



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

El sentido subjetivo del docente sobre la enseñanza y su implicación en la relación pedagógica

TESIS PRESENTADA POR

Claudia Isabel Infante Ordoñez

PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE
Maestra en Psicología

COMITÉ TUTORAL

Blanca de la Luz Fernández Heredia (Tutor)

Doctora en Psicología del Desarrollo, Aprendizaje y Educación

María Inés Gómez del Campo del Paso

Doctora en Psicología

Nelva Denise Flores Manzano

Doctora en Psicología

Gabriela Sánchez Medina

Doctora en Filosofía

REVISORES

Edith Jiménez Ríos

Doctora en Pedagogía



MORELIA, MICH., FEBRERO DE 2018

Agradecimientos

Muchas personas han hecho parte en mí del desarrollo de este trabajo. Personas quienes desde su compañía, ayuda y apoyo han despertado en mí las ganas de salir adelante, de explorar nuevos horizontes, de cuestionar y de contemplar diferentes perspectivas. A todos desde las siguientes líneas deseo expresarles mi gratitud.

En primer lugar agradezco a mis padres Mabel Amparo Ordoñez Dulcey y Carlos Fredy Infante Espinosa, de quienes admiro su fortaleza y dedicación para el trabajo, y a quienes agradezco su apoyo incondicional y el amor que me han transmitido a través de la distancia.

A mi esposo David Eduardo Dávila Molina, por su presencia en mi vida, por su amor, su compañía y su disposición para emprender juntos este camino de nuevas experiencias y descubrimientos.

Agradezco a la Universidad del Valle, lugar que me abrió inicialmente sus puertas para ayudarme a comprender la psicología con un interés por reconocer el sentido humano en la misma. De la misma manera agradezco a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo por brindarme la oportunidad de formarme en el campo de la ciencia y la investigación en esta área de conocimiento.

Indiscutiblemente agradezco a todos los maestros que hicieron parte de esta investigación y a quienes han hecho parte de mi formación personal y profesional. Especialmente a aquellos pertenecientes a las universidades mencionadas y a mi directora de tesis la Dra. Blanca de la Luz Fernández Heredia, quien me brindó su apoyo para poder realizar este trabajo. Todos con sus formas de ser, de enseñar, de priorizar, generaron preguntas, me hicieron comprender formas diferentes de ver, despertaron en mí inquietudes, alegrías, ilusiones, desilusiones, confirmando siempre la importancia que tiene el maestro en la formación de los estudiantes, y contribuyendo a justificar desde una perspectiva humana y social la realización del presente estudio.

Agradezco a mis amigos y compañeros por apoyarnos mutuamente en nuestras sendas de formación. De ellos he admirado su dedicación y esfuerzo, así como su desprendimiento y gratificación al disfrutar del trabajo consagrado a lo que verdaderamente les gusta.

Para finalizar quisiera expresar que durante la realización del presente estudio he recordado con mucho aprecio y cariño las clases del mejor maestro de matemáticas que he tenido, mi padre, Carlos Fredy Infante Espinosa, quien ha sido una persona que indirectamente ha despertado en mí este interés de investigación, sembrando desde mi infancia una semilla de profunda inquietud y admiración por esta labor.

ÍNDICE

	Pág.
Introducción	1
Estado del arte	5
Justificación	15
Pregunta de investigación	19
Objetivos	19
Capítulo 1. La enseñanza y sus implicaciones en el aprendizaje desde los paradigmas de la psicología de la educación	21
1.1 La enseñanza y el aprendizaje en el paradigma conductual	21
1.2 La enseñanza y el aprendizaje en el paradigma cognitivo	27
1.3 La enseñanza y el aprendizaje en el paradigma constructivista	35
1.4 La enseñanza y el aprendizaje en el paradigma humanista	45
Capítulo 2. La relación pedagógica	52
2.1 La noción de sujeto	52
2.2 Características de la relación pedagógica	56
2.3 La influencia del docente en la relación pedagógica	61
2.4 La dimensión subjetiva en la relación pedagógica	65
Capítulo 3. El sentido subjetivo de la enseñanza	74
3.1 El sentido subjetivo desde una mirada constructivista	74
3.2 El papel las emociones y de la motivación del docente en el sentido subjetivo	82
3.3 La relación entre el discurso y el sentido subjetivo de la enseñanza	86
Capítulo 4. Método	92
4.1 Supuestos	92
4.2 Diseño de la investigación	93

4.3 Participantes	94
4.4 Instrumento de investigación	95
4.5 Descripción del método de análisis	97
4.6 Procedimiento	99
4.7 Consideraciones éticas	101
Capítulo 5. Análisis de datos	103
5.1 Análisis de casos	103
5.1.1 Caso P1	104
5.1.2 Caso P2	119
5.1.3 Caso P3	132
5.1.4 Caso P4	146
5.2 Similitudes y diferencias entre casos	162
Capítulo 6. Discusión y conclusiones	167
6.1 Discusión	167
6.2 Conclusiones	172
Referencias	175
Anexos	189
Anexo 1. Consentimiento informado	189
Anexo 2. Ejes temáticos para las entrevistas	191

Resumen

La enseñanza, en tanto profesión docente, es una actividad permeada por el sentido subjetivo del maestro, el cual desde la perspectiva de Karmiloff-Smith (1994) y de González (2006) puede considerarse como el saber genuino respecto a la enseñanza, vinculado a las diversas experiencias vividas por el docente en los entornos educativos en los que ha participado. En este estudio se buscó *indagar la manera en que desde las experiencias personales y de formación el docente construye un sentido propio respecto a la enseñanza, analizando cómo este sentido incide en su práctica docente*. El método empleado fue de carácter cualitativo, con un diseño de múltiples casos entrelazados (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), siguiendo como Método de Análisis la perspectiva de la Epistemología Cualitativa, planteada por González (2000; 2006; 2013). Con una muestra intencionada de cuatro docentes universitarios con quienes se realizaron entrevistas semiestructuradas.

Los resultados de este estudio permitieron apreciar que, las fuentes de motivación en los maestros están vinculadas a sus historias personales e inciden en su quehacer de forma no necesariamente consciente. Los maestros enfocados en enriquecer la experiencia propia del estudiante frente al conocimiento, parecen tornarse susceptibles a asumir una postura reflexiva respecto a su propio quehacer. Las experiencias escolares que han sido valoradas por los maestros se convierten a su vez en puntos de referencia desde los cuales los maestros construyen una imagen de maestro ideal y valoran su quehacer actual. Las Conclusiones de esta investigación, señalan que el docente pone en juego consciente e inconscientemente unidades de sentido propias respecto a la enseñanza asociadas a su experiencia personal, que repercuten en la calidad de la relación establecida con los estudiantes y en la motivación intrínseca o extrínseca promovida.

Palabras clave: Práctica docente, sentido subjetivo, enseñanza, motivación docente, relación pedagógica.

Abstract

Teaching, as a teaching profession, is an activity permeated by the subjective sense of the teacher, which from the perspective of Karmiloff-Smith (1994) and González (2006) can be considered as genuine knowledge about teaching, linked to the diverse experiences lived by the teacher in the educational environments in which he has participated. In this study we sought to investigate the way in which personal and educational experiences teachers build a sense of their own regarding teaching, analyzing how this sense affects their teaching practice. The method used was of a qualitative nature, with a design of multiple cases intertwined (Hernández, Fernández and Baptista, 2014), following as Method of Analysis the perspective of Qualitative Epistemology, proposed by González (2000; 2006; 2013). With an intentional sample of four university professors with whom semi-structured interviews were conducted.

The results of this study allowed us to appreciate that the sources of motivation in teachers are linked to their personal stories and affect their work in a way that is not necessarily conscious. Teachers focused on enriching the student's own experience in the face of knowledge seem to become susceptible to taking a reflective stance regarding their own work. School experiences that have been valued by teachers become in points of reference from which teachers build an image of ideal teacher and value their current work. The conclusions of this investigation, point out that the teacher consciously and unconsciously puts into play specific units of meaning regarding teaching associated with their personal experience, which have an impact on the quality of the relationship established with the students and on the intrinsic or extrinsic motivation promoted.

Key words: Teaching practice, subjective sense, teaching, teaching motivation, pedagogical relationship.

Introducción

El término enseñanza proviene del latín *insignare*, que significa “mostrar, indicar alguna cosa; como el camino, la calle” (Echegaray, 1887). En el ámbito académico-institucional, la enseñanza, es una actividad desarrollada por el docente, quien desde el intercambio cotidiano establecido con los estudiantes acompaña y brinda diferentes orientaciones en distintas disciplinas o asignaturas con el fin de favorecer y propiciar el aprendizaje de los estudiantes. Esto significa que, la enseñanza es una actividad puesta en juego y existente a razón de la intervención de sujetos, que en calidad de maestros la hacen emerger desde los distintos intercambios educativos que establecen con los estudiantes.

En tanto actividad propia del quehacer docente, la enseñanza está permeada por el sentido subjetivo que el maestro le atribuye, el cual se vincula a las diversas experiencias vividas por el docente en los entornos educativos de los que ha participado. El sentido subjetivo es el saber consolidado de manera genuina por el maestro respecto a la enseñanza que se pone en juego cotidiana y permanentemente en la relación con los estudiantes, que trasciende el saber teórico (sin que indudablemente pueda vincularlo) para situarse desde un saber práctico. Consiste así, en una construcción dinámica, compleja, constituida por múltiples representaciones que se interrelacionan unas con otras, algunas de manera consciente y otras de forma no consciente.

De acuerdo con lo señalado, el sentido subjetivo de la enseñanza puede verse desde la teoría de Karmiloff-Smith (1994) como un dominio de conocimiento, privativo de las elaboraciones genuinas vinculadas a la experiencia del maestro que inciden de forma directa en la manera en la que el docente interpreta, experimenta y se conduce en la cotidianidad del encuentro con los estudiantes. Dicho sentido juega por lo tanto un papel importante en el alcance pedagógico de la relación entre docente y alumno, que en el caso del ámbito universitario está direccionado a favorecer y propiciar la formación profesional del estudiante.

De esta manera, constituye un factor inherente de la práctica pedagógica que amerita ser retomado por los maestros y por los profesionales que trabajan en el ámbito educativo, toda vez que se busque enriquecer los aportes que la educación formal ofrece a la los estudiantes en formación. Estas apreciaciones pueden rastrearse desde investigadores como Fernández (2014); Lupercio-Núñez (2014) y Murcia (2015) quienes por un lado indican la importancia de ampliar las reflexiones y comprensiones respecto a la dimensión subjetiva de la enseñanza, y por otro lado denuncian que éste ha sido un aspecto poco abordado y escasamente reconocido en el ámbito educativo.

Al respecto Saint-Onge (2000) y Enciso (2011) refieren que en el contexto de la educación formal han prevalecido diferentes mitos que han actuado como limitantes de dichas reflexiones. Entre estos mitos se destacan, el creer que enseñar es transmitir los conocimientos circunscritos a un programa, con lo que se asume que la mayor exigencia del docente consiste en dominar dichos conocimientos, igualmente se tiende a creer que los alumnos aprenden sólo por escuchar o que una materia resulta por sí sola interesante o poco interesante. Estos mitos minimizan el lugar de los maestros y los estudiantes como sujetos activos que intervienen en los procesos educativos, desvirtuando así la necesidad de pensar en ellos, en sus intervenciones e interpretaciones.

Por su parte Elizondo (2011) y Alliaud (2013) señalan que en el mundo contemporáneo es común escuchar quejas por parte de los maestros manifestando que los estudiantes no son los mismos de antes, que no cuentan con el nivel académico esperado o que no se muestran interesados en estudiar. Análogamente, estas autoras hacen hincapié en que el cambio que han experimentado docentes y estudiantes debido a la creciente incorporación de la tecnología en la cultura, ha conllevado igualmente a cambios en las expectativas, demandas e intereses de los estudiantes frente al encuentro educativo, que no siempre los maestros toman en cuenta o que no están preparados de abordar dado que paralelamente no existen espacios para la reflexión y análisis de la práctica, y por el contrario abunda la penalización al maestro por éxito o fracaso de la educación.

Si bien existe en términos teóricos una influencia creciente a impulsar cambios en las dinámicas educativas y de hecho existen diversas capacitaciones técnicas surgidas con este interés, no siempre éstas resultan apropiadas a la experiencia del docente o a las realidades con las que se encuentra en el aula de clase (OCDE, 2010). En este sentido, Pozo (2013) expresa que hay una brecha entre lo que se hace teóricamente y la experiencia práctica del docente, y que al maestro no se lo vincula para tener en cuenta su concepción y sus elaboraciones respecto a su función social educativa, por lo que no se producen transformaciones significativas en la enseñanza como se esperaría.

Así pues, se hace necesario aportar elementos de análisis respecto al quehacer docente tanto a maestros, como a formadores de maestros y profesionales interesados en el área educativa, que permitan contribuir a la posibilidad de brindar espacios de reflexión para aprender y reaprender de la práctica docente. Esto significa tener presente el lugar que tienen las emociones, los recuerdos, los cuestionamientos, etc. en el ejercicio de este quehacer, trascendiendo así el plano teórico respecto a la forma en la que debería darse la enseñanza, para comprender la manera en la que efectivamente se da.

Teniendo en cuenta las apreciaciones expuestas, la presente investigación se ha desarrollado con el objetivo de *indagar y analizar cómo desde las experiencias personales y de formación, así como desde sus motivaciones, el docente construye un sentido propio respecto a la enseñanza y de qué manera éste impacta en la forma en que se establece la relación pedagógica con los estudiantes*. Este objetivo ha sido abordado siguiendo la estructura que a continuación se menciona.

Dado que el sentido subjetivo es en sí mismo un fenómeno amplio y complejo como ya lo señala González (2006), en la presente investigación se ha optado por incursionar en el análisis del mismo desde la particularidad que ofrece el estudio de caso, siguiendo un enfoque constructivista, de corte cualitativo. De esta manera, el presente trabajo se desarrolló a partir del análisis de las experiencias relatadas por cuatro docentes

universitarios en entrevistas semiestructuradas en las que se abordaron sus experiencias más representativas como estudiantes y como maestros. La información así obtenida fue estudiada bajo la perspectiva de la Epistemología Cualitativa, propuesta planteada por González (2000, 2006, 2013).

Los diferentes apartados que conforman el presente trabajo serán presentados siguiendo el siguiente orden: en primer lugar se brinda información respecto a la forma en la que otras investigaciones han abordado de una u otra manera aspectos relacionados con el sentido subjetivo de la enseñanza, igualmente se presenta una contextualización respecto a la forma en la que se concibe al maestro universitario y cómo se dimensiona el desarrollo de la calidad educativa en el contexto mexicano, señalando la pertinencia del presente estudio.

En segundo lugar, se plantean algunos referentes teóricos que permiten aportar a la comprensión del objeto de estudio, estos se presentan en tres capítulos; en el primero se abordan los paradigmas más representativos desde los cuales la enseñanza ha sido concebida en las últimas décadas, en el segundo se expone en qué consiste la relación pedagógica resaltando la posición que ocupa el maestro en la misma, y en el tercero se especifica la manera en que la se comprende el sentido subjetivo de la enseñanza ampliando la exposición de algunos de sus elementos constitutivos del mismo.

Posteriormente, en los tres últimos capítulos se describe el método empleado en el desarrollo de la investigación, se discriminan los análisis realizados y, se presentan finalmente en el último capítulo, las discusiones y las conclusiones a las que se llegó a partir del estudio.

Bajo este panorama, se da inicio al presente trabajo, mostrando a continuación un estado del arte de las investigaciones que abordan la enseñanza, enfatizando el papel primordial que tiene el docente -como sujeto- en la misma.

Estado del arte

La investigación aquí presentada pretende contribuir al campo de la enseñanza y su mejoramiento, partiendo de visualizar y reconocer que ésta es concebida, animada y creada por un sujeto, quien desde sus experiencias le otorga un sentido propio y la pone en práctica de manera particular. Teniendo esta apreciación como eje rector, se ha realizado una selección de investigaciones que abordan la enseñanza dando cuenta de la construcción que erige el docente sobre la misma, brindando aportes que soportan la legitimidad del presente estudio y abren senderos de reflexión que lo enriquecen.

Las búsquedas realizadas en las bases de datos Redalyc, Dialnet, Scielo y Google Académico muestran que, en México y en el contexto latinoamericano, este tipo de investigaciones están asociadas fundamentalmente a tres factores: Uno, es el análisis de las trayectorias docentes, que abordan la manera en la que el contexto influye en la elaboración de sentido del docente; otro, la relación que se teje entre la forma en la que el docente experimenta la enseñanza y la calidad de su salud, que se vincula consecuentemente con la calidad de la enseñanza que ofrece; y finalmente, la reflexión del docente sobre su práctica como estrategia para enriquecer el quehacer.

Para empezar, la investigación *Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México* fue un trabajo desarrollado por Serrano (2007) en el que se definió como objetivo: valorar las relaciones que se establecen entre los sujetos, el campo de conocimiento y el contexto institucional a lo largo de sus trayectorias. Sus líneas dan cabida a pensar que desde estas relaciones el enseñante se construye identitariamente y configura un conocimiento frente a la enseñanza, que elabora o reelabora gracias a sus experiencias. Esta investigación se desarrolló con la participación de tres pedagogos formadores de docentes universitarios de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) México, pertenecientes a la Universidad Nacional Autónoma de México, quienes contaban con al menos 20 años de antigüedad, y se realizó

bajo un diseño cualitativo, utilizando como técnicas de recolección de datos entrevistas a profundidad de corte biográfico.

El trabajo de Serrano (2007) brinda diferentes aportes a la presente investigación. Entre estos puede destacarse que, si bien los docentes configuran gremios y se constituyen en autores de corrientes de pensamiento, al interior de estos cada quien construye un conocimiento frente a la enseñanza y frente al acto educativo que es edificado, desde las significaciones propias establecidas a partir de la relación con otros y las reflexiones colectivas. Este conocimiento, como saber construido, guarda una estrecha relación con la propia vida del sujeto “las relaciones con el saber estaban acompañadas de personajes, en donde se depositaban complejos sentimientos. Además, se percibe que el saber no es el mismo, que cambia y que los sujetos tienen diversas relaciones simbólicas con él; certeza, creencia, mito, religión” (Serrano 2007, p. 24-25).

Dichas relaciones simbólicas se vinculan incluso con las relaciones intersubjetivas establecidas en las familias, las cuales dejan efectos conscientes e inconscientes en los docentes. A nivel consciente, los sujetos reconocen haber asumido puntos de vista a partir de su acuerdo o discrepancia con algunas opiniones familiares, no obstante al retomar los registros de entrevistas expuestas por Serrano (2007), también puede apreciarse que detrás de la comprensión racionalizada, las experiencias familiares o escolares dejan huellas de manera no consciente que entran en juego en las relaciones que se establecen a nivel profesional y en la forma de construir el saber. Dado que estas huellas aparecen en diferentes momentos del discurso puede decirse que hacen parte importante de la construcción subjetiva; no obstante por su carácter no consciente tienden a invisibilizarse pues se plasman de manera implícita. Este será un punto de interés al analizar las entrevistas que se llevarán a cabo en el presente trabajo.

Finalmente, esta investigación muestra que, desde la formación académica se van constituyendo lógicas de comprensión que junto con los sentidos otorgados estructuran maneras de pensar que median, no solo el conocimiento, sino también la forma de acercarse

a las relaciones interpersonales. Así, aunque la experiencia escolar sea la misma, ésta desencadena historias concretas con efectos intersubjetivos propios en cada actor, que posteriormente los docentes ponen en juego de diferentes formas en su relación con los estudiantes.

Siguiendo este orden de ideas, puede ubicarse la investigación de Lupercio-Núñez (2014) titulada: *Los significados de la docencia en los profesores de educación superior* en la cual se analizan los significados que atribuyen los profesores a la docencia en relación con las instituciones en las que laboran. Este estudio realizado en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, en México, se llevó a cabo con la participación de 5 profesores con más de 10 años de experiencia a partir de un diseño cualitativo y el uso de entrevistas semi-estructuradas y observación de las clases.

El trabajo de Lupercio-Núñez (2014) muestra que aunque los maestros dan un significado a la docencia, que contempla lo protocolario y burocrático que cada institución exige (pasar lista, definir las actividades a desarrollar, asistir a reuniones académicas, etc.) esto no omite la presencia de criterios propios y objetivos personales frente a la enseñanza, que han sido forjados a lo largo de sus trayectorias. Los docentes ponen en juego constantemente sus criterios personales en el ejercicio práctico para decidir (consciente o inconscientemente) si modifican o no sus prácticas de enseñanza conforme a lo estipulado institucionalmente, manteniendo de esta manera un posicionamiento propio en sus formas de enseñar, sean éstos abiertamente manifestados o no.

Estos estudios, contribuyen a confirmar respecto a la presente investigación que para dimensionar y comprender el significado que tiene para el docente la enseñanza es necesario abordar su trayectoria, pues es a lo largo de ésta que el significado se consolida. Como el engranaje de un conjunto de piezas que dan forma a la enseñanza actual.

De estas apreciaciones se desprende igualmente que, en ocasiones, los docentes experimentan conflictos cuando sus puntos de vista o criterios respecto a las prácticas

educativas difieren de los planteados por la institución y lo que ésta les exige, o de las demandas de los estudiantes, generando en ocasiones angustia y desmotivación, que de manera consecuente afecta la calidad de la enseñanza. De igual manera, se sustrae que la posibilidad de negociación, interlocución y escucha pueden afectar positivamente el trabajo del docente. En este orden de ideas, se han venido generando otra serie de investigaciones que abordan la relación entre la forma en la que el docente experimenta la enseñanza en el contexto institucional y su salud física y emocional.

En la investigación *Evaluación de la salud laboral docente: estudio psicométrico del cuestionario de salud docente*, realizada por Fernández (2014), con una población de 6208 docentes de escuelas públicas, a partir de un diseño transversal de corte cuantitativo, con un grupo ex post-facto y utilizando el Cuestionario de Salud Docente, se encuentra que entre las manifestaciones más importantes de deterioro de la salud en los docentes están las afecciones musculo-esqueléticas y las cognitivas, las cuales están asociadas a vivencias de estrés crónico en el ejercicio laboral, y con puntuaciones levemente más bajas, el agotamiento y las afectaciones emocionales experimentadas en la práctica docente.

En este trabajo Fernández (2014) menciona la necesidad de proporcionar recursos para mejorar el estado de salud psíquica del docente, entre las que podrían estar la posibilidad de tramitar las experiencias vividas en el ejercicio, pues como refiere Tenorio en el prólogo al texto de Nimier (2007), en ocasiones el docente “se fatiga con su trabajo, se desespera con sus alumnos, pero no logra ver de qué manera él mismo contribuye a esto” (p.8). Esta investigación recalca la importancia de abordar la dimensión subjetiva del ejercicio de enseñar, dado que ésta tiene una influencia directa y representativa en la experiencia del docente como educador y la forma que le da a la enseñanza.

Otra investigación que muestra cómo la asociación entre la representación de la enseñanza y la salud del docente se vincula concomitantemente con la calidad de la práctica docente, es la realizada por Murcia (2015), titulada: *Pasando del malestar al sufrimiento. Lo no dicho que se escucha a través del síntoma de un docente*.

Este estudio, realizado desde una comprensión psicoanalítica con un diseño cualitativo y utilización de estudio de caso, tomó como técnica de recolección de datos entrevistas a profundidad y contó con la participación de una docente de preparatoria, en la ciudad de Cali en Colombia, con veinticinco años de experiencia. Esta profesora, durante sus primeros seis años en ejercicio es catalogada como una excelente maestra, no obstante, al exacerbar la presión con la que percibe su labor -relacionada a sus referencias tanto familiares como institucionales-, empieza a presentar altos índices de ausentismo y dificultades para mantener su destacada labor, experimentando un desempeño fluctuante en el que inicia con un gran dinamismo, que posteriormente decae.

Este trabajo muestra un aspecto adicional respecto a los aportes brindados por Fernández (2014), el cual resulta importante para la presente investigación: destaca que ante el conflicto experimentado frente a las exigencias del contexto, que conlleva en determinados casos a un deterioro en el desempeño laboral, existe de manera alterna una lucha persistente en el docente por tratar de restituir la calidad de su enseñanza, y este esfuerzo experimentado de manera subjetiva es el que desencadena las alteraciones en su salud. Es decir que, a pesar de la capacidad de sistematización y organización de orden metodológico, operativo y objetivo que tenga un docente, la experiencia de la enseñanza se vincula con representaciones subjetivas que inciden en la forma en la que ésta se desarrolla, ésta representatividad corrobora la importancia de incorporar la dimensión subjetiva en la comprensión crítica y analítica de la enseñanza.

Una investigación que aunque no aborda directamente los aspectos de la salud, si aporta a la reflexión respecto al lugar que tiene la enseñanza a nivel personal para el docente, es *Las representaciones sociales de las matemáticas y su incidencia en el vínculo educativo y las prácticas pedagógicas en la Universidad ICESI*, desarrollada en Colombia por Vargas (2012), la cual fue realizada con 53 estudiantes y 3 profesores, bajo un diseño cualitativo, utilizando historias de vida y observación de aula con los docentes, y un cuestionario de preguntas abiertas, así como la realización de un grupo focal con los estudiantes.

Los resultados de este trabajo señalan que los estudiantes construyen una representación de la materia fuertemente asociada a la manera en la que es presentada y abordada por el profesor. Por su parte, los profesores construyen una representación que está asociada al lugar atribuido a la disciplina en su vida personal y la satisfacción de ideales o expectativas. Este trabajo fue inspirado en los estudios de Nimier (2007), quien da cuenta de una estrecha relación entre la personalidad del docente y la enseñanza que ejerce en una disciplina específica, pues esta disciplina puede ser un medio de protección frente a las decepciones de la vida, un lenguaje o forma de comunicación, o tener entre otras posibilidades, una connotación negativa de evaluación frente a sí mismo, y estos criterios afectan sensiblemente la relación generada con los estudiantes.

Desde las observaciones realizadas, Vargas (2012) identifica distintos tipos de enseñanza en los docentes que clasifica como: carismático, sarcástico e impositivo, que en ocasiones afectan negativamente la comprensión e interacción con los estudiantes; sin embargo, los docentes parecen no ser conscientes de estas dinámicas, pues van en contravía de los aspectos que explícitamente refieren buscar en la enseñanza, que en general apuntan a transmitir conocimiento, generando interés en los estudiantes. Esta discrepancia cobra importancia para la presente investigación, pues ponen de manifiesto la distinción entre lo que racionalmente puede distinguirse como deseado y esperado socialmente, y lo que a nivel personal y emocional se moviliza, siendo aspectos que no siempre compaginan, y justamente su discrepancia puede generar desencuentros en la interacción docente-estudiante.

A partir de las investigaciones realizadas por Murcia (2015), Fernández (2014) y Vargas (2012), puede decirse que los modos de ejercer la enseñanza no se circunscriben exclusivamente a la voluntad o comprensión académica de la misma, y en este sentido, las capacitaciones y actividades de formación ofertadas al gremio docente requieren reconocer e incorporar la dimensión subjetiva como parte constitutiva de la enseñanza, lo que conduce a la necesidad de fortalecer las investigaciones en esta área. Cabe mencionar que en los

trabajos de Murcia (2015) y Fernández (2014) se señala explícitamente la importancia de brindar espacios de reflexión respecto a la vivencia integral que tienen los maestros en su ejercicio profesional, de manera que se trascienda la visión parcial de corte operativo en la enseñanza.

Ahora bien, aunque en el contexto actual empieza a hacerse consciencia de los beneficios de brindar a los docentes espacios de análisis reflexivo en relación a su práctica, aún sigue siendo una tendencia marcada el considerar que su labor solo requiere de ciertos fundamentos teóricos o del dominio de ciertas técnicas concretas, lo que incentiva a continuar trabajando para favorecer una apreciación crítica al respeto. Esto puede corroborarse en investigaciones como la de Cabrera (2015) mencionada a continuación.

Cabrera (2015) desarrolla el trabajo titulado: *La construcción de la identidad docente: investigación narrativa sobre un docente de lengua extranjera sin formación pedagógica de base*, realizado en Perú, el cual aborda la experiencia temprana de un docente de inglés, utilizando entrevistas no estructuradas y desde un estudio de caso, con un método cualitativo de tipo exploratorio-descriptivo, retomando de manera biográfica su trayectoria profesional.

En este trabajo, se encuentra que en su experiencia como maestro el entrevistado relaciona la enseñanza con el “ayudar a aprender” y desarrolla poco a poco habilidades que le permiten ser un buen docente. No obstante, al iniciar su profesión, el sujeto menciona que carecía de formación pedagógica, y que sin embargo, fue admitido en diferentes instituciones, situación que de manera similar experimentan muchos docentes. Dado que, como en este trabajo se muestra, en el ámbito educativo se tiende a considerar que lo prioritario es dominar los conceptos y que “luego de una capacitación corta, se estará preparado para aplicar las instrucciones y ser un instructor eficaz” (Cabrera, 2015, p. 105). Pese a esto, el entrevistado considera importante obtener una formación pedagógica, aunque aprecia con desilusión que el desempeño laboral de un profesor que cuenta con

dicha formación muchas veces es inferior o similar a la de cualquier otro carente de ella. Lo que invita a reflexionar ¿por qué esto sucede?

Este estudio refleja cómo en algunos ámbitos educativos tiende a considerarse que una condición necesaria y casi suficiente para ejercer la docencia es dominar los conocimientos académicos y las técnicas de sistematización y transmisión de los mismos, quizá porque desde la perspectiva tradicional de inicios del siglo XX estas condiciones eran las prioritarias, pues la enseñanza era sinónimo de transmisión de conocimiento; no obstante, las nuevas condiciones de la sociedad, en donde las tecnologías facilitan la difusión y distribución de la información, exigen una revaloración del enseñante y de sus recursos como sujeto para estar mayormente involucrado con los otros, en procesos de construcción del conocimiento, más que de transmisión del mismo, pero ¿Qué exigencias le implica esto al maestro en los contextos en los que se desempeña? y ¿Qué influencia representa para él la configuración de la enseñanza que ha construido por su experiencia?.

Por otro lado, un trabajo que permite dar cuenta del reconocimiento que en el ámbito latinoamericano empieza a generarse respecto a la necesidad de promover la reflexión en el docente, es el titulado: *Desarrollo profesional del maestro. La competencia reflexiva. Evaluación de un programa formativo en el contexto panameño*. Realizado por Gómez (2011) y auspiciado por el Ministerio de Educación de Panamá.

Este trabajo, fue desarrollado con treinta docentes panameños, líderes de escuelas públicas de primero a sexto grado, pertenecientes a trece regiones del país utilizando un método inductivo. En éste, diseñó e implementó un programa de formación para desarrollar y promover la competencia reflexiva en el que se combinaron distintas técnicas: coloquios, talleres, estudios de casos, sesiones de práctica reflexiva. Posteriormente, el programa fue evaluado por los participantes desde una perspectiva cuantitativa, haciendo uso de un cuestionario de treinta y ocho ítems en escala tipo Likert, que evaluó tres dimensiones sobre la competencia reflexiva: a) noción y aplicación; b) competencia reflexiva y currículum por competencias; y, c) competencia reflexiva y práctica reflexiva.

Entre los resultados sobresalientes de este trabajo, Gómez (2011) reporta que 100% de los docentes consideró que la competencia reflexiva les había servido para integrar conocimiento teórico-práctico; el 99% expresó que la competencia reflexiva les había ayudado a comprender “mucho” o “bastante” las dinámicas que se producen en sus aulas; y que el 93,3 % de los docentes consideraron haber movilizado “mucho” y “bastante” sus conocimientos teóricos y prácticos, mostrando la importancia que tiene la reflexión para el docente en su quehacer.

De manera análoga, un trabajo que igualmente está encaminado a restituir el valor de la reflexión en el ejercicio docente es: *Enseñanza reflexiva y profesores universitarios noveles: desafíos para la mejora de la enseñanza*, llevado a cabo por Guzmán (2012), analiza la manera en la que el docente utiliza y modifica rutinas, hipótesis de trabajo, técnicas y metodologías para enfrentar situaciones inciertas e inesperadas en el aula, basándose en un conocimiento intrínseco construido frente a la enseñanza. Este estudio fue realizado con un diseño cualitativo, utilizando estudio de caso y entrevistas a profundidad como técnicas de recolección de datos, así como observación de aula no participante durante un semestre, contando con la participación de dos profesoras universitarias provenientes de diferentes campos disciplinares: odontología y lengua catalana, con 4 y 5 años de experiencia en docencia universitaria respectivamente.

Los aportes de este trabajo, concomitantes con la perspectiva desde la que se parte en la presente investigación, señalan que, en las situaciones prácticas de clase el docente no recurre a un saber académico y ortodoxo alejado de sí, sino a la comprensión verdaderamente elaborada por sí mismo frente a la enseñanza. Con este saber, quien ejerce la docencia resuelve problemáticas singulares dependientes de la situación en la que surgen, pese a que al abordarlas no siempre sienta la seguridad de que su lectura sea la adecuada. Así, a partir de las experiencias personales de enseñanza y del ensayo y error, cada maestro va configurando -aunque no siempre de manera consciente- un repertorio de conocimientos que utiliza en su ejercicio profesional. Estos conocimientos se constituyen en herramientas

valiosas para los docentes, que no siempre se exteriorizan; sin embargo, como señala Guzmán (2012), el ejercicio reflexivo y el análisis propuesto por otros profesionales pueden favorecer su reconocimiento, de modo que sean evaluados por los mismos docentes para enriquecer su práctica educativa.

Finalmente, una investigación que muestra igualmente que en su desempeño cotidiano el maestro se orienta por saberes que significativamente ha construido, más que por los conocimientos canónicos impartidos, es: *Análisis de una narrativa autobiográfica profesional en la enseñanza superior*. Esta investigación, realizada por Macuch y Leite (2014) bajo una mirada cualitativa y utilizando como técnica de recolección de datos entrevistas semi-estructuradas de carácter biográfico, contó con la participación de un docente universitario, recientemente jubilado quien incursiono en la carrera docente al obtener su título como Ingeniero Mecánico y al momento de la investigación contaba con cuarenta cinco años de experiencia.

En este estudio, se muestra de un modo representativo que existen saberes frente a la enseñanza que han sido constituidos por el maestro desde sus experiencias y desde lo que estas le han significado, los cuales son puestos en práctica permanentemente en la docencia y en gran medida influyen la forma en la que se ejerce la enseñanza. Macuch y Leite (2014), encuentran que la formación política del entrevistado, caracterizada por la discusión del conocimiento, la curiosidad y crítica, han constituido referentes representativos de apoyo para el docente, y que desde éstos establece criterios frente a la enseñanza con los que legitima sus prácticas.

Ahora bien, pese a que estos saberes no se reconocen, o tienden a minimizarse en los contextos institucionales, Macuch y Leite (2014) señalan su incidencia en la vida profesional del docente, destacando que día a día se suscitan en el aula, y que gracias a estos el docente determina lo que es conveniente o no hacer. Por ello, se exhorta a generar entornos que estimulen la reflexión y visibilización de las elaboraciones subjetivas del docente.

Para concluir, es pertinente mencionar que al apreciar en conjunto las investigaciones expuestas, puede afirmarse que en éstas se rescata de una manera u otra que la enseñanza es una actividad que se ejerce no tanto bajo el abrigo seguro de conocimientos regulados y operativos, sino también y fundamentalmente, bajo un conjunto de saberes significativos. Estos saberes arrastran consigo tendencias, sentires, intereses y emociones que se vinculan unánimemente al ejercicio de la enseñanza de manera representativa, y por tanto ameritan ser abordados.

Justificación

Dando una mirada a la situación de la educación en México, cabe señalar que el magisterio es un sector al que se ha aludido constante y públicamente en las políticas educativas. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2015) ha señalado al docente como actor clave en el mejoramiento de la calidad educativa, en tanto directo responsable del acompañamiento al estudiante en su proceso de aprendizaje. Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2015) señala la importancia de que los docentes cuenten con capacitación de calidad y formación permanente para mejorar la calidad educativa.

En este orden de ideas, la OCDE (2010) entregó a México una serie de recomendaciones con el objetivo de ayudar a las autoridades educativas mexicanas a fortalecer su sistema educativo, enfocándose en las políticas públicas para optimizar la enseñanza, el liderazgo y la gestión escolar. En este sentido recomendó:

Reforzar la importancia del papel que juegan los docentes; determinar estándares claros de la práctica docente; garantizar programas de formación inicial docente (ITP, por sus siglas en inglés) de alta calidad; atraer mejores candidatos; profesionalizar la selección, contratación, y evaluación de docentes; y vincular a los docentes y su

desarrollo profesional de forma más directa con las necesidades de las escuelas (OCDE, 2010, p. 3).

Aun cuando se desataca la importante labor del docente y a la necesidad de contribuir a su adecuada formación y capacitación se encuentra que “las opciones de desarrollo profesional se encuentran dispersas entre diversos proveedores y organizaciones, y los docentes señalan que los cursos no siempre responden a sus necesidades” (OCDE, 2010, p.6). En este sentido parece que, los ofrecimientos planteados se han enfocado fundamentalmente desde una visión técnica dejando de lado aspectos subjetivos, intrínsecos y fundamentales al ejercicio de la enseñanza. A continuación se mostrará una serie de argumentos basados tanto en las políticas educativas en el país como en el pronunciamiento de algunos investigadores, que corroboran esta apreciación y que a la vez justifican el desarrollo de la presente investigación.

En México, el INEE a partir del año 2013 asumió la responsabilidad de definir los procesos de evaluación del Servicio Profesional Docente, ello implicaba profundizar en la realidad de los docentes en el país, así como en la naturaleza, exigencias y realidades de la enseñanza. No obstante, en el documento titulado *Los docentes en México informe 2015* (INEE, 2015) cuyo propósito era informar sobre el estado que guarda el sistema educativo nacional, se indica la falta de consistencia en las fuentes de información con las que se cuenta en el país referida a los docentes, entre las que se citan: el Formato 911 de la Secretaría de Educación Pública; el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE), realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) a fines de 2013.

En este documento se precisan características de los docentes, referidas a aspectos formales tales como: el tipo de servicio en el que se desempeñan, su escolaridad, antigüedad, condiciones laborales, tipos de contratación, de promoción, reconocimiento y permanencia. No obstante, no se alude a información referida a la manera en la que se desarrolla el quehacer docente en México ni a programas que estén orientados hacia la reflexión del

mismo. De hecho en el mismo documento el INEE (2015) concluye que es necesario desarrollar opciones que acerquen la formación a las escuelas para atender, mediante estrategias de tutoría, modelación o trabajo colegiado, necesidades pedagógicas concretas de los profesores en el aula.

Ahora bien, a nivel de las instituciones educativas, esta carencia tiende a acentuarse en los niveles educativos correspondientes a secundaria, preparatoria y universidad en donde la prioridad está puesta en que los maestros manejen los contenidos académicos y puedan certificarlo, relegando la importancia de fomentar el análisis sobre las características pedagógicas de la enseñanza a los niveles de educación básica, con lo que parece asumirse que a mayor nivel educativo estas reflexiones resultan menos necesarias (Serrano, 2011). En este sentido cabe retomar la crítica expuesta por Sancho (2011) que aunque la expone en el ámbito educativo de Barcelona, bien puede ajustarse al contexto mexicano, al considerar que: “parece que hablar de pedagogía implica *rebajar el nivel, idiotizar a los estudiantes, infantilizar* la universidad y abrir la caja de pandora de todos los males que aquejan al sistema educativo” (p. 47).

En México, la mayor información encontrada respecto a los maestros universitarios está asociada a la evaluación docente. Valga aclarar que al proponerse una evaluación implícitamente se asume una postura respecto a la enseñanza y a la docencia aunque ésta no sea referida explícitamente, en este sentido resulta valioso abordar las características de esta evaluación.

En el ámbito universitario, la evaluación docente se ha implementado desde los años noventa abordando fundamentalmente dos aspectos: por un lado la producción académica de los maestros y por otro lado la valoración de su desempeño (Aguilar, Carbonell y Cisneros-Cohernour, 2014; Montoya, Arbesú, Contreras y Conzuelo, 2014)

Respecto a la producción académica, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Programa de mejoramiento del profesorado (PROMEP) son las entidades encargadas de

registrar y evaluar los productos de los docentes, los cuales conciernen a libros, capítulos de libros o artículos, resultado de investigaciones o de actividades relacionadas con la generación o aplicación del conocimiento. Al respecto, una de las fuertes críticas a esta evaluación es que no tiene en cuenta los procesos desarrollados por los maestros para obtener estos productos, enfocándose exclusivamente en el resultado de los mismos y en el cumplimiento de los lineamientos reglamentados para su entrega, en este sentido no constituyen una fuente de retroalimentación que desencadene cuestionamientos constructivos para el docente en su quehacer (Díaz y Díaz, 2008).

Díaz y Díaz (2008) señalan que esta evaluación permite la toma de decisiones en el ámbito político-administrativo para otorgar determinados incentivos económicos. De esta manera la relación entre la producción y remuneración ha impulsado un aumento en el volumen de producción, sin embargo esto no necesariamente acarrea, ni contribuye a una mejora en la calidad de la enseñanza universitaria ni del desempeño docente.

Por su parte, la evaluación de desempeño se ha desarrollado de manera general al interior de los recintos universitarios. Cada universidad tiene la posibilidad de realizar sus propios procesos de evaluación, lo que debería conducir a brindar una retroalimentación pertinente a los docentes frente a sus particulares procesos de enseñanza, no obstante como mencionan Aguilar y colaboradores (2014), Montoya y colaboradores (2014) aún se perciben carencias significativas al respecto, pues la información que aportan estas evaluaciones no contribuye sustancialmente a la formación permanente del docente.

Las instituciones de educación superior utilizan como herramienta principal de evaluación de desempeño docente, la aplicación de cuestionarios de corte cuantitativo que son respondidos por los alumnos. Estos cuestionarios se enfocan fundamentalmente en los lineamientos laborales estipulados por la institución educativa correspondiente, tales como: la puntualidad, el número de sesiones impartidas, la cobertura de los temas propuestos, el trato respetuoso a los estudiantes, etc., en esta medida atienden más a aspectos de forma que de fondo relacionados con el propio proceso educativo. En palabras de Aguilar y

colaboradores (2014) estos cuestionarios “evalúan el comportamiento del profesor, no las prácticas o el proceso educativo, mucho menos el aprendizaje que obtuvieron los estudiantes” (p.23). Es por ello que Rueda (2009) señala la necesidad de impulsar investigaciones que permitan visualizar al sector docente y que contribuyan a pensar analíticamente en programas y ofertas de formación que respondan sus necesidades.

Respecto a lo señalado, es preciso reconocer que el estudiante es el directo implicado frente el ejercicio del docente, y por tanto, su punto de vista continúa siendo importante para complementar una comprensión de la enseñanza, sin embargo, no es un criterio único y suficiente. Resulta necesario retomar el punto de vista de los docentes y reivindicar su lugar en tanto sujetos en quienes tiene lugar la enseñanza, equilibrando de esta manera la visión parcial, fundamentalmente técnica que ha tendido a predominar, y brindando así apoyos que contribuyan al desarrollo de la calidad educativa incorporando diferentes perspectivas en la reflexión respecto al quehacer.

Pregunta de investigación

A partir de lo anteriormente señalado, la pregunta que guía este trabajo de investigación es la siguiente: ¿Cuáles son las representaciones más significativas que se articulan en la construcción del sentido subjetivo del docente sobre la enseñanza, y de qué manera éste influye en la relación pedagógica que ofrece a los estudiantes?

Objetivos

Objetivo general

- Indagar y analizar cómo desde las experiencias personales y de formación, así como desde sus motivaciones, el docente construye un sentido propio respecto a la enseñanza y de qué manera éste impacta en la forma en que se establece la relación pedagógica con los estudiantes.

Objetivos específicos

- Identificar las experiencias representativas a lo largo de la vida escolar del docente y la forma en la que éstas se relacionan con su sentido subjetivo de la enseñanza.
- Identificar las experiencias representativas a lo largo del desempeño laboral del docente y la forma en la que éstas se relacionan con su sentido subjetivo de la enseñanza.
- Descubrir las motivaciones principales del docente para ejercer la enseñanza.
- Analizar el significado que otorga el docente a la relación que establece con sus estudiantes desde su rol profesional.

CAPÍTULO 1

LA ENSEÑANZA Y SUS IMPLICACIONES EN EL APRENDIZAJE DESDE LOS PARADIGMAS DE LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

1.1 La enseñanza y el aprendizaje en el paradigma conductual

El conductismo, ha sido una corriente de larga trayectoria y alto impacto en el ámbito educativo, por lo que su exposición es evidentemente necesaria al hablar de enseñanza o de aprendizaje. Este paradigma surge a partir de la década de 1930 con los descubrimientos en laboratorio realizados por Watson respecto al análisis conductual, éstos fueron extrapolados y aplicados ampliamente en las distintas situaciones y problemáticas educativas a partir de los años sesenta. Durante esta misma década, esta visión fue complementada y fortalecida por Skinner quien consideraba que toda conducta podía ser explicada por las contingencias externas. Posteriormente, empezaron a surgir investigaciones que dieron cuenta de la existencia de fenómenos conductuales que no podían explicarse bajo este paradigma, lo que redujo su preponderancia y empezó a dar lugar a otras corrientes de pensamiento. Pese a esto, es preciso reconocer que el conductismo sigue siendo una corriente representativa en el ámbito educativo (Hernández, 2016).

A continuación, se presentarán los principales lineamientos de la teoría conductista para mostrar posteriormente la manera en la que los conceptos de enseñanza y aprendizaje se comprenden dentro de este paradigma. Finalmente, se aludirá a la teoría del aprendizaje vicario señalando como ésta al empezar a desligarse de la posición conductista ortodoxa permite poner en consideración factores intrínsecos a los seres humanos relacionados con los fenómenos de enseñanza y aprendizaje.

El conductismo, se centra fundamentalmente en el estudio de la conducta humana y en la manera en la que ésta se produce como resultado de los estímulos que rodean al organismo.

De esta manera, responde a un modelo Estimulo-Respuesta (E-R) en donde los aspectos ambientales (estímulos) hacen que se generen o no determinados comportamientos en los individuos (respuestas). Bajo esta premisa, busca el establecimiento de las leyes que gobiernan los comportamientos, con el fin de generar las condiciones necesarias para obtener las conductas deseadas (Hernández, 2016).

El conductismo parte del uso del método científico experimental de las ciencias exactas, evaluando directamente el comportamiento, en tanto variable observable, medible, cuantificable y reproducible, dejando de lado todos los aspectos subjetivos o elaboraciones internas (pensamientos, sentimientos, motivaciones, etc.) (González-Pérez y Criado, 2003). En este sentido, salvaguarda una mirada naturalista del ser humano, es decir, lo concibe como un organismo, regido por leyes similares a las leyes físicas que gobiernan los objetos del mundo natural, lo que deja poco lugar para pensarlo como un sujeto agente.

Respecto a su visión del conocimiento, es importante señalar que el conductismo se circunscribe a la tradición filosófica del empirismo, según la cual, el conocimiento es una copia de la realidad, es decir, existen verdades externas propias del mundo material a las que ser humano sólo accede a través de la experiencia y de la percepción sensorial. Por lo tanto, la experiencia, y no la razón, es la base y origen del conocimiento (Hernández, 2016).

De esta manera, en el entorno educativo se considera que el conocimiento científico, basado en la legalidad del método experimental, es adquirido por el profesor para ser a su vez reproducido a los estudiantes, sin que en este trance se considere la mediación de un proceso de elaboración. Para el conductismo, éste conocimiento es fundamentalmente otorgado por otros, y su adquisición por la experiencia directa genuinamente establecida se considera un caso excepcional. Al respecto Skinner (1970) manifiesta:

Quien es enseñado aprende más deprisa que aquel a quien no se le enseña. La enseñanza es, desde luego, importantísima cuando, de no darse, no se produciría el comportamiento. (Todo lo que ahora es

enseñado ha de haber sido aprendió al menos una vez por alguien a quien no se le enseñaba, pero, gracias a la educación no necesitamos ya esperar estos casos raros) (p. 7).

Ahora bien, la concepción conductista considera que, tanto en el ámbito educativo como en la vida en general se generan aprendizajes que involucran propiamente acciones automáticas e involuntarias, y otros que requieren de acciones deliberadas voluntariamente. Los primeros casos son abordados por la teoría del condicionamiento operante, desarrollada por Pavlov, y los segundos, por la teoría del condicionamiento clásico surgida a partir de los estudios de Thorndike y Skinner (Hernández, 2016). A continuación se especificaran ambas teorías.

La teoría del condicionamiento clásico, hace alusión a la asociación de contigüidad entre un suceso que de forma automática provoca una respuesta emocional o fisiológica (estímulo incondicionado) y un segundo estímulo que inicialmente no está vinculado a esta respuesta (estímulo neutro), pero que posteriormente adquiere esta capacidad al asociarse repetidamente con el suceso que provoca la respuesta emocional (estímulo condicionado). En esta medida, a través del condicionamiento clásico se aprenden conductas emocionales, automáticas, no intencionadas, tanto positivas como negativas, tales como el temor que se puede experimentar ante la mención de un examen o el disfrute por una asignatura debido a la buena relación establecida con el docente (Castejón, González, Gilar y Miñano, 2010).

Al respecto, González-Pérez y Criado (2003) señalan “si logramos que los alumnos asocien emociones positivas (bienestar, satisfacción) con la materia enseñada, estaremos estableciendo las condiciones para generar una motivación en el alumno para que aprenda dentro y fuera del aula” (p.51). Considerando que, si el profesor ofrece un trato agradable y genera un clima ameno, el estudiante puede relacionar la asignatura con una sensación de bienestar y puede estar dispuesto a estudiarla incluso fuera de la clase, en cambio, si el profesor establece un clima tenso y provoca reacciones emocionales negativas, el estudiante asocia la asignatura con insatisfacción.

Bajo esta perspectiva, se espera que el profesor esté predispuesto a mantener un comportamiento afectivo y empático con los estudiantes, y asocie estímulos positivos a las situaciones de clase. Evitando, por ejemplo situaciones de opresión, comparaciones descalificatorias, situaciones que generen ansiedad, etc. con el fin de que se logre el comportamiento académico esperado (González-Pérez y Criado, 2003).

Por otro lado, la teoría del condicionamiento operante hace referencia a conductas voluntarias, operadas deliberadamente por el aprendiz. Esta se describe como “un proceso a través del cual aprendemos a dar respuestas adecuadas para obtener algún beneficio o evitar algo que nos desagrada” (González-Pérez y Criado 2003, p. 56). Fundamentalmente se establece una relación entre: conducta y consecuencias, en donde la presencia de las consecuencias gratificantes hacen que aumente la probabilidad de ocurrencia del comportamiento deseado.

Dado que la conducta es continua, una consecuencia puede convertirse en un momento dado en un antecedente para otra, generándose una secuencia: antecedente-conducta-consecuencia (o A-B-C por las siglas de antecedent-behavior-consequence), de manera que una respuesta esperada puede lograrse si ésta es reforzada actuando sobre los antecedentes o sobre las consecuencias. (Woolfolk, 2010). En el aula, las actividades reforzantes pueden ser: obtener un reconocimiento, alcanzar una nota, recibir elogios, ser promovido, etc. utilizándose en secuencias específicas. Por ejemplo, un profesor que establece consecuencias positivas por el cumplimiento de las responsabilidades académicas y consecuencias negativas por su incumplimiento, hace que se incrementa la presencia de la conducta esperada, así mismo, al ofrecer frecuentemente una devolución valorativa respecto a los productos entregados por el estudiante, el profesor hace que éste mantenga la continuidad en su aprendizaje.

Retomando, puede decirse que para el conductismo la enseñanza es la actividad que permite la generación de determinados comportamientos asociados a un conocimiento

transmitido por medio de un arreglo instruccional pormenorizado, en donde el profesor debe encargarse de fabricar y/o manipular los estímulos necesario para obtener las conductas esperadas en los estudiantes. Como menciona Skinner (1970) “enseñanza es simplemente la disposición de las contingencias de refuerzo (...) Enseñar es expender conocimientos” (p.7).

Ahora bien, para que el docente establezca las contingencias de reforzamiento adecuadas, el paradigma conductista apela a la estructuración previa de un programa pormenorizado, constituido por segmentos específicos y encadenados respondiendo a la idea de que las conductas complejas son el resultado de cambios acumulativos del comportamiento generados de manera lineal y jerárquica. Estos programas están guiados por objetivos conductuales establecidos bajo tres criterios: 1. Se refieren a la conducta observable que debe lograr el estudiante, 2. Señala las condiciones en las que debe realizar esta conducta y 3. Son susceptibles de evaluación objetiva (Hernández, 2016).

De esta manera, las evaluaciones constituyen una herramienta para discriminar la cercanía o no a la conducta esperada, así como para programar la secuencia instruccional pertinente y lograr finalmente que el alumno de cuenta operacionalmente de haber adquirido el aprendizaje. Cualquier conducta del estudiante que se desvíe de esta directriz es incorrecta o irrelevante, por ello, puede decirse que desde este paradigma se espera que el estudiante sea dócil y respetuoso para que adquiera rápidamente los contenidos académicos y de cuenta del repertorio conductual esperado.

Con las ideas expuestas, se comprende que en este paradigma el aprendizaje se considera como la modificación del comportamiento observable fruto de la incidencia de acontecimientos externos sobre el individuo (Woolfolk, 2010), y que el estudiante aprende en la medida en que sus comportamientos se acercan cada vez más a los esperados, según los objetivos establecidos previamente por el profesor, otro tipo de conductas son rechazadas o no tenidas en cuenta.

Ahora bien, dentro de la corriente conductista, se ha vinculado también la teoría sobre el aprendizaje vicario, en la medida en que comparte junto con las teorías ya mencionadas (condicionamiento clásico y condicionamiento operante) su interés por el estudio de la conducta observable y por el uso del método experimental como forma de acceder al conocimiento. No obstante, ésta teoría se desliga de una mirada estrictamente conductista para empezar a considerar la implicación de aspectos cognoscitivos en la explicación de la conducta humana, señalando que éste es un factor importante que hace que el entorno social pueda incidir en la persona y en su conducta, en un momento y tiempo específico o indeterminado (Woolfolk, 2010).

El aprendizaje vicario, es aquel referido a aquellas conductas que se aprenden espontáneamente simplemente por la observación e imitación de otros, por ejemplo los gestos, las formas de decir o de actuar de los compañeros, el profesor o personajes de farándula. Este aprendizaje muestra que “si la gente aprende observando, entonces debe enfocar su atención, construir imágenes, recordar, analizar y tomar decisiones que afecten el aprendizaje” (Woolfolk, 2010, p. 221), en esta medida el aprendiz discrimina determinados tipos de información o comportamientos para ser reproducidos en situaciones específicas dando lugar a la ejecución de procesos mentales. Por otro lado, esta teoría considera la existencia de auto-reforzadores tales como el establecimiento de metas personales a corto, mediano o largo plazo, que actúan en el sujeto como reforzadores intrínsecos para que se genere una acción, lo cual pone a consideración un sujeto activo en el proceso de aprendizaje, que discrimina información y puede estar influenciado por sí mismo y por el contexto

De manera complementaria, Bandura (González-Pérez y Criado, 2003) considera que los estímulos ofrecen información que al ser interpretada genera expectativas, motivación, desinterés, etc. y esto es realmente lo que hace generar la conducta, por lo tanto, un individuo puede haber adquirido un conocimiento sin que necesariamente éste sea plasmado en la acción observable de un momento dado. Por ejemplo, un estudiante puede

haber tenido un mal desempeño en un examen, a causa de experimentar ansiedad o estar distraído, y esto no significa necesariamente que no haya aprendido.

A modo de conclusión, es pertinente mencionar que quizá una de las razones por las cuales el conductismo ha tenido una gran representatividad y ha dejado remanentes significativos en el ámbito educativo, se deba a su practicidad y accesibilidad, en la medida en que plantea relaciones concretas que siendo aplicadas a múltiples situaciones educativas han mostrado resultados satisfactorios o momentáneamente satisfactorios; no obstante, al volcar la mirada sobre los procesos internos del ser humano y las diferentes dimensiones que lo constituyen, los acercamientos de la teoría conductista se hacen insuficientes y se genera la necesidad de enriquecer la visión de la enseñanza y el aprendizaje.

1.2 La enseñanza y el aprendizaje en el paradigma cognitivo

Los avances tecnológicos de la época de la revolución informática, surgidos a mediados del siglo XX, constituyeron una fuente de inspiración para pensar de manera metafórica la forma en la que al interior de cada ser humano se generan una serie de procesos mentales que anteceden necesariamente a cualquier comportamiento. Este pensamiento marcó de manera representativa el establecimiento del paradigma cognitivo, el cual se fue fortaleciendo paralelamente con el progreso del campo de la informática, impactó en el ámbito educativo en los años sesenta y principio de los años setenta, y hasta los años ochenta surgieron en él diversas líneas de investigación, pese a este éxito, también ha recibido algunas críticas por su tendencia de situar la mente humana como un sistema u ordenador, donde se posicionan corrientes de pensamiento con ideas contrapuestas o complementarias tales como el constructivismo y la psicología humanista (Hernández, 2016).

El paradigma cognitivo, en relación con los planteamientos inicialmente presentados por el conductismo, brindó nuevas líneas de comprensión respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje en los escenarios educativos. En las siguientes líneas se abordarán estos

procesos, y se expondrán los lineamientos más destacados de los modelos de procesamiento de la información, teniendo en cuenta que éstos son un referente central del proceso de consolidación del cognitivismo, finalmente, se hará referencia a las aplicaciones de este paradigma en el ámbito de la educación formal.

El cognitivismo es una corriente de pensamiento interesada por el estudio, comprensión y análisis de los procesos mentales, el cual considera que las respuestas que los sujetos dan a las diversas contingencias o problemáticas que abordan son el resultado de la presencia y movilidad de dichos procesos y no de las contingencias ambientales. Las investigaciones realizadas bajo este paradigma se han desarrollado de forma directa con seres humanos, mostrando que ante una determinada situación cada persona puede discriminar de manera diferente la información dada, así como utilizar diversas estrategias para procesarla y generar diferentes comportamientos (Woolfolk, 2010).

Respecto a la visión del conocimiento, Hernández (2016) señala que el cognitivismo es un paradigma influenciado por la corriente filosófica del racionalismo, que considera que el individuo elabora representaciones del mundo externo y crea sus propias ideas respecto a éste, las cuales son más o menos precisas en la medida en que reflejen la forma en que “realmente son las cosas” (Woolfolk, 2010). Para el cognitivismo los principios del conocimiento no se encuentran en la percepción sensorial, como lo es para el conductismo, sino en la razón “Los individuos reconstruyen la realidad externa al crear representaciones mentales precisas, como redes de proposiciones, conceptos, patrones de causa y efecto, y reglas de producción de condición-acción” (Woolfolk, 2010, p. 313).

En este sentido, las representaciones y las asociaciones que se establecen entre ellas dan lugar a razonamientos y formas de pensamiento cada vez más complejos y estructurados que responden a determinados principios de organización y relación, principios, que en un inicio, pero que evolucionan y se desarrollan con el tiempo y la actividad cognitiva influyendo en la forma en la que se configura el conocimiento.

En la medida en que aquello que va a ser conocido involucra más allá de la representación, otras actividades cognoscitivas tales como la organización, clasificación, asociación, la seriación, y la relación con conocimientos previos, se considera que se obtiene un conocimiento a profundidad, no siendo así, en el caso del conocimiento logrado exclusivamente por la representación de la información, el cual se instaura prototípicamente en el aprendizaje por memorización. Igualmente, es importante señalar que para este paradigma el conocimiento se hace cada vez más sólido en cuanto se utiliza con mayor frecuencia, lo que permite ir adquiriendo mayor rapidez para desplegar los procesos cognitivos requeridos y para enfocar la atención en los aspectos esenciales (Woolfolk, 2010).

Dentro de este paradigma el ser humano, es un ser activo, que se moviliza frente al conocimiento, lo relaciona, lo asocia, lo representa, lo utiliza, etc. es decir, es alguien que opera información a nivel mental y a partir de la racionalización que hace de ésta actúa en un momento presente o futuro, según las necesidades que identifique. En palabras de Woolfolk (2010) “En vez de recibir influencia de manera pasiva de los sucesos ambientales, la gente activamente elige, practica, pone atención, ignora, reflexiona y toma muchas otras decisiones mientras persigue metas” (p. 234).

Partiendo de lo señalado, puede apreciarse que el aprendizaje dentro de esta perspectiva es un proceso interno, propio a cada individuo, y pese a que, al igual que el conductismo sigue incorporando el análisis de estímulos y respuestas no lo hace con el fin de establecer leyes generales a los seres humanos basadas en la relación directa entre ellas, sino, tal como señalan Castejón, et al. (2010) con el interés de “inferir” los procesos mentales que tienen lugar en los individuos teniendo en cuenta que los estímulos son información que es procesada de manera propia por cada individuo y que los comportamientos responden a esta particular elaboración.

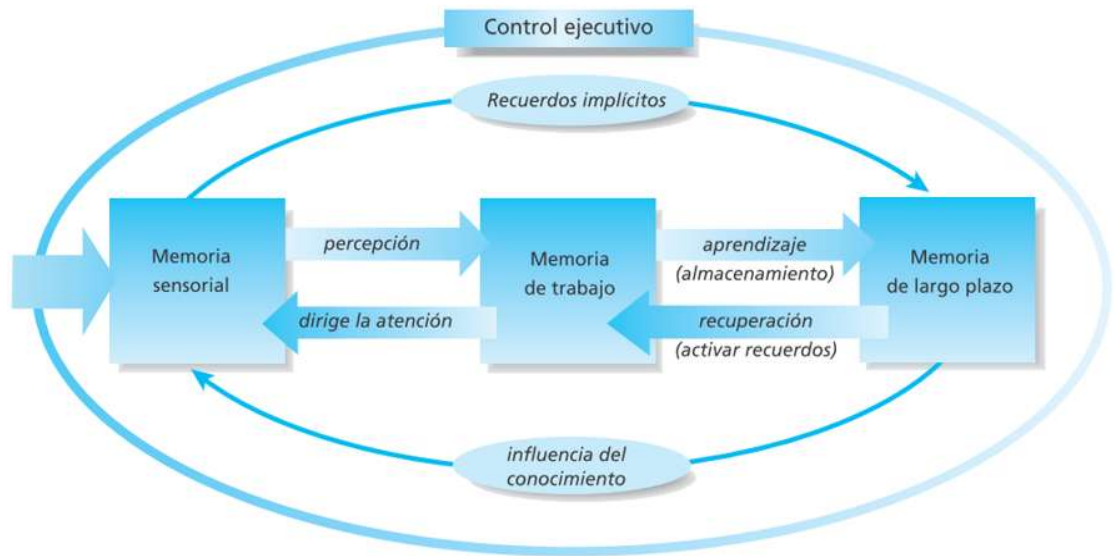
Por su parte, la enseñanza se refiere a una actividad que contribuye a generar dichos procesos cognoscitivos a partir de cuestionamientos, razonamientos, asociaciones, etc. las

cuales ponen en marcha la curiosidad y la duda en el estudiante lo que lo obliga a interesarse por nueva información, a contrastarla con la ya establecida y a ampliar de esta manera su conocimiento. Desde este enfoque, el enseñante está más inclinado hacia el aprendiz que hacia las condiciones medio-ambientales que lo rodean (estímulos), en la medida en que considera que éste posee información previa y despliega actividades mentales que es necesario reconocer y abordar para permitir el aprendizaje.

De los modelos de procesamiento de la información se desprenden las teorías más representativas de este paradigma y por lo tanto recuperan las nociones centrales éste. Al interior de estos modelos se vinculan varias teorías que han abordado una o diversas dimensiones del ámbito cognitivo, a saber, el papel de la atención, la memoria, la representación y el uso del lenguaje, entre otros (Woolfolk, 2010; Hernández, 2016). No obstante, la memoria ha sido uno de los más representativos y estudiados, y con base en los trabajos desarrollados se han propuesto diferentes modelos de procesamiento de la información estructurados en relación a los distintos tipos de memoria.

Estos modelos, han sido diseñados como diagramas de flujo que a semejanza con el pseudocódigo, utilizado en programación informática, describen estructuralmente la manera en la que es tratada la información en el sistema cognitivo. Tras estudiar éstos modelos Woolfolk (2010) propone el esquema de un modelo global que a su criterio condensa los aportes de los modelos más representativos (Ver Figura 1.1).

Figura 1.1 Modelo del procesamiento de la información



Fuente: Woolfolk (2010, p. 237)

En este diseño aparecen de manera representativa tres tipos de memoria: La memoria sensorial, memoria de trabajo (memoria a corto plazo) y memoria a largo plazo. Woolfolk (2010), al igual que González-Pérez y Criado (2003) indican que la memoria funge como un almacén por donde fluye la información, y explican cada una de las clasificaciones mencionadas como se señala a continuación.

La memoria sensorial (MS) contiene información proveniente del medio, por espacios muy breves de tiempo, capturada por todos los sentidos, en donde a partir de la percepción y la atención se discriminan los contenidos relevantes que deben ser transferidos a la *memoria a corto plazo (MCP)*. La MCP, funciona como un banco de trabajo, en donde de manera temporal, se retiene la información nueva y se combina información previa, almacenada en la *memoria a largo plazo (MLP)* para resolver problemas, interpretar o entender algo, si el conocimiento así generado resulta relevante se transfiere a la MLP, la cual se encarga de almacenar gran cantidad de información por periodos indefinidos de tiempo, que puede ser recuperada nuevamente por la memoria de trabajo, según se requiera.

La MLP, es entonces, el lugar donde se almacena lo que la persona sabe. Por su contenido, este conocimiento es clasificado como: *Conocimiento procedimental*, *conocimiento declarativo* y *conocimiento autorregulado* (Gonzales-Perez y Criado, 2003; Woolfolk ,2010). El *conocimiento procedimental* es aquel puesto en la acción, implica un “saber cómo” se hacen las cosas, el *conocimiento declarativo* es el que puede ser enunciado mediante el lenguaje (palabra y/o símbolos) y que implica “saber que” algo es pertinente y el *conocimiento autorregulado* es “saber cómo y cuándo” usar el conocimiento declarativo y el procedimental, es decir, es saber aplicar lo que se sabe en un momento adecuado.

Desde otra perspectiva, como señala Woolfolk (2010) este conocimiento también es clasificado como: explícito e implícito. El primero, hace referencia al conocimiento que es recuperado de manera consciente, y el segundo al conocimiento que pese a no ser consciente es usado en la ejecución de una tarea, éste incluye las respuestas condicionadas, las normas de comportamiento registradas automáticamente bajo la regla condición-acción y las asociaciones que permiten preparar automáticamente la información que va a ser requerida en un ciclo de procesamiento. En este sentido, el conocimiento implícito es entonces la información que se usa de manera automática.

Es importante señalar que dentro de este modelo, la atención, juega un papel representativo en el aprendizaje, dado que permite discernir la información que debe permanecer y la que debe ser ignorada, para lo cual se tiene en cuenta tanto lo que se desea saber cómo lo que ya se conoce. No obstante, la memoria puede verse afectada por diversas contingencias, como: saturación de información, realización de múltiples actividades en un mismo momento, complejidad de la tarea, etc. (Woolfolk, 2010). Por ello, muchas de las recomendaciones respecto a la enseñanza, fundamentadas en este paradigma, se enfocan en discriminar los aspectos que favorecen que el estudiante mantenga la atención en la tarea a realizar, en evitar la saturación de información y en impedir la presencia de condiciones distractoras.

Por otra parte, este modelo contempla la existencia de variaciones en el aprendizaje que pueden deberse tanto al momento de desarrollo en que se realiza como a diferencias

personales. En el primer caso, se comprende que debido a la maduración neuronal y cognitiva a medida que las personas crecen optimizan la capacidad y uso de su memoria de trabajo, es por ello que, en principio los niños más pequeños usan poca información y tardan más en procesarla que niños más grandes, esto hace que su memoria de trabajo sea menos óptima pues en un mismo periodo de tiempo procesan menor número de datos (González-Pérez y Criado, 2003).

De otro modo, en personas de la misma edad, la mayor familiaridad con determinado conocimiento puede marcar diferencias en el aprendizaje, esto se debe a que, al contar con mayor cantidad de información en la MLP para asociar a la nueva información y con un mayor dominio de las operaciones cognitivas requeridas para su procesamiento, se puede interpretar y procesar de manera más rápida información entrante (Woolfolk, 2010).

Igualmente, la metacognición puede jugar un papel importante en estas variaciones personales, en la medida en que permite que el ser humano pueda regular intencionalmente su propio aprendizaje, potencializando los procesos que ejecuta o redireccionándolos en caso de ser necesario. La metacognición es una destreza vinculada a la capacidad autoreflexiva, que le permite al individuo darse cuenta y explicar desde un conocimiento declarativo las estrategias que emplea para resolver un problema, así como los factores que favorecen o afectan su resolución y las creencias que tiene sobre sus propias capacidades cognitivas para resolverlo (González-Pérez y Criado, 2003).

La metacognición se apoya en la planeación, supervisión y evaluación de los procesos de aprendizaje, siendo éstas, actividades que dentro del modelo de procesamiento de la información (ver figura 1.1) las representa el *control ejecutivo*. Con ellas, se mantiene el foco de atención sobre los aspectos relevantes en el proceso de aprendizaje, se reflexiona permanentemente durante el mismo para verificar si se están utilizando las estrategias adecuadas y se establecen juicios de valor respecto a los resultados alcanzados.

Con base en los planteamientos expuestos, puede decirse que desde el paradigma cognitivo, lograr una mayor destreza en el aprendizaje implica de manera relevante optimizar el trabajo desarrollado por la MCP, en lo cual juega un papel importante la atención, la vinculación del conocimiento previo con nuevo, el uso frecuente de dicho conocimiento y la reflexión respecto al propio proceso de aprendizaje. Del análisis de esta serie de requerimientos se han desprendido una serie de estrategias que han sido implementadas por educadores e instituciones educativas y que se recopilan en los textos sobre enseñanza que remiten a este paradigma (Woolfolk, 2010; Hernández, 2016; González-Pérez y Criado, 2003; Castejón, et al, 2010). A continuación se mencionan algunas de estas estrategias.

En primer lugar, para captar la atención de los estudiantes se considera importante tener en cuenta que la información organizada es mucho más fácil de capturar y procesar, por lo que conviene que cada actividad parta de las instrucciones breves y claras respecto al objetivo a alcanzar, evitando información distractora, así mismo, durante las actividades se considera conveniente utilizar palabras clave, subrayados, así como incluir señales visuales o auditivas atractivas que permitan mantener la atención sobre los aspectos relevantes.

Una vez abordada la tarea es importante mantener la organización de los contenidos y establecer conexiones con conocimientos ya abordados o de manejo de los estudiantes que les permita optimizar el procesamiento de la nueva información, actualizar su conocimiento, y ejercitar los procesos cognitivos requeridos por la tarea, potencializando sus destrezas de aprendizaje. De esta manera, resulta útil recurrir a ejemplos y analogías, así como generar estrategias para esquematizar, clasificar y jerarquizar la información.

Finalmente, se considera que para generar un conocimiento a profundidad es necesario realizar preguntas respecto a lo enseñado y pedir explicaciones del material tratado que incidan en la forma en la que se procesa la información, y que permita de esta manera complementar los conocimientos, falsearlos o transformarlos, en este sentido se ha reiterado en los círculos educativos la importancia de promover la curiosidad, la duda y la

creatividad, con las cuales, tras la búsqueda y encuentro de nueva información se fortalezca el razonamiento.

Concomitantemente, las preguntas que acompañan el aprendizaje pueden llevar al estudiante a revisar los procesos que ejecuta para dar solución a una tarea y de esta manera reconocer y actuar sobre sus propios errores mejorando así el aprendizaje, de igual manera, también se considera que el profesor desde estas destrezas metacognitivas puede reflexionar respecto a las propias metodologías de enseñanza que utiliza, y apreciar en qué medida éstas se corresponden con los lineamientos que presenta el paradigma para evaluar si contribuye o no al ejercicio de procesamiento del estudiante, mejorando de esta manera la calidad de su enseñanza.

Como aporte final del presente apartado es importante mencionar que en su versión más radical el cognitivismo utiliza un lenguaje muy operativo. Como se ha podido apreciar incluye comúnmente términos como: tratamiento o procesamiento de la información, instrucción, organización de la información, almacenamiento, etc. los cuales develan una visión que aún tiende a ser mecanicista respecto al ser humano. Por otro lado, si bien el individuo ocupa un lugar activo respecto al proceso de aprendizaje, el conocimiento que se aprende sigue siendo una reconstrucción de la realidad, es decir que se asume que el conocimiento está dado en la realidad de manera ajena al individuo.

1.3 La enseñanza y el aprendizaje en el paradigma constructivista

El paradigma constructivista guarda distancia del influyente uso de la metáfora computacional adoptada por los Modelos de Procesamiento de la Información, resaltando los factores psicológicos y socioculturales que estando inmersos en la experiencia humana impregnan la construcción profunda del conocimiento. El constructivismo considera que el sujeto puede construir sus saberes, al interpretar y ser participe, en la relación con otros, de una trama de sentidos dentro de diversos contextos socioculturales. Aunque sus inicios pueden ubicarse entre los años cincuenta con los aportes de Bruner (1991), debido al

desplazamiento que sobre esta perspectiva generó la marcada influencia de los Modelos de Procesamiento de la Información, puede decirse que su desarrollo cobró fuerza solo hasta los años 80, fortaleciéndose con los aportes de figuras como Piaget (1970, 1985) y Vygotsky (1979, 1995).

Respecto a sus contribuciones, es importante señalar que durante los últimos cuarenta años esta corriente ha sido amplia y progresivamente mencionada, difundida y recomendada en el ámbito educativo. Sin embargo, como señalan Monereo y Pozo (2003) parece no haberse logrado aún aprovechar su potencial de manera autentica y representativa en el orden práctico de la actividad educativa.

En las siguientes líneas se señalarán los aspectos que caracterizan principalmente al constructivismo, ofreciendo algunas reflexiones respecto al mismo y destacando sus aportes más representativos. Con estas contribuciones se irá mostrando cómo en esta corriente se concibe la enseñanza y aprendizaje, y con éstos al sujeto y al conocimiento, para finalmente hacer alusión a la manera en la que este paradigma ha incidido en el ámbito de la educación formal.

Para iniciar, resulta valioso remontarse a los orígenes del constructivismo, los cuales parecen estar en las primeras aportaciones del Cognocitivismo. Esta reflexión puede deducirse de las consideraciones expuestas por Bruner (1991) en su texto *Actos de significado más allá de la revolución cognitiva*, documento en el cual el autor manifiesta que la revolución propuesta por el cognocitivismo respecto del conductismo versó inicialmente en torno a los conceptos de *significado* y *construcción* de significado y no sobre los de *información* y *procesamiento* de información, que fueron posteriormente adoptados debido a la fuerte vinculación que generó este paradigma con el movimiento de la revolución informática y que transformo su manera de concebir la mente humana.

Es necesario indicar que, el procesamiento de información implica una actividad que puede ser realizada tanto por un sistema artificial como por la mente humana, mientras que la

construcción de significado atañe a una actividad exclusiva del ser humano. Es decir que, el uso de estas dos acepciones hacen alusión a dimensiones diferentes de lo mental que no obstante coexisten en el ser humano.

Para comprender mejor esta distinción resulta útil vincular las reflexiones de Echeverría, Mateos, Pozo y Scheuer (2001) quienes muestran que todo sistema de procesamiento de información (orgánico o inorgánico) tiene mecanismos para captar información y modificarla de acuerdo con datos previamente almacenados en su sistema y siguiendo las instrucciones de una unidad de control central, sin que ello implique abordar la naturaleza intrínseca de la información, es decir operando a nivel “sintáctico” (Pozo, 2006). No obstante, el sujeto humano bajo ciertas circunstancias, y gracias a la participación de sistemas simbólicos constituidos culturalmente puede además construir significados frente a la información capturada, estableciendo diversas formas de relación dentro de un universo semántico.

En este sentido, el constructivismo hace alusión a todo aquel aprendizaje que permite procesos de cambio en la naturaleza estructural del conocimiento, y aunque no niega la existencia de aprendizajes de orden asociacionista, como la memorización, los cuales permiten adquirir determinado tipo de información necesaria para enriquecer el conocimiento, éstos no constituyen su objeto de interés. Al respecto, Pozo (1996) brinda una crítica y una aclaración importante al explicar que, no todo aprendizaje por implicar la elaboración de algún tipo de representación puede calificarse como constructivista. Una representación en términos de la recodificación de un fragmento de realidad no es en sí misma constructivista, lo es solo una representación constituida por una relación entre diferentes representaciones entre las que se generan o se pueden generar cambios que implican nuevas elaboraciones del conocimiento o en palabras de Karmiloff-Smith (1994) redescripciones representacionales.

Bruner (1991) explica que, la información concierne al mensaje codificado en el sistema que es manipulado por el procesamiento de información, bajo relaciones precisas, mientras

que el significado remite a la naturaleza íntegra del mensaje y da lugar a relaciones diversas de carácter polisémico, metafórico o ambiguo. Es así como un texto, es susceptible de ser interpretado de diferentes maneras por un sujeto, un objeto cobra diversos valores dentro de una realidad imaginada como el juego y una pregunta abstracta puede ser comprendida y resuelta, por ejemplo “¿Cómo está organizado el mundo en la mente de un fundamentalista islámico?” (Bruner, 1991, p. 22) Situaciones ante las cuales un computador no logra hacer frente eficientemente.

Siguiendo este orden de ideas, puede comprenderse que en relación al conocimiento, la simbolización, representación e interpretación adquieren un gran valor, pues el constructivismo rechaza la idea de que el conocimiento sea un reflejo de la realidad y por el contrario considera que éste es “altamente dependiente del sujeto y del contexto en donde se genera” (Hernández, 2011, p. 15). Es decir, que la validez del conocimiento depende tanto de convenciones socio-culturales como de la subjetividad y posicionamiento del sujeto cognoscente, no existiendo así verdades absolutas ni universales. De esta manera este paradigma comparte la posición epistemológica del perspectivismo y el relativismo (Echeverría, Mateos, Pozo y Scheuer, 2001).

Ahora bien, sin perder de vista que el conocimiento tiene lugar y se edifica en cada sujeto, el constructivismo plantea que cada persona se apropia de saberes colectivos y estos a su vez son puntos de apoyo para conformar las propias ideas y construir el conocimiento. De esta manera, aunque el saber se edifica entre verdaderas y diversas relaciones construidas por el aprendiz, guarda a su vez puntos de encuentro o de conexión con el contexto y es esto lo que permite que sea compartido (Echeverría, Mateos, Pozo y Scheuer, 2001).

En este sentido, en el ámbito educativo el papel principal del profesor es el de orientar, incitar y promover reflexiones en el estudiante para ayudarlo en su proceso de construcción. El constructivismo ha sido una corriente fuertemente inclinada a resaltar y ofrecer reflexiones respecto a la importancia que tiene el proceso constructivo del estudiante más allá de la evaluación de sus productos. Al respecto, Coll y Martín (2007) manifiestan que,

dado que el conocimiento no es único ni universal y las vías para llegar a este son diversas, las valoraciones cuantitativas respecto al desempeño de los estudiante resultan insuficientes para aportar a sus aprendizajes, es por ello que para el profesor es necesario indagar y explorar de diferentes formas las comprensiones de los estudiantes y exhortar a los mismos a argumentar y a poner a prueba sus propias ideas.

Estos autores consideran que el proceso de enseñanza debe orientarse a: empoderar al estudiante de su propio proceso de aprendizaje, propiciar el incremento en el control y responsabilidad del alumno frente dicho proceso, y ofrecer al aprendiz información útil que le permita llegar a regularlo, o en sus palabras “aprender a aprender” (Coll y Martín 2007, p. 178).

Aunque este paradigma ha sido reconocido por enfocar su atención en los estudiantes y la forma en la que ellos construyen el conocimiento, de él se desprende que el profesor también es un sujeto activo y que su papel no se limita a dar instrucciones. Muy por encima de esta posición, el profesor es un sujeto capaz de comprender simbólicamente las elaboraciones cognitivas del estudiante y participar desde sus intercambios y reflexiones en la elaboración genuina de su conocimiento e incluso cuestionar y reevaluar sus propias ideas (Pozo y Monereo, 2003).

Dicho lo anterior, se comprende que en el paradigma constructivista la enseñanza parte de una mirada compleja del proceso de construcción de conocimiento, en el que juega un papel representativo el estudiante, el ambiente cultural que lo rodea y el tipo de intercambios ofrecidos por el maestro. Quizá sea ésta la razón por la cual bajo este paradigma se han desarrollado diferentes corrientes de pensamiento. Entre éstas, las más representativas y mencionadas son: el constructivismo psicogenético y el constructivismo socio-cultural, los cuales han abordado y han hecho hincapié en diferentes aspectos de la actividad constructiva (Woolfolk, 2010). A continuación se explicaran estos enfoques y las características esenciales de cada uno de ellos.

La denominación de constructivismo psicogenético, corresponde a la corriente desarrollada a partir de los trabajos de Piaget. Dentro de esta perspectiva, uno de los principales aportes al campo de la educación en sus diferentes niveles ha sido su propuesta explicativa respecto a la forma en la que se genera la construcción y evolución del conocimiento (Hernández, 2011). Dado que esta corriente se ha interesado prioritariamente en descubrir y analizar la manera en la que singularmente el sujeto construye el conocimiento también se le conoce como constructivismo individual (Woolfolk, 2010), no obstante es necesario resaltar que esto no significa que se desconozca la importancia y valor de la relación con otros y con lo social (Hernández, 2011).

La propuesta psicogenética plantea que entre el sujeto cognoscente y el objeto se genera una interacción dialéctica, que da lugar a procesos de asimilación y acomodación, y con ellos la organización de algún tipo de esquema de conocimiento (Wolman, 2003). De tal modo, el sujeto escapa de una relación pasiva con el objeto, y por el contrario permanece activo ante éste, incluso al tratarse de un conocimiento perceptivo. Al respecto Piaget (1985) señala:

El conocimiento elemental no es nunca el resultado de una simple impresión depositada por los objetos sobre los órganos sensoriales, sino que se trata siempre de una asimilación activa del sujeto que incorpora los objetos a los sistemas sensorio-motrices, es decir, a aquellas acciones propias que son susceptibles de reproducirse y de combinarse entre ellas (p. 135).

Las acciones que sobre el objeto se realizan y que pueden repetirse y aplicarse a objetos equivalentes o análogos de la misma manera, conforman una abstracción frente a dicho objeto, creada por el sujeto, generando un esquema que caracteriza al mismo y permite su comprensión. Es decir, que un esquema es “el conjunto estructurado de los caracteres generalizables de esta acción (...) que le permiten repetir la misma acción o aplicarla a nuevos contenidos” (Wolman, 2003, p. 3).

Ahora bien, en el intercambio que se genera entre el sujeto y el objeto ocurren procesos de asimilación y acomodación que están estrictamente ligados a estos esquemas de conocimiento, enriqueciéndolos o transformándolos. La asimilación, se refiere a las acciones que despliega el sujeto frente al objeto, determinadas según los criterios establecidos en sus estructuras de conocimiento, las cuales le permiten una interpretación del mismo. Por su parte, la acomodación es el resultado de la vía inversa, que consiste en la transformación de los esquemas de conocimiento a raíz de que el objeto no puede encajar en ningún esquema preestablecido, y se requiere una incorporación y reelaboración de los esquemas que contemple las nuevas características a (Piaget, 1970).

El sujeto despliega sobre la realidad diferentes tipos de esquemas (esquemas de acción, de representación, operatorios, etc.) que se interconectan entre sí para conformar totalidades organizadas llamadas estructuras de conocimiento (Hernández 2016). Cuando existe un equilibrio entre los procesos de asimilación y acomodación, se dice que hay una adaptación del pensamiento a la realidad, no obstante, cuando ocurre un desajuste entre estos dos procesos “los mecanismos reguladores (las estructuras cognitivas) activan complejos sistemas de regulaciones compensatorias con el fin de reestablecer el equilibrio perdido” (Hernández, 2016, p. 180). Esto genera una momentánea transformación a nivel de los esquemas, o una transformación a nivel global del sistema o de sus subsistemas.

Estas transformaciones complejas encaminadas a la constitución de sistemas integrados, organizados, regulados y susceptibles de revisión, constituyen el objetivo fundamental de la educación, pues como señala Piaget (1985) “las operaciones de la inteligencia no son sino tales acciones interiorizadas y comparables entre sí de modo reversible” (p. 136). Esta percepción de inteligencia resulta por tanto representativa en este enfoque respecto a la forma en la que se concibe la actividad educativa.

Con algunos aspectos en común a esta mirada, aunque resaltando fundamentalmente el valor de los factores contextuales que rodean al sujeto se encuentra el constructivismo

socio-cultural. Esta corriente de pensamiento desarrollada fundamentalmente por los trabajos de Vygotsky desataca la influencia del contexto en la génesis y desarrollo del conocimiento, aunque sin desconocer que en este entran en juego tanto factores personales como contextuales (Hernández, 2011). De esta manera concibe que el conocimiento “ocurre como una autentica elaboración conjunta con los otros”, donde los otros son co-protagonistas en la actividad constructiva (Hernández, 2011, p 22).

Entre los aportes más destacados de la teoría de Vygotsky (1995) se encuentra la relación que establece entre pensamiento y el lenguaje. El lenguaje entendido como el sistema que soporta la comunicación y la construcción humana de la realidad, está constituido por dos entidades diferenciadas y complementarias. La primera, está a nivel de las palabras y la segunda remite a los significados de las palabras (valor subjetivo del lenguaje) (Vygotsky, 1995). A partir de la internalización del lenguaje se genera el pensamiento verbal que se relaciona estrechamente con el significado y en consonancia con éste evoluciona, cambia y se transforma. El lenguaje como una entidad compartida y presente en el ambiente cultural permite desarrollar el pensamiento humano.

Lo anterior indica que el lenguaje contribuye a la organización del pensamiento, en la medida en que, como señala Vygotsky (1979) “el lenguaje adquiere una función intrapersonal además de su uso interpersonal” (p. 52). En este sentido, el autor considera que en las instituciones educativas los otros (profesor o compañeros) contribuyen con el lenguaje al desarrollo del proceso de aprendizaje del sujeto cognoscente. Al respecto, un concepto clave de la obra de este autor es el de “zona de desarrollo próximo”, definida como:

La zona de desarrollo próximo. No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de

un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz
(Vygotsky, 1979, p. 133).

En esta medida la intervención que pueden brindar los otros a través de explicaciones, ejemplos, pistas, preguntas, etc. le permiten al aprendiz resolver problemas que en principio no puede desarrollar, pero que se encuentran en el rango de actividades que potencialmente puede llegar a comprender y dominar. Vygotsky (1979) plantea la idea de que “el nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente” (p, 134) y es fundamentalmente a esta zona de desarrollo próximo a la que la actividad educativa de las instituciones deben apostar. Las perspectivas educativas basadas en el constructivismo socio-cultural promueven que el proceso educativo no puede limitarse a la evaluación de las capacidades que dominan los aprendices, sino que fundamentalmente requiere enfocarse a intervenir en la zona de desarrollo próximo con el objeto de provocar el desarrollo de nuevos conocimientos y habilidades.

A partir de lo expuesto y a modo de cierre, es importante destacar los aportes que este paradigma ha brindado a la educación y a la forma de concebir la enseñanza. Como se ha podido apreciar, esta corriente de pensamiento planteó una ruptura drástica con las perspectivas propuestas por el paradigma conductista. En primer lugar, el aprendiz se considera un sujeto que es fundamentalmente activo en el proceso de construcción del conocimiento y el papel central del profesor está en orientarlo y en promover un ambiente académico que pueda ser explorado por este y que le permita orientarse en su propio proceso de aprendizaje (Coll, 2007).

De esta manera, para que el estudiante logre un entendimiento profundo, se considera necesario que pueda enfrentarse a problemáticas o situaciones que confronten sus propias estructuras de pensamiento y que lo lleven así a enriquecer o a desarrollar nuevos conocimientos. Esto significa que el docente tiene el reto de ofrecer escenarios que promuevan la indagación, la comprensión y resolución de problemas, así como el

enriquecimiento del conocimiento con la participación de otros que confronten o las enriquezcan las apreciaciones del estudiante. En este sentido la tarea prioritaria del docente está en permitir el descubrimiento y no en generar la trasmisión de conocimientos (Woolfolk, 2010).

En este mismo orden de ideas, el desarrollo cognoscitivo se concibe como algo mucho más complejo que la suma de nuevos hechos e ideas en un almacén existente de información y está orientado fundamentalmente hacia la meta de conseguir dotar de sentido la globalidad del conocimiento. Esto significa una experiencia que enriquecida por el intercambio social, está constituida por organizaciones y reorganizaciones por parte de quien aprende (Hernández, 2011). Como señalan Coll y Martín (2007) la construcción del conocimiento en el ámbito escolar implica atribuir significados a los contenidos temáticos estableciendo diversas y complejas relaciones con otros significados de manera exponencial.

Finalmente cabe mencionar que, para este paradigma es importante provocar la reflexión de aquel que en un momento dado aprende, permitirle que cuestione, que analice, que evalúe para que no solo asimile y adscriba asociativamente a su saber conocimientos organizados fuera de él, sino que también pueda en un momento dado recapitular ese conocimiento y generar transformaciones en su propio saber. Igualmente, defiende el seguimiento en contextos institucionales de un avance temático progresivo que vaya emparejado con las comprensiones que logra el aprendiz. No obstante, es una perspectiva que ha tenido dificultades para mantenerse y desarrollarse ampliamente en los ámbitos académicos, fundamentalmente en los niveles superiores y universitarios (Hernández, 2011). Quizá una de las razones de estas dificultades, se deba a que a nivel institucional se tiende a privilegiar el seguimiento de contenidos curriculares bajo tiempos fijos y pre-establecidos, dejando poco lugar para dar apertura al estudiante y para trascender dichos lineamientos en caso de ser necesario.

1.4 La enseñanza y el aprendizaje en el paradigma humanista

La psicología humanista es una corriente de pensamiento cuyo centro de interés está puesto en la concepción integral de la persona, sus inicios se ubican hacia la década de los años sesenta, en Estados Unidos, época sacudida por la guerra que dio apertura a formas de pensamiento alternativas alejadas de la deshumanización y la represión (Villegas, 1986). Esta corriente de pensamiento se interesa por abordar al ser humano vinculando su dimensión socio-afectiva, interpersonal y de valores, los cuales constituyen referentes importantes al situar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aunque sus contribuciones a la psicología educativa no han sido muy acuciosas en términos de la producción de conocimiento innovador, sus aportes al perfeccionamiento y validación de las prácticas educativas han brindado importantes reflexiones que han permitido reconsiderar y ampliar las propuestas de otras corrientes de pensamiento (Hernández, 2016).

En el presente apartado se expondrá la manera en la que en la que enseñanza y el aprendizaje son comprendidos en éste paradigma. Para ello, se hará alusión a los referentes epistemológicos de ésta corriente con los que posteriormente situará la forma en la que se concibe el ser humano y la relación entre docente y estudiantes. Finalmente, se mencionaran algunos de los aportes más representativos que ésta corriente ha brindado al campo educativo.

Dado que al interior de la psicología humanista coexisten diferentes enfoques (Lafarga y Gómez, 2008; Hernández, 2016; Cruces, 2008) resulta difícil especificar sus raíces epistemológicas. No obstante, de manera general como señala Hernández (2016), puede decirse que éste paradigma está vinculado a dos grandes corrientes filosóficas, el existencialismo y la fenomenología.

Desde la posición existencialista, se considera que cada persona es libre de elegir el camino que desea tomar y es responsable de sus elecciones, en este sentido, el ser humano se estructura y organiza su saber paulatinamente, a partir de las diferentes decisiones que toma

en los diversos escenarios y contextos en los que participa. Por otra parte, desde una mirada fenomenológica, la psicología humanista considera que la experiencia del ser humano y su comprensión sobre la realidad están mediadas por sus propias percepciones subjetivas, de esta manera, el sujeto interpreta genuinamente el mundo y la realidad desde sus propias experiencias, es decir, “la gente responde no a un ambiente objetivo, sino al ambiente tal y como lo perciben y comprenden” (Hernández, 2016, p. 103).

En base a lo anterior, puede indicarse que el eje rector de todas las comprensiones y propuestas en esta corriente de pensamiento es la persona. Ahora bien, resulta importante puntualizar que para la psicología humanista la persona constituye una totalidad integrada, para quien la dimensión afectiva es una parte constitutiva y fundamental de sí, en este sentido no puede ser comprendida ni de manera fragmentada ni por la suma de sus partes, pues su naturaleza trasciende dichas aproximaciones. La psicología humanista señala que todo ser humano posee un núcleo central y que éste es estructurado y a la vez es estructurante de los procesos que tienen lugar en el individuo (Hernández, 2016). A esto se debe que este paradigma rechace las posiciones que abordan el comportamiento humano desde miradas reduccionistas y mecanicistas (Cruces, 2008).

Desde esta perspectiva, se considera que como parte integral de la experiencia humana se deben tener en cuenta la presencia de diferentes sentimientos como el egoísmo, la nobleza, el amor, la bondad, el enojo, entre otros, así aspectos éticos, ideológicos, interpersonales, que tienden a ser descuidados al plantear lógicas de comprensión respecto a lo humano. Como señala Cruces (2008), al resaltar la visión integral que sobre la persona tiene la psicología humanista “se debe entender como integral a la suma de sentidos, emociones, intereses, inteligencias, voluntad, y a la realidad contextual” (p. 35).

Otro aspecto que sobre la visión del ser humano sostiene éste paradigma, es que en cada persona existe una tendencia o impulso natural hacia el desarrollo, hacia la autorrealización y el crecimiento, en esta medida se considera pertinente favorecer el pensamiento libre, autónomo y crítico de las personas, pues en cada individuo los procesos vitales se expanden

continuamente hacia la maduración. No obstante, éste impulso puede verse transgredido por las condiciones contextuales ofrecidas, dado que si el contexto se percibe de manera negativa y amenazante, la reacción del propio individuo será de repliegue y aislamiento, caso contrario cuando el contexto brinda libertad y confianza.

En este mismo sentido, el autoconcepto que se forja desde la relación con los otros, también juega un papel importante en la posibilidad de autorrealización pues las personas se enfrentan a las situaciones de manera particular, en relación con la forma en la que se perciben a sí mismas y a la manera en la que se sienten en su relación con los otros y el contexto que les rodea. Un autoconcepto positivo puede ayudar a abordar con mayor facilidad experiencias nuevas e innovadoras, al igual que puede contribuir a mantener una sensación de fortaleza y de confianza frente al intercambio de ideas con otros (Lafarga y Gómez, 2008).

En relación con lo que se ha expuesto hasta el momento se desprende que, para la psicología humanista las experiencias de aprendizaje y de enseñanza no pueden verse exclusivamente desde el punto de vista cognitivo. Esta corriente de pensamiento rescata e integra de manera conjunta lo emocional, lo afectivo y lo social. Esta reflexión, ha sido uno de los aportes más representativos que éste paradigma ha brindado al campo de la educación. En este sentido, los contenidos, temáticas o problemáticas a abordar deben vincularse con los intereses, afectos y valores del aprendiz, de modo que dejen huella consolidándose como aprendizajes significativos que impulsen naturalmente el deseo de alcanzar nuevos aprendizajes. Como señalan Lafarga y Gómez (2008):

El insistir constantemente en que el aprendizaje académico es meramente intelectual y actuar con base en esta premisa equivale a darle al organismo algo que, si bien necesita para su funcionamiento, no se proporciona de la forma en la que pueda asimilarse e integrarse (p.326).

El proceso de enseñanza implica por lo tanto, facilitar la experiencia de aprendizajes significativos, es decir aprendizajes que no involucran a la persona solo de manera intelectual sino también afectiva incidiendo integralmente en ella. En este orden de ideas, se reconoce la enseñanza como una actividad cuyo objetivo es crear las condiciones que favorezcan el aprendizaje y que a la vez contribuyan al desarrollo de la capacidad autónoma en los estudiantes, lo que se traduce en ayudar a los alumnos a convertirse en seres con iniciativa, responsabilidad, y autodeterminación, capaces de enfrentar eficazmente diversas problemáticas (Capo, 1986).

Al rescatar y resaltar la importancia del estudiante en el acto educativo, se otorga un lugar privilegiado a sus búsquedas, exploraciones y comprensiones por encima de los criterios contextuales respecto a lo que debe ser o debería de ser importante para el aprendiz. Puede decirse que la psicología humanista no pretende amoldar a los estudiantes según determinadas visiones o necesidades de la sociedad, sino que por el contrario busca la posibilidad de hacer emerger los intereses propios y esenciales del educando respecto a aquello que quiere aprender. Por lo tanto, en lugar de tratar de formar al estudiante de acuerdo con exigencias o visiones predeterminadas, pretende ir al encuentro del sujeto para potenciar lo que él mismo descubre sobre sí y quiere hacer, lo que constituye una *enseñanza centrada en el estudiante* (Hernández, 2016).

Para la psicología humanista el maestro no ha de pretender posicionarse por encima del alumno determinando desde su propio criterio qué y cómo aprender. Por el contrario, el profesor ha de buscar fundamentalmente que sea el alumno quien guíe el proceso de aprendizaje fungiendo como un facilitador de dicho proceso, y devolviendo así la responsabilidad al alumno sobre su proceso de formación y sobre sus intereses personales.

Recapitulando, el aprendizaje desde esta perspectiva, debe ser significativo en la medida en que los contenidos a abordar vinculen activamente la opinión y puntos de vista de quienes aprenden, a la vez que resulten interesantes e importantes frente a los objetivos personales de los estudiantes. (Lafarga y Gómez, 2008).

Ahora bien, aunque el estudiante es protagonista y gestor de su aprendizaje, esto no significa disminuir la tarea del maestro, por el contrario, implica reconocer en su actividad la exigencia de poder comprender y acompañar al educando, y ayudar a generar las condiciones necesarias para que el aprendizaje significativo pueda darse. Como señalan Lafarga y Gómez (2008), bajo éste paradigma “enseñanza significa la realización por parte del maestro de un conjunto de actividades encaminadas a facilitar en el estudiante el aprendizaje significativo de un contenido, conducta, habilidad, actitud o valor” (p, 332).

Desde las reflexiones que ofrece Hernández (2016) respecto a ésta corriente de pensamiento, pueden abstraerse tres focos o características prioritarias que caracterizan la función del maestro. Por una parte, el profesor debe fomentar un buen clima social en los escenarios de aprendizaje, basado en el respeto y en el reconocimiento de las necesidades, intereses y comprensiones de sus alumnos. Por otra parte, el profesor requiere posicionarse como un facilitador de la capacidad potencial de autorrealización de los alumnos, es decir constituirse en un puente que impulse los procesos de mejora. Finalmente, todos los esfuerzos didácticos que proponga el maestro deben estar encaminados a lograr que los estudiantes desarrollen sus posibilidades de auto elección, autoaprendizaje y creatividad. Es decir, las actividades deben enfocarse en permitir la direccionalidad del estudiante y la vinculación de aquello que resulta de su interés.

En este sentido, la calidad de la relación ofrecida por parte del maestro al alumno es fundamental. Como señalan Rogers y Jerome (1996) más allá de la utilización de técnicas, la generación de ambientes de aprendizaje depende de ciertas actitudes que se revelan en la relación personal que ofrece el docente al alumno.

Estas actitudes hacen referencia a tres aspectos. En primer lugar, la capacidad del profesor de mostrarse de manera auténtica y de obrar de forma consecuente con sus alumnos. En segundo lugar el poder brindar confianza, aceptación y aprecio propiciando un clima cálido en donde se respeten las ideas, opiniones y saberes del estudiante. En tercer lugar lograr

mantener una comprensión empática que permita acompañar sensiblemente el proceso de aprendizaje del alumno tratando de entender y dar lugar a su punto de vista, y desencadenando consecuentemente un efecto liberador en el alumno (Rogers y Jerome, 1996).

En base a lo expuesto hasta el momento y a manera de cierre, se mencionarán a continuación algunos de los principales aportes que el paradigma humanista ha brindado al campo de la educación. En primer lugar, es un paradigma que apuesta por currículos flexibles, que le den la posibilidad de movimiento y de elección al alumno. Su postura está enfocada a visionar que la actividad del aprendiz es fundamental para lograr aprendizajes significativos, por lo tanto es indispensable reconocer los intereses, pensamientos y criterios de quien aprende para tomar las decisiones educativas adecuadas. En esta medida, es preciso fomentar el incremento de la participación de los estudiantes, así como reconocer la importancia que tienen sus elaboraciones, sus comprensiones y su conocimiento previo. Tan importante es el conocimiento global y colectivo de orden público como el conocimiento personal del estudiante (Hernández, 2016).

Ahora bien, teniendo en cuenta la perspectiva holística dentro de la cual el mismo individuo tiene conexión e incide en el contexto social y en los otros, el paradigma humanista apuesta por la posibilidad de promover aprendizajes que influyan positivamente y de manera recíproca entre los educandos. Podría mencionarse como un objetivo que abarca esta mirada, la búsqueda por lograr un ambiente de colaboración solidaria que permita desarrollar libremente las potencialidades personales (Hernández, 2016).

Otro aporte considerable de esta corriente, es la reflexión ofrecida frente a los objetivos de enseñanza que se proponen. Si bien el maestro discrimina con responsabilidad y autonomía una serie de objetivos que orientan su actividad como enseñante, estos no han de estar enfocados a resaltar o indicar resultados conductuales específicos, sino que deben poner énfasis en permitir la aproximación de los estudiantes a ciertas situaciones y experiencias que les sean valiosas en su proceso de formación (Cruces, 2008 y Hernández, 2016).

Finalmente, éste paradigma asume una posición crítica frente a los procesos de evaluación, pues considera que es difícil utilizar criterios externos para analizar y evaluar un proceso interno propio del estudiante, por ello sugiere la utilización de la autoevaluación. De la misma forma en la que se señala que, la opinión y participación activa del estudiante es fundamental durante su proceso de aprendizaje, se destaca igualmente que es solo el propio estudiante quien genuinamente puede valorar en qué medida su conociendo se ha transformado o no a partir de las actividades de enseñanza propuestas (Cruces, 2008 y Hernández, 2016). En este sentido, el docente no ofrece directamente una evaluación, sino que brinda pautas sobre la manera en la que el estudiante puede hacerlo desde una actitud reflexiva, en este sentido “La autoevaluación se dirige a la mejora continua de la persona, a una búsqueda no sólo de crecimiento académico sino humano” (Cruces, 2008).

CAPÍTULO 2

LA RELACIÓN PEDAGÓGICA

2.1 La noción de sujeto

La noción de sujeto se instaura como señala Soto (1999) en la lógica de la complejidad. Integra características biológicas y psico-culturales sin reducirse a ninguna de ellas y remite al mismo tiempo auto-organización y dependencia de manera no excluyente. En este apartado interesa fundamentalmente resaltar la relación interactiva en la que el sujeto se construye, afectando y siendo afectado por el contexto sin constituir ésta una relación de subordinación, sino de interrelación y construcción permanente.

Como concepto fundamental de la psicología, la noción de sujeto ha sido abordada desde diferentes aristas, el presente apartado no pretende abarcar la totalidad de la teoría del sujeto pero sí expondrá una conceptualización de esta noción inspirada fundamentalmente en los aportes de Morin (1994) y Soto (1999) quienes desde el paradigma de la complejidad relacionan diferentes factores que componen el fenómeno del sujeto. Esta visión será complementada con los aportes de otros autores como Balegno (2006); Colmenares (2006) y Mejía (2002); los cuales desde una visión constructivista conciben al sujeto como gestor activo, quien apoyado en la fisiología y en la cultura construye significados frente a su experiencia, frente a su contexto y frente a sí mismo a lo largo de su vida.

Morin (1944) propone una comprensión del sujeto fundamentada en una perspectiva biológica, pero aclara: “no en el sentido de las disciplinas biológicas actuales. Yo diría biológica, que corresponde a la lógica misma del ser vivo” (p.2). Para Morin, citado por Soto (1999) en todo ser vivo hay una compleja organización espontánea en constante relación con su ecosistema cuya presencia permite controlar el comportamiento, la reproducción, la reorganización, la reparación, la acción; y por tanto, la vida de todo ser vivo. Esta organización es de carácter inmaterial aunque soportada en referentes

fisiológicos y se constituye de manera autónoma en los seres vivos quienes desde sí y para sí mismos permiten la vida, computando permanentemente información. Es decir se ocupan de signos, de índices, de datos a través de los cuales tratan con su mundo interno y externo.

Ahora bien, el ser humano es el único capaz de representarse esta actividad computante y de tomarse a sí mismo como objeto de conocimiento, construyendo junto con el pensamiento y las experiencias en contextos socio-culturales universos de significado de carácter subjetivo respecto a sus experiencias fisiológicas y la realidad en general (Soto, 1999).

Estas ideas pueden compartirse con los aportes de Colmenares (2006) para quien el sujeto humano, requiere de un aparato neuronal como otros vertebrados para desarrollar determinadas funciones, no obstante gracias a las posibilidades que le brinda el lenguaje logra trascenderlas con sentidos propios constituyendo una referencia orientadora de su organización.

(...) esta referencia se construye en relación con los estados fisiológicos y su modificación pero alude a otro orden de organización, sus referentes, son referentes de sentido en relación con una historia que trasmuta sensaciones en sensibilidades, emoción en percepción de sí y construye la experiencia con respecto a la percepción de ser como ser que vive (Colmenares 2006, p. 66).

De esta manera, la experiencia humana permite la elaboración de significados que a su vez se enriquecen recursivamente con las nuevas experiencias y que se construyen en el encuentro de dos sistemas lógicos diferenciados que actúan simultáneamente, uno biocerebral (anatomía, fisiología, actividad eléctrica, transferencias químicas) y uno sociocultural (ideas, lenguaje) que dan lugar al pensamiento. Con el lenguaje, la reflexión y las ideas, el cómputo en el ser humano se transforma en pensamiento. Las palabras, permiten organizar ideas, crear discursos, generar reflexiones. Éstas, simultáneamente

indican y evocan, conjugan la representación y lo representado, al evocar sustancializan el pensamiento simbólico y permiten también referir la afectividad humana (Soto, 1999).

Con este entramado, racional y simbólico, el sujeto construye universos de significado y crea sentidos de vida orientando su devenir en el mundo. Estas reflexiones permiten apreciar los aportes de Mejía (2002) quien refiere que el sujeto construye su vida trascendiendo los condicionamientos externos en la medida en que a partir de sí mismo y de los lazos íntimos que crea con y gracias a otros los trasciende, significándolos, y dándoles un lugar particular en su experiencia de vida. No hay una relación causal entre el contexto y el comportamiento del sujeto de manera lineal, más bien esta relación está atravesada por la forma particular en la que el sujeto significa los hechos y los vincula a los bucles recursivos de su organización viva constituyendo referentes para sí mismo. Así, el sujeto humano, como se ha señalado anteriormente, se construye en una trama compleja. En este caso se hace presente a partir de y en la trama relacional de la sociedad conjugando al mismo tiempo dependencia y autonomía.

En palabras de Soto (1999) “La existencia, por tanto, es a la vez inmersión en un entorno y desvinculamiento relativo respecto de ese entorno” (p.107) pues los significados no surgen de la nada sino de las experiencias con otros pero a la vez son reorganizadas, apropiadas, recreadas de manera personal. El sujeto transita entre lo individual y lo colectivo necesitando de ambas realidades conjuntamente.

Morin (1994) muestra que la autonomía del sujeto como individuo frente a la sociedad implica también su dependencia con el entorno, pues el sujeto requiere del medio para extraer los recursos que necesita en su autoconstrucción. Como indica Balegno (2006) necesita de otro u otros que lo rodeen para ayudarlo a auto-referenciarse y desencadenar la continuidad de su organización subjetiva.

No se trata de una dependencia en el sentido de sumisión y subordinación dado que la colectividad requiere también de los sujetos que la componen para constituirse, podría

interpretarse como una dependencia mutua o mejor como una relación de correspondencia entre la colectividad y los sujetos individuales que la componen, pues la sociedad es el producto de las interacciones entre los individuos, la cual a su vez se manifiesta en características propias desde el lenguaje y la cultura que regresan retroactivamente a los sujetos (Morin,1994). Por ello, aunque puede haber aspectos representativos a los que los mismos sujetos en colectividad le den ese estatuto, ante un mismo fenómeno no todos los individuos se ven afectados ni actúan de la misma manera.

Teniendo en cuenta los referentes presentados se propone y se precisa finalmente la siguiente definición: El sujeto es el ser presente en cada individuo humano que existe gracias a la organización subjetiva que lo soporta, la cual se construye a lo largo de la vida en y con su organización fisiológica. Gracias a los procesos neuronales que tienen lugar en cada organismo humano es posible tener registros perceptivos, que son almacenados, recordados, relacionados, para construir con ellos fuentes de información que le permiten al humano al igual que a otras especies reaccionar ante los estímulos del medio.

No obstante, en tanto el ser humano está integrado a una cultura, y es participe y constructor de universos discursivos, construye sentidos y significados que le permiten imaginar, crear, establecer interpretaciones sobre la realidad y sobre sí mismo, siendo éstas funciones propias de su organización subjetiva, que si bien encuentran su fuente en el contexto cada quien las experimenta de manera particular. Estas elaboraciones subjetivas se manifiestan a través de la organización fisiológica en la palabra, el gesto, el silencio u otras formas de expresión que finalmente pasan a constituir más que eventos observables, entidades portadoras y generadoras de significados.

Toda esta multiplicidad de factores que se conjugan para constituir al sujeto, entran en juego y caracterizan las relaciones con otros, las cuales brindan puntos de referencia y contribuyen igualmente a la permanente construcción del sujeto. Tal es el caso de la relación entre maestros y alumnos establecida en el ámbito educativo, en donde mediante

los lazos pedagógicos que se establecen entre profesores y estudiantes, se conforma una relación pedagógica.

2.2 Características de la relación pedagógica

Al hablar de la relación pedagógica, se hará referencia a la relación establecida entre el docente y los estudiantes, en la cual se pretende lograr el aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes. Esta relación en su pleno sentido implica un encuentro de subjetividades en donde los actores que en ella confluyen ponen en juego, entre otros factores, sus formas de abordar el saber, de representarlo, de elaborarlo, de apropiarlo. Por ello, tal como señala Saint-onge (2000) es una relación mucho más rica y compleja que la que tiende a asumirse como la presentación del saber del docente frente a los estudiantes y su posterior reproducción por parte de éstos. En el presente apartado se hará una exposición respecto a las cualidades, características y exigencias concomitantes a la relación pedagógica.

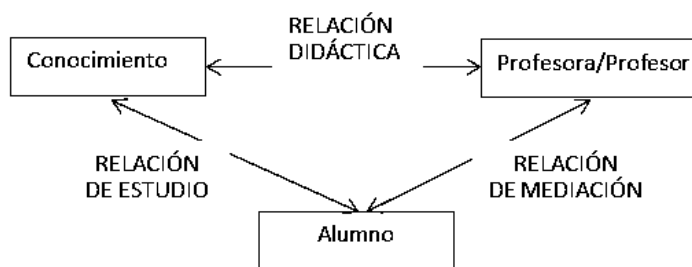
Saint-onge (2000), explica que la relación entre maestros y alumnos se encuentra constituida por tres relaciones que se suceden conjuntamente y que están en constante interacción. Por un lado, se encuentra la relación establecida entre el profesor y el conocimiento (relación didáctica), que engloba la forma en la que el docente valora, significa y da cuenta de su área disciplinar, así como la comprensión que va elaborando de la misma al apreciarla a la luz de la enseñanza y de la actividad pedagógica que desarrolla. Otra, es la relación establecida entre el estudiante y el conocimiento (relación de estudio), la cual contempla la forma en la que el estudiante conoce, comprende y se apropia del conocimiento, estando permeada igualmente por la forma en la que significa aquello que aprende y por la manera en la que valora su propio aprendizaje.

La tercera relación (relación de mediación), que surge de las dos anteriores, concierne directamente a relación entre el docente y el estudiante, y se genera simultáneamente con las dos anteriores, es decir no se trata de relaciones lineales. En esta última, el profesor

orienta al aprendiz hacia la elaboración del conocimiento poniendo en juego la visión que él mismo tiene sobre la enseñanza, y el estudiante se dispone hacia la construcción de su propio saber.

En función de los aspectos de señalados Saint-onge (2000) ilustra la estructura de la relación pedagógica de la siguiente manera:

Figura 2.1 Las relaciones que constituyen la relación pedagógica



Fuente: Saint-onge (2000, p. 149)

En concordancia con lo expuesto y siguiendo la perspectiva teórica de Van Manen (2010) puede apreciarse que la relación pedagógica consiste en una relación tripolar, que involucra al maestro, al alumno y al objeto de conocimiento. En esta relación el profesor y el estudiante interactúan estando orientados conjuntamente hacia una cierta asignatura y hacia el universo relacionado con ésta.

De otro lado, es una relación inscrita dentro de una delimitación espacio-temporal específica, estipulada por la institución educativa a la cual está sujeta. Aunque existan otros momentos de encuentro entre el profesor y los alumnos, es una relación que se teje fundamentalmente en escenarios de clase, entre horarios y espacios de encuentro específicos y durante un tiempo determinado.

También es una relación creada con un objetivo específico, que en el caso del ámbito universitario consiste en que está orientada hacia la formación profesional del estudiante. Esto significa que el maestro en la situación en la que se encuentra con el aprendiz y bajo las condiciones con las que cuenta, tiene que ser capaz de favorecer en éste el desarrollo de los conocimientos, las competencias y las habilidades que le permitan llegar a convertirse en un profesional y participar en la cultura bajo esta figura de manera responsable. En este sentido es un intercambio que implica la presencia de una doble relación de intenciones: “El profesor pretende que los alumnos aprendan y crezcan con respecto a lo que enseña. A su vez, los alumnos tienen que tener un deseo, una disposición y una preparación para aprender” (Van Manen, 2010, p. 90) y aunque esto depende de múltiples factores, en cierta medida el maestro puede propiciarlo.

Al sentir interés por sus estudiantes, por lo que son y por lo que pueden llegar a convertirse el maestro contribuye a que éstos se reconozcan y asuman con responsabilidad su propio proceso de formación. Igualmente al trabajar en actividades pedagógicas que respondan a las necesidades actuales del aprendiz sin olvidar el propósito de que llegue a convertirse en un buen profesional, el maestro contribuye a que el estudiante experimente confianza y seguridad respecto a los ofrecimientos que le proporciona y a la manera en la que dirige el encuentro.

En otras palabras, la relación entre el maestro y el alumno requiere que el estudiante confíe en el maestro como pedagogo y en que es una persona capaz de ayudarlo a convertirse en el profesional que desea ser. Condición necesaria para que haya receptividad de su parte a los ofrecimientos del maestro.

Resulta igualmente indispensable mencionar que en esta relación el profesor se conduce bajo un método, según el cual organiza los programas de curso, las actividades a desarrollar y el modo de operar en ellas. De esta manera el docente diseña, desarrolla y evalúa un plan de trabajo discriminando previamente y durante el proceso, cuáles son las actividades que

inducen al estudiante a comprensiones más complejas, es decir, que favorecen el desarrollo del proceso de aprendizaje (Saint-onge, 2000).

Dicho método va a estar orientado hacia unas actividades con objetivos diferenciados de acuerdo al paradigma que privilegie el profesor, tal como se ha mostrado en el capítulo 1 de este trabajo. No obstante, sin desconocer la importancia del método en tanto que fundamenta el proceder del maestro, no puede olvidarse que la relación pedagógica es más una cuestión práctica que teórica. Como señala Van Manen (2010) la relación pedagógica, resulta ser fundamentalmente el resultado de la orientación genuina que cada uno de los participantes con sus características propias y particulares tiene frente al otro y frente al encuentro, lo que constituye la cualidad personal de esta relación.

El profesor de matemáticas no es solo alguien que por casualidad enseña matemáticas (...) es una persona que personifica las matemáticas, que las vive, que en un sentido profundo se identifica con la materia. De igual manera, los estudiantes no almacenan simplemente el conocimiento que aprenden; cada estudiante aprende siempre de una forma particular y personal (Van Manen, 2010, p. 90-91).

Así pues, el profesor desde su manera de enseñar, con sus gustos, preferencias, formas de pensar, etc. puede despertar en el aprendiz las posibilidades de ser o de llegar a ser un profesional con determinadas características, las cuales él mismo encarna. Lo mismo ocurre con los estudiantes, quienes envuelven el conocimiento con sus propias interpretaciones, intereses y formas de comprender llevando en ocasiones al maestro, aunque no siempre de manera intencional, a reflexiones sobre su quehacer y la asignatura.

De esta manera, en el encuentro maestros y alumnos se constituyen como sujetos. Como deja ver Bajtín (2000) el sujeto se construye permanentemente desde la relación con el otro, desde la mirada que el otro le devuelve respecto a lo que él mismo no puede ver de sí,

desde la evaluación y análisis que suscita su propio proceder en el otro. “Planteamos preguntas nuevas a una cultura ajena, que ella misma no se había planteado, buscando en ella respuestas a nuestras preguntas, y la cultura ajena nos responde descubriendo ante nosotros sus nuevos aspectos, las nuevas profundidades del sentido” (Bajtín 2000, p. 159).

Resulta evidente de esta manera que, la relación pedagógica implica estar dispuesto a ponerse en juego en la relación con el otro, con las expectativas, temores, creencias, deseos que el encuentro suscita. De igual manera, implica reflexionar respecto a la manera en la que desde el rol que se asume se contribuye al objetivo pedagógico de la relación (Van Manen, 2010).

En este sentido, el docente, en el marco universitario de la relación pedagógica, es un sujeto que también aprende y que está convocado permanentemente a reflexionar sobre lo que acontece en el intercambio con los estudiantes, para discriminar si su proceder es correcto y si éste contribuye al desarrollo profesional de los alumnos. En palabras de Correa (2011), la relación pedagógica permite “situar al docente en una posición de vulnerabilidad, en la medida en que lo transforma de sujeto que sabe a sujeto que también aprende” (p 29).

Con base en las reflexiones expuestas, es valioso concluir que si bien entre docente y estudiantes no se suscitan elaboraciones del mismo orden, ni al mismo nivel, la relación pedagógica implica un compromiso mutuo en el que se generan de manera recíproca aprendizajes a partir del encuentro entre sujetos, enfocados fundamentalmente hacia el logro de la formación profesional del estudiante. En este sentido puede retomarse a Hernández y colaboradores (2011) para indicar que, la relación pedagógica entendida como una conexión intersubjetiva entre docentes y estudiantes, no puede ser referida simplemente como un medio para alcanzar el fin del dominio de determinados conocimientos, ni puede centrarse solo en aquello que se hace materialmente sino que requiere pensarse desde aquello que pasa subjetivamente en y entre quienes participan en la relación.

2.3 La influencia del docente en la relación pedagógica

El sujeto humano se construye desde el reflejo en el otro, desde las referencias que el otro circunscrito a un contexto determinado le brinda, y a la vez aporta a la construcción de los otros y del contexto desde sus formas de actuar, de pensar, de hablar, etc. Esto quiere decir que, a partir de las interacciones y las relaciones el sujeto se edifica permanentemente, se sitúa en el mundo, aprende, abstrae y configura formas de interpretación. Esto ha sido estudiado por diferentes investigadores del desarrollo psicológico humano (Español, 2007; Erikson, 1992; Winnicott, 1993). De aquí se desprende que la influencia es un factor que necesariamente acompaña las relaciones intersubjetivas.

Continuando con la temática abordada respecto de la relación docente-estudiante, el presente apartado, se centrará en analizar la influencia que parte del docente hacia el estudiante. Para ello, se expondrá inicialmente una conceptualización general del término, con la que posteriormente se lo situará dentro del ámbito de la relación pedagógica y desde aquí se hablará de la influencia del docente.

Según el diccionario etimológico de Echegaray (1887) influencia proviene del latín *influentia* que significa “acción y efecto de influir” forma sustantiva abstracta de *influens*, participio activo del verbo influir *influere* que se refiere a “causar ciertos efectos unos cuerpos en otros”, compuesto del prefijo de *in* en (ir hacia el interior) y del verbo *fluere* (fluir, correr). Es decir, que la palabra influencia comprende tanto la acción - con la que se ejerce una insinuación en el interior de algo o de alguien- como el efecto que esta puede producir. Se indica que es una forma sustantiva abstracta, es decir que designa una entidad imperceptible sensorialmente, pero perceptible a través del pensamiento al remitirse desde estados, acciones y/o consecuencias de éstas.

Hablar de influencia no es hablar de determinismo, menos aún si ésta es situada en el ámbito de las relaciones interpersonales, en donde los agentes involucrados son seres dinámicos que significan su universo, lo cual les confiere cierto grado de libertad en sí

mismos frente a los otros y el contexto. En un sentido amplio y auténtico influencia “connota la actitud abierta que muestra un ser humano respecto la presencia de otro” (Hernández et al, 2011, p. 13) y requiere reconocer que las aportaciones de los sujetos en una relación los afectan y afecta la dinámica de interacción entre ellos.

Con base en lo anterior, hablar de influencia en la relación pedagógica, es referirse entonces a ciertos efectos mutuamente generados entre el docente y los estudiantes que acompañan los procesos de enseñanza y aprendizaje en ellos. Ahora bien, es importante señalar que esta relación está inserta al interior de un ente institucional cuya razón de ser es permitir el desarrollo y formación de los estudiantes, por lo tanto, la relación que ofrece el docente es una relación de carácter intencionado en donde se espera que pueda brindar condiciones favorecedoras que contribuyan positivamente a la formación de los educandos, es decir que su presencia sea sinónimo de una influencia positiva en ellos (Coll, 2001).

En este sentido, se hace referencia a Van Manen (2010) quien establece cinco características propias de la influencia pedagógica, a decir: es situacional, práctica, normativa, de relación y autoreflexiva. A continuación se presentan cada una de ellas:

- Es situacional, dado que aparece en situaciones específicas de enseñanza, en las que el profesor considera que puede contribuir de manera formativa, por ejemplo solicitando una aclaración, interviniendo con una sanción, cuestionando, ejemplificando, etc.
- Es práctica, en la medida en que está presente en toda actividad tanto discursiva como no discursiva, toda situación requiere una respuesta por parte del profesor “cada acción (incluso la falta de acción, la negación o el rechazo) puede ser, aunque sea de manera inadvertida, una respuesta pedagógica” (Van Manen, 2010, p. 31).
- Es normativa, porque el actuar del docente está siempre fundamentado en sus perspectivas o comprensiones respecto a la enseñanza.

- Se establece en el continuo de una relación, en la medida en que “incluye tanto los intercambios comunicativos cara a cara entre los participantes, como el conjunto más amplio de actuaciones que, pese a su apariencia individual, toman en realidad su significado educativo en el marco de la actividad conjunta” (Bustos, 2011, p. 25)

En sentido amplio y en relación a lo expuesto, las influencias que están presentes en el núcleo de la relación pedagógica que son orientadas por el docente han sido retomadas por algunos autores con el término influencia pedagógica (Van Manen, 2010; Hernández et al., 2011) o influencia educativa (Bustos, 2011; Coll, 2001). No obstante, no toda influencia que parte del docente al estudiante resulta ser pedagógica o educativa. A continuación se presentan algunas reflexiones al respecto.

En ocasiones el propósito del docente no tiene relación con los intereses del estudiante y en este sentido no alcanza un efecto pedagógico. En la medida en que el estudiante construye, explora, indaga el conocimiento y alcanza ciertas comprensiones, empiezan a emerger de parte de él intereses y propósitos que están profundamente entremezclados con sus sentimientos y con sus proyectos diarios, es por esto que los propósitos del profesor no pueden ir separados de los del estudiante porque son éstos los que dan la pauta respecto a las elaboraciones del estudiante y a la forma en la que se orienta ante el conocimiento. Así mismo, son los que alientan su diario devenir, su permanencia en el contexto educativo y en la relación con el maestro, y más aún, son los que le dan lugar a un “querer aprender” fundamental para lograr el objetivo pedagógico de “fortalecer cuanto sea posible todas las intenciones y cualidades positivas” (Van Manen, 2010, p. 34).

De esta manera cuando el propósito del profesor no es sensible, rechaza o ignora el interés del estudiante, cabe preguntarse ¿Qué de bueno tiene la propuesta del profesor si está basada en todas sus buenas intenciones pero desconociendo al estudiante? ¿Cómo el estudiante puede experimentar esto como algo formativo? Y en últimas ¿Cómo puede esperarse que esta propuesta tenga una influencia positiva para el estudiante?

Por otro lado, en ocasiones los propósitos con los que actúa el docente pueden verse comprometidos por motivaciones personales y tergiversarse o desviarse del propósito pedagógico. Si bien las motivaciones hacen parte de la historia de vida del docente, de lo que es como sujeto, de sus vivencias, de sus deseos, de sus frustraciones y victorias, etc., éstas idealmente deben estar a merced o a favor del propósito pedagógico, no obstante como refiere Van Manen (2010) “en la vida cotidiana es difícil, a veces, distinguir el propósito pedagógico de las motivaciones que, de alguna forma, forman parte de nuestro propio ser” (p.37) y señala algunos ejemplos: “el caso de un profesor de educación física que se preocupe más por tener un equipo ganador que por el bienestar físico y el desarrollo de los jóvenes” (p.37) en este mismo sentido expresa “Como profesor, ¿insisto mucho en la disciplina porque creo que es necesaria para un buen aprendizaje o porque no me siento cómodo en una relación más relajada con mis alumnos?” (p.37).

De la misma manera, también pueden presentarse situaciones en las que el profesor no discrimina ningún propósito pedagógico en su actuar y sin embargo genera un beneficio en el estudiante. Un ejemplo, puede ser la motivación o admiración que, desde su forma de actuar, inspira respecto a su desempeño profesional en el estudiante.

Con todo lo señalado, es pertinente recapitular a modo de conclusión algunas ideas. Por un lado, la influencia que ejerce el docente en el estudiante no implica una relación lineal y directa en donde el comportamiento del profesor genere el rendimiento o aprendizaje del estudiante, más bien la influencia del educador puede contribuir a que haya una diferencia significativa en el desarrollo positivo del estudiante.

Por otra parte, en la práctica cotidiana del docente entran en juego comportamientos reflexionados así como no reflexionados que pueden incidir positiva o negativamente en los estudiantes. El profesor toma decisiones antes, durante y después de la interacción con los alumnos, las cuales, están fundamentadas (consciente o inconscientemente) en la concepción que personalmente el maestro ha elaborado respecto a la enseñanza y la acción pedagógica.

Y finalmente, al estar situado en una institución, se comprende que el profesor per se está ahí para favorecer un encuentro pedagógico, pero de manera directa, cotidiana, espontánea lo que él íntimamente ha consolidado respecto a la enseñanza a partir de sus recuerdos y experiencias presentes y pasadas, es expuesto en la relación con los estudiantes desde su discurso y sus acciones. Estas elaboraciones subjetivas del maestro pueden incidir de diferentes maneras en los estudiantes por ello su reconocimiento resulta importante para comprender las dinámicas pedagógicas propuestas por los maestros, así como para contribuir eficazmente en las propuestas de formación a maestros.

2.4 La dimensión subjetiva en la relación pedagógica

En la relación entre docentes y estudiantes los intercambios presentados están permeados por la forma en la que los participantes se representan mutuamente en función de sus características personales, el rol de docente o estudiante atribuido, los comportamientos evidenciados y la interpretación de los mismos asociados a los momentos en que se presentan dentro del intercambio educativo (Covarrubias y Piña, 2004).

En este sentido, comprender las formas de proceder de los docentes y los estudiantes en la relación pedagógica, y la manera en la que asumen los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de ésta, implica no solo aludir a sus manifestaciones comportamentales directas, sino también incursionar en las representaciones subyacentes que se vinculan a éstas, y que perfilan matices diferenciados en las formas de proceder. A partir de sus representaciones, profesores y alumnos estructuran la realidad educativa e intervienen en la construcción de la misma, dado que cada agente establece formas de entender el contexto e intercambio educativo con las que despliegan determinados comportamientos, que a su vez pasan a ser parte de la dinámica de interacción y vuelven a ser tomados como objeto de interpretación (Coll y Miras, 1993).

En la naturaleza de las relaciones pedagógicas juegan por lo tanto un papel primordial las representaciones de los actores, influyendo en las percepciones que desarrollan sobre los otros, sobre sí mismos, y sobre los propios procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido en el presente apartado se abordará la manera en la que se construyen las representaciones mutuas entre profesor y alumno, y la forma en la que éstas afectan sus intercambios dentro del contexto educativo.

Las representaciones como deja ver Karmiloff-Smith (1994) no son simples imágenes o copias de la realidad establecidas en sí mismas de manera fija, sino elaboraciones complejas, interrelacionables y organizadas que permiten establecer teorías, con lógicas particulares constituidas por los sujetos. Estas teorías dan lugar a generar interpretaciones y a orientar el proceder en el marco de un contexto específico. En este mismo sentido, puede retomarse a Coll y Miras (1993) quienes indican que las representaciones son formas de aproximación al mundo exterior, que se construyen a partir de las experiencias individuales vividas en contextos sociales, siendo así elaboraciones que se forjan en los límites entre lo social y lo individual. Estas representaciones conforman cuerpos organizados de conocimiento con los que el sujeto entra en contacto con otros, así como con los contextos físicos y sociales, manifestándose de maneras directas e indirectas en los intercambios establecidos.

En el ámbito de las relaciones interpersonales las teorías interpretativas que orientan el intercambio con otros sujetos han sido denominadas por algunos autores (Alvarez, 1992; Estrada, Oyarzún y Yzerbyt, 2007) como Teorías Implícitas de la Personalidad (TIP), las cuales, como señalan Estrada, Oyarzún y Yzerbyt (2007), parecen responder a la necesidad que tiene el sujeto de conocer y predecir los comportamientos de aquellos con quienes se relaciona, poniendo orden a su realidad social. Estas propuestas teóricas, si bien permiten establecer ciertos prototipos generales que facilitan la interacción con los otros, al ser propensas a resaltar determinados rasgos en función de las necesidades e intereses personales pueden conllevar a generar sesgos perceptivos que interfieren en el comportamiento y por lo tanto en la interacción establecida.

Al abordar las relaciones pedagógicas, Miras (2014) señala que las representaciones preliminares que los docentes y los alumnos construyen entre sí sobre sus características, surgen principalmente de las observaciones directas que llevan a cabo en sus primeros encuentros y de la información que obtienen por parte de sus compañeros o colegas respecto al otro u otros. Estas representaciones marcan generalmente los contactos iniciales entre profesores y alumnos, y posteriormente, a lo largo de los siguientes encuentros y de la observación continuada llegan a modularse, a fortalecerse o a refutarse dando lugar a la construcción de una representación integrada y coherente de las características del otro.

Al respecto, es importante señalar que resulta imposible que un sujeto registre la totalidad de la información que recibe en cada encuentro. Por ello, cada quien utiliza criterios de selección, interpretación y organización de dicha información en función de la imagen del rol del profesor y del rol de estudiante que desde sus experiencias ha estructurado, roles que están anudados a la manera particular de comprender la enseñanza y el aprendizaje, y que a lo largo del tiempo llevan a la construcción de una imagen de profesor ideal y de alumno ideal que también influye en las elecciones realizadas.

Respecto a éstos referentes, Miras (2014) señala que “por lo general, la percepción de rol, los estereotipos y los perfiles ideales presentan patrones relativamente congruentes entre sí y se relacionan con determinadas características de personalidad” (p. 317-318). Esto obedece a que a lo largo de sus experiencias de vida cada sujeto establece preferencias y criterios de valor asociados a su particular vivencia de bienestar y malestar, que pueden variar en su flexibilidad o rigidez respecto de los modelos sociales convenidos, y que también pueden transformarse con el trascurso de las nuevas experiencias. En este sentido y según lo planteado hasta el momento, en la relación pedagógica lo que se espera del otro y lo que se aporta personalmente a dicha relación depende en gran medida de la representación que se tenga del rol de estudiante y de maestro.

En tanto que la concepción de un rol hace parte de un aspecto de la vida social, puede retomarse a Rodrigo (1994) para indicar que éste no está preconcebido, ni es adjudicado por otros, sino que emerge de una importante labor constructiva que realiza cada sujeto a partir de la información que recopila de su medio social y que puede procesar con base en sus conocimientos y experiencias previas. En este sentido, con el tiempo la concepción de un rol puede incidir en la generación de ciertos cambios en las ideas y las conductas sociales.

Solé (2007) coincide con esta perspectiva, y señala además que en el ámbito educativo, aunque con ciertas diferencias, los profesores tiende a construir una imagen de alumno ideal que se relaciona en mayor o menor medida con aspectos tales como: “respeto a las normas establecidas, interés por el trabajo, constancia, esfuerzo, participación” (p. 35). Por su parte la imagen de docente ideal que establecen los alumnos tiende a asociarse con “la disponibilidad que se muestra al alumno, el respeto y el afecto que le trasmite, la capacidad de mostrarse acogedor y positivo” (p. 36), no obstante, esta autora aclara que para los estudiantes la dimensión afectiva tiende a ser más relevante en tanto más bajo es el nivel de escolaridad, y a mayor nivel de escolaridad se equipara con la relevancia que tienen los factores académicos como son: “conocimiento de la materia, capacidad de motivar e implicar a los alumnos, claridad en las exposiciones” (p. 36).

Ahora bien, cuando el rol representado está vinculado a un intercambio personal y directo también juega un papel importante la imagen que el sujeto tiene sobre sí mismo y sobre la manera en la que considera que es representado por los otros. Solé (2007) y Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (1999) señalan que los aportes que cada quien brinda en la situación educativa dependen no solo de la representación que se tenga del otro, ni del dominio y disposición de ciertos aspectos intelectuales, sino también de la representación que se tiene de la situación planteada, de las expectativas que personalmente ésta genera y del propio autoconcepto.

El autoconcepto entendido como el conocimiento de las propias capacidades y la autoestima como la evaluación afectiva que el individuo realiza de sí mismo, suponen una estrecha relación con la consciencia, regulación y toma de decisiones, por lo tanto es evidente su influjo en el comportamiento a desarrollar repercutiendo en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula de clases. Al respecto, bien muestran Monereo y colaboradores (1999) que son muy distintas las posibilidades de acción que se despliegan con una valoración negativa de sí, del tipo: “Yo no soy bueno en estas situaciones”, “Soy demasiado nervioso”, etc. en contraste con las que se asocian a valoraciones positivas tales como: “lo entiendo bien”, “siempre acierto”, “voy a intentarlo”.

No obstante, el autoconcepto y autoestima no son variables estáticas sino dinámicas, que se van conformando en una doble direccionalidad, en donde entran en juego tanto los referentes de sí más o menos estables definidos por las experiencias previas como los nuevos referentes que tienen lugar en las situaciones en las que el individuo participa en su momento presente. Al respecto, Monereo y colaboradores (1999), Alonso-Tapia (1997) y Miras (2017), muestran que las características de las situaciones de enseñanza-aprendizaje pueden contribuir favorablemente o no al desarrollo de una percepción positiva de sí que estimule y motive a la vinculación y participación de los sujetos en dichos escenarios.

Esto significa que, los intercambios educativos pueden ser percibidos como desafíos estimulantes e interesantes, que planteen retos susceptibles de ser resueltos, ante los cuales los participantes pueden percibirse como personas competentes y capaces. Por el contrario, también pueden ser concebidos como situaciones abrumadoras e irresolubles, que generan la sensación de incompetencia e incapacidad y que por lo tanto disminuyen la motivación intrínseca del sujeto frente al encuentro.

A modo de ejemplo puede señalarse que, si un profesor considera que por más que se esfuerce no logra conseguir que sus estudiantes aprendan, la situación de interacción terminará resultando desmotivante, pues lo posiciona en un lugar de incompetencia frente al objetivo que se plantea. Esta situación puede hacer que el profesor piense “que un

alumno no trabaja porque <<es un vago y no quiere trabajar>>”, evitando “tener que aceptar que quizá su forma de enseñar no es la conveniente, (...) lo que iría en detrimento de su autoestima” (Alonso-Tapia, 1997, p. 168). Por el contrario, si los alumnos valoran su esfuerzo y son receptivos planteando propuestas que contribuyen a que el maestro plantee orientaciones más pertinentes esto tendrá una resonancia positiva en su forma de percibirse, pues le muestra que es capaz de generar transformaciones ante la tarea emprendida.

En el caso de los alumnos, cuando los profesores exigen respuestas ante problemáticas planteadas sin brindar pautas, aclaraciones o indicaciones adecuadas los alumnos pueden sentirse poco capaces y frustrados por aprender. En caso contrario, si un maestro incentiva preguntas que despiertan el interés del estudiante, que están al alcance de sus comprensiones y que se van incrementando paulatinamente en el grado de complejidad, los estudiantes pueden experimentar que progresan y que dominan la tarea, lo cual contribuye a fortalecer una visión de competencia respecto a sí mismos y sus capacidades para aprender.

De lo mencionado hasta el momento se concluye que, la imagen de sí juega igualmente un papel importante en el curso de las relaciones pedagógicas. Esto significa que, el autoconcepto que tienen los maestros y los alumnos se implica en su manera de valorar la situación pedagógica y de comportarse en ella, aun cuando las relaciones que se tejen para constituir dicho autoconcepto no sean siempre evidentes y conscientes para los sujetos (Solé, 2007).

Finalmente, resulta relevante tener en cuenta que las representaciones que mutuamente se construyen pueden introducir transformaciones en las dinámicas de la relación. Esto se debe a que las formas en las que los participantes se perciben genera una serie de expectativas que conducen modificaciones en las maneras personales de proceder, las cuales pueden potencialmente introducir cambios en las formas de actuar del otro, corroborando o no las expectativas formuladas, y proporcionando así en los casos exitosos evidencia a maestros y alumnos para conducirse en la interacción. Miras (2014) analiza este fenómeno retomando desde la sociología la denominada profecía de autocumplimiento

según la cual “cuando alguien profetiza o anticipa un determinado acontecimiento, en ocasiones puede llegar a modificar su conducta de tal manera que aumente la probabilidad objetiva de que su profecía se cumpla” (p. 318).

Una vez generadas las expectativas los sujetos las comunican, generalmente de manera no consciente, y estas a su vez como parte de la dinámica de interacción pasan a ser valoradas y significadas por el receptor, quien puede aprobarlas o no, y ajustarse u oponerse a ellas. En este sentido, las profecías de autocumplimiento generadas por parte de profesores o alumnos no pueden considerarse de forma aislada y al margen de la movilidad del sujeto objeto de las mismas. Al respecto, es importante tener presente de manera conjunta la complejidad que caracteriza la organización psicológica del ser humano, pues cada sujeto puede verse afectado por diversos factores de orden cultural, social, emocional, etc, pero a la vez cada individuo significa estos referentes y puede actuar de manera particular frente a ellos, como ya se analizó en el apartado *la noción de sujeto*, del presente capítulo.

Lo señalado, implica que la profecía de autocumplimiento no puede verse como un fenómeno al modo de una fórmula lineal y mecánica, con antecedentes y consecuentes específicos. Es decir que, la repercusión de las expectativas generadas por parte de uno de los participantes frente a su interlocutor, depende de la significación que el éste haga de los ofrecimientos que por ellas se desencadenan. Al respecto influyen sin duda, entre otros factores, el autoconcepto, la valoración de las propias capacidades y el grado de representatividad que el otro tenga para sí.

A modo de ejemplo respecto a lo mencionado, Miras (2014) alude a la influencia que pueden ejercer los maestros frente a los alumnos indicando que “la transmisión de las expectativas se materializa en unas prácticas educativas a través de las cuales el profesor proporciona mejores oportunidades a los alumnos respecto a los cuales ha elaborado expectativas de éxito académico, y a la inversa” (p. 319-320). Es decir que, en relación a sus expectativas, mayor o menormente positivas respecto a los alumnos, los profesores

tienden a comportarse de manera diferenciada variando el tipo y la complejidad de la ayuda que ofrecen, las retroalimentaciones brindadas, los apoyos pedagógicos ofrecidos, etc.

Según Solé (2007) los docentes tienden a considerar que sus posibilidades de influir en el aprendizaje de los estudiantes son mayores frente a aquellos a quienes considera buenos alumnos, que frente a aquellos que consideran no tan buenos. Esto hace que tiendan a intervenir con mayor diligencia para ayudar a los “buenos alumnos” a superar sus impases en el aprendizaje que cuando se trata de un alumno al que considera no muy bueno. De esta manera contribuyen a que los buenos estudiantes perciban las dificultades como un reto interesante y posibilitan en estos estudiantes “no solo el aprendizaje, sino la experiencia emocional de haber aprendido” (p. 39). Sin embargo, cuando adjudican el fracaso de un alumno frente a una tarea a una característica intrínseca de ser “mal estudiante” la actuación del profesor tiende a disminuir, lo cual disminuye la confianza en el alumno para aprender y para experimentar que aprende.

Para concluir, puede decirse que las representaciones que los maestros y los alumnos tienen tanto de sí mismos como del otro, en función de sus características personales y de los roles que ocupan en la relación pedagógica juegan un papel fundamental en la forma que toma la relación establecida entre ellos. Esto se debe a que, dichas representaciones incluyen aspectos valorativos que de manera consciente o no, direccionan sus formas de interactuar y pueden llegar a afectar las percepciones y el comportamiento en el otro.

En este mismo sentido, es preciso decir que en una relación entre sujetos es innegable la participación de factores de orden tanto inter-personal como intra-personal, los cuales, como se ha visto, guardan su complejidad por sí mismos. De esta manera aunque en el presente estudio se aborda la dimensión intrasubjetiva asociada al maestro al considerar que en tanto guía y orientador del intercambio interviene de manera relativamente importante en el desarrollo del mismo, esto no significa perder de vista la presencia de representaciones en los estudiantes, ni su estrecha relación con las mismas. Como señalan Covarrubias y Piña (2004):

Las representaciones que se dan dentro del acto educativo por parte de profesores y alumnos tienen un sello característico, ya que se formulan y se caracterizan por una lógica y un lenguaje particular, por lo que es importante considerarlas como material relevante al ser parte de los elementos que conforman esa realidad y por el significado que otorgan a las tareas que realizan (p. 49).

CAPÍTULO 3

EL SENTIDO SUBJETIVO DE LA ENSEÑANZA

3.1 El sentido subjetivo desde una mirada constructivista

El concepto de sentido subjetivo alude a la interpretación personal que el sujeto adjudica a un fenómeno u objeto determinado, dicha interpretación es elaborada en base a las experiencias vividas asociadas al fenómeno (recientes y pasadas) inmersas en contextos sociales, en donde resultan fundamentalmente representativas las emociones experimentadas. Esta interpretación acompaña las acciones y las decisiones que se erigen frente al fenómeno, cada acción adquiere así, un estatuto de sentido al ser ejecutada prospectivamente hacia un fin u objetivo que está sustentado en las motivaciones personales con las que cada quien la ejecuta, y una vez realizada se retoma dentro de la red de experiencias adquiriendo sentido de forma retrospectiva (Berger y Luckmann, 1997). De esta manera, el sentido subjetivo indica la forma particular en la que cada individuo reconoce los fenómenos de la realidad y se orienta en su relación con ellos.

En términos generales, puede decirse que desde el enfoque constructivista, adoptado en la presente investigación, se considera que el ser humano estructura una serie de representaciones a partir de sus experiencias con el contexto, con los otros y consigo mismo, las cuales entran en relación de diferentes maneras y permiten configurar diversos tipos de conocimiento. Aquellos conocimientos que se constituyen en referentes para interpretar los fenómenos del mundo, que tienen o han tenido lugar en la cotidianeidad del individuo, y que se relacionan cabalmente con aspectos emocionales establecen un sentido subjetivo, no así los conocimientos que solo llegan a mantenerse en un nivel conceptual y que no tienen representatividad en la experiencia vital del sujeto. Los primeros, evolucionan y se transforman como resultado de las relaciones emergentes que establece el sujeto gracias a las nuevas experiencias, es decir que el sentido subjetivo atribuido a determinados fenómenos no es estático sino susceptible de transformación.

En el presente apartado se retomará dentro del enfoque constructivista, la propuesta teórica de Karmiloff-Smith (1994) sobre la construcción de conocimiento por dominios para plasmar a partir de ésta una comprensión respecto la forma en la que se estructura el sentido subjetivo. Partiendo de este eje teórico, se mostrará que el conocimiento sobre determinados fenómenos está constituido por diferentes tipos de representaciones con relaciones diversas entre ellas que pueden pasar desde lo implícito hasta lo explícito, y cuya movilidad repercute en la transformación de sentido. Igualmente se resaltarán los factores emocionales, que en tanto aspectos constitutivos y estructurantes de la experiencia humana forman parte de la construcción de sentido con el que se interpretan los fenómenos de la realidad.

De estos planteamientos se desprenderán reflexiones importantes que serán expuestas finalmente vinculando los aportes de Pozo et al. (2006), quienes amplían el análisis del cambio en la construcción de conocimiento a partir de la redefinición de las representaciones implícitas. A continuación se muestran algunas apreciaciones generales respecto a los aportes de Karmiloff-Smith (1994) para introducir posteriormente la exposición a su teoría y las reflexiones subsiguientes sobre el sentido subjetivo.

Karmiloff-Smith (1994) es una autora interesada en analizar el cambio ontogenético del conocimiento, su propuesta teórica postula que el sujeto cuenta con diferentes dominios específicos de conocimiento consolidados a partir de un conjunto de representaciones que se relacionan estrechamente entre sí. De esta manera, cada dominio constituiría un sistema de sentido subjetivo respecto a determinados fenómenos, pues como señalan Berger y Luckmann (1997) al referirse al sentido subjetivo “cada experiencia está relacionada no con alguna otra, sino con un tipo de experiencia, un esquema de experiencia, una máxima, (...) obtenidos de muchas experiencias y almacenados en el conocimiento subjetivo” (p. 32).

Por otra parte, es necesario aclarar que en cada dominio de conocimiento es posible que existan representaciones de saberes declarativos brindados por otros, que hayan sido

asimilados al propio sistema cognitivo sin guardar ninguna vinculación con elaboraciones propias generadas desde las experiencias vividas por el sujeto. De esta manera, serían representaciones que si bien hacen parte del conglomerado de conocimiento, no harían parte constitutiva del sentido subjetivo puesto que no inciden de forma directa en la manera en la que el individuo interpreta, experimenta y se conduce en la vida cotidiana ante los fenómenos del mundo.

Esto explica la diferencia que puede haber en un docente entre su conocimiento formal respecto a la enseñanza y aquel consolidado de manera personal con el cual se orienta cotidianamente, pues no necesariamente ambos tipos de conocimiento se relacionan. Resulta por lo tanto importante retomar las representaciones elaboradas genuinamente a partir de las propias experiencias del docente, si se quiere abordar su construcción de sentido sobre la enseñanza.

Desde la perspectiva de Karmiloff-Smith (1994) el conocimiento está organizado por dominios de carácter específico que pueden transformarse e interrelacionarse entre sí, un dominio es “el conjunto de representaciones que sostiene un área específica de conocimiento: el lenguaje, el número, la física, etc.” (p. 23). Los dominios constituyen entonces un tipo especial de saber y una unidad en la que se relaciona información asociada a un área determinada. Todo dominio de conocimiento está a su vez constituido por diversos subdominios o microdominios que contienen diferentes tipos de representaciones asociadas a un dominio común. La enseñanza por ejemplo, podría constituir un dominio de conocimiento dentro del cual pueden existir subdominios tales como la concepción de estudiante, profesor, conocimiento, etc., las representaciones de éstos subdominios se relacionan entre sí haciendo parte de la forma en la que se comprende la enseñanza.

Ahora bien, las representaciones existentes al interior de los dominios y microdominios pueden presentarse en diferentes formatos. Karmiloff-Smith (1994) plantea que existen al menos cuatro niveles de representación del conocimiento: Implícito (I), Explícito 1 (E1), Explícito 2 (E2) y Explícito 3 (E3). En el nivel Implícito, las representaciones se

encuentran codificadas como información procedimental en respuesta a estímulos del medio, éstas representaciones se registran como unidades compactas, y no pueden ser descompuestas en sus partes constitutivas para generar vínculos intra e interdominios. Dentro de éste nivel incluso los nuevos procedimientos son almacenados como representaciones independientes, de esta forma, constituyen datos únicos y condensados que permiten una interpretación y respuesta rápida a los estímulos del medio.

Las representaciones implícitas se generan de manera independiente al interés consciente del sujeto y se configuran como resultado de la necesidad de hacer que el ambiente sea más controlable y accesible. En este sentido, se desencadenan como consecuencia a la exposición frente situaciones socio-culturales en las que se repiten ciertos patrones (extrínsecos e intrínsecos) que pasan a ser detectados y registrados por procesos asociativos, como la semejanza y la contigüidad. Estas representaciones simplifican la capacidad de respuesta y se activan automáticamente manteniendo en este sentido una función fundamentalmente pragmática (Pozo et al., 2006; Pozo, 1996). Es importante mencionar que las emociones están vinculadas a estas representaciones y pasan a formar parte de la manera en la que se procesan y se estereotipan determinados procedimientos.

Conjuntamente a la regularidad detectada por el sujeto ante las situaciones extrínsecas y contextuales, éstas generan experiencias emocionales importantes de orden intrínseco, no controladas, que están ligadas naturalmente a la manera en la que se comprenden y se interpretan los fenómenos de la realidad. De esta manera se constituye una unidad conjunta, que va dando lugar a las formas de interpretación y de construcción de sentido ante determinados fenómenos. Cabe mencionar que las representaciones implícitas “son el resultado de la experiencia personal en los escenarios culturales de aprendizaje (...) son algo que sentimos, vivimos y experimentamos en nuestras propias carnes” (Pozo et al. 2006, p. 102). Como señala León (2012) los cimientos de toda experiencia subjetiva están en las emociones, toda percepción guarda implícitamente un carácter afectivo que proporciona un indicador cardinal para interpretar los fenómenos.

Respecto a los niveles representacionales subsiguientes (E1, E2 y E3) es pertinente aclarar que bajo esta perspectiva, la explicitación del conocimiento no implica necesariamente un acceso consciente y verbalizable, sino la cualidad de que éste pueda ser manipulado por el sistema cognitivo estableciendo diferentes conexiones. No obstante, como se verá más adelante, el conocimiento implícito es susceptible de llegar a ser objeto de referencia verbal y de transformación a partir de diferentes y paulatinas redescripciones.

Establecer esta aclaración resulta importante, en la medida en que permiten comprender que la posibilidad de reelaboración de un conocimiento y por lo tanto el cambio en la forma de interpretar un determinado fenómeno, no consiste en un traspaso abrupto en el que lo no consciente se vuelve consciente. Este cambio conlleva un proceso que implica subjetivamente toda una elaboración gradual que puede generar transformaciones muy diversas y de diferente índole en cada quien y que implica también un costo afectivo, pues como señala Moreno (1983) resulta doloroso hacer frente y apropiarse de un cambio de perspectiva cuando este implica un “conflicto con la organización del autoconcepto o la percepción de uno mismo, con los valores, creencias y costumbres que han dado algún sentido a nuestra vida” (p. 26). A continuación se retomará la exposición de los niveles de representación explícita para dar mayor claridad a estas ideas.

Las representaciones E1 provienen de información procedimental de análisis y de respuesta a estímulos, que desde la experiencia interna ha sido recodificada en nuevos formatos no encapsulados en donde el sistema cognitivo puede tener acceso a las partes constitutivas esenciales de estos procedimientos. Estas fracciones conforman representaciones esenciales con las cuales de manera flexible se pueden establecer relaciones y analogías con otras representaciones redescritas y establecer teorías, aun cuando el sujeto no pueda remitirse conscientemente a ellas.

Estas teorías hacen posible la comprensión y accesibilidad a universos de ficción, imitaciones, falsificaciones, etc. las cuales son generadas por la vinculación de información esencial y flexible que comparten contextos de conocimiento diferentes. Su uso permite por

ejemplo, generar analogías abstrayendo y asociando características representativas de diferentes dominios o microdominios. El nivel E1 contiene “representaciones explícitas que aún no pueden ser objeto de reflexión consciente o expresión verbal, pero que han superado claramente el nivel procedimental” (Karmiloff-Smith, 1994, p. 42).

Finalmente, los niveles E2 y E3 están conformados por representaciones que sí tienen acceso a la consciencia, no obstante las representaciones E2 aunque son comprendidas no pueden ser explicadas directamente de manera verbal, solo pueden ser referidas por medio de analogías o representaciones auxiliares, por ejemplo experiencias que pueden explicarse como si fueran otra a partir de una de más fácil acceso. Por su parte las representaciones E3 son conscientes y susceptibles de verbalización.

Entre estos diferentes niveles de representación pueden generarse procesos de redesccripción representacional que permiten recodificar las representaciones ya establecidas en cada nivel de representación, dando la posibilidad de generar nuevas y variadas relaciones entre representaciones redescritas, transformando así el conocimiento. El concepto de *redesccripción representacional*, acuñado por Karmiloff-Smith (1994) es definido como “un proceso mediante el cual la información que se encuentra implícita en la mente llega a convertirse en conocimiento explícito para la mente, primero dentro de un dominio y, posteriormente, a veces a lo largo de diferentes dominios”, es un proceso progresivo, iterativo que traduce representaciones internas en otras hasta que éstas llegan a generar representaciones explícitas, conscientes y verbalizables.

Cabe indicar respecto a los diferentes niveles de representación implícito (I) y explícitos (E1, E2, E3), que no toda construcción de sentido es remitida directa y transparentemente por el sujeto y que en ciertos momentos puede solo aparece parcialmente entretejida en el discurso sin una referencia intencional y concreta, pues como se ha mostrado no toda la información presente en los diferentes niveles representacionales es de acceso consciente para el sujeto.

Por otro lado, es también importante precisar que las emociones juegan un papel fundamental en la configuración del sentido subjetivo. Todo individuo busca salvaguardar su autoconcepto y ante situaciones que percibe como amenazantes, desencadena acciones defensivas o de evitamiento que pueden prevalecer incluso aunque sean contrapuestas a argumentos o teorías científicas, siempre que resulten coherentes y consistentes a nivel intrínseco (León, 2012). En este sentido las emociones también se vinculan con el establecimiento de teorías personales que responden a la realidad experimentada por el sujeto.

La percepción de amenaza puede conducir a representaciones implícitas con formas de acción defensiva, que aunque difieran de teorías científicas, pueden consolidarse y alcanzar un nivel de estabilidad en la medida que le permiten al sujeto dar respuestas eficaces y útiles ante el medio. Incluso, como bien señala Karmiloff-Smith (1994) cuando una representación es susceptible de redesccripción es porque para el sistema cognitivo ha alcanzado un estado estable, es decir es verídica y consistente. Por lo tanto, las representaciones que son redescritas, lejos de ser concepciones erróneas son concepciones verdaderas para el sistema cognitivo, que solo llegan a ser reemplazadas cuando pueden encontrarse otras que respondan de mejor manera.

En las experiencias cotidianas muchas veces se consolidan prácticas que están sujetas a situaciones que pueden verse como una amenaza real o potencial, de las cuales se derivan “formas diversas de escapar de esas amenazas y de esa manera mantener al organismo” (Moreno, 1983, p. 27), esta realidad conduce muchas veces a una disociación entre las formas en las que conscientemente el sujeto desea dirigirse y la manera en la que en realmente actúa (Moreno, 1983).

Planteada esta propuesta de organización del conocimiento por dominios es pertinente mencionar algunas reflexiones finales vinculadas al sentido subjetivo. En primer lugar, la redesccripción de una representación en otra implica un cambio de formato, lo que no significa necesariamente que la representación antecesora se borre, por ello los

procedimientos automatizados condensados en las representaciones implícitas, que permiten responder a las exigencias inmediatas, siguen operando independientemente de la reelaboración que se esté desarrollando respecto a esta información. Su transformación se va dando solo de manera gradual, a partir de las nuevas comprensiones que se van abriendo paso tras los procesos de redesccripción que permiten intrínsecamente descubrir nuevas formas de visualizar la realidad y de establecer asociaciones (Karmiloff-Smith, 1994).

Pozo y colaboradores (2006) permiten indicar que, la transformación del sentido subjetivo no se trata de un cambio de representaciones menos elaboradas por unas más elaboradas, sino de la generación de nuevas opciones de representación que permiten multiplicar las perspectivas respecto a la forma de concebir un fenómeno, lo que conllevan a una reorganización en las jerárquicas de representación y por lo tanto a una transformación del conocimiento. Esto implica que aunque dos personas tengan en apariencia formas similares de proceder ante una determinada situación, el sentido con el que la discriminan no necesariamente es el mismo pues puede responder a diferentes niveles de elaboración del conocimiento. Cuando una transformación se está madurando lleva tiempo que el cambio llegue a ser consciente, verbalizable y expuesto de manera permanente.

Respecto al cambio en la forma de interpretar la realidad Pozo (1996) deja ver claramente que una verdadera reestructuración del conocimiento que dé lugar a nuevas posibilidades de interacción con los otros y el mundo solo puede ser orquestada dinámicamente por el propio sujeto a través del retorno a las teorías implícitas y la toma de conciencia de ellas que da apertura a otras fuentes de información dentro del propio sistema cognitivo, o lo que Karmiloff-Smith (1994) llama redesccripción representacional. En este sentido, ambos autores coinciden en afirmar que la transmisión de conocimiento por sí misma no genera cambios en las formas de orientar el quehacer, y que en el mejor de los casos, solo puede ser detonante de un proceso de redesccripción.

Todo cambio genuino elaborado por el propio sujeto, que modifica la estructura del conocimiento implica más allá de un cambio en las técnicas y estrategias conductuales

empeladas, pues involucra una movilidad compleja porque trastoca la forma de relación con el otro, con el saber y consigo mismo al tener incidencia en diferentes niveles de representación y microdominios de conocimiento. Lo señalado permite indicar que la acción que tiene lugar en la vida cotidiana está dotada de un sentido intrínseco aunque no siempre este sea referido de manera reflexiva por el sujeto.

3.2 El papel las emociones y de la motivación del docente en el sentido subjetivo

Desde el enfoque constructivista adoptado en la presente investigación es importante aclarar que al aludir a factores cognoscitivos asociados a la elaboración de representaciones, fuentes importantes en la construcción de sentido subjetivo, no se está desestimando la existencia e influencia de factores emocionales. Por el contrario, como bien señalan investigadores como LeDoux (1999) y Damasio (2009), los factores cognitivos se entrelazan constantemente con las emociones. El presente apartado señalara la importancia de esta vinculación, su evolución en la construcción de significados por parte de los sujetos y la manera en la que las emociones influyen y orientan la generación de motivaciones de carácter muy particular en los sujetos.

En la comprensión de la experiencia humana ha habido una tendencia a excluir la emocionalidad de la razón, pese a esto, hoy en día puede decirse que en un cerebro humano sano ambos procesos están integrados constantemente (LeDoux, 1999). En el ámbito de la psicología, el paradigma conductista asentó las primeras bases para considerar que el objeto de estudio de la disciplina debía ceñirse a los hechos observables y verificables centrando el análisis en el estudio de la conducta, dejando de lado las experiencias intrínsecas (como se señaló en el Capítulo 1). Posteriormente, a mediados del siglo XX la revolución informática condujo a considerar la importancia de los procesos mentales con los cuales era posible generar discriminaciones, establecer relaciones, comparaciones, etc.

Esta perspectiva revolucionaria, estuvo basada en considerar que la mente humana debía de funcionar de manera análoga a la forma en la que lo hacían los programas

computacionales. No obstante, dado que ambos estaban soportados en plataformas radicalmente diferentes: uno inorgánico, el de la máquina, y otro biológico, el del ser humano, esta cualidad debía de potencializar una compleja distinción entre las posibilidades, alcances y formas de procesamiento de la información en uno y en otro caso.

LeDoux (1999) neurólogo estadounidense interesado en el estudio de las emociones señala: “actualmente se cree que el pensamiento no suele llevar consigo normas razonadas de lógica pura” (p. 39) para tomar decisiones el ser humano se apoya generalmente más en conjeturas aprendidas, por experiencias suscitadas en la interacción con el contexto, que por principios fríos lógico-formales. Estas experiencias tiene lugar bajo la influencia de las emociones experimentadas en el propio cuerpo al sentir el entorno, con las cuales se crean, actualizan y reorganiza representaciones para lograr el acoplamiento con el medio, y cuyos significados se van gestando en una transacción de orden personal y socio-cultural.

Para ejemplificar lo anterior LeDoux (1999) explica cómo al contemplar un paisaje, el cuerpo se ajusta para percibir la escena y diferentes señales viajan de ida y vuelta entre el cuerpo y el cerebro, así, a la vez que se activan representaciones pertinentes a la escena, las vísceras reciben instrucciones para reaccionar a las imágenes vistas y a las generadas en la memoria, y se crea finalmente una imagen conjunta del acontecimiento que pasa a ser registrada. Estas imágenes le permiten al sujeto ir configurando un conocimiento en su experiencia vital, el cual, cabe aclarar, no está basado en una réplica de acontecimientos concretos, sino en una integración de registros que se basan en el conjunto de los cambios experimentados en la interacción con el mundo.

Este conocimiento, es así, resultado de las interacciones particulares del sujeto con el medio y con lo que éste le desierta. Con el tiempo, a lo largo de la historia personal se establecen algunas correspondencias entre las características del medio y “los componentes a priori que el cerebro selecciona para construir una representación” (Damasio, 2009, p. 190) los cuales, orientan la interpretación de dichos escenarios y enriquecen el sentido subjetivo

atribuido a los fenómenos relacionados con ellos, el cual continúan siendo susceptible de cambio y transformación a lo largo de la vida.

En este sentido, las emociones que experimenta el maestro en la interacción con sus alumnos, al momento de preparar la clase, al abordar su área de conocimiento, al explicar un tema, etc. son constitutivas de la forma en la que particularmente concibe la enseñanza. El sentido atribuido por el maestro a la práctica docente es el resultado, entre otros, de la manera en la que dicho docente se siente atraído o no en los escenarios de clase, la satisfacción, sosiego o indiferencia que asocia a la actividad docente, la ansiedad que le despiertan los estudiantes, la necesidad de sentirse seguro al preparar clases, etc.

En cualquier caso entre las experiencias vividas, todo sujeto está orientado a buscar y obtener sensaciones de bienestar, en palabras de LeDoux (1999) “disponemos las circunstancias para que nos proporcionen momentos de placer y diversión, y evitamos situaciones que lleven a la decepción, el descontento o el dolor” (p. 25) aunque esto no necesariamente suceda de manera consciente. En este sentido, directa o indirectamente, todas las acciones generadas en el docente, responden interiormente al objetivo de situarlo en circunstancias propicias para la obtención de bienestar (Damasio, 2009).

Esta orientación está en el trasfondo de las motivaciones que el docente experimenta en su quehacer, y hace que los maestros actúen por factores muy diferentes asociados a sus experiencias y a la forma en la que valoran las posibles consecuencias de sus actos. Cada docente está así motivado en función del bienestar que para sí mismo adquiere el trabajo que ha de desarrollar, es decir en función de sus intereses.

Alonso-Tapia (1997) señala que las motivaciones están determinadas en buena medida por las metas que los sujetos persiguen al enfrentar una tarea, de las cuales no necesariamente son conscientes. Es posible que en su actividad los profesores recuerden imágenes que evoquen en ellos emociones distintas y según el tipo de experiencias que hayan tenido éstas pueden ser detonantes de interrogantes, de valoraciones personales, del deseo de obtener

explicaciones o aprendizajes, etc. despertando así intereses muy variados, con los cuales se invierte la práctica en función de lo que principalmente ésta pone en juego.

Estas motivaciones pueden ser varias, y manifestarse con mayor o menor prioridad entre un sujeto y otro, moldeando de manera diferente la forma de dar sentido a la experiencia educativa. Alonso-Tapia (1997) señala por ejemplo que entre los docentes sus metas podrían variar estando en función de preservar la autoestima, incrementar su propia competencia o conseguir una mayor aceptación social. Cada caso genera un panorama que influye de manera diferente en el profesor.

Cuando para un maestro resulta prioritario salvaguardar su imagen personal, adquiere un valor representativo contar con la aprobación y aceptación de otros, y tiende a acentuar el valor de su trabajo en los resultados obtenidos con los cuales respalda su reconocimiento personal. Por su parte cuando la prioridad esta puesta en incrementar la propia competencia, se vuelve necesario experimentar la sensación de progreso y de dominio de las estrategias o procesos implicados en la realización de la labor docente, dado que la enseñanza es una actividad de la que se puede aprender y por sí misma permite conseguir satisfacciones. En otros casos, para el maestro puede resultar primordial conseguir una mayor aceptación social por aquello que hace, por lo que se esfuerza con mayor interés en desarrollar aquellas actividades que a su criterio potencializan el beneficio colectivo (Alonso-Tapia, 1997).

Como estas, pueden presentarse igualmente circunstancias en las que la actividad a desarrollar sea vista como una actividad instrumental, de modo que no representa en sí misma la posibilidad de alcanzar gratificaciones personales sino que su valor deriva de la posibilidad de alcanzar otras metas distintas a las asociadas a la enseñanza, como podrían ser el acceso a recursos económicos, participar de determinados colectivos, etc. En estos casos el sujeto se esfuerza por hacer bien aquellas tareas de las que depende su estabilidad en el cargo, sin esforzarse por hacer bien aquellas que considera irrelevantes, puesto que no suscitan una emoción especial (Alonso-Tapia, 1997).

Como puede verse las motivaciones pueden ser muchas y muy variadas, las cuales reflejan los distintos valores que las actividades asociadas a la enseñanza tienen para los maestros y conllevan a diferentes formas de actuación. En este sentido, Botella y Feixas (1998) al reflexionar sobre las implicaciones que para los maestros tienen los cambios desplegados en los escenarios educativos indica que no se trata solo de asumir exigencias a nivel comportamental, sino que implican reorganizaciones personales relacionadas con sus expectativas, motivaciones, y sus propias formas de vivir su identidad como docentes.

En este mismo orden de ideas se entiende que “El interés de cambiar algún factor externo parte de un movimiento interno que implica una transformación personal” (Ferreira , 2006, p. 69), la cual, no está exenta de resistencias que los maestros manifiestan, y que “no son sólo cognitivas sino emocionales. Están vinculadas al sentimiento de impotencia, amenaza y condición de poder” (Ferreira, 2006, p. 70). Esto es así, dado que todo cambio esencial implica una ruptura de aspectos aparentemente firmes vinculados a representaciones personales y recuerdos cargados de emociones que configuran en esencia el contexto educativo para el educador. Este planteamiento retorna a la importancia de ver a los maestros como sujetos con necesidades, intereses y emociones que necesitan ser reconocidas al pensar en enriquecer los ofrecimientos educativos.

3.3 La relación entre el discurso y el sentido subjetivo de la enseñanza

El discurso, como representación oral y escrita, es un tema que ha despertado gran interés entre las ciencias humanas y sociales, disciplinas que se han ido interesando por dimensionar y estimar la forma en la que la palabra se implica en la construcción del sujeto, de la cultura y de la realidad. En las siguientes líneas se presentará un esbozo de las reflexiones suscitadas en torno al discurso para plantear la manera en la que éste está vinculado en la construcción de la subjetividad y en la forma de percepción de la realidad por parte de los sujetos, puntualizando la manera en la que, desde la perspectiva educativa, el discurso de los maestros respecto a la enseñanza despliega su sentido subjetivo sobre esta

actividad a la vez que contribuye a la construcción, estructuración y/o transformación de esta.

En primer lugar, ha de mencionarse que el discurso es una práctica que hace parte de la vida social y cotidiana de las personas, y que de manera particular el discurso oral, dimensión que aborda el presente apartado, constituye una forma de comunicación privilegiada por los seres humanos para dar sentido a las situaciones que acontecen en la vida diaria. Este es natural, y hace parte de la experiencia social humana por lo que no requiere de un aprendizaje formal sino que se aprende desde el contacto con los otros, descubriendo así sus funciones, objetivos, su capacidad relacional y de acción social, aspectos que como puede apreciarse sobrepasan la utilización literal de palabras y vinculan al sujeto como parte de una sociedad a la que también pasa a construir al hacer uso de la palabra (Calsamiglia y Tusón, 2001). Esta forma de comunicación como menciona Calsamiglia y Tusón (2001) “es consustancial al ser humano y constitutiva de la persona como miembro de una especie” (p. 27).

La riqueza del discurso oral involucra la participación sistémica del sujeto tanto desde el punto de vista fisiológico como simbólico. La emisión de palabras se acompaña de miradas, sonidos, pausas, gestos, diferentes entonaciones, etc. aspectos a los cuales les es atribuido cultural y contextualmente un significado. Este significado es retratado en las respuestas y reacciones que los interlocutores le brindan al sujeto en las diversas interacciones establecidas, y conforman a su vez insumos que le ayudan al hablante a estructurar su realidad. Es en este sentido, que a partir de las respuestas de los otros dentro de los intercambios verbales establecidos el sujeto se reconoce y se referencia a sí mismo, en palabras de Bajtín “tomo conciencia de mí mismo a través de los otros: de ellos obtengo palabras, formas, tonalidad para la formación de una noción primordial acerca de mí mismo” (p.161). Esta concurrencia de factores es lo que lleva a Portolés (2007) a señalar la riqueza presente dentro del discurso oral.

Es importante igualmente tener en cuenta que la contribución que los otros brindan a la estructuración personal a través del discurso se complementa con la posibilidad que tiene el sujeto desde el dominio del lenguaje a posicionarse. Las personas seleccionan su discurso según sus intenciones, su forma de ver el mundo y sus objetivos concretos en cada situación

(...) los usuarios de las lenguas forman parte de una compleja red de relaciones (...) entre la igualdad y la desigualdad, la identidad y la diferencia. Las identidades sociales de las personas (...) se construyen, se mantienen y se cambian a través de los usos discursivos (Calsamiglia y Tusón, 2001, p. 16).

Ahora bien, respecto a los estudios del discurso podría decirse que se encuentran las corrientes mayormente interesadas por abordar la estructura particular que éste presenta en un sujeto o en una situación de interacción específica dentro de un contexto interpersonal, tales como: la pragmática, el análisis de discurso o el análisis de la conversación. Y existen, igualmente corrientes enfocadas en resaltar la dimensión social y los aspectos generalizables que caracterizan los discursos entre comunidades o gremios específicos, como pueden ser la sociolingüística o la antropología lingüística (Lavandera, 1992; Calsamiglia y Tusón, 2001). No obstante, estas perspectivas no aluden a distinciones rígidas ni dicotómicas, y por el contrario resultan más bien a visiones complementarias que abonan a la comprensión respecto a la incursión del lenguaje en la construcción subjetiva.

Desde las contribuciones que han brindado las disciplinas mencionadas puede apreciarse que el discurso en tanto actividad social existe y se transforma en los colectivos a partir del intercambio entre sus miembros, quienes al participar de otros contextos sociales (en calidad de padres, trabajadores, investigadores, etc.), enriquecen y promueven la movilidad y transformación del discurso entre las comunidades de las que participan. Esto significa que, desde el punto de vista individual, cada sujeto cuenta con un repertorio lingüístico de características estilísticas particulares que responde a las experiencias que ha vivido en

diversos grupos sociales y a la manera en la que las ha significado, así como a su forma de valorar y de situarse en los dichos contextos.

Atendiendo a estas apreciaciones puede considerarse que con el discurso se crea lo dicho y se crea también al sujeto caracterizándolo bajo roles, con funciones y cualidades particulares “el discurso –los discursos- nos convierten en seres sociales y nos caracterizan como tales” (Calsamiglia y Tusón, 2001, p. 17). En este sentido el uso que de la palabra hace un sujeto vehicula una gran riqueza pues no se trata solo de lo dicho lingüísticamente bajo estructuras gramaticales específicas a cada lengua, sino que la forma en la que un emisor dice lo que dice y el momento en el que lo expresa dentro de un contexto discursivo propuesto, data de sus elaboraciones respecto al mundo o a dicho contexto y de su forma de posicionarse en este (Portolés, 2007).

Las palabras utilizadas en un discurso no ocupan una posición única y universal o generalizable, en cuanto están relacionadas con los hechos o sucesos que narra el sujeto bajo un arreglo particular que éste le otorga. Los términos empleados son escogidos por el sujeto satisfaciendo su necesidad de evocar los sucesos, situaciones o acontecimientos por lo que éstos son, según lo que le representan (Ricoeur, 2006). Cada individuo tiene así, formas particulares de expresarse, respecto a las cuales, al considerar la dimensión subjetiva es necesario reflexionar sobre aquello que se quiere decir con lo que se dice, así como las repercusiones que esto desencadena en la elaboración del contexto y retroactivamente en el propio sujeto.

Duranti (1992) muestra cómo una misma estructura lingüística puede ser usada en diferentes situaciones portando significados diferentes, por lo que resulta interesante apreciar que el mensaje que dicha estructura emite depende de las relaciones que con ella establezca el sujeto en su discurso. Las palabras usadas no son portadoras de un sentido generalizable sino que se ponen en relación con la situación y las características discursivas propuestas por el hablante.

No me gusta ver la televisión se puede emplear para decir distintas cosas (...). Los diferentes *usos* de una oración como ésta pueden compartir su *forma* lingüística (propiamente, una abstracción de ella), pero desempeñaran distintas *funciones* (por ejemplo, justificar la ausencia de un aparato de televisión en mi casa, rechazar una velada en casa, explicar por qué soy incapaz de seguir una conversación sobre un programa de televisión). El mismo enunciado puede así utilizarse para cumplir diferentes fines (Duranti, 1992, p. 265).

Recapitulando lo dicho hasta el momento, puede decirse que existe en el discurso una doble direccionalidad que versa entre lo colectivo y lo particular, entre los referentes sociales por los que circulan las personas y las elaboraciones que propiamente van construyendo, que no necesariamente, y de hecho generalmente, no se consolidan de manera reflexionada. De este modo, al abordar el sentido subjetivo erigido por una persona respecto a un fenómeno determinado es importante que, sin perder de vista el lugar que ocupan sus referentes sociales, se destaque la particularidad que guarda su discurso, en sus formas de decir, de describir, de relacionar imágenes o sucesos, consciente o inconscientemente. Esto significa destacar, la perspectiva desde la cual el hablante ve aquello de lo que se trate, y el modo en el que considera lo que propiamente dice.

El hablante tiene una amplia gama de posibilidades de expresión entre las cuales selecciona y relaciona algunas y rechaza otras, dando cuenta así de formas explícitas o implícitas de su posición y actitud que respecto a lo abordado (Calsamiglia y Tusón, 2001). En el caso de los maestros, la manera en la que discursivamente se refieren a sus experiencias de enseñanza se entrecruza con la forma en la que conciben los roles de educador y de estudiante, con la forma en la que se han construido y se construyen desde aquello que les regresan sus estudiantes y la manera en la que ellos lo perciben.

Su palabra esta connotada entre otros aspectos como descripciones, afirmaciones y creencias, de calificativos y valoraciones respecto a lo que se hace y respecto a las personas

que participan en un encuentro educativo. En este sentido los maestros en su discurso muestran y crean estilos y formas de asumir su posición de maestros, lo cual permiten inferir el desarrollo de su vida social cotidiana vinculada al mismo.

Analizar esto resulta particularmente interesante en la medida en que la profesión docente es una actividad que está fundamentada en el discurso y la comunicación verbal entre docentes y estudiantes, su éxito requiere de la cooperación entre ambas partes para que pueda desarrollarse el proceso de construcción de conocimiento. De esta manera, el acto educativo al ser un ejercicio dialógico y formativo tiene un gran poder de incidencia en la construcción del sujeto, y es un importante espacio de creación de realidades. De esta manera resulta significativo apreciar los discursos de los maestros dado que estos dan cuenta y permiten la reflexión respecto a lo que los educadores en tanto “hablantes hacen con el lenguaje, voluntaria o involuntariamente, consciente o inconscientemente, directa o indirectamente” (Duranti, 1992).

Finalmente cabe señalar el poder transformador del lenguaje, que al ser retomado se convierte en un instrumento útil de reflexión que puede repercutir constructivamente en los hablantes, y que el caso de la comunidad educativa contribuye a la estructuración de una perspectiva crítica respecto a la profesión docente.

CAPÍTULO 4

MÉTODO

4.1 Supuestos

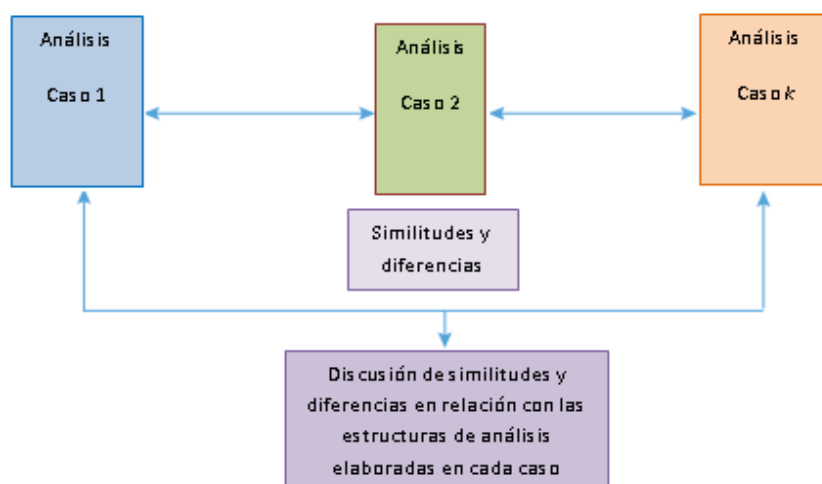
El presente trabajo ha estado orientado por los supuestos que a continuación se mencionan:

- 1- Las representaciones del maestro vividas en su experiencia escolar como estudiante se actualizan y conforman elementos constitutivos del sentido subjetivo que adjudica a la enseñanza y a la manera en la que interpreta los contextos educativos en los que en la actualidad se desenvuelve.
- 2- Las experiencias más significativas que tiene el maestro en su quehacer docente y en su relación con los estudiantes impulsan la reorganización dinámica de su sentido subjetivo sobre la enseñanza.
- 3- La representación y valoración que tiene el profesor de la relación que establece con los estudiantes juega un papel importante en la manera en la que le da sentido a la enseñanza.
- 4- La relación que teje el profesor con los estudiantes esta mediada por la representación que el maestro ha construido explícita o implícitamente respecto del rol de maestro y el rol de estudiante a lo largo de su vida.

4.2 Diseño de la investigación

El presente trabajo se desarrolla bajo un enfoque cualitativo en el que se resalta el carácter constructivo-interpretativo en la producción del conocimiento (González, 2006). Dentro de este, el diseño utilizado consiste en un estudio de múltiples casos entrelazados (Hernández, Fernández y Baptista, 2014b) el cual se representa en la siguiente figura:

Figura 4.1 Diseños de múltiples casos entrelazados



Adaptado de: Hernández et al. (2014b, p. 12).

Con este diseño, en primera instancia se abordan las características de la información brindada por cada uno de los participantes evaluando cada caso por sí mismo de manera integral. Posteriormente se evalúan las similitudes y diferencias que se encuentran entre los casos, de modo que se pueda vislumbrar si existen aspectos representativos comunes asociados al sentido subjetivo y la manera en la que éstos se interrelacionan para orientar o incidir en el quehacer del docente. De esta manera se desarrolla un análisis de cada caso a profundidad como una entidad completa y a su vez se establece una comparación entre los casos.

El criterio para optar por este diseño radica en que, por una parte intenta descubrir puntos de inflexión entre los casos lo que constituye una herramienta valiosa para enriquecer la comprensión del objeto de estudio. Por otra parte, esta posibilidad se encuentra siempre supeditada a la profundización lograda en el plano individual (Hernández et al, 2014a). De tal modo, logra mantenerse presente el sentido subjetivo como un fenómeno que siempre abordable a partir del análisis de las manifestaciones singulares de lo estudiado. (González, 2000).

4.3 Participantes

Se trabajó con cuatro docentes universitarios que laboran en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, tres de ellos pertenecientes a la facultad de Ingeniería Mecánica y uno a la Facultad Popular de Bellas Artes.

Los criterios de inclusión respecto al grupo de participantes fueron:

- Tiempo de experiencia laboral en la docencia universitaria mayor a cinco años.
- Docentes que durante su trayectoria y en el momento actual laboran en el nivel de licenciatura.
- Disponibilidad de tiempo de los docentes para la realización de las entrevistas de manera periódica, así como interés para abordar sus experiencias personales asociadas al ámbito educativo.

Los criterios de exclusión fueron:

- No tener disponibilidad de tiempo para la realización de las entrevistas, así como mostrarse en desacuerdo o con poco interés respecto al estudio.

Durante el desarrollo de las entrevistas se consideró que los cuatro maestros conformaban un grupo significativo debido a que, con las particularidades de cada caso, se identificaron ejes temáticos relativamente recurrentes. Por otro lado, la información suministrada por los participantes resulta suficientemente amplia para realizar un análisis a profundidad de cada caso y entre casos que permita abordar la pregunta de investigación planteada.

4.4 Instrumento de investigación

Entrevista semiestructurada:

Como instrumento de recolección de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas. Estas consisten en un intercambio entre el investigador y el sujeto entrevistado en donde se busca obtener información respecto a las representaciones que los participantes tienen frente a sus propias experiencias, manteniendo una interpretación continua con la finalidad de obtener una comprensión profunda de sus discursos. En fusión de esta interpretación el entrevistador puede solicitar en el transcurso de la entrevista la explicación o profundización en algún tema según se estime necesario (Corbetta, 2007).

Las entrevistas semi-estructuradas permiten abordar algunos ejes temáticos, que de acuerdo a la teoría, resultan constitutivos del tema de investigación. Estos ejes permiten estructurar de manera previa al inicio de las entrevistas preguntas que pueden abordarse o no en los encuentros y ser profundizadas según desplieguen información representativa en los entrevistados (Flick, 2007). Es decir que, si bien estos ejes se definen con anticipación, en el transcurso de una entrevista puede variar la presentación de los mismos, la manera en la que se formulan las preguntas e incluso se pueden incorporar nuevos temas según éstos surjan y sean relevantes y oportunos para la investigación. De esta manera cada entrevista se desarrolla de un modo distinto (Corbetta, 2007).

Bajo estos criterios, las entrevistas realizadas se desarrollaron a partir de una guía tentativa de preguntas (ver anexo 2) buscando en cada caso que los interrogantes estuvieran relacionados con: experiencias personales, interacciones, situaciones o eventos vividos dentro del ámbito educativo que resultaran significativos para los participantes. Los ejes temáticos abordados fueron los siguientes:

Los recuerdos asociados al contexto escolar: Se solicitó a los maestros recapitular sus experiencias iniciales como estudiantes, haciendo hincapié en la forma en la que concebían el mundo escolar. En estos encuentros se abordaron aspectos como: sus recuerdos respecto a las relaciones sostenidas con maestros y compañeros, sus experiencias personales de aprendizaje, así como la manera en la que consideraban que la escuela era percibida por sus familiares y amigos, y la opinión que ellos tenían al respecto.

Las vivencias como estudiante universitario: Se abordó la significación que para ellos tenía el acceso al nivel académico universitario, y la forma en la que esta etapa fue vivida por ellos en términos de los aprendizajes logrados y la importancia de los mismos. Se buscó que los entrevistados pudieran hacer referencia a los factores, personajes o circunstancias que permitieron dichos aprendizajes, al igual que las características pedagógicas que a su criterio encontraban en sus maestros y que fueron significativas en su formación.

Las primeras experiencias como docente: se retomaron las razones que llevaron al maestro a decidir incursionar en la profesión docente, sus expectativas frente a la profesión, la manera en la que recuerdan sus prácticas en clase y la forma en la que fueron desarrollando su relación con los estudiantes, así como las expectativas que tenía frente a sí mismos como profesores. De igual manera se abordó la manera en la que el contexto laboral y la profesión docente, constituyeron un factor de bienestar para sí mismos.

Las experiencias actuales en la docencia: Se buscó explorar la forma en que los maestros viven su cotidianidad laboral. Los aprendizajes o descubrimientos que a nivel personal consideran que han ido adquiriendo en el transcurso de su experiencia, así como los

principales retos que esta profesión les ha implicado, y las características que encuentra en sí mismo que favorecen o dificultan su ejercicio de esta práctica.

Las entrevistas fueron circulando en un entretejido entre las manifestaciones de los entrevistados y las interpretaciones realizadas frente a las mismas, sin ceñirse a las preguntas guía y dando curso a las opiniones o expresiones que surgían en el propio discurso de los maestros. De esta manera se buscó favorecer la expresión libre de los entrevistados, dando preferencia a la dirección temática propuesta por ellos.

4.5 Descripción del método de análisis

La información suministrada por los participantes en las entrevistas desarrolladas se analizó bajo la perspectiva de la Epistemología Cualitativa, propuesta planteada por González (2000, 2006, 2013) para el estudio de la subjetividad en el campo de la psicología. Esta propuesta se rige bajo los siguientes principios:

- Salvaguarda el carácter constructivo-interpretativo en la producción del conocimiento. Esto significa que el conocimiento se concibe como un proceso de construcción que surge con el desarrollo paulatino de hipótesis e interpretaciones que van dando lugar a una comprensión del fenómeno estudiado. De tal manera, la información brindada por los participantes constituye un universo con características intrínsecas que el investigador entra a examinar sin ceñirse a lineamientos predefinidos, así, se van encontrando y concretando rutas de análisis en el transcurso del propio proceso. En virtud de esto, el análisis explora entre sus diferentes vertientes aspectos tales como: los efectos que determinadas parcelas de discurso tienen en la globalidad del mismo, las condiciones contextuales en las que surgen, sus características léxicas, etc.

- Legitima el valor de lo singular como área de producción de conocimiento científico, por lo que reconoce la significación que cada caso aporta en dicho proceso durante el curso de la investigación. Esto debido a que, bajo esta perspectiva los estudios de sistemas

complejos como la subjetividad “no se orientan a la búsqueda de patrones universales de organización, sino a las configuraciones múltiples singulares en contextos diferentes y en momentos diferentes de un mismo contexto” concerniente al relato de los entrevistados en la presente investigación (González 2013, p. 32).

- Concibe la investigación como un proceso en el que dialógico entre el investigador y los participantes es esencial para la producción de información significativa sobre el objeto de estudio. Esto dado que “la investigación sobre los procesos humanos es un proceso social donde la comunicación es esencial para la emergencia del sujeto y de su subjetividad”. (González 2013, p. 30).

- Contempla que las expresiones de los sujetos están conformadas por diferentes relaciones que abarcan elementos simbólicos y emocionales, por ello, el instrumento utilizado, en este caso la entrevista, no es un productor de datos concluidos en sí mismo. Esto significa que las posiciones particulares que adoptan los sujetos, no están presentes de manera directa en la cualidad de la información que refieren, incluso sus expresiones pueden presentar de manera natural ambigüedades y contradicciones que son justamente objeto de análisis y no aspectos que entorpezcan la investigación. En este sentido, el análisis se interesa ante todo por la forma en la que las expresiones de los hablantes presentan sus construcciones subjetivas pero siempre en función de los procesos de producción, distribución e interpretación que surgen de éstas y no considerando simplemente lo dicho de manera directa.

Ahora bien, manteniendo la coherencia con los principios señalados, el proceso de análisis frente a las expresiones de los entrevistados recopiladas en las entrevistas, mantuvo un carácter abierto y procesual. A continuación se relata el proceso seguido en el desarrollo del mismo.

En un primer momento se relevaron las entrevistas de los participantes en su totalidad y se establecieron en cada caso una serie de categorías de análisis correspondientes a los ejes

temáticos que se identificaron efectivamente en los discursos de los entrevistados, abstrayendo los pasajes de discurso relacionados con dichos temas.

Estas categorías contenían indicadores, que son construcciones interpretativas deducibles de elementos tales como: palabras repetidas, expresiones emocionales, conceptos reiterados y/o contrastados, etc. los cuales fueron dando consistencia para identificar piezas claves de modo que se pudieran rastrear relaciones, intenciones, valoraciones, etc., que se fueron identificando tras lecturas reiteradas del material de análisis, lo que permitió ir estableciendo hipótesis respecto a la información indirecta presentada en el discurso, las cuales se fueron corroborando o descartando durante el transcurso del análisis (González, 2000, 2006). Cabe aclarar que algunas de estas se establecieron desde el desarrollo de las mismas entrevistas, lo que contribuyó a orientar el curso de las mismas (González, 2006).

De esta manera, las hipótesis fueron emergiendo de la identificación de variabilidad, consistencia o relación de la información entre diferentes momentos o formas discursivas capturadas en las categorías de análisis. Así, se logró ir estructurando esquemas interpretativos dando cuenta en el transcurso del análisis de los núcleos de sentido subjetivo (González, 2006) constitutivos del sentido subjetivo de la enseñanza en cada maestro. Para finalizar, se retomaron los elementos de análisis obtenidos en cada caso con la finalidad de apreciar de manera general las regularidades o similitudes identificadas entre los casos.

4.6 Procedimiento

Se realizó inicialmente, y de manera personal, un primer acercamiento con los directores de la Facultad Popular de Bellas Artes y la Facultad de Ingeniería Mecánica de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. En este encuentro se dieron a conocer las características de la investigación, los objetivos de la misma y el método con el que se llevaría a cabo. Se especificó ante cada director que toda información de identificación personal respecto a los participantes se mantendrían anónima, que los encuentros con los profesores se realizarían en los recintos de la facultad siendo acordados de manera

particular con cada docente, y se aclaró que en ningún momento dichos encuentros interferirán con los horarios de clase u otro tipo de actividades laborales.

Una vez brindado este panorama y aprobado el ingreso a las respectivas facultades, se realizó un primer sondeo de los posibles candidatos con la ayuda de cada director, teniendo en cuenta que éstos debían ser docentes con una experiencia en docencia universitaria de mínimo cinco años, que laboraran a nivel licenciatura y que pudieran estar interesados en abordar su experiencia personal como docentes, de esta manera se obtuvieron cinco candidatos en Ingeniería Mecánica y ocho candidatos en la Facultad Popular de Bellas Artes.

Con los candidatos seleccionados, se empezaron a desarrollar encuentros personalizados. En éstos se dio a conocer el interés de la investigación a desarrollar y sus características, especificando el tiempo requerido para las entrevistas a realizar, la dinámica y el objetivo de las mismas. Con los maestros que estuvieron de acuerdo y refirieron tener disponibilidad para participar en el estudio se procedió a brindar el consentimiento informado (Ver anexo 1) de modo que pudiera ser leído y firmado por cada participante, dando seguimiento a las consideraciones éticas planteadas en esta investigación. Posteriormente se acordaron los horarios y lugares de encuentro, dando un lapso de aproximadamente cuarenta y cinco minutos para cada entrevista y contemplando inicialmente la posibilidad de cinco encuentros.

Finalmente, se logró mantener el seguimiento con cuatro maestros: tres de Ingeniería Mecánica y uno de la Facultad Popular de Bellas Artes, con ellos se desarrollaron las respectivas entrevistas que oscilaron entre cuatro y cinco encuentros. Estas entrevistas fueron registradas en audio y transcritas de manera posterior a cada encuentro, utilizando un seudónimo para identificar a cada participante.

Las transcripciones fueron releídas en cada caso antes del siguiente encuentro con el participante con el fin de que mantener presente cuál era la línea conducente que seguía el

maestro en su discurso, cuáles eran los temas que aparecían propuestos explícita o implícitamente que debían ser abordados o retomados, así como cuáles eran las referencias más representativas esbozadas por los maestros. De esta manera se iban orientando las subsiguientes entrevistas.

Los encuentros con los profesores culminaron una vez que se identificó que los discursos se tornaban recurrentes respecto a temas ya abordados y/o que la información referida al quehacer actual del docente resultaba redundante. Finalmente tras una revisión exhaustiva con varias lecturas cuidadosas del material transcrito, se desarrolló el análisis de discurso y se identificaron las similitudes y diferencias obtenidas bajo este análisis entre los participantes.

4.7 Consideraciones éticas

Para la realización de la presente investigación se llevó a cabo un encuentro personal con los posibles participantes, dándoles a conocer las características de la investigación dejando claro que su participación sería anónima y que en ningún caso sus datos personales o información de identificación serían conocidos, igualmente se indicó que su participación sería libre y podría ser interrumpida en cualquier momento si así lo requieran, sin que ello concurriera en ningún tipo de sanción. Finalmente, se les indicó que al terminar la investigación los hallazgos y las principales conclusiones a las que se llegara serían socializadas con los participantes que desearan conocerlas.

Se solicitó igualmente a los docentes que estuvieron de acuerdo en participar, que leyeran cuidadosamente el formato de consentimiento informado (ver Anexo 1), y que lo firmaran si lo consideraban adecuado. En este documento se especificó el objetivo general de la presente investigación, la realización de entrevistas que serían acordadas junto con el participante con una duración aproximada de cuarenta y cinco minutos. Durante este encuentro también se explicó a cada interesado la importancia que para la comunidad educativa y para todos los profesionales que trabajamos en esta área tiene visibilizar la

enseñanza como proceso que se teje desde las más variadas experiencias del docente, formales e informales, y la manera en la que éstas van dando lugar a una forma propia de dar sentido a la enseñanza y a la relación que se teje con los estudiantes.

Antes de que los participantes firmaran el consentimiento, se les brindó las aclaraciones necesarias, para asegurar respetuosamente que contaran con el conocimiento necesario y suficiente para decidir con responsabilidad sobre su participación. Se les indicó que las entrevistas se implementarían con la flexibilidad necesaria dando prioridad al curso del pensamiento y expresión de cada participante, que el número de sesiones de entrevista serían alrededor de cinco, las cuales podrían ajustarse en cada caso teniendo en cuenta la dinámica particular generada en los encuentros. Se hizo referencia a la necesidad de usar una grabadora de voz como recurso para mantener la rigurosidad de los datos y optimizar los análisis por parte de la investigadora y se especificó que los espacios de encuentro en los respectivos recintos universitarios se acordarán en conjunto con los participantes.

Una vez brindó este panorama, los docentes que refirieron estar de acuerdo procedieron a firmar el consentimiento. Al final del mismo, se incluyó el testimonio del participante de que la información proporcionada le era clara y suficiente para tomar una decisión libre, no forzada sobre su participación.

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS DE DATOS

5.1 Análisis de casos

En el presente apartado se mostrará de manera individual el análisis desarrollado frente a la información suministrada por cada uno de los entrevistados, quienes han sido denominados como P1, P2, P3 y P4. Éstos fueron desarrollados estableciendo una serie de categorías de análisis, las cuales fueron generadas en función de los temas que los entrevistados desarrollaron con mayor representatividad en el transcurso de las entrevistas. En cada categoría, se seleccionaron fragmentos de discurso representativos que permitieran mostrar la línea conducente en el relato de los entrevistados y las relaciones que estos presentaban (en algunos casos se han resaltado ciertas expresiones para dar mayor claridad al análisis).

Frente a estos fragmentos de discurso se fueron identificando los indicadores que aparecían en ellos, con los que se establecieron supuestos o hipótesis y se fueron abstrayendo núcleos de sentido subjetivo (González, 2006), que a la luz de los planteamientos teóricos de Karmiloff-Smith (1994) retomados para facilitar la interpretación de la noción de sentido subjetivo, se asocian con el concepto de micro-dominio como una entidad constitutiva y constituyente de un dominio de conocimiento vinculado en el presente estudio a la apreciación subjetiva que de la enseñanza se apreciaba en los maestros entrevistados. De este modo, los análisis que a continuación se presentan dan cuenta de los aspectos más influyentes que para cada maestro parecen formar parte de su configuración de sentido subjetivo sobre la enseñanza.

5.1.1 Caso P1

Maestro P1

Lic. Artes Visuales formado en Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado “La Esmeralda” (ENPEG), titulado por el Instituto de Comunicación Artes y Humanidades de Monterrey, con una larga trayectoria de formación en teatro a partir de la experiencia directa y el trabajo desarrollado con actores en teatro reconocidos a nivel nacional. Perteneciente a la Facultad Popular de Bellas Artes de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, con 18 años de experiencia en docencia universitaria. Cuenta con estudios de Maestría. Imparte asignaturas fundamentalmente en los primeros años en las licenciaturas de: Teatro, Danza, y Artes Visuales.

Categorías de análisis construidas en función de su relato: El teatro, La escuela, Los maestros, La docencia, La evaluación, Los alumnos.

EL TEATRO

Aunque la formación profesional de P1 no es exclusivamente en teatro, pues además de ser maestro tiene conocimiento en danza y es formado como artista plástico, el teatro aparece como su profesión representativa. Esto quizá responda a que para P1 el teatro conjuga diferentes saberes. En sus palabras “el teatro es un nicho maravilloso para todas las artes”.

Al iniciar la entrevista P1 se identifica como “soy una gente que le gusta muchísimo el teatro” mostrando su afinidad con este quehacer y campo de conocimiento. Dicha afinidad se corresponde, como se muestra a continuación, con las palabras positivas que utiliza a lo largo de su discurso para referirse al teatro y con las expresiones emotivas asociadas al gusto y al disfrute por el mismo.

Entrevista 1:

“(…) soy una gente que le gusta muchísimo el teatro”

“(…) El teatro **lo disfruto mucho**”

“(…) es totalmente por **el gusto** de hacer el teatro y ese es nuestro motor”

Entrevista 2:

“(…) con el paso del tiempo ya uno se da cuenta de que el teatro **es una de las artes mayores**, tanto que en ella caben todos, cabe la danza, la música, las artes visuales, **el teatro es un nicho maravilloso para todas las artes**”

Por otra parte, como se aprecia a continuación, una cualidad particularmente destacada por P1 respecto al teatro es que de manera natural tiene la “capacidad de vincularse con la sociedad”. Esta idea, por ser reforzada con diferentes recursos lingüísticos permite ser considerada como indicador del sentido social que P1 le atribuye al trabajo teatral, y por extensión, a su labor como docente en teatro y en artes afines. Esta es una valoración que deberá verificarse con los subsiguientes aportes discursivos. Encadenada a esta idea, surge también la reflexión de que “el teatro es lo que tendrá que acercar a la sociedad” señalando implícitamente que se está ante una sociedad alejada o separada y que en este sentido, ésta es una problemática que el teatro ha de abordar, y particularmente él en su quehacer como actor y maestro, pues frente a sí mismo señala “si no ¿para que lo hacemos?”

Entrevista 3:

“(…) el quehacer teatral como tal **tiene esa capacidad de vincularse con la sociedad**, no tenemos que hacer un discurso en ese sentido, y de manera natural **la gente de teatro se tiene que articular con su sociedad** y el teatro en ese aspecto es muy sabio, va desde la perspectiva del espectador y la relación que va estableciendo con el quehacer teatral y con la misma gente de teatro y se **va estableciendo ahí la relación**, y **el teatro es lo que tendrá que acercar a la sociedad**, yo estoy convencido de eso, **si no ¿para que lo hacemos?**”

Finalmente es importante destacar que el teatro está asociado a una experiencia vital y que su práctica juega un papel representativo en su vida. El teatro “es disfrutarlo”, “es vivir”, es “el respeto”. Estos calificativos conjugan para P1 una “mística” que distingue el quehacer teatral y son indicadores de su importancia en su configuración subjetiva de la enseñanza.

Entrevista 4:

“E: o sea esa mística es disfrutarlo, es...”

P1: **es disfrutarlo, es vivir, el respeto al mismo teatro**, es-te mmm... es mmm no sé es el volcarse por este quehacer ¿no?, que no tiene nada que ver con intereses económicos ni nada, es tener muy claro”

“(...) si la gente me pregunta: **¿qué haces?: teatro, a ¿Qué te dedicas?: al teatro**, ¿no? ¿y después?: bueno pues al teatro, **ahora doy clases pero también al teatro ¿no?**”

LA ESCUELA

Al referirse a la escuela P1 habla sobre la preparatoria, la secundaria y su formación profesional, y muestra un recorrido que transita de una educación con una tendencia formal y academicista a una más flexible que resalta la experiencia del aprendiz, y frente a la cual P1 muestra mayor afinidad. Respecto a su experiencia de escuela durante la preparatoria y la secundaria afirma:

Entrevista 2:

“(...) **tuve un colegio muy formal** (...) con maestros prácticamente españoles, un poquito **estrictos** en su enseñanza, pero a la vez era una escuela de muchos conocidos (...) **se centra mucho en formarnos bien y en la responsabilidad que teníamos con el país**, porque era como un agradecimiento al país de México y entonces **se nos inculca un deber ser social**”

“(...) no puedo decir que era un alumno brillante, más bien promedio, hasta de pronto bajón por inquieto y **no me queda muy claro qué es lo que quiero estudiar**, tengo dificultades en los términos de encontrar qué es lo que quería hacer, no encontraba (...) en sí acercamiento con las artes no había y entonces a mí me costaba mucho encontrar por dónde es que era mi inquietud”

“(...) de veras en la preparatoria no encontraba ¿A dónde voy? ¿Qué voy a hacer? **me costó mucho encontrar mi vocación**”

Aunque en la referencia a sus inicios escolares P1 manifiesta no encontrar completa afinidad con su escuela y tener dificultades para descubrir su vocación, sí alude con respeto al sentido social inculcado en ésta. Más adelante, cuando P1 habla de la escuela en la que se formó profesionalmente como licenciado en artes visuales (la ENPEG) refiere una

bifurcación, en la que distingue dos estilos diferentes de escuela. Uno similar a lo mencionado hasta el momento en la preparatoria, y otro, crítico, flexible y menos normativo. Con este último P1 se muestra identificado y alude a expresiones como: “una escuela más democrática”, “interactuábamos de todos los años de la escuela”, “era el dibujo y compartíamos, era muy padre” afirmaciones con las que refiere su preferencia por esta propuesta de corte más participativo y que destaca la propiedad de compartir el gusto del propio quehacer.

Entrevista 1:

“Fui muy feliz en la escuela, la esmeralda (ENPEG) es una escuela que disfruté mucho, aunque cuando entro el contexto de esa escuela fue muy interesante. Cuando entro a la escuela **el primer año estuve muy formal,** siguiendo las materias que daban en la escuela, pero (...) **queríamos una escuela más democrática, empiezan las protestas y entonces se da la explosión en la escuela, viene el cambio de director y cambiamos el modelo ya para el segundo año,** éste era un modelo muy interesante porque sí uno estaba en el taller de dibujo, pero en el taller de dibujo podían estar estudiantes de primero, segundo, tercero, cuarto o quinto año, no importaba, **era el dibujo y compartíamos, era muy padre, y era una suerte de talleres rotativos e interactuábamos de todos los años de la escuela”**

“la idea de la pintura academicista, la escuela de mucho rigor, orden y eso, se transforma en otra manera de trabajar, de... de buscar, de experimentar, y de realizar el propio oficio de la pintura, totalmente distinto, para mí fue revolucionario (...) **a mí me marcó,** fue un cambio radical”

Cuando P1 dice respecto a esta nueva propuesta “a mí me marco” señala la importancia que ésta viene a tener en su estructuración de lo escolar. Por lo tanto, deja ver que características como “buscar”, “experimentar”, “realizar el propio oficio de la pintura” vienen a ser valiosas en su forma de significar lo educativo. Finalmente, P1 habla de su formación en teatro la cual tiene lugar por fuera de una institución educativa, bajo la experiencia directa con artistas en teatro.

Entrevista 2:

“(...) un trabajo muy intenso de dos años que a mí me hacen en el teatro, por el contacto con mucha gente de teatro, porque me encontré con muchos espectáculos que yo tenía que resolver”

Esta educación extramuros compagina y enriquece las cualidades encontradas por P1 en la propuesta educativa de la ENPEG pues también privilegia la experiencia y el proceso de formación del artista. Es un estilo que a su criterio logra despertar la sensibilidad para observar el teatro, para generar soluciones prácticas y para fortalecer el sentido de lo social (que ya había sido aludido al hablar sobre la preparatoria). Es valioso tener en cuenta que P1 habla con agrado de esta experiencia, y que además este espacio de formación se da justamente en el ámbito de la profesión con la que P1 se identifica con mayor representatividad.

Entrevista 2:

“Empiezo a ver día con día el teatro, porque todos los días es distinto y empiezo a descubrir la potencia del trabajo técnico y como se vincula con la voz de los actores (...) se empieza a abrir todo un panorama del mundo del teatro y de la literatura, y empiezo a encontrarle el gusto primero como espectador de fijarse en el detalle, los actores no están igual cada día, **empieza una cierta sensibilidad para observar el teatro”**

“(...) me encontré con muchos espectáculos que yo tenía que resolver”

“(...) tener el encuentro con toda esta gente de pronto a ti te da una visión mucho más grande, mucho más ambiciosa de lo que puede ser el teatro y de lo que puede ser la cultura en México. Porque el contacto con esos personajes, pues son artistas del aquí y el ahora”

Como ha podido apreciarse reiteradamente aparecen en el discurso referencias que remiten al valor social, tanto cuando se refiere al teatro como cuando alude a las distinciones que encuentra entre las escuelas. Esta incidencia constituye un indicador de que el valor social tiene una significación importante en su configuración del sentido subjetivo de la enseñanza.

Finalmente, cabe señalar que en sus referencias educativas P1 resalta la importancia del ejemplo y la experiencia personal como fuente de aprendizaje. Se aprende día a día viendo a los actores, escuchándolos y sintiendo lo que comparten. Lo que permite aducir que estos

serán también indicadores de sentido entorno a la enseñanza pero es una apreciación inicial que será verificada en la continuidad del discurso.

LOS MAESTROS

De la misma manera en que P1 hace alusión a dos estilos diferentes de escuela, va entretejiendo en su discurso la caracterización de algunos maestros que se corresponde con esta percepción. Por un lado, hace referencia a maestros que describe con un estilo sistemático y canónico, por otro lado, alude a maestros más enfocados en iluminar la apreciación del aprendiz.

Los primeros, tienden a ser referidos con calificativos que muestran discrepancia por parte de P1 tales como: “era un maestro muy muy riguroso”, “era muy serio, muy osco, era muy a lo suyo”, “muy concreto, muy académico”. Además, se describen bajo una relación distante en la que parece imponerse la opinión del maestro. Como P1 indica: “eso es lo que hay que hacer, hay que cuidar la proporción, hay una altura, hay una simetría (...) hay que hacer eso, salió bien, salió mal por esto y esto”

Entrevista 2:

“(...) **él era un maestro muy muy riguroso**, de primer año, 8 am cierra la puerta, 8:05 imposible entrar, era una clase de dibujo y figura humana, pero si no estaba uno a las 8 am se quedaba por fuera”

“En la preparatoria tuve un escultor, en preparatoria y secundaria (...) Es un maestro que lo recuerdo muy bien (...) **era muy serio, muy osco, era muy a lo suyo**, entonces nos pedía una tabla, nos pedía una plastilina, nos ponía un modelo para trabajar, **era muy clasicista (...) era muy concreto, muy académico**, eso es lo que hay que hacer, hay que cuidar la proporción, hay una altura, hay una simetría (...) la relación con el maestro **era estrictamente lo académico**, hay que hacer eso, salió bien, salió mal por esto y esto, hay que cuidar tales detalles”

Por otro lado, están los profesores con quienes P1 muestra mayor afinidad. Entre estos P1 enfatiza en su relación con el maestro JA en la ENPEG y al maestro AA en el contexto

teatral. De estos maestros P2 resalta con representatividad sus estilos de enseñanza lo que permite considerar que estas figuras han conformado parte importante de su configuración subjetiva de la enseñanza.

Del maestro JA se destaca particularmente, como se muestra a continuación, la consigna “vamos a dibujar feo”, que para P1 representa la posibilidad de dibujar con libertad. En este sentido, los productos del estudiante más allá de ser buenos o malos son valorados “en los términos de una composición” de aquello que “se construye”, pues remiten a un encuentro propio del artista con la verdad que le suscita el objeto.

Entrevista 1:

“(…) la manera de dar la clase de JA también era muy peculiar, **la clase era muy con el ejemplo, no hay otra manera de describirlo, si nos ponemos a dibujar él también está dibujando**”

“(…) JA, la primera clase nos dijo: “aquí vamos a dibujar feo, lo que vamos a hacer es ponernos a dibujar sin ver el papel” **era una conexión entre lo que yo veo y mi mano**, sin tener que ver el papel, **generar una conexión de lo que estoy viendo y la soltura en la mano para construir**”

“(…) con él aprendo un oficio de estar dibujando. Hay que estar dibujando para encontrar las cosas, **no nos importa si está tan bien, tan mal el dibujo, no es la preocupación, lo importante es encontrar en eso que tenemos enfrente algo que en su momento vamos a plasmar** en el papel y el acercamiento de él, ya ahora dimensionándolo, **es tratar de encontrar eso: Una verdad, en eso que está en frente**”

Entrevista 2:

“(…) ese era el trabajo plasmar la realidad, pero le quitaba toda la formalidad de la academia, **no había que llegar a un dominio de la figura humana para empezar a dibujarla fea**, pero en ese dibujar feo uno podía encontrar cierta verdad de ese objeto que se intentaba plasmar, que **no iba tanto a “es la forma en sí lo que estoy viendo” sino “algo que de esa forma que tengo enfrente está representando que a mí me dice y seguramente puedo compartir con otro”** y eso permeado por un trabajo fruto de muchas conversaciones con él, exposiciones que nos recomienda, lugares a donde vamos a dibujar”

Estas referencias son importantes para P1 pues lo sitúan en una relación de reconocimiento propio “era una conexión entre lo que yo veo y mi mano”, en donde el aprendizaje

necesariamente está atravesado por “un encuentro”, que no se limita por la formalidad de lo académicamente ya definido, es decir que resalta la experiencia personal del aprendiz. De esta manera JA aparece como un profesor que lo orienta pero a la vez le exige ir hacia su propio encuentro “no iba tanto a “es la forma en sí lo que estoy viendo” sino “algo que de esa forma que tengo enfrente está representando que a mí me dice (...)””.

Respecto al maestro AA el entrevistado reitera la expresión “el aquí y el ahora” con la que se alude a un montaje centrado en “la naturalidad”, “lo cotidiano”, lo que permite “mostrar lo que somos” que de cierta manera recapitula elementos ya encontrados con el maestro JA pero que sustancialmente enfatiza en que aquello que se hace afecta y es interpretado por un espectador. De esta manera, constituye nuevamente en un indicador que señala la importancia de la vinculación entre el arte y sus quehaceres (incluyendo la enseñanza) con la sociedad.

Entrevista 2:

“(...) el teatro de AA me da **la naturalidad** para decir lo que es tan importante de una manera tan cotidiana pero con un buen decir. Era un lector muy inteligente en el manejo del espacio, aprendo esto de él, **pero sobre todo la idea de ¿qué es lo que se está montando? es algo que le afecta a un espectador del aquí y del ahora**, es muy importante no perder esa **naturalidad de quienes somos**, de lo que somos, permeado por un conocimiento erudito de AA en el manejo del texto, es un poeta sorprendente en su manejo del lenguaje y **cómo lo lleva a la escena**, además una escena que pertenece a **lo más cotidiano, nuestro aquí y ahora, esa es una de las cosas que para mí son más claras de él**”

“(...) siempre las cosas que montamos **tenían mucha naturalidad** mucho “es que así somos” “es que así son nuestras raíces” **y eso si te lo dijera porque tampoco se metía en esas cosas....**me rechinan los dientes cuando hablo de eso. (...) tenía muchas habilidades y era un espléndido autor, pero **yo me quedo con esa naturalidad y esa manera tan diáfana de mostrar lo que somos**”

Es interesante destacar aquí que, las apreciaciones por parte de P1 respecto al maestro AA aparecen abstraídas fundamentalmente de su manera de proceder. Surgen de una elaboración generada por la coherencia que P1 percibe en el proceder del maestro por lo cual indica: “y eso si te lo dijera porque tampoco se metía en esas cosas....” en este sentido

está destacando un aprendizaje que surge del ejemplo (por parte del maestro) y de la experiencia generada en el aprendiz, lo cual, ya había sido resaltado al hablar del profesor JA y en general con el universo teatral constituyendo una importante fuente de sentido subjetivo. La manera en que reitera la vinculación ejemplo-experiencia, y la connotación emocional que tienen (“me rechinan los dientes cuando hablo de eso”) corrobora que éstos constituyen una unidad de sentido que hace parte de la configuración de sentido subjetivo que P1 tiene sobre la enseñanza.

Incluso aunque en ocasiones, como se muestra a continuación, P1 se refiere a la importancia de la dimensión teórica en su enseñanza, su expresión a este respecto aparece en términos relativos como: “a lo mejor” y “de pronto”, lo que continua transmitiendo la idea de que la experiencia sigue siendo lo más importante que a su criterio se debe abordar para ayudar a los estudiantes en su proceso de formación.

Entrevista 3:

“El cambio de ser menos teórico a ir incorporándome y siendo más teórico (...), pues evidentemente ha modificado mi visión, y ahora en la distancia **de pronto** puedo decir que sí estaba bien mi experiencia pero **a lo mejor** estoy dejando de lado lo teórico”.

“(...) de que **de pronto** hay un material que de pronto no interesa, pero que más adelante puede interesar, entonces que también vale la pena, tener una información”

“(...) en las reflexiones que se dan me doy cuenta de que hay cosas que valdría la pena que yo profundizara, como esa cuestión de ir incorporando textos teóricos porque ellos **de pronto** necesitan también de dónde agarrarse, y que **de pronto** en la memoria no queda todo tan claro”

Finalmente cabe resaltar aquí que un concepto tan significativo para P1 como lo es el de “mística” aparece cuando P1 habla del teatro (como ya se indicó), del trabajo que realizó con AA y es referido posteriormente cuando se remite a sus estudiantes.

Entrevista 4:

“Con AA una de las cosas que sucede es que hay una mística del quehacer teatral (...), es decir que estamos entregados para el quehacer del teatro, lo que eso implique y jugárnosla como hay que jugarla”

Entrevista 3:

“(…) en el asunto del teatro para mí es muy importante lograr una **mística** para lograr sacar el trabajo, que en este caso (como profesor universitario) es **un colectivo de un año**”

Esta confluencia constituye un indicador que permite visualizar cómo la figura del maestro AA se vincula también a la elaboración de sentido subjetivo que va estructurando P1 sobre la enseñanza. De igual manera, como se muestra en el siguiente bloque P1 retoma expresiones ya referidas al hablar del maestro JA “vamos a dibujar feo” para explicar su quehacer docente, lo que muestra el influjo que este maestro tiene en su concepción de la enseñanza.

Entrevista 3:

“(…) yo por ejemplo lo que he traducido que me decía JA de: “vamos a dibujar feo” yo de pronto cuando estamos haciendo un trabajo escenográfico y se hecha algo a perder les digo: “no, no, espérate todo sirve”... y entonces a ellos les queda claro que todo sirve, **pero no nada más porque yo lo diga sino porque les muestro que eso echado a perder va a contribuir en algo**, que aquello que iba a ser simétrico ahora ya no es simétrico porque como se fue chueco, entonces vamos a **capitalizar** el valor de lo asimétrico”

LA DOCENCIA

Al referirse a sí mismo como docente, P1 habla de una serie de valores que para él constituyen principios esenciales de la profesión. Entre éstos, el entrevistado alude a la importancia de propiciar la generación de preguntas, de desarrollar la intuición y la confianza frente al trabajo a desarrollar. Estas apreciaciones que no constituyen prescripciones específicas, lo llevan constantemente a pesar en su práctica y son indicadores de la posición reflexiva que P1 parece asumir frente a la docencia.

Entrevista 2:

“(…) sí sabía de mi oficio pero **no sabía cómo iba a transmitirlo o a compartir mi experiencia** y entonces **lo que he procurado siempre es saber qué está pidiendo el otro y entonces a partir de lo que... de dónde se atoraba, de lo que pedía, entonces yo trataba de apoyar** en lo que conocía”

“(…) un alumno que de pronto pregunta que ¿Cómo pinta el agua? y cuando te hace la pregunta, la pregunta que al principio no es tonta, la pregunta en sí no es tonta y cuando te hace la pregunta pues **se da cuenta de que el agua puede ser mucha y muy variada** y los recipientes muchos y muy variados, por lo tanto ¿de qué agua hablamos? entonces también empieza uno a ponerle problemas respecto de lo que él quiere pintar como el agua, **entonces sí ya lo lleva uno a un mundo en donde él no se había hecho toda una serie de preguntas y entonces ahí si ya puede uno enseñar, entonces ese tipo de cosas sí son las que descubrí.** Uno puede llevar a alguien a toda una serie de preguntas a partir de una que sí sabemos”

En estas expresiones se destaca su preocupación por encontrar una buena forma de ser maestro. Como puede verse, su orientación en dicho quehacer se asocia a preguntas constantes respecto a ¿por dónde debe ir su trabajo como docente? y ¿qué quieren los estudiantes? aspectos que parecen relacionarse con una tendencia a la reflexividad en la construcción personal de su experiencia como docente.

Es válido resaltar igualmente que aunque en cierto momento P1 habla de “transmitir” para referirse a la enseñanza, éste no es un término que aparezca de forma contundente “no sabía cómo iba a transmitirlo o a compartir mi experiencia”, además, se acompaña de calificativos como “saber qué está pidiendo el otro” y “apoyar”. Es decir que, con su uso P1 parece aludir a la posibilidad de compartir su conocimiento para que el otro construya en función de su propia experiencia y no exactamente a una transferencia de conocimiento, lo cual aparece asociado a un interés por los otros perteneciendo nuevamente a un indicador de interés social.

Finalmente, es interesante apreciar la manera en la que P1 vincula el concepto de intuición con su actividad docente:

Entrevista 3:

“Una característica del teatro es, sin lugar a dudas, que tenemos que trabajar sobre la intuición, debemos provocar en el alumno que tenga confianza para que intuya por ejemplo ciertas soluciones que hay en la escena, los actos creativos siempre son nuevos, tienen que serlo necesariamente, entonces no hay fórmulas para hacerlo, entonces eso

obliga a que trabajemos con la intuición, creo que eso fue algo que de alguna manera por mi experiencia de vida afloro o se fortaleció, pero creo que operó también opera mucho el sentido intuitivo, **intuyo que debo de probar tal conocimiento, o que hay tal problema, intuyo que es esto, y es una manera que también trato de compartir con los alumnos, que ellos tengan esa posibilidad de intuir**”

“(…) yo diría que **lo fui trabajando como de manera intuitiva, al paso del tiempo lo fui madurando**, que había que generar una serie de **preguntas** a partir de esa pregunta, pero que había que provocar la pregunta”

P1 continúa reflexionando sobre su práctica “tenemos que trabajar sobre”, “debemos provocar en el alumno que” introduciendo en este caso una referencia a la necesidad de desarrollar la capacidad intuitiva. La manera complementaria en que estos dos aspectos aparecen en el discurso, surge como un indicador del interés de P1 por vivir la experiencia docente incorporando en ella la experiencia vital que el teatro tiene para él (“Una característica del teatro es, sin lugar a dudas, que tenemos que trabajar sobre la intuición”). Esta unión, entre reflexividad e intuición, indica que la docencia es asumida incorporando los valores del teatro, siendo así una actividad que mantiene un fuerte sentido social, debe lograr una mística de trabajo y debe ser sensible a la interpretación del otro, espectador o aprendiz.

LA EVALUACIÓN:

Sus expresiones respecto a la evaluación guardan consistencia y continuidad con la prioridad otorgada en su discurso a la experiencia personal, en este caso la del aprendiz. De este modo la evaluación está vinculada a un encuentro del estudiante con dicha experiencia.

Entrevista 3:

“(…) algo que se volvió muy atractivo con los alumnos fue la cuestión de la evaluación “bueno, entonces a partir de qué vamos a evaluar” la maravilla del quehacer artístico o el teatral es que siempre hay un objeto al cual podemos referir y hay un objeto que se crea fruto de un proceso, entonces **la revisión del proceso y el propio objeto finalmente que se llega a formar se vuelve un referente muy objetivo de su participación**, de su quehacer y la vinculación que yo tengo con ellos, entonces para el alumno se vuelve de pronto muy

clara la evaluación. Esta el trabajo, **él se reconoce en el proceso o no, él sabe muy bien de su participación y la evaluación es muy clara (...)**

De las evaluaciones uno sabe, uno sabe por qué se está haciendo, no actuando por actuar, no de su accionar, **el alumno se va dando cuenta de su participación**, se va dando cuenta de su aporte, se va dando cuenta de que sí está concretando cosas o no”

“(…) yo desde el principio, en el alumno que está comprometido veo que si hay una evolución, a lo mejor no llega a ser el mejor actor, ni el pésimo actor, **pero evolucionó en los términos de lo que él pretendió** y a donde llegó. A lo mejor no llega al 100, como el otro, el dotado, el que lo trae en las venas, pero uno reconoce **el esfuerzo**, entonces...”tu esfuerzo fue muy significativo, y ese esfuerzo implica que aquel que está muy bien dotado a lo mejor no tiene la mejor calificación, la tienes tú mejor porque tu esfuerzo lo vale” (...)

“(…) –siempre se los dije y lo sigo diciendo hoy- **yo no califico la puesta en escena o sea como el estreno, yo califico el proceso, lo que suceda ya con el público ya es otro problema**”

Expresiones como: “él se reconoce en el proceso o no”, “el alumno se va dando cuenta de su participación”, “evolucionó en los términos de lo que él pretendió” son indicadores de la importancia que P1 adjudica a la experiencia del aprendiz y cómo ésta es constitutiva del sentido que para él adquiere la enseñanza. Su apreciación de la experiencia del aprendiz es orientadora en su quehacer. Como se señaló antes para P1 la enseñanza evoluciona al compás de las preguntas que se suscitan en los estudiantes, de igual manera la evaluación se enfoca en lo que sucede con el estudiante (su evolución, su esfuerzo) diferenciándose de las implicaciones que sus productos tienen dentro de un contexto determinado, esta apreciación se sintetiza cuando P1 afirma: “yo califico el proceso, lo que suceda ya con el público ya es otro problema”. Valga aclarar que su mención no es en sí misma indicador de lo señalado, y que lo es solo en la medida en que está sustentada por los indicadores analizados previamente que han permitido ir abstrayendo la experiencia como un factor importante en su configuración subjetiva de la enseñanza.

LOS ALUMNOS:

Al hablar de los alumnos nuevamente aparecen indicadores que muestran que el sentido de la enseñanza está ligado a la experiencia personal que tienen los estudiantes.

Para P1 su objetivo en la docencia tiene que ver con llevar a los estudiantes a ese encuentro con su propia experiencia.

Entrevista 3:

“Entonces eso también me ha enseñado que es importante que los alumnos se sientan con un buen ánimo, en confianza para **que suelten y desarrollen sus ideas y sus cosas** ¿no?, y que yo a priori no puedo decirte si está mal, si creo que no está mal **me veo obligado a argumentarlo tengo que decirles por qué, pero la cuestión del gusto no ya no, eso ya no impera** ¿no? hay que dejarlos y aunque no me guste, **en ellos hay algo que será importante o interesante**, a lo mejor descubren, y ... ¡descubren el error a lo mejor! pero sí hay que también **dejarlos que ellos se pregunten y desarrollen**”

“(…) **no es una puesta en escena esplendida maravillosa, sino simple y sencillamente hacerse preguntas** sobre el Espacio!, y a veces **no quieren de pronto formulárselas** ¿no?, y **quieren que se les de todo... hechito** ¿no? así, peladito y a la boca –como decimos- (...) y de pronto esta materia ¡no!, implica que se mete uno en problemas: “entra por la puerta derecha, y ¿si la quitas y que no sea por la derecha? o y ¿si quitamos la puerta, y si aparece como un golpe de luz? o ¿si hacemos tal o cual cosa?””

En estos apartados P1 hace referencias que se concuerdan con reflexiones analizadas en otros momentos de su discurso. Muestra que a su criterio la enseñanza no debe estar determinada por los intereses del maestro sino que su conocimiento y capacidad de reflexión deben contribuir a enriquecer la experiencia del aprendiz “tengo que decirles por qué, pero la cuestión del gusto no ya no, eso ya no impera”, “no es una puesta en escena esplendida maravillosa, sino simple y sencillamente hacerse preguntas”. Por otra parte, P1 destaca que para los estudiantes no siempre es deseable este encuentro con su experiencia de aprendizaje el cual los lleva a cuestionarse y a tomar consciencia de que su trabajo tiene una implicación social, sin embargo para él es indispensable propiciarlo.

Finalmente, como se muestra en las siguientes líneas, P1 parece considerar, como se indicó en un principio, que la sociedad actualmente se encuentra alejada o separada y que ésta es una problemática presente en los estudiantes contemporáneos que él desde su posición como actor y como maestro debe abordar.

Entrevista 4:

“(…) la sociedad va generando... más individuos ya aislados de lo que es el aspecto social, entonces bueno, en ese en ese camino hay mm un asunto que empieza a tener como mucha fuerza, en que... el alumno empieza a mantener personalidades ¿no? y a hacer presión ¿no? como PERSONALIDADES y entonces en ese heee hacerse presentes esas personalidades se están generando también unos ciertos elementos de **individualismo**. Esto va influyendo también ¿no? en el quehacer teatral y en el quehacer de la clase. Ahora, en esteee, en este cambio lo que ha venido pasando, -yo estoy casi convencido-, es como el reencuentro con el teatro (...)”

“(…) **tenemos todo un trabajo también de los maestros ¿no? para hacer consciencia de esto** que son las cuestiones del ámbito social y hacerlo sentir (...) las **individualidades**, y hoy trabajamos más con esto, estamos desde acá y **es todo un reto para cualquier maestro** ver cómo.. uno rompe con el teléfono, pero no diciéndole: deja el teléfono, sino mostrando simple y sencillamente que lo que está pasando es más interesante que ver el teléfono”

“(…) en el ámbito de lo social y nuestras relaciones con lo mexicano es muy delicado y muy sutil, porque **tampoco quiero caer en ser un maestro así pragmático**: y lo importante es lo mexicano, y somos mexicanísimos y todo... Es muy complicado, entonces... me **valgo de algunos elementos como para construir ese sentir** nacional y hasta ahí, **yo no no quiero imponer...**, este... es muy difícil ¿no? explicarlo (...) **no me gustaría decirles que la mexicanidad es esto y esto y esto nooo**”

Esta nueva condición social a la que P1 hace referencia, que genera individualismo, es una problemática que desde su percepción apremia ser atendida por los docentes y que él asume como un “reto” frente al cual considera inaceptable asumir una postura de imposición y opta por la vía de buscar recursos para propiciar “construir ese sentir nacional” facilitando una toma de consciencia desde la generación de experiencias. En este sentido, puede decirse que la capacidad de análisis y reflexión ante la problemática social por él señalada, se mantiene en el relato y es un indicador de su búsqueda por enriquecer su sentido subjetivo respecto a la enseñanza sin limitarse ante el cambio.

En relación a esta última apreciación, sobre el individualismo que a su criterio tiende a presentarse en los jóvenes contemporáneos, cabe aclarar que esta no le impide mantener una apreciación positiva de los estudiantes:

Entrevista 3:

“(…) en la relación con ellos yo diría que siempre fue un poquitito más allá de una fría relación alumno-maestro, siempre hemos tenido una relación un poquito más cálida (...) se me da ¿no? por mi personalidad, es una relación muy relajada y digamos... interesada en los alumnos”

“(…) yo tengo que decir que trabajar con gente joven es maravilloso porque también permiten que el error que uno pueda tener se lo hagan ver o en algún momento se dé como con cierta nobleza, no sé cómo decirlo, que permite seguir adelante”

Estas referencias muestran que para P1 parece resultar agradable el encuentro con los estudiantes. Como se vio en referencias anteriores, este maestro al parecer tiende a promover que dicho encuentro se dé bajo condiciones de flexibilidad, calidez y tranquilidad.

5.1.2 Caso P2

Maestro P2

Ingeniero Mecánico por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, perteneciente a la facultad de Ingeniería Mecánica, con 23 años de experiencia en docencia universitaria. Cuenta con estudios de Maestría. Ha impartido asignaturas fundamentalmente asociadas a las matemáticas desde primero a quinto año.

Categorías de análisis construidas en función de su relato: La familia y la escuela, Los profesores, La docencia, Los alumnos.

LA FAMILIA Y LA ESCUELA:

Durante el transcurso de la primera entrevista P2 señala algunos aspectos contextuales importantes en relación a su familia, en función de los cuales da apertura para ir destacando la representatividad que adquiere la escuela en su historia personal. Familia y

escuela son dos referentes que aparecen vinculados en su discurso mostrando que su forma de vivirse en la familia hace que cobre valor y representatividad la escuela.

Entrevista 1:

“(…) mi familia fue una familia numerosa de diez hermanos, y entonces en esa situación, de pequeños nos llevó a que **no fue nada estable estudiar**, la primaria sobre todo. Estudiábamos por tiempos porque **mi papá en ese entonces, sobre todo cuando yo estaba en la primaria, viajó por cuestiones de trabajo a diferentes lugares y entonces resulta que perdíamos el ciclo escolar**, a mí me toco perder algunos años de escuela porque llegábamos, nos inscribíamos, y pues no pasaba un año y pues ya nos teníamos que ir a otro lado”

“(…) **otra cosa, en mi casa pues era necesario trabajar**, en un negocio familiar, entonces el **ir a la escuela era un descanso**, entonces por eso digo, yo lo he visto como una ventaja hasta cierto punto. Lo veíamos como imprescindible que nos fuera bien, porque **si yéndonos bien era complicado que nos dejaran ir a la escuela por el trabajo, incluso a veces nos sacaban de la escuela para ir a trabajar**”

“(…) **a mi papá le interesaba el estudio, pero no para que sus hijos estudiaran**. Pues hasta cierto punto, porque por ejemplo cuando llegó el momento en que yo tenía que venirme a estudiar acá a Morelia, pues **él no quería que me viniera, de hecho no me ayudó para venirme, yo me vine por mi cuenta** (...) porque **siempre tuve muchos problemas con él, o sea bastantes**, y bueno finalmente el director que estaba en ese año nos permitió a un grupo de alumnos destacados que empezáramos a dar clases”

Por las características de su contexto familiar, entre las que P2 destaca haber pertenecido a una familia numerosa en donde era necesario que todos los miembros trabajaran, en la que se presentaba una alta movilidad debido a los cambios de trabajo de su padre y en la cual no tenía buenas relaciones con su papá, para P2 la escuela representa lo contrario, un lugar de “descanso” en donde encuentra reconocimiento y apoyo. De esta manera, el valor otorgado a la escuela aparece en función de una serie de posibilidades que en su familia al parecer no encuentra, planteando un contraste que al presentarse desde el inicio es un indicador de que su vivencia familiar ha jugado un papel representativo respecto a la forma en la que P2 valora la escuela y la actividad escolar. Al apreciar las subsiguientes expresiones, puede verse como P2 continúa hablando de forma positiva de la escuela destacando el

reconocimiento y respeto que encuentra con los maestros, que al parecer no encuentra en su padre.

Entrevista 1:

“(…) en la escuela de alguna manera yo tenía mucho respeto por lo que era, cosa que en la familia nunca lo fue, mi papá era una persona muy… pues yo pienso, demasiado dura y el trato no era nada bueno, entonces yo en la escuela siempre me veía como alguien de valor, me veía reconocido, y luego como era buen estudiante pues, cada vez que había entrega de premios y de algo siempre aparecía, he tenido el respeto de la mayoría de mis compañeros”

“(…) recuerdo mucho el profesor que tuve en tercer año, con todos los profesores tuve buenas relaciones, incluso tuve un maestro que tuve en tercer año, porque era un profesor que se preocupaba un poquito más allá de sus clases, veía más lo personal, platicaba conmigo porque se daba cuenta de pronto de que no iba a la escuela y me preguntaba: “oye y porque no viniste” y yo le decía: “no, es que me tuve que ir a trabajar porque no me dejaron venir”, incluso alguna vez se atrevió a ir a platicar con mi papá y pues salió de pleito con él (..) él me animaba mucho “tu sigue luchando mientras puedas venir vente””

“(…) en este cuarto año tuve una profesora también muy muy buena, incluso, antes de terminar, unos dos meses antes de terminar mi papá me llevo a Sonora a trabajar, ya estaba ayudando a mis hermanos mayores que yo, y pues no terminé el cuarto año y esa maestra me puso calificación como si yo hubiese ido a la escuela, me ayudo sin yo pedírselo, es más no tuve oportunidad de decirle nada porque eso ocurrió así… en un fin de semana”

Ahora bien, el ser un estudiante destacado académicamente parece representativo para P2 no solo porque le permitía ampliar las posibilidades de que en su familia le permitan ir a la escuela, sino porque su buen desempeño estaba asociado a una valoración y vinculación social dentro del contexto educativo que implicaba la aceptación personal por parte de sus maestros, de sí mismo, así como la posibilidad de crear lazos de amistad con sus compañeros.

Entrevista 1:

“(…) de hecho, algunos de mis amigos así nacieron, así se me acercaron, no porque yo los buscara por alguna otra razón, si no por esa razón, incluso a veces me buscaban en mi casa,

iban a visitarme a mi casa con esa intención de que les ayudara con algo, con alguna tarea, y yo lo hacía y ya luego terminaba en situaciones de otro tipo, platicando... y entonces eso fue bueno, por eso te digo **para mí la escuela nunca significó problemas, es mas era un escape, era un lugar en donde yo me sentía bien, en donde yo disfrutaba**, ir y hacer lo que se hacía ahí”

“(...) **la relación con los maestros siempre fue muy buena, más que buena, quizá por eso, porque no es lo normal que un niño a esa edad le interese estudiar** o quiera aprender, con la mayoría de los alumnos los maestros sufren, entonces con los profesores nunca tuve problema, siempre vi un apoyo adicional en ellos(...) yo desde que retome la escuela desde tercer año en adelante, incluso **hasta que terminé la universidad siempre fui el mejor alumno, todo el tiempo**, en todo lo que estuve estudiando fui el mejor”

Las reiteradas expresiones positivas con las que P2 se refiere a la escuela son un indicador de la representatividad que esta ha tenido en su experiencia de vida. La escuela es un lugar en donde P2 ha encontrado descanso, respeto, apoyo, amigos, como él mismo indica “era un lugar en donde yo me sentía bien, en donde yo disfrutaba”. Estos referentes se convierten por lo tanto en indicadores de la significación que para P2 tiene la enseñanza en el marco institucional.

LOS PROFESORES:

En continuidad con las ideas expresadas respecto a la escuela, P2 se refiere a sus maestros aludiendo cualidades que tienden a estar vinculadas con una posición de guía orientada hacia el encuentro del estudiante con su propio aprendizaje. En esta medida son aspectos que para P2 parecen ser representativos en el quehacer docente.

Entrevista 1:

“(..) **era muy ordenado, llevaba los temas siempre en orden, muy cumplido, se veía que él siempre se preparaba para los temas** y nunca evadía preguntas, todo lo contrario explicaba, aunque nunca se centraba mucho si alguien no entendía, sino que **nos mostraba que él ya había hecho lo suyo y que ya lo otro nos tocaba a nosotros**, nos exigía”

“(...) como anduve en concursos de matemáticas el me preparaba incluso en su casa, clases especiales adicionales, de más nivel más complejas de lo que hacíamos en clase, si lo hacíamos mal ya nos explicaba cuál había sido el error, **él le daba a uno la libertad y le**

exigía el esfuerzo propio. Nos decía que teníamos que comprender lo que hacíamos, nos decía que las matemáticas no son para memorizar, que hay otras materias en las que sí hay que memorizar, pero las matemáticas son lo contrario, ahí hay que entender, hay cosas por memorizar pero la mayoría son por entender, porque cada ejercicio es diferente, se usa la misma parte que memorizaste pero la aplicación ya no te la puedes memorizar , entonces una vez que entiendas ya puedes resolver el problema que te pongan, pero hay que practicar”

Entrevista 3:

“(…) la otra es el orden, el ser ordenado al dar clase es algo vital, tuve profesores muy ordenados a los cuales nunca voy a alcanzar, menos superar, ¿Por qué? bueno, pues porque hay gente muy ordenada, pero con que tengamos un orden adecuado es suficiente porque el alumno es desordenado por naturaleza y una de las cosas es que también los profesores los volvemos desordenados, porque no los estamos constantemente guiando de cómo debe de hacer las cosas y en carreras como ésta el orden es vital”

“(…) tuve otro que también me enseñó esa otra parte de los problemas, uno se tiene que preparar para ir a dar una clase y debo de tomar problemas ya planteados porque si me los quiero inventar ahí por muy hábil que yo sea la física no te la puedes inventar, la física ya está, entonces tu pones datos y físicamente puede no checar y puedes escribir tonterías y si haces eso con los estudiantes pierdes demasiada credibilidad”

Como puede verse P2 habla de cualidades como ser ordenado, explicar, preparar el tema de la clase, las cuales refiere destacando al mismo tiempo la posibilidad de permitir que el estudiante vaya desarrollando sus propios procesos de aprendizaje “nos mostraba que él ya había hecho lo suyo y que ya lo otro nos tocaba a nosotros”, “él le daba a uno la libertad y le exigía el esfuerzo propio”. En este sentido destaca una posición de orientación que posteriormente relaciona con su propio quehacer, hablando en primera persona de la importancia de guiar constantemente y de tener credibilidad ante los estudiantes. Sus apreciaciones parecen convertirse así en indicadores de la posición que P2 ha ido estableciendo respecto a la enseñanza siendo ésta constitutiva de su sentido subjetivo respecto a la misma.

Finalmente, cabe señalar que aunque P2 indica que la docencia no era una actividad que él aspirara a ejercer, sí destaca que sus maestros siempre vieron en él cualidades para desempeñarse en esta actividad.

Entrevista 1:

“(…) una de las cosas que me ocurrió, fue que **casi todos mis maestros de primaria y secundaria siempre me decían que yo tenía que ser maestro**, ¿por qué? pues porque cuando me pasaban a exponer algo o a explicar algo, o los compañeros me pedían que les explicara algo pues yo siempre lo hacía, y lo hacía bien, y entonces casi todos los maestros me decían: “es que tú vas a ser maestro” y yo decía: “No” y me decían: “pero cómo no, si se te facilita, fíjate que **le gusta a los muchachos y te preguntan porque te entienden, eso no lo tiene cualquiera**””

Estas referencias aunadas al reconocimiento, que como ya se señaló también indica por parte de sus compañeros, parecen ir constituyendo elementos importantes en la estructuración de la imagen propia de P2 como docente.

LA DOCENCIA:

Al hablar de su trayectoria como docente P2 refiere en diferentes momentos que ésta es y ha sido una actividad de la que disfruta. Ahora bien, llama la atención que en su relato aparece en diferentes momentos una alusión al reconocimiento social del que ha sido acreedor en esta profesión. Este parece relacionarse con la posibilidad de afianzar la imagen positiva de sí ante sí mismo, enriquecer la relación con los estudiantes y sentirse valorado.

Entrevista 1:

“(…) **Trabajaba en la empresa y daba clase entre 7 y 10 de la noche saliendo de mi trabajo, pero lo que me pagaban no valía la pena, lo hacía por mero gusto**, cuando me decidí a venir para acá una de las cosas que me hicieron tomar la decisión, fue que dije: **“bueno finalmente me gusta dar clases, me siento a gusto**, seguramente voy a ganar menos, pero es más estable””

Entrevista 2:

“(…) la docencia era una actividad que me ayudaba a tener **una satisfacción adicional,...** **el convivir con alumnos**, con muchachos, **de alguna manera uno recuerda cuando fue estudiante, lo que vivía**, etc” (...) **en mi caso particular, quizá de pronto por no ser tan sociable como muchos otros lo son**, pues ese es un lugar aparte de que es mi trabajo, o era mi trabajo desde ese tiempo, **conocía gente** y desde un punto de vista sano, o sea **sin riesgo**

de ninguna otra cosa sino al contrario de dar algo de uno y luego de tener el reconocimiento”

“(…) tuve un problema bastante fuerte de salud estoy aquí por suerte (...). Sé que no puedo, pero me he dedicado 100 % a la docencia, primero porque sé que es algo que hago bien ¿por qué? pues por mi experiencia y por los comentarios de los estudiantes, eso me garantiza que eso lo hago bien”

P2 alude a un reconocimiento que aparece vinculado a la convivencia, a la relación con sus alumnos, a saber por los comentarios de ellos que hace bien su trabajo, expresiones que van mostrando la importancia que para P2 tienen sus alumnos y la relación con ellos. Esta posibilidad de encuentro es lo que parece hacer para P2 de la docencia una actividad satisfactoria, como señala “de alguna manera uno recuerda cuando fue estudiante, lo que vivía” y como se apreció anteriormente, la escuela era un contexto en donde P2 encontraba el apoyo de sus maestros y el aprecio de estos y de sus compañeros. El contexto educativo parece vincularlo emocionalmente lo que hace que este no sea solo su trabajo sino que le dé una satisfacción adicional y que aunque por su estado de salud no deba dedicarle el 100% aun así lo haga. Estas apreciaciones llevan a considerar que el reconocimiento y la convivencia con sus estudiantes son factores que motivan su ejercicio docente y que por lo tanto hacen parte importante de su configuración subjetiva sobre la enseñanza.

En el discurso de P2 se aprecia igualmente una posición reflexiva frente a su ejercicio como docente, en donde para él resulta constructiva la valoración de sus estudiantes y la forma en la ellos responden a sus ofrecimientos.

Entrevista 3:

“(…) aunque sea una vez uno a un grupo debe decirle que cuando vean algo mal pues se lo digan a uno, porque a veces uno no se da cuenta (...) porque si le dicen a uno una cosa que uno está haciendo mal, lo más seguro es que lo va a corregir”

“El reto mayor es que los alumnos están cambiando, lo que funciona con unos ya no funciona con otros, la manera en la que tú logras captar el interés de algunos no funciona con otros, incluso a veces en una sección resulta en la otra no sirve para nada, y aparente son alumnos del mismo nivel, de la misma edad, todo igual, pero resulta que no (...) hay que

hacer una pequeña evaluación personal, si las cosas no se están dando, si no están dando los resultados esperados, hay que analizar por qué y tratar de cambiar eso”

Entrevista 4:

“(…) que ahora tienen más información a su alcance, pues el que quiere no es tan difícil que adquiera conocimiento por su cuenta (…) pero pues también alguien les inculco, en algún lugar alguien les sembró la semillita de la superación y de que el que cuenta principalmente es él como alumno”

Para P2 su docencia debe irse adecuando a las necesidades y características de sus estudiantes, por lo tanto sus ofrecimientos pedagógicos parecen ser reevaluados en función de las dinámicas que aprecia en los grupos, situando desde esta perspectiva al alumno como un agente activo y fundamental en el trabajo de apropiación y enriquecimiento del conocimiento. Esta forma de valorar la relación con sus estudiantes forma parte por lo tanto de la manera en la que P2 vive la docencia siendo constitutiva de su sentido subjetivo de la enseñanza.

Por otro lado, para P2 la docencia parece implicar no solo abordar estrictamente con los estudiantes las temáticas de clase, sino también jugar un papel de orientador y guía. En función de estos aspectos P2 habla sobre su labor como docente.

Entrevista 2:

“(…) una de las razones por las que mis alumnos dicen que yo los regaño, es porque les llamo la atención, les hablo de manera directa y... siempre les aclaro que aunque ellos lo sientan como regaño no es, solo es la verdad, que vean sus resultados, **que vean lo que hacen, que tiene que asistir, que tienen que hacer sus tareas, que tienen que venir a estudiar**”

Entrevista 3:

“(…) una cosa que yo considero importante sobre todo con los alumnos de primero, pero para cualquier alumno yo creo de la carrera, **hablarles un poquito de su persona, de qué quieren, a donde van**”

“Yo **les hablo de su responsabilidad, de su trabajo, les doy recomendaciones** (...) les digo: “es que tú tienes que dedicarle tiempo, tienes que preguntar, no te tienes que quedar con dudas” (...) cuando hablamos de esos temas, algunos alumnos comparten algunas cosas y bueno, **a veces les digo en qué están equivocados, en qué están correctos, entonces**

cuando platicamos de esas cosas, a veces la plática no es nada amable, por eso dicen que los regaña (...) a veces pues tengo que decirle: “mira, no es por molestarte, es con toda la intención de que sientas feo, de que sepas que estás haciendo algo mal, si es que no sabías!, y que pues trates de salir de ahí de dónde estás, se supone que a eso vienes, a superarte, a mejorar”, (...) “si me hacen más caso en estas cosas que les digo con eso es suficiente ¿por qué? pues porque con eso van a aprender todo lo que quieran aprender, si son disciplinados, si cumplen con sus responsabilidades””

En estas referencias P2 habla de un proceder orientado a indicarles a los estudiantes lo que deben hacer, lo que parece resultar representativo particularmente en su historia personal, pues como se analizó anteriormente respecto a sus maestros P2 destacaba el apoyo y el interés que encontraba en ellos y que parecía no encontrar en su padre. Por otro lado P2 refiere en ocasiones que su plática no es muy amable lo cual parece vincularse con la referencia previamente indicada por él respecto a su dificultad para expresarse socialmente. Otro factor sobre el que P2 insiste respecto a la enseñanza en la universidad es tener la posibilidad de contrastar el conocimiento académico con la experiencia directa en la profesión.

Entrevista 3:

“(...) una de las cosas, quizá más relevantes que yo considero y aun ahora, que fue la razón por la que me fui también: que un profesor universitario debe tener experiencia allá afuera, sobre todo en ingeniería, ¿por qué razón? porque uno como estudiante necesita que el profesor haya estado allá afuera, para que cuando le platique lo que pasa afuera uno se la crea”

“(...) hablarle en perspectiva con las cosas que le rodean, porque con los libros **se quedan con la idea de que eso es teoría y de que eso no funciona acá en el mundo real**”

“(...) si encuentra la forma de relacionar lo que está aprendiendo con el mundo real y entonces **eso facilita todo porque es conocimiento que se adquiere muy fácilmente, porque tú ya tienes el interés, incluso la duda de algunas cosas** (...) que es otra cosa que es importante que el alumno la haga, ya no necesariamente el docente como tal, pero sí es importante que el alumno lo haga, que él vea el mundo desde la física”

Entrevista 4:

“(...) lo importante de las formulas, de la información es ¿para qué sirven? ¿Cómo se relacionan con el mundo real?, ¿qué es lo que representan en el mundo real?, no tanto la idea de que se aprenda una fórmula de memoria y que el proceso sea simplemente: **aplicar**

una formula y ponerle los datos que tiene el problema y obtener un resultado que es el que tiene el libro y ¡ya! eso no lo lleva lejos porque a medida que avanza pues ya no tiene que agarrar una formula y va a tener problemas por todas las cosas que no comprendió,

“(…) ni modo que los problemas reales tengan un libro y sepas el resultado, tú tienes que ir **adquiriendo la confianza** de que lo que estás haciendo está bien hecho y ¿Cómo lo vas a saber? pues solo si entiendes lo que estás haciendo”.

“(…) las situaciones físicas o del mundo real son TAN cambiantes, que aunque estén escritas en un libro pues son cambiantes ps como lo es cambiante la naturaleza ¿no? y entonces las posibilidades son infinitas y entonces, si no **comprende** pues no puede resolver problemas (…)

En repetidas ocasiones P2 reitera la importancia de que la enseñanza universitaria debe estar volcada en preparar a los estudiantes para que puedan resolver problemas del mundo real, lo que implica dejar de lado la memorización de fórmulas para dar prioridad a la comprensión de los procedimientos. Esto para P2 despierta interés en el estudiante porque reconoce que puede incursionar en el mundo real, le genera dudas que le permiten avanzar y le permite ganar confianza en sí mismo.

Finalmente y en relación con estos planteamientos P2 hace hincapié en que en su posición como profesor es necesario llevar a los estudiantes a que se enfrenten directamente con los problemas, que los analicen por sí mismos e intenten resolverlos antes de que él les indique cómo hacerlos.

Entrevista 2:

“(…) otra cosa que le aprendí a los profesores y que es una de las que más funciona: **no llevar un esquema predeterminado de un tema en particular, excepto la teoría** porque la teoría no la podemos mover, pero por ejemplo muchos profesores tienen desde mi punto de vista la mala costumbre de preparar problemas y nada más mostrárselos a los alumnos, que los vean ya en una presentación, entonces eso para el alumno es lo peor que le puede ocurrir”

“El proceso debe de ser: **le doy el problema al alumno y le doy oportunidad de que él lo vea y piense antes de que yo le diga cómo se hace, obligarlo un poquito a que él lo razone**, si lo logra razonar y saber por dónde bien, y si no lo hace uno le pone otro, y si no lo hace nadie pues ya uno como profesor les dice, y ahí van viendo el proceso incluso

mental de cómo se resuelve un problema ¿Qué es lo que uno piensa? cuando dice ¿bueno y aquí qué hago?”

Entrevista 4:

“(…) y uno les va preguntando por qué van haciendo lo que van haciendo y muchas de las respuestas suelen ser: ”ah! es que usted en el otro problema así le hizo” entonces inmediatamente les digo: “no, es que no estamos copiando otro problema, aquel era otro, no tiene nada que ver con este” y dicen: “no, pero este dice parecido” y les digo: “eso no importa tienes que basarte en comprender la teoría y comprender el fenómeno que estas analizando, que aunque se parezca mucho, esto ya es diferente”

Las referencias analizadas dan cuenta de que P2 parece asumir una posición frente a la enseñanza enfocada en que los estudiantes se enfrenten a los problemas académicos y comprendan los procesos que desarrollan de modo que esto les permita abordar la diversidad de problemas que pueden encontrar en el campo real.

LOS ALUMNOS:

Al referirse a sus alumnos P2 señala explícitamente que obtener reconocimiento por parte de estos es algo que le genera satisfacción, apreciación que ya había sido indicada en análisis previos, lo que la convierte en un indicador más de la importancia que para P2 tiene el sentido subjetivo del reconocimiento social en su configuración de sentido subjetivo de la enseñanza estando asociada a la valoración personal y a la posibilidad de vinculación con otros. Ahora bien, el reconocimiento de sus alumnos aparece ligado no solo a su facilidad para explicar los temas, sino también a los momentos en que los aconseja e incluye reflexiones en sus espacios de clases.

Entrevista 2:

“(…) con mis alumnos soy muy abierto en cuanto a cualquier cosa y si en algún momento tienen problemas de otras naturaleza yo les digo “pues díganme, se entender” y eso,... de pronto hay muchachos que simplemente vienen a platicar conmigo, a veces de la escuela, incluso algunos que ya no son mis alumnos o que nunca han sido mis alumnos”

“(…) al fin cada quien encontramos satisfacción en determinadas cosas, yo en particular pues de alguna manera he ... este tomado más esa parte para tener el **reconocimiento** de mis alumnos e incluso de mis compañeros y eso me hace sentir bien, me da fortaleza”

Entrevista 3:

“(…) les platico de esas otras historias de que finalmente hay alumnos que después de terminada la carrea vienen y **me dicen que lo que hice por ellos fue muy importante y que aprendieron muchas cosas de mí, y nunca me hablan de la materia, siempre es de lo otro**”

Entrevista 4:

“(…) **con frecuencia me llegan mensajes de agradecimiento de ex-alumnos** o que se me acercan a veces estudiantes hasta para pedirme un consejo de algo personal y entonces me queda claro que todas esas platicas y todo o que hago adicional a la clase, que **a mí me sirve para la clase, porque mi objetivo es lo que yo quiero enseñarles, me he dado cuenta de que no solo sirve para eso, o sea va mucho más allá**”

Aunque en estas expresiones P2 muestra que el reconocimiento por parte de los estudiantes es una fuente de motivación P2 también indica, como se muestra a continuación, que lograr la cercanía con ellos no siempre es fácil pues hay momentos en que tienden a malinterpretar la confianza que les brinda por lo cual debe ser duro en ocasiones. Este temor, que lo obliga a estar prevenido en la relación con los alumnos parece asociarse a la dificultad que él ya había indicado respecto a no ser muy sociable y a mostrarse distante. Lo que permite considerar que su expresión “con mis alumnos soy muy abierto” se remite a la apertura que desde su experiencia personal, a pesar de considerarse poco sociable, le resulta significativa, y que además es importante en términos de poder apoyar a sus estudiantes aspecto que tiene un valor, que como él indica, “va mucho más allá” tanto para los estudiantes como para él mismo.

Entrevista 4:

“(…) ahora puedo escuchar un poco más a los muchachos, lo que dicen, lo que sienten, a veces platicando con ellos pero **para que uno pueda lograr eso tienen que ganar cierto nivel de confianza** para que ellos puedan decirle ciertas cosas a uno y **quizá parte de lo difícil con ellos es lograr que esa confianza no se convierta en otra cosa**”

“(…) a veces esa es la parte más complicada, **de tener el balance con ellos de que ellos no pierdan la idea de que bueno una cosa es la confianza** que hay entre el profesor y el

alumno, pero no ir un nivel de qué pues ya tenemos tanta confianza entonces pásame ¿no?
hay es cuando tengo que ser duro”

Finalmente, un aspecto que refiere P2 sobre los estudiantes es que considera que sus principales fuentes de motivación están asociadas con los beneficios que pueden obtener al estudiar, lo cual guarda relación con su propia historia y la forma en la que él personalmente se motivaba como estudiante. Como se analizó respecto a la escuela, su motivación parecía estar asociada el reconocimiento y vinculación con sus profesores y compañeros, por otro lado, al pertenecer a un contexto en el que era prioritario trabajar y en donde su aspiración era a poder salir de casa, su motivación personal parecía estar asociada a la posibilidad de obtener un sustento económico.

Entrevista 2:

“Yo creo que una de las razones por las que los jóvenes **no se sienten motivados es porque no ven hacia el futuro**, inconscientemente creo, no pienso que lo hagan a propósito, inconscientemente **piensan que siempre van a tener alguien que cuide de ellos”**

“(…) yo creo que cualquier estudiante que se esfuerza y obtienen buenos resultados, **se ve reconocido**, incluso por sus propios compañeros, o sea **lo tratan diferente**, igual los profesores, con cierta frecuencia le dan estímulos adicionales o **simplemente una felicitación o una palabra cualquiera**, o incluso de pronto darle ciertos privilegios que no se le dan al resto por que el ya hizo lo que tenía que hacer, ya aprendió lo que tenía que aprender, algo tan simple que de pronto un profesor puede hacer con un estudiante que está en esa situación es decirle: “¿sabes qué? tú ya te puedes ir, es más ya no vengas mañana, ¿por qué? pues ya hiciste todo lo que debían hacer tus compañeros pero ellos todavía no acaban” **eso de alguna manera genera cierta satisfacción”**

“(…) en la universidad una de las cosas que creo que desafortunadamente no tienen, algo que también tuve en su momento en mi generación, fue que el estudiar una carrera, en el caso de **una ingeniería pues prácticamente que te dejaba ya resuelta la vida (...) ya los salarios de un ingeniero sobre todo recién egresados no son muy atractivos**. Creo que eso ha influido en la motivación de los muchachos, ya no te resuelve la vida hacer una carrera”

No obstante, pese a estas afirmaciones tal como se ha visto en los análisis previos, P2 al referirse a su quehacer reitera en diferentes momentos la necesidad de que los estudiantes

puedan reconocer que pueden incursionar e incidir en el mundo real, influenciando el fortalecimiento de su confianza para que puedan abordar por sí mismos diferentes problemáticas. En este sentido, es un factor puede considerarse una importante fuente de motivación intrínseca frente al conocimiento por abordar que P2 promueve en su actividad docente aun cuando ésta no sea referida directamente por él en su discurso.

5.1.3 Caso P3

Maestro P3

Ingeniero Mecánico por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, perteneciente a la facultad de Ingeniería Mecánica, con 24 años de experiencia en docencia universitaria. Cuenta con estudios de Maestría y Doctorado. Imparte asignaturas fundamentalmente asociadas al área de Ciencia de los Materiales en tercero, cuarto y quinto año. Formación en pedagogía: Diplomado en Formación de Tutores, Métodos de enseñanza-aprendizaje utilizando plataformas virtuales TEC.

Categorías de análisis construidas en función de su relato: La escuela, Los maestros, Ciencia de los materiales, La docencia, Aprender, Alumnos.

LA ESCUELA:

Al hablar de su experiencia escolar P3 va dando cuenta de la importancia que para él ha tenido seguir las normas establecidas, retomar los aspectos valorados por los maestros y lograr la valoración de sus padres. Estas apreciaciones, aparecen de manera reiterada en su discurso, por lo que constituyen indicadores de la importancia que para P3 parece tener la aceptación recibida por parte de las personas cercanas a él, haciendo parte de su sentido subjetivo respecto al campo educativo.

Entrevista 1:

“**El profesor** nos entregaba el folleto, nos decía en que páginas nos iba a calificar y era prohibido moverle a otras páginas, **en ese tiempo uno era bien obediente**”

“Aunque **mi mamá** solo estudio la primaria sí era muy dedicada a que hiciéramos las cosas de la escuela, mi mamá casi siempre fue la que se ocupó de la escuela, ella trataba de estar en las mesas directivas, vendía alimentos a la hora del recreo, **iba dos o tres veces por semana a la escuela y sabía de mi porque conocía a todos los profesores**”

“Mi papá siempre **nos controlaba mucho**, él estaba muy pendiente de nosotros, aunque no supiera de matemáticas ni de física sabía de nuestras calificaciones, incluso hasta la universidad. A pesar de que confiaba en mí porque **yo siempre le cumplía con lo que él quería**”

“(…) las cosas se me daban muy fácil, percibía muy rápido las cosas, pero también creo que esto era porque **iba siempre a la escuela, anotaba todo, ponía atención, o sea era muy atento, me iba bien con los maestros**”

Entrevista 2:

“(…) ni del kinder, ni de preescolar al doctorado tuve que hacer un examen extraordinario, ni un examen de regularización, nunca, nunca **yo no supe lo que era reprobar una materia**”

Lograr buenos resultados académicos parece haberle permitido a P3 mantener una buena imagen personal ante sus padres y maestros. Como se aprecia a continuación, parece haberle representado no solo la posibilidad de obtener reconocimiento social, sino también la exoneración de exámenes, o recursos materiales. En relación a estos aspectos, la escuela parece haber estado asociada a emociones gratificantes y positivas las cuales eran convenientes más por las experiencias circundantes a la actividad de estudiar que a ésta en sí misma.

Entrevista 1:

“(…) mi papá prácticamente toda la vida trabajó en el banco y recuerdo que cuando yo estaba en la secundaria **me llevaba mucho a ayudarlo a sus compañeros** que eran los encargados del campo, ellos llevaban el crédito y demás al campo. Tenían amigos y tenían socios que **pedían los créditos y había que estarles actualizando sus números, en aquel tiempo todo eso se hacía a mano y siempre me gustó mucho acompañar a mi papá**”

“(…) desde primaria hasta en la preparatoria yo participe en muchos concursos de matemáticas y por eso **me exoneraban de otras materias**, y también **así aseguré el cupo**

en la universidad, yo no presente examen, y **mi papá por eso me compro un carrito** cuando yo tenía 18 años, y me dijo **lo iba a conservar siempre y cuando mantuviera buenas calificaciones** en la universidad”

LOS MAESTROS:

Al hablar de su experiencia escolar P3 destaca la relación establecida con los maestros con quienes se preparaba para participar en torneos de matemáticas estando en primaria y preparatoria. Más adelante, cuando en su relato se refiere a la universidad cobran protagonismo los maestros vinculados al área de ciencia de materiales.

Respecto a los primeros, P3 resalta que se trataba de maestros con conocimientos especializados, y tiende a situarse en el discurso desde una posición que le permite destacarse en relación a ellos por sus logros personales, manteniendo una buena imagen de sí. En este caso P3 resalta la competitividad para las tareas desarrolladas, y el carácter selectivo y difícil de las mismas, lo cual se suma como un indicador más de la importancia que para P3 parece tener dar cuenta de una imagen positiva de sí, así como el reconocimiento y aceptación social obtenidos por sus capacidades académicas.

Entrevista 1:

“(…) cuando se trataba de un concurso más formal si estábamos en tercer grado, iban por el maestro de quinto o sexto grado. **Cada maestro tenía su área de especialidad**, entonces para un concurso **a veces no nos entrenaba el maestro del grado sino el de otro grado que tuviera la especialidad para apoyarnos**, también en secundaria y preparatoria **participé y en general nos preparaban muy bien**”

Entrevista 2:

“En la preparatoria las olimpiadas básicamente eran física y matemáticas (...) ya no teníamos clase prácticamente, **se nos concedió una licencia particular y nos entrenaban uno, dos o tres profesores de las áreas: física, química y matemáticas. Con los profesores ya fue un contacto más personalizado**, nos veíamos en los horarios de clase, a veces era necesario un tiempo más en las tardes o algunos sábados (...) el 95% de **los profesores eran profesionistas, no eran pedagogos, eran ingenieros, eran químicos, biólogos y demás en las diferentes materias que se impartían**”

“(…) es como en el futbol los responsables son los jugadores no los entrenadores, ellos te dan la estrategia, te dan la metodología pero ya el jugador debe saber cómo mover la pelota. Más que verlo como un esfuerzo, era también como un juego mental que lo vas jugando y vas haciendo tu estrategia, y te comentaba las cuestiones más complejas eran las que me gustaba iniciar”

Ahora bien, como puede apreciarse, en esta última sentencia P3 alude a su preparación para las matemáticas como un juego mental, y en otros momentos insiste en la importancia de la memorización. Como se aprecia en el siguiente trecho de información, la memorización aparece como algo representativo y además altamente valorado por sus docentes.

Entrevista 2:

“E: y que recuerda de su relación con estos maestros, o de cómo lo orientaban para las olimpiadas

P3: Pues era una relación más, más estrecha, en el aspecto de estudiar, de metas, de lograr aprendernos muchas cosas de memoria, eso es algo que recuerdo muy bien, que fue el motivo mediante el cual podíamos nosotros obtener mejores resultado, hacer los ejercicios más rápido, en la cuestión matemática (...) ese era como el reto de los profesores, cada sesión, cada semana había que lograr tener memorizado algo para poder avanzarle. Si íbamos a hacer un problema en 5 minutos ahora teníamos que hacer dos, si había que relacionar y encontrar una deducción de una ecuación, había que hacerla ya sin tener que estar viendo las tablas trigonométricas”

“(…) una deducción de una ecuación iba desde una simple igualdad rápida podía hacerla rápidamente sin necesidad de estarla haciendo a mano, resolvías una ecuación de primer grado prácticamente de memoria ya sabías qué va a salir, ya no te ponías a resolverla, sino que ya mentalmente despejabas el valor de x, rápido la tenías, eso era más o menos lo que practicábamos con los profesores”

La competencia, en este caso aparece asociada a la habilidad para memorizar y lograr obtener así buenos resultados. En este sentido, para P3 el aprendizaje se liga a la memorización lo cual constituye una apreciación que parece influenciar su apreciación sobre la enseñanza y habrá que considerar más adelante.

En subsiguientes momentos, P3 hace referencia a su experiencia universitaria cobrando protagonismo en su discurso los maestros vinculados al área de ciencia de materiales.

Respecto a ellos, resalta el reconocimiento personal recibido como factor representativo “me gustó mucho fue que vieron que yo sabía” e incluso como un aspecto influyente en la elección de su especialidad, pues una vez alude a este reconocimiento indica “esa fue la que cambio todo, la que dio el banderazo”.

Entrevista 2:

“(…) una cuestión importante que me gusto con los dos maestros y que vivía yo en el departamento de Metalurgia fue la **confianza** a utilizar las herramientas y los equipos de trabajo (...) lo que a mí **me gustó mucho fue que vieron que yo sabía, yo me dedicaba a hacer las cosas**”

“(…) en Ingeniería casi todos los profesores se orientaban por la curricula, eran muy contados los que sí veían algún talento, volviendo a la comparación con el futbol, que te vieran alguna habilidad y te jalaran a trabajar o te jalaran a su equipo, **entonces para el 90% éramos uno más en la curricula, y acá en el Instituto, acá en Metalurgia no**, acá ya era un equipo de trabajo... **esa fue la que cambio todo, la que dio el banderazo**”

Estas referencias unidas a los análisis anteriormente señalados, en donde se muestra que P3 tiende a situarse desde una posición que le permite destacarse, permite que sean consideradas nuevamente como indicadores de la importancia que parece tener mantener una buena imagen de sí, así como la aceptación y el reconocimiento social.

CIENCIA DE LOS MATERIALES:

El área de elección de P3 en su formación universitaria y en la práctica docente ha estado asociada a la ciencia de los materiales. Esta es un área en la que, según destaca P3, se requiere capacidad de manipulación por parte del desarrollador quien logra incidir en fenómenos reales, de modo que éste aparece implicado de manera directa como gestor de cambios.

Entrevista 2:

“(…) me gustaron mucho **las manualidades**, me gustaba mucho **la aplicación** de algunas cosas, **empecé a trabajar en lo que es soldadura de aceros, fundición, laminación**,

tratamientos, (...), en donde hacíamos algo real, entonces como que desde segundo año me fui encaminando”

“Un proceso de soldadura es llevar un material, someterlo a un proceso en el cual puede haber o no introducción de calor, introducción de un material de aporte, un nuevo material al que estas soldando para unir las dos piezas, y todo eso prácticamente **te genera cambios estructurales, cambios de los materiales internamente. Eso yo lo hacía práctico, lo llevaba a cabo en el taller, cortaba el material y hacia todo lo demás, y otro compañero en computación hacia la simulación de ese mismo proceso**”

“Yo trate, y a lo mejor inconsciente, de irme por el lado de lo que **era más manual, que había que introducirle más capacidad...** de... manual de habilidades, que en ese caso la materia de... cuando se vino lo de computación y demás pues la hice a un lado, o sea yo casi siempre lo deje a un lado, entonces dentro de mi área de desempeño hasta la actualidad pues **hay mucho trabajo en la parte real y practica que hacemos**”

En segundo lugar, como se aprecia a continuación, P3 habla de que incursionar en el área de ciencia de los materiales le brindó la posibilidad de la participar en congresos e involucrarse con otros, estudiosos de esta área. Al respecto un factor que para él parece haber sido representativo es contar con la posibilidad de dar cuenta de sus capacidades académicas y competir para “ver quién hace más”.

Entrevista 2:

“(...) **lo que me impulso más y la verdad me gusto y me enamoro muchísimo fue que desde entonces en cuarto, no se diga en quinto empecé a salir a los congresos con los mismos profesores ya como un aliciente, como un apoyo al trabajo que yo desarrollaba**, ellos me llevaban a mí a presentar los trabajos y ya me empezó a gustar, o sea empecé a ir a los congresos a Saltillo, Monterrey, México, y ya en mis cosas, mi soldadura, lo que yo hacía y con gente que yo conocía porque los leía en los artículos, entonces ya era muy diferente, **me empecé a involucrar** y me empezó a gustar lo que era la investigación en el área de fundición, laminación y soldadura, tratamientos térmicos y demás. (...) vuelvo a lo mismo, que como que **siempre me ha gustado, las competencias, volví a entrar a competencias con misma gente interna (...)** en donde vemos a ver quién hace más, a ver quién presenta mejor el trabajo, a ver quién tiene mejores imágenes o figuras y entramos en esa metodología”

Como puede verse P3 resalta la gratificación en este campo de trabajo, en función del reconocimiento que puede tener al ser el responsable directo de cambios estructurales en

los materiales, así como por lograr mostrarse competitivo entre otros. Estas referencias constituyen indicadores que muestran la importancia atribuida al reconocimiento social, fungiendo como fuente de motivación en su área de trabajo.

LA DOCENCIA:

P3 se refiere a su actividad como docente desde dos perspectivas. Una vinculada a la valoración social que ha adquirido en tanto docente investigador y otra alusiva a la posición adoptada en su quehacer en tanto enseñante frente a los estudiantes. Por una parte, para p3 parece haber sido muy importante lograr posicionarse como un investigador reconocido siendo docente, lo cual surge como se muestra a continuación, a partir de su formación doctoral. Para P3 formarse como doctor resulta una experiencia representativa en su historia personal, a partir de la cual puede darse a conocer a nivel internacional e incidir en campos de acción aplicados dentro de su área de conocimiento, y en el ámbito docente posicionarse en un lugar de reconocimiento y respeto ante los estudiantes y ante el gremio académico en general.

Entrevista 4:

“E: ¿Cuál ha sido el momento en el que usted se ha sentido más a gusto en su trabajo como profesor?”

P3: heee, este..., pues además de a gusto y de cómodo, por llamarlo de esa manera, en el momento en que me fui a hacer mi doctorado (...) la oportunidad de salir a hacer un doctorado, este... y el área de investigación”

Entrevista 5:

“E: después de que se va a hacer el doctorado y se desliga un copo de la universidad, cuando retoma la docencia ¿cómo se asentía?”

P3: looo importante y lo emocionante de todo esto, es la cuestión de que llego, pues ya con otro estatus también en la cuestión docente, con algo de experiencia de la industria, ya con un reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores, (...) entonces, pues sí ya regresa uno con ciertos reconocimientos con el trabajo, además de publicar a nivel internacional o sea ya también con un impulso más grande de lo que era estar trabajando para ir a congresos nacionales o internacionales que era nada más una exposición, y ya involucrarnos en escribir para revistas internacionales, para tener el acceso a ser

miembro de algunas sociedades, algunos institutos a nivel internacional y poder trabajar en ellos, **ya se requería también de que estuviéramos aparte de publicar en instituciones de educación superior reconocidas a nivel internacional (...) entonces al regresar, pues todo esto se le empieza a transmitir a los alumnos**, o sea ya existe esta otra motivación adicional de que no es nada más la materia sino hacerles ver que aparte de la materia pueden haber otras posibilidades

E: y ¿había un mayor reconocimiento por parte de los alumnos también frente a usted?

P3: **(sonríe) a sí, pues ya era diferente (...) ya cuando regresas con el doctorado**, ya cuando regresas con algunos reconocimientos pues **los mismos muchachos se empiezan a dar cuenta que eres** del... no era el único, pero creo que éramos tres compañeros que estábamos en el SNI, pues ya ellos mismos saben que si tienes esa categoría, tienes un nivel, tienes un proyecto (...) Y a parte ya lo hacía yo directamente, o sea y antes, pues era que buscar al Dr. en metalurgia o ve a buscar al Dr. en tal departamento, porque **la firma que valía era la de los doctores, era la de los investigadores**, (...) entonces en este momento pues ya llego **con esa posición en la que directamente yo les puedo gestionar a los alumnos**”

Las expresiones emotivas utilizadas por P3 al iniciar su relato indicando “looo importante y lo emocionante”, para posteriormente hablar sobre los reconocimientos obtenidos en tanto investigador, así como la manera en la que alude a estos en diferentes escenarios “un reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores”, “reconocimientos con el trabajo”, “ser miembro de algunas sociedades”, “esa posición en la que directamente yo les puedo gestionar a los alumnos” son indicadores de que la investigación le otorga una fuente de sentido a la enseñanza que se relaciona con el reconocimiento social que esta le permite alcanzar, constituyendo además desde esta perspectiva una fuente de motivación importante respecto a su trabajo como docente.

Por otra parte, P3 aborda propiamente su quehacer ante a los estudiantes y se remite en principio a sus inicios en esta actividad. Al hablar de ésta, resalta la importancia de mantener los lineamientos y destacar ante los estudiantes los pasos a seguir, respetando las normas requeridas en la solución de problemas. Estos factores parecen ser representativos en función de favorecer el aprendizaje de los estudiantes, y parecen relacionarse con su propia experiencia como aprendiz respecto a la cual indicaba “anotaba todo, ponía atención, o sea era muy atento”. Frente a su desempeño inicial en la docencia P3 expresa:

Entrevista 3:

“(…) yo siempre hacia mis ejercicios: desde el planteamiento del problema, buscar cuales eran las ecuaciones correspondientes, y me iba paso a paso, no me saltaba ningún paso (…) yo hacia todos los pasos aunque me tardara un poco más, entonces cuando fui docente como que eso les gustó mucho a los chicos, el que les enseñara, otra vez me devolvía a cosas de lo mío: **“apréndanse las formulas, sepan despejar”, a que se aprendieran logaritmos, cuestiones matemáticas, las derivadas básicas, las integrales básicas, que se las aprendieran para que las pudieran aplicar”**

“(…) les ponía el ejercicio y les ayudaba a sacar los datos, ahora sí les decía: “estas son las posibles ecuaciones que pueden utilizar, hagan el problema y me lo explican” y aquellos que les daban la vuelta y se agachaban y otra vez y otra vez, yo les decía: “¿no entendiste?” y me decían: “profe no le entiendo”, yo les decía: “ya está el problema, ya están los datos ahí, ¿Qué es lo que no entiendes?, **empieza, pon la ecuación vela desarrollando, ve despejando**”, y les costaba, les costaba trabajo”

Ahora bien, como se indicó anteriormente al hablar sobre su actividad actual como docente en el área de ciencia de los materiales, P3 tiende a enfatizar en sus expresiones en la importancia de la memorización, lo cual aparecía igualmente como un aspecto que le resultaba representativo en el intercambio con sus maestros de matemáticas. En este caso indica:

Entrevista 4:

“Se trata de que ellos lo capten, que se lo lleven en la memoria (…) que te lo lleves **para que cuando tengas otros materiales, con otras aplicaciones puedas emplear eso”**

Entrevista 5:

“En la cuestión de la ciencia de los materiales se manejan ciertos diagramas, podemos llamarlo de esa manera que son los que nos permiten conocer el interior de los materiales, cómo hay cambios de las estructuras y cómo existen esas modificaciones y esos diagramas se deben de aprender también así como las tablas logarítmicas y las derivadas”

“(…) el material nos permite a nosotros tener ciertas estructuras (…) se deben de aprender esas estructuras, conocer bien el diagrama, o sea tratar de generalizarlo, tienen que identificar rápidamente y **aprenderse como las tablas de multiplicar ciertas relaciones”**

Los aspectos señalados hasta el momento constituyen indicadores que permiten considerar que para P3 en su actividad como docente es importante reiterar la importancia de la memorización, siendo éste un aspecto que en su experiencia personal ha sido bastante valorado. De igual modo, es importante dar cuenta de lineamientos precisos que los alumnos puedan retomar y apropiar, lo que ha sido igualmente representativo en su propia experiencia escolar.

En función de estos aspectos, es interesante apreciar la manera en la que el entrevistado se refiere a la docencia y a los cambios contextuales contemporáneos. Como se aprecia a continuación, P3 indica que institucionalmente ha habido cambios en la enseñanza en la medida en que se ha debido integrar el uso o referencia a nuevos equipos y dispositivos pero al mismo tiempo enuncia que se continúa “siguiendo la misma secuencia”. Al remitirlo a dicha realidad y a la manera en la que a su criterio estos cambios han incidido en los estudiantes, P4 introduce una serie de referencias que reiteran nuevamente los cambios en los materiales, lo que permite considerar que a su criterio las modificaciones en los materiales son las que propiamente inciden en la actividad docente.

Entrevista 4:

“(…) pues creo que las materias creo que se conservan en un 90% a la actualidad, las que yo estudie e impartí en su momento en los inicios. El programa sigue siendo anual, **las materias se siguen evaluando muy similar, con cambios en número, departamentales o comunes, pero siguiendo la misma secuencia, la misma forma administrativa de evaluar y contemplar los planes de estudio**, pues que obviamente se **han ido modernizando y actualizando en los temas de integrar nuevos dispositivos, nuevos equipos obviamente, que han evolucionado con el tiempo.**

E: ¿eso ha hecho de alguna manera que los estudiantes cambien?

P3: claro, porque poco a poco ha habido dispositivos, equipos que ya son obsoletos y que no se utilizan, las formas, **los nuevos materiales, las nuevas formas de unión de los materiales ha evolucionado muchísimo**, en años atrás hablar de una instalación de acero forjado o conexiones con tubo galvanizado los muchachos ahorita no lo conocen”

El dialogo continua, direccionado a abordar la manera en la que los cambios en los materiales y sus repercusiones se relacionan con su actividad docente:

E: y ¿Qué preguntas le ha generado esto respecto a su hacer docente?

P3: bueno, **pues algo que me ha ayudado a es el hecho de que ya tengo alrededor de 14 años que me aboque ya al área de materiales nada más**, al área de manufactura y materiales (...) entonces es un área en la que con la investigación que impartimos, bueno que trabajamos, (...) nos damos cuenta de los nuevos materiales que se están haciendo, los nuevos procesos de trabajado de unión de materiales y demás que **nos dan un poquito más de libertad en cuanto a las respuestas que podemos dar a los chicos a las preguntas que salen en concreto**”

“E: y esto ¿Qué retos ha tenido en su trabajo como profesor?

P3: bueno, **ahorita los retos han sido tratar nuevos materiales moviéndonos un poquito de la tendencia normal que se venía haciendo** en cuanto a hierros, aceros, aleaciones de aluminio y demás (...) entonces eso nos ayuda a tener un poquito más de amplitud además de la parte programada o esquematizada de los planes de estudio de la facultad”

Como puede verse en las citas anteriores P3 se refiere primordialmente a dar cuenta ante los estudiantes de los nuevos materiales, es decir que enfatiza en el conocimiento que él como profesor debe mostrar ante sus alumnos, generando esto una concurrencia con la apreciación señalada respecto a la importancia que para P3 parece tener mostrar y mantener ante los estudiantes los lineamientos y normas requeridas en la solución de problemas.

Por otra parte cabe considerar que, mientras que en la investigación P3 encuentra retos que le implican competitividad y recibir como valor agregado reconocimiento social, núcleos de sentido importantes para P3, en el ámbito de la docencia y en el círculo institucional para P3 parece mantenerse la idea de seguir “la tendencia normal que se venía haciendo”, lo cual parece no suscitar retos significativos contextualmente reconocidos.

APRENDER:

En relación al aprendizaje, como se vio, la memorización aparece señalada como un aspecto importante en el área de las matemáticas, la cual está circunscrita a la rapidez para lograr la solución adecuada a los problemas. Ahora bien, cuando P3 se refiere al área de ciencia de los materiales, declara que la memorización es importante en cuanto que brinda

la posibilidad visibilizar diversas soluciones dado que el resultado de un problema no es específico sino que depende de las múltiples variaciones que se introducen. De este modo discursivamente deja ver que aunque la memorización está presente es prioritario dar lugar a la pregunta sobre el ¿por qué? y a las relaciones establecidas por el sujeto.

Entrevista 3:

“Estas materias de ciencias de los materiales no utilizan ya mucha matemática, es mínima, son relaciones, despejar alguna ecuación, sacar algunos productos de una misma ecuación pero ya casi no matemáticas, **es más una cuestión estructural, cuestión de proceso**, extracción de minerales, de cómo se llevan estos materiales hacia un alto horno, se produce el acero, se hacen los procesos de laminación trabajado en caliente”

Entrevista 4:

“(…) como ya no son matemáticas, como no son números, aquí sí hay que aprender, y **hay que aplicar la cuestión de lo que estas obteniendo en la práctica y relacionarlo con esas propiedades que obtuviste, relacionarlo** con el uso final que tendría producto, entonces como que ahí hay una, ... ya no hay números, que no hay una secuencia de ver si voy por el camino adecuado o no, o sea **no existe ya una cuestión matemática que te diga si el proceso que estás realizando es el apropiado, sino que ya es un proceso de propiedades con relaciones y estructuras**”

Pese a estas aclaraciones, en donde reitera la importancia del proceso y de las relaciones que han de establecerse, al situarse como enseñante P3 parece enfocar nuevamente la prioridad del aprendizaje en la memorización. De esta manera, sus expresiones son indicadores de lo que parece ser una tendencia a seguir la posición apreciada en sus maestros de matemáticas frente a la enseñanza.

Entrevista 5:

“(…) **El chico que muestra interés que se aprende las estructuras, se aprende las temperaturas, se aprenden las variables**, podemos decirlo de esa manera, con las cuales los materiales en general, este, se constituyen, **es donde uno se da cuenta quienes están realmente aprendiendo**, o sea, **cambiándolo a matemáticas pues el que se sabe las derivadas, las integrales y demás**, este... tablas importantes, este... heee **sabe uno que va avanzando**, y acá son más bien los diagramas, las estructuras, el saber qué temperaturas, qué pasa si el material se lleva a una cierta temperatura, ... qué beneficios tiene, qué perjuicios tiene el que tengamos nosotros el material con esas condiciones”

ALUMNOS:

Al hablar sobre los alumnos P3 considera que, el uso frecuente que éstos hacen de internet ha afectado sus procesos mentales y capacidad de razonamiento, y relaciona a estas dificultades el declive producido en la capacidad de memorización.

Entrevista 4:

“(…) **el proceso de razonar se ha venido,... ha venido en decadencia**, o sea se van más a la lógica de emplear el dispositivo electrónico para que te ayude a resolver el problema, entonces más que razonarlo mentalmente o estar pensando en las posibles soluciones yo creo que los dispositivos electrónicos muchos de mis alumnos que **lo toman para tratar de evitar el estar trabajando mentalmente**, que creo que muchos chicos lo usan así, y pasan esa materia, **pasan esos problemas, resuelven ese trabajo y ahí lo dejaron ya, ya se les olvidó a muchos**”

“(…) hacen el trabajo, sacan las estructuras y las propiedades que se van a obtener con el apoyo de algún dispositivo: de la computadora, del celular y demás, a tratar de buscar la estructura, pero **no se la llevan grabada para poderla aplicar en el uso final que va a tener el producto**, entonces sí se nota un poquito de que resuelven las cosas, pero, **no las garban para aplicarlas posteriormente**”

De este modo puede verse que para P3 los cambios contextuales producidos por la incorporación de internet parecen incidir en el aprendizaje de los estudiantes en la medida en que afectan su capacidad para abordar los problemas. Por otra parte, P3 considera que frente a las asignaturas los estudiantes se sienten poco motivados y asocia a esta situación la facilidad de acceso a la información que ahora tienen los estudiantes por medio de internet, en donde encuentran rápidamente procesos ya desarrollados y tienen las normas requeridas al alcance, de modo que no tienen interés en memorizarlas. Al respecto, P3 refiere considerar, como se muestra a continuación, que los estudiantes solo encuentran motivación en la utilidad que a futuro pueden encontrar en el conocimiento que aprenden y es esta una forma de motivación que él mismo reitera.

Entrevista 4:

E: y ¿cuáles han sido las resistencias o los aspectos más difíciles que ha encontrado con los estudiantes, que les dificulta comprender la asignatura?

P3: **yo creo que es el gusto por la materia en cuanto a la aplicación que ellos vean y motivarlos para que les interese (...).** Entonces, **cuando a los chicos les interesa ser diseñadores, ser emprendedores en fabricar un dispositivo y demás, sí le ponen atención,** pregunta mucho y desde ahí se nota quién está interesado (...) aquí en este tercer año **a veces si es lo complicado, tratar de motivarlos (...)**

E: ¿recuerda algún estudiante que ejemplifique esta complicación?

P3: pues así que se notara una negativa muy marcada no (...) pero **muchos muchos, eso sí y en algunas ocasiones me lo dicen, este...: “¿para qué queremos saber los nombres de las estructuras? o ¿Por qué nos las tenemos que aprender si están en tabla, si están en normas, en estándares?”** es una cuestión que también tienen mucho las materias,... que anteriormente era muy difícil llegar a las normas y estándares (...) antes había que ir y buscarlos y era bien difícil (...) ahorita los alumnos todo lo que puedan encontrar cibernéticamente lo buscan, lo encuentran, y **el atrás de cómo llegar ahí no les preocupa, les preocupa de ahí en adelante, si lo van a emplear, si lo van a usar”**

Entrevista 5:

“(…) desde el inicio de la materia, **la presentación que hago, que soy egresado de aquí de la universidad, que empecé igual que ellos, así cosas motivacionales,** un poquito acerca de la vida que uno ha llevado como profesor pues sí se los hace ver uno al inicio del curso, pues para que sepan con quién están hablando, que somos iguales, que somos ingenieros... **van a ser ingenieros mecánicos igual que yo lo fui, y que si quieren algún día ser algo más, pues es el momento en el que pueden aprovechar el tiempo** para mejorar”

Como se aprecia en las referencias anteriores P3 parece considerar que una fuente de motivación destacada por parte de los estudiantes respecto a su aprendizaje está vinculada a las posibilidades que puedan obtener a partir de aquello que aprenden, lo cual parece estar en relación con su propia experiencia como estudiante en la que parecía encontrar diferentes fuentes de motivación derivadas de su buen rendimiento escolar. Por otra parte, es una posición que también parece encontrar resonancia en su propia experiencia actual como docente investigador, respecto a la cual como se señaló anteriormente P3 valora diferentes méritos que a esta posición se asocian como ser líder, así como ser reconocido y respetado en el campo académico.

5.1.4 Caso P4

Maestro P4

Ingeniero Mecánico por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, perteneciente a la facultad de Ingeniería Mecánica, con 22 años de experiencia en docencia universitaria. Cuenta con estudios de Maestría, Doctorado y Posdoctorado. Ha impartido asignaturas fundamentalmente asociadas a las matemáticas desde primero a quinto año. Formación en pedagogía: Diplomado en Formación de Tutores.

Categorías de análisis construidas en función de su relato: Yo, Reconocimiento académico, Matemáticas, Alumnos, La docencia, Aprender.

YO:

Durante el transcurso del primer encuentro el entrevistado expone sus primeras experiencias de escuela hablando de manera representativa sobre sí mismo. Como puede verse a continuación, en su discurso se destaca una imagen negativa y de baja competencia sobre sí que aparece en función de una comparación permanente con los otros. P4 habla de “deficiencias”, y acompaña su relato con expresiones como: “era el más pequeño”, “me costaba más trabajo que a mis compañeros entender”, “no era competente”.

Entrevista 1:

“(…) el primer acto de primaria **yo era el más pequeño**, de estatura, de... ¡del salón! y la verdad es que yo no había hechado de ver hasta que paso una maestra y me vio y me dijo: “¡que chiquito niño!”, y a mí se quedó (risa) grabado hasta mis días ¿no?. Entonces yo me di cuenta que era yo el más bajito de todo el salón, esteee. Y bueno, **yo creo que reflejó hasta mi vida profesional** porqueee ... porque hee me costó mucho trabajo, siempre **me costaba más trabajo que a mis compañeros entender**, y sentíaaa pues que **no era competente** yo para estudiar”

“(…) me costaba más trabajo, este... pero... pues ahora que, que lo reflexiono ps la verdad es que la **falta de madurez...** que **tenía no me ayudaba en la escuela.** (...) y yo pues,

tenía mucha dificultad, sobre todo incomodidades personales, siempre pasaba pues, yo me acuerdo que sí pasaba”

“(…) mi **inmadurez** hacía que yo fuera siempre detrás de mis amigos, ellos entendían rápidamente el mundo. **Me costaba mucho trabajo** asociar, heee **las cosas las veía ¡muy complicadas; antes de intentarlas**, este ..., sí tenía barreras mentales de muchas cosas”

Entrelazado a este relato P4 introduce algunas valoraciones que recuerda por parte de su madre, las cuales se corresponden directamente con las apreciaciones ya inicialmente referidas por él. Esta correspondencia y la significación atribuida a las apreciaciones de la madre, constituyen un indicador de la importancia que esta figura ha tenido en su percepción de sí y del contexto educativo. Cabe señalar que su madre es maestra y que la experiencia escolar de infancia del entrevistado se desarrolló en el colegio en donde ella trabajaba, por lo que su opinión probablemente también resulta significativa en su comprensión de las dinámicas escolares.

Entrevista 1:

“(…) fijate que yo siempre... he tuve... problemas..., **mi mamá pensaba que yo era poco apto para estudiar...**, yo creo que ella nunca pensó en ese problema en que me metió (...) entonces ella, siempre me buscaba el camino más fácil para estudiar, y yo personalmente no quería el camino más fácil”

“(…) ella pensaba que... que yo tenía... **problemas para aprend, no problemas sino que era más bajo del promedio para estudiar,... y... pues efectivamente mis resultados así debían haber sido**,... en la secundaria fui regular, no fui de alumnos buenos, en la prepa fui regular”

“(…) **mi mamá me exigía el esfuerzo, PERO a mí me pesaba mucho mucho**”

“Mi mamá jamás nos felicitaba por logros de la escuela (...) **ella decía que era nuestra obligación...**”

“(…) **ella decía: la escuela pues es su obligación**”

Respecto a estas últimas referencias cabe destacar que para P4 el desempeño escolar era concebido como una responsabilidad exclusivamente suya, y a pesar de que le implicaba un gran esfuerzo P4 indica que sus logros no eran reconocidos pues la actividad escolar era una “obligación” que él debía cumplir. Cabe preguntarse si esta apreciación del aprendizaje

como una obligación que el aprendiz debe asumir por sí solo, se mantiene y si repercute en su forma de concebir a los estudiantes.

Ahora bien, aunque su relato durante esta primera entrevista está remitido fundamentalmente a experiencias pasadas, llama la atención la siguiente expresión:

Entrevista 1:

“(...) tenía muchas deficiencias en todo..., este..., hasta ahora que... que... que, bueno ya soy adulto tengo el gusto de la lectura, y no tanto, pero en aquel tiempo nada”

Ésta expresión parece sugerir que aún en la actualidad existe una tendencia en P4 a percibirse no suficientemente competente.

RECONOCIMIENTO ACADÉMICO:

Al retomar la totalidad de las entrevistas realizadas a P4 se aprecia una destacada referencia a experiencias de reconocimiento académico que parecen haber sido recursos que le han permitido a P4 descubriese de manera positiva y destacarse socialmente. Como se verá a continuación estas experiencias se abren paso inicialmente en la primaria, particularmente en el área de matemáticas con el maestro P y posteriormente aparecen claramente aparejadas a su desempeño como estudiante universitario y en su profesión como ingeniero mecánico, manteniendo su vinculación constante con las matemáticas o áreas afines.

Entrevista 1:

“(...) en el caso particular del maestro P me enseñó que yo sí podía aprender y aprendí matemáticas, y entonces este..., a lo mejor eso me motivo para... para... tener ese gusto que tengo por las matemáticas. Que además a mí se me hacen muy sencillas y a los jóvenes se les complica mucho, porque no entienden”

Esta alusión surge al referirse al último grado de primaria reiterando de manera importante una representación positiva de sí “yo sí podía aprender”, “aprendí matemáticas”, que se vincula a una actividad catalogada de difícil y que la mayoría “no entienden”, lo cual resulta particularmente valioso en la historia personal de P4 dado que se suma a su negativa ante asumir la posición que él apreciaba por parte de su madre, expuesta anteriormente y señalada cuando dice: “ella, siempre me buscaba el camino más fácil para estudiar, y yo personalmente no quería el camino más fácil”. Esta vinculación implícitamente presentada surge como un indicador que reitera la importancia de la figura materna en la configuración subjetiva de P4 respecto al ámbito académico y por lo tanto de la enseñanza, y a la vez muestra las matemáticas como un campo igualmente significativo en dicha configuración. Ahora bien, respecto al desempeño en la licenciatura P4 relata haber sido un estudiante destacado, cuyos méritos académicos se acompañaron de una nueva forma de situarse y relacionarse con sus amigos en la que podía mostrarse competente frente a ellos.

Entrevista 1:

“(…) a partir del tercer año, pues ya empecé a tener diplomas de aprovechamiento, de hecho en el quinto año de la carrera, yo soy... aquí le llaman: El diploma padre de la patria, el mejor alumno de quinto año, yo fui el mejor alumno de quinto. En cuarto año también... tuve una destacada”

“Hay unos que son buenos para el fútbol, unos que buenos para el básquet, y pues lo siguen por eso ¿no?... yo era bueno para las matemáticas (...) además ¡yo no les ganaba en nada! más que en las matemáticas”

Esta apreciación positiva sobre sí relacionada con su desempeño académico se mantiene durante su experiencia en maestría. Al respecto, P4 resalta como se muestra a continuación, la importancia de incursionar en un ámbito académico selectivo, en el que es difícil ingresar y mantenerse:

Entrevista 2:

“(…) cuando estás en la maestría, sí tienes hee.... primero ingresar no es fácil, a las maestrías de calidad es complicado, tienes que pasar un proceso de selección, este... el hecho de que te den una beca te hace sentir orgullo, y te... hace sentir cierta responsabilidad y te hace ser más dedicado. Entonces, todo ese proceso, este... en donde

te va costando cierto trabajo ingresar, **lo vas valorando y ¡te vas valorando! tú mismo (...)** si tienes que sacrificar muchas cosas..., entonces, va cambiando, **te va formando, de una manera positiva y vas librando obstáculos, y entonces... este... tu percepción empieza a cambiar evidentemente por todos esos esfuerzos (...)**”

“(...) la maestría en ese lapso, he cuando menos en las ciencias duras y me imagino que en todas **es agotadora, ese proceso ¿no?, y te vuelve una persona... dinámica y trabajadora**”

Esta valoración positiva, desplegada por la posibilidad de acceder a campos de conocimiento destacados y exigentes, parece mantenerse en su posición como ingeniero mecánico. Al respecto, P4 incluye en su relato la referencia a reconocimientos académicos importantes que le han permitido destacarse. Ahora bien, aunque la obtención de dichos logros parecen constituir una búsqueda permanente ésta a la vez parece resultar desgastante e inacabada, una búsqueda respecto a la cual el entrevistado refiere: “estoy cansado de... crear, crear, crear”, y que sin embargo persiste, “al paso del tiempo te das cuenta que... bueno, la preparación es importante, pero las ideas son más”. Puede inferirse que esta situación conlleva a la experimentación de cansancio frente a la labor docente, así como la percepción de inestabilidad ante la misma, factores que pueden generar un distanciamiento frente a los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Entrevista 1:

“(...) yo decidí estudiar maestría, doctorado, posdoctorado **y no hay más sino ya ahí estaría estudiando**, ya es fecha que me la paso estudiando”

Entrevista 2:

“(...) he hecho artículos científicos de alto nivel, he tenido... por ejemplo tengo un artículo que... es de Energía Hidráulica que fue el artículo más referenciado en un año en todo el mundo, o sea son realmente logros académicos muy importantes... y que... **al paso del tiempo te das cuenta que... bueno, la preparación es importante, pero las ideas son más... o sea... con el paso del tiempo, ese estudio que vas teniendo... te va... metiendo en un esquema global y vas perdiendo la personalidad propia en el ámbito**”

“(...) si entras por ese camino casi todos le siguen, quieren seguir la formación, les **falta cerrar el círculo**”

“(...) cuando ya no quise... dije: “ya no voy a estudiar, ya no voy a ir a puestos, a esto a lo otro, **estoy cansado de... crear, crear, crear**”

Las referencias aquí citadas contienen indicadores que permiten señalar que el reconocimiento académico es un factor importante en el sentido subjetivo que tiene P4 sobre el ámbito educativo y sobre sí mismo, sin embargo, esto parece ser poco claro para el propio entrevistado pues frente a la búsqueda de éste él mismo señala que se siente cansado.

Finalmente, resulta valioso analizar que a su experiencia académica se suma la espera por el reconocimiento de una figura de autoridad significativa para él, referida en su madre:

Entrevista1:

“Mi mamá nunca nos felicitaba por nuestros logros académicos, ella decía que era nuestra obligación... y oye mamá me saque un diez,...es tu obligación... oye... Y entonces, se empezó a pensar que era nuestra obligación, bueno yo creo que sí pero tampoco para tanto”

“(...) como era mi obligación yo le dije a mi mamá: “oye mamá ¿me puedes enmarcar esos (refiriéndose a sus diplomas universitarios)... para que no se echen a perder?” dijo: “sí” y se los llevó,... y cuando regresó, regreso llorando, y le dije...: “¿Qué tienes?” y me dijo: “hay hijo perdóname”,... y me dice: “es que el que enmarcó los cuadros me dijo que nunca le habían llevado los tres diplomas juntos” dice: “y yo nunca he valorado eso” (...) o sea ella dijo que el de los vidrios le dijo... y le dije: “!hay mamá!””

Este reconocimiento parece reclamarse al reiterar: “como era mi obligación”, “como era mi obligación yo le dije” no obstante, esta valoración permanece para P4 distante, como él mismo resalta: “o sea ella dijo que el de los vidrios le dijo” es decir, no se produce una opinión directa de su madre. Parece ser que, la búsqueda de este reconocimiento ha sido importante en la experiencia de vida de P4, pues como se aprecia es referida en su vivencia de la escuela primaria, y se actualiza y aparece nuevamente al culminar su licenciatura, siendo así un indicador más de la importancia de la figura materna en su configuración de sentido subjetivo de la enseñanza.

MATEMÁTICAS:

De la manera en la que se ha señalado las matemáticas han jugado un papel importante para P4 formando parte del sentido adjudicado al contexto educativo. Las matemáticas, por una parte parecen brindarle la oportunidad de descubrirse desde una perspectiva positiva de sí mismo, y por otra, parecen relacionarse con la posibilidad de comunicarse imparcialmente con otros y de lograr una valoración positiva por parte de éstos. Las siguientes expresiones sustentan lo dicho:

Entrevista 1:

“(…) ya cuando estaba en la facultad yo recuerdo que **yo me iba con mis amigos y yo les enseñaba matemáticas**, este… ellos no le entendían, y yo sí le entendía, a mí me encantaba sacarme dieces en matemáticas porque eso **te da cierto nivel** de poder (carcajadas)”

“(…) **los números se me dieron muy bien, mucho, muy bien**” (….) “**me encantan, es fecha**”

“(…) las matemáticas **me han dado muchas satisfacciones** (…) en matemáticas, todavía hay cosas, este, que se me complican,... pero definitivamente **no me cuesta trabajo investigar, leer y descubrir, etc.**”

“(…) **yo disfruto**, así como la gente disfruta escribiendo una novela, un... ¿algo?, pues yo **disfruto haciendo una ecuación y que quede bonita ¿no? Los muchachos a veces le toman foto a cuando les resuelvo las ecuaciones en el pizarrón, porque lo hago muy ordenado**”

Ahora bien, aunque su experiencia ligada a resolver problemas matemáticos se muestra con expresiones emociones positivas “me encantan”, “yo disfruto”, llama la atención que sus referencias tiendan a aparecer unidas a la apreciación de personas con las que P4 se relaciona, amigos o estudiantes, de igual manera, sus calificativos se contrastan con la referencia previamente expuesta en la que P4 indica “estoy cansado de... crear, crear, crear”. Estos aspectos parecen indicar en principio que el gusto por las matemáticas se relaciona fundamentalmente con las posibilidades de reconocimiento social que de su práctica se desprenden más allá del placer intrínseco experimentado en su práctica. Así mismo, la manera en la que P4 reitera a lo largo de su discurso la dificultad socialmente

atribuida a las matemáticas, en expresiones como “no cualquiera puede”, “son difíciles” tal como se ejemplifica a continuación, contribuye a fortalecer la apreciación expuesta.

Entrevista 1:

“(…) la verdad es que **las matemáticas son un lenguaje**, un lenguaje de traducción de la naturaleza, entonces **no cualquiera** puede hacer la traducción, y luego trabajar y proponer, y predecir y cosas de esas ¿no?”

“(…) eran clases de matemáticas, que pues... **siempre han sido complicadas** en México, el aprendizaje de las matemáticas”

“(…) a mí **se me hacen muy sencillas y a los jóvenes se les complica mucho**”

Entrevista 5:

“(…) ya en las matemáticas de tercer año hay cosas, que si no tienes bases pues ves que es una **cosa de locos**”

“(…) **en matemáticas la mayoría sale mal**”

“(…) en las evaluaciones, las evaluaciones que se hacen... a nivel... mundial, la prueba esta de la PISA y esas cosas,.. **México sale bajo en los niveles de comprensión matemática**”

Como se aprecia, ser bueno en matemáticas es una realidad a la que subyace la valía de sí en función de poder desarrollar lo que a la mayoría le es difícil. Esta distinción aparece referida incluso al remitirse a sus estudiantes, por lo que podría considerarse que de forma no consciente y no intencionada P4 puede tender a generar cierta distancia en la relación con sus estudiantes.

ALUMNOS:

Al hablar de sus alumnos P4 parece retomar una posición similar a la señalada por él al hablar de su madre, en la cual los aprendices en términos generales parecen ser percibidos con pocas capacidades para enfrentarse a la tarea de comprender un área asociada a las matemáticas.

Entrevista 5:

“(…) yo siempre cuando hago los exámenes (...) elijo el ejercicio del libro, elijo el primero y les dejo, les pongo por ejemplo si son 5 ejercicios, les pongo del 2 al 5 para que se lo lleven

a su casa, y el primero no se los pongo para ponérselos en el examen, entonces **el más fácil se los hago en el examen (...) y salen mal de todos modos, (...) realmente no es fácil porque cuando tú dices: bueno es mi res-pon-sabilidad, (...) y cuando los presionas pues hasta los puedes tronar y sacar de la universidad**”

En esta expresión, cuando P4 refiere que los estudiantes “salen mal” pese a su iniciativa personal de ponerles el ejercicio más fácil plantea ante él y los mismos estudiantes que éstos son poco competentes. En esta medida, aunque indica “bueno es mi res-pon-sabilidad” realmente pone la situación como algo que está por fuera de su alcance pues depende de una condición propia de los estudiantes respecto a la cual ellos deben responsabilizarse, lo cual parece corresponderse con la posición anteriormente referida por él respecto su madre, frente a la cual reiteró “(...) ella decía: la escuela pues es su obligación”. El dialogo prosigue de la siguiente manera:

E: ahora me recuerda un poco lo que me hablaba sobre su mamá (...) poniendo las situaciones que ella creía que eran más fáciles

P4: sí, ella pensaba que yo no tenía capacidad para estudiar donde yo quisiera (...)

E: (...) entonces se toma de alguna manera también la primera opción, el primer ejercicio.

P4: sí, exacto, y quizá lo que les haga falta es el despertar en su consciencia (...) si se detuvieran a **pensar que tienen deficiencias** en tal cosa y que lo aceptaran, **seguramente ocurrirían cosas muy bonitas**”

Es interesante ver que aunque se muestra al entrevistado la similitud entre su proceder y el indicado por él respecto a su madre, frente al cual reveló encontrar grandes dificultades, pasa por alto esta alusión y enfoca nuevamente la atención en los estudiantes, resaltando la necesidad de que ellos se detengan a “pensar que tienen deficiencias”. Esto parece indicar que se trata de un proceder cuya dimensión no es consciente para P4. Al continuar el dialogo, se explicita nuevamente la actitud descrita sobre la madre:

E: mj, pero dentro de esas condiciones, tenía que ver por ejemplo la actitud que tenía su mamá ¿no? su forma de ver, y entonces dentro de esa forma de ver sus ofrecimientos, y en este caso ¿quién cumpliría la función de la posibilidad de que ellos

P4: ¿de que ellos se descubran?

E: sí

E: Ahora los programas están bien planteados, los nuevos programas que llegan ¿no?, los..., terapia psicológica, los programas de tutorías,... deben de estar, y yo creo están orientados a que el alumno entienda su situación”

P4 pone de nuevo la discusión por fuera de sí. Efectivamente parece asumir que el rendimiento de los alumnos no es una actividad que lo involucre íntegramente. En este caso, una de las consecuencias en esta forma de referirse es que enuncia una posición comprometida “realmente no es fácil porque cuando tú dices: bueno es mi responsabilidad” sin estar realmente vinculado con ésta. Lo que deja por fuera del alcance del maestro generar modificaciones en su quehacer que contribuyan significativamente a propiciar un acercamiento distinto por parte de los estudiantes ante las matemáticas. Estas limitantes parecen presentarse, pese a que declarativamente en distintos momentos de su discurso P4 se refiere comprometido, como se aprecia cuando indica:

Entrevista 1:

“(...) rescatar un joven es... una perla, o sea es..., lo debemos de hacer porque... en Michoacán específicamente, de diez jóvenes que pueden estudiar educación superior solo dos... solo dos lo hacen”

LA DOCENCIA:

Al referirse a la docencia P4 muestra la exposición como una actividad prioritaria de esta labor cuyo objetivo parece estar asociado a la “transmisión” de conocimiento:

Entrevista 2:

“(...) yo creo que la clave, para mí, en la docencia, pues es **PLANEAR** la clase, que de verdad la entiendas tú para **poderla transmitir**, si no la entiendes no la puedes **transmitir**”

“(...) siempre me he preocupado por **transmitir** que aprendan lo que yo sé”

Entrevista 5:

“México sale bajo en los niveles de comprensión matemática, este... entonces es un problema.. que yo atribuyo aaa.. a la capacidad de los maestros, a la capacidad de nosotros los maestros para **transmitir** ese conocimiento”

Entrevista 4:

“¿Cuándo te das cuenta de que las cosas van mal? pues tú mismo te sientes que no **estas transmitiendo**, sientes que no dominas la materia, tienes temor a que te pregunten... porque.. **como no dominas la materia no vas a saber responder o vas a decir puras tonterías**, y con eso empieza a haber un profesor inseguro, con miedo y eso los **alumnos lo detectan inmediatamente**”

Entrevista 3:

“(...) pero ... sobre todo de... del respeto que te tienes que ganar ante los muchachos, y ese respeto se gana cuando **ellos ven que sabes.. hee transmitir el conocimiento**”

Como puede verse, en diferentes momentos de las entrevistas P4 reitera la importancia de la trasmisión de conocimientos al enseñar, apareciendo ésta como una función representativa, estas apreciaciones constituyen un indicador de la posición de P4 respecto a la enseñanza. Ahora bien, es importante apreciar también que en su discurso la relación entre docente y estudiante parece plantearse fundamentalmente en torno al conocimiento del profesor, bajo esta perspectiva, la docencia es un trabajo que tiende a poner en juego constantemente **la valía** y la imagen propia del maestro y en la que preferiblemente éste tiene que mostrar con frecuencia que sabe para ganarse el respeto y sentirse seguro. Estas apreciaciones, señaladas en diferentes momentos del discurso, constituyen un indicador de la importancia que tiene la **valoración social** en su configuración subjetiva de la enseñanza.

Entrevista 3:

“(...) el profesor tiene... que preparar su clase **pensando cuántas preguntas le podrían hacer** y el **desgaste** mental pues es un desgaste físico también, a veces no entiendes los problemas y los tienes que dar al siguiente día, entonces ya es una **presión** adicional (...). Entonces, pues el **esfuerzo mental es un esfuerzo físico, al final nuestra vida... se vuelve... incluso sedentaria y peligrosa.**”

Esta experiencia, en la que permanentemente está presente la evaluación de los alumnos, parece confluir en la presión personal de centrar la docencia en la exposición.

Siguiendo esta ruta de análisis, puede también verse de manera general que al hablar de los maestros que han hecho parte de su trayectoria escolar P4 refiere a los buenos maestros

como profesores que se caracterizan por tener conocimiento y facilidad para exponerlo, aunque no necesariamente están interesados en que los estudiantes entiendan.

Entrevista 1:

“(…) **era un maestro excelente entendías** mucho su clase, o sea, la hacía sencilla, **pero como que no se detenía explicar** mucho me da la impresión de que se preocupaba más por ir a dar la clase que porque le entendiéramos (…) un profesor muy estudioso, muy buen maestro con mucho conocimiento y también compartía bien sus conocimientos, pero el maestro P se preocupaba de que tú entendieras y supieras, este no **él iba a su trabajo, a exponer, punto**”

“(…) se **veía que era bueno pero pues no, no le entendíamos** a las elipses, a las parábolas y eso.

E: aja, ¿y en qué se veía que era bueno?

P4: **era un maestro dedicado que usaba acetatos, que... no faltaba** a clase, que... **su exposición... era... buena, pero no le entendíamos bien**”

En estas referencias se destaca nuevamente la exposición como una función vinculada integralmente a la enseñanza, corroborando la representatividad que esta tiene.

Ahora bien, en cierto momento de su discurso P4 destaca de manera representativa a los maestros P y G por brindarle atención y por vincularse con el aprendizaje de los estudiantes. No obstante, estas cualidades aparecen como aspectos extraordinarios y no constitutivos de la labor habitual de un maestro. Esto puede apreciarse cuando indica:

Entrevista 1:

“(…) yo creo que el maestro P tenía una preocupación personal, por los jóvenes, por los niños en ese caso. (…) para él era un reto probablemente (…) **Para mí una labor muy noble, extremadamente noble, o sea algo invaluable pues.** El maestro P (…) yo creo que eso lo diferenciaba de todos, este... su amor, que se notaba, a su trabajo y al deseo de que aprendieras, o sea estaba realmente compartiendo y quería que lo aprendieras”

Entrevista 2:

“E: y ¿qué atesora usted del profesor G que le haya brindado como... profesional?

P4: la atención, este... cuando entras a los niveles de posgrado se da mucho..., (..) G se INVOLUCRÓ, sin... sin tener la especialidad, se involucró conmigo y eso a mí me pareció

muy bien, o sea él aprendió también, opinó **¿Qué pudo haber hecho? pues dejarme que lo hiciera y simplemente... checar metodología, conclusiones, aportaciones. No, él no, él se metía y opinaba**, y eso en el ámbito, en el medio académico, es valioso.”

Estas referencias indican que para P4 la docencia parece ser una actividad que socialmente es evaluada de forma positiva fundamentalmente por la capacidad del maestro de poseer conocimiento así como por su facilidad y organización para dar cuenta del mismo.

En función de los elementos analizados resulta pertinente apreciar la alusión que hace P4 sobre una experiencia de formación docente en función de la cual hace algunas afirmaciones que en principio parecen contravenir los análisis planteados respecto a su posición sobre este quehacer.

Entrevista 3:

“(…) después de muchos años lo reflexioné cuando me dieron un curso en didáctica donde muchos profesores decían, incluyéndome que: “mi obligación era dar la materia y si los alumnos venían atrasados por otros años, pues era responsabilidad de los alumnos o de los maestros que les dieron clase, pero no mía” y es un error muy grande, en el momento en que tú aceptas a los alumnos es tu responsabilidad vengan como vengan, entonces **es un trabajo adicional pero... necesario**

(…) cuando te imparten los cursos de tutorías... bueno pues ahí descubres cosas que nunca las has reflexionado, porque tú reflexionas sobre la técnica, como eres ingeniero, pues reflexionas sobre... las matemáticas, sobre los problemas de estática, los resuelves, intentas que, que el joven, este te pueda entender cuando los resuelves, que ellos puedan despertar esa parte de... la imaginación o.. o de la técnica, pero con el tiempo tú te das cuenta de que la técnica se aprende... he, es más difícil tener actitud de aprender.

En estas referencias P4 involucra la responsabilidad del profesor, asociada no a enseñar una técnica sino en lograr que los alumnos tengan actitud para aprender. En este sentido la enseñanza docente parece situarse en un ámbito que trasciende las funciones de exponer y transmitir. No obstante, P4 indica frente a esta perspectiva que implica “un trabajo adicional pero... necesario” es decir que las consideraciones aludidas respecto a la prioridad de abocarse a actitud de aprender de los estudiantes siguen estando situadas por fuera del trabajo propio e integral del maestro.

El dialogo continua de la siguiente manera:

E: (...) transmitir algo para que el otro aprenda pero que no se quede en la técnica sino en que despierte el querer aprender...

P4: sí, **y eso ya implica muchas cosas, implica caerles bien...** algunos te toman como ejemplo, otros son burlones y no hayan como encajar, etc. y bueno, parte de la disciplina y parte también de... del **hacerlos sentir bien**, o sea no es fácil convivir con un grupo, hay gente que se para una vez y nunca se vuelve a parar, entonces es pánico escénico producto de la presión. Realmente ya son jóvenes adultos o que ya están transitando hacia esa etapa... y bueno, podría parecer sencillo pero la verdad es que no lo es”

Puede verse que ante una inducción dirigida a él de forma personal para retomar la reflexión por él planteada, P4 introduce una serie de referencias alusivas a la forma en la que percibe que es valorado por los estudiantes, lo que permite considerarlas como un indicador de la importancia que tiene la valoración social en su configuración subjetiva de la enseñanza por encima de o a pesar de su alusión explícitamente expuesta respecto a la importancia de abocarse a la actitud de aprender de los estudiantes.

Finalmente, como puede apreciarse a continuación P4 reitera en la última entrevista, una enunciación que parece corresponderse con la posición abstraída en los análisis planteados, en la que al parecer se presenta una marcada separación entre la orientación del proceder del profesor (enfocada en la exposición y la trasmisión) y la del estudiante (dirigida por consiguiente a la acumulación), que como él mismo señala dificulta propiciar la generación de ideas.

Entrevista 5:

“(...) yo creo que al muchacho le tienes que enseñar: las bases, la herramienta, y luego dejarlo que él siga su camino, él si le gusta regresa, si no le gusta busca otra opción, **pero las ideas deben de venir de otro lado porque aquí ¡pues yo enseño lo mismo!, tengo un programa, los mismos programas de computadora nada más los actualizo, son para resolver lo mismo**, si acaso se agrega algo nuevo por la tendencia o alguna revisión que tienes, pero tú le das, le brindas la herramienta, y después él... esa libertad sí la tienen: de

regresar y seguir el camino de la matemáticas u otros eligen el camino del diseño, otros eligen el camino de la termodinámica, etc. ¿no?. **Pero esa parte de las ideas..., es difícil que en una carrera como ingeniería nos dediquemos a despertarnos**, creo que es un asunto como personal: yo te doy estos elementos y son como herramientas para tu camino”

APRENDER:

Para finalizar los análisis previamente presentados, resulta interesante citar algunas de las alusiones realizadas por P4 en torno al aprendizaje:

Entrevista 2:

“(...) ya después cuando pasa una etapa de relajamiento y de... que digo yo de **asimilación del conocimiento**, porque luego a veces **es como un bote en donde empiezas a meterle el conocimiento y tú no estás consciente de lo que estas acumulando**, este... y **acumulas mucho en maestría** y diverso ¿no?, hasta que dejas que se relaje todo, que **pasa un tiempo, y te das cuenta de todo lo que aprendiste**”

“(...) **absorber el conocimiento del profesor.... o sea yo ya iba en serio a la maestría, ¡de verdad! a aprender**”

Entrevista 4:

“(...) **cuando vas cursando la escuela empiezas a acumular conocimiento**, este... y... ese conocimiento algunas veces piensas que lo olvidas pero cuando lo necesitas se activa, entonces te cuesta menos trabajo volverlo a asimilar”

Estas expresiones incluyen con frecuencia calificativos que indican en diferentes momentos del discurso que el aprendizaje escolar está relacionado fundamentalmente con la acumulación de conocimiento, siendo así indicadores de la posición de P4 respecto a la enseñanza en donde esta se centra prioritariamente en la exposición de conocimientos y el aprendizaje en la acumulación de los mismos.

Ahora bien, al hablar de los estudiantes contemporáneos P4 muestra que a su criterio, estos presentan poco interés por la apropiación del conocimiento y considera que debido a la facilidad de acceso a la información que les brinda internet su interés tiende a estar enfocado en la obtención rápida e inmediata de los resultados.

Entrevista 4:

“(…) ya no ponen atención como antes, quieren un show toda la vida, siempre, quieren estar viendo youtube, creen que el maestro fuera un actor o un payaso ¿no? es lo que quieren, ese es el, tienes que mantenerlos metidos en el asunto,... sí eso eso, bueno, mira... simplemente.... empiezo a dar mi ejercicio y empiezo a explicar en el pizarrón... cuando se llena el pizarrón le toman una foto, entonces no toman notas”

“han dejado... el estudio fuerte, yo es lo que he notado, **el razonamiento**, el razonamiento de las cosas, este... las cuestiones de criterio, mm las han dejado y las han cambiado por google”

“(…) es una situación que tú haces en 30 minutos un ejercicio la computadora lo hace en 3 minutos, y eso es lo que ellos quieren, o sea de reflexionar antes y buscar el conocimiento y tratar de dejar huella, de... de crear algo para los que vienen... Estos **lo quieren todo completo y rápido, sin reflexionar**”

Frente a este panorama, la posición de P4 respecto del aprendizaje de los estudiantes parece mantenerse enfocada en la transmisión de conocimiento bajo la incorporación de nuevas tecnologías, lo cual le implica centrar su atención en mantenerse actualizado frente a la nueva información y en manejar los programas de cómputo.

Entrevista 5:

“(…) ahora doy un tema de matemáticas.. y cuando lo termino, cuando **termino un capítulo, les enseño cómo se resuelve en la computadora**, a través de un software.., o esteee algún programa específico, y bueno pues... **notas tú inmediatamente el interés cuando.., cuando es a través de la computadora**”

“(…) entonces ahora aunque uno tiene el conocimiento de la materia, tú tienes que ir, que estar actualizándote constantemente para, para poder... **transmitirles al ritmo tecnológico** que ellos llevan”

“**Se supone que ellos deben de desarrollar un potencial mucho más amplio, a mí me quedan mis dudas** ¿no? porque esa parte fundamental matemática o.. la parte de la plataforma para que aprendan, pues... muchas veces no la tienen, y aun así **usan los equipos electrónicos porque hay una lógica en el uso.**”

Llama la atención que pese a que P4 parece identificar una dificultad en los estudiantes respecto a la apropiación de sus procesos de aprendizaje, quienes a su criterio tienden a

impulsar más la “lógica en el uso” que de la comprensión, sus ofrecimientos como maestro parecen mantener la misma orientación.

5.2 Similitudes y diferencias entre casos

Los análisis individuales previamente elaborados, mostraron los aspectos que desde el discurso de los profesores entrevistados, se aprecian como aquellos que son y han sido más representativos en su trayectoria escolar y profesional. En función de estos aspectos se identificaron núcleos de sentido vinculados a la enseñanza que en cada caso han sido variables; no obstante, durante la lectura y realización de los análisis de las entrevistas, se pudieron ir apreciando algunas cercanías y diferencias entre los casos. El presente apartado pretende visibilizar estas relaciones, brindando aportes para reflexionar en función de estos en el vínculo entre docentes y estudiantes.

Como punto de partida, resulta interesante analizar los elementos de sentido subjetivo vinculados a la manera en la que cada docente se posiciona frente a la enseñanza y las actividades que para ellos resultan prioritarias en este ejercicio. En el caso de los maestros P1 y P2, ambos parecen centrar su enseñanza en los estudiantes y en la comprensión que estos van logrando; de este modo, destacan la importancia de que los alumnos se enfrenten por sí mismos a las actividades a desarrollar así como que éstas permitan propiciar y abordar sus inquietudes. Por su parte, la posición asumida por los profesores P3 y P4 parece estar más centrada en la importancia de los conocimientos de los que ellos como maestros deben dar cuenta y en su caso tienden a reiterar la importancia de la memorización en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Frente a estas posiciones resulta importante analizar como otros núcleos de sentido van dotando a la enseñanza de cualidades distintas en cada caso. P1, maestro en artes, señala con importante representatividad la experiencia vital que el teatro, arte magna, tiene para él. Su experiencia como docente universitario en las distintas artes conjuga para P1 el disfrute y respeto que el teatro le despierta. Desde esta perspectiva, en su enseñanza parece cobrar

importante valor el ejemplo que él mismo, frente a aquello por aprender, ofrece a sus estudiantes. Dicho ejemplo, a su criterio, despierta en los alumnos no solo una experiencia inmediata sino que también los convoca a retomar sus propias experiencias para aprender en función de las reflexiones y cuestionamientos suscitados, y de la toma de conciencia respecto al trabajo propio. En este sentido P1 a la vez que orienta a sus estudiantes se involucra con ellos como parte de un colectivo de trabajo disfrutando propiamente de la actividad artística.

En el caso del maestro P2, también se aprecia en su discurso un interés en que los estudiantes tengan una experiencia propia ante la resolución de problemas, aunque en este caso se enfatiza en la preparación para el futuro, en que los estudiantes puedan resolver problemas del mundo real y logren llegar a asumir las responsabilidades que su profesión les va a implicar. Aparejado a este proceder, aparece a nivel personal, como un núcleo de sentido importante para P2, el reconocimiento que recibe por parte de sus estudiantes, el cual está ligado a la generación de una convivencia por la calidad de los afectos que recibe, los cuales son generadores de emociones representativas en el entrevistado. De esta manera, P2 parece centrarse en orientar a sus estudiantes con una buena intención que es reconocida por éstos, aunque en ocasiones tienda a ser distante respecto de las experiencias de los estudiantes, hecho que él mismo deja ver al indicar que sus estudiantes consideran que los regaña mucho.

La representatividad de estos valores, uno referido al disfrute ante una experiencia vital suscitada por el propio conocimiento y otro centrado en la gratificación por el aporte afectivo entregado en el reconocimiento de los estudiantes, hacen que aunque se tengan posiciones similares ante la enseñanza sus posicionamiento ante los estudiantes sean diferentes. Como pudo notarse P1 enfatiza en la realización del trabajo colectivo, mientras que P2 tiende adoptar una postura más directiva.

Prosiguiendo con los maestros P3 y P4 puede verse que para P3 un núcleo de sentido que parece ser importante en relación con la enseñanza es la obtención de valoración y

aceptación por parte de las personas cercanas a él, resultando representativo en su posición actual como docente investigador el reconocimiento obtenido por parte de los alumnos y de la comunidad académica. Por su parte, para el maestro P4 un núcleo de sentido importante tiende a estar vinculado a mantener una imagen positiva de sí, lo cual ha conseguido a partir de la obtención de logros académicos. Desde esta perspectiva, la docencia al parecer ha sido asumida como una actividad en la que P4 requiere dar cuenta de la valía de sí mostrando con frecuencia que sabe para ganarse el respeto de los alumnos y sentirse seguro, siendo una experiencia en la que para él permanentemente está presente la evaluación de los alumnos, lo que lo aboca a centrar la docencia en la exposición.

Desde estas perspectivas, la enseñanza docente parece apreciada por estos maestros en función de los aspectos que consideran mayormente valorados en esta profesión, siendo éstos, el dominar los conocimientos y tener facilidad para dar cuenta de ellos. Su exigencia profesional en este sentido parece estar centrada en la exposición y no tanto en la intervención frente a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, actividad que al parecer tienden a distinguir como una responsabilidad genuina del estudiante.

Frente a lo expuesto hasta el momento, puede decirse que para algunos entrevistados la docencia confiere experiencias intrínsecamente gratificantes por la relación lograda con los estudiantes o por el área de conocimiento a abordar, para otros tiende a estar asociada a una posibilidad de reconocimiento académico lo que resulta particularmente estimulante. Estas vinculaciones constituyen fuentes motivacionales inscritas en sus historias personales que movilizan la enseñanza que se realiza e inciden directamente en el quehacer de manera no necesariamente consciente. Su influencia está dada por la emocionalidad impresa en dichos núcleos de sentido y no por la racionalización de los mismos, lo que muestra el influjo de la emocionalidad en el quehacer de los maestros, que al parecer tiende a incidir en las fuentes de motivación promovidas en los estudiantes.

Como pudo apreciarse, los maestros P1 y P2 al parecer tienden a reiterar frente a sus estudiantes la importancia de enriquecer la experiencia frente al conocimiento y su relación

pedagógica parece estar enfocada a promover dicho encuentro en los estudiantes, exaltando los logros personalmente alcanzados por los alumnos que les permiten avanzar en la comprensión del conocimiento, aspecto que tiende a ser más destacado en el caso del maestro P1, dado que el maestro P2 alternamente introduce la importancia de dimensionar los beneficios económicos que la formación académica puede brindar a los estudiantes. De otro lado, los maestros P3 y P4 tienden a señalar prioritariamente la importancia de la utilidad del conocimiento dado y los valores que pueden desprenderse de la apropiación del mismo, y desde esta perspectiva se centran más en exaltar los resultados que muestran que los estudiantes poseen un conocimiento, es decir, que destacan con mayor frecuencia los beneficios que se pueden obtener por poseer un conocimiento, por lo que reiteran la importancia de la memorización.

Finalmente, puede apreciarse que los maestros enfocados en enriquecer la experiencia propia del estudiante frente al conocimiento, que enfatizan en la reflexión y en la generación de preguntas parecen tornarse susceptibles a asumir una postura reflexiva respecto a su propio quehacer y logran asumir los cambios sociales que la incorporación de las tecnologías han generado como algo que debe atravesar propiamente su propia práctica y no solamente la de los estudiantes. Por el contrario, estos cambios parecen ser difíciles de contemplar en los maestros P3 y P4 quienes mantienen una posición enfocada en la importancia de la memorización y tienden a enfatizar las dificultades que la incorporación de las tecnologías ha generado en aprendizaje de los estudiantes en tanto ha afectado este aspecto, en este sentido si bien aluden a la incorporación de las herramientas tecnológicas en sus prácticas docentes esto parece darse siguiendo la misma forma de apreciación de la enseñanza sin llegar a conflictuar intrínsecamente sus propias prácticas.

En su discurso el maestro P1 indica que frente a los cambios contemporáneos su posición como maestro no puede enfocarse en la imposición de sus criterios personales, postura que al parecer lo lleva a confrontar constantemente sus propuestas buscando generar una posición propia y reflexiva en los estudiantes, lo cual asume como un reto en su quehacer. Por su parte P2 reitera la importancia de evaluar la receptividad que sus estudiantes

muestran ante sus propuestas siendo este un importante factor que al parecer le ha permitido orientar sus ofrecimientos de manera particular con los diferentes grupos e incorporar algunos cambios en su quehacer.

En el caso de los maestros P3 y P4, ellos reiteran en sus discursos una crítica dirigida a la falta de compromiso con la que consideran que los estudiantes contemporáneos asumen sus procesos de aprendizaje anclada al desinterés que presentan respecto a la memorización que deben incorporar en sus prácticas de aprendizaje o acumulación de conocimiento. En estos casos dicho desinterés es aludido como un factor que obstaculiza el intercambio dinámico con los estudiantes.

CAPÍTULO 6

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

6.1 Discusión

En el presente apartado se desarrollará la discusión de los resultados, para ello, se retomarán los principales aportes del presente estudio y se contrastarán con los de aquellas investigaciones afines que han contribuido al desarrollo del mismo. Este ejercicio será elaborado recapitulando los supuestos planteados en el Capítulo 4 e ilustrando en torno a estos las relaciones entre lo observado en el presente estudio.

El primer supuesto que ha sido planteado indica que: Las representaciones del maestro vividas en su experiencia escolar como estudiante se actualizan y conforman elementos constitutivos del sentido subjetivo que adjudica a la enseñanza y a la manera en la que interpreta los contextos educativos en los que en la actualidad se desenvuelve.

De acuerdo con los resultados encontrados, puede decirse que las experiencias escolares se convierten en puntos de referencia desde los cuales los maestros discriminan los comportamientos que quieren desarrollar en su quehacer actual destacando elementos de sentido prioritarios en cada caso tales como, la experiencia vital frente al conocimiento, la convivencia con los estudiantes, la obtención de valoración o el mantener una imagen positiva de sí, hallazgo que se corresponde con los aportes de Nimier (2007) quien plantea que según la personalidad, la actividad docente puede llegar a constituir un referente de reconocimiento, vinculación con otros, valía de sí, etc., referentes que se tejen entre intercambios interpersonales ocurridos en entornos institucionales.

En relación a estos aspectos, los sujetos van estructurando generalmente una imagen de maestro ideal en función de la cual evalúan su propio desempeño y el de otros, y establecen las prioridades de su labor aunque esto no siempre ocurra de manera consciente. Estos

aportes se corresponden con los brindados por Serrano (2007) y Lupercio-Núñez (2014), quienes plantean que en función de las relaciones que los maestros han establecido en los contextos institucionales en los que han incursionado configuran una imagen de la docencia y se estructuran identitariamente. Por su parte, Serrano (2007) también plantea que esta imagen guarda relación con las experiencias familiares, dado que los maestros asumen puntos de vista en función de su acuerdo o desacuerdo con las opiniones familiares asociadas a la educación escolar de las cuales se desprenden asociaciones que los trastocan no siempre de manera consiente y que influyen en su quehacer actual.

Al respecto, en el presente estudio se encontró que existe una estrecha relación entre la apreciación de la actividad docente y las experiencias familiares vividas, existiendo una tendencia a valorar la docencia en función de cualidades que o bien corresponden a comportamientos altamente valorados en los contextos familiares (como en el caso de los maestros P3 y P4) o bien constituyen factores poco presentes pero deseados por los entrevistados dentro de los mismos (como en el caso de los maestros P1 y P2). Tener en cuenta que las experiencias familiares se implican en la forma en la que los docentes conciben la docencia constituye una apreciación importante en la medida en que estos primeros referentes inciden en la forma en la que los maestros a posteriori significan sus experiencias en los entornos institucionales tanto en calidad de estudiantes como de maestros.

Un segundo supuesto planteado indica que: Las experiencias más significativas que tiene el maestro en su quehacer docente y en su relación con los estudiantes impulsan la reorganización dinámica de su sentido subjetivo sobre la enseñanza.

Respecto a este supuesto, puede decirse que esta movilidad en la organización de sentido depende de la forma en la que los maestros valoran la enseñanza y de las fuentes de motivación que encuentran en esta. En la medida en que sus fuentes de motivación son de carácter intrínseco su labor es trastocada por la reflexión que ésta les suscita aparejada a las transformaciones que evidencian en el aprendizaje de los estudiantes, generando una

apreciación activa y estimulante de la enseñanza. Por el contrario cuando las fuentes de motivación son extrínsecas, asociadas fundamentalmente a las distinciones o reconocimientos académicos obtenidos por el área de conocimiento que se domina, no parece presentarse una transformación integral en el propio quehacer y el sentido otorgado a la enseñanza tiende a ser desalentador pues las propias prácticas tienden a verse aisladas de transformaciones representativas en el aprendizaje de los estudiantes.

Ahora bien, estas variaciones, como se vio en el presente estudio dependen de los referentes de bienestar y malestar constituidos por los maestros desde sus experiencias de vida, quienes en tanto sujetos, buscan consciente o inconscientemente recrear las experiencias distintivas que les provean bienestar siendo este un principio propio del comportamiento humano señalado por LeDoux (1999). De esta manera, cada maestro aprecia y discrimina las exigencias de su labor en función de las necesidades e intereses que propiamente lo acompañan y son estas un lente para distinguir las experiencias significativas y para propiciar o no por sí mismos determinadas reorganizaciones en su práctica docente.

En este sentido, puede decirse que las reorganizaciones no acontecen de forma independiente a las exigencias personales, las cuales pueden poner en juego como se aprecia en el presente estudio y como señala Alonso-Tapia (1997) la propia autoestima, la necesidad de reconocimiento, de retos personales, etc. las reorganizaciones se dan en la medida en que suplen dichas necesidades. De esta forma, los hallazgos de este estudio son igualmente acordes con los planteamientos de Soto (1999) quien indica que las experiencias colectivas, en este caso en el entorno educativo, son necesarias en la construcción de significados pero que estas a su vez son retroalimentadas y recreadas de manera personal por los sujetos en función de las representaciones anteriormente construidas.

Ahora bien, como pudo verse, los aspectos que los maestros han privilegiado desde su experiencia personal en el ejercicio educativo permean consciente o inconscientemente su actividad docente pues sus fuentes de motivación terminan repercutiendo en las fuentes de motivación que influyen en los estudiantes. Quienes están intrínsecamente motivados

tienden a promover fundamentalmente una motivación intrínseca en los estudiantes centrada en su capacidad de reflexionar frente al conocimiento e incidir en el desarrollo del mismo, por su parte en quienes se destaca una motivación extrínseca parecen tender a estimular el desempeño de los estudiantes principalmente en función de la posibilidad de destacarse frente otros o de satisfacciones ajenas a la propia experiencia de aprendizaje.

Como han indicado investigadores como LeDoux (1999) y Damasio (2009), los factores cognitivos se entrelazan constantemente con las emociones. En este sentido los aportes del presente estudio resaltan esta vinculación y muestra como las emociones influyen y orientan la generación de motivaciones de carácter muy particular en los sujetos y por lo tanto inciden en la forma en la que se desempeñan los docentes.

Un siguiente supuesto planteado establece que: La representación y valoración que tiene el profesor de la relación que establece con los estudiantes juega un papel importante en la manera en la que le da sentido a la enseñanza.

Como puede apreciarse en aquellos maestros para quienes el encuentro con los estudiantes y con la forma en la que estos se acercan al conocimiento es altamente valorada, la variabilidad de los estudiantes y las nuevas exigencias que en estos se presentan debido a las emergentes dinámicas de acercamiento al conocimiento que impone la sociedad actual, constituyen un desafío estimulante respecto a la enseñanza. Esta posición parece retroalimentar positivamente a los maestros al reconocerse influyentes en el aprendizaje de los alumnos, lo cual concuerda con los aportes brindados por Van Manen (2010) quien indica que en la medida en que los sujetos admiten que pueden incidir en las tareas que emprenden esto incrementa su interés por participar en las mismas.

Por otro lado, para quienes los estudiantes tienden a ser apreciados desde una posición pasiva en donde la demanda esta puesta principalmente en el saber del maestro, estas nuevas condiciones contextuales son obstáculos que sobrecargan el saber del que debe dar

cuenta el maestro y desalientan su propio quehacer, en estos casos la manera de apreciar la relación con los estudiantes incide negativamente en la forma de considerar la enseñanza.

Ahora bien, en el presente estudio al igual que en el de Vargas (2012) se encuentra que esta consideración negativa tiende a fortalecerse pese a las buenas intenciones referidas por los maestros, dado que los docentes parecen no ser conscientes de que las dinámicas que proponen no siempre se aparejan o que discrepan del interés de los estudiantes y esto genera un mayor distanciamiento entre los objetivos que se proponen respecto del aprendizaje de los estudiantes y los resultados alcanzados, lo que hace que perciban su actividad de manera desgastante. Por otro lado, como pudo apreciarse y como señala Alonso-Tapia (1997) esta actitud se asocia en algunas ocasiones a la necesidad inconsciente de reconocimiento o de valoración de sí, lo que hace que tienda a desatenderse las necesidades suscitadas en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes afectando indirectamente la relación docente-estudiante.

Esta discrepancia pone de manifiesto, tal como se puede entrever a partir los aportes de Vargas (2012) y de Serrano (2007) que aquello que directamente los maestros dicen respecto de su enseñanza no necesariamente se corresponde con lo que lo que indirectamente muestran hacer y que permanece vinculado a las necesidades que a nivel personal y emocional los movilizan.

Finalmente se ha indicado como último supuesto que: La relación que teje el profesor con los estudiantes está medida por la representación que el maestro ha construido explícita o implícitamente respecto del rol de maestro y el rol de estudiante a lo largo de su vida.

Este supuesto se corroboró en el presente estudio, como puede observarse en las entrevistas realizadas con la muestra de profesores con la que se trabajó, y a su vez se corresponde con los aportes brindados por Guzmán (2012), Macuch y Leite (2014) quienes indican que en su ejercicio docente, los maestros recurren a estas elaboraciones para orientar sus formas de proceder afrontando en función de estas las situaciones que surgen en los contextos de

clase. Desde estos referentes los maestros establecen criterios frente a la enseñanza con los que legitiman sus prácticas.

En el presente estudio se encontró que aquellos entrevistados para quienes su rol de maestro parece estar enfocado en el acompañamiento a la experiencia del estudiante y el del estudiante en la elaboración del conocimiento, al parecer tienden a posicionar a los alumnos como agentes activos en la consolidación de las dinámicas escolares, en esta medida para ellos resulta importante retomar las reflexiones y apreciaciones que el conocimiento suscita en los estudiantes. Por su parte, los sujetos para quienes su rol como maestros tiende a estar centrado en la trasmisión de conocimiento y el del estudiante en la asimilación del mismo, parecen centrar su quehacer docente en su propio dominio y capacidad de manipulación de los conocimientos a abordar. Para estos maestros, los estudiantes evalúan su quehacer y adquieren sus conocimientos mas no parecen tener una influencia intrínseca representativa en los ofrecimientos que como maestros les brindan, de este modo parece haber una cierta independencia o desconexión entre en el desempeño logrado por los alumnos y los maestros en el intercambio docente-estudiante.

6.2 Conclusiones

La responsabilidad social y la exigencia que acarrea la profesión del docente universitario, en la cual éste se dispone para orientar a otros en su abordaje propio frente al conocimiento y contribuye a su formación profesional, amerita detenerse para generar reflexiones comprensivas que favorezcan al enriquecimiento de esta labor.

Al enseñar, un sujeto requiere exponerse con todo su ser, poniendo en juego ante otros consciente e inconscientemente sus formas de pensar, de sentir y de significar los múltiples factores que intervienen en la relación interpersonal docente-estudiantes y en su propia relación con el conocimiento. Con estos valores el docente promueve y/o facilita determinadas dinámicas y prácticas que a posteriori tendrán una repercusión tanto en la manera en la que los estudiantes se posicionan frente a su área de conocimiento como en la

forma en la que los mismos maestros se sienten con su propio quehacer, considerando que su trabajo tiene un impacto de exponencial repercusión en todos y cada uno de sus estudiantes, debido a que el profesor puede ser aceptado o no, pero nunca será indiferente para a sus alumnos.

Aun cuando la docencia ha sido una actividad que ha tendido a verse con exclusividad desde un punto de vista operativo y técnico, es indiscutible el componente subjetivo que la constituye; esto ha sido expuesto por investigadores como Fernández (2014) y Murcia (2015), y ha sido igualmente apreciado y resaltado en la presente investigación. Al enseñar un docente se enfrenta a mucho más que dar cuenta de una serie de conocimientos ante un grupo de alumnos, experimenta motivaciones, frustraciones, temores, que hacen que su atención se centre en determinados aspectos por encima de otros y que su propuestas varíen en uno y otro caso, lo que termina por repercutir en la relación generada con los estudiantes y en la forma en la que se aporta a su formación.

Desde esta perspectiva, el presente estudio ha permitido lograr el objetivo de *indagar y analizar cómo desde las experiencias personales y de formación, así como desde sus motivaciones, el docente construye un sentido propio respecto a la enseñanza y de qué manera éste impacta en la forma en que se establece la relación pedagógica con los estudiantes.*

Por lo tanto, bajo los análisis realizados se concluye que las experiencias más significativas que han tenido los maestros a lo largo de su vida escolar, familiar y laboral se interrelacionan, y se estructuran entorno a estas núcleos de sentido representativos en la configuración de su sentido subjetivo de la enseñanza. Estos direccionan las motivaciones principales que encuentra el docente en este quehacer las cuales a su vez impactan en la forma en que se establece la relación pedagógica con los estudiantes.

Ahora bien, frente a estos aspectos se encontró una particular relación entre la apreciación de la actividad docente y las experiencias familiares vividas por los docentes. De esta

manera puede decirse que los aspectos por los que los sujetos reconocen y valoran la profesión docente parecen estructurarse en un entretejido en el que cobra representativa importancia las preferencias muy personales constituidas por los maestros desde sus propias experiencias familiares.

Así mismo pudo apreciarse que, en función de sus fuentes de motivación los docentes tienden a influenciar de manera consciente o no las fuentes de motivación que pueden desarrollar los estudiantes, de carácter intrínseco o extrínseco. De este modo se han brindado aportes para pensar reflexivamente en la forma en la que la configuración de la enseñanza que ha construido el maestro por sus experiencias personales influye en su quehacer cotidiano.

En este orden de ideas, los aportes de este estudio concuerdan con la postura de Botella y Feixas (1998) al indicar que, reflexionar sobre la práctica docente no se trata solo de representar y exigir la exteriorización de comportamientos específicos en los maestros, sino que implica considerar y retomar las elaboraciones personales que los docentes ponen en juego en sus prácticas en relación con sus expectativas, motivaciones, y sus propias formas de representarse como docentes.

En consecuencia, parece importante continuar por la línea de investigación que ha sido adoptada en el presente estudio, en la que se ha optado por analizar la práctica docente desde la forma en la que el propio docente se posiciona ante el entorno y no solo desde las exigencias que el entorno le impone a este. Línea que como se ha visto ha sido poco explorada y ha permitido validar la propuesta que ha permeado el presente trabajo. Por lo tanto, futuras investigaciones en este campo podrían ser convenientes para que desde una perspectiva más amplia, y no solo desde el estudio de caso, se pueda lograr proponer una línea de investigación en esta área.

Referencias

- Aguilar, A. M., Carbonell, A. y Cisneros-Cohernour, E. (2014). La evaluación de la docencia en dos universidades públicas latinoamericanas: Cuba y México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e), 65-73. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num2e/art4.pdf>
- Alliaud, A. (3 de enero de 2013). Andrea Alliaud "Las tareas de los docentes" [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=5IPTVf0iUOo&t=77s>
- Alonso-Tapia, J. (1997). *Orientación educativa: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Alvarez, J. L. (1992). Validez de las teorías implícitas de personalidad de profesores de Educación General Básica. *Revista de Psicología Social*, 7(2), 149-173.
- Antaki, C., Billig, M., Edwards, D., y Potter, J. (2003). El Análisis del discurso implica analizar: Crítica de seis atajos analíticos. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, (3), 1-22.
- Bajtín, M. (2000). La Cultura, Nosotros y los Otros. En *Yo también soy* (pp.147-170) México: Taurus.
- Balegno, L. (2006). Nuevas interpretaciones en psicoterapia: Trascender la mirada psicopatologizante del sujeto. En B. Cyrulnik, M. Manciaux, E. Sanchez, M. E. Colmenares, M. M. Olaya, L. Balegno, F. Cano y A. Delgado, *La resiliencia Desvictimizar a la víctima* (pp. 61-94). Cali, Colombia: Casa editorial RAFUE.
- Berger, P. L y Luckmann, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Madrid: Paidós.

Botella, L. y Feixas, G. (1998). *Teoría de los constructos personales: Aplicaciones a la práctica psicológica*. Barcelona: Laertes.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: alianza.

Bustos, A. (2011). *Presencia docente distribuida, influencia educativa y construcción del conocimiento en entornos de enseñanza y aprendizaje basados en la comunicación asíncrona escrita*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/tesis/Tesis_A_Bustos_PresenciaDocenteDistribuida_V_web_2011.pdf

Cabrera, O. (2015). La construcción de la identidad docente: investigación narrativa sobre un docente de lengua extranjera sin formación pedagógica de base. *Revista de educación departamento de PUCP*, 24. (46), 91-113. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/12246/12812>

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. España: Ariel.

Capo, J. (1986). Psicología humanista y educación. *Anuario de psicología*, (34), 85-102. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/64552/88514>

Castejón, J. L., González, C., Gilar, R y Miñano, P. (2010). *Psicología de la educación*. Alicante: Editorial Club Universitario.

- Colmenares, M. E. (2006). La ética como fundamento psicológico de la resiliencia. En B. Cyrulnik, M. Manciaux, E. Sanchez, M. E. Colmenares, M. M. Olaya, L. Balegno, F. Cano y A. Delgado, *La resiliencia Desvictimizar a la víctima* (pp. 61-94). Cali, Colombia: Casa editorial RAFUE.
- Coll, C y Miras, M. (1993). La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps), *Desarrollo Psicológico y educación II. Psicología de la Educación* (pp. 297-313). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la Educación* (pp. 157-188). Madrid.
- Coll, C. y Martín, E. (2007). La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (pp. 163-183). Barcelona: Graó.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Correa, J. M. (2011). La relación pedagógica y la relación entre iguales: análisis de un incidente crítico en una experiencia de innovación docente universitaria. En F. Hernández, C. Padró, A. Sánchez de Serdio, J. M. Correa, J. Paredes, J. M. Sancho, ... L. Gutiérrez. *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes* (pp. 28-36). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Covarrubias, P. y Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 34(1), 47-84.

- Cruces, M. (2008). La persona como eje fundamental del paradigma humanista. *Acta Universitaria*, 18 (Esp), 33-40. Recuperado de: <http://www.actauniversitaria.ugto.mx/index.php/acta/article/view/130>
- Damasio, A. (2009). *En busca de Spinoza: Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona, Crítica.
- Díaz, F. y Díaz, Á. (2008). El impacto institucional de los programas de evaluación de los académicos en la educación superior. En A. Díaz, C. Barrón y F. Díaz Barriga (Coord.), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio de las universidades públicas estatales* (pp.165-221). México: IISUE-UNAM/ANUIES/Plaza y Valdés.
- Duranti, A. (1992). La etnografía del habla: hacia una lingüística de la praxis. En F. Newmeyer (coord), *Panorama de la lingüística moderna. El lenguaje: contexto sociocultural* (pp.253-274). España: Visor.
- Echeverría, M. P. P., Mateos, M., Pozo, J. I., y Scheuer, N. (2001). En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje. *Estudios de psicología*, 22(2), 155-173.
- Echegaray, E. (1887). *Diccionario general etimológico de la lengua española* (Tomo III). Recuperado de <https://archive.org/details/diccionariogener03echeuoft>
- Elizondo, A. (9 de noviembre de 2011). El nuevo rol del maestro en el siglo XXI.flv [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=j9nXOrldLc>

- Enciso, F. S. A. (2011). Incapacidad pedagógica y desinterés en la práctica docente. Principios y práctica del trabajo docente de los historiadores en posgrado. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 16 (51), pp. 1273- 1297. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14019203012.pdf>
- Erikson, E. (1992). *Identidad. Juventud y crisis*. Madrid: Taurus.
- Español, S. (2007). Lenguaje, comunicación e intersubjetividad: una aproximación desde la psicología del desarrollo. *Subjetividad y procesos cognitivos*, No 10, 13-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3396/339630249001.pdf>
- Estrada, C., Oyarzún, M. y Yzerbyt, V. (2007). Teorías implícitas y esencialismo psicológico: herramientas conceptuales para el estudio de las relaciones entre y dentro de los grupos. *Psykhé*, 16(1), 111-121.
- Fernández, V. (2014). *Evaluación de la salud laboral docente: estudio psicométrico del cuestionario de salud docente*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Ramon Llull, España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/283976/TESIS%20%2014-7-14.pdf;jsessionid=E1CF608083999276941916CB5F251605?sequence=1>
- Ferreira, I. M. (2006). *El proceso de comprensión emocional en la construcción de la identidad docente* (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperada de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/36696/2/IMFM_TESIS.pdf
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa, 2da edición*. Madrid: Morata.
- Garay, A., Iñiguez, L. y Martínez, L. M. (2005). La perspectiva discursiva en psicología social. *Subjetividad y procesos cognitivos*, (7), 105-130.

Gómez, M. V. (2011). *Desarrollo profesional del maestro la competencia reflexiva Evaluación de un programa formativo en el contexto panameño*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Lérída. España. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/77742>

González, F. (2000). *Investigación cualitativa en psicología rumbos y desafíos*. México: Thomson Editores.

González, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala: ODHAG. Recuperado de: http://www.odhag.org.gt/pdf/R_INVESTIGACION%20CUALITATIVA.pdf

González Rey, F. (2013). Subjetividad, cultura e investigación cualitativa en psicología: la ciencia como producción culturalmente situada. *Liminales, escritos sobre psicología y sociedad*, 1 (4), 13-36.

González-Pérez, J y Criado, M. J. (2003). *Psicología de la educación para una enseñanza práctica*. Madrid: CCS.

Guzmán, C. (2012). Enseñanza reflexiva y profesores universitarios noveles: desafíos para la mejora de la enseñanza. *Revista de la educación superior*, 41(163), 113-134. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602012000300005

Haidar, J. (1998). Análisis del discurso. En J. G. Cáceres, *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. (pp. 117- 164). México: Pearson.

Hernández, F., Padró, C., Sánchez de Serdio, A., Correa, J. M., Paredes, J., Sancho, J. M., ... Gutiérrez, L. (2011). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el*

encuentro entre sujetos, deseos y saberes. Barcelona: Universidad de Barcelona.
Dipòsit Digital. Recuperado de
http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/20946/7/Indaga_t_1.pdf

Hernández, G. (2011). *Miradas constructivas en psicología de la educación*. México: Paidós.

Hernández, G. (2016). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

Hernández, R., Fernández. C., y Baptista, P. (2014a). *Metodología de la investigación*, 6ta edición. México: Mc Graw Hill. Recuperado de: <http://upla.edu.pe/portal/wp-content/uploads/2017/01/Hern%C3%A1ndez-R.-2014-Metodologia-de-la-Investigacion.pdf.pdf>

Hernández, R., Fernández. C., y Baptista, P. (2014b). Estudios de caso. En *Metodología de la investigación, capítulos adicionales*. México: Mc Graw Hill. Recuperado de: <http://novella.mhhe.com/sites/dl/free/000001251x/1058642/CAPITULO04.pdf>

INEE. (2015). Los docentes en México informe 2015. México. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/informe/Los_docentes_en_Mexico._Informe_2015_1.pdf

Íñiguez, L. (2003). El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y práctica. En L. Íñiguez (Ed.), *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. (pp. 83-124). Barcelona: Editorial UOC. Recuperado de: <http://alcazaba.unex.es/asg/400758/MATERIALES/AN%C3%81LISIS%20DEL%20DISCURSO.pdf>

Karam, T. (2005). Una introducción al estudio del discurso y al análisis del discurso. *Global Media Journal Edición Iberoamericana*, 2(3), 34-50.

- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad: la ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lafarga, J. y Gómez, J. (2008). *Desarrollo del potencial humano vol. 4, aportaciones de una psicología humanista*. México: Trillas.
- Lavandera, B. (1992). El estudio del lenguaje en su contexto socio-cultural. En F. Newmeyer (coord), *Panorama de la lingüística moderna. El lenguaje: contexto sociocultural* (pp.15-29). España: Visor.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta.
- León, D. A. (2012). Afectividad y conciencia: la experiencia subjetiva de los valores biológicos. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 7(3), 108-114.
- Lupercio-Núñez, P. (2014). *Los significados de la docencia en los profesores de educación superior*. (Tesis inédita de doctorado). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México. Recuperado de http://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1278/III_Patricia_Lupercio.pdf?sequence=2
- Macuch, R y Leite, C. (2014). Análisis de una narrativa autobiográfica profesional en la enseñanza superior, *tendencias pedagógicas*, No. 24, 145-164. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/viewFile/2098/2196>
- Mejía, A. M. (2002). CEIC: una visión resiliente del sujeto. En E. Sanchez, C. Balmer, M. E. Colmenares, L. Balegno, A. M Mejía, C. Mejía, M. M. Olaya & M. E. Villalobos, *La resiliencia Responsabilidad del sujeto y esperanza social* (pp. 95-114). Cali, Colombia: Casa editorial RAFUE.

- Miras, M. (2014). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps), *Desarrollo Psicológico y educación II. Psicología de la Educación* (pp. 297-313). Madrid: Alianza.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., y Pérez, M. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C., y Pozo, J. I. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. En *la universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 15-30). Madrid: síntesis.
- Moreno, S. (1983). *La educación centrada en la persona*. México: Editorial El Manual Moderno.
- Montoya, J., Arbesú, I., Contreras, G. y Conzuelo, S. (2014). Evaluación de la docencia universitaria en México, Chile y Colombia: análisis de experiencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e), 15-42.
- Moreno, S. (1983). *La educación centrada en la persona*. México: Editorial El Manual Moderno.
- Morin, E. (1994). La noción de sujeto. En D. Freid Schnitman (Ed.), *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad* (pp. 67-85). Buenos Aires: Paidós. Recuperado de http://148.202.18.157/sitios/catedrasnacionales/material/2010a/cristina_palomar/5.pdf

Murcia, M. P (2015). Pasando del malestar al sufrimiento. Lo no dicho que se escucha a través del síntoma de un docente. *Estudio de Caso presentado como requisito para optar al título de Especialista en Psicología Clínica con orientación psicoanalítica*. Universidad de San Buenaventura. Recuperado de http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/2884/1/pasando_malestar_murcia.pdf

Nimier, J. (2007). *Las matemáticas, el español, los idiomas... ¿para qué me sirven?* Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.

OCDE. (2010). Acuerdo de cooperación México-ODCE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. México. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>

OCDE. (2015). Serie “Mejores Políticas” México: Políticas prioritarias para fomentar las habilidades y conocimientos de los mexicanos para la productividad y la innovación. México. Recuperado de <http://www.oecd.org/mexico/mexico-politicas-prioritarias-para-fomentar-las-habilidades-y-conocimientos-de-los-Mexicanos.pdf>

Piaget, J. (1985). *Psicología y epistemología*. Barcelona: Planeta-De Agostini.

Piaget, J. (1970). Inteligencia y adaptación biológica. En J. Nuttin y J. Piaget (Orgs.), *Los procesos de adaptación* (pp. 69-84). Buenos Aires: Proteo. Recuperado de: <http://colegioamerica.edu.uy/LIBROS/Letra.P/P/Piaget,%20Jean%20-%20Inteligencia%20y%20adaptacion%20biologica.pdf>

Portolés, J. (2007). *Marcadores del discurso, 2da edición*. España: Ariel.

Potter, J. y Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. Londres: Sage. Recuperado de:

<https://alingavreliuc.files.wordpress.com/2010/10/potterwetherell-discourse-and-social-psychology.pdf>

Potter, J. y Wetherell, M. (1996). El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos. En A. Gordo y J. Linaza (Eds.), *Psicologías, discursos y poder*. (pp. 63-78) Madrid: Visor.

Pozo, J. I. (1996). No es oro todo lo que reluce, ni se construye (igual) todo lo que se aprende: contra el reduccionismo constructivista. *Anuario de psicología*, (69), 127-139.

Pozo, J. I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. España: Morata.

Pozo, J. I. (14 de marzo de 2013). Entrevista Juan Ignacio Pozo Fronteras Educativas [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=CGJmFuseEJM>

Pozo, J. I., Scheuer, N., Del Puy, M., Mateos, M., Martín, E y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. España: Crítica y Fundamentos.

Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*, 3ra edición. España: Siglo Veintiuno Editores.

Rodrigo, M. (1994). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.

Rogers, C. y Jerome, F. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós.

Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-16. Recuperado de

http://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/mrueda/Rueda2009_LaEvaluacionDelDesempenoDocente.pdf

Saint-Onge, M. (2000). *Yo explico pero...¿ellos aprenden?* México: Mensajero. Recuperado de http://estudiaen.jalisco.gob.mx/cepse/sites/estudiaen.jalisco.gob.mx.cepse/files/yo.explico.pero_.ellos_.aprenden.pdf

Sancho, J. M. (2011). La relación pedagógica y la investigación. En F. Hernández, C. Padró, A. Sánchez de Serdio, J. M. Correa, J. Paredes, J. M. Sancho, ... L. Gutiérrez. *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes* (pp.46-55). Barcelona: Universidad de Barcelona.

Serrano, J. A. (2007). *Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Pedagógica Nacional, México. Recuperado de [file:///C:/Users/Claudia/Downloads/hacer-pedagogia%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Claudia/Downloads/hacer-pedagogia%20(2).pdf)

Serrano, J. A. (11 de noviembre de 2011). Sujetos y campos de la formación docente.flv [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=41lSwHNuZmU>

Solé, I. (2007). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (pp. 25-45). Barcelona: Graó.

Soto, M. G. (1999). *Edgar Morin. Complejidad y sujeto humano*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Valladolid, España. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/133208.pdf>

- Skinner, B. F. (1970). *Tecnología de la Enseñanza*. Recuperado de: http://conductitlan.net/b_f_skinner/b_f_skinner_tecnologia_de_la_ensenanza.pdf
- Van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós. Recuperado de http://memsupn.weebly.com/uploads/6/0/0/7/60077005/el_tacto_en_la_ense%C3%91anza.pdf
- Vargas, P. A. (2012). *Las representaciones sociales de las matemáticas y su incidencia en el vínculo educativo y las prácticas pedagógicas en la universidad ICESI*. (Tesis inédita de pregrado). Universidad ICESI, Colombia. Recuperado de: https://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/67798/1/representaciones_sociales_matematicas.pdf
- Villegas, M. (1986). La psicología humanista: historia, concepto y método. *Anuario de psicología*, Num.34, 7-46. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/viewFile/64549/88511MANUEL>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Fausto. Recuperado de: <http://biblioteca.iesit.edu.mx/biblioteca/L00947.PDF>
- Winnicott, D. W. (1993). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa. Recuperado de <http://imago.yolasite.com/resources/WINNICOTT,%20Realidad%20y%20juego.pdf>

Wolman, S. (2003). Características de los Esquemas de Acción y su Significado en la Teoría Psicogenética. *Departamento de Publicaciones de la Facultad de Psicología, Ficha de cátedra*. Recuperado de: <http://docplayer.es/6700974-Caracteristicas-de-los-esquemas-de-accion-y-su-significado-en-la-teoria-psicogenetica.html>

Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. México: Pearson educación. 11a. edición. Recuperado de: <https://crecerpsi.files.wordpress.com/2014/03/libro-psicologia-educativa.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento Informado

Fecha: _____

Yo [*Nombre del participante*] manifiesto que soy mayor de edad y que estoy de acuerdo en participar voluntariamente en el proyecto de investigación llevado a cabo por Claudia Isabel Infante Ordóñez, Psicóloga egresada de la Universidad del Valle, Cali-Colombia, identificada con número de tarjeta profesional 131820, y quien realiza actualmente la Maestría en Psicología en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Este estudio se realizará con el fin de comprender el sentido que personalmente el docente ha construido sobre la enseñanza y la manera como éste se pone en juego en los intercambios que teje con los estudiantes. Para ello se tendrá en cuenta la reconstrucción del docente sobre sus experiencias más significativas asociadas a ella.

La manera específica en la que yo participaré será como entrevistado proporcionando información fidedigna, basada en mis experiencias y relacionada con la temática planteada. Estas entrevistas tendrán una duración aproximadamente de cuarenta y cinco minutos, su cantidad oscilará alrededor de cinco sesiones que se irán acordando en conjunto con la investigadora.

Reconozco que Claudia Isabel Infante Ordóñez me ha explicado la actividad que voy a realizar claramente; me ha informado que puedo retirarme en cualquier momento sin perjuicio o sanción; se ha ofrecido a responder a cualquier pregunta que pudiera tener relativa al procedimiento de investigación; Me ha asegurado que cualquier información que yo proporcione será utilizada únicamente con fines de investigación y se mantendrá la confidencialidad de mis datos. Durante la investigación no se requerirá que yo suministre datos de identificación personal y la información que yo proporcione será vinculada a un seudónimo para poder ser retomada en el trabajo escrito de la investigación.

También reconozco que los beneficios en los que redundan este tipo de investigaciones para el campo educativo me han sido explicados y se me ha prometido, una vez finalizada la tarea de investigación, una breve descripción de los aprendizajes y hallazgos encontrados en este estudio.

Firma del investigador

Firma del participante

Anexo 2. Ejes temáticos para las entrevistas

Los recuerdos asociados al contexto escolar

Para iniciar una breve descripción personal... ¿Quién es ____? ¿Que lo caracteriza?
¿Cómo recuerda sus primeras experiencias de escuela y cómo fueron evolucionando?
¿Qué recuerda de su relación con los maestros?
¿Qué propuestas de sus maestros le resultaron motivantes o desmotivantes? ¿Qué situaciones podrían ejemplificar estas percepciones?
¿Hubo alguna materia o materias que fueran mayormente representativas? ¿Qué le gustaba de ellas?
¿Qué opinaba sobre la profesión docente?
¿Qué opinaban sus amigos y padres sobre los maestros?

Las vivencias como estudiante universitario

¿Cómo fue de manera general su experiencia universitaria?
¿De los ofrecimientos que le brindaron sus profesores cuales considera que fueron los que más le ayudaron a formarse profesionalmente o que más dificultaron este proceso?
Si hablamos de satisfacciones, demandas, retos ¿Qué experiencias recuerda?
¿Cuáles cree que fueron los aprendizajes más representativos que obtuvo durante su formación universitaria?
¿De qué manera se visualizaba en el campo laboral? ¿Pensaba llegar a ser maestro?

Las primeras experiencias como docente

¿Cómo se dio su elección por la docencia? ¿Bajo qué circunstancias se dio? ¿Qué expectativas tenía respecto a esta profesión?

¿Qué se rumoraba en su casa, entre sus amigos o en otros espacios sociales sobre la profesión docente? ¿Qué pensaba usted al respecto?

¿Con qué apoyos contó para iniciarse en esta profesión?

Para usted ¿Qué aspectos resultaban ser los más valiosos que en tanto docente aniversario podía ofrecer a los alumnos?

¿Cree que su visión y la que tenían los estudiantes respecto a lo que era el aprendizaje universitario se correspondían? ¿Cómo entraban en juego estas miradas en la relación docente-alumno?

¿Cuáles han sido las situaciones más difíciles que ha vivido como docente?

¿Cuáles eran las características, cambios o evidencias que para usted eran importantes al momento de valorar si un alumno había aprendido? ¿Cree que esta perspectiva ha cambiado o se mantiene?

Las experiencias actuales en la docencia

En sus propias palabras y en base a lo que ha venido relatando sobre su experiencia personal ¿Qué significa para usted enseñar?

¿Cuáles han sido las mayores satisfacciones que ha tenido en su rol como maestro?

Desde una mirada retrospectiva ¿Podría hablarme de las experiencias que para usted han implicado o que aun implican un importante reto en su desempeño como docente? y ¿cómo las ha enfrentado?

De las asignaturas que imparte ¿cuáles son las que más disfruta? ¿Cómo son estas clases?

¿Cómo se siente en su relación con los estudiantes?

¿Qué experiencias ha tenido en su profesión que lo han hecho reflexionar o valorar sus actividades cotidianas como maestro?

¿Cree que han cambiado los estudiantes de las generaciones de años anteriores a las actuales?

Imaginase un encuentro entre el profesor que es usted hoy y el profesor que fue cuando se inició en esta profesión, si estableciesen un diálogo: ¿qué se dirían uno al otro?

Hay algo más que quisiera expresar respecto a su experiencia como docente...