



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

***Las representaciones que construye el estudiante universitario y la
relación que guardan con el logro o fracaso escolar***

Tesis que para obtener el Grado de
Maestro en Desarrollo Educativo
Presenta

Paulo César Deveaux González

Directora de Tesis: Dra. Ma. Luisa Murga Meler

Índice

Introducción 1-3

Primera parte

1.1. Planteamiento del Problema 4-17

1.2. Justificación 18-21

1.3. Antecedentes 22-26

Segunda parte. Sentido, significado y afectos: factores que intervienen en el proceso de aprendizaje del estudiante universitario

2.1. La importancia del sentido y significado en el aprendizaje del estudiante universitario 28-32

2.2. El aprendizaje como proceso cognitivo 32-36

2.3. Distintos enfoques sobre el aprendizaje estudiantil: Profundo, superficial y estratégico 36-39

2.4. La presencia e influencia de los afectos en los procesos de aprendizaje 40-47

Tercera parte. Sobre las representaciones

3.1. Representaciones individuales, colectivas y el papel de los afectos en su configuración 48-62

3.2. La noción acerca de las representaciones desde el contexto del aprendizaje 63-67

3.3. Las representaciones, su papel en el aprendizaje escolar y su relación con el éxito o fracaso escolar 67-74

Cuarta parte. Las representaciones que construye el estudiante de pedagogía de la UPN Ajusco y la relación con su éxito y fracaso escolar

4.1. Contexto de la investigación: los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de UPN, Unidad Ajusco, Perfil de egreso, mapa curricular y los profesores	76-85
4.2. Estrategia Metodológica	85-88
4.3. Selección de los escenarios, los informantes y las técnicas	89-93
4.4. Descripción de instrumentos de recogida, sus indicadores y categorías	93-98
4.5. Presentación y procesamiento de la información de Servicios Escolares y cuestionarios de estudiantes	98-124
4.6. Presentación y procesamiento de entrevistas de estudiantes y profesores	124-126
4.7. Análisis de la información	126-190

Quinta parte

Conclusiones	191-200
Fuentes de consulta	201-203
Anexos	204-236

Introducción

El presente trabajo de investigación fue realizado con el propósito de conocer si es que se establece una relación entre las representaciones que el estudiante de pedagogía construye de su proceso educativo y el fenómeno denominado como de éxito o fracaso escolar, y si es que existe esa relación conocer de qué manera los afectos están presentes.

El tema de estudio surgió por la inquietud, curiosidad e interés por comprender, a partir de las representaciones que los alumnos han construido durante sus estudios en la Licenciatura en Pedagogía de la UPN Unidad Ajusco, la aprobación y reprobación de materias que se puede derivar en éxito o fracaso escolar.

En el contexto de este trabajo las representaciones son entendidas como elaboraciones psíquicas construidas de manera individual y social que permanecen y se transforman mediante en la interacción con la sociedad.

En ese sentido, cabe mencionar que la teoría de las representaciones en la educación ha adquirido relevancia debido a que, desde ella se han construido explicaciones sobre algunos fenómenos que suceden en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por tal motivo esta teoría se ha convertido en un campo de investigación que permite analizar y comprender cómo un grupo de estudiantes se perciben a sí mismos, a los demás y los contenidos que aprenden, a su vez cómo atribuyen sentido y significado a lo que estudian, y la manera en cómo representan a sus profesores, consecuentemente cómo dichas percepciones influyen en la manera de adquirir el conocimiento y en el éxito y fracaso escolar de los alumnos.

Por lo anterior en el presente trabajo, la teoría de las representaciones ayudó a construir evidencia e indagar sobre la influencia de las representaciones que construyen los estudiantes de pedagogía en el éxito y fracaso escolar que se hace explícito en la aprobación y reprobación de materias, con el objeto de

resaltar la complejidad y relevancia que adquieren éstas en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en dicha universidad.

Para realizar dicha construcción fue necesario explicar algunos de los factores que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para el tema de las representaciones, además de las elaboraciones teóricas, se llevó a cabo una investigación de campo que consistió en la indagación de los índices de reprobación de las materias de la Licenciatura en Pedagogía de los años 2003 al 2008, dicha información fue proporcionada por Servicios Escolares de la misma Universidad, asimismo se aplicó un cuestionario a estudiantes con la finalidad de construir evidencia sobre las representaciones que construyen al momento de aprender.

Para profundizar en las repuestas que brindaron los jóvenes en el cuestionario se llevaron a cabo entrevistas a los mismos y posteriormente para conocer las representaciones (que circulan en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el salón de clase), de los distintos actores se realizaron entrevistas a profesores que imparten materias en dicha Licenciatura.

La presente investigación se dividió en cinco partes: en la primera parte se plantea el problema, su construcción teórica, la justificación por la que se considera relevante el presente trabajo y las investigaciones que preceden al mismo.

En la segunda parte “Sentido, significado y afectos: factores que intervienen en el proceso de aprendizaje del estudiante universitario”, se muestra la importancia del sentido y significado en el aprendizaje, se explica el aprendizaje significativo desde una postura cognitiva, así como los distintos enfoques que utilizan los estudiantes universitarios para enfrentar la tarea de aprender y la presencia e influencia de los afectos en los procesos de aprendizaje. Lo anterior es con el fin de brindar un acercamiento sobre los factores que están inmersos en el aprendizaje de los jóvenes universitarios.

En la tercera parte “Sobre las representaciones”, se aborda el tema de las representaciones individuales y colectivas, qué son, cómo se construyen y el papel de los afectos en su configuración. Posteriormente, se explican las representaciones desde el contexto escolar, su papel y la relación con el éxito y fracaso escolar. Esta tercera parte tiene como fin mostrar la complejidad del fenómeno de la representación y su incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La cuarta parte “Las representaciones que construye el estudiante de pedagogía de la UPN Ajusco y la relación con su éxito y fracaso escolar” corresponde a la investigación de campo que se realizó, por lo tanto en ella se explica el contexto en la que se llevó a cabo, la estrategia metodológica utilizada para su realización, cómo se seleccionaron los escenarios, informantes, las técnicas y se describen las categorías e instrumentos con los que se trabajaron. Posteriormente se presentan los resultados, su análisis e interpretación.

Por último, en la quinta parte se presentan las conclusiones derivadas de la investigación, las cuales giran en torno a las representaciones que construyen los estudiantes universitarios y su relación con el éxito o fracaso escolar. En esta parte se resalta que las construcciones subjetivas de los alumnos, tal como lo son las representaciones, tienen influencia en el aprendizaje y consecuentemente en el éxito o fracaso escolar de los mismos, por tal motivo es necesario considerar y reconocer que en el salón de clases se generan procesos en los que las representaciones son creadas y recreadas en el propio proceso educativo y ello es importantes considerarlo para abonar a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con el presente trabajo se espera contribuir en la ampliación de las explicaciones que se han elaborado sobre los factores que se encuentran implicados e influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las aulas. Por tanto se invita al lector a continuar la lectura de este documento.

Primera parte

1.1. Planteamiento del problema

En los intentos por comprender y mejorar la educación que se imparte en las escuelas y con la finalidad de posibilitar mejores condiciones para el desarrollo del proceso de aprendizaje para evitar el fracaso escolar, se han realizado diversas investigaciones y desarrollos teóricos, algunas de éstas se han concretado en paradigmas que han orientado concepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dichas concepciones, en su mayoría, se han centrado en la parte racional y en algunos casos en la conductual, como los componentes centrales del proceso que lleva a cabo el alumno en las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Parte de los desarrollos teóricos a que se refiere encuentran sus representantes más acabados en autores como Skinner, Piaget, Vygotsky, Bruner y Ausubel, por citar los más representativos, cuyos aportes delimitan el espectro teórico en el que las preguntas acerca de cómo se aprende y cuáles son los factores que entran en juego se buscan responder desde diversos puntos de referencia. En este sentido, encontramos que en la concepción formulada por F. B. Skinner la enseñanza y el aprendizaje se piensan como un proceso instruccional de adquisiciones consistente en establecer contingencias con el fin de reforzar conductas para originar de manera eficiente el aprendizaje en el alumno. Este proceso es concebido así, debido a que en este enfoque se asume que el "...objetivo de la educación se puede formular en términos comportamentales: el maestro prepara las contingencias bajo las cuales el estudiante adquiere el comportamiento que le será útil bajo otras contingencias más tarde"¹. Por lo tanto, las conductas académicas pueden ser enseñadas y adquiridas en el proceso de enseñanza y aprendizaje si se hace una programación instruccional detallada mediante el análisis de las respuestas que los alumnos presentan y cómo, posteriormente, éstas serán reforzadas. En este sentido, el aprendizaje se origina y se desarrolla mediante contingencias

¹Skinner, B. F. (1987). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Martínez Roca. p. 168-169.

de refuerzo que se componen de tres variables: "1) La ocasión en que se produce el comportamiento. 2) El comportamiento mismo y 3) Las consecuencias del comportamiento"².

Es importante señalar que en el conductismo skinneriano no se concibe la existencia de agentes internos tales como los motivos, los estados del yo, la fuerza del hábito. Asimismo, Skinner rechazó, para comprender la conducta, la existencia de variables internas mediadoras, sin embargo, reconoció el pensamiento y algunas otras como fuentes de datos, pero se empeñó en abstenerse de investigar o formular teorizaciones acerca de dichos procesos, por lo tanto, para Skinner la última causa de la conducta puede ser rastreada en influencias ambientales.³

Por ejemplo, en sus desarrollos conceptuales acerca de los procesos de aprendizaje humano, Skinner emplea, en las situaciones experimentales con los educandos, objetos y situaciones que satisfacen determinadas necesidades de carácter biológico y conductual, a los que les llama refuerzos, con el fin de suprimir alguna conducta hasta niveles inferiores, a esto le llama extinción. Los refuerzos se presentan estímulos positivos, que son recompensas, y negativos, que es el reforzamiento por eliminación de un estímulo. Estos últimos al aplicarlos en alguna conducta producen el moldeamiento, que es la respuesta deseada a través de los reforzadores. Sin embargo, cabe señalar que a pesar de ello el sujeto presenta comportamientos que no tienen como origen un estímulo condicionado sino que son creados por la actividad propia del ser humano.

Conforme a esta concepción, nos podemos dar cuenta que la preocupación por los fenómenos inherentes al proceso de enseñanza y aprendizaje está orientada hacia la adquisición y desarrollo de conductas y habilidades mediante el control de contingencias en el ambiente del estudiante para garantizar un aprendizaje efectivo y con ello que la adaptación del individuo se logre

² Skinner, B. F. (1970). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor. p. 20.

³ Cfr. Skinner, B. F. (1953). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella

adecuadamente y aprenda comportamientos deseables para que posteriormente pueda conducirse eficazmente en su vida laboral.

Sin embargo, considero que si solamente se representa el proceso de enseñanza y aprendizaje como la regulación de la conducta a través de estímulos aplicados por los profesores con el fin de lograr una conducta deseada para el aprendizaje de contenidos disciplinares y así evitar el fracaso escolar en los estudiantes, se limitará su desarrollo integral debido a que no se consideran los procesos internos tales como el pensamiento y la afectividad.

En otros contextos y desde los años 30 del siglo pasado se realizaron investigaciones que dieron lugar a otros paradigmas, entre ellos el genético-cognitivista que aspiraba a trabajar con los procesos que suceden en la adquisición de conocimientos y conductas pensándolos como totalidad, centrándose así en la interacción del sujeto con su entorno. De entre tales concepciones podemos encontrar a Piaget, Brunner, Ausubel, entre otros, que explican que en dicha interacción existen procesos donde está implicada la memoria, la percepción, la atención, entre otras. Asimismo, afirman la idea de que el sujeto es el que toma decisiones y actúa por sí mismo y no sólo el entorno es el que determina sus conductas, pensamientos, afectos, actitudes y acciones, debido a que es él mismo el que da un sentido y un significado a lo que aprende y al contexto en el que lo hace. En mi opinión, las aportaciones de este paradigma son importantes e interesantes y contribuyen a tratar de comprender el proceso de aprendizaje reconociendo su complejidad.

La teoría de Piaget plantea contribuciones importantes en el paradigma genético-cognitivista, ya que explica que el desarrollo cognoscitivo del ser humano empieza desde que nace y evoluciona hacia la madurez; asimismo, hace énfasis en los esquemas mentales que los sujetos construyen y establece la relación que existe entre el desarrollo psicológico y los procesos de aprendizaje.

Piaget define que el aprendizaje es la "... adquisición no hereditaria en el intercambio con el medio [y que] es un fenómeno incomprensible sin su

vinculación a la dinámica del desarrollo interno⁴”, en otras palabras, que la adquisición y construcción del conocimiento, en el proceso de aprendizaje, depende de dos factores fundamentales, el primero que es la interacción e intercambio del individuo con el medio y el segundo que se refiere al desarrollo de estructuras lógicas internas que se construyen apoyadas en aquellas condiciones del sistema nervioso del sujeto al nacer y que por efectos de la intermediación del proceso de construcción, paulatinamente se generan las estructuras lógicas de pensamiento que regulan su propia dinámica. Es por ello que dichas estructuras se transforman paulatinamente en más complejas debido a la acción y a la transformación del propio sujeto en la relación con los objetos de las influencias del medio.

Siguiendo con Piaget, son dos funciones que suceden en la construcción del conocimiento: la asimilación que es “... incorporar las cosas y las personas a la actividad propia del sujeto y, por consiguiente, asimilar el mundo exterior a las estructuras ya construidas...”⁵ y la acomodación, concepto que está muy ligado al de asimilación, que se define como el reajuste de las estructuras ya construidas “... en función de las transformaciones sufridas, y, por consiguiente, a acomodarlas a los objetos externos”⁶

Dentro de la teoría de Piaget, se puede encontrar una dimensión afectiva que está aunada a la dimensión cognitiva, ya que explica que “...la vida afectiva, así como la vida intelectual, es una adaptación continua, y las dos (esto es, el afecto y la inteligencia) no son solamente paralelas, sino interdependientes, puesto que los sentimientos expresan el interés y el valor que se da aquellas acciones cuya estructura las proporciona la inteligencia⁷”. Por tanto, en los procesos de aprendizaje la fuerza que impulsa a toda acción es de naturaleza afectiva (motivación y satisfacción de necesidades), mientras que las estructuras que se construyen son de naturaleza cognoscitiva (construcción, asimilación y acomodación de estructuras). Entonces, el aprendizaje implica

⁴ Piaget citado por Pérez Gómez y Almaraz. (1995). *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. México: FCE. p. 236.

⁵ Piaget, Jean. (1995). *Seis estudios de psicología*, Colombia: Labor. p. 7

⁶ *Ibidem*. p.18.

⁷ Cita tomada de: Anthony, James. (1995). “Emociones e inteligencia” en Pérez Gómez y Almaraz (1995), *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*, México: FCE. p. 260.

asimilar y acomodar el conocimiento de un objeto, a partir de su transformación en el proceso, a las estructuras para la satisfacción de necesidades tanto afectivas como cognitivas.

Existe además en la actualidad un tercer paradigma, denominado sociocultural cuyo fundador es Lev Vygotsky quien consideró necesario realizar estudios sobre los vínculos entre los procesos psicológicos (memoria, atención voluntaria, razonamiento y solución de problemas) y los entornos socioculturales en los que el sujeto vive. En su teoría explica que el aprendizaje se desarrolla a través de las herramientas culturales que la sociedad ofrece, en particular a través del lenguaje, es por ello que al interactuar en la sociedad adquieren aprendizajes y al mismo tiempo se desarrollan, utilizando los recursos culturales de sus entornos.

Vygotsky plantea que en el aprendizaje existen dos tipos de procesos en la formación del psiquismo humano: el interpsicológico, que sucede en la interacción sujeto y sociedad y el intrapsicológico que se refiere a la relación que guarda el objeto, físico o cultural, con la persona misma. Lo anterior se explica con la adquisición del lenguaje.

Considera que también hay niveles, por los que transcurre el sujeto, que existen en el aprendizaje y son el nivel de desarrollo real que la define como "...aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario."⁸; y el nivel de desarrollo potencial que es la ayuda que necesita la persona para realizar alguna actividad y que al final resultará haciéndola de manera independiente; por tanto estos dos niveles dieron lugar a su concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que es definida como "...la distancia en 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

⁸ Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo. p. 133.

resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”⁹.

La explicación de Vygotsky acerca del aprendizaje, implica hablar del papel de las relaciones con los otros, es por ello que explica que en la interacción del sujeto con su entorno construye conceptos, desarrolla la atención voluntaria junto con el sentir de los objetos, de lo que le acontece y de las personas que le rodean; en otras palabras, construye su conocimiento y al mismo tiempo su afectividad. Desde esta perspectiva la afectividad está ligada al desarrollo psicológico y en función de éstas dos generan, en el sujeto, cambios en lo social y lo individual.

De acuerdo con lo anterior, Vygotsky afirma que la ontogénesis de las emociones converge y se une en una línea biológico-natural y en una línea sociocultural, por lo tanto se mezclan a través del proceso ontogenético. Entonces, es a partir de la interacción del individuo con su contexto que se irán desarrollando aprendizajes y afectividad cada vez de mayor complejidad en el entorno social y cultural del sujeto.¹⁰

Los desarrollos conceptuales que se acaban de explicar, conllevan ellos mismos una noción de aprendizaje, y a partir de sus resultados se han construido otras concepciones igualmente complejas sobre los procesos de aprendizaje. En las nociones elaboradas por Piaget y Vygotsky se considera la participación de una gama importante de fenómenos (individuales y ambientales) relacionados con estos procesos, lo que los diferencia del paradigma conductista, ya que en éste no se considera ninguna otra participación relativa a los procesos internos de los individuos, a excepción del pensamiento sólo como generador de datos. Asimismo, la preocupación de las mismas giran en torno a entender y explicar de qué manera este sujeto aprende y cómo lo hace más fácilmente, al mismo tiempo identifican las

⁹ *Ídem.*

¹⁰ *Cfr. Vygotsky, L. (1993). Obras escogidas II. España: Visor.*

habilidades y los conocimientos previos con los que cuenta para el aprendizaje de los contenidos disciplinares que se enseñan en el aula.

Si bien es cierto que las teorías cognitiva, sociocultural y skinneriana nos aportan múltiples elementos conceptuales y metodológicos para la comprensión de los procesos de aprendizaje, también lo es que no han profundizado en las relaciones dinámicas que se establecen entre la dimensión cognoscitiva y afectiva que los caracteriza. Ello a pesar de que Piaget haya reconocido manifiestamente que no es posible pensar el desarrollo de las estructuras lógicas de pensamiento separado de la dimensión afectiva. Asimismo y, a pesar de que en términos de una concepción de la psicología del aprendizaje que nos permite comprender los procesos de aprendizaje que llevan a cabo los sujetos, estas teorías no nos ofrecen los elementos para conocer las vicisitudes afectivas que entraña la dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que en sus desarrollos sólo se abocan a los problemas que tiene que enfrentar el propio sujeto en términos cognoscitivos y además, no toman en cuenta al profesor, los contenidos y el contexto escolar en el que dicho proceso se lleva a cabo.

Es decir, no nos permiten comprender, en conjunto, qué sucede con la interacción dinámica entre los alumnos, el contenido y el profesor y en consecuencia, no permiten comprender algunos fenómenos que se generan en el contexto del hecho educativo, como son las representaciones que construye el estudiante al momento de aprender y la relación que la configuración de estas representaciones guarda con la diversidad de fenómenos que se generan y en especial con los resultados del proceso referidos a lo que se conoce como *el fracaso escolar*.

Como ya lo he mencionado, el proceso de enseñanza y aprendizaje es complejo, y para comprender de mejor manera los fenómenos que suceden es necesario ir más allá de cómo aprende el estudiante y los problemas a los que se enfrenta él mismo, es por ello que hay que reconocer que no solamente el alumno está constituido por una dimensión cognitiva, sino también afectiva que está presente en todo momento y que influye en su éxito escolar. En este

sentido Miras ha resaltado el valor de las representaciones que los sujetos construyen sobre sí mismos y las que los otros tienen sobre ellos. Cuestiones como las expectativas de estudiantes y profesores, la atribución de sentido a lo que se aprende por parte del alumno, el autoconcepto y la autoestima son factores que influyen en el proceso de aprendizaje y en el éxito académico.¹¹

De acuerdo con esta autora, la sensación de éxito académico está fuertemente asociada al conjunto de representaciones que los sujetos han construido a lo largo de su formación (sea escolar o no) y que son definitorias cuando encaran una nueva experiencia escolar. Es decir, el "... papel central que juegan las representaciones que elaboramos las personas en nuestra conducta constituye uno de los principios indiscutibles de la psicología científica contemporánea. En nuestro caso, el concepto de representación pone de relieve la idea de que los afectos y emociones que se actualizan en los procesos educativos escolares no surgen como respuesta directa a los estímulos presentes, sino que se encuentran claramente mediatizados por las representaciones que profesores y alumnos han elaborado de ellos."¹²

Desde esta perspectiva se plantea la representación como un componente impregnado de afecto que está presente en el aprendizaje del estudiante y se refiere a la construcción de la imagen que el alumno tiene de sí mismo: "...como aprendiz, como persona dotada, de determinadas características o habilidades para afrontar el aprendizaje en un contexto instruccional."¹³ Por lo tanto, las representaciones que construye el alumno sobre sí mismo, sobre sus compañeros, sobre la materia de estudio, sobre los métodos de trabajo y sobre el maestro, guardan una estrecha relación con su éxito o fracaso escolar.

De acuerdo a la perspectiva anterior, es necesario mencionar que, no es suficiente conocer aspectos tales como el autoconcepto y la autoestima y la relación que guarda con el logro y fracaso escolar, debido a que éstos solo hacen referencia a la percepción que tienen los sujetos de sí mismos y cómo

¹¹ *Cfr.* Miras, Mariana. (2002) "Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi.

¹² *Ibidem.* p. 311.

¹³ *Ibidem.* p. 312.

se sienten con ellos mismos, por lo que no permite observar los procesos colectivos entre los alumnos que contribuyen a la construcción de dichos aspectos. Los procesos a los que me refiero son las representaciones que el estudiante construye sobre sí mismo, sobre los profesores, de lo que aprenden y del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esto último, lo podemos ubicar en la educación que se imparte, comúnmente en México, en las aulas escolares, y en específico, en los estudiantes que ingresan a un nuevo nivel académico, en éste caso la licenciatura. La mayoría de éstos, considero que al ingresar poseen en sí mismos diversos aspectos como las incertidumbres ante las diversas situaciones a las que se enfrentarán a lo largo de la licenciatura, las expectativas que tienen sobre sus profesores y los contenidos que aprenderán, la autoestima y el autoconcepto que construyen a lo largo de su vida y las expectativas que tienen de los amigos y compañeros, los profesores, las actividades, los contenidos que conocerán durante su estancia en la universidad, influirán en su éxito o fracaso escolar.

Asimismo, vivirán nuevos procesos de aprendizaje. Es decir, que se enfrentarán a diversos tipos de profesores de entre los cuales algunos habrá que en ocasiones, sólo se preocupan por desarrollar y explicar los contenidos de su asignatura y que sus alumnos aprendan de cualquier forma lo que se está enseñando, sin importar las incertidumbres, expectativas, autoconcepto y autoimagen, entre otros, y esa parte afectiva y relacional de sus estudiantes, que es inseparable en cualquier proceso de aprendizaje, del ser humano. Otros habrá que contrariamente sí les interesa el estado de ánimo, el interés y las expectativas de los estudiantes, por citar sólo algunos de los estilos de profesor con los que se puede encontrar un estudiante.

De acuerdo con lo anterior, presumo que en el desempeño escolar de los estudiantes influirán tanto los contenidos de las asignaturas, los métodos de enseñanza y los aspectos ya mencionados relativos a la construcción de la representación de sí mismos, de sus profesores y de lo que aprenden. Todo ello acompañado del significado que le otorgan a los conocimientos que adquieren y el sentido que se dan acerca del hecho de estar cursando

procesos de formación académica. Lo que de cierto modo me lleva a pensar que estos procesos de representación, que en parte son efecto de la significación y el sentido que los estudiantes otorgan y reconocen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, están presentes en las modalidades por las cuales se concretan los fenómenos denominados como de logro y fracaso escolar.

En este sentido en los resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que en los establecimientos educativos se sistematizan en la forma de notas aprobatorias o reprobatorias para las asignaturas que los estudiantes cursan en sus diversos procesos educativos, es posible reconocer el fracaso y logro escolar. El primero, en el ámbito educativo se le conoce como la "... no consecución de los objetivos marcados en un plan de estudios. [Se habla de] fracaso escolar cuando un alumno o un grupo de alumnos no alcanzan de forma suficiente los objetivos educativos programados para el curso, ciclo, etapa o nivel educativo en el que se encuentran."¹⁴ En este sentido el fracaso escolar es una desarticulación entre el proceso de enseñanza planeado y el aprendizaje del alumno. Con respecto al logro escolar, se le relaciona con un rendimiento académico alto que se concreta en la obtención de buenas notas y en consecuencia se cumplen con los objetivos planteados en el proceso de aprendizaje.

Ahora bien, el panorama que acabo enunciar, en consecuencia, me lleva a situar la indagación en un contexto académico particular, en este caso el de los estudiantes de licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Al respecto surgen inicialmente algunas preguntas como ¿Qué materias son las que tienen mayores índices de reprobación y aprobación en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)? ¿Cómo se refleja la consecución de los objetivos educativos programados para cada curso en esos porcentajes? En atención a ello y como parte del proceso de construcción del problema de investigación, se recopilaron algunos resultados por semestre de los índices de reprobación de cada materia desde el año de 2003 al año de 2008 y en algunos semestres sólo se presentan hasta el 2007; esto con el fin de mostrar

¹⁴Ramo Traver, Zacarías. (2000). *Éxito y fracaso escolar. Culpables y víctimas*. Barcelona: CISSPRAXIS. p. 16.

las materias que se reprobaban y aprueban más en los últimos 5 años en la Licenciatura de Pedagogía.

Turno matutino primer semestre

Años: 2003-2007

Materia	Total de Inscritos	Total de Reprobados	Índice de reprobación
El Estado Mexicano y los Proyectos Educativos (1857-1920)	1407	215	15.28
Filosofía de la Educación	1375	197	14.33
Introducción a la Psicología	1372	162	11.81
Introducción a la Pedagogía	1371	180	13.13
Ciencia y Sociedad	1463	497	33.97

Fuente: UPN (2009) *Servicios Escolares*.

Turno vespertino segundo semestre

Años: 2003-2008

Materia	Total de Inscritos	Total de Reprobados	Índice de reprobación
Institucionalización, Desarrollo Económico y Educación (1920-1968)	1488	299	20.09
Historia de la Educación en México	1462	231	15.80
Desarrollo Aprendizaje y Educación	1431	174	12.16
Teoría Pedagógica Génesis y Desarrollo	1434	168	11.72
Introducción a la Investigación Educativa	1445	246	17.02

Fuente: UPN (2009) *Servicios Escolares*.

Turno vespertino tercer semestre

Años: 2003-2007

Materia	Total de Inscritos	Total de Reprobados	Índice de reprobación
Crisis y Estado .en el México Actual (1968-1990)	1216	127	10.44
Aspectos Sociales de la Educación	1225	162	13.22
Psicología Social: Grupos de Aprendizaje	1212	147	12.13
Teoría Pedagógica Contemporánea	1203	124	10.31
Estadística Descriptiva en Educación	1300	238	18.15

Fuente: UPN (2009) *Servicios Escolares*.

Turno matutino cuarto semestre

Años: 2003-2008

Materia	Total de Inscritos	Total de Reprobados	Índice de reprobación
Planeación y Evaluación Educativas	1519	198	13.03
Educación y Sociedad en América Latina	1534	204	13.30
Comunicación y Procesos Educativos	1489	179	12.02
Didáctica General	1505	157	10.43
S. de Tec. Y Estadística Ap. a la Inv.Educ.	1453	283	19.48

Fuente: UPN (2009) *Servicios Escolares*.

Turno vespertino quinto semestre

Años: 2003-2007

Materia	Total de Inscritos	Total de Reprobados	Índice de reprobación
Organización y Gestión de Inst. educativas	1194	164	13.74
Bases de la Orientación Educativa	1179	85	7.21
Comunicación, Cultura y Educación	1195	154	12.89
Teoría Curricular	1189	146	12.28
Investigación Educativa I	1179	123	10.45

Fuente: UPN (2009) *Servicios Escolares*.

Turno matutino sexto semestre

Años: 2003-2008

Materia	Total de Inscritos	Total de Reprobados	Índice de reprobación
Epistemología y Pedagogía	1613	587	36.39
La Orientación Educativa: Sus Prácticas	1440	154	10.69
Programación y Evaluación Didácticas	1461	162	11.09
Desarrollo y Evaluación Curricular	1452	160	11.02
Investigación Educativa II	1375	136	9.89

Fuente: UPN (2009) *Servicios Escolares*.

De acuerdo con los datos proporcionado por los servicios escolares de la UPN, hay materias que se reprobaban más que otras, como en todos los establecimientos educativos; sin embargo en el caso de la licenciatura en Pedagogía de la UPN las que tienen una mayor reprobación, en los últimos 5 años, son las materias: Ciencia y Sociedad que pertenece al primer semestre y, Epistemología y Pedagogía de sexto semestre, ya que presentan un índice de reprobación de más del 30% entre los años 2003 al 2008.

Por otro lado de entre las materias con mayores índices de aprobación podemos encontrar las de: Historia de la Educación en México (98%), Investigación Educativa II (90.11%), Didáctica General (89.57%) o La Orientación Educativa y sus Prácticas en 6° semestre (90%). Todas con diversos grados de dificultad relacionados tanto con la temática como con la profundidad del conocimiento pedagógico como el de otras disciplinas.

Frente a estos datos surgen otras interrogantes ¿A qué factores es posible atribuir los índices de aprobación o reprobación de una asignatura? ¿En qué consiste que haya materias que se reprobaban más que otras?, más específicamente ¿A qué factores es posible atribuir los altos índices de reprobación de ciertas asignaturas? ¿Qué factores son los que determinan el éxito o fracaso de un estudiante en alguna materia?

Ante el hecho de tratar de comprender los fenómenos relacionados con los índices de aprobación y reprobación, mismos que, desde cierta perspectiva, formarían parte de lo que se conoce como fracaso escolar, así como de los factores que están presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en el aula escolar, desde la parte racional y cognitiva del estudiante, implica interrogarnos, en un segundo momento, sobre lo siguiente: ¿Qué implicaciones conlleva hablar de la dimensión afectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿La dimensión cognitiva es el único componente para la comprensión del sujeto en tanto que estudiante? ¿Desarrollar la inteligencia racional es lo único importante para el aprendizaje escolar? ¿Es suficiente considerar y ponderar el factor racional para evitar el fracaso escolar

y asegurar el éxito del estudiante? ¿Existen otros factores, aparte del cognitivo, en el alumno que influyan en el éxito o fracaso escolar?

Tales interrogaciones, conllevan a repensar y reflexionar en primera instancia sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que tradicionalmente, a éste se lo representa como la relación, más racional y consciente, entre el profesor, los estudiantes y los contenidos donde el primero tiene como único objetivo explicar y enseñar sus conocimientos y ayudar, en este proceso, a los segundos también hacerlo.

La representación anterior, evidentemente es limitada al concebir que cuando sucede una situación de aprendizaje sólo lo racional de los sujetos forma parte del proceso. Por lo tanto, no es suficiente con identificar y analizar las habilidades, conocimientos específicos o el cómo aprende el educando, sino más bien es conveniente considerar la diversidad de factores que determinan de manera exitosa o no el aprendizaje de un alumno, los factores a los que me refiero son las representaciones que construye el estudiante durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, y en las que están involucradas tanto la dimensión afectiva como la cognitiva.

Por lo anterior, me remito a plantear la siguiente pregunta ¿De qué manera influyen los factores afectivos involucrados en las representaciones que se formula el estudiante acerca de sí mismo y su proceso de aprendizaje, en el que participan los contenidos y el profesor en una relación dinámica, para que se genere un logro o fracaso escolar en las materias de la licenciatura en Pedagogía de la UPN a partir de la experiencia que se genera con las asignaturas de Ciencia y Sociedad y Epistemología de la misma licenciatura? Esta última interrogante es la que trataré de responder en el desarrollo de la investigación.

1.2. Justificación

Desde mi experiencia como estudiante y docente, he notado que la preocupación en la educación, que se desarrolla en las aulas escolares, se ha centrado en facilitar el aprendizaje de los contenidos disciplinares, lo que trae como consecuencia, al parecer, que la educación se limite a formar a un sujeto que sólo se preocupe por explicarse el mundo de manera científica y acumule el capital cultural que le es demandado para ocupar un determinado puesto laboral. Sin embargo, considero que la educación que se desarrolla en dichos espacios no se debe limitar sólo a la formación académica y profesional, sino también debe preocuparse por la dimensión afectiva del estudiante, es decir, en el aula se debe de aprender a pensar, a actuar y a sentir. Desafortunadamente, por lo general, la dimensión afectiva no se reconoce en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sólo se prioriza la dimensión cognitiva.

Ante tal situación, la educación forma sujetos especializados en un área de conocimiento científico, pero ignorante en el conocimiento de sí mismos, por lo tanto, es importante considerar en el estudiante no sólo la inteligencia por la cual se adquiere el conocimiento disciplinar y los procesos que ocurren para la adquisición y construcción del mismo, también hay que tomar en cuenta las representaciones que construyen los estudiantes así como los afectos que se encuentran inmersos en dichas representaciones debido a que siempre están presentes al momento de adquirir cualquier conocimiento; éstas últimas, considero, también influyen en el éxito o fracaso escolar.

Los afectos y las representaciones de los sujetos están siempre presentes en todo momento e influyen directamente en las decisiones más sencillas y más complejas de nuestras vidas, sobre todo cuando la parte racional en su mayoría de las veces no se hace presente. Por lo tanto, es importante y necesario que las y los estudiantes se construyan un tipo de conocimiento de sí mismos y de la realidad de tal manera que logren el éxito escolar y en la vida.

Uno de los factores que influyen el éxito escolar es la representación que el estudiante construye de sí mismo en relación con el proceso enseñanza y

aprendizaje (contenidos, profesor, contexto escolar) y lo que éste significa , ya que se explica, por ejemplo, que la auto percepción de “sí puedo” o “soy bueno haciendo...”, en el estudiante, es un componente importante, debido a que la percepción o la manera en que ellos se representen a sí mismos ayudará a impulsar, de manera adecuada a realizar y culminar cualquier actividad que se le presente, en este caso el aprendizaje. Esto es porque regularmente, los sujetos son propensos a construir una imagen positiva de sí mismos y tratan de mantenerla, por lo que en la escuela se puede traducir como una autoestima y autoconcepto elevado ante el conocimiento disciplinar y, en consecuencia, el alumno podrá tener éxito en el aprendizaje.

Entonces, considerar los afectos y las representaciones que construyen los estudiantes, además de los procesos cognitivos, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje ayuda a comprender de mejor manera algunos fenómenos educativos por ejemplo, el abandono escolar, la motivación en el aprendizaje de los educandos, la reprobación, el éxito o fracaso escolar, entre otros.

La reprobación y el fracaso escolar son fenómenos educativos en común de todas las escuelas, entonces es conveniente explicar, desde los mismos estudiantes, los factores que están presentes en dichos fenómenos.

En la UPN existen dos materias en la Licenciatura de Pedagogía, Ciencia y Sociedad y Epistemología que presentan mayor índice de reprobación; por lo que considero necesario explicar qué sucede con las mismas, desde de la dimensión afectiva y desde las representaciones de los estudiantes.

En muchas ocasiones, los estudiantes de la UPN piensan que reprobado las materias, ya mencionadas, se debe a que no son inteligentes y si logran hacerlo lo son, esto es porque tradicionalmente se han considerado estas materias como las más difíciles y que solo aprobarán los inteligentes.

Tradicionalmente a la inteligencia se le ha relacionado con la memorización de grandes cantidades de información, lo que hace que los estudiantes construyan una representación errónea de la misma. Howard Gardner, explica que la

inteligencia es un potencial psico-biológico para resolver problemas y crear nuevos productos que tienen valor en su contexto cultural.¹⁵

Entonces, el ser inteligente, comúnmente, se debe relacionar con la posibilidad de resolver situaciones para la satisfacción de las necesidades propias, por lo tanto hay que tener presente, en los estudiantes, los procesos mentales que suceden en él, sus actitudes frente al aprendizaje, las representaciones y afectos que son configurados a partir de su experiencia dentro de la escuela como fuera de ella.

Sumado lo anterior, se puede ofrecer una explicación más amplia sobre los factores que favorecen o no el éxito escolar, y en consecuencia, se puede propiciar así una formación en la que el estudiante se relacione con el proceso de enseñanza aprendizaje de tal manera que lo represente como un proceso de formación académica que le ayuda a la inmediata o lenta solución de las necesidades propias.

Con lo anterior, surge la siguiente interrogante ¿cómo se adquieren esas habilidades mentales, actitudes y conocimientos? Principalmente, en la relación de la persona con otras, de acuerdo con Vigotsky, a esta relación se le llama “Mediación”, la cual consiste en el aprendizaje por medio de signos sociales y además se establece la Zona de Desarrollo Próximo, que se define como el desarrollo potencial de un aprendizaje ya adquirido para desarrollar uno de mayor grado.

Ahora bien, con respecto a la primera pregunta surge las siguientes preocupaciones ¿qué aprendemos? Aprendemos lo que nos gusta y no nos gusta, lo que es útil para nuestra vida y lo que no lo es simplemente lo desechamos y lo olvidamos, lo que impacta en nuestras emociones es lo que se quedará en nosotros, no hay que olvidar que como seres humanos lo que pensamos está impregnado de afectos.

Por esto último, para poder comprender los factores que están presentes en la alta reprobación de las materias de Ciencia y Sociedad y Epistemología, así

¹⁵ Cfr. Gardner, Howard. (2005). *Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós

como en otras que se reprueban mucho, es importante considerar la dimensión afectiva y las representaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que el aprendizaje no se debe limitar en el simple hecho de adquirir el conocimiento disciplinar y saberlo utilizar ante distintas situaciones que se presentan en la vida.

A partir de lo anterior, es que surge el interés de ofrecer una explicación no sólo de los factores que influyen en el aprendizaje, que se relacionan con la que medición de la capacidad, el redimiendo escolar del alumno, su coeficiente intelectual, debido a que considero que esto no es la llave para el éxito profesional, social o sentimental, sino que hay reconocer que existen otros factores como la motivación, el optimismo, la empatía; es decir, los afectos y las representaciones del estudiante que también influyen en el logro o el fracaso escolar. Para poder reconocer estos factores es preciso concebir que existe otra dimensión que no tiene que ver con el aprendizaje de los contenidos disciplinares.

La dimensión que acabo de enunciar es la afectiva, donde se encuentran involucradas las representaciones que construye el estudiante de sí mismo, entre otras. Es importante considerarla debido a que abarca no solamente contenidos disciplinares, sino también el desarrollo intrapersonal e interpersonal, como lo es la parte afectiva del aprendizaje. Así mismo, permite mirar y comprender a las demás personas dentro de su contexto, y de esta dimensión depende la adecuada interacción, entre estudiantes y profesores, en la formación para el mundo en el que viven y representan en las aulas, en otras palabras, el tomar en cuenta la dimensión afectiva lleva a la compensación de esta parte no racional tan olvidada hasta ahora por el sistema educativo.

Es por ello que este trabajo de investigación, ampliará la comprensión de los factores no solo cognitivos que están presentes en el estudiante al momento de aprender, sino también explicará por qué determinadas materias presentan mayor índice de reprobación que otras, así como las representaciones implicadas de los estudiantes en el aula escolar, que tienen que ver con la dimensión afectiva.

1.3. Antecedentes

Históricamente, han existido diversas preocupaciones educativas que aquejan al ser humano por ejemplo, la conducta del estudiante en el aula, la deserción escolar, la relación entre alumnos y maestros, la asistencia a clases, entre otras.

Así como han existido y existen dichas preocupaciones, también está presente la preocupación de mejorar el aprendizaje en las y los estudiantes, es por ello que se han realizado estudios sobre como hacerlo que giran en torno a dar cuenta de los factores que intervienen en el mismo.

En relación con el aprendizaje escolar, cabe señalar que la dimensión afectiva, en la que se encuentran las representaciones que construye el estudiante acerca de sí mismo, nadie discute hoy en día que éstas últimas acompañan el proceso de aprendizaje y es difícil separarlas del mismo, por lo tanto considero importante hacer una breve revisión de los estudios que se han llevado a cabo con el fin de relacionar los aspectos cognitivos con los factores afectivos que están inmersos en el proceso de aprendizaje.

Diversas investigaciones científicas muestran numerosos trabajos que exploran la relación entre el auto-concepto y el logro o fracaso escolar, como es el caso de Villarroel Henríquez, en el año 2000 mostró en su obra “Relación entre autoconcepto y rendimiento académico” la relación que existe entre el autoconcepto y el logro escolar, y la reciprocidad entre las expectativas del profesor, el autoconcepto y el aprendizaje, y el efecto que tiene el rendimiento logrado por el alumno sobre la percepción que el profesor tiene de él.

De acuerdo con Sebastián Urquijo, “... trabajos como los de Purkey (1970), Kifer (1975), Covington y Omelich (1979), Byrne (1984), Hamachek (1987), Markus, Cross y Wurf (1990) o Leondari (1993) permiten sustentar la idea de

que la cognición y los sentimientos al respecto de sí mismo son factores determinantes en el éxito académico de los individuos”¹⁶.

Los estudios realizados por Covington y Beery, consideran y muestran que una percepción positiva de sí mismo, de las aptitudes y de las habilidades que cada individuo posee, son fundamentales para un desempeño escolar adecuado que se puede concretar en el logro académico. Asimismo, estos dos autores en su investigación sobre el aprendizaje del estudiante muestran que la autoestima y el autoconcepto (autovalía) se han considerado y utilizado en los procesos de aprendizaje y, en consecuencia, ha traído resultados positivos en dichos procesos. “Covington (1992) ha sugerido que los individuos siempre están motivados a establecer, mantener y promover una imagen autoimagen positiva. Se cree que dado que este sesgo “hedonista” (sic) opera todo el tiempo, los individuos pueden desarrollar una variedad de estrategias de afrontamiento para mantener la autoestima, pero, al mismo tiempo, estas estrategias pueden ser realmente aniquiladoras”¹⁷

Siguiendo a Urquijo existen otros estudios sobre el “...autoconcepto en los niños con problemas en áreas específicas del conocimiento y se evidenciaron tendencias a generalizarlas imágenes parciales negativas a una imagen negativa general (Black, 1974; Chapman & Boersma, 1979; Butkowsky & Willow, 1980). Los resultados obtenidos por Kifer (1975) han permitido fundamentar la idea de que el éxito en las tareas académicas se encuentra altamente relacionado con características positivas de la personalidad y que el fracaso escolar se encuentra estrechamente vinculado a bajos niveles de autoestima y bajos niveles de capacidad o habilidad. En 1995, Rosemberg, Schooler, Schoenbachy Rosemberg encontraron que la autoestima académica es un buen predictor del rendimiento escolar”¹⁸.

¹⁶Urquijo, Sebastián. (2002). *Auto-concepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones con sexo, edad e institución*, p. 211. Obtenida el 16 de abril de 2009 de <http://pepsic.bvspsi.org.br/pdf/psicousf/v7n2/v7n2a10.pdf>.

¹⁷Convinton, M.V. (1992). Citado por Pintrich, Paul (1998), *El papel de la motivación en el aprendizaje académico*, en Castañeda, S. (1998) (Coord.) “Evaluación y fomento del desarrollo intelectual de la enseñanza de ciencias artes y técnicas .perspectiva internacionales el umbral del siglo XXI” México: UNAM-Porrúa, p. 253.

¹⁸Urquijo, Sebastián. *Op.cit.*

Asimismo, Bañuelos explica que en la interacción estudiante-profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje el alumno construye distintas representaciones de sí mismo. A partir de dichas representaciones se derivan tres tipos de estudiantes:

“*Los orientados al dominio.* Sujetos que tienen éxito escolar, se consideran capaces, presentan alta motivación de logro y muestran confianza en sí mismos.

“*Los que aceptan el fracaso.* Sujetos derrotistas que presentan una imagen propia deteriorada y manifiestan un sentimiento de desesperanza aprendido, es decir que ha aprendido que el control sobre el ambiente es sumamente difícil o imposible y por lo tanto renuncian al esfuerzo.

“Los que evitan el fracaso. Aquellos estudiantes que carecen de un firme sentido de aptitud y autoestima y ponen poco esfuerzo en su desempeño, para “proteger” su imagen ante un posible fracaso recurren a estrategias como la participación mínima en el salón de clases retraso en la realización de una tarea, trampas en los exámenes, etc.”¹⁹

Bañuelos explica que la autopercepción es primordial en el aprendizaje del alumno y según sea la representación que construya sobre sí mismo logrará el éxito y, en consecuencia, un aprendizaje significativo, o fracasarán en la escuela.

Con respecto a las representaciones, de acuerdo con Butti, se han realizado investigaciones en el campo educativo y las representaciones sociales en la que explican “...las representaciones que los maestros, alumnos y otros actores del sistema educativo tienen sobre diversos temas: la inteligencia de los alumnos según los maestros (Kaplan 1992, 1997), los factores causales asociados al fracaso escolar según la perspectiva de los alumnos, maestros, padres, y otros, (Oyola, 1994), representaciones escolares de los alumnos

¹⁹ Bañuelos Márquez, Ana María. (1993). *Motivación Escolar. Estudio de variables Afectivas* . Perfiles Educativos No. 60. p. 59.

(Tenti Fanfani, 1987), las expectativas de los maestros sobre los alumnos de sectores cadenciados socioeconómicamente (Tudesco, 1982), la representación del alumno y las autoridades desde la perspectiva del docente, perez Rubio, 1994), etc.”²⁰

Asimismo, Butti, añade que “...en muchos estudios en los que se habla de representaciones sociales, no está claramente explicitado qué se entiende por ello (confundiéndose, muchas veces, con estudios de opinión y/o actitud) y en menor medida planteada una discusión sobre los aspectos metodológicos de la investigación sobre representaciones sociales.”²¹

En la investigación que realizó Butti sobre la relación que hay entre las presentaciones sociales y el fracaso escolar en un conjunto de escuelas de nivel básico en la ciudad de la Resistencia, Argentina, concluye que la representación social que construye el maestro sobre sus estudiantes “... tiende a organizarse desde *una perspectiva normativista, disciplinaria, que privilegia la adaptación al ritmo y a la dinámica escolar*. De alguna manera el alumno exitoso y el maestro lo han logrado, no así aquel definido como mal alumno o fracaso.”²²

De acuerdo con Patricia Covarrubias y Cecilia Martínez²³, en México se han realizado estudios sobre las representaciones, concepciones, actitudes, creencias, teorías implícitas con el fin de analizar su relación con los procesos del aprendizaje, por ejemplo en la educación media superior, algunos de estos estudios se han centrado en las experiencias de los estudiantes con la aprobación y reprobación en el aula. En estudiantes de educación superior existen investigadores como Rueda y Canales, que en el año de 1991 examinaron las concepciones de los alumnos y la relación con la práctica docente con el fin de analizar las prácticas pedagógicas y sus derivaciones en la formación profesional. Asimismo, Monroy, en el año 2003, analizó el

²⁰Butti, Federico. *Representaciones sociales de los maestros y fracaso escolar. Hacia una propuesta metodológica*. Instituto de Ciencias de la Educación.-UNNE. p. 1.

²¹ *Ídem*.

²²*Ibidem*. p. 4.

²³ Covarrubias, P. y Martínez, C. (2007). *Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que los favorecen*. Vol. XXIX, núm. 115. p. 54

pensamiento pedagógico que han construido sus estudiantes universitarios en las relaciones con sus profesores.

Por su parte, Mireles en su investigación “Excelencia en el trabajo científico. Representaciones de los agentes del posgrado”, analiza las representaciones sobre la excelencia escolar de estudiantes de psicología, a partir de tres programas de posgrado universitario²⁴ y Covarrubias y Piña en el año 2004 analizaron las representaciones sobre la interacción con sus profesores en estudiantes de psicología y cómo a partir de éstas atribuyen cualidades o actitudes a sus profesores durante su formación profesional.²⁵

Los estudios anteriores evidentemente se especializan en el aprendizaje y las relaciones que guardan con la parte no racional del sujeto, y a su vez revelan un interés por explorar y explicar las relaciones entre la dimensión afectiva, las representaciones que construye el estudiante de sí mismo y los procesos de aprendizaje.

Las investigaciones citadas tienen como fin confirmar la existencia de las relaciones significativas entre el aprendizaje, los afectos y las representaciones que construye el estudiante sobre sí mismo y la influencia que tienen en su aprendizaje. Estos últimos factores representan la variabilidad del logro o fracaso escolar del alumno o en las metodologías del aprendizaje, debido a que podrían tener atribuciones diferentes sobre los procesos de adquisición de conocimientos escolares.

²⁴ Cfr. Mireles Vargas, Olivia. (2003). “*Excelencia en el trabajo científico. Representaciones de los agentes del posgrado*”, en Piña Osorio y Juan M. (2003). “Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior”. México: Plaza y Valdés.

²⁵ Covarrubias, P. y Martínez, C. *Op.cit.* p. 55.

Segunda parte

Sentido, significado y afectos: factores que intervienen en el proceso de aprendizaje del estudiante universitario

Los temas como el proceso de aprendizaje escolar, los factores que están presentes en el mismo y las formas de aprender, cada vez han cobrado más importancia en los estudios sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, debido a que en el ciclo escolar de los sujetos, en la medida en que se acercan a la universidad pueden tener conflictos al momento de elegir qué estudiar, ya que cursar estudios universitarios conlleva la elección del rol profesional que van a desempeñar durante la vida. Asimismo, al momento de formar parte de la vida universitaria éstos pueden formularse interrogaciones por ejemplo, ¿Qué significa aprender en la universidad? ¿Qué sentido tiene aprender lo que se enseña en la misma? ¿Cómo aprendo? ¿Cómo sé que he aprendido algo y por qué voy a adquirir esos conocimientos? Tales interrogaciones, tal vez, pueden ser causadas porque el estudiante al estar inmerso en la universidad se ve frente a una realidad donde indudablemente cada quien depende y es responsable de su propio aprendizaje, además, dicha realidad puede causar frustración o ansiedad en el alumno debido al cambio de cómo aprendía en el bachillerato y la manera en cómo se demanda aprender en la universidad; por lo tanto, se puede interpretar que debe comenzar casi desde cero, es decir que debe desarrollar nuevas habilidades para aprender y aunarlas a las que ya posee.

Por lo anterior, es importante comprender los cambios por los que transcurre el estudiante en relación con los procesos de aprendizaje y el sentido que le da al mismo, ya que el pasar de un nivel escolar a otro, sea cual sea, siempre está implicado un cambio en la forma de vivir, pensar, sentir y enfrentar el aprendizaje.

2.1. La importancia del sentido y significado en el aprendizaje del estudiante universitario

Para explicar más sobre el cambio por el que transcurre el estudiante del nivel medio superior al superior en relación con su aprendizaje, para la mayor parte de los alumnos de bachillerato, lo que aprenden lo hacen como una obligación que han adquirido o que es impuesta por sus padres y, en consecuencia, pueden aprender de una manera mecánica y memorística, ya que le atribuyen un sentido de obligación fuera de sus intereses, gustos, necesidades, afectos, etcétera.

A diferencia del aprendizaje en el bachillerato, en la universidad el sentido de aprender que le atribuyen los alumnos es distinto debido a que la mayoría, presumo, cambian el sentido de “estoy obligado a aprender” por el de “quiero aprender”, ya que el estudiante universitario, quizás de manera voluntaria, aprende determinados conocimientos y no los vive como una imposición. En ese sentido puede presentarse un cambio de sentido de aprender en el nivel medio superior y la universidad. Cabe aclarar que puede ser, que existan casos de alumnos que aunque se encuentren estudiando en la universidad no hayan modificado su sentido del aprendizaje del bachillerato debido a que, es probable, se encuentran estudiando una carrera profesional por imposición de sus padres, porque no se encuentran estudiando lo que les gusta o lo hacen sólo por hacer alguna actividad escolar, entre otras.

Ante el planteamiento de transición de cambio de sentido de un nivel escolar a otro, me surgió la necesidad de preguntar a algunos estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco sobre ¿qué sentido tiene aprender en la universidad? Algunas respuestas fueron las siguientes:

“Aprender en la universidad tiene un sentido de: buscar mi identidad, ser responsable con mi vida, darle significado a mi pasado, construir día a día mi presente, ya que esto formará parte de mi futuro” (alumna de séptimo semestre de la licenciatura en Pedagogía)

“Aprender en la universidad tiene mucho sentido para mi porque yo elegí estudiar la misma y siempre quise la carrera de pedagogía, además el aprendizaje en la universidad significa formarme profesionalmente para mi futuro” (Alumna de séptimo semestre de la licenciatura en Pedagogía)

“El aprender en la universidad tiene para mi un sentido de pertenencia a una institución especializada en el ámbito de la educación, el tener acceso a una formación escolarizada y en la carrera de mi elección es uno de mis grandes logros porque me apasiona y es lo que yo decidí estudiar por voluntad propia además lo que aprendo me ayuda a construir una identidad tanto personal como profesional”. (Alumna de séptimo semestre de la licenciatura en Pedagogía).

“Para mí el aprender en la universidad tiene un sentido de libertad en comparación al nivel medio superior porque está en mí si yo quiero venir a tomar clase o incluso soy libre de dar mi opinión, pero es una libertad que no es aplicada a la ligera, es más bien como libertad de aprender porque me gusta, porque así lo decidí.

El aprender en la universidad es más significativo porque nadie me obliga a hacerlo sino es por gusto y porque es lo que yo elegí aprender y además es a lo que me voy a dedicar en la vida”. (Alumna de séptimo semestre de la licenciatura en Pedagogía).

“Considero que aprender en la universidad tiene un sentido de enriquecimiento más elevado ya que es lo que elegí estudiar, por lo que lo hago con más gusto a diferencia de la prepa. Lo que aprendo en la universidad significa aprender a mirar la realidad en una visión más amplia y en relación a los elementos que la integran. Además, para mi aprender en la universidad es adquirir un compromiso conmigo misma que me ayudará a desempeñar una función en la sociedad con el fin de transformarla”. (Alumna de séptimo semestre de la licenciatura en Pedagogía).

“Aprender en la universidad para mí, al comienzo, fue por acatar, cumplir y demostrar a los demás de lo que era capaz, posteriormente fue por

compromiso conmigo misma y ahora es algo que disfruto, muestro interés porque es lo que finalmente decidí estudiar”. (Alumna de séptimo semestre de la licenciatura en Pedagogía).

En las expresiones anteriores es posible observar, en un primer momento, que las y los estudiantes abordados se refieren al proceso que viven como marcado por la cualidad de “quiero aprender”, de lo que en este primer momento es posible deducir, consecuentemente, que en cierto sentido ellos mismos aprenden determinados conocimientos, por voluntad y deseo propio y no porque alguien se los imponga. Entonces, se puede decir que las alumnas han decidido por sí mismas lo que quieren aprender, debido a que sólo ellas saben lo que se adecua mejor a su individualidad y a sus necesidades.

Además, es posible reconocer que esas expresiones relativas al sentido que le atribuyen estudiar en la Universidad que en los procesos de aprendizaje por los que transcurren estas estudiantes universitarias existen otros factores que no solamente están relacionados con la dimensión cognitiva del sujeto y que además se pueden relacionar con el éxito o fracaso escolar. Uno de los factores a los que me refiero es el sentido y significado que le atribuyen los estudiantes a su aprendizaje, ya que sentido, significado y aprendizaje guardan estrecha relación.

Una de estas relaciones se puede ver en el aprendizaje del estudiante, porque éste “...no aprende un contenido cualquiera –un concepto, una explicación de un fenómeno físico o social, un procedimiento para resolver determinado tipo de problemas, una norma de comportamiento, un valor a respetar, etc.- cuando es capaz de atribuirle un significado.”²⁶ Sin embargo, también las y los alumnos pueden aprender contenidos sin atribuirles significado, es decir, los aprende de manera memorística.

²⁶Coll Salvador, Cesar. (1990). *Aprendizaje Escolar y Construcción del conocimiento*. España: Paidós Educador. p. 193.

Considero necesario resaltar que todos los contenidos que se estudian en el salón de clase el estudiante no sólo los aprende de una manera mecánica, sino también a otros les puede asignar significados parciales.

Dado lo anterior, es preciso interrogarse ¿a qué nos referimos cuando se dice que el alumno da sentido y significado a lo que aprende en el aula? De acuerdo con Coll (1990), el alumno atribuye sentido o intencionalidad de acuerdo con sus intereses y necesidades, y construye significados cada vez que es capaz de establecer relaciones sustantivas no arbitrarias entre lo que conoce y lo que está por aprender, en consecuencia, la riqueza de sentidos y significados que le atribuya a los contenidos dependerá de la riqueza y complejidad de las relaciones que sea capaz de establecer. Por lo tanto, en la medida en que se amplían y se extienden dichas relaciones, el estudiante incrementa la capacidad para establecer nuevas relaciones para enfrentarse a nuevas tareas o situaciones lo que implica un aprendizaje que puede ayudar a la generación de nuevos significados.

De acuerdo con lo anterior, el estudiante atribuye sentidos y al mismo tiempo construye significados sobre lo que aprende, "... de tal manera que las significaciones que finalmente construye a partir de lo que se le enseña no dependen sólo de los conocimientos previos que posea y de su puesta en relación con el nuevo material de aprendizaje, sino también del sentido que atribuye a éste y la propia actividad de aprendizaje."²⁷

En función de la relación que se acaba de presentar entre el sentido, significado y aprendizaje, se puede derivar la relación que existe entre éstos y el éxito o fracaso escolar. Por ejemplo, el estudiante a partir del sentido que le dé a su aprendizaje dependerá el significado que le atribuya al mismo y, en consecuencia, de esta relación finalmente se traducirá en éxito o fracaso escolar.

²⁷ *Ibidem.* p. 198.

Asimismo, la atribución de sentido y significado de lo que se aprende, por decirlo de alguna manera, moviliza la dimensión cognitiva y afectiva, lo cual nos conduce a revisar y modificar lo que ya sabemos para poder dar una nueva explicación de la tarea, contenido o situación de aprendizaje.

Ahora bien, a partir de lo anterior es evidente e indudable que en los procesos de aprendizaje existen otros factores que no se ubican solamente en la dimensión cognitiva, que a su vez están relacionados con el éxito o fracaso escolar; consecuentemente, pienso que es relevante reconocer los factores que están inmersos en el proceso de aprendizaje, por ejemplo, las representaciones que construye el estudiante al momento de aprender, esto último se explica en la tercera parte de este trabajo.

Antes de abordar los factores no cognitivos, en este caso la dimensión afectiva y las representaciones, que se encuentran inmersos en el aprendizaje, en esta segunda parte considero necesario abordar el mismo, desde la dimensión cognitiva, ya que en ésta suceden procesos que ayudarán a las y los alumnos a formarse como profesionales.

2.2. El aprendizaje como proceso cognitivo

Hoy en día el aprendizaje escolar se ha convertido en un objeto de estudio de la psicología y definirlo no ha sido tarea fácil, en consecuencia se han elaborado diversas teorías y conceptos para explicarlo, tales como la teoría conductista elaborada por Skinner, la humanista desarrollada por Rogers, la socioconstructivista creada por Vigotsky y la Gestalt de Max Wertheimer, Wolfgang Köhler, y Kurt Koffka.

La teoría conductista surge a partir de los planteamientos del condicionamiento clásico de Pavlov, posteriormente Watson desarrolla la teoría de la contigüidad, después Thorndike presenta su teoría del refuerzo y finalmente Skinner elabora su teoría sobre el condicionamiento operante, en la que explica que el aprendizaje depende de estímulos que se hayan en el ambiente, por lo tanto es consecuencia de los mismos, es decir, considera que en el aprendizaje sólo

está presente la conducta y hay que moldearla a partir de recompensas (contingencias de reforzamiento) que causen satisfacción para que las sujetos modifiquen o aprendan determinadas formas de actuar .

Para que esto último suceda, Skinner plantea que se debe tener claramente el comportamiento que se desea modificar en las personas, después se tiene que reconocer la serie de movimientos que se deben realizar para llegar hasta el comportamiento deseado, es decir, se requiere de la selección de los estímulos que ayuden al sujeto a modificar su conducta, posteriormente solo se debe emplear el refuerzo cada vez que se presente la acción en dirección al comportamiento deseado. Una vez que se ha aprendido dicho comportamiento se recompensará de vez en cuando y no siempre que se presente la acción deseada.

Otra teoría que aporta explicaciones sobre aprendizaje es la llamada Humanista desarrollada por Carl Rogers. En ésta, explica que la terapia debe estar centrada en el cliente, y para el caso de la educación debe centrarse en el alumno, es decir, el aprendizaje debe ser un proceso que se oriente hacia la individualidad y necesidades propias del estudiante.

Asimismo, esta teoría se caracteriza por plantear una educación adaptada a las necesidades de cada persona, por lo que prioriza el desarrollo personal del estudiante en el proceso educativo con el fin de que él mismo se forme de una manera integrada, encuentre su identidad y, consecuentemente, construya su realidad.

Aunado a lo anterior, Rogers en su teoría plantea que los seres humanos por naturaleza poseen un potencial para aprender y para que éstos lleguen a adquirir aprendizajes significativos deben percibir la información y todo lo que le rodea como importante e interesante para que se presente un cambio en la organización de sus ideas, de lo contrario, si tienen una percepción aburrida o no interesante la información será rechazada u olvidada. De esta manera, se explica que la mayor parte del aprendizaje significativo se facilita cuando el estudiante relaciona los contenidos disciplinares con su entorno y a su vez con

los que adquiere a través de la práctica. También explica que en el aprendizaje, en algunas ocasiones, el alumno involucra los sentimientos con la parte racional, a este tipo de aprendizaje se le denomina como autoiniciado, cuando éste se presenta el aprendizaje es más duradero y significativo.

De acuerdo con ésta teoría humanística, se plantea que en los procesos de aprendizaje deben estar presentes la autocrítica y la autoevaluación, ya que propiciar éstas en el estudiante contribuye al desarrollo de la creatividad y la autoconfianza de él mismo.

Una teoría más que ha aportado planteamientos importantes sobre el aprendizaje es la socioconstructivista cuyo fundador fue Lev Vigotsky, quien consideraba que en el contexto social suceden todas las funciones psíquicas superiores, por lo que es fundamental para el aprendizaje, ya que éste se lleva a cabo a partir de las relaciones de tipo socioculturales que después son interiorizadas. A partir de esto, construye su concepto de “internalización” que se refiere a la reconstrucción interna que se configura a partir de una construcción externa donde está implicada la interacción social.

Aunado a lo anterior, Vigotsky explica que en el aprendizaje existen diversos factores que están presentes en los sujetos al momento de aprender y son las funciones mentales inferiores y superiores; las primeras consisten en las funciones mentales con las que nace el ser humano y están determinadas genéticamente, es por ello que éstas son limitadas. Las segundas son aquéllas que desarrolla el sujeto a partir de la interacción con la sociedad y están determinadas por la misma. Entonces, mediante las funciones superiores se puede adquirir el lenguaje, el uso de símbolos y otros conocimientos que ayuda a que la persona configure un pensamiento cada vez más complejo.

Otro factor para el aprendizaje, de acuerdo con Vigotsky, son los procesos por los que transcurre el sujeto para la conformación de su psiquismo, éstos tienen estrecha relación con las funciones mentales superiores e inferiores, los procesos a los que se refiere son el interpsicológico y el intrapsicológico.

El interpsicológico se presenta por la interacción sujeto y sociedad; por lo regular sirve como un medio para comunicarse, por ejemplo, cuando un niño llora y expresa dolor es una reacción causada por el ambiente. El intrapsicológico se inicia con la relación que guardan los objetos físicos o culturales que se encuentran en el ambiente con el ser humano, por ejemplo, la adquisición del lenguaje

Un factor más es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), y plantea Vigotsky que cualquier ser humano la posee, en otras palabras, explica que cualquier persona durante su desarrollo presenta problemas o dificultades para afrontar cualquier situación o resolver un problema, Nivel Real de Desarrollo (NRD), y para hacerlo necesita de nuevos conocimientos, Nivel de Desarrollo Posible (NDP). En este sentido, la ZDP es la distancia que existe entre el NRD y NDP, esta distancia está precisada por la resolución de un problema con el apoyo de un maestro o una persona más capacitada.

Las herramientas psicológicas son factores que, de acuerdo con la teoría vigotskyana, están presentes en el aprendizaje, y éstas se refieren a las que propician puentes entre las funciones mentales inferiores con las superiores, así como entre los procesos interpsicológicos con los intrapsicológicos. Dichas herramientas regulan nuestros pensamientos, formas de actuar y sentimientos, un ejemplo claro de las mismas es el lenguaje.

Por último, siguiendo con Vigotsky, el factor que también está presente en los procesos de aprendizaje de los sujetos es la mediación. Este autor plantea que las personas tienden a conocer y su acceso al conocimiento es mediado por las herramientas psicológicas; el conocimiento que adquieren y construyen lo hacen a partir de la interacción con los demás, ésta última es mediada por la cultura que se ha desarrollado social e históricamente.

Ahora bien, continuando con el tema del aprendizaje, la Gestalt plantea que el aprendizaje en los sujetos se lleva a cabo a través del registro de los objetos, situaciones y sensaciones en el pensamiento; dicho registro implica un proceso que ayuda a la mente de los sujetos a organizar y dar sentido a lo registrado

con el fin de construir o completar los objetos que han sido registrados como inconclusos, de este proceso surge la frase tan conocida “el todo es más que la suma de sus partes”, en otras palabras, cada persona construye en su mente esquemas que configuran “un todo” y después lo llevan hasta construir una estructura completa entonces llamada también el fenómeno del cerrojo o de cierre.

Hasta este momento, desde diferentes teorías, se ha explicado el aprendizaje como proceso cognitivo y la conceptualización de éste, por lo que ahora me resulta conveniente abordar cómo enfrenta el estudiante la tarea de aprender, cabe mencionar que así como existen teorías sobre él mismo también existen otras que versan sobre el aprendizaje cotidiano del alumno. Dada la diversidad de teorías que existen sobre este último tema, solamente abordaré dicha tarea desde la teoría constructivista, la cual se presenta a continuación.

2.3. Distintos enfoques sobre el aprendizaje estudiantil: Profundo, superficial y estratégico

Como ya lo he mencionado, en el apartado “La importancia del sentido y significado en el aprendizaje del estudiante universitario”, en el aprendizaje los sentidos y significados son relevantes, ya que son necesarios para la realización del aprendizaje, por lo tanto se vinculan con el éxito y fracaso escolar.

Esta vinculación se establece a partir de la disposición que el alumno tenga para ir más a fondo en la información que pretende aprender, es decir, necesita de ella para establecer relaciones entre lo que sabe y el nuevo conocimiento para que aprenda y comprenda mejor los conceptos.

Dicho de esa manera, esta disposición para el aprendizaje se le ha relacionado con los distintos enfoques que presentó Enwistle en una investigación que desarrolló con estudiantes universitarios, la que se explica a continuación.

Entwistle realizó una investigación para estudiar el aprendizaje desde la perspectiva de los propios alumnos de este nivel, esto lo hizo con los relatos de los propios alumnos cuando se les preguntó por la forma en cómo abordan la tarea de aprender, a partir de las respuestas que se obtuvieron, identificó hasta tres maneras de abordar o enfocar las tareas de aprendizaje mismas que denominó como *enfoque en profundidad*, *enfoque superficial* y *enfoque estratégico*, que se explican a continuación.

El *enfoque en profundidad* se relaciona con la construcción de aprendizajes altamente significativos, ya que se caracteriza porque los alumnos se implican demasiado sobre lo que están aprendiendo, es decir, intentan profundizar al máximo en el contenido "...relacionándolo con conocimientos previos, otros temas y la experiencia personal. También... [examinan]...detenidamente los datos del artículo en relación con las conclusiones del autor, que a menudo vuelven a evaluarse para presentar conclusiones alternativas."²⁸

Entonces, en el enfoque en profundidad existe la intencionalidad, por parte del alumno, de comprender el significado de lo que estudian, lo que le conlleva a tener perseverancia para relacionar sus conocimientos previos y su experiencia personal con el nuevo conocimiento y, a su vez, a evaluar lo que está estudiando hasta que logra un nivel de comprensión aceptable.

El *enfoque superficial*, a diferencia del profundo, presenta una tendencia a construir aprendizajes poco significativos, un tanto repetitivos o mecánicos. Por lo tanto, los alumnos que se encuentran en este enfoque sólo se preocupan ante todo por memorizar la información que suponen será evaluada posteriormente; en consecuencia, no se interrogarán acerca de los objetivos o finalidades de la tarea y sólo se centrarán en aspectos parciales de la misma, en otras palabras, si "... el estudiante tiene memoria retentiva, retendrá los datos importantes, pero sólo podrá dar respuestas objetivas limitadas..."²⁹

²⁸Entwistle, Noel, (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Madrid: Temas de educación Paidós. p. 65.

²⁹*Ídem*.

De esa manera, en el enfoque superficial la intención del estudiante solo se limita a cubrir con los requisitos que le demanda la tarea, es decir, más que comprender y aprender el contenido trata de predecir lo que el profesor va a considerar como relevante para la evaluación, o las posibles preguntas que el docente pueda formular con respecto a un determinado tema.

Por último, el *enfoque estratégico*, se caracteriza porque el estudiante intenta alcanzar el máximo rendimiento posible, planificando cuidadosamente las actividades del material necesario, de los esfuerzos y del tiempo disponible para realizar la tarea. En este enfoque se encuentra la "...intención de obtener notas lo más altas posibles, uso de exámenes previos para predecir preguntas, atención a pistas acerca de esquemas de puntuación, organización del tiempo y distribución del esfuerzo para obtener mejores resultados...".³⁰

Sobre los enfoques que presenta Entwistle, hay que tener claro que sólo se aplican a la forma en que enfrentan la tarea de aprender y no al alumno, por lo tanto éste puede modificar su enfoque cuando termina una tarea y pasa a otra o cuando estudia una materia y después otra.

Las causas que determinan los enfoques y la disposición de aprendizaje en los alumnos pueden ser diversas, debido a que no sólo se encuentran exclusivamente en él, sino que se construyen a partir de las representaciones que se concretan en percepciones del proceso de enseñanza aprendizaje.

Una de las causas que están implicadas en lo anterior es el interés causado por las características del contenido o de la materia a estudiar y de los requisitos de evaluación, que juegan un papel importante en el enfoque con el que se enfrenta el aprendizaje; para "... sentir interés, hay que saber qué se pretende y sentir que ello cubre alguna necesidad (de saber, de realizar, de informarse, de profundizar)."³¹ En otras palabras, si un estudiante no conoce el objetivo o el fin de aprender un determinado conocimiento, y mucho menos

³⁰*Ibidem.* p. 67.

³¹Solé, Isabel. (2007). *Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje*, en Coll, C. et. al. (2007). "El constructivismo en el aula". Barcelona: Grao. p. 30.

puede comprenderlo y relacionarlo con sus propias necesidades, es muy probable que aborde las situaciones de aprendizaje con un enfoque superficial; y solamente las indicaciones del profesor serán consideradas como guía para cubrir los requisitos de la tarea.

Al contrario, si los alumnos tienen claro los objetivos de aprendizaje de un contenido, se involucrarán más en él y si conocen los criterios con los que serán evaluados, podrán tomar decisiones adecuadas sobre cómo desarrollar su trabajo y a su vez podrán ir regulándolo.

A partir de los enfoques de aprendizaje de Enwistle, es posible decir que se vinculan con el sentido que le atribuyen los estudiantes a su aprendizaje y con los significados que construyen del mismo, porque la adopción de uno u otro enfoque dependerá del sentido con el que el alumno se enfrenta y determinará la construcción de los significados sobre su aprendizaje. Es decir, la tarea del aprendizaje puede ser presentada de forma idéntica ante un grupo de alumnos, y según el sentido con que la realice propiciará la adopción de enfoques de aprendizaje y se construirán significados distintos de la misma.

Definitivamente, la misma tarea de aprendizaje presentada y dirigida a un mismo grupo de estudiantes puede dar lugar a interpretaciones y construcciones de significados distintos, según sea el sentido con el que dichos alumnos se impliquen en la misma.

Como se ha visto hasta ahora, el sentido y significado y los enfoques de aprendizaje son factores que influyen en los procesos de aprendizaje, por lo que son ineludibles para poder comprender, de mejor manera, las formas en que los alumnos se acercan al conocimiento y su actuar en el aula, sin embargo, existen otros, como los afectos, que influyen de igual manera en el mismo por lo que a continuación se explica el papel que juegan dentro de estos procesos.

2.4. La presencia e influencia de los afectos en los procesos de aprendizaje

El aprendizaje es un proceso que involucra en su totalidad al ser humano, es decir, en el momento en que aprendemos está presente tanto la dimensión cognitiva como la afectiva, no obstante, los estudios de la psicología cognitiva se han centrado más en los procesos cognitivos y poco en los afectivos, con esto no quiero negar que sí han reconocido la influencia que tienen en relación con el aprendizaje, pese a ello los afectos de alguna manera han quedado en segundo término.

Cabe considerar, que en la actualidad los estudios sobre los procesos de aprendizaje han abarcado la influencia de la dimensión afectiva en el momento de aprender. De acuerdo con Aznar “Bruner (1998) critica los límites conceptuales que ha llegado a establecerse entre el pensamiento, la acción y la emoción, que han llegado a constituir regiones separadas de la mente, y que ha obligado a construir puentes conceptuales para conectar lo que nunca se debería de haber separado”³² En este sentido, Miras, plantea que el aprendizaje debe ser abordado como procesos en donde están involucrados los sujetos en su totalidad, es decir, se debe considerar el plano intrapersonal, interpersonal, la dimensión cognitiva y afectiva, así como el conjunto de habilidades y capacidades, en otras palabras, es necesario reconocer y considerar que hay diversos factores que están presentes en la capacidad y recursos cognitivos que el alumno despliega cuando se encuentra en situaciones de aprendizaje, sin embargo existen otros factores, no cognitivos, que definen las restantes capacidades con las que el alumno enfrenta dichas situaciones.³³

De acuerdo con lo anterior, la dimensión cognitiva y afectiva al ser vista como una unidad no pueden ser desligadas; los afectos no se pueden aislar respecto del conocimiento ni tampoco de la situación o problema que lo genera, y

³²Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa en Aznar Pilar. “El componente Afectivo en el aprendizaje humano: sentido y significado de una educación para el desarrollo de la afectividad.”*Revista Española de pedagogía*. Año LII, Enero-abril. 1995. p. 61.

³³ Cfr. Miras, Mariana. *Op.cit.*

viceversa los procesos cognitivos no se pueden considerar como un añadido de los afectos, sino que, hay que tener presente que ambas dimensiones están siempre interrelacionadas en cada actividad que realiza un sujeto, es decir, en cada momento éste percibe, piensa, aprende y siente.

Al tener presente la dimensión cognitiva y afectiva como una unidad, podemos decir que en los procesos de enseñanza y aprendizaje están presentes factores que intervienen en los procesos cognitivos, actitudes, experiencias, entre muchos otros, esto es para profesores y estudiantes, todo ellos están permeados de afecto, este último considero que es un componente fundamental que permite conocer, actuar y relacionarse.

Jean Piaget es otro investigador que ha reconocido la relación entre los afectos y el aprendizaje, siendo que los consideraba como dos aspectos inseparables, distintos, que se complementan debido a que realizan funciones esenciales pero diferentes, en palabras de Piaget, existe "... un estrecho paralelismo entre el desarrollo de la afectividad y el de las funciones intelectuales, puesto que son dos aspectos indisolubles de cada acción: efectivamente, en cada conducta los móviles y el dinamismo energético provienen de la afectividad, mientras que las técnicas y el ajustamiento de los medios constituyen el aspecto cognitivo (sensoriomotor o racional).³⁴ Entonces, los afectos y los procesos cognitivos no pueden verse como causales uno respecto de otro, sino que se complementan.

Aunado a lo anterior, Piaget explica que durante la época temprana de inteligencia sensoriomotora, los afectos son muy intraindividuales y presociales, por lo que el ámbito del niño se limita a emociones y sentimientos elementales, a efectos perceptuales, a dolor y placer, y a reacciones secundarias relacionadas con el esfuerzo, el cansancio y la alegría; por lo tanto, Piaget define la afectividad como "...los sentimientos propiamente dichos, y en

³⁴ Piaget, Jean. (1995). *Seis estudios de psicología...* p 48.

particular la emociones; las diversas tendencias, incluso las tendencias superiores y en particular la voluntad.”³⁵

La afirmación de Piaget sobre la indisociabilidad de la dimensión afectiva y cognitiva puede abarcar dos sentidos diferentes, en el primero “... puede querer decirse que la afectividad interviene en las operaciones de la inteligencia, que las estimula o las perturba, que es causa de aceleraciones o retrasos en el desarrollo intelectual, pero no podría modificar las estructuras como tales.”³⁶ Dicho de esta manera, un estudiante que se encuentra motivado o alentado tendrá más entusiasmo frente al estudio y, en consecuencia, le será más fácil aprender, y de manera contraria si el alumno se encuentra desmotivado dicha desmotivación se convierte en un bloqueo que puede impedir, temporalmente, que aprenda.

En el segundo sentido “... por el contrario, se puede querer decir, que la afectividad interviene en las estructuras mismas de la inteligencia, que es fuente de conocimientos y de operaciones cognitivas originales.”³⁷ Entonces, la dimensión afectiva, en el estudiante, puede incitar al conocimiento a partir del interés y en función de este último configura el sentido y el significado de su conocimiento.

Para comprender mejor la indisociación de la dimensión afectiva y cognitiva, Piaget hace dos aseveraciones, la primera: *No hay mecanismo cognitivo sin elementos afectivos*, en la que explica que en “... las formas más abstractas de la inteligencia los factores afectivos siempre intervienen. Cuando un alumno resuelve un problema de álgebra, cuando un matemático descubre un teorema, hay al principio un interés, intrínseco o extrínseco, una necesidad; a lo largo del trabajo pueden intervenir estados de placer, de decepción, de fogosidad, sentimientos de fatiga, de esfuerzo y de aburrimiento, etcétera; al final del trabajo, sentimientos de éxito o de fracaso; por último pueden agregarse sentimientos estéticos (coherencia de la solución encontrada). En los actos

³⁵ Piaget, Jean. (1954). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique grupo editor 2005. p. 18

³⁶ *Ibidem*. p.17.

³⁷ *Ídem*.

cotidianos de la inteligencia práctica, la indisociación es aún más evidente. Particularmente, siempre hay interés intrínseco o extrínseco.”³⁸

La segunda aseveración explica que: *Tampoco hay un estado afectivo puro sin elementos cognitivos*, en ese sentido explica que cuando los sujetos se encuentran en la etapa de lactancia presentan miedos, que originalmente están ligados a la sensación propioceptiva de la pérdida del equilibrio. Entonces, cuando el niño tiene miedo a la oscuridad, este miedo responde a estimulaciones perceptivas; por lo tanto, los “...factores cognitivos cumplen entonces un rol en los sentimientos primarios, y con más razón en los sentimientos complejos más evolucionados donde se entremezclarán cada vez más elementos provenientes de la inteligencia.”³⁹

Se puede decir, a partir de los planteamientos anteriores sobre la presencia de la dimensión afectiva en el aprendizaje, que los afectos son como un motor que impulsa a los sujetos a aprender, y a no hacerlo por ejemplo, cuando un estudiante se encuentra motivado o interesado por un contenido, tendrá más ventaja de aprender de manera significativa el conocimiento que otros que no lo están.

Derivado de los planteamientos anteriores, se han hecho otras contribuciones que muestran la relación indisociable que hay entre las dimensiones cognitiva y afectiva de las y los estudiantes al momento de aprender. Por ejemplo, Echeita explica que al momento en que los estudiantes se encuentran en situaciones de aprendizaje, es decir, que tienen que ver con el conocimiento culturalmente organizado, éstos presentan desarrollo de procesos cognitivos, no obstante, en dichas situaciones, existen otros factores que se encuentran relacionados con los afectos y las emociones. Estas dos últimas adquieren el rol de mediadores en los procesos cognitivos, en la configuración de la atribución de sentido que otorgan los alumnos a los conocimientos que estudian en el aula. Asimismo, resalta la importancia de la motivación como un factor que incide en las tareas

³⁸ *Ibidem.* p.19.

³⁹ *Ibidem.* p. 20

de aprendizaje y su influencia en la comprensión del conocimiento y el rendimiento escolar.⁴⁰

Aunado a lo anterior, los factores afectivos también influyen en la comunicación que se establece entre estudiantes y profesores, entendemos por comunicación “... *no sólo la transmisión de mensajes, sino todos los procesos a través de los cuales las personas se relacionan y se influyen entre sí.*”⁴¹

De esa manera, en los procesos de enseñanza y aprendizaje se establecen un sin fin de interacciones y relaciones en las que suceden intercambios comunicativos influidos por factores “... socioeconómicos, culturales y subjetivos, que se vehiculizan a través de la comunicación y determinan la dinámica de la relación educativa.”⁴²

Los afectos influyen en la comunicación que se establece en los procesos de enseñanza y aprendizaje debido a que ésta supone dos aspectos: el referencial y el conativo. El aspecto referencial de la comunicación “... *alude al contenido explícito del mensaje*, a la información transmitida. Puede ser por ejemplo, los conocimientos que expone un maestro en su clase.”⁴³

En toda comunicación “... *no sólo se transmite información*, sino que al mismo se trata de influir en el comportamiento del otro y por lo tanto, se trata de definir la relación. A esto se refiere el *aspecto conativo*. Este aspecto permite comprender cómo ha de entenderse el mensaje explícito, en función de la relación que se establezca entre los comunicantes.”⁴⁴

Un ejemplo de lo anterior, es un maestro que explica los criterios con los que serán evaluados los alumnos con una expresión en su rostro de seriedad y

⁴⁰ Cfr. Echeita Sarrionandia, Gerardo. (1995). *El aprendizaje cooperativo. Una análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje.*, en Fernández Berrocal, Pablo, *et. al.* (coord.). “La interacción social en contextos educativos”. España: siglo XXI.

⁴¹ Ramírez Grajeda, Beatriz y Anzaldúa Arce Raúl E. (2005). *Subjetividad y relación educativa*. México: UAM Azcapotzalco. p. 112.

⁴² *Ídem.*

⁴³ *Ibidem.* p. 113

⁴⁴ *Ídem.*

enojo; el contenido referencial será los criterios de evaluación, el contenido conativo, que alude a la manera en que los explicó, indica a los estudiantes que la materia será difícil de aprobar. Por el contrario, si el mismo profesor explica dichos criterios con un rostro amigable o amable, el contenido conativo indica a los estudiantes que la materia será fácil.

En este ejemplo, se muestra que el contenido referencial se transmite a través del lenguaje verbal, y el contenido conativo "... privilegia la comunicación no verbal: ademanes, gestos, miradas, entonación y volumen de la voz, actitudes, posturas, etcétera." Dicho de esa manera, el aspecto conativo de la comunicación hace alusión al aspecto relacional en el que se transmite información y a su vez influye en el comportamiento del otro y, consecuentemente, define la situación de la interacción.

En ese sentido, se plantea que los afectos influyen o están presentes en la comunicación que se establece en los procesos de enseñanza y aprendizaje, debido a que el contenido "... conativo hace referencia esencialmente a la relación afectiva entre los comunicantes y puede vehicular primordialmente elementos inconscientes como transferencias, deseos, fantasías, etcétera. A pesar de que este tipo de contenidos son por lo regular inconscientes, tanto para el emisor como para el receptor, ambos los decodifican a partir de la relación intersubjetiva que establecen (Kaës, 1995)."⁴⁵

A este respecto, Ramírez y Anzaldúa destacan que "... *los contenidos conativos o relacionales tienen más importancia para los comunicantes que el contenido referencial o explícito de los mensajes.*"

De acuerdo con las aportaciones anteriores, podemos darnos cuenta de que la dimensión afectiva tiene una función importante en el aprendizaje escolar y la podemos reconocer, principalmente, en la comunicación en el aula, en la importancia que el alumno otorga a los contenidos disciplinares que aprende, es decir, por medio de la afectividad, que junto con los procesos cognitivos

⁴⁵*Ibidem.* p. 116, 117.

ayudan a comprender y explicar en los estudiantes desde las razones que le motivan aprender, por qué quiere hacerlo, por qué le interesa un contenido más que otro, por qué quiere aprender un contenido y no otro, su interacción con los demás y el contenido que aprende, hasta su éxito o fracaso en la escuela, todos estos aspectos, entre otros, implican la dimensión afectiva del aprendizaje.

Los afectos son una parte inseparable en el aprendizaje de los sujetos, y los autores anteriores, y otros, lo han plasmado en sus estudios. En el caso de Piaget reconoce que sí hay un sistema afectivo, en las personas, con desarrollo, estructura y lenguaje propio que no se puede separar de los procesos cognitivos, ya que "... no se produce nunca una acción totalmente intelectual (los sentimientos intervienen, por ejemplo, incluso en la solución de un problema matemático: intereses, valores, impresiones de armonía, etc.) ni tampoco actos puramente afectivos (el amor supone una comprensión), sino que siempre y en todas las conductas relativas a los objetos, al igual que en las relativas a las personas, ambos elementos intervienen debido a que se suponen entre sí."⁴⁶

Por último, los estudios que han mostrado la importancia de la dimensión afectiva en los procesos de aprendizaje han contribuido a que la misma adquiera una relevancia mayor en las aulas escolares y, en consecuencia, ha ayudado a que se comprendan de mejor manera los fenómenos que reconocemos como éxito o fracaso escolar, cabe aclarar que esta relevancia no significa que los aspectos afectivos son más importantes que los cognitivos, sino que ambos deben pensarse como parte de un todo estructurado, en otras palabras, debemos de considerar que en el aula escolar en todo momento sentimos y aprendemos, sin embargo, existe aún la necesidad de reconocer otro aspecto que está implicado en la dimensión afectiva de los alumnos y también está presente en el éxito o fracaso escolar, el aspecto al que me refiero son las representaciones que construyen los estudiantes de sí mismos, de los demás y de lo que aprenden, entre otras. Dichas representaciones y su

⁴⁶ Piaget, Jean. (1954). Inteligencia y afectividad ... p. 48.

relación con el aprendizaje y el éxito y fracaso escolar se explican en la siguiente parte.

Tercera parte

Sobre las Representaciones

Anteriormente se ha planteado que en los fenómenos de éxito y fracaso escolar de las y los estudiantes, están presentes factores que se encuentran en la dimensión cognitiva y otros que están en la dimensión afectiva. Esta última, desde la perspectiva teórica que se ha elegido para el desarrollo del presente estudio, forma parte de los procesos subjetivos y con ella se encuentran entretejidas representaciones que construyen los estudiantes de sí, de los otros y de los contenidos con los que trabajan. Por lo que ahora, si se pretende investigar sobre las representaciones que conforman las y los estudiantes, de la UPN unidad Ajusco, y la posible relación que éstas guardan con su éxito o fracaso escolar, considero necesario dilucidar los conceptos de “Representación” y “Representaciones individuales y colectivas”, para después abordarlo desde el contexto educativo y, posteriormente, explicar su papel y relación con este estudio.

3.1. Representaciones individuales, colectivas y el papel de los afectos en su configuración

El término representaciones proviene de la psicología social y algunos investigadores educativos han centrado sus estudios en ellas, debido a que han reconocido que son parte de los factores motivacionales y afectivos en la atribución de sentido y significado de la construcción del conocimiento del aula. Es decir, forman parte de la manera en que un alumno se enfrenta a la tarea de aprender, por lo tanto se relacionan con los fenómenos del éxito y fracaso escolar que se presentan en algunos ámbitos educativos.

Por tal motivo, con el reconocimiento del papel que juegan las representaciones en el aprendizaje, es posible comprender las construcciones subjetivas relacionadas con el proceso educativo y, en definitiva, nos ofrecen una idea de las necesidades que tienen los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, estudiar las representaciones que

construyen los estudiantes de sí, de los otros y de los contenidos, ayuda a conocer las formas en que éstos perciben y dan sentido a lo que aprenden, y a su vez se puede ofrecer una explicación sobre la relación que éstas guardan con sus acciones y decisiones, las que se pueden ver concretadas en lo que se ha denominado como éxito o fracaso escolar. Es por ello que es necesario en este momento abordar el concepto de representación.

Diversos autores que han explicado las representaciones piensan que para formular una definición de éstas es necesario tomar en cuenta factores psíquicos, sociales y afectivos, tales como el lenguaje y la comunicación, por tal motivo existe una serie de conceptos que están elaborados desde la sociología y la psicología, algunos de ellos se presentan a continuación.

Empezaré por recuperar la definición que presenta Galimberti de este concepto, quien explica que "... el término indica tanto el acto con el que la conciencia reproduce un objeto externo, como una cosa, o interno como un estado de ánimo o un producto fantástico, cuanto el contenido de tal operación de reproducción."⁴⁷

En otra definición hecha por Patricia Covarrubias y Claudia Martínez, explican que las representaciones son "... construcciones sociocognitivas, que tienen componentes tanto psicológicos como sociales y culturales, producidas en contextos de interacción y comunicación y construidas a partir de las experiencias personales, que sirven como marcos de percepción e interpretación de la realidad".⁴⁸

Ramírez y Anzaldúa explican que el término representación es empleado en el campo de la psicología social y se refieren a ella como "... *la manera en que las personas, las cosas y las situaciones son percibidas y adquieren un significado particular para el sujeto* en función de las concepciones,

⁴⁷ Galimberti, Umberto. (2002). *Diccionario de Psicología*. México: Siglo XXI editores. p. 961.

⁴⁸ Covarrubias, P. y Martínez, C. *Op.cit.* p. 53-54.

significaciones imaginarias y valores que ha asumido a lo largo de su proceso de socialización.”⁴⁹

Las definiciones presentadas permiten, en un primer momento, referirnos a la representación como una interpretación funcional del mundo, realizada a través de un proceso mental que ofrece sentido y significado a las formas de actuar de los sujetos que le ayudan a comprender su realidad. Aunado a esto, existe el concepto de “Representación social”, y autores como Moscovici y Jodelet han desarrollado explicaciones amplias sobre el mismo.

En el caso de Moscovici define a la “Representación social” como “... un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación.”⁵⁰

Así mismo, afirma que el estudiar las representaciones sociales “... implica el análisis de las formas culturales de expresión de los grupos, de la organización y de la transformación de esa expresión, y finalmente, de su función mediadora entre los grupos, o, más generalmente, entre el hombre y su medio”.⁵¹ Este autor añade que dicha representación “... torna comprensible el entorno social y natural del hombre, y al insertarlo en un grupo o un campo de actividad, su rol queda próximo al del mito. [Simultáneamente contribuye]...en los procesos formadores y en los procesos de orientación de las conductas y de las comunicaciones sociales. [Para Moscovici]...esta función es específica [y afirma que]...refiriéndonos a ella es que nosotros hablamos de representación social.”⁵²

⁴⁹Ramírez Grajeda, Beatriz y Anzaldúa Arce Raúl E. *Op.cit.* p. 108.

⁵⁰Moscovici, Serge. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul. 1979. p. 17-18. Citado en: Mora, Martín. (2002). “La teoría de las representaciones sociales Serge Moscovici”. Athenea Digital, 2. Disponible en <http://antalya.uab.es/athenea/num2/mora.pdf>.

⁵¹ Serge Moscovici. (1961). *La Psychanalyse, son image et son public, etude sur la representation sociale de la psychanalyse*. Presses Universitaires de France. p. 10-11. (La traducción de esta cita y las siguientes, tomadas de este libro, son de la Dra. Ma. Luisa Murga Meler).

⁵² *Ibidem.* p. 307.

De acuerdo con Moscovici, en "... tanto que sistema de interpretación, la representación social, se revela como mediación entre los miembros de un mismo grupo humano"⁵³ Este mismo autor, señala que las representaciones sociales son "...una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos".⁵⁴ Así como "...equivalen, en nuestra sociedad a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; puede incluso, afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común".⁵⁵

Por su parte, Jodelet (1986) explica a la representación social como "... una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social"⁵⁶ y las mismas "... constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos mentales y la lógica."⁵⁷

A partir de las definiciones, hechas por Moscovici y Jodelet, sobre la representación social, se puede decir que ésta posee un cuerpo de conocimientos organizados, de tal manera que ayudan a los sujetos a interpretar la realidad; esta interpretación se construye a partir de la interacción entre sujetos sobre una situación, creencia u objeto, ayudándole así a insertarse en una sociedad en la que, indudablemente, existen intercambios cognitivos y afectivos. Asimismo, dicha construcción compartida trae consigo conocimiento a partir del sentido común y determina el actuar de los sujetos. No obstante, los planteamientos sobre las representaciones de estos dos autores brindan una explicación sobre las representaciones cognitivas y no

⁵³ *Ibidem.* p. 328-329.

⁵⁴ *Ibidem.* p. 301, 302 y 307.

⁵⁵ Serge Moscovici. *On social representación.*, en J.P. Forgas (1981). (comp.) "Social cognition. Perspectives in everyday life". Academic Press. Londres. p. 181.

⁵⁶ Jodelet, Denise. (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*" En Moscovici, S. Psicología social II. Pensamiento y vida social, Psicología social y problemas sociales. España: Paidós. p. 474.

⁵⁷ *Ídem.*

ofrecen una explicación donde se muestre la complejidad al hablar de dicho término.

Los autores anteriores son sólo algunos, entre muchos otros, que han definido el concepto de “Representación” y “Representación social”. No obstante, en función de estos conceptos ahora me permito interrogar ¿De dónde surgen los planteamientos teóricos sobre las representaciones? ¿Cómo influyen las representaciones sociales o colectivas en la vida de los sujetos? Para dar respuesta a estas interrogantes, considero primordial apoyarme en los planteamientos realizados por Emile Durkheim y Cornelius Castoriadis, por lo que a continuación se explica la teoría sobre las representaciones colectivas e individuales a partir de ellos.

Además de las definiciones que se acaban de presentar, el término de las representaciones fue utilizado por Emile Durkheim en 1912, cuando explicó que el objeto de estudio de la sociología son los hechos sociales los que define como “....*todo modo de hacer, fijo o no, que puede ejercer una coerción exterior sobre el individuo; o, también, que es general en todo el ámbito de una sociedad dada y que, al mismo tiempo, tiene una existencia propia, independiente de sus manifestaciones individuales.*”⁵⁸ En ese sentido, afirmó que la vida social está hecha esencialmente por representaciones, es decir, en los hechos sociales están entretejidas representaciones que son estados de la conciencia colectiva que son diferentes, debido a su naturaleza, a los estados de conciencia individual.

Las representaciones colectivas contienen sustratos de la realidad que se concretan, por ejemplo, en creencias, prácticas religiosas, maneras de actuar, por mencionar algunas. En el caso de éstas, son elaboradas por generaciones anteriores y las generaciones jóvenes las reciben y las adoptan, debido a que son transmitidas de un sujeto a otro por medio de la educación. Es por ello que Durkheim explica que éstas son, en cierto sentido, impuestas, ya que no se

⁵⁸Durkheim, Emile. (1895. [2000]). *Las reglas del método sociológico*. México: Alianza Editorial. p. 69.

participa en su creación, por esta razón, en mayor o menor medida, tienen el sentido *coercitivo* que les asignó.

Es por ello que a las representaciones colectivas las relaciona con las instituciones y a éstas se las puede reconocer en las creencias, las prácticas religiosas y a toda conducta instituida por la colectividad, en palabras de Durkheim, "... la mayor parte de las instituciones sociales nos han sido legadas ya hechas por las generaciones anteriores; no hemos tenido parte alguna en su formación y, por consiguiente, no es interrogándonos como podremos descubrir las causas que le han dado origen. Además, aun en los casos en que hemos colaborado en su génesis, casi no hacemos otra cosa que entrever del modo más inexacto las verdaderas razones que nos han determinado a obrar y la naturaleza de nuestra acción."⁵⁹

En este caso, es necesario explicar que para que se dé un hecho social, una representación colectiva, es forzoso que varios individuos hayan unido una acción y consecuentemente hayan producido una nueva realidad y como ésta "... tiene lugar fuera de cada uno de nosotros (pues toman parte en ella una pluralidad de conciencias), tiene por efecto, necesariamente, el fijar e instituir fuera de nosotros ciertos modos de obrar y ciertos prejuicios que no dependen de cada voluntad particular tomada separadamente."⁶⁰

Un ejemplo de la característica *coercitiva* de los hechos sociales en los individuos son los hábitos y costumbres que le son heredados, éstos a la vez les imponen creencias y maneras de actuar, esto se debe "... no a la rigidez de ciertas formas de organizar las moléculas, sino al prestigio de que están revestidas ciertas representaciones."⁶¹ Por lo tanto, no hay duda que la mayoría de las ideas, y acciones de los individuos no son creadas únicamente por él mismo sino que se le presentan en cierto sentido de manera impuesta desde fuera.

⁵⁹ *Ibidem.* p. 39.

⁶⁰ *Ibidem.* p. 50.

⁶¹ *Ibidem.* p. 49.

Ahora bien, en el contexto del presente trabajo y de acuerdo con los planteamientos hechos por Durkheim, se puede concebir como hecho social a la educación y, consecuentemente, como parte de ese hecho, a los procesos de enseñanza-aprendizaje que suceden en las instituciones escolares. Este autor explica que "... la educación tiene por objeto precisamente el hacer el ser social; se puede ver en ella, como síntesis, de qué manera se ha constituido este ser a lo largo de la historia, es la propia presión del medio social que tiende a formarle a su imagen y de la que padres y maestros no son más que representantes e intermediarios."⁶²

En este sentido, al concebir a la educación y a los procesos de enseñanza-aprendizaje escolarizados como hechos sociales, no es posible ofrecer explicaciones de fenómenos que suceden en ellos tal como el éxito y fracaso escolar solamente desde el mismo estudiante o sólo desde la dimensión cognitiva individual, sino que hay que tener en consideración que en las aulas escolares en las que se desarrollan estos procesos existe vida social que no se explica sólo por factores "... puramente psicológicos, es decir, por estados de conciencia individual, es algo que nos parece absolutamente evidente. Lo que traducen las representaciones colectivas es el modo como el grupo se piensa en su relación con los objetos que le afectan."⁶³

Dicho de esa forma, para comprender mejor los fenómenos educativos de éxito y fracaso escolar no es suficiente con conocer cómo los alumnos construyen individualmente el conocimiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también hay que conocer cómo éstos grupalmente, en el contexto institucional, conciben dicho proceso, ya que tal concepción tiene influencia en la construcción del conocimiento individual de las y los estudiantes.

Por lo tanto, la concepción de la que se habla "... no puede ser conocida por medio de una mera observación interior, ya que no está por entero en ninguno

⁶² *Ibidem.* p. 61

⁶³ *Ibidem.* p. 43

de nosotros; así pues, hay que encontrar algunos signos exteriores que la hagan perceptible.”⁶⁴

Es por todo lo anterior que considero importante el estudio de las representaciones que de estos procesos se han configurado socialmente y que se hacen presentes en los distintos ámbitos educativos y aquellas que construyen los estudiantes al momento de aprender, ya que éstas a su vez forman parte de los fenómenos de la aprobación y reprobación de materias, los que, en algunos casos, se traducirán en lo que se ha llamado éxito y fracaso escolar, por lo tanto es conveniente explicar cómo Durkheim las concibe y cómo se conjugan con las representaciones individuales.

Para Durkheim las representaciones colectivas son procesos en los que intervienen factores biológicos, psicológicos y sociales que provocan en los sujetos estados de conciencia que se construyen en la vida social y se recrean en la interacción de la vida cotidiana de los grupos sociales. Éstas reflejan las maneras de actuar, de sentir y pensar de los sujetos, es por ello que este autor plantea que a partir de las representaciones colectivas se puede entender a la sociedad porque al mismo tiempo que son construidas de manera colectiva se refieren y versan sobre la sociedad y sus miembros.

Algunos ejemplos de estas representaciones son “... los mitos, las leyendas populares, los conceptos religiosos, las creencias morales, las opiniones colectivas de todo género, etc. que expresan una realidad diferente a la realidad individual”⁶⁵

Las representaciones colectivas se configuran con la experiencia en la vida social y es a partir de ellas que se construyen las ideas de los sujetos, estas últimas dirigen la acción humana, es decir, las ideas que se construyen a partir de dichas representaciones, no son aquellas “... pocas que actualmente están ocupando nuestra atención, sino todos los residuos que ha ido dejando nuestra vida anterior, las costumbres que hemos contraído, los prejuicios y las

⁶⁴ *Ibidem.* p. 41

⁶⁵ *Ibidem.* p. 16.

tendencias que nos mueven sin que nos demos cuenta, en un palabra, todo lo que constituye nuestro carácter moral.”⁶⁶ Entonces, la razón de actuar, pensar y sentir de los seres humanos no se puede reducir solamente a factores individuales como son los procesos orgánicos y psíquicos que suceden en él.

A este respecto, para comprender el pensamiento, las ideas y la acción humana así como los fenómenos que suceden en la sociedad, es necesario partir del estudio de la misma y no debe hacerse desde cada individuo, en ese sentido es necesario reconocer la existencia de procesos psíquicos en los que están inmersos afectos y procesos cognitivos, que se concretan en representaciones colectivas, que están entre los grupos de personas y que tienen influencia en la conciencia individual. Por este motivo, considero que el fenómeno de éxito y fracaso escolar de los estudiantes no se debe explicar sólo de manera individual sino hay que tomar en cuenta cómo influyen los factores y fenómenos que le rodean.

Cabe aclarar que con tal reconocimiento no se concibe a los sujetos como pasivos. Como ya se indicó párrafos arriba, y apoyados en Durkheim, señalamos que de la misma manera que se reconoce que en los procesos de configuración de las formas de actuar y pensar de los sujetos no sólo intervienen los hechos sociales, que consisten en representaciones colectivas, también están presentes de manera significativa las representaciones individuales que en los procesos de enseñanza-aprendizaje los sujetos construyen de sí y de los otros.

Como ya lo he mencionado, la construcción de las representaciones colectivas sucede en la vida social y al “... momento en que se produce, influye no solamente sobre los órganos, sino también sobre el propio espíritu, esto es, sobre las representaciones presentes y pasadas que lo constituyen, siempre que se admita que las representaciones pasadas subsisten en nosotros.”⁶⁷ Por ejemplo, en la UPN, Unidad Ajusco, cuando un profesor de alguna materia le

⁶⁶ Durkheim, Emile “*Representaciones individuales y representaciones colectivas*”. Ensayo publicado en la *Revue de Métaphysique et de Morale* VI (1898). p. 56

⁶⁷ *Ibidem*. p. 67.

presenta a un grupo de estudiantes los contenidos, la manera en cómo los recibirán será influida no solamente por los procesos orgánicos y psíquicos que suceden de manera individual en ellos, sino que también están presentes, en la construcción de dicha percepción, las representaciones que han construido colectivamente en semestres anteriores a partir de su propia experiencia académica y de lo que otros compañeros y profesores expresan de esa materia, es decir, de las experiencias vividas y contadas sobre los contenidos, la evaluación, los profesores, entre otros, de alumnos que han cursado, aprobado o reprobado la misma.

De esa manera, se puede decir que las representaciones colectivas existen fuera de los alumnos y actúan en ellos sobre el modo de ver a la educación universitaria, al profesor, a los compañeros, los contenidos, así mismo influyen sobre la configuración de expectativas, deseo y aspiraciones de aprendizaje. Pero a su vez éstas se apoyan en los procesos psíquicos individuales, al respecto Durkheim señala que "... en nosotros se verifican fenómenos de orden psíquico, que, sin embargo, no son conocidos por ese yo que somos cada uno de nosotros."⁶⁸ Estos procesos se encuentran en un estado indeterminado y lo que hacen las representaciones colectivas es determinarlos y transformarlos.

De acuerdo con lo anterior, resulta que a pesar de la innegable independencia de las representaciones individuales con respecto de las colectivas, debido a que son de diferente naturaleza, las primeras son creadas por los individuos y las segundas son creaciones de la vida social. Ambos tipos de representación se articulan entre sí y dependen mutuamente. Es decir, una representación individual, si bien es producto innegable del acontecer psíquico del propio sujeto, se nutrirá y hará presente también parte de los significados sociales que se hacen visibles por efecto de las representaciones colectivas. De suerte que como señalara Durkheim, una norma o forma social adquirirá la fuerza con la que se presenta a partir cómo se la representen los sujetos.

⁶⁸ *Ibidem.* p. 72

A este respecto una concepción más acabada del papel que juegan las representaciones individuales y colectivas nos lo proporciona la concepción que de estos fenómenos plantea Castoriadis, quien explica que la psique lleva a cabo procesos en los que se configuran las representaciones, es decir, éstas se construyen y viven en y son psique, debido a que son "... un elemento *formativo* que sólo existe en y por lo que forma y *cómo* lo forma; es *Bildung* y *Einbildung* –formación e imaginación- es imaginación radical que hace surgir ya una <<primera>> representación a partir de una nada de representación, es decir, *a partir de nada*."⁶⁹ Entonces, la imaginación radical y las representaciones que surgen de ella solamente pueden ser formadas en y por la psique, y los colectivos sociales. En ese sentido, la "... psique es capacidad para hacer surgir una primera representación, una puesta en imagen."⁷⁰

La imaginación radical además de ser creada en y por la psique y los colectivos, tiene la capacidad de crear un flujo de representación y en consecuencia un sin fin de formas de pensar, deseos y afectos. En palabras de Castoriadis: "La representación es imaginación radical. El flujo representativo es, se hace, como alteración, emergencia incesante del otro en y por la posición (*Vorstellung*) de imágenes o figuras, puesta en imágenes que desarrolla, da existencia o actualiza constantemente lo que el análisis reflexivo aparece retrospectivamente como sus condiciones de posibilidad preexistentes: temporalización, espacialización, diferenciación, alteración."⁷¹ Entonces, desde esta perspectiva, se puede decir que la imaginación radical es una fuente de creación de representaciones.

Aunado a lo anterior, el imaginario radical es fuente de creación (hace surgir representaciones de la nada) del imaginario social, constituido en y por el colectivo anónimo, en donde viven las representaciones sociales, constituidas por instituciones portadoras y transmisoras de significaciones imaginarias. De igual manera, este imaginario tiene la capacidad de crear un flujo constante de

⁶⁹ Castoriadis, Cornelius. (1999). *La cuestión del origen de la representación.*, en: "La institución imaginaria de la sociedad". Tomo II. Buenos Aires: Tusquets. p. 193.

⁷⁰ *Ibidem.* p. 191.

⁷¹ *Ibidem.* p. 265,266.

representaciones, que se define como "... emergencia de representaciones no sometidas a la determinidad."⁷²

Este flujo se caracteriza por ser espontáneo, no requiere de conceptos para establecer la forma y puesta en relación de las imágenes, se organiza en función de reglas. Asimismo, es un vaivén de representaciones en el que unas a otras se modifican, es por ello que las mismas son dinámicas, y a través de él, el sujeto puede percibir de manera organizada la realidad, en otras palabras hay "... –y prescindimos de saber si eso que hay <<es>> o <<no es>>, si es <<real>> o <<no real>>- surgimiento ininterrumpido de un flujo representativo, de imágenes y figuras de toda clase (visuales, acústicas, verbales, etc.) ya sea que se asienten o se atropellen, permanezcan o huyan, entren unas en otras o salgan unas de otras sin salir, se fusionen o se descompongan, tengan dependencias recíprocas mientras desaparecen continuamente."⁷³

En ese sentido se explica que no hay "... percepción si no hay flujo representativo independiente, en cierto sentido, de la percepción. Un sujeto que *solamente* tuviera percepción, no tendría ninguna percepción: estaría totalmente atrapado por las <<cosas>>, íntegramente adherido a ellas, aplastado contra el mundo, incapaz de apartar la vista de él e incapaz también, por tanto, de fijarla en él."⁷⁴

Desde la perspectiva de este autor, además, la sociedad es una institución social para el individuo en la que se "...debe dar existencia, para la psique, a un mundo público y común. No puede absorber la psique en la sociedad. Sociedad y psique son inseparables e irreductibles una a otra."⁷⁵ Es decir, que no se "... puede, en ningún momento, dar a pensar que unas puedan deducirse o producirse a partir de las otras, aunque cuando sólo fuera porque su *modo de ser* es radicalmente distinto."⁷⁶

⁷²Castoriadis, Cornelius. (1999). *La cuestión del origen de la representación*, en "La institución imaginaria de la sociedad". Tomo I. Buenos Aires: Tusquets. p. 178.

⁷³Castoriadis, Cornelius. (1999). *La cuestión del origen de la representación...* p. 256.

⁷⁴*Ibidem.* p.276.

⁷⁵*Ibidem.* p. 252.

⁷⁶*Ídem.*

A este respecto, Castoriadis, al igual que Durkheim, reconoce la importancia de las representaciones individuales en los sujetos, ya que explica que si "... se consideran las cosas desde el punto de vista de la institución de la sociedad, se puede decir que ésta debe procurar para el individuo – o no puede dejar de procurarle- la posibilidad de hallar y de dar existencia para él a un sentido en la significación social instituida."⁷⁷

En ese sentido, Durkheim y Castoriadis asumen que a partir de las representaciones individuales que construyen los sujetos éstas les brindan la construcción de significaciones, sentido, afecto y pensamientos propios, en otras palabras, las representaciones individuales de los sujetos conforman su mundo individual y cuando se conjugan con las representaciones que se han construido en lo colectivo rompen con ese pensamiento ensimismado del ser humano preparándolo para la vida social.

De acuerdo con lo anterior, se puede decir que la representación social es institución y la representación individual es volver a hacer presente lo que está ausente, por lo tanto, Durkheim y Castoriadis consideran que las representaciones que construyen, individual y socialmente, los sujetos ayudan a comprender mejor su manera de pensar individual dentro de una sociedad, es decir, no hay "... pensamiento sin representación; pensar es siempre también y necesariamente poner en movimiento, en ciertas direcciones y según ciertas reglas (no necesariamente dominadas, ni unas ni otras) de las representaciones: figuras, esquemas, imágenes de palabras. Y esto no es accidental, ni condición exterior, ni apoyo, sino el elemento mismo del pensamiento."⁷⁸

Entonces, la representación que tienen de los sujetos estos dos autores no es la de un robot que solamente tiene que adaptarse a las instituciones sociales que ya están establecidas, sino que tienen la posibilidad de construir individualmente su propio sentido, significado y afecto de lo que les rodea, es decir que pueden construir un mundo privado. En palabras de Castoriadis la

⁷⁷ *Ídem.*

⁷⁸ *Ibidem.* p. 266.

institución de la sociedad "... también debe procurarle –y no puede dejar de procurarle, haga lo que haga- un mundo privado no sólo en el sentido de ese círculo mínimo de actividad <<autónoma>> (se sabe que, en el estrechamiento de ese círculo, se puede llegar muy lejos), sino también en tanto mundo de la representación (y del afecto, y de la intención), del cual es individuo es –y siempre lo será- el centro."⁷⁹

Además, el imaginario no solamente crea representaciones, también es fuente de creación de la pulsión, del deseo y afecto, es decir que en la psique estos factores están presentes en la configuración de las representaciones o también éstos pueden causar representaciones. En ese sentido Castoriadis explica que "...se puede decir que la primera delegación de la pulsión en la psique es el afecto –sea de displacer, sea de placer- no podemos extraer nada que pueda explicar la forma o el contenido de una representación; a lo sumo el afecto podría inducir la <<finalidad>> o la <<orientación>> del proceso representativo."⁸⁰

En relación a lo anterior, se puede decir que toda representación que construye la psique está cargada, guiada o regulada por un afecto, ya que en el "...proceso representativo en donde la emergencia y la puesta en relación de las representaciones está <<regulada>>/guiada por el principio del placer. La cuestión de la realidad psíquica es su ser ordinario, es, en consecuencia, una cuestión del origen de la representación, del origen de la relación, del origen del principio del placer como intención que tiene un afecto como objetivo".⁸¹

Por esa razón cuando se configura un representación, "... en todas sus etapas lleva las huellas de su punto de origen, de un estado primero en el cual el sujeto, mundo, afecto, intención, vínculo, sentido, son todo lo mismo."⁸² Por éste motivo, no podemos definir con exactitud si la representación antecede al afecto o el afecto es primero que la representación, sin embargo lo que si

⁷⁹ *Ibidem.* p. 252

⁸⁰ *Ibidem.* p. 190

⁸¹ *Ibidem.* p. 208.

⁸² *Ibidem.* p. 216

podemos decir es que los dos siempre están presentes en todo momento e influyen en la vida cotidiana de los seres humanos.

Para ampliar más sobre la complejidad del papel de los afectos en la configuración de las representaciones se presenta el siguiente ejemplo: Frente a los estados depresivos surge siempre esta pregunta: ¿el sujeto lo ve gris porque está deprimido o porque lo ve gris se deprime? Con ello tratamos de señalar dicha complejidad, así mismo muestra, como ya lo he explicado, que las representaciones pueden causar afectos y también los afectos pueden causar representaciones.

Para finalizar, los planteamientos hechos por Durkheim y Castoriadis en relación a la configuración de las representaciones, reconocen que existen factores que se pueden situar en la dimensión cognitiva y otros que se encuentran en la dimensión afectiva (pulsión, afectos y deseos) y que ambas son una unidad. En ese sentido, Piaget también considera importante estas dos dimensiones en los procesos de aprendizaje de los sujetos, ya que plantea que "... nunca se encuentra un estado afectivo sin elementos cognitivos, ni lo inverso."⁸³

Estos tres autores consideran que ambas dimensiones no deben separarse, debido a que son uno mismo, se complementan, uno implica al otro, y al separarlos solamente tendremos una observación limitada de los fenómenos que suceden dentro y fuera del sujeto.

Ahora bien, como ya se ha explicado que, las representaciones que construyen los sujetos están configuradas a partir de procesos psíquicos y afectivos, y en consecuencia afectan la vida individual y social de los mismos, a continuación se explica desde el contexto del aprendizaje la noción del concepto de representación y la relación que hay entre dichas representaciones que construyen los estudiantes y su proceso de aprendizaje.

⁸³ Piaget, Jean, (1954). *Inteligencia y afectividad...* p. 22

3.2. La noción acerca de las representaciones desde el contexto del aprendizaje

Como se indicó en la sección precedente, las representaciones que los sujetos crean de sí y los otros no sólo articulan elementos propios de los sujetos, individuales, sino que también las representaciones colectivas aportan su materia en estos procesos. Para el caso de los aspectos cognitivos y afectivos que conforman a los sujetos, también podemos decir que no son sólo un producto del contexto en el que los sujetos se encuentran insertos, ni tampoco son un simple resultado de los procesos internos que suceden en ellos, sino que son una construcción individual que se origina a partir de la conjugación entre varios factores. En este sentido al hablar del aprendizaje y el conocimiento de los sujetos se afirma que "... el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano."⁸⁴ Entonces, cabe interrogarse cómo se realiza dicha construcción y de qué depende.

De acuerdo con Carretero, esta construcción se lleva a cabo con los esquemas que el sujeto ya posee, en otras palabras con los que ya construyó en la interacción con el contexto en el que se encuentra inserto y depende "... sobre todo de dos aspectos, a saber: de la representación inicial que tengamos de la nueva información y de la actividad, externa o interna, que desarrollemos al respecto."⁸⁵ En ese sentido, los esquemas juegan el papel de herramientas que ayudan a construir el conocimiento, es decir, "...son instrumentos específicos que por regla general sirven para una función muy determinada y se adaptan a ella y no a otra. Por ejemplo, si tengo que colocar un tornillo de unas determinadas dimensiones, me resultará imprescindible un determinado tipo de destornillador. Si no lo tengo, tendré que sustituirlo por algún otro instrumento que pueda realizar la misma función de manera aproximada."⁸⁶

Por otro lado, en relación con la representación, necesitamos poseer una, ya que ésta nos ayuda a interpretar y entender los elementos y factores que están

⁸⁴ Carretero, Mario. (1993). *Constructivismo y educación*. Argentina: Aique. p. 21.

⁸⁵ *Ídem*

⁸⁶ *Ídem*

presentes en las situaciones de la vida por ejemplo, "... si una niña de cinco años asiste por primera vez a una actividad religiosa en la que se canta, es probable que empiece a entonar <cumpleaños feliz>, ya que carece del esquema o representación de dicha actividad religiosa, así como de sus componentes. Igualmente, si sus padres la llevan por primera vez a un restaurante, pedirá a gritos la comida al camarero o se quedará muy sorprendida al ver que es necesario pagar por lo que le han traído."⁸⁷

De acuerdo con lo anterior, Carretero explica que un esquema forma parte de "... una representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejarlos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad. Al igual que las herramientas con las que hemos comparado, los esquemas pueden ser muy simples o muy complejos. Por supuesto, también pueden ser muy generales o especializados. De hecho, hay herramientas que pueden servir para muchas funciones, mientras que otras sólo sirven para actividades muy específicas."⁸⁸

Entonces, como sujetos poseemos representaciones adecuadas a la realidad, es decir, que éstas las tenemos poco elaboradas, en este caso nos referimos a aspectos más limitados como el funcionamiento de un motor de automóvil o del cuerpo humano, o muy elaboradas por ejemplo, de los diferentes componentes del medio en el que vivimos, del mundo material, social y de la vida. En ellas "... se recogen las relaciones que se observan en el ambiente, las resistencias de la realidad a la aplicación de nuestros esquemas, las prácticas sociales, etcétera."⁸⁹

En este caso, a partir de la representación que se configure de cualquier tipo de situación, se compone una explicación de lo que está pasando y de lo que se debe hacer para alcanzar lo que nos proponemos, por lo tanto, "... no sólo tenemos esas representaciones para explicar el mundo, sino que actuamos a

⁸⁷ *Ídem*

⁸⁸ *Ibidem.* p. 22

⁸⁹ Delval, Juan. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata. p. 51.

partir de ellas, de lo que nos aconsejan que hagamos en cada caso, no de cómo es la realidad, sino de cómo nos la representamos.”⁹⁰

De este modo, las representaciones son procesos psíquicos que se traducen en sistemas organizados, o bien en esquemas, que ayudan a los sujetos a interpretar lo que les rodea, lo cual afecta a sus actitudes, conductas, maneras de aprender y la manera de interactuar con los demás.

Juan Delval explica que las representaciones deben ser entendidas “...en un sentido más amplio, existen desde que llegamos al mundo, pero se van haciendo cada vez más complejas y perfectas. Las relaciones que detectamos en el ambiente van pasando a nuestra mente, lo cual nos permite que no tengamos que estar haciendo comprobaciones constantes, sino que muchas de nuestras ideas vienen directamente del conocimiento que tenemos almacenado.”⁹¹ En otras palabras, conforme vamos creciendo tenemos mayor interacción con el medio, por ello las representaciones cada vez se amplían y se hacen más complejas y “... la necesidad de comprobaciones y de actuar directamente sobre las cosas se va reduciendo y muchas comparaciones y decisiones se hacen directamente sobre nuestras representaciones, sin necesidad de probar con acciones materiales.”⁹²

Las distintas representaciones que posee un sujeto, las construye a partir de su experiencia en el medio, éstas le permiten encontrar un orden a la realidad para desenvolverse en ella y ayuda a categorizarla mediante la percepción y el lenguaje. La percepción “... se va a convertir en un significante, en algo que permite el reconocimiento del objeto y desde ese punto de vista facilita la formación de categorías [y el lenguaje] va a facilitar enormemente la formación de categorías, al poder ponerles un rótulo: los perros, los cuadros, las bicicletas, los niños. Pero hay que tener presente que esa labor de categorización no se reduce a poner rótulos, como han llegado a pensar algunos psicólogos, sino que exige una exploración del objeto por medio de los

⁹⁰ *Ídem*

⁹¹ *Ídem*

⁹² Delval, Juan. *Op.cit.* p. 52.

esquemas para determinar cuáles se le pueden aplicar. Cuando el niño aprende una palabra, lo hace dentro de una situación, y la palabra designa toda esa situación más que un objeto.”⁹³ Por lo tanto, la palabra es una especie de etiqueta que refiere al conjunto de propiedades y éstas sirven para categorizar los diversos componentes del contexto que les rodea. Asimismo, los sujetos construyen, “... conceptos que están caracterizados por el conjunto de rasgos o de propiedades atribuidas a objetos o acontecimientos que permiten caracterizar a una clase de entidades frente a otras.”⁹⁴ El conocimiento y reconocimiento de las características o rasgos que constituyen a los objetos y que los distinguen frente a otros permiten identificar si pertenece a una categoría y no a otra, es decir, la formación de categorías ayudan a entender e interpretar las relaciones entre objetos, fenómenos, acontecimientos, que suceden en la realidad.

Es importante mencionar que los conceptos son dinámicos, debido a que se van modificando a partir de la reconfiguración de las representaciones que se han construido de la realidad, es decir a partir de que la experiencia se amplía, estas últimas se modifican y consecuentemente los conceptos también lo hacen, ya que “... no aparecen, pues, aislados sino que establecen redes de conceptos que están ligados a otros y existe una jerarquía entre ellos.”⁹⁵

A este respecto, las representaciones tienen distinta amplitud, porque como ya lo hemos dicho, se construyen a partir de la experiencia, y sirven para interpretar la realidad, no obstante, a veces éstas suelen ser parcialmente contradictorias; esto no sucede para el caso del conocimiento científico, que también es una representación, “... sin duda la mejor representación de la realidad de la que disponemos, que está continuamente desarrollándose, modificándose, y que nos permite también actuar y transformar la realidad.”⁹⁶

⁹³ *Ídem.* p. 52, 53.

⁹⁴ *Ibidem.* p. 53

⁹⁵ *Ibidem.* p. 54

⁹⁶ *Ibidem.* p. 58

Las representaciones pueden considerarse como factores que influyen en el éxito o fracaso escolar, por lo que considerarlas como objeto de estudio dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje resulta difícil, debido a que no se pueden estudiar directamente porque no se elaboran explícitamente como sucede con las teorías científicas, sino que los sujetos no son conscientes de ellas, sin embargo el poner atención en las concepciones espontáneas de lo que piensan los alumnos sobre lo que aprenden, cómo lo hacen, las razones por las que se encuentran estudiando en la universidad, que les motiva hacerlo y el sentido y significado que le atribuyen a lo que están aprendiendo, sirve como punto de partida para construir evidencia de las representaciones que están presentes en dicho proceso, y al mismo tiempo puede ayudarnos a explicar por qué un estudiante reprueba o no, es decir, nos ayuda a comprender las razones que le motivan para aprender lo que se le está enseñando o por qué un estudiante tiene éxito o no en la escuela, en ese sentido es importante interrogarnos ¿qué papel juegan las representaciones en el aprendizaje? y ¿cómo se relacionan con el éxito o fracaso escolar? Las respuestas a estas interrogantes se explican más adelante.

3.3. Las representaciones, su papel en el aprendizaje escolar y su relación con el éxito o fracaso escolar

Una vez que se ha ofrecido un acercamiento a las representaciones, ahora es necesario explicar qué papel juegan en los procesos de enseñanza y aprendizaje y su relación con el éxito o fracaso escolar del alumno.

Para poder explicar lo anterior, es necesario ir más allá de las explicaciones sobre cómo el estudiante aprende significativamente o cómo construye su aprendizaje, en otras palabras, es interrogarse cómo se percibe el alumno a sí mismo, a los demás y a su aprendizaje, ya que esta percepción se encuentra relacionada con la motivación y la manera en cómo abordará, construirá y dará sentido y significado a su conocimiento, ni mucho menos es ajena a la intención con la que se enfrenta a la tarea de aprender, en donde está implicada la adopción de una metodología (superficial, profunda o estratégica)

con la que puede establecer relaciones entre lo que ya sabe y está por aprender o cumplir solamente con las exigencias que el profesor solicita.

En relación con la motivación extrínseca e intrínseca, el sentido y significado que otorgan los estudiantes a lo que aprenden, así como la adopción de una metodología para enfrentar la tarea, se pueden relacionar con las distintas representaciones que configura el alumno a partir de la interacción con los contenidos, otros estudiantes y profesores. Dicha relación se establece, porque los aspectos anteriores se instauran en "... situaciones sociales, [por lo que] incluyen a otros significativos para el alumno, su profesor y otros compañeros, de los que cabe esperar un papel; [además lo que el estudiante] aporta a cada situación en concreto no se identifica exclusivamente con los instrumentos intelectuales de que dispone, sino que implica también los aspectos de carácter emocional, relacionadas con la capacidades de equilibrio personal: es decir, la representación que se hace de la situación, las expectativas que genera, su propio autoconcepto y, en definitiva, todo lo que le permite encontrar sentido -o no encontrarlo- a una situación desafiante como es la de aprender."⁹⁷ De ahí que, reconocer la importancia de las representaciones que configuran los estudiantes dentro del aula, ayuda a comprender de mejor manera su aprobación o reprobación de materias que pueden percibir como éxito o fracaso en la escuela.

Dicho de esa manera, las representaciones se asocian a la aprobación o reprobación de materias, al deseo de aprender y al éxito o fracaso escolar, ya que éstas son parte de la motivación extrínseca e intrínseca, y esta última es un componente importante en la construcción de los conocimientos que se les presentan a los estudiantes en el aula, por ello las representaciones que construyen los estudiantes de sí mismos, de los demás y de lo que aprenden adquieren relevancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con lo anterior, me refiero a que en las situaciones de aprendizaje, al mismo tiempo que se "... construyen significados sobre los contenidos de la

⁹⁷ Solé, Isabel. *Op.cit.* p. 32.

enseñanza, los alumnos construyen representaciones sobre la propia situación didáctica, que puede percibirse como estimuladora y desafiante o, por lo contrario, inabordable y abrumadora, desprovista de interés o inalcanzable para sus posibilidades.”⁹⁸ Es decir, que los estudiantes, construyen representaciones sobre el conocimiento disciplinar y a la vez sobre sí mismo; en estas últimas él mismo puede aparecer como una persona apta para lo que se encuentra estudiando por lo tanto, le será fácil aprender el contenido y no invertirá mucho tiempo para hacerlo. Contrariamente, puede que se represente como un sujeto que no es bueno para el estudio, lo que tiene su traducción al momento de enfrentar una tarea de aprendizaje en ejemplos parecidos a los siguientes: “no soy bueno en esto”, “no nací para el estudio” o “esto no es lo mío”. Comúnmente este tipo de alumnos adoptan una metodología superficial para abordar los contenidos que se le presentan o se estancan en un nivel de rendimiento relativamente bajo, termina reprobando la asignatura o abandonan sus estudios.

Para ampliar más el marco que vamos dibujando sobre el papel que juegan las representaciones en el aprendizaje; los estudiantes configuran representaciones en las que pueden percibirse a sí mismos “... como personas competentes, interlocutores interesantes para sus profesores y compañeros, capacitados para resolver los problemas que se plantean, o, en el polo opuesto, como personas poco hábiles, incompetentes o con pocos recursos. A su vez, los otros, presentes en la situación de aprendizaje pueden ser percibidos en una amplia gama de representaciones que discurre entre un polo en el que compañeros y profesor pueden ser vistos como personas que comparten objetivos y ayudan para la consecución de la tarea o, en el polo opuesto, como rivales y sancionadores.”⁹⁹ En este sentido, se muestra que en el aula están presentes las representaciones individuales así como las colectivas, ya que en los procesos de aprendizaje de los estudiantes no solamente influye la representación que han construido de sí mismos y de los contenidos, sino que también influye la manera en cómo se representa él ante los compañeros y el profesor y éstos cómo lo representan a él.

⁹⁸ *Ídem*

⁹⁹ *Ibidem.* p. 33.

A este respecto, las representaciones juegan un papel importante tanto para profesores como para estudiantes; para los primeros les ayuda a conformar su identidad a partir de las representaciones que él tiene de lo que es un buen o mal profesor, lo que piensa de la escuela, los alumnos, los padres de familia y la sociedad esperan de él como docente.¹⁰⁰ En ese sentido, el alumno configura, de la misma manera, "... una representación acerca de su rol y construye su identidad en esa encrucijada de imaginarios que son las representaciones y las significaciones que circulan en torno a la escuela y a la relación educativa."¹⁰¹ Por lo tanto, el estudiante, también, conforma su identidad a partir de que construye representaciones acerca de sí mismo, de los contenidos que aprende, de sus compañeros y maestros; y de cómo éstos últimos los representan a él.

Además, las expectativas que el estudiante crea sobre lo que va a aprender en determinadas materias, su aprendizaje y profesores, así como la manera de relacionarse con los contenidos, estudiantes y profesores surgen de las representaciones.

Asimismo, Ramírez y Anzaldúa explican que las representaciones ayudan a construir categorías, como ya lo he mencionado, para organizar e interpretar la realidad. En relación a esto, en el aula, en todo momento estamos categorizando. Cabe resaltar que toda "...categorización implica una evaluación emocional de los objetos o acontecimientos, en función de la cual se hace una clasificación generalmente simplificada de ellos."¹⁰² Es por ello que en todas las escuelas se clasifique a los estudiantes como regulares y no regulares, los inteligentes y los burros, pues todas estas clasificaciones "... son una condición necesaria para el ejercicio del poder y permiten construir identidades y modelar sujetos."¹⁰³

Dichas clasificaciones en los procesos de enseñanza funcionan como un instrumento que pueden propiciar actitudes favorables o desfavorables para el

¹⁰⁰ Ramírez Grajeda, Beatriz y Anzaldúa Arce Raúl E. *Op.cit.* p. 107

¹⁰¹ *Ibidem.* p. 107, 108.

¹⁰² *Ibidem.* p. 109

¹⁰³ *Ídem.*

aprendizaje del estudiante, para poder explicar de mejor manera esto, Ramírez y Anzaldúa exponen que las categorizaciones cuando se generalizan en una sociedad o en una cultura se convierten en estereotipos, es decir, éstos "... son representaciones generalizadas que comparten grupos sociales determinados. Consisten en ideas preconcebidas acerca de cómo son o cómo se conducen las personas en función del grupo, sexo, raza, clase social, ocupación, religión, nacionalidad, etcétera, en el que se han ubicado al categorizarlas."¹⁰⁴

En el ámbito escolar es muy frecuente encontrar estereotipos, un ejemplo de ellos son los apodos de los maestros y estudiantes que refieren a características personales de los mismos. Podríamos pensar que las categorizaciones que los profesores hacen de sus alumnos no afectan en nada en su aprendizaje, sin embargo sucede lo contrario debido a que cuando el profesor categoriza de manera negativa a un estudiante, se traduce en un obstáculo que impide que el profesor perciba a éste último de manera positiva, dicho en otras palabras, las "... categorizaciones negativas de los alumnos se convierten en verdaderos estigmas que condenan al estudiante a un rol desfavorable y terminará por derivarse en su fracaso escolar. Ante el estigma, el alumno opta, en general, por estas salidas: el intento de corrección, la resignación o la rebeldía; las dos últimas resultan a la larga muy desventajosas."¹⁰⁵

Cuando el alumno percibe la manera en que su profesor lo ha categorizado, él estará preocupado o desmotivado, porque sabe que le será difícil zafarse del estigma y quizás terminará siendo la categoría que el docente piensa de él.

De la misma manera sucede con el estudiante cuando hace una categorización negativa del profesor, se puede traducir en un impedimento para tener interés sobre lo que el maestro le enseña, no le guste lo que está aprendiendo o no encuentre sentido ni significado en los contenidos que se les presentan.

¹⁰⁴ *Ibidem.* p. 110.

¹⁰⁵ *Ibidem.* p. 111.

En un sentido similar, Mariana Miras explica que al inicio de la interacción entre profesores y estudiantes, en la observación mutua, están presentes representaciones que les ayudan a concebir una primera impresión, no obstante, puede suceder que tanto docentes como alumnos, anteriormente, hayan recibido información sobre quienes van a ser su futuros profesores o alumnos, en el caso del "... profesor esta información previa puede provenir de otros profesores, otros profesores que están en contacto con el alumno, o bien informes escritos y documentos similares. En el caso de los alumnos la información puede proceder de compañeros que anteriormente han tenido alguna relación con este profesor."¹⁰⁶ Por lo tanto, estas informaciones son importantes para configurar representaciones que influyen en la manera de interactuar entre alumnos, contenidos y profesores.

Por lo anterior, es posible decir que las representaciones que construyen los estudiantes influyen durante sus procesos de aprendizaje, ya que también están presentes en la información que procede de la percepción, de compañeros y profesores, recibidas por otros y que en conjunto van construyendo una imagen del otro, que la interacción y la experiencia cotidiana pueden reforzar o en ocasiones se puede modificar. Esto es, porque en los procesos de enseñanza y aprendizaje están constituidos por representaciones individuales y colectivas que se concretan en los aportes y valoraciones que estudiantes y profesores hacen de los métodos didácticos, el grado de dificultad de la tarea, la evaluación, el desempeño en la actividad, etcétera.

La influencia de las representaciones que construyen los profesores en dicha interacción, están relacionadas de alguna manera con "... las expectativas de comportamiento que éstos asocian a rol de alumno, y algo similar puede decirse de los alumnos, esta vez en relación a las expectativas que incluye su concepción del rol de profesor."¹⁰⁷ Para el caso del profesor, a partir de las expectativas que construye de los estudiantes, establece o prevé lo que puede esperar o no de los alumnos, y en el caso de los alumnos, dichas expectativas pueden estar en relación a la previsión de lo que puede esperar de un

¹⁰⁶ Miras, Mariana. *Op.cit.* p. 52.

¹⁰⁷ *Ibidem.* p. 53.

determinado contenido, profesor y compañeros. Por lo tanto, a partir de estas expectativas, cada uno de ellos tenderá a actuar en relación con lo que espera del otro, debido a que las mismas, de alguna manera, influyen directa o indirectamente en su actuar y en la forma de relacionarse con los otros. En ese sentido, como es "... sabido, este fenómeno se relaciona con la denominada <<profecía del autocumplimiento>>, noción acuñada por Merton en el ámbito de la sociología 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."¹⁰⁸

En sentido se explica que "... que las categorías y las expectativas tienen importantes repercusiones en el rendimiento escolar. En síntesis, demuestran como la profecía implícita en ellas se autorrealiza."¹⁰⁹

Las representaciones, expectativas y los enfoques de aprendizaje con los que se enfrenta el estudiante al momento de aprender están implicados en dicho proceso y en el éxito o fracaso escolar de él mismo en la medida en que consiga atribuir sentido y significado personal a lo que aprende, porque "...es poco probable que el alumno atribuya sentido a un aprendizaje por el que no siente un interés inmediato o diferido, aun cuando espere poder llevarlo a cabo con éxito. Pero tampoco parece probable que lo haga si, pese a sentir un interés por el contenido o la tarea, no confía en poder llevar a cabo el aprendizaje con razonables expectativas de éxito."¹¹⁰ Es decir, al representarse la tarea de aprendizaje, así como lo que se espera de ella y los motivos para llevarla a cabo de manera positiva, influye en que el alumno le interese su aprendizaje y lo viva como un objetivo personal y no vea dicho proceso como un objetivo impuesto.

De esa manera, las representaciones que construyen los estudiantes en su proceso de aprendizaje se encuentran relacionadas con las expectativas, ya

¹⁰⁸ *Ibidem.* p. 317.

¹⁰⁹ Ramírez Grajeda, Beatriz y Anzaldúa Arce Raúl E. (2005). *Op.cit.* p. 111.

¹¹⁰ Miras, Mariana. *Op.cit.* p. 323

que participan en la mediación de sus acciones y la de los otros, es decir están presentes en la interacción entre alumnos, alumnos-profesor y contenidos. En otras palabras, dicha relación se establece con las expectativas que se crean a partir de las representaciones que construye el alumno sobre sí mismos, los profesores, compañeros y contenidos.

A este respecto, las expectativas que construyen los estudiantes sobre los profesores y compañeros, hace que esperen de ellos determinadas conductas, por lo tanto el alumno no solo crea expectativas de sí mismo, sino que lo hace también de los demás esperando así de los otros que actúen de acuerdo a sus expectativas construidas.

A partir, del panorama que hemos esbozado hasta ahora, es posible decir que factores como las expectativas, el interés que posee el alumno por el contenido, los enfoques para aprenderlos, el sentido y significado que construye él mismo de la tarea que debe llevar a cabo y aprenderla y los motivos por los cuales supone que debe hacerlo, tienen su origen en las representaciones. Esto es porque las representaciones tanto individuales como colectivas lo son todo pero a la vez nada, es decir que están presentes en la configuración de todos los factores anteriores pero a su vez no están por completo en los mismos.

En conclusión, en los procesos de aprendizaje escolar se establece la interacción entre profesores y alumnos en la que están presentes factores que se encuentran en la dimensión cognitiva y otros que son de naturaleza afectiva, en ésta última las representaciones cumplen funciones vitales e importantes como son la de organizar lo que se percibe del contexto, la conformación de la personalidad, la construcción del sentido y significado de lo que se aprende así como las expectativas y categorías. Además, proporcionan información, de tal manera, que ayuda a concretar, de una determinada forma, la interacción con otros estudiantes, profesores y los contenidos que se van a aprender; es por ello que las representaciones que se han venido explicando, se puede decir que están siempre presentes en los procesos de aprendizaje escolar por lo tanto se relacionan con el éxito o fracaso escolar del alumno.

Cuarta parte

Las representaciones que construye el estudiante de pedagogía de la UPN Ajusco y la relación con su éxito y fracaso escolar

Como ya se ha explicado, las representaciones que construyen los estudiantes se relacionan con su éxito y fracaso en la escuela, ya que están presentes en todo momento en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar.

Por tal motivo, en la investigación que se realizó en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, con alumnas de la Licenciatura en Pedagogía, se reconoce que las representaciones que construyen dichos estudiantes en sus procesos de aprendizaje son un factor que influye en la interacción con los profesores, compañeros, contenidos y en su éxito o fracaso escolar.

Para mostrar la relación que hay entre dichas representaciones con el éxito y fracaso escolar, fue necesario poner atención en las concepciones que tienen los estudiantes sobre el aprendizaje durante su formación profesional.

Las concepciones o representaciones de los alumnos fueron consideradas como construcciones subjetivas que se expresan al momento en el que el alumno está aprendiendo, por lo tanto fueron tomadas como referentes que están implicados en las relaciones que se establecen en los procesos de aprendizaje, por ejemplo, en la interacción entre los estudiantes, los contenidos y profesores.

En tal sentido, con la intención de aportar información sobre la relación de las representaciones que construyen los estudiantes con su éxito y fracaso escolar, y con el fin de develar cómo las primeras influyen en su aprendizaje, en esta última parte se explica y muestra la investigación como caso particular de dicha relación.

4.1. Contexto de la investigación: las y los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN, Unidad Ajusco, Perfil de egreso, mapa curricular y los profesores

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, imparte las Licenciaturas en la Enseñanza del Francés (LEF), Sociología de la Educación, Psicología Educativa, Educación de Adultos, Administración Educativa, Educación Indígena y Pedagogía.

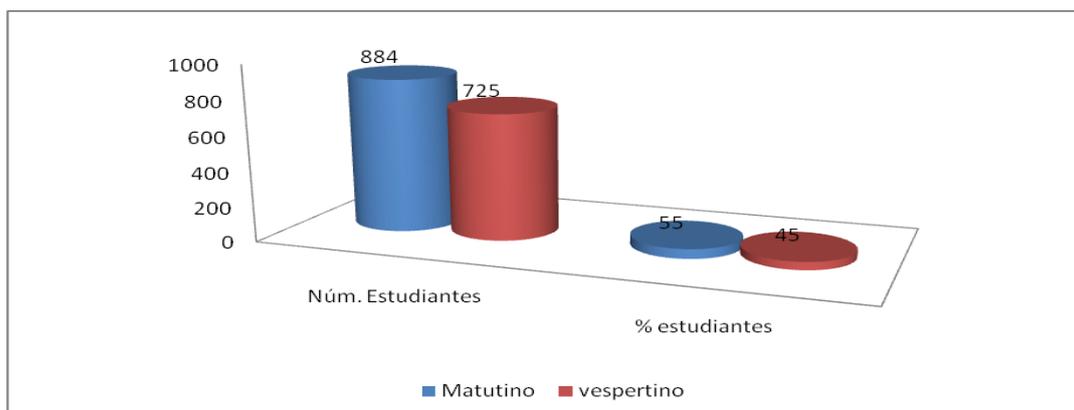
Además, imparte la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE), el Doctorado en Educación y Especializaciones en Computación y Educación, y en Género en Educación.

Las clases se imparten en el horario matutino y vespertino. Es importante aclarar que para el caso de esta investigación solo me concentré en los estudiantes y profesores de la Licenciatura en Pedagogía, así como en las asignaturas que se imparten en la misma.

De acuerdo con la Dirección de Planeación y la Subdirección de Servicios Escolares, en el periodo 2010-1, en la Licenciatura de Pedagogía estaban inscritos, en los turnos matutino y vespertino 884 (55%) y 725 (45%) estudiantes respectivamente, siendo así un total de 1,609 estudiantes en dicha licenciatura. Con lo anterior, se puede interpretar que no hay mucha diferencia entre el número de estudiantes inscritos en el turno matutino y vespertino. (Véase gráfica 1¹¹¹).

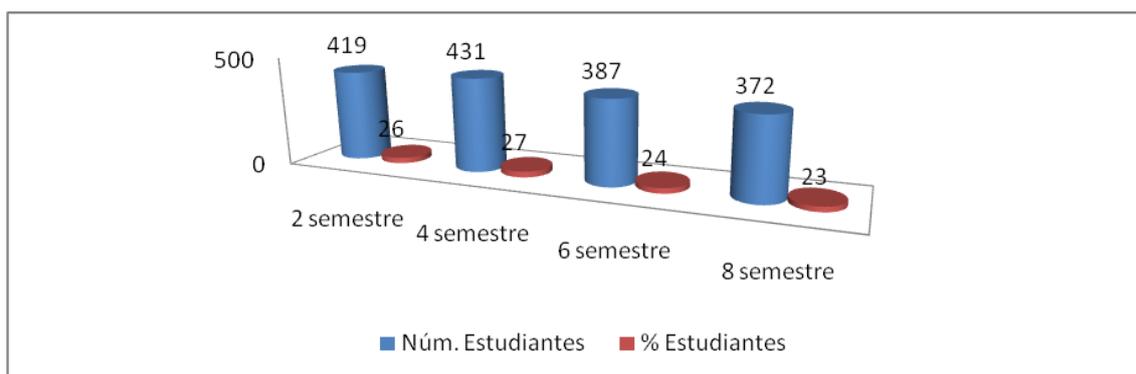
¹¹¹Esta gráfica y las que le siguen fueron construidas a partir del análisis de la información proporcionada por la Dirección de Planeación y la Subdirección de Servicios Escolares para el periodo 2010-1

**Gráfica 1: Núm. y % de Alumnos. Licenciatura en Pedagogía
Ambos turnos**



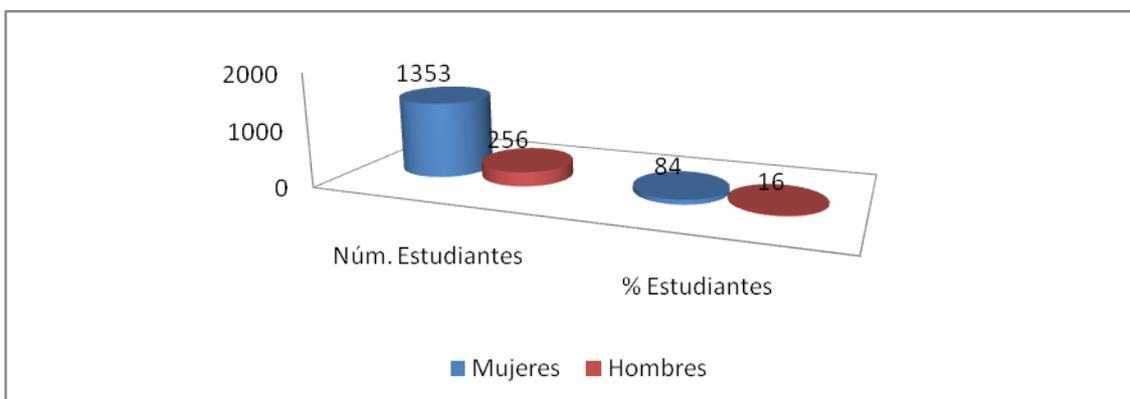
Siguiendo con este análisis, la manera en que se distribuyen las y los estudiantes inscritos en dicho periodo, de ambos turnos, en cada semestre es: en el segundo semestre 419 (26%) alumnos, en el cuarto 431(27%) alumnos, en el sexto 387 (24%) alumnos y en el octavo 372 (23%). En relación con estos datos podemos ver que existen más estudiantes en el segundo y cuarto semestre; lo cual se muestra en la siguiente gráfica.

**Gráfica 2: Núm. y % de Estudiantes de Licenciatura en
Pedagogía por semestre. Ambos turnos**



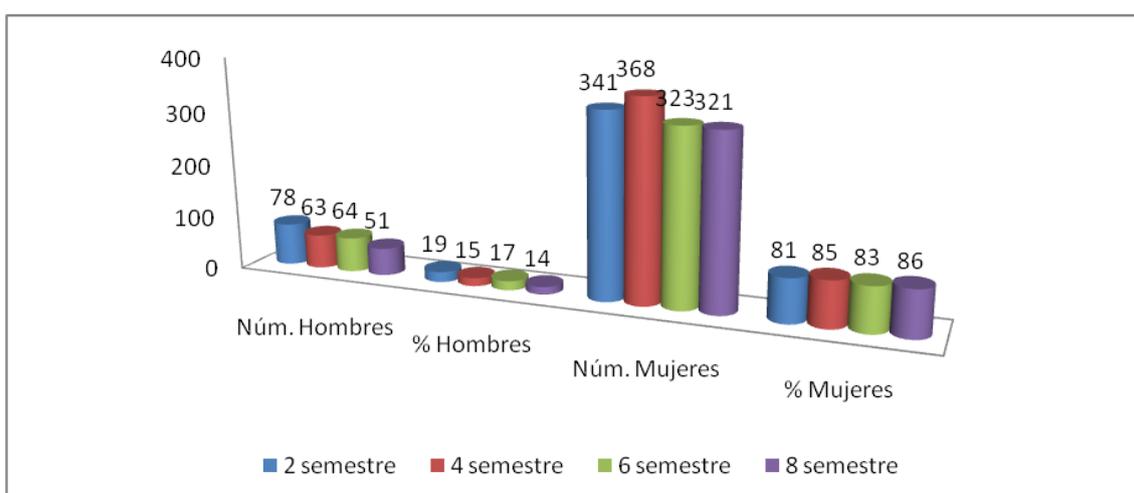
En esta misma licenciatura existen 1,353 (84%) mujeres y 256 (16%) hombres cursando dicho periodo, por lo que resulta evidente una gran diferencia en el número de inscritos, entre ambos géneros. A continuación se muestra gráficamente dicha diferencia.

Gráfica 3: Mujeres y Hombres inscritos en la Licenciatura en Pedagogía. Ambos turnos



La manera en que se encuentran distribuidas mujeres y hombres por semestre, en ambos turnos, es la siguiente: en el segundo semestre 78 (19%) hombres y 341 (81%) mujeres; en cuarto 63 (15%) hombres y 368 (85%) mujeres; en el sexto 64 (17%) hombres y 323 (83%) mujeres; y en octavo 51 (14%) hombres y 321 (86%) mujeres. En la gráfica 4 se muestra sobre la diferencia, que ya se ha mencionado, en relación con el número de hombres y mujeres inscritos en la Licenciatura de Pedagogía.

Gráfica 4: Mujeres y Hombres inscritos en la Licenciatura en Pedagogía por semestre. Ambos turnos



Hasta ahora se ha hecho un análisis y descripción sobre la existencia de las y los estudiantes en el periodo 2010-1 de la licenciatura en Pedagogía de la UPN Ajusco.

Dicha licenciatura opera con el Plan de estudios 1990, en éste se presenta el perfil de egreso, entre otros, y se hace explícito lo siguiente:

“Se espera que, al concluir sus estudios, el egresado:

Cuente con conocimientos y actitudes sustentadas en una ética humanística, crítica y reflexiva de los procesos sociales y de su quehacer como pedagogo.

- Sea capaz de comunicarse y argumentar con base en un manejo comprensivo del idioma y de los lenguajes propios de la Pedagogía.
- Maneje conocimientos básicos de las políticas, legislación y organización del sistema educativo, para analizar e intervenir en los problemas de la educación de acuerdo con los campos de estudio y trabajo que caracterizan y definen a la Pedagogía.
- Posea un dominio teórico, metodológico y técnico de la Pedagogía, vinculado con la capacidad para aplicarlos creativamente en situaciones laborales concretas.
- Cuente con la capacidad para desarrollar procesos de investigación en el campo de la problemática educativa nacional y de la pedagogía.
- Tenga disposición para el trabajo grupal e interdisciplinario, a partir de problemas y requerimientos teóricos y prácticos del sistema educativo y el campo laboral del pedagogo.”¹¹²

De acuerdo con el Plan de Estudios, al egresar el estudiante de pedagogía podrá identificar y analizar las necesidades y problemas educativos, y a su vez intervendrá en la resolución de los mismos por medio de los instrumentos, procedimientos y conocimientos teórico-metodológicos de la Pedagogía.

¹¹² Universidad Pedagógica Nacional. *Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía 1990*. p. 3,4.

El perfil de egreso que se acaba de explicar es una representación social de lo que debe ser un Licenciado en Pedagogía, por lo tanto, de alguna manera, puede que influya en las y los profesores al momento de formar a sus estudiantes como pedagogo.

De igual manera, dicho perfil puede ser que influya en la representación que construyen los estudiantes acerca de lo que es el pedagogo y, consecuentemente también influya en las expectativas que construyen sobre las asignaturas y los contenidos que aprenderán en ellas, así como de los profesores que los enseñan.

El Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía está estructurado en tres fases sucesivas de la formación en pedagogía y en cada una de ellas comprende áreas de formación. Para la construcción de las fases propuestas en el mapa curricular se han tomado como base los procesos de aprendizaje del alumno, los aspectos sociales, políticos, administrativos e institucionales, el contexto socio-histórico, el desarrollo de los conocimientos científicos sobre la educación y la concepción de la Pedagogía como un complejo teórico-práctico y un campo de dominio profesional.¹¹³

Las fases que se acaban de mencionar tienen por nombre Fase I: “Formación inicial”, Fase II: “Campos de formación y trabajo profesional” y Fase III: “Concentración en campo y/o servicio”. Cada una de éstas están constituidas por diferentes materias, es decir, en la Fase I hay 12 asignaturas, en la Fase II existen 18 y en la Fase III hay 10 materias. Lo anterior se muestra en el siguiente mapa curricular.

¹¹³ *Ibidem.* p. 6.

FORMACIÓN INICIAL			FORMACIÓN PROFESIONAL			CONCENTRACIÓN EN CAMPO O SERVICIO	
Primer Semestre	Segundo Semestre	Tercer Semestre	Cuarto Semestre	Quinto Semestre	Sexto Semestre	Séptimo Semestre	Octavo Semestre
El Estado Mexicano y los Proyectos Educativos (1857-1920) 1502	Institucionalización, Desarrollo Económico y Educación (1920-1968) 1507	Crisis y Educación en el México Actual (1968-1990) 1512	Planeación y Evaluación Educativa 1582	Organización y Gestión de Instituciones Educativas 1587	Epistemología y Pedagogía 1592	Seminario-Taller de Concentración 1532	Seminario-Taller de Concentración 1537
Filosofía de la Educación 1571	Historia de la Educación en México 1575	Aspectos Sociales de la Educación 1579	Educación y Sociedad en América Latina 1583	Bases de la Orientación Educativa 1588	La Orientación Educativa: sus Prácticas 1593	Curso o Seminario Optativo 7-I 1533	Curso o Seminario Optativo 8-I 1538
Introducción a la Psicología 1572	Desarrollo, Aprendizaje y Educación 1576	Psicología Social: Grupos y Aprendizaje 1580	Comunicación y Procesos Educativos 1584	Comunicación, Cultura y Educación 1589	Programación y Evaluación Didácticas 1594	Curso o Seminario Optativo 7-II 1534	Curso o Seminario Optativo 8-II 1539
Introducción a la Pedagogía I 1573	Teoría Pedagógica: Génesis y Desarrollo 1577	Teoría Pedagógica Contemporánea 1511	Didáctica General 1585	Teoría Curricular 1590	Desarrollo y Evaluación Curricular 1595	Curso o Seminario Optativo 7-III 1597	Curso o Seminario Optativo 8-III 1540
Ciencia y Sociedad 1574	Introducción a la Investigación Educativa 1578	Estadística Descriptiva en Educación 1531	Seminario de Técnicas y Estadísticas Aplicadas a la Investigación Educativa 1586	Investigación Educativa I 1591	Investigación Educativa II 1596	Seminario de Tesis I 1531	Seminario de Tesis II 1536

En la Fase I: “Formación inicial”, se le considera inicial porque ésta proporciona las bases conceptuales y metodológicas para reconocer el fenómeno educativo en lo individual, grupal, institucional e informal, por lo tanto se favorece la adquisición de conocimientos y criterios multidisciplinares que le servirán para el análisis y comprender los hechos educativos como un proceso socio-histórico complejo en el que se encuentran entrelazados factores de naturaleza económica, política, social y cultural¹¹⁴

La Fase II: “Campos de formación y trabajo profesional” se encuentra ubicada en los semestres intermedios y proporciona al alumno conocimientos teóricos-metodológicos y técnicas para el análisis más específico de los procesos educativos. Por tal motivo, se estudian contenidos que le permiten a las y los estudiantes contar con un bagaje teórico-técnico que le posibilita describir y explicar las acciones educativas y, a su vez, contribuye a la formación de habilidades para intervenir en los diversos campos de la pedagogía.¹¹⁵

La Fase III: “Concentración en campo y/o servicio” se organiza con materias optativas y de concentración que deben estar vinculadas con el campo de estudio y trabajo que el alumno elija para profundizar, así como para realizar el trabajo social y la tesis (o tesina) profesional. Las materias optativas se

¹¹⁴ *Ibidem.* p. 6-8.

¹¹⁵ *Ibidem.* p. 7, 9.

agrupan en función de un campo laboral específico del ejercicio profesional del pedagogo, a este grupo de materias se les llama “Campo”.¹¹⁶

En la tercera fase se busca fortalecer la formación profesional del pedagogo desde una perspectiva integradora poniendo énfasis en los planteamientos teóricos-pedagógicos actuales, así como en los conocimientos y desarrollo de habilidades que le ayudarán a resolver problemáticas educativas concretas del Sistema Educativo Nacional.¹¹⁷

Las fases I, II y III de formación que constituyen la estructura curricular de la Licenciatura en Pedagogía tienen diferentes propósitos, sin embargo, se encuentran articulados entre sí y representan aproximadamente el 30%, 40% y 30%, respectivamente, del total de créditos de la licenciatura.¹¹⁸

En relación al personal docente de la UPN Ajusco se encuentra organizado en 5 Áreas Académicas: Área 1 “Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión”, Área 2 “Diversidad y Multiculturalidad”, Área 3: “Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes”, Área 4 “Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos” y Área 5 “Teoría Pedagógica y Formación Docente”. Los profesores de dichas áreas algunos participan en el Programas Educativo de la Licenciatura en Pedagogía impartiendo clases.

En relación a lo anterior, la mayor parte de los docentes que imparten clases en la Licenciatura en Pedagogía pertenecen al Área Académica 5, por tal motivo me centraré en algunos aspectos generales que caracterizan a los docentes de esta Área Académica.

Los docentes que se encuentran adscritos a dicha Área Académica el 48% corresponde al sexo femenino y el 52% al masculino por lo tanto no hay mucha

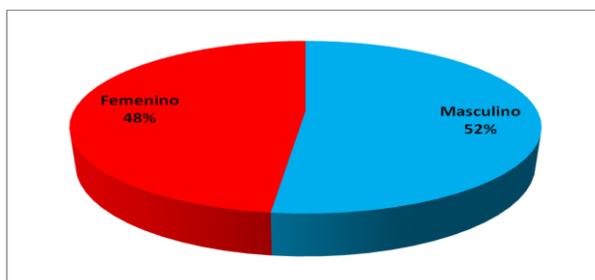
¹¹⁶ *Ídem.*

¹¹⁷ *Ídem.*

¹¹⁸ *Ibidem.* p. 9.

diferencia entre el números de docentes mujeres y hombres impartiendo clases.¹¹⁹

Gráfica 5: Género docentes Área Académica No. 5

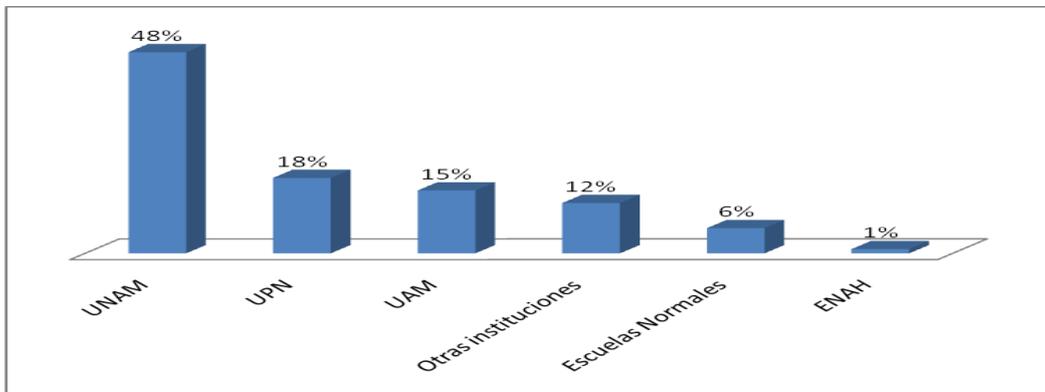


Aunado a lo anterior, los profesores han cursado su formación inicial profesional en las siguientes instituciones: el 48% en la UNAM, el 18% en la UPN, el 15% en la UAM, el 12% en otras Instituciones que no pertenecen a las anteriores por ejemplo, universidades privadas del D.F. y otros estados de la república, el 6% en Escuelas Normales (Básica o Superior) y el 1% en la ENAH.¹²⁰ A continuación se representa lo anterior gráficamente.

¹¹⁹Carranza Peña, Guadalupe, Casas Santin, Ma. Virginia, Deveaux González, Paulo César, Quintanilla González, Luis, Ruiz Badillo, Armando. “La formación permanente del profesorado como estrategia para el cambio de la cultura pedagógica.”, en *Coloquio de otoño. Fortalecimiento de la investigación de los Cuerpos Académicos 2009*: Secretaría de Educación Pública

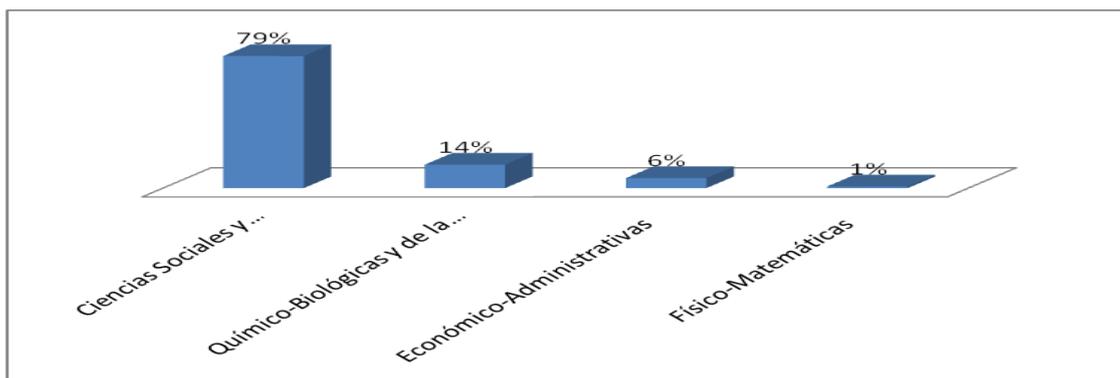
¹²⁰ *Ídem.*

Gráfica 6: Formación inicial profesional de los docentes del Área Académica no. 5



Tal como se muestra en la siguiente gráfica, las áreas de conocimientos en los que se formaron los docentes son las siguientes: el 79% en el área de Ciencia Sociales y Humanidades, el 14% en la de Químico-Biológicas y de la Salud, el 6% en la de Económico-Administrativas y el 1% en el área de Físico Matemáticas.¹²¹

Gráfica 7: Áreas de formación inicial de los profesores del Área Académica no. 5

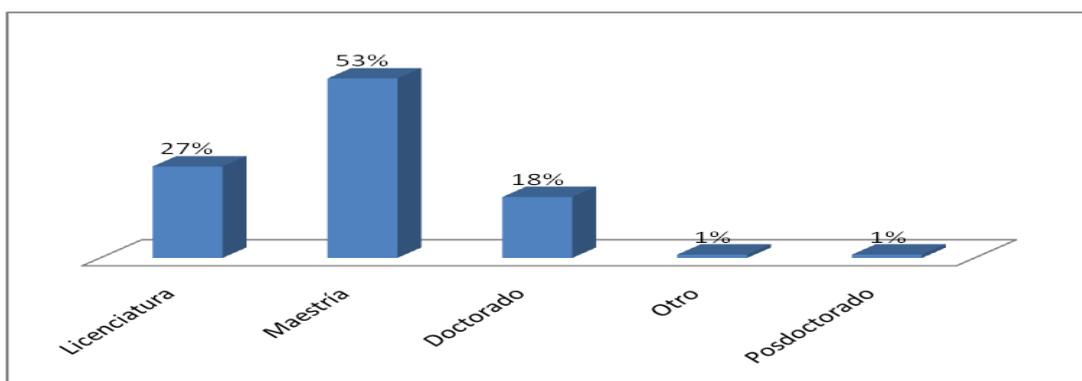


El grado académico alcanzado por los profesores hasta el 2009 es el siguiente: el 27% tiene estudios de Licenciatura, el 53% de Maestría, el 18% de doctorado, el 1% ninguno de los anteriores y el 1% tiene estudios de

¹²¹ Ídem.

posdoctorado.¹²² Enseguida se presenta gráficamente el último grado obtenido de los profesores del área no. 5.

Gráfica 8: Último grado académico obtenido hasta el 2009 de los profesores del Área Académica no. 5



Las características de los profesores que se acaban de presentar se consideran importantes, ya que los estudios que realizaron como formación inicial en las distintas áreas de conocimiento, así como estudios los posteriores que realizaron, influyen en su quehacer como docente.

Las características que se acaban de presentar de los alumnos, el perfil de egreso, el mapa curricular y de los profesores tienen como finalidad ubicar de manera general el contexto en el que se desarrolló la investigación, por lo que a continuación se presenta la estrategia metodológica que se utilizó para realizar la misma.

4.2. Estrategia Metodológica

Para la realización de este trabajo fue necesario planear una estrategia con base en los objetivos de la investigación, lo cual permitió la indagación teórica y conceptual, así como la utilización de técnicas de recopilación de información empírica. A continuación se describen los pasos que se utilizaron para desarrollar la presente investigación.

¹²² *Ídem.*

El estudio se llevó a cabo en el sector público del nivel superior, en el Distrito Federal en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) unidad Ajusco, asimismo, en ésta se adoptó una perspectiva metodológica cualitativa, ya que las investigaciones con esta característica "...no calculan frecuencias ni promedios sino que se ocupan de la lectura que la gente hace de su realidad. Intentan precisar como perciben e interpretan las personas una situación dada, pidiéndoles que se expresen profusamente sobre ella o analizando las huellas que han dejado."¹²³

También se adoptó dicha perspectiva metodológica ya que, de acuerdo con Bisquerra, ésta nos permite partir "...de otra aproximación que entiende la realidad holísticamente e intenta comprenderla en profundidad"¹²⁴. Además, la misma permitió tanto la flexibilidad y adaptabilidad en los procedimientos de obtención de datos así como en la interpretación de la información, en otras palabras, ayudó a buscar un sentido y acercamiento adecuado a los fenómenos y hechos sociales, es decir que, de acuerdo a las características de la investigación cualitativa, se comprendió la complejidad que hay en la relación entre las representaciones que construyen los estudiantes de pedagogía y el éxito y fracaso escolar de los mismos.

Considero necesario resaltar que, con base en la metodología ya mencionada, se logró, a partir de las percepciones de los estudiantes sobre sí mismos, los demás, de lo que aprenden y de las asignaturas que han cursado, estudiar las representaciones que están entrelazadas en las materias de primero a sexto semestre de la Licenciatura en Pedagogía.

Se tomaron como punto de partida las representaciones sobre las materias de primero a sexto semestre porque las que pertenecen al séptimo y octavo, año con año cambian, por lo tanto no hay una continuidad en la impartición de las mismas.

¹²³ Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodologías de las ciencias humanas*. México: FCE. p. 39

¹²⁴ Bisquerra, Rafael. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla p. 46

Durante la investigación, se explicaron las representaciones, qué son, cómo se construyen, cómo es que se encuentran impregnadas de afecto y la influencia que tienen éstas en el éxito y fracaso escolar de los estudiantes, lo que ayudó a explicar, comprender y analizar la información empírica obtenida de los cuestionarios aplicados a estudiantes, las entrevistas a los mismos y a profesores, además de la información proporcionada por Servicios Escolares.

La extensión que se planteó en el presente estudio, de acuerdo con Martínez Rizo es parcial, debido a que las investigaciones que presentan esta extensión solo estudian "... un solo individuo (que puede ser una persona, grupo, comunidad, institución, etc.)".¹²⁵ Entonces, con base en esta característica solo se trabajaron con datos de la Licenciatura en Pedagogía y no con las demás que hay en la UPN, de igual manera solo se estudiaron las representaciones de un grupo de alumnos y profesores que fueron seleccionados con base a criterios que más adelante se explicitarán.

Para el análisis de la información se partió de un análisis cuantitativo que sirvió como base para la construcción de categorías que posteriormente fueron analizadas cualitativamente, por lo tanto para la construcción de evidencia sobre las representaciones que construyen los estudiantes se investigó, en Servicios Escolares de la UPN, sobre los índices de reprobación por materia de los años 2003 al 2007. Esta información fue organizada, analizada y utilizada para tener certeza sobre las materias que presentan mayor y menor reprobación. Al tener esta información se seleccionaron cuatro materias: las dos más reprobadas y las dos menos reprobadas, éstas fueron el punto de partida para el análisis posterior.

Para la obtención de información sobre los sujetos que están relacionados con esta investigación, se construyó un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas con la finalidad de conocer las percepciones de los estudiantes, que indudablemente están determinadas por las representaciones que tienen sobre su aprendizaje y de lo que aprenden. A partir de dichas percepciones y para

¹²⁵ Martínez Rizo. (1997). Felipe. *El oficio del investigador educativo*, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2ª edición, 1997. p. 140.

profundizar en ellas se elaboró una guía que consistió en una serie de preguntas con el propósito de realizar entrevistas semiestructuradas a estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía.

Para el caso de los profesores, también se formuló una guía que ayudó a la realización de las entrevistas semiestructuradas de los mismos, esto con el fin de conocer cómo perciben a sus alumnos y su aprendizaje.

Posteriormente se definió el método para la selección de los informantes. Una vez seleccionados se aplicaron los cuestionarios y entrevistas a estudiantes, y sólo entrevistas a profesores.

La información que se obtuvo de Servicios Escolares, de alumnos y profesores fue analizada y relacionada entre sí con el objeto de construir evidencia, a partir de las percepciones de los participantes, sobre la relación que existe entre las representaciones que construyen los estudiantes en las que está involucrada la dimensión afectiva, y el éxito o fracaso escolar.

Por tanto, no se pretendió corroborar ninguna hipótesis ni arribar en generalizaciones, sino conocer, cómo ya lo he mencionado, en un determinado grupo de estudiantes, las representaciones que construyen, de sí mismo, de los demás, de lo que aprende y éstas como se implican en la dimensión afectiva de los mismos y a su vez como se relacionan con su éxito y fracaso escolar, a partir de la indagación de los significados que reconocen y atribuyen a sus procesos de formación en relación con las asignaturas del plan de estudios, los contenidos que en estas se les ofrecen, el papel que asignan y reconocen a los docentes en estos procesos y de la misma manera el de sus compañeros de estudios.

A continuación se explica de manera más explícita la manera que se procedió en esta investigación.

4.3. Selección de los escenarios, los informantes y las técnicas.

La investigación se realizó en la UPN Ajusco con la pretensión de conocer las representaciones que construyen los estudiantes sobre sí mismos, profesores, compañeros y contenidos de las asignaturas de la Licenciatura en Pedagogía y la relación que guardan con su éxito y fracaso en la escuela que se puede concretar desde la reprobación hasta el abandono de los estudios. En ese sentido solo se eligió dicha Institución y licenciatura por el interés de resaltar en un grupo de estudiantes, que comparten un espacio social común, la generalidad de las formas de percibir el aprendizaje, que adquieren relevancia en el contexto de la UPN.

En relación a los participantes que fueron seleccionados para la obtención de la información, son un grupo de estudiantes y profesores que comparten situaciones en dicho contexto educativo institucional. En ese sentido, a través de la interacción este grupo comparte problemas, maneras de ser, de sentir, de pensar, entre otros, relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para conocer de manera general las percepciones, ya mencionadas, de los estudiantes se decidió trabajar con una muestra representativa de alumnos por lo que se utilizó el muestreo por racimos, debido a que este ayuda a construir muestras representativas de manera no aleatoria de grandes poblaciones¹²⁶ por tanto fue necesario lo siguiente:

- Se consideró la totalidad de los alumnos inscritos en el semestre 2010-1 de la Licenciatura en Pedagogía. De acuerdo con la Dirección de Planeación de la UPN Ajusco la matrícula de estudiantes para dicho semestre fue de 1609.
- El número representativo de estudiantes se calculó con un índice de confianza de 95% con una fórmula propiamente del muestreo por

¹²⁶Kerlinger, Fred y Lee, Howard. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias sociales*. México: Mc Graw Hill. p. 162.

racimos (véase anexo I). La aplicación de dicha fórmula a la población de 1609 estudiantes se obtuvo 310 estudiantes como número representativo de la población.

- Una vez que se obtuvo el número representativo de estudiantes, se tomó en cuenta la totalidad de grupos que hay por semestre, de segundo a octavo, en ambos turnos así como los alumnos mujeres y hombres que se encuentran inscritos en cada uno de ellos (véase anexo II); esto con el fin de adecuar la muestra representativa por semestre y aplicar el cuestionario a los alumnos.
- Aunado a los anterior, en la Licenciatura en Pedagogía son más estudiantes mujeres que hombres, por tal motivo fue necesario equilibrar la representatividad de los géneros en la muestra de los 310 alumnos y para ello se calculó el porcentaje de ambos géneros.

Una vez hecho lo anterior, se utilizó una técnica del muestreo por racimos llamada “por cuotas”, la cual ayudó a la distribución equilibrada de los estudiantes por grupos y semestres para la aplicación de los cuestionarios (véase anexo III), quedando de la siguiente manera:

Semestre	No. de Grupos	Mujeres	Hombres	Total Alumnos por semestre
2	10	60	15	75
4	10	60	10	70
6	10	60	10	70
8	15	80	15	95
Total	45	260	50	310

No. de semestres considerados para la aplicación de cuestionarios a informantes: 4

No. total de grupos considerados para la para la aplicación de cuestionarios a informantes: 45

No. total de estudiantes del sexo femenino: 260

No. de estudiantes del sexo masculino: 50

No. total de estudiantes para la investigación: 310

Para la obtención de la información de los de estudiantes, por medio de la aplicación de los cuestionarios, se procedió de la siguiente manera:

- Los cuestionarios fueron aplicados a estudiantes con la autorización de los profesores que en ese momento se encontraban impartiendo clase.
- Los criterios para la selección de alumnos fueron:
 - Estar inscritos en el semestre 2010-1
 - Ser estudiante de la Licenciatura en Pedagogía
 - Debido al interés que se tiene por conocer las percepciones de los estudiantes no se hizo distinción entre ser regular o no para contestar el cuestionario.
- Se convocó de manera voluntaria a los alumnos, explicándoles la finalidad del cuestionario a resolver.
- Se les pidió que sólo respondieran en relación a las materias de primero a sexto semestre.
- El tiempo para contestar el cuestionario fue de 50 minutos.
- Para la aplicación de los cuestionarios, se inicio con los grupos de segundo, después con los de cuarto hasta llegar al octavo semestre.
- La recuperación de los cuestionarios fue grupo por grupo.

El procedimiento para realizar las entrevistas a estudiantes se presenta a continuación:

- Los criterios para esta selección fueron los siguientes:
 - Estar inscritos en el semestre 2010-1
 - Ser estudiante de la Licenciatura en Pedagogía
 - Haber contestado el cuestionario

- Antes de comenzar a contestar el cuestionario se les invitó, a los que estuvieran interesados, a participar en la segunda fase de la investigación que consistió en la entrevista relacionada con los ítems que constituyen el cuestionario, por lo tanto se les mencionó que de manera voluntaria escribieran en la parte final del mismo los siguientes datos: nombre, correo electrónico, teléfono y si adeudan materias o no. Cabe mencionar que para guardar la confidencialidad y el anonimato de las respuestas, los alumnos que proporcionaron dichos datos desprendieron ésta última parte del instrumento.
- Los alumnos que se interesaron para ser entrevistados, fueron separados en dos urnas, una con los alumnos regulares y la otra con los irregulares. Posteriormente se eligieron al azar dos alumnos de cada urna para ser entrevistados.
- Una vez que se seleccionaron los alumnos se les contactó para la realización de las entrevistas.

Para la selección de las entrevistas de los profesores se realizó lo siguiente:

- Con base en el análisis del índice de reprobación de las materias de pedagogía se eligieron cuatro: las dos más reprobadas y las dos con menor índice de reprobación.
- Los criterios utilizados para la selección de los profesores a entrevistar fueron:
 - Ser profesor adscrito al Área Académica no. 5
 - Impartir alguna de las cuatro materias con mayor o menor reprobación.
- Con la aplicación de los criterios anteriores, se seleccionaron dos profesores: uno que imparta las asignaturas que los estudiantes

reprueban más y otro profesor que imparta las asignaturas que presentan menor reprobación.

- Posteriormente se ubicaron a los profesores por nombre, se les explicó en qué consiste la investigación y de acuerdo a su disponibilidad y tiempo se les invitó a participar como informantes.

Hasta ahora se ha explicado la selección de los escenarios, los informantes estudiantes y profesores, así mismo se describieron las técnicas para la recopilación de la información, por lo que a continuación se describen los instrumentos y que se utilizaron para la obtención de la misma.

4.4. Descripción de instrumentos de recogida de datos, sus indicadores y categorías

Para obtener la información fue necesario construir un cuestionario para los estudiantes; éste ayudó a conocer sus percepciones sobre sí mismos, los demás y de lo que aprende; a partir de éstas se construyó evidencia de las representaciones que están entrelazadas al momento de aprender y su relación con el éxito y fracaso escolar. Entonces, el cuestionario se utilizó como el instrumento central para escuchar la voz de los participantes y con ésta construir conocimiento de la realidad a partir de los propios estudiantes y profesores.

Las respuestas que proporcionaron los estudiantes, a partir de las categorías del cuestionario, permitieron la construcción de evidencia de las representaciones que están entrelazadas en los procesos de aprendizaje. Así mismo éstas sirvieron como guía para las entrevistas de alumnos y profesores.

Las entrevistas de estudiantes sirvieron de apoyo para profundizar en las respuestas de los cuestionarios y para conocer no solamente las representaciones de los estudiantes, las entrevistas a profesores ayudaron a complementar las representaciones que existen en el proceso de enseñanza y aprendizaje y su relación con el éxito y fracaso escolar.

A continuación se describe el cuestionario que se aplicó a los estudiantes, las categorías e indicadores que se encuentran en él mismo.

En la primera parte del cuestionario se ubican los datos personales de los estudiantes, que ayudaron a caracterizar a los participantes de la investigación y son:

- Sexo
- Edad
- Semestre
- Ocupación

Para la elaboración del cuestionario fue necesario tener claramente lo que se pretende investigar, por tal razón se construyeron distintas categorías de inicio para la obtención de referentes empíricos como son: las percepciones, intenciones y acciones relacionadas con factores del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Las categorías que se construyeron fueron las siguientes:

I. Percepción académica: refiere a la percepción sobre la experiencia escolar del estudiante en relación con el significado que le atribuyen estudiar una licenciatura, las razones por la que se encuentra estudiando la Licenciatura en Pedagogía y los factores que considera que le ayudan a aprender significativamente en ella.

II. Enfoque de aprendizaje del estudiante: refiere al tipo de aprendizaje, significativo o memorístico, y a las acciones (que se concretan en distintos enfoques: superficial, profundo y estratégico) de los estudiantes al momento de enfrentarse a la tarea de aprender.

III. Percepción de asignaturas, afectos generados por la reprobación: refiere a la manera en cómo los estudiantes perciben las materias que han cursado y las que van a cursar, así como a los sentimientos generados con la reprobación de las mismas.

IV. Percepción sobre el docente, su labor y la relación con la reprobación de materias: refiere a los rasgos que los estudiantes consideran debe tener un buen y mal docente, asimismo a la percepción que tienen, de la práctica y actuar en el aula, de sus profesores y cómo se relacionan con la aprobación y reprobación de materias.

V. Factores en los contenidos que influyen en la reprobación de materias: refiere a la percepción y opinión de los estudiantes acerca de los contenidos que han estudiado durante la licenciatura y su relación con la aprobación y reprobación de materias.

Para poder estudiarlas categorías anteriores se elaboraron indicadores, mismos que se consideran como adecuados para el estudio de categorías de este tipo.¹²⁷ Por tal motivo se plantearon a manera de preguntas, unas abiertas, con el fin de que se expresaran de manera escrita y otras cerradas con opciones de respuesta. En éstas últimas, las respuestas adquirieron el carácter de variables tipo ordinal y se plantearon en escalas de cuatro, lo que permitió distinguir "... entre las diversas formas de una variable, ordenándolas de una manera no arbitraria"¹²⁸, es decir ayudó a establecer relaciones de orden para la clasificación y jerarquización de percepciones, opiniones y acciones de los estudiantes acerca de los factores que intervienen en su aprendizaje. Cabe explicar que, los indicadores fueron agrupados en relación a cada categoría.

A partir de lo anterior, el cuestionario se concretó en 18 preguntas, 14 de ellas son abiertas y 4 son cerradas con sus respectivas opciones de respuestas (véase anexo IV). A continuación se presenta un cuadro con las categorías de inicio para el de estudio y los indicadores que se utilizaron para la obtención de los referentes empíricos.

¹²⁷ Giroux, S. y Tremblay, G. *Op.cit.* p.78.

¹²⁸ *Ibidem.* p. 81.

Categorías	Indicador
I. Percepción académica	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Significado de estudio sobre estudiar una licenciatura. ➤ Razones para estudiar la Lic. en Pedagogía. ➤ Factores considerados para aprender significativamente.
II. Enfoque de aprendizaje del estudiante: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Superficial 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cumplir solo con los requisitos del profesor. ➤ Memorizar los contenidos de la asignatura. ➤ Realizar tareas como imposición del profesor ➤ Centrarse en algunos aspectos parciales del contenido. ➤ Solo se estudia los contenidos de la clase. ➤ Solo se estudia los contenidos de las clases porque es innecesario hacer cosas extra. ➤ Se aprende mejor con profesores que dictan apuntes.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Profundo 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Establecer relaciones con el conocimiento previo con el nuevo. ➤ Vinculación de contenidos con experiencias personales. ➤ Pensar en la utilidad del contenido aprendido. ➤ Buscar la relación entre lo que ya se sabe y lo que se está aprendiendo. ➤ Estudiar los contenidos a profundidad para la elaboración de propio punto de vista. ➤ Atribución de la misma importancia a todos los contenidos.
Categoría	Indicador
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estratégico 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Releer apuntes para estar seguro de que son legibles y entendibles. ➤ Formular preguntas sobre los contenidos de clase para comprenderlos mejor. ➤ Cuestionamiento de las ideas y afirmaciones de profesores bajo circunstancias especiales. ➤ Preguntar en clase sobre el contenido, después de que el maestro lo ha explicado. ➤ Participar con opiniones o puntos de vista después de que el maestro ha explicado el contenido. ➤ Desánimo por una baja calificación. ➤ Preocuparse por subir una baja calificación.
III. Percepción de asignaturas, afectos generados por la reprobación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Materias consideradas como las más importantes en la formación del pedagogo ➤ Se ha reprobado materias. ➤ Materias reprobadas. ➤ Percepción de las materias consideradas como las más fáciles de acreditar. ➤ Percepción de las materias consideradas como las más difíciles de acreditar. ➤ Creencia sobre las materias más reprobadas en la Licenciatura en pedagogía. ➤ Percepción de la razón de haber reprobado materias. ➤ Sentimientos generados por la reprobación de materias. ➤ Percepción sobre el hecho de reprobación de materias.
IV. Percepción sobre el docente, su labor y la relación con la reprobación de materias	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Creencia sobre la influencia del profesor en la reprobación de materias. ➤ Falta de claridad en la explicación. ➤ Poca diversidad de estrategias didácticas. ➤ Poco dominio del tema. ➤ Poco respeto en los acuerdos de criterios de evaluación. ➤ Subjetividad al momento de evaluar. ➤ Falta de interés por la materia.

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Falta de simpatía del profesor hacia sus estudiantes. ➤ Poca interacción persona a persona. ➤ No se propicia el interés por la materia. ➤ No se explica la utilidad de la materia. ➤ No motiva a sus estudiantes. ➤ El lenguaje que utiliza para explicar no es adecuado. ➤ Rasgos que caracterizan a un buen profesor. ➤ Rasgos que caracterizan a un mal profesor.
<p>V. Factores en los contenidos que influyen en la reprobación de materias</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los contenidos son complejos. ➤ Los contenidos son aburridos. ➤ Los contenidos son extensos. ➤ No se vinculan con la realidad del estudiante. ➤ Los contenidos a aprender exigen determinados conocimientos previos. ➤ Los contenidos a aprender exigen altos grados de reflexión para comprender los conceptos y sus relaciones. ➤ Los contenidos no están ordenados y/o jerarquizados.

Como ya lo he explicado, posterior a la aplicación de los cuestionarios a estudiantes, se entrevistaron a cuatro de ellos y a cuatro profesores. Se optó por la entrevista debido a que "... el cuestionario impone al entrevistado un marco para expresarse, la entrevista exige al entrevistador que haga el esfuerzo de adaptarse al entrevistado y de escuchar todo lo que este último esté dispuesto a revelar acerca de su visión del mundo."¹²⁹

Las entrevistas fueron semidirigidas porque permite al entrevistador asegurarse "... de que el entrevistado le comunique su punto de vista acerca de determinados aspectos precisos del tema de discusión dejándolo en libertad de abordarlos en el orden que le parezca conveniente."¹³⁰ Es decir, se llevaron a cabo de esa manera por la flexibilidad que ofrecen en la tarea de recoger datos acerca de lo que el sujeto piensa y los significados que atribuye y reconoce a una realidad particular a partir de ello con el análisis de la información, tratar de comprender lo que piensan en relación a lo que se pretende investigar.

Con la entrevista a estudiantes se profundizó en sus respuestas escritas en los cuestionarios por lo que se les formularon preguntas basadas en el cuestionario y en las categorías construidas (véase Anexo V).

¹²⁹ *Ibidem.* p. 162.

¹³⁰ *Ibidem.* p. 165.

Para tener una visión más amplia de las representaciones y su influencia en el éxito y fracaso escolar de los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, también se hicieron entrevistas semiestructuradas a profesores, por lo tanto fue necesario realizar preguntas basadas en el cuestionario de estudiantes. (Véase Anexo VI).

Enseguida se presenta la distinta información obtenida durante la investigación de campo y su procesamiento.

4.5. Presentación y procesamiento de la información de Servicios Escolares y cuestionarios de estudiantes

La información que proporcionó Servicios Escolares de la UPN Ajusco sobre los índices de reprobación fue de los años 2003 a 2008, y para el análisis se consideró hasta el 2007, ya que Servicios Escolares aún no contaba con los índices de todas las materias de 2008.

La información fue procesada de la siguiente manera:

- Se realizó un análisis cuantitativo de las y los alumnos inscritos por cada una de las materias, y de ellas se obtuvieron las frecuencias y se calcularon los porcentajes, por semestre y año entre el 2003 al 2007, de los alumnos aprobados y los reprobados; esto con la finalidad de conocer el fenómeno de reprobación por materia en estos años. Para tal efecto consúltese el Anexo VII.
- Posteriormente se sumaron las frecuencias de los alumnos aprobados y reprobados de dichos años para conocer las materias que presentan mayor y menor reprobación entre los años 2003 y 2007, así mismo se jerarquizaron por las que presentan mayor reprobación hasta las que tienen menos. El resultado fue el siguiente:

Tabla: Índice de reprobación en la Licenciatura en Pedagogía 2003-2007

MATERIA	Total de inscritos 2003-2007	Reprobados	Aprobados	Índice de Reprobación (%)
Ciencia y Sociedad	2955	1029	1926	34.8
Epistemología y pedagogía	2347	716	1631	30.5
El Estado Mexicano y los Proyectos Educativos (1857 - 1920)	2839	581	2258	20.5
Estadística descriptiva en educación	2703	547	2156	20.2
Filosofía de la Educación	2801	546	2255	19.5
Seminario de técnicas y estadísticas aplicadas a la investigación educativa	2480	479	2001	19.3
Institucionalización, Desarrollo Económico y Educación (1920 - 1968)	2677	512	2165	19.1
Aspectos sociales de la educación	2577	416	2161	16.1
Organización y gestión de instituciones educativas	2495	395	2100	15.8
Introducción a la Psicología	2756	428	2328	15.5
Introducción a la Pedagogía I	2757	426	2331	15.5
Crisis y educación en el México Actual (1968-1990)	2372	350	2022	14.8
Introducción a la Investigación Educativa	2595	364	2231	14.0
Planeación y evaluación educativa	2532	331	2201	13.1
Comunicación, cultura y educación	2463	294	2169	11.9
Comunicación y procesos educativos	2506	296	2210	11.8
Historia de la Educación en México	2584	305	2279	11.8
Investigación educativa I	2459	284	2175	11.5
Teoría curricular	2460	284	2176	11.5
Didáctica general	2524	286	2238	11.3
Educación y sociedad en América Latina	2538	278	2260	11.0
Psicología social: Grupos y aprendizaje	2495	268	2227	10.7
Investigación educativa II	2119	221	1898	10.4
Bases de la orientación educativa	2479	258	2221	10.4
Desarrollo, Aprendizaje y Educación	2578	264	2314	10.2
Teoría pedagógica contemporánea	2501	249	2252	10.0
Teoría Pedagógica: Génesis y Desarrollo	2571	250	2321	9.7
Programación y evaluación didácticas	2256	215	2041	9.5
Desarrollo y evaluación curricular	2225	197	2028	8.9
La orientación educativa: sus prácticas	2218	180	2038	8.1

De acuerdo con Servicios Escolares las materias que presentan mayor índice de reprobación son: Ciencia y sociedad con 34.8% de reprobación y Epistemología y pedagogía con 30.5% de alumnos reprobados entre los años 2003 al 2007.

Asimismo, las materias menos reprobadas por los estudiantes son: Desarrollo y evaluación curricular con 8.9% de reprobación y La orientación educativa: sus prácticas con 8.1% de alumnos reprobados en dichos años.

A partir de las cuatro materias anteriores se ubicaron a los profesores que las imparten y después se seleccionaron para ser entrevistados, por lo tanto la información que se presenta en la tabla de los índices de reprobación, además de ayudar a tener certeza de las materias que más y menos se reprueban

ayudó a cumplir con uno de los criterios de la selección de los profesores informantes.

Por otro lado, la información que se obtuvo de la aplicación de los cuestionarios y su procesamiento fue el siguiente:

- Las respuestas de las preguntas abiertas de los estudiantes fueron tratadas mediante un proceso analítico en el que se realizó una búsqueda y relación de elementos comunes entre las mismas.
- A partir de dicho proceso analítico de las respuestas de los estudiantes, se obtuvieron las frecuencias y porcentajes, posteriormente fueron organizadas de mayor a menor con la finalidad de construir evidencia, de manera general, sobre las representaciones que están presentes en el proceso de aprendizaje de los alumnos.(véase Anexo VIII).
- Finalmente, las respuestas fueron agrupadas en relación con los elementos comunes con la finalidad de construir evidencia sobre las representaciones similares que los alumnos manifestaron en sus respuestas.

A continuación se muestra la relación semántica de las respuestas, agrupadas en subcategorías, y la presentación general de la información; cabe mencionar que para dicha presentación sólo se consideraron los datos que presentan mayor frecuencia y porcentaje de cada una de las agrupaciones.

1. ¿Qué significa para ti estudiar una licenciatura?

Subcategoría: Desarrollo Personal	Frecuencia	%
Superación personal	66	21.29
Logro personal	46	14.83
Crecimiento personal	40	12.90
Mejorar mi calidad de vida	39	12.58
Satisfacción personal	38	12.25
Meta personal	33	10.64
Reto personal	13	4.19
Superación en la vida	12	3.87
Responsabilidad personal	8	2.58
Logro en la vida	6	1.93
Compromiso personal	4	1.29
Motivación personal	2	.64
Subcategoría: Desarrollo Profesional		
Adquisición de conocimientos especializados para la formación profesional	133	42.90
Oportunidad de formación profesional	30	9.67
Crecimiento profesional	30	9.67
Subcategoría: Desarrollo para el Trabajo		
Conseguir un buen empleo	50	16.12
Preparación para el trabajo	29	9.35
Mejora económica	11	3.54
Subcategoría: Desarrollo para la intervención profesional en la sociedad		
Aportar a la sociedad por medio de la educación	29	9.35
Mejorar la sociedad con la educación	3	0.96
Mejorar la educación	2	0.64
Subcategoría: Imposición familiar		
Compromiso familiar	9	2.90

De manera general es posible decir que las y los estudiantes de la UPN Ajusco que han respondido el cuestionario, los significados que tienen ellos sobre el estudiar una licenciatura, podemos observar que el 21.29% le atribuyen el significado de Superación personal, el 42.90% lo significan como la Adquisición de conocimientos especializados para la formación profesional, para el 16.12% de los estudiantes les significa Conseguir un buen empleo, el 9.35%, de los alumnos les significa Aportar a la sociedad por medio de la educación y del total de informantes sólo el 2.90% les significa un compromiso familiar. Cada

uno de estos significados pertenecen respectivamente a las subcategorías: “Desarrollo personal”, “Profesional”, “Para el trabajo”, “Para la intervención profesional en la sociedad” e “Imposición familiar”.

En relación a la segunda pregunta: **Explica las razones por las que te encuentras estudiando la licenciatura en Pedagogía en la UPN**

Subcategoría: Motivación intrínseca Académica y por la disciplina	Frecuencia	%
Me gusta la licenciatura	99	31.93
Plan y programas de estudio más completos	54	17.41
Interés por la educación	48	15.48
Me gusta la Pedagogía	29	9.35
Especialista en Pedagogía	28	9.03
Me gusta la educación	23	7.41
Interés en la formación	10	3.22
Ofrece la licenciatura más completa	4	1.29
Subcategoría: Motivación por el campo laboral		
Ejercer docencia	83	26.77
Ofrece mayores oportunidades de desarrollo en el campo laboral	33	10.64
Amplio campo laboral	22	7.09
Obtener empleo en la educación	14	4.51
Subcategoría: Representación social positiva sobre la institución		
Prestigio	62	20
Buenas referencias	29	9.35
Institución pública con buen reconocimiento	13	4.19
Por su buen nivel académico	9	2.90
Buenas instalaciones	7	2.28
Buenos servicios	1	0.32
Subcategoría: Conveniencia		
Rechazo de otras universidades	19	6.12
Porque es donde me quedé	18	5.80
Cercanía	5	1.61
Subcategoría: Imposición		
Obligación	15	4.83

Las razones por las cuales los estudiantes se encuentran estudiando la Licenciatura en Pedagogía en la UPN Ajusco están relacionadas con diversos factores, por ejemplo, con la Motivación intrínseca Académica y por la

disciplina, ya que el 31.93 % lo hace porque les gusta, otras de las razones están relacionadas con la Motivación por el campo laboral porque el 26.77% de los alumnos la estudian para ejercer la docencia, así como otras más están relacionadas con las Representaciones sociales positivas sobre la institución, por ejemplo, el 20% estudian pedagogía en la UPN por su prestigio, otros lo hacen por conveniencia debido a que el 6.12% fueron rechazados de otras universidades y otros pocos lo hacen por imposición, ya que 4.83% de los alumnos lo hacen porque sus padres los obligan o por castigo de los mismos.

La tercera pregunta: **A partir de tu experiencia como estudiante en la UPN ¿Qué factores consideras te ayudan a que aprendas significativamente en la universidad?**

Subcategoría: Bagaje conceptual del docente	Frecuencia	%
Conocimiento científico de los profesores	53	17.09
La experiencia de los profesores	41	13.22
Conocimiento actualizado de los profesores	18	5.80
Subcategoría: Actitudes del docente		
El Profesor sea empático	34	10.94
Profesores que brindan confianza a los alumnos	24	7.74
El profesor que hace buen ambiente en clase	24	7.74
Profesores que interactúan mucho con los alumnos	17	5.48
Profesor comprometido	14	4.51
Profesores que motivan a sus alumnos	10	3.22
Subcategoría: Forma de enseñar del docente		
Profesores que vinculan la teoría con la práctica	77	24.83
La forma de enseñar del profesor	59	19.63
Explicación clara de los profesores	28	9.03
Técnicas grupales de los profesores	26	8.38
Profesores que causan interés por los contenidos	19	6.12
Profesores que ayudan al análisis y reflexión temas	14	4.51
Subcategoría: Actividades de aprendizaje en aula		
Discusión en clase de los temas con compañeros	24	7.74
Trabajos en equipo	24	7.74
Tareas	20	6.45
Las investigaciones que realizadas por los alumnos	16	5.16
Exposiciones de alumnos	12	3.87

Subcategoría: Motivación intrínseca del alumno		
Estado de ánimo alumno	41	13.22

Las y los alumnos consideran que los factores que les ayudan a aprender significativamente en la universidad, algunos se encuentran relacionados con el docente, otros con las actividades que realiza dentro del aula y el alumno mismo. Los factores relacionados con los profesores refieren al Bagaje conceptual del docente, por ejemplo, el 17.09% de los estudiantes piensa que uno de los factores que contribuyen al aprendizaje significativo de los alumnos es el conocimiento científico que poseen sus profesores. Los factores que se encuentran relacionados con las actitudes de los docentes, son el 10.94% de los alumnos que piensan que la empatía de los docentes hacia los estudiantes favorecen el aprendizaje significativo; uno de los factores asociados con la forma de enseñar es por ejemplo, el 24.83% considera que los profesores que vinculan la teoría con la práctica al momento de explicar los contenidos ayuda al aprendizaje significativo de los mismos.

Otros factores se encuentran relacionados con las actividades que realiza el alumno dentro del aula, es decir que el 7.74% considera que las discusiones de los temas en el salón de clase, entre sus compañeros, les ayudan a aprender significativamente y existe otro factor que se relaciona con la motivación intrínseca del alumno, debido a que el 13.22% consideran el estado de ánimo del alumno como un factor que favorece que los contenidos se aprendan significativamente.

La pregunta cuatro: ¿Cómo enfrentas la tarea de aprender?

	Nunca		Pocas veces		Casi siempre		Siempre		Total frecuencias
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	
Cumples exclusivamente los requisitos que el profesor señala para el cumplimiento de las tareas de aprendizaje	2	0.65	34	11.00	219	70.87	54	17.48	309
Memorizas los contenidos de la asignatura	36	11.69	201	65.26	70	22.73	1	0.32	308
Realizas las tareas en el aula como una imposición del maestro	94	30.42	156	50.49	41	13.27	18	5.83	309
Cuando estudias un contenido te centras en algunos aspectos parciales del mismo	6	1.94	101	32.69	173	55.99	29	9.39	309
Estableces relaciones con lo que ya sabes y el contenido que estás aprendiendo	0	0	21	6.80	121	39.16	167	54.05	309
Le atribuyes la misma importancia a todos los contenidos de una misma asignatura	10	3.24	80	25.89	162	52.43	57	18.45	309
Vinculas los contenidos estudiados en clase con tus experiencias personales	1	0.32	54	17.42	125	40.32	130	41.94	310
No realizas otras actividades sólo estudias los apuntes	47	15.26	162	52.60	90	29.22	9	2.92	308
Al momento de estudiar, piensas en las situaciones reales en las que ese contenido te puede ser útil	4	1.29	61	19.68	149	48.06	96	30.97	310
Te desanimas con una baja calificación	33	10.68	126	40.78	77	24.92	73	23.62	309
Te preocupa cómo puedes subir una baja calificación	9	2.90	50	16.13	104	33.55	147	47.42	310
Cuando estudias un contenido nuevo, encuentras la relación que puede tener con contenidos que ya sabes	2	0.65	31	10.03	147	47.57	129	41.75	309
Estudias en profundidad los contenidos de una asignatura para elaborar tu propio punto de vista	5	1.62	109	35.28	153	49.51	42	13.59	309
Estudias sólo aquello que se dice en clase, porque es innecesario hacer cosas extra	72	23.30	174	56.31	59	19.09	4	1.29	309
Después de una clase, relees tus apuntes para estar seguro/a de que son legibles y que los entiendes	37	12.05	149	48.53	92	29.97	29	9.45	307
Aprendes mejor con profesores/as que dictan los apuntes	144	46.45	137	44.19	17	5.48	12	3.87	310
Te haces preguntas sobre los contenidos que estás estudiando en clase hasta que los comprendes lo más posible	6	1.94	88	28.39	163	52.58	53	17.10	310
Aceptas las ideas y afirmaciones de tus profesores/as y las cuestionas sólo bajo circunstancias especiales)	22	7.12	142	45.95	123	39.81	22	7.12	309
Realizas preguntas en clase después de que el maestro ha explicado un contenido	19	6.13	150	48.39	100	32.26	41	13.23	310
Participas con tus opiniones o puntos de vista después de que el maestro ha explicado un contenido	18	5.81	150	48.39	92	29.68	50	16.13	310

De manera general se puede decir que los estudiantes tienen la disponibilidad de aprender significativamente, debido a que apelan a su conocimiento previo y lo vinculan con su realidad, esto lo podemos observar con el 54.05% de estudiantes que establecen relaciones con lo que ya saben y el contenido que están aprendiendo, asimismo con el 41.94% que al momento de aprender vinculan los contenidos estudiados en clase con sus experiencias personales y con el 41.75% que cuando estudian un contenido nuevo, encuentran la relación que puede tener con contenidos que ya saben.

En relación a lo anterior, podemos interpretar que la mayoría de estos mismos estudiantes evitan aprender memorísticamente, debido a que el 23.30% respondieron que nunca estudian sólo aquello que se dice en clase, porque es innecesario hacer cosas extra, así como el 46.45% no aprenden mejor con profesores/as que dictan los apuntes.

También, existe una preocupación significativa por la calificación, por parte de los estudiantes, con la que son evaluados, ya que el 41.75% de los mismos siempre se preocupan por la manera con la que pueden subir una baja calificación.

La quinta pregunta: **¿Cuáles materias consideras, son las más importantes en tu formación como pedagogo?**

Materia	Frecuencia	%
Introducción a la pedagogía	102	32.90
Introducción a la psicología	96	30.96
Didáctica general	82	26.45
Investigación educativa II	67	21.61
Teoría pedagógica contemporánea	64	20.64
Investigación educativa I	55	17.74
Historia de la educación en México	53	17.09
Teoría curricular	48	15.48
Bases de la orientación educativa	47	15.16
Desarrollo y evaluación curricular	45	14.51
Planeación y evaluación educativa	42	13.54
Programación y evaluación didácticas	41	13.22
Teoría pedagógica: Génesis y desarrollo	37	11.93
La orientación educativa: sus prácticas	37	11.93
Desarrollo, aprendizaje y educación	34	10.96
Filosofía de la educación	29	9.35
Psicología social: Grupos y aprendizaje	24	7.74

Estadística descriptiva en educación	16	5.16
Introducción a la investigación educativa	16	5.16
Epistemología y pedagogía	15	4.83
Comunicación y procesos educativos	14	4.51
Organización y gestión de instituciones educativas	14	4.51
Crisis y educación en el México Actual (1968-1990)	10	3.22
Institucionalización, Desarrollo económico y educación (1920-968)	10	3.22
Aspectos sociales de la educación	9	2.90
El Estado Mexicano y los proyectos educativos (1857-1920)	9	2.90
Ciencia y sociedad	8	2.58
Educación y sociedad en América Latina	5	1.61
Seminario de técnicas y estadísticas aplicadas a la investigación educativa	3	0.96
Comunicación, cultura y educación	0	0
Respondieron	310 Alumnos	
No Respondieron	0 Alumnos	

De manera general, el porcentaje de las materias que los estudiantes consideran más importantes para su formación como pedagogos es el siguiente: un 32.90% opina que Introducción a la pedagogía es de las más importantes, asimismo el 30.96% y el 26.45% piensan que también Introducción a la psicología y Didáctica general respectivamente son de las materias más importantes para su formación.

La pregunta 6: **¿Durante la carrera has reprobado alguna materia?**

Respuesta	Frecuencia	%
No	158	51
Sí	152	49
Total	310	100

De los estudiantes que respondieron el cuestionario, el 51% no ha reprobado materias y el 49% sí lo ha hecho; las materias que han reprobado este grupo de estudiantes se explicitan en la siguiente pregunta:

Pregunta siete: **¿Qué materia (s) has reprobado?**

Materia	Frecuencia	%
Ciencia y sociedad	48	31.57
Epistemología y pedagogía	40	26.31
Estadística descriptiva en educación	22	14.47
Seminario de técnicas y estadísticas aplicadas a la investigación educativa	21	13.81
El Estado Mexicano y los proyectos educativos (1857-1920)	18	11.84
Filosofía de la educación	14	9.21
Institucionalización, Desarrollo económico y educación (1920-968)	8	5.26

Aspectos sociales de la educación	8	5.26
Introducción a la psicología	7	4.60
Crisis y educación en el México actual (1968-1990)	7	4.60
Didáctica general	7	4.60
Investigación educativa II	7	4.60
Introducción a la investigación educativa	6	3.94
Teoría curricular	6	3.94
Introducción a la pedagogía	5	3.28
Desarrollo, aprendizaje y educación	5	3.28
Organización y gestión de instituciones educativas	5	3.28
Historia de la educación en México	4	2.63
Educación y sociedad en América Latina	4	2.63
Investigación educativa I	4	2.63
Comunicación y procesos educativos	3	1.97
Comunicación, cultura y educación	3	1.97
La orientación educativa: sus prácticas	3	1.97
Teoría pedagógica: Génesis y desarrollo	2	1.31
Psicología social: Grupos y aprendizaje	2	1.31
Teoría pedagógica contemporánea	2	1.31
Planeación y evaluación educativa	2	1.31
Bases de la orientación educativa	2	1.31
Programación y evaluación didácticas	1	0.65
Desarrollo y evaluación curricular	1	0.65
Respondieron	152 Alumnos	
No Respondieron	0 Alumnos	

De acuerdo con las respuestas de los estudiantes, podemos decir que las materias que más han reprobado son Ciencia y sociedad con un 31.57% y Epistemología y pedagogía con 26.31% del total del alumnos, entre otras. En la siguiente pregunta los estudiantes manifiestan las causas por las que han reprobado materias.

Pregunta 8: ¿Por qué piensas que reprobaste esa(s) materia (s)?

Subcategoría: Motivación intrínseca del estudiante	Frecuencia	%
No me esforcé lo suficiente	14	9.21
No me sentí motivado	8	5.26
Incumplimiento de tareas y trabajos	3	1.97
No participación en clase por falta de ganas	1	0.65
Subcategoría: Actitudes de profesor		
El profesor no era empático	45	29.65
Por el mal humor del maestro	23	15.13
El maestro me desmotiva	18	11.84
El profesor es autoritario	16	10.52
Porque el profesor siempre quiere tener la razón	16	10.52
No me gustó el profesor	10	6.57

Por el favoritismo del profesor	7	4.60
Subcategoría: Trabajo didáctico del profesor		
El maestro hace la clase tediosa	47	30.92
La forma de enseñar del profesor es desorganizada	17	11.18
La explicación del maestro es confusa	13	8.55
Por la forma de evaluación del profesor	2	1.31
Subcategoría: Calidad de los contenidos		
Los contenidos son difíciles	9	5.92
Subcategoría: Habilidades académicas del alumno		
Por no saber argumentar	8	5.26

En las respuestas de los estudiantes se explicitan distintas causas por las que han reprobado y éstas se relacionan con el estudiante, el profesor y los contenidos. Por ejemplo, las que están relacionadas con el alumno se refieren a la motivación intrínseca de él mismo, ya que 9.21% considera que ha reprobado porque no se esforzaron lo suficiente, aunque del total solo el 5.26% piensa que no acreditó la materia por no saber argumentar.

Las causas del profesor están relacionadas con las actitudes que éste tiene al momento de impartir su clase, debido a que el 29.65% de estudiantes piensa que los profesores que no son empáticos con sus estudiantes contribuyen a la reprobación de materias; además también expresan causas asociadas con el trabajo didáctico del docente, porque 30.92% de los jóvenes opina que los docentes que hacen la clase tediosa propician que los alumnos reprueben.

Una razón más, que es un factor considerado por los estudiantes y que contribuye a la reprobación son los que se relacionan con la calidad de los contenidos, por ejemplo, el 5.92% de los alumnos considera que han reprobado la materia porque los contenidos son difíciles.

En relación con los sentimientos que se generan en los estudiantes al reprobar una materia, la pregunta nueve se planteó de la siguiente manera: **¿Qué**

sentimientos te genera o te generaría el hecho de reprobado alguna materia? Señala los sentimientos

Sentimientos	Frecuencia	%
Tristeza	111	35.80
Frustración	102	32.90
Enojo	77	24.83
Decepción	75	24.19
Coraje	62	20
Baja autoestima	47	15.16
Angustia	42	13.54
Preocupación	40	12.90
Fracaso	36	11.61
Impotencia	24	7.74
Ansiedad	17	5.48
Culpa	15	4.83
Un reto	10	3.22
Depresión	9	2.90
Desesperación	9	2.90
Ira	4	1.29
Desmotivación	4	1.29
Mal con sí mismo	3	0.96
Rabia	2	0.64
Melancolía	2	0.64
Venganza	1	0.32
Respondieron	310 Alumnos	
No Respondieron	0 Alumnos	

A partir de la tabla anterior, podemos observar que los estudiantes responden que los sentimientos que se generan con mayor frecuencia en ellos son los siguientes: Tristeza con 35.80%, Frustración con 32.90%, Enojo con 24.83%, Decepción con 24.19% y Coraje con 20%.

La pregunta diez: **¿Qué piensas sobre el hecho de reprobado alguna materia?**

Subcategoría: Factores intrínsecos del estudiante	Frecuencia	%
Se reprueba por falta de interés del alumno	37	11.93
Se reprueba por falta de conocimiento del alumno	24	7.74
Se reprueba por falta de empeño y dedicación del alumno	24	7.74
Se reprueba por falta de esfuerzo del alumno	18	5.80
Hay que estudiar más para pasar la materia	17	5.48
Se reprueba por la irresponsabilidad del alumno	7	2.28
Cometí un error como alumno	6	1.93
Falta de compromiso del alumno	5	1.61
No hice bien las cosas como estudiante	5	1.61
Fallé como estudiante	4	1.29

Se reprueba por la flojera del alumno	2	0.64
Subcategoría: Factores relacionados con el profesor		
Depende de la forma de evaluar del maestro	38	12.25
El profesor no valora el trabajo del estudiante	29	9.35
Se reprueba porque el profesor no sabe dar clase	16	5.16
Al profesor no le interesa lo que le pasa al alumno	8	2.58
Subcategoría: Factores relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje		
No cumplí con los requisitos del profesor	28	9.03
Me faltó comprender la materia	10	3.22
Subcategoría: Percepción sobre la reprobación		
Es un fracaso académico	19	6.12
Es un obstáculo que retrasa el término de tus estudios	17	5.48
Es parte del ser estudiante	9	2.90
Es causa de la causa de deserción escolar	8	2.58
Es algo natural o común	7	2.25
Es una pérdida de tiempo	2	0.64

Los estudiantes asocian el hecho de reprobado alguna materia con el estudiante, profesor, contenidos, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la manera en cómo perciben la reprobación. Los factores relacionados con el estudiante son intrínsecos, ya que el 11.93% piensa que se reprueba una materia por falta de interés del alumno; los que involucran al profesor refieren a la evaluación del mismo, por lo que el 12.25% opina que la reprobación depende de la forma de evaluar. Asimismo, los estudiantes explicitan que los factores relacionados con el proceso enseñanza-aprendizaje también pueden ser causa de la reprobación, por ejemplo, el 9.03% opina que el no cumplir con los requisitos del profesor trae como consecuencia no acreditar la asignatura.

Por otro lado, en las mismas respuestas podemos observar la percepción del hecho de la reprobación, por ejemplo, el 6.12% de los estudiantes la percibe como un fracaso académico.

La pregunta once: **¿Crees que el profesor influye en la reprobación de materias?**

Influye	Frecuencia	%
No	61	19.6
Sí	249	80.4

Se puede observar que el 19.6% de los estudiantes piensan que no influye el profesor en la reprobación de materias y el 80.4% opina que el profesor sí influye en la no acreditación.

Para el caso de los alumnos que piensan que **No** influye el profesor en su reprobación, sus respuestas fueron las siguientes:

Subcategoría: Factores relacionados con el trabajo del alumno y el profesor	Frecuencia	%
Si cumples con los requisitos de la materia no hay por qué reprobarte	7	2.25
Es responsabilidad del alumno preguntar si no entiende	4	1.29
El profesor tiene todo el derecho de reprobarte si no cumples con los criterios de evaluación	2	0.64
Subcategoría: Actitud positiva para aprender		
Es responsabilidad del alumno aprender por su cuenta	35	11.29
No importan los maestros hay que aprender por nuestra cuenta	11	3.54
El alumno debe tener interés por el contenido	6	1.93
El alumno debe empeñarse por aprender	3	0.96
El alumno debe ser constante en su aprendizaje	2	0.64
El alumno debe echarle ganas al estudio	2	0.64

En las respuestas anteriores podemos ver que los estudiantes consideran que en la reprobación existen diversos factores relacionados con el trabajo del alumno y el profesor, por ejemplo, el 2.25% opinan que si cumplen con los requisitos de la materia no hay porque reprobarte, sin embargo también relacionan las actitudes que ellos toman al momento de aprender debido a que el 11.29% piensan que es responsabilidad del alumno aprender por su cuenta.

En relación con los alumnos que opinan que **Sí** influye el profesor en la reprobación de materias sus respuestas fueron las siguientes:

Subcategoría: Rasgos y actitudes personales del docente	Frecuencia	%
El estado de ánimo del profesor influye	63	20.32
No son empáticos	25	8.06
No le interesa el aprendizaje del alumno	14	4.51
Tienen favoritismos con algunos estudiantes	11	3.54
Profesores cerrados	8	2.58
Los profesores son autoritarios	8	2.58
Siempre quieren tener la razón	6	1.93
Quieren que pienses como ellos	5	1.61
No tienen la disposición para explicar	4	1.29
No entienden el pensamiento del alumno	1	0.32
Subcategoría: Tipo de uso de estrategias para el aprendizaje		
Hacen las clases aburridas y tediosas y no nos motiva	38	12.25
El profesor no explica bien y nos confunde	14	4.51
Son muy teóricos y no utilizan técnicas distintas para el aprendizaje	10	3.22
No interactúa mucho con el grupo, sólo explica él	8	2.58
No prepara clase	6	1.93
Enseñan mal y exigen mucho	5	1.61
No saben del tema	5	1.61
No propician un ambiente adecuado para el aprendizaje	5	1.61
Saben mucho y no saben explicar	5	1.61
No hace retroalimentación al alumno	3	0.96
Subcategoría: Influencia de la evaluación en la reprobación		
No califican el esfuerzo, solo productos finales	42	13.54

Los estudiantes asocian la reprobación de materias con los rasgos y actitudes personales del docente, ya que el 20.32% piensa que el estado de ánimo del mismo influye en la no acreditación, también lo relacionan con las estrategias de aprendizaje que utilizan con sus alumnos, esto lo podemos observar cuando el 12.25% de los jóvenes opina que los profesores que hacen las clases aburridas y tediosas y no motivan a sus alumnos contribuye a que reprueben, asimismo, consideran que la forma de evaluar del profesor también es un factor que influye, debido a que 13.54% de los jóvenes expresan que los profesores que sólo se centran en productos finales como trabajos y exámenes, y que no califican el esfuerzo de los estudiantes es causa de reprobación.

En la pregunta doce podemos observar otros aspectos relacionados con la labor de los docentes, que consideran los estudiantes, que influyen en la reprobación de materias.

Pregunta doce: Influencia de la labor docente en la reprobación de materias

	Nada		Poca		Mucha		Totalmente		Total Frecuencias
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	
Falta de claridad en la explicación	3	0.97	57	18.51	144	46.75	104	33.77	308
Poca diversidad de estrategias didácticas	3	0.97	55	17.80	158	51.13	93	30.10	309
Poco dominio del tema	14	4.56	59	19.22	94	30.62	140	45.60	307
Poco respeto en los acuerdos de criterios de evaluación.	18	5.84	71	23.05	133	43.18	86	27.92	308
Subjetividad al momento de evaluar	9	2.93	50	16.29	101	32.90	147	47.88	307
Falta de interés por la materia	15	4.87	76	24.68	115	37.34	102	33.12	308
Falta de simpatía del profesor hacia sus estudiantes	24	7.79	116	37.66	109	35.39	59	19.16	308
Poca interacción persona a persona	18	5.83	110	35.60	124	40.13	57	18.45	309
No se propicia el interés por la materia	9	2.92	55	17.86	144	46.75	100	32.47	308
No se explica la utilidad de la materia	15	4.87	80	25.97	122	39.61	91	29.55	308
No motiva a sus estudiantes	12	3.88	46	14.89	138	44.66	113	36.57	309
El lenguaje que utiliza para explicar no es adecuado	14	4.53	90	29.13	128	41.42	77	24.92	309

De manera general podemos decir que los estudiantes consideran que los aspectos de la labor docente que se relacionan totalmente con la reprobación de materias son: la falta de claridad en la explicación con el 33.77%, poco dominio del tema con el 45.60%, la subjetividad al evaluar con el 47.88% y la no motivación de los estudiantes con el 36.57%.

En relación a la cualidad de los contenidos y su relación con la reprobación, se encontró lo siguiente:

Pregunta trece: **La cualidad de los contenidos y su influencia en la reprobación de materias**

	Nada		Poca		Mucha		Totalmente		Total Frecuencias
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	
Los contenidos son complejos	7	2.27	82	26.54	155	50.16	65	21.04	309
Los contenidos son aburridos	17	5.52	99	32.14	144	46.75	48	15.58	308
Los contenidos son extensos	12	3.90	96	31.17	146	47.40	54	17.53	308
No se vinculan con la realidad del estudiante	30	9.71	118	38.19	103	33.33	58	18.77	309
Los contenidos a aprender exigen determinados conocimientos previos	15	4.90	128	41.83	109	35.62	54	17.65	306
Los contenidos a aprender exigen altos grados de reflexión para comprender los conceptos y sus relaciones	10	3.24	93	30.10	128	41.42	78	25.24	309
Los contenidos no están ordenados y/o jerarquizados	15	4.87	127	41.23	127	41.23	39	12.66	308

Los estudiantes consideran que tienen mucha influencia en la reprobación de materias las siguientes características de los contenidos: el 50.16% de los alumnos consideran que la complejidad de los contenidos es un factor que incide en la reprobación de materias, el 46.75% y el 47.40% piensan respectivamente que los contenidos aburridos y extensos propician que se reprobe la materia.

La pregunta catorce: **¿Cuáles son los rasgos que caracterizan a un buen profesor?**

Subcategoría: Rasgos y actitudes personales y motivacionales	Frecuencia	%
Realiza su trabajo con gusto	55	17.74
Comprometido con el grupo	41	13.22
Interesado por sus alumnos	41	13.22
Buena relación con sus alumnos	38	12.25
Empatía con los alumnos	37	11.93
Que motive al grupo	34	10.96
Flexible	32	10.32
Amable	30	9.67

Respetuoso	28	9.03
Que sepa escuchar	27	8.70
Con disponibilidad para el alumno	27	8.70
Puntual	19	6.12
Tolerante	19	6.12
Paciente	14	0.45
Seguro de sí mismo	12	3.87
Justo	12	3.87
Amigable	8	2.58
No autoritario	8	2.58
Que no falte	7	2.25
Exigente	6	1.93
Confiable	6	1.93
Constante en su trabajo	3	0.96
Subcategoría: Habilidades comunicativas del docente		
Claridad en la explicación	93	30
Que utilice técnicas para la explicación	61	19.67
Innovador y creativo en su explicación	43	13.87
Explica la relación de la teoría con la práctica	40	12.90
Buen comunicador	23	7.41
Subcategoría: Conocimiento del contenido disciplinar		
Dominio del tema	147	47.41
Actualizado	28	9.03
Subcategoría: Habilidades didácticas		
Que haga su clase dinámica	38	12.25
Que haga sus clases interesantes	33	10.64
Que planeé su clase	31	10
Subcategoría: Factores relacionados con la calidad de la evaluación		
Objetivo al momento de evaluar	38	12.25

De manera general, podemos decir que los alumnos consideran que los rasgos que debe tener un buen profesor se relacionan con las actitudes personales y motivacionales, ya que el 17.74% opinan que un buen profesor debe realizar con gusto su trabajo, además debe contar con habilidades comunicativas, porque el 30% piensa que deben tener claridad en su explicación, así mismo debe tener conocimiento sobre el contenido disciplinar de la materia que imparte, ya que el 47.41% considera que los buenos profesores tienen dominio del tema y que cuenten con habilidades didácticas, debido a que el 12.25% asumen que los buenos docentes hacen su clase dinámica y a su vez el 12.25% respondió que estos profesores deben ser objetivos al evaluar.

La pregunta quince: **¿Cuáles son los rasgos que caracterizan a un mal profesor?**

Subcategoría: Rasgos y actitudes personales y motivacionales	Frecuencia	%
Falta de interés por su materia	69	22.25
No interesado por sus alumnos	57	18.38
Barco	41	13.22
Faltista	39	12.58
Cerrado	38	12.25
Apático	35	11.29
Trata mal a los alumnos	32	10.32
Autoritario	29	9.35
Impuntual	28	9.03
No comprometido con el grupo	27	8.70
Prepotente	27	8.70
Cree que siempre tiene la razón	24	7.74
Irresponsable	17	5.48
No es empático con los alumnos	15	4.83
No motiva a sus alumnos	13	4.19
Con mal carácter	12	3.87
No escucha a sus alumnos	7	2.25
Impositivo	7	2.25
Inseguro	6	1.93
Burlón	5	1.61
Irrespetuoso	5	1.61
Falta de carácter	5	1.61
Soberbio	4	1.29
Impaciente	2	0.64
No ético	2	0.64
Subcategoría: Tipo y forma de utilización de estrategias didácticas		
Poco conocimiento sobre cómo dar la clase	106	34.19
No planea la clase, improvisa y divaga	58	18.70
No utiliza técnicas en sus clases	30	9.67
Hace aburrida la clase	27	8.70
Tradicional	27	8.70
No propicia la participación	11	3.54
Hace complicadas las clases	6	1.93
No sabe enseñar, pero tiene conocimiento de la materia	3	0.96
Subcategoría: Habilidades comunicativas		
No sabe explicar	62	20
No vincula teoría-práctica en sus explicaciones	36	11.61
Usa lenguaje complejo para explicar	7	2.25

En un sentido general los estudiantes consideran que los rasgos que caracterizan a un mal profesor se relacionan con las actitudes personales y motivacionales, esto lo podemos ver cuando el 22.25% responde que unos de estos rasgos es la falta de interés que tiene el docente por su materia; otros

rasgos los asocian con los tipos y formas de utilización de las estrategias, ya que el 34.19% hace alusión, como rasgo, al poco conocimiento que tienen los docentes sobre cómo dar clase. De igual manera los relacionan con las habilidades comunicativas del docente, porque el 20% considera el es no saber explicar como rasgo de un mal profesor.

La pregunta dieciséis: **En tus estudios en la Licenciatura de Pedagogía ¿Cuáles materias consideras son más fáciles de acreditar?**

Materias	Frecuencia	%
Introducción a la psicología	104	33.54
Desarrollo y evaluación curricular	80	25.80
Historia de la educación en México	60	19.35
Didáctica general	57	18.38
Introducción a la pedagogía	56	18.06
Programación y evaluación didácticas	52	16.77
Filosofía de la educación	50	16.12
Desarrollo, aprendizaje y educación	40	12.90
Estadística descriptiva en educación	37	11.93
Psicología social: Grupos y aprendizaje	33	10.64
Teoría pedagógica contemporánea	32	10.32
La orientación educativa: sus prácticas	32	10.32
Bases de la orientación educativa	31	10
Comunicación y procesos educativos	28	9.03
Teoría pedagógica: Génesis y desarrollo	27	8.70
El Estado Mexicano y los proyectos educativos (1857-1920)	19	6.12
Comunicación, cultura y educación	19	6.12
Investigación educativa II	18	5.80
Institucionalización, Desarrollo económico y educación (1920-968)	16	5.16
Investigación educativa I	15	4.83
Planeación y evaluación educativa	11	3.54
Teoría curricular	11	3.54
Aspectos sociales de la educación	8	2.58
Seminario de técnicas y estadísticas aplicadas a la investigación educativa	8	2.58
Ciencia y sociedad	6	1.93
Organización y gestión de instituciones educativas	6	1.93
Educación y sociedad en América Latina	7	2.25
Introducción a la investigación educativa	2	0.64
Crisis y educación en el México Actual (1968-1990)	2	0.64
Epistemología y pedagogía	2	0.64
Respondieron	310 Alumnos	
No Respondieron	0 Alumnos	

En la tabla anterior, podemos observar que el 33.54% de los estudiantes consideran que la materia de Introducción a la psicología es una de las más fáciles de aprobar, así como de Desarrollo y evaluación curricular con el

25.80%, Historia de la educación en México con el 19.35%, Didáctica general con el 18.38%, Introducción a la pedagogía con el 18.06%, Programación y evaluación didácticas 16.77% y Filosofía de la educación 16.12%.

Las razones por las que consideran como las más fáciles de acreditar son las siguientes:

Subcategoría: Características favorables del contenido	Frecuencia	%
Porque son temas de mi interés	94	30.32
Los temas son más fáciles de comprender	75	24.19
Porque los contenidos están más relacionados centrados en la carrera	61	19.67
Porque los contenidos los puedes relacionar con tu vida diaria	40	12.90
Porque son temas que me gustan	40	12.90
Son los temas que más llaman la atención	32	10.32
Porque estamos más familiarizados con esas materias	29	9.35
Los contenidos no requieren de mucho análisis y reflexión	11	3.54
Porque solo hay que ocupar la memoria para aprender los contenidos	3	0.96
Los contenidos son fáciles de comprender	3	0.96
Porque los contenidos se pueden ver desde otros puntos de vista	3	0.96
Subcategoría: Características de los docentes y sus métodos		
Los maestros explican bien	32	10.32
Los profesores de esas asignaturas provocan interés por la materia	27	8.70
Depende de la evaluación del maestro	24	7.74
La forma de evaluar de los profesores es fácil	17	5.48
Porque son profesores con buena formación	3	0.96
Los profesores no son tan exigentes para evaluar	1	0.32

Las razones que muestran los estudiantes en sus respuestas están relacionadas con las características favorables del contenido por ejemplo, el 30.32% les parecen fáciles porque son temas de su interés y el 24.19% porque los temas son fáciles para ellos de comprender. Además, dichas razones también refieren a las características de los docentes y sus métodos para impartir clase, debido a que el 10.32% manifiestan que las materias son fáciles porque los maestros explican bien.

La pregunta diecisiete: **En tus estudios en la Licenciatura de Pedagogía ¿Cuáles materias consideras son más difíciles de acreditar?**

Materia	Frecuencia	%
Ciencia y sociedad	149	48.06
Estadística descriptiva en educación	113	36.45
Seminario de técnicas y estadísticas aplicadas a la investigación educativa	112	36.12
Epistemología y pedagogía	108	34.83
Investigación educativa I	30	9.67
Investigación educativa II	26	8.38
El Estado Mexicano y los proyectos educativos (1857-1920)	23	7.41
Filosofía de la educación	23	7.41
Introducción a la investigación educativa	20	6.45
Historia de la educación en México	16	5.16
Institucionalización, Desarrollo económico y educación (1920-968)	12	3.87
Crisis y educación en el México Actual (1968-1990)	11	3.54
Introducción a la psicología	9	2.90
Teoría pedagógica: Génesis y desarrollo	8	2.58
Teoría curricular	8	2.58
Teoría pedagógica contemporánea	7	2.25
Aspectos sociales de la educación	5	1.61
Introducción a la pedagogía	5	1.61
Desarrollo, aprendizaje y educación	3	0.96
Didáctica general	3	0.96
Educación y sociedad en América Latina	3	0.96
Psicología social: Grupos y aprendizaje	2	0.64
Desarrollo y evaluación curricular	2	0.64
Planeación y evaluación educativa	1	0.32
Comunicación y procesos educativos	0	0
Organización y gestión de instituciones educativas	0	0
Bases de la orientación educativa	0	0
Comunicación, cultura y educación	0	0
La orientación educativa: sus prácticas	0	0
Programación y evaluación didácticas	0	0
Respondieron	310 Alumnos	
No Respondieron	0 Alumnos	

En relación a las materias que los estudiantes consideran más difíciles de aprobar, el 48.06% piensa que Ciencia y sociedad, el 36.45% opina que Estadística descriptiva en educación, así como el 36.12% dice que Seminario de técnicas y estadísticas aplicadas a la investigación educativa y el 34.83% está de acuerdo que Epistemología y pedagogía es la más difícil de acreditar.

Las razones que presentan en sus respuestas los estudiantes sobre las materias que consideran como las más difíciles son las siguientes:

Subcategoría: Características de los docentes y sus métodos	Frecuencia	%
El maestro no explica bien	52	16.77
El maestro no valora el trabajo del alumno	50	16.12
El maestro quiere sólo su postura	14	4.51
Hay maestros malos	12	3.87
Por las formas de evaluación de los profesores	7	2.25
Porque la maestra me da miedo	5	1.61
Subcategoría: Habilidades del estudiante		
Requiere demasiada reflexión y análisis	47	15.16
Requiere ser muy crítico	22	7.09
Se necesita mucha capacidad de argumentación	16	5.16
Se necesita más capacidad para razonar	13	4.19
Se necesita mucha memoria	10	3.22
Se necesita más habilidad para la lectura	4	1.29
Subcategoría: Características de los contenidos		
Los textos son difíciles de comprender	55	17.74
Porque los conceptos de la materia son complejos	27	8.70
La materia es compleja	26	8.38
Es muy teórica	22	7.09
Los contenidos no se vinculan con nuestra realidad	14	4.51
La contenidos de la materia son aburridos y tediosos	12	3.87
Requiere de conocimientos previos	7	2.25
Subcategoría: Motivación intrínseca del estudiante		
Porque no me gusta	42	13.54
Porque los contenidos me interesan poco	27	8.70
Subcategoría: Predisposición del estudiante		
Porque dicen que son las más difíciles y las reprobé	47	15.16

A partir de las respuestas anteriores podemos decir que las razones de los estudiantes están asociadas a diferentes factores del proceso de enseñanza y aprendizaje por ejemplo, a las características de los docentes y sus métodos de enseñanza, ya que el 16.77% piensa que las materias son difíciles porque los maestros no explican bien, por otro lado relacionan dicha dificultad con las habilidades, la motivación intrínseca y la predisposición que tienen los estudiantes antes de cursar la materia, porque el 15.16% respondió que en dichas materias se requiere demasiada reflexión y análisis, el 13.54% se le

dificultan porque no les gusta y el 15.16% las consideran difíciles porque se predisponen en función de lo que dicen de ellas. También, relacionan la dificultad con las características de los contenidos, porque el 17.74% opinan que los textos de esas materias son difíciles de comprender.

La pregunta dieciocho: **¿Cuáles materias crees que son las que más se reprobaban en la Licenciatura en Pedagogía?**

Materia	Frecuencia	%
Epistemología y pedagogía	219	70.64
Ciencia y sociedad	217	70
Estadística descriptiva en educación	210	67.74
Seminario de técnicas y estadísticas aplicadas a la investigación educativa	206	66.45
Investigación educativa I	30	9.67
Investigación educativa II	15	4.83
Crisis y educación en el México Actual (1968-1990)	13	4.19
El Estado Mexicano y los proyectos educativos (1857-1920)	12	3.87
Institucionalización, Desarrollo económico y educación (1920-968)	12	3.87
Historia de la educación en México	12	3.87
Filosofía de la educación	9	2.90
Aspectos sociales de la educación	6	1.93
Educación y sociedad en América Latina	5	1.61
Introducción a la psicología	4	1.29
Teoría curricular	4	1.29
Introducción a la investigación educativa	3	0.96
Desarrollo y evaluación curricular	2	0.64
Didáctica general	1	0.32
Introducción a la pedagogía	0	0
Desarrollo, aprendizaje y educación	0	0
Teoría pedagógica: Génesis y desarrollo	0	0
Psicología social: Grupos y aprendizaje	0	0
Teoría pedagógica contemporánea	0	0
Planeación y evaluación educativa	0	0
Comunicación y procesos educativos	0	0
Organización y gestión de instituciones educativas	0	0
Bases de la orientación educativa	0	0
Comunicación, cultura y educación	0	0
La orientación educativa: sus prácticas	0	0
Programación y evaluación didácticas	0	0
Respondieron	310 Alumnos	
No Respondieron	0 Alumnos	

Las materias que los estudiantes creen que más se reprobaban y de acuerdo con las frecuencias que fueron mencionadas las mismas son las siguientes: Epistemología y pedagogía con 70.64%, Ciencia y sociedad con 70%, Estadística descriptiva en educación con 67.74% y Seminario de técnicas y estadísticas aplicadas a la investigación educativa con 66.45%.

Las razones por las que los estudiantes creen que las materias anteriores son las que más se reprobaban son las siguientes:

Subcategoría: Características relacionadas con los contenidos	Frecuencia	%
Los contenidos son difíciles de comprender	105	33.87
Los contenidos requieren de análisis y argumentación	64	20.64
Los contenidos son aburridos y tediosos	15	4.83
Porque los contenidos no son interesantes	14	4.51
Los contenidos para aprenderlos requieren de conocimientos previos	12	3.87
Los contenidos no se vinculan con la realidad	5	1.61
Los contenidos no se vinculan con la licenciatura	4	1.29
Los contenidos requieren de crítica	2	0.64
Subcategoría: Tipo y forma de utilización de estrategias didácticas		
Los profesores no vinculan al teoría con la práctica	43	13.87
Por la manera en que imparten la clase los profesores, no es la correcta	14	4.51
El profesor lo hace difícil	12	3.87
Depende de la evaluación del profesor	8	2.58
No explica bien el profesor	8	2.58
Los profesores utilizan pocas estrategias para enseñar	4	1.29
Subcategoría: Actitudes y rasgos del profesor		
El profesor infunde inseguridad	23	7.41
Depende de la reputación del maestro que imparta la materia	23	7.41
Los profesores son rígidos	2	0.64
Los profesores son tradicionalistas	2	0.64
Los profesores se sienten superiores	2	0.64
Subcategoría: Representación sobre la materia		
Eso dicen	48	15.48
Porque eso dicen y mis compañeros la han reprobado	3	0.96

A partir de las respuestas de estudiantes, podemos identificar de manera general las razones por las que creen que las materias anteriores, son las que más se reprobaban y a su vez las podemos relacionar con las características de los contenidos, ya que el 33.87% las piensan de esa manera porque a los jóvenes les parecen que son difíciles de comprender. También las podemos asociar con los tipos y formas de utilización de estrategias didácticas y con las actitudes y rasgos de los profesores, debido a que el 13.87% consideran que los profesores de esas materias no relacionan la teoría con la práctica y el 7.41% piensan que el profesor les infunde inseguridad. De igual manera la

representación sobre la materia está relacionada con la reprobación, ya que el 15.48% creen que son las más reprobadas porque eso dicen sus compañeros y profesores.

Hasta este momento, se ha hecho la presentación de forma general de la información que fue obtenida de Servicios escolares y de los cuestionarios aplicados a los estudiantes, y como ya lo he mencionado, solo se hizo alusión a la que presentó mayor frecuencia y porcentaje, con esto no queremos decir, que la información que tiene poco porcentaje sea menos importante, sino que dicha presentación se realizó para ofrecer un panorama general de las representaciones que están presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para complementar la presentación de toda la información que se obtuvo durante la investigación, a continuación se presenta la que fue obtenida de las entrevistas a estudiantes y profesores.

4.6. Presentación y procesamiento de entrevistas de estudiantes y profesores

Las entrevistas que fueron hechas a los estudiantes, constan de dieciséis preguntas cada una y las que fueron realizadas a los profesores, está compuesta por diecinueve preguntas cada una. (Véase anexo IX). En ellas se abordaron, los ejes principales de esta investigación de investigación.

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas; para llevar a cabo el análisis y la interpretación de la información se elaboraron cuadros en los que se incluyeron extractos de las respuestas más representativas de acuerdo con las preguntas formuladas a los estudiantes y profesores. A manera de ejemplo, se presentan algunos cuadros para el tratamiento de la información:

1. Para ti ¿Qué significa estudiar una licenciatura? (Estudiantes)

“ ... un logro personal, este...ya que me ha costado mucho trabajo llegar hasta aquí... bueno, es una manera de superarme, y me supero porque me gusta”

“Significa un logro más en mi vida y... superarme personalmente día con día y... por... que siempre había querido estudiar una carrera que me guste”

“...es un logro personal porque creo que es... como superarme en la vida y siempre me he superado, por eso estudio”

“Para mí tiene dos significados: el primero es un logro personal; porque he pasado por muchos niveles educativos [...] el segundo, es un nivel de superación personal, pues he estudiado mucho para llegar poder haber llegado a los estudios superiores”

2. Explica las razones por las cuáles te encuentras estudiando la licenciatura en la UPN (Estudiantes)

“La razón principal es porque... me gusta la Pedagogía y.... este... me ha ayudado a superarme más como persona”

“Siempre me gustó mucho todo lo relacionado con pedagogía, desde la prepa, algunos de mis profes me hablaron de ella”

“... porque siempre he tenido la idea de que la Pedagogía ayuda a las personas a superarse y a mí me gusta hacerlo, superarme, y además siempre, siempre me ha gustado la Licenciatura”

“Porque me gusta la Licenciatura y siempre he buscado hacer lo que me gusta y hacer lo que me gusta significa superarme día a día personalmente”.

9. Desde su perspectiva qué ¿Qué grado de dificultad para el aprendizaje representan esas asignaturas? (Profesores)

“... pues en mi caso no sé si sea dificultad pero... quizás a los alumnos se les dificulte leer mucho, porque los textos de los cursos que imparto son muy extensos, pero no son difíciles y a lo mejor, también, que encuentren la relación de lo que están leyendo y después aplicarlo..., pero no encuentro otra razón para que los alumnos se les dificulte, porque, pues ellos ya saben cómo leer y trabajar en este nivel...”

“... se les dificulta mucho las lecturas, porque los alumnos vienen, no sabiendo analizar y reflexionar, cómo lo demanda este nivel y a parte de eso súmale que no saben leer y redactar bien, por eso pienso que se les dificulta”

15. ¿Qué opina sobre la reprobación como fenómeno educativo?

“...que... tiene que revisarse eh... lo que implica la educación, para qué estamos educando, para qué evaluamos de cierta manera. Yo creo que requiere una revisión sobre todo cuando la reprobación es muy amplia o se convierte en algo prácticamente masivo, es que hay que revisar los diferentes actores que están interviniendo, que intervienen en la educación, porque no puede cargarse a los alumnos ¿no?: son ignorantes, son tontos ¿no?, sino hay que revisar qué está pasando con los profesores, con los planes de estudio, con los contenidos, entonces para mí la reprobación cuando se vuelve un problema implica la revisión de todo el sistema educativo, desde los programas, los profesores, muchas cosas; por supuesto yo creo que lo primero que se puede eh... modificar o ajustar es la relación del profesor con el alumno, y la pregunta repito sería ¿para qué estoy enseñando?”

“...pienso que en algunas ocasiones es el profesor el que falla, pero regularmente..., los estudiantes justifican sus carencias de conocimiento y de formación, para este nivel, a través de los profesores, culpándonos y dando razones sobre nosotros por ejemplo..., que no sabemos, que somos malos o que no entendemos a los estudiantes, pero... no es así, si existe la reprobación es porque los estudiantes no tienen los conocimientos suficientes para aprobar la materia y...es así.”

Las respuestas de las entrevistas fueron relacionadas con la información de los cuestionarios, con el fin de complementar el análisis y tener una construcción más amplia sobre las representaciones que construyen los estudiantes y de las que están presentes en los procesos de aprendizaje, así como su influencia en el éxito o fracaso escolar derivado en la aprobación y reprobación de materias.

4.7. Análisis de la información

En las siguientes páginas se presenta el análisis de la información obtenida en Servicios Escolares, las respuestas de los cuestionarios aplicados a los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía y las entrevistas hechas a los mismos y a los profesores.

Dicho análisis se realizó a partir de la interpretación de lo que respondieron los informantes seleccionados; las diversas respuestas fueron asociadas, debido a que guardan relación entre sí.

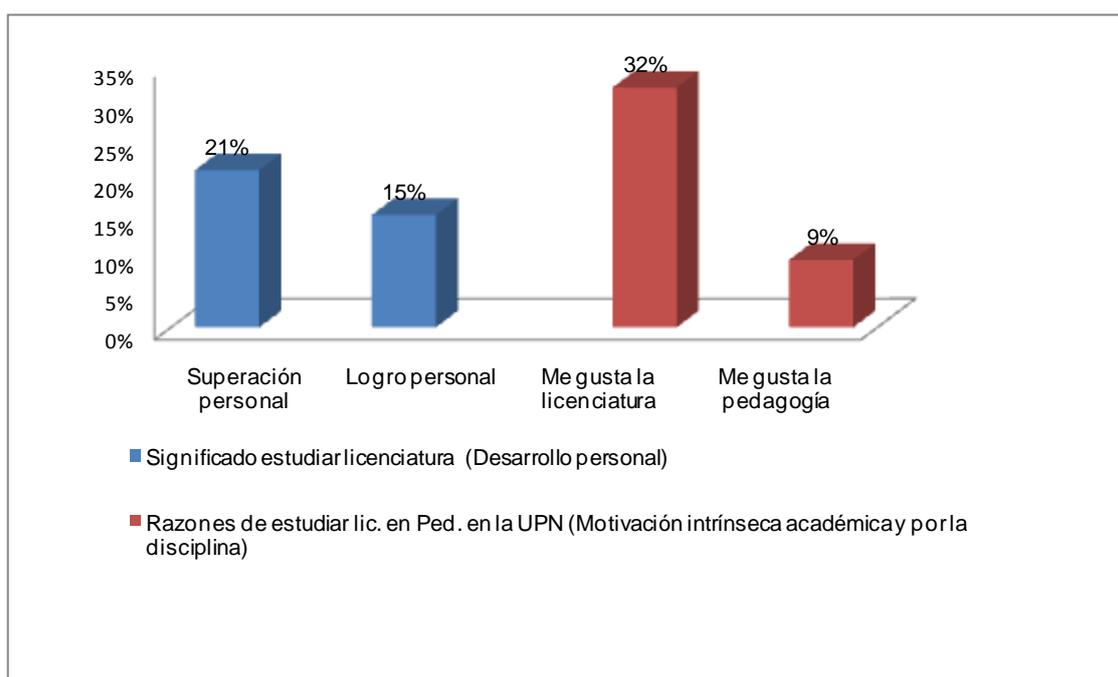
Para el análisis se vincularon las categorías iniciales, los referentes teóricos y la información de las distintas fuentes, por lo tanto dicho análisis consistió en la abstracción de las relaciones existentes entre la diversidad de respuestas sin importar la frecuencia con la que aparecen, ya que, como lo he explicado, se

trata de una investigación cualitativa donde se construyó evidencia sobre las representaciones que construyen los estudiantes al momento de aprender y su relación con el éxito y fracaso escolar.

Por lo anterior, sólo se explica la información que guarda relación entre sí y que ayudó a la construcción de evidencia acerca de las representaciones de los estudiantes. Cabe señalar que, en la presentación de los datos se mostraron los porcentajes de las frecuencias con decimales y para el análisis se redondearon, esto fue para tener un tratamiento más sencillo de la información. El análisis se inició con el estudiante y los factores implicados con él mismo, después se analizaron los que están relacionados con el profesor y por último los que tienen que ver con los contenidos. Dicho análisis está enfocado en los ejes temáticos de ésta investigación que son las representaciones, el aprendizaje y la reprobación de los estudiantes. Cabe señalar que los factores son una unidad, sin embargo para su análisis fueron separados.

Es necesario mencionar que, debido a la relación entre los factores de las categorías y subcategorías, en algunas gráficas podemos encontrar relaciones entre dos y en otras hasta tres o cuatro categorías.

Gráfica 1. Percepción Académica: Relación del Significado de estudiar una Licenciatura y las razones de estudiar Pedagogía en la UPN



En la categoría Percepción académica se ubican, entre otras, las subcategorías de “Desarrollo personal” y “Motivación intrínseca académica y por la disciplina”. La primera se relaciona con el “Significado de estudiar una licenciatura” y entre los significados podemos encontrar una gran diversidad de los mismos, por ejemplo, “Superación personal” y “Logro personal”, y en relación a la segunda subcategoría se encuentra relacionada con las “Razones por las que se encuentran estudiando la Licenciatura en Pedagogía en la UPN”, entre las que encontramos “Me gusta la licenciatura” y “Me gusta la pedagogía”.

De acuerdo con la Gráfica 1 es posible observar que existe relación entre los significados de estudiar una licenciatura y las razones por las que se encuentran estudiando pedagogía en la UPN, ya que para los alumnos ha sido un Logro y Superación Personal porque manifiestan que “es algo que siempre han querido hacer”, “les costó trabajo llegar hasta la licenciatura” y “porque han invertido mucho tiempo y esfuerzo para llegar a este nivel”, por lo tanto es probable que durante sus estudios anteriores hayan construido una representación positiva sobre los estudios de licenciatura y en consecuencia contribuya a la configuración de las razones para estudiar Pedagogía. Es por ello que encontramos razones relacionadas con la motivación intrínseca del alumno que son “Me gusta la licenciatura y la Pedagogía”; o de manera contraria, las razones de estudiar la Licenciatura están presentes al momento en que se configuran los significados sobre la misma.

Lo anterior, también lo podemos observar en las entrevistas a estudiantes cuando responden que estudiar una licenciatura significa: “... un logro personal, este...ya que me ha costado mucho trabajo llegar hasta aquí... bueno, es una manera de superarme, y me supero porque me gusta”, “Significa un logro más en mi vida y... superarme personalmente día con día y... por... que siempre había querido estudiar una carrera que me guste”, “...es un logro personal porque creo que es... como superarme en la vida y siempre me he superado, por eso estudio”, “Para mí tiene dos significados: el primero es un logro personal; porque he pasado por muchos niveles educativos [...] el

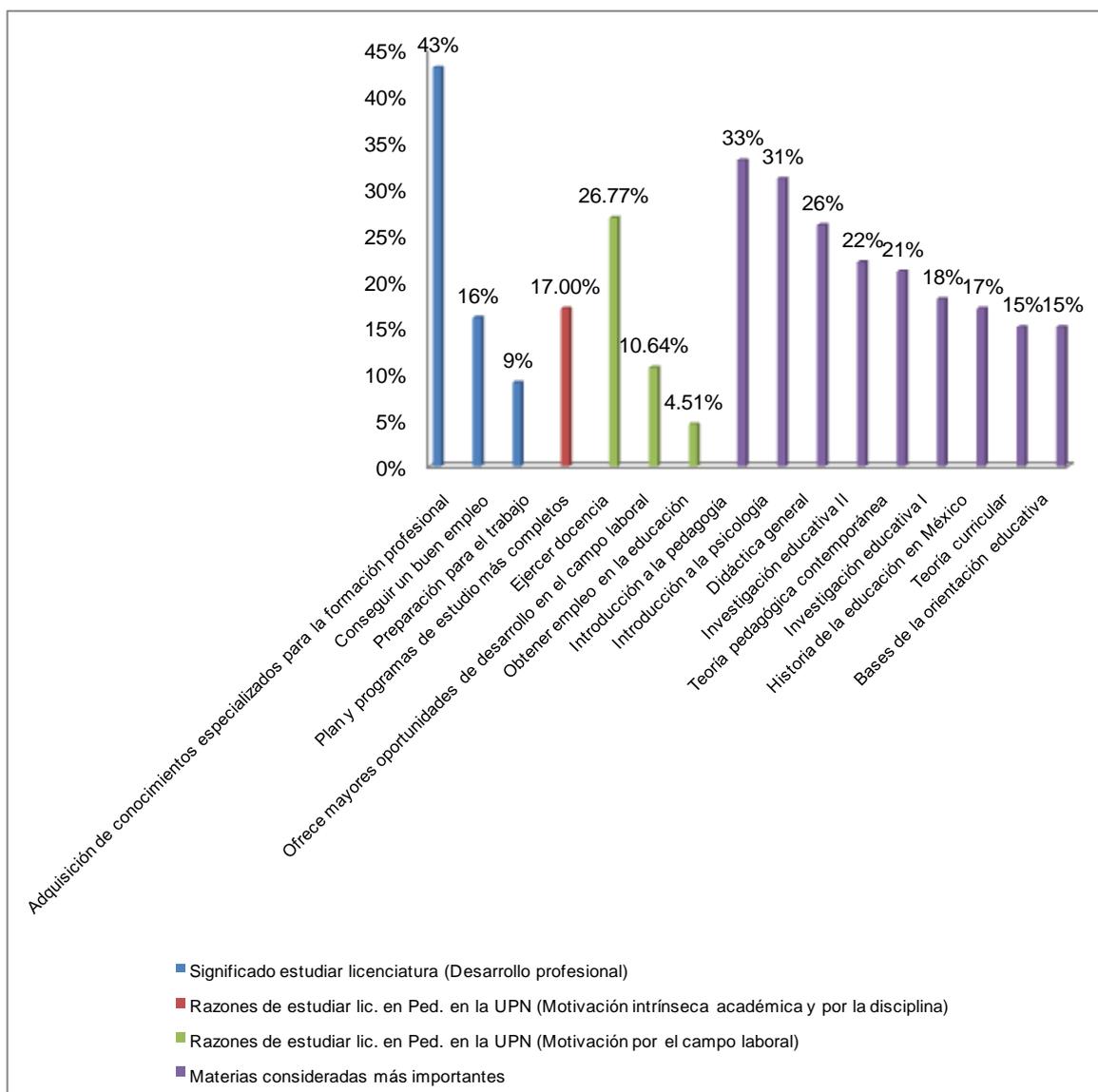
segundo, es un nivel de superación personal, pues he estudiado mucho para llegar poder haber llegado a los estudios superiores”.

En relación a las razones de estudiar la Licenciatura en Pedagogía en la UPN, en la entrevista respondieron: “La razón principal es porque... me gusta la Pedagogía y.... este... me ha ayudado a superarme más como persona”, “Siempre me gustó mucho todo lo relacionado con pedagogía, desde la prepa, algunos de mis profes me hablaron de ella”, “... porque siempre he tenido la idea de que la Pedagogía ayuda a las personas a superarse y a mí me gusta hacerlo, superarme, y además siempre, siempre me ha gustado la Licenciatura”, “Porque me gusta la Licenciatura y siempre he buscado hacer lo que me gusta y hacer lo que me gusta significa superarme día a día personalmente”.

A partir de las respuestas anteriores, se puede decir que en la Percepción académica de los estudiantes, relacionada con los significados de estudiar una licenciatura y las razones por las que se encuentran cursando sus estudios en Pedagogía en la UPN, existen representaciones y entre ellas se modifican, es decir dependiendo de cómo representen su significado sobre estudiar una licenciatura serán sus razones para hacerlo, o viceversa dependiendo de cómo configuren sus representaciones sobre las razones por las que estudian determinada disciplina, en este caso Pedagogía en la UPN Ajusco, le atribuirán un determinado significado.

Otro ejemplo de lo anterior lo podemos ver en la siguiente gráfica:

Gráfica 2: Relación del Significado de estudiar una licenciatura, Razones de estudiar Pedagogía en la UPN y Materias consideradas más importantes en la formación del pedagogo



Siguiendo con la percepción académica, en la gráfica 2 podemos ver de nuevo la relación entre el “Significado de estudiar una Licenciatura y las razones para hacerlo pero en este caso éstas se orientan hacia otras dos subcategorías la primera relacionada con el significado de “Desarrollo Profesional” en la que se ubican los significados de “La Adquisición de conocimientos especializados para la formación profesional”, “Conseguir un buen empleo” y “Preparación para el trabajo”. Entonces, estos significados se relacionan con el Desarrollo

profesional y el campo laboral, por ello que es posible encontrar razones relacionadas con la formación disciplinar y el empleo, mismas que se ubican en otras dos subcategorías que son “Motivación intrínseca académica y por la disciplina” y “Motivación por el campo laboral”; en la primera está la razón de estudiar la Licenciatura en Pedagogía por el “Plan y programas de estudio más completos” y en la segunda existen las de “Ejercer la docencia”, “Ofrece mayores oportunidades de desarrollo en el campo laboral”, “Obtener empleo en la educación”.

La relación anterior, se encuentra presente en las entrevistas estudiantes cuando responden que estudiar una Licenciatura significa: “...significa conseguir un empleo más fácilmente porque tienes una preparación más especializada para un trabajo”, “...tiene un significado laboral para mí porque, te ofrece unas oportunidades de trabajo extensas por las cuales... eh tendría más posibilidades de seguir creciendo profesionalmente”, “...para tener un buen trabajo” y “ ... conseguir un trabajo de manera más rápida porque en la actualidad contratan más rápido a los que tienen una Licenciatura”.

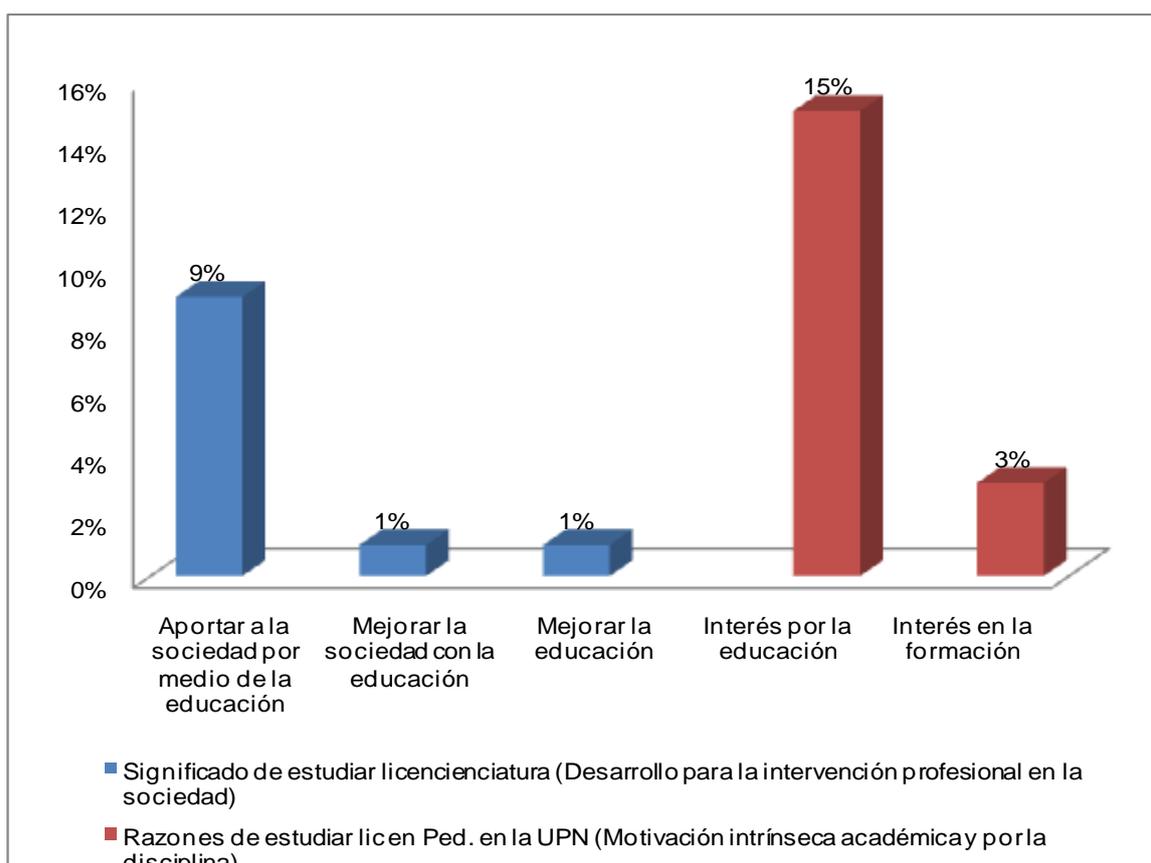
Las razones relacionadas con la formación académica y lo laboral, que los estudiantes expresaron en las entrevistas son: “Otra razón es... porque... porque... cuando empiece a buscar trabajo conseguiré un mejor empleo que si sólo tuviera la prepa me costaría más trabajo conseguir un trabajo”, “...me gusta trabajar con niños, entonces decidí estudiar la licenciatura para... concretar más mis conocimientos y aplicarlos, bueno ya posteriormente eh... dando clases en algún centro educativo”, “...inicialmente quería ser maestra, tenía la idea de ser maestra y pues una de las instituciones que vi fue la UPN y ahora lo hago porque quiero ser maestra de primaria”, “...la carrera de pedagogía tiene un amplio campo laboral y hay más oportunidades de trabajar en la educación”.

Con base en la relación anterior, podemos ver que el significado, de los estudiantes, sobre estudiar una Licenciatura y las razones para hacerlo en Pedagogía de la UPN, influyen en su percepción sobre las materias que han cursado y cursarán, ya que como lo muestra la gráfica 2, las materias que

consideran más importantes en su formación como pedagogos guardan estrecha relación con los campos laborales de la docencia y la orientación educativa, mismos, presumo, son los trabajos a los que más recurren los egresados en Pedagogía y son las siguientes: “Introducción a la pedagogía, Introducción a la psicología, Didáctica general, Investigación educativa I y II, Teoría pedagógica contemporánea, Historia de la educación en México, Teoría curricular y Bases de la orientación educativa.”

Otro ejemplo de la relación entre Significado, de los estudiantes, sobre estudiar una Licenciatura y las razones para hacerlo se muestra en la gráfica 3.

Gráfica 3: Relación del Significado de estudiar una licenciatura y Razones de estudiar Pedagogía en la UPN



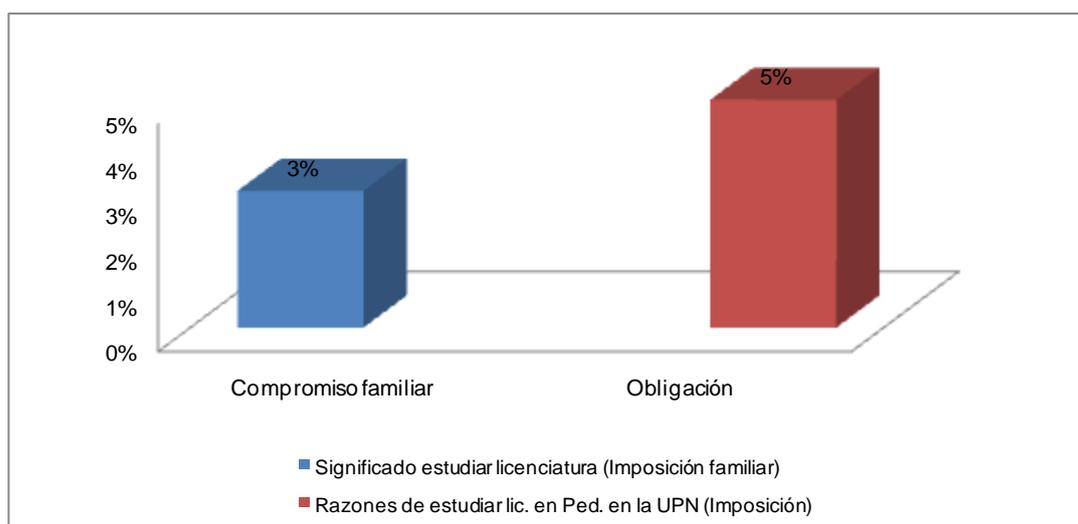
En la Percepción académica también se encuentran significados ubicados en la subcategoría “Desarrollo para la intervención profesional en la sociedad” por ejemplo, “Aportar a la sociedad por medio de la educación”, “Mejorar la

sociedad con la educación” y “Mejorar la educación”. Estos significados pueden ser contruidos a partir de las razones que se encuentran ubicadas en la subcategoría “Motivación intrínseca académica y por la disciplina”, debido a que los estudiantes manifiestan que las razones por las que se encuentran estudiando Pedagogía en la UPN es porque tienen “Interés por la educación y la formación”.

En ese sentido, los alumnos y algunas de sus razones por las que se encuentran estudiando, son originadas por una motivación intrínseca que es la del “Interés por la disciplina”, y probablemente, en consecuencia, debido a que les interesa la misma, significa para ellos querer “Mejorar y aportar a la sociedad por medio de la educación”.

En relación a los cuatro estudiantes entrevistados, no está presente en sus respuestas ésta relación. No obstante existe una relación más de este tipo, en las respuestas de los cuestionarios de estudiantes, y se muestra a continuación.

Gráfica 4: Relación del Significado de estudiar una licenciatura y Razones de estudiar Pedagogía en la UPN



Otro significado más que se ubica en la Percepción académica y que está relacionada con la subcategoría de “Imposición familiar” es el de “Compromiso familiar”. Es necesario explicar que los estudiantes que le atribuyen este

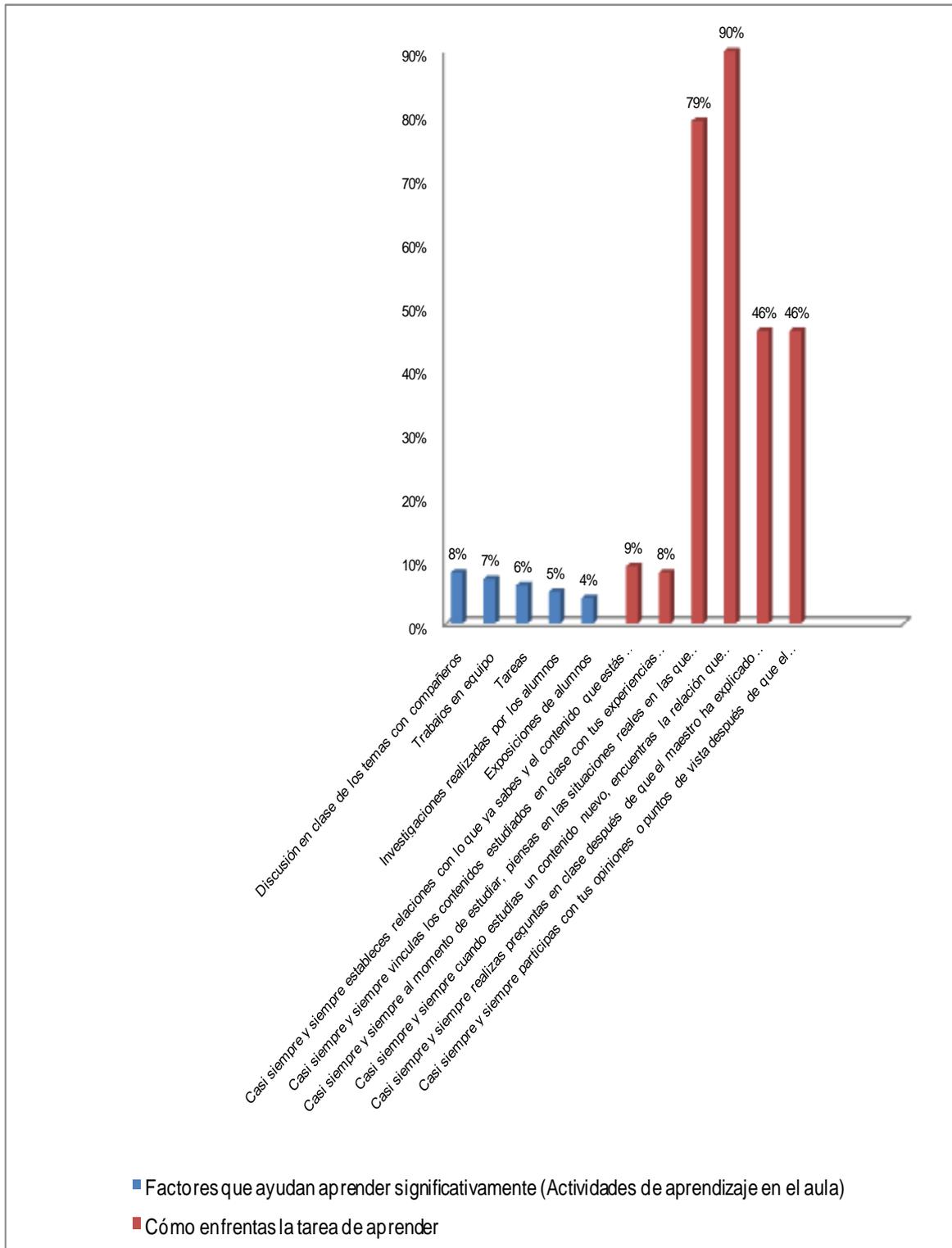
significado es porque manifiestan en sus respuestas lo siguiente: "... mis papás me dicen que tengo que estudiar una licenciatura", "... no quería seguir estudiando pero si no lo hago mis papás me quitan el apoyo económico", "... porque mis papás estudiaron una carrera y yo siento el compromiso, por ellos, de hacerlo".

El significado de "Compromiso familiar" se encuentra muy relacionado con la razón de estudiar, ubicada en la subcategoría "Imposición", que es la de "Obligación", es decir, los alumnos que les significa estudiar una licenciatura por compromiso, lo hacen por obligación.

A partir de las relaciones que se acaban de presentar, en las respuestas de los estudiantes, podemos ver que en los significados de estudiar una licenciatura, así como las razones por las que se encuentran estudiando Pedagogía en la UPN, existen representaciones entrelazadas que se modifican una a la otra, es decir que dependiendo de las representaciones que dan origen al significado de estudiar una licenciatura, se entrelazarán con las que originan las razones de cursar la Licenciatura en Pedagogía en la UPN, siendo así que existan diferentes tipos de las mismas; o viceversa, dependiendo de cómo se configuren las razones a partir de las representaciones, se entremezclarán con las que están inmersas en los significados, trayendo como resultado distintos tipos de estos últimos.

Al respecto de esto último, se puede establecer dicha relación, como ya lo he explicado en la tercera parte de este trabajo, a partir de que Durkheim y Castoriadis exponen que las representaciones son dinámicas y que unas a otras se afectan y modifican e incluso las representaciones pueden originar una o varias más, por tal motivo es que se puede decir que los significados que expresan los estudiantes, pueden influir en la configuración de sus razones o estas últimas pueden afectar a las primeras. En relación a la segunda categoría "Enfoque de aprendizaje del estudiante: Superficial, Profundo y Estratégico" se encontraron las siguientes relaciones y se presentan en la siguiente gráfica.

Gráfica 5: Relación de los Factores que ayudan aprender significativamente al alumno y su cómo enfrenta la tarea de aprender



De acuerdo con la gráfica 5 podemos observar que en la segunda categoría de análisis “Enfoque de aprendizaje del estudiante: Superficial, Profundo y Estratégico”, como ya se ha mostrado en la presentación de la información de

los cuestionarios, existen diversos factores que los alumnos consideran les ayudan a aprender significativamente, entre éstos podemos encontrar los que se relacionan con la subcategoría “Actividades de aprendizaje en el aula” y son los siguientes: “Discusión de los temas con compañeros”, “Trabajos en equipo”, “Tareas”, “Investigaciones realizadas por los alumnos”, “Exposiciones de alumnos” y en relación a cómo enfrentan la tarea de aprender los alumnos “Casi siempre y siempre: “Establecen relaciones con lo que ya saben y el contenido que están aprendiendo”, “Vinculan los contenidos estudiados en clase con sus experiencias personales”, “Al momento de estudiar, piensan en las situaciones reales en las que ese contenido les puede ser útil”, “Cuando estudian un contenido nuevo, encuentran la relación que puede tener con contenidos que ya saben”, “Realizan preguntas en clase después de que el maestro ha explicado un contenido”, “Participan con tus opiniones o puntos de vista después de que el maestro ha explicado un contenido”.

Los factores y la formas en cómo enfrentan la tarea de aprender, en el aula, de los estudiantes, se puede decir, que existen alumnos que orientan sus acciones en el aula hacia un aprendizaje significativo, es decir, actividades como la discusión de los temas entre compañeros, los trabajos en equipo, la tareas, exposiciones, investigaciones, participaciones en clase con preguntas y opiniones, la vinculación entre lo que están aprendiendo con sus experiencias y lo que ya saben, el buscar la utilidad del contenido que se está aprendiendo, es una muestra de que éstos estudiantes adoptan un Enfoque profundo para el aprendizaje de algunas materias, porque cuando se adopta este, los alumnos tienen la disposición de comprender lo que se les está enseñando, a través de la interacción con los contenidos, de la relación de las nuevas ideas y conceptos con los que ya poseen y a su vez los relacionan con su vida cotidiana. Por lo tanto, la adopción de dicho enfoque propicia que los estudiantes aprendan significativamente, entiéndase por éste la relación que hace el estudiante entre la información nueva con la que ya existente en su estructura cognitiva de forma sustantiva, en otras palabras, no hace esta relación de manera arbitraria ni mecánicamente.

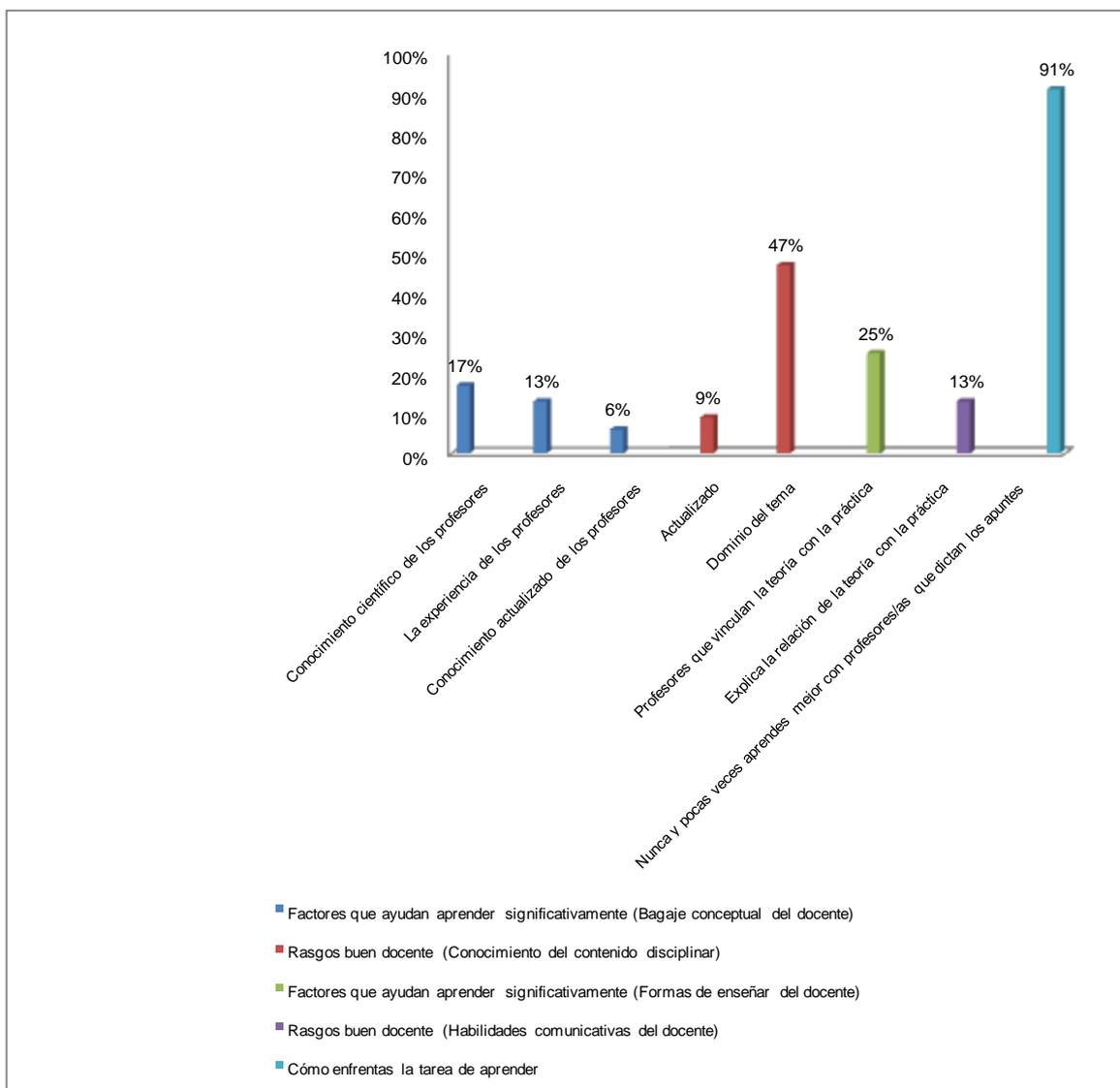
En relación a las entrevistas, podemos encontrar algunos de los factores y maneras de enfrentar la tarea de aprender anteriores por ejemplo, para los primeros, los estudiantes responden que les ayudan aprender significativamente: "... los trabajos en equipo, las exposiciones y vincular la teoría con la práctica", "... la participación activa por mi parte siempre en el aula", "la participación y trabajos en equipo ayudan mucho", "...relacionar lo que estoy aprendiendo con lo que he vivido".

En cuanto a las formas de enfrentar la tarea de aprender, en las entrevistas, los estudiantes expresan que: "...A mí me funciona relacionar lo que ya sé con el nuevo conocimiento y lo hago con mapas conceptuales con colores o dibujos", "...trabajar en equipo porque es una forma de complementar y también de debatir temas, porque... bueno, este... conocer más los contenidos y vincular y recuperar los conocimientos previos, con los que voy a aprender", "...trato de vincularlo con algún ejemplo de mi vida cotidiana o buscar alguna información que me permita más entender el tema, profundizo más en el tema, o tal vez platicarlo con alguno de mis compañeros para aclarar mis ideas", "...Preguntar al profesor cuando no entiendo algo y participar en clase".

Entonces, a partir de lo anterior, es posible decir que en los factores, que ayudan a aprender significativamente, considerados por los alumnos se encuentran representaciones entrelazadas de tal manera que influyen en la tarea de aprender y en la adopción de un enfoque de aprendizaje, es decir afectan su manera de actuar frente a los contenidos que van a aprender, o de manera contraria, las representaciones existentes que dan origen a la manera en cómo enfrenta la tarea de aprender, influyen en la representaciones de los factores que les ayudan a aprender significativamente en el aula.

De los factores que les ayudan a aprender significativamente, así como de las maneras en cómo enfrentan la tarea de aprender, los estudiantes hicieron alusión a los profesores, por lo tanto, la categoría II "Enfoque de aprendizaje del estudiante: Superficial, Profundo y Estratégico", también se relaciona con la Categoría IV "Percepción sobre el docente, su labor y la relación con la reprobación de materias", y se muestra enseguida.

Gráfica 6: Relación de Factores que ayudan aprender significativamente al estudiante, Rasgos del buen profesor y cómo enfrenta la tarea de aprender el alumno



En la gráfica 6, podemos observar la relación que hay entre la categoría II “Enfoque de aprendizaje del estudiante: Superficial, Profundo y Estratégico” y la categoría IV “Percepción sobre el docente, su labor y la relación con la reprobación de materias”, debido a que los estudiantes, otro de los factores que les ayudan a aprender significativamente es el profesor, por lo tanto, hacen alusión a los que se encuentran relacionados en la subcategoría “Bagaje conceptual del docente” y “Formas de enseñar del mismo”, en la primera se ubican “El conocimiento científico, la actualización y la experiencia del docente” y en la segunda se mencionan “Los profesores que vinculan la teoría con la

práctica”. Los factores anteriores están relacionados con las representaciones de lo que debe ser un buen profesor en la que están las subcategorías “Conocimiento del contenido disciplinar”, que hace referencia al profesor “Actualizado y con dominio del tema” y “Habilidades comunicativas del docente” que indica que un buen profesor “Explica la relación de la teoría con la práctica”.

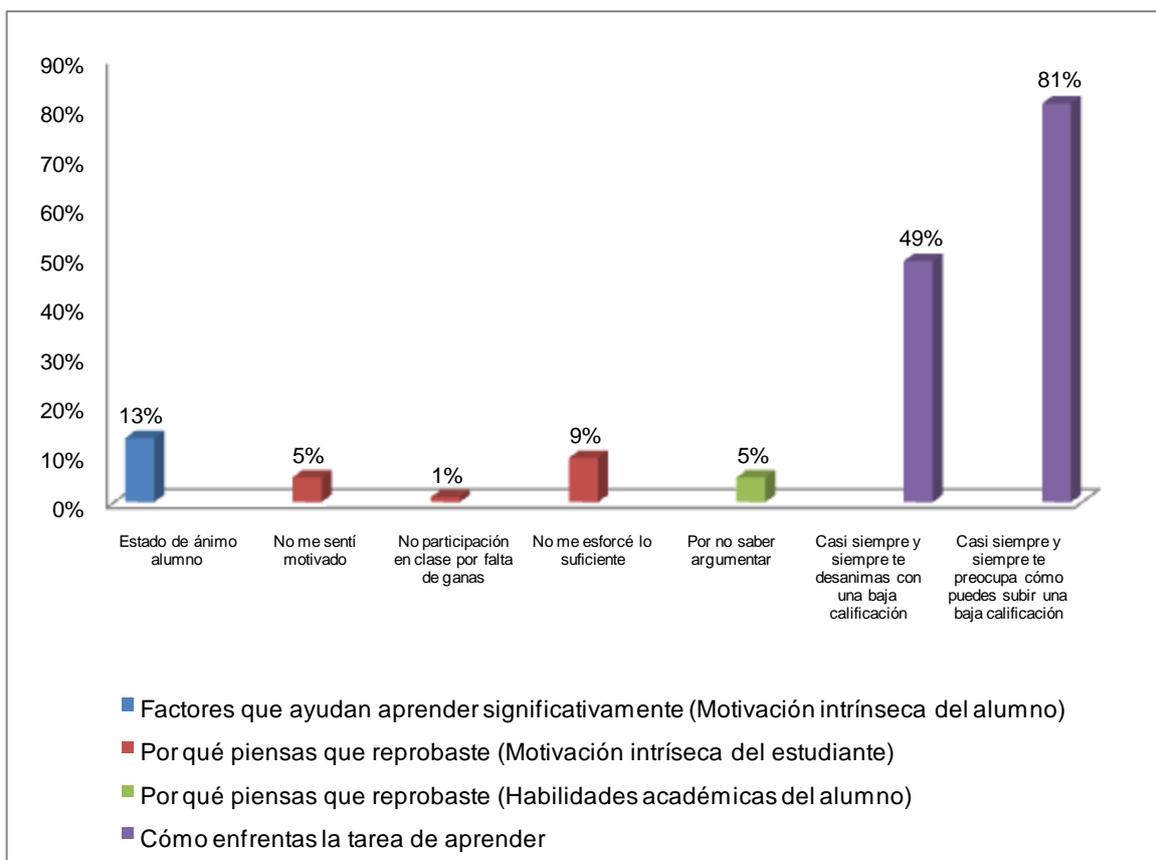
Dicha relación, es posible establecerla porque los alumnos al representar al buen profesor como una persona que debe tener conocimiento científico actualizado y dominio del tema, así como cuando imparte su clase, explica la relación entre la teoría y la práctica, es posible que estos rasgos positivos que deberían tener un buen docente, de acuerdo con los estudiantes, los representen como factores que les ayuden a aprender significativamente.

La relación anterior la podemos observar con mayor claridad en las entrevistas cuando los alumnos responden lo siguiente: “Los buenos profesores son los que dominan su materia y eso hace que yo aprenda mucho mejor”, “Un buen profesor debe estar actualizado porque...así tiene más conocimiento de lo que está enseñando y... a partir de lo que sabe y su experiencia me ayuda aprender significativamente”, “El buen profesor este... es aquél que en su clase relaciona la teoría con la práctica y ese es una de las cosas que me ayudan a aprender y comprender lo que estamos viendo”, “Los profesores que yo considero como buenos son los que están siempre actualizados y explican lo que están impartiendo...enseñando con la relación de la teoría con la práctica, y... esta característica a mi me ayuda a aprender significativamente”.

Así mismo, en función de la relación entre los factores, que ayudan a aprender significativamente al alumno, relacionados con el profesor y la representación del buen docente, podemos seguir observando que los estudiantes se inclinan por adoptar un Enfoque profundo al responder que aprenden significativamente con la vinculación entre la teoría y la práctica y manifestar que “Nunca o casi nunca aprenden mejor con profesores/as que dictan apuntes”, por lo tanto es posible decir que la adopción del Enfoque superficial no es muy recurrente en ellos, y en consecuencia no necesitan memorizar los apuntes, sino que tienen

la disposición de reflexionarlos y aprenderlos con la ayuda del profesor a través de su conocimiento, experiencia y su explicación entre la teoría y la práctica. Los afectos es otro de los factores que está presente en los estudiantes al momento de aprender y en la adopción de un enfoque de aprendizaje y en la reprobación de materias y se presentan en la siguiente gráfica.

Gráfica 7: Relación de los Factores que ayudan aprender significativamente al alumno, las razones por las que reprobaba y cómo enfrenta la tarea de aprender



Un factor más, que ayuda a aprender significativamente al estudiante es el afecto, y de acuerdo con las respuestas en los cuestionarios se encuentra relacionado con la reprobación de materias, y es uno de los que configuran el “Estado de ánimo”, el cual se ubica en la subcategoría “Motivación intrínseca del alumno”, al igual que algunas de las razones de reprobación, manifestadas por los estudiantes, por ejemplo, entre ellas están “No me sentí motivado”, “No participación en clase por falta de ganas”, “No me esforcé lo suficiente”. En sentido, es posible establecer la relación entre el factor de aprendizaje “Estado

de ánimo” y las razones de “no sentirse motivado y la falta de ganas y esfuerzo”, debido a que, como ya se ha explicado, Piaget plantea que en los procesos de aprendizaje de los alumnos existen factores de naturaleza cognitiva y afectiva, este último es como una especie de motor para la dimensión cognitiva, es decir, por medio del afecto el estudiante puede sentirse motivado o no para aprender un determinado contenido y en el caso de las respuestas de estudiantes, el estado de ánimo se convierte en un obstáculo para poder aprender, concretándose en desmotivación, falta de ganas y esfuerzo y consecuentemente terminaron reprobando.

Aunado a la relación anterior, existe otra razón en la reprobación de materias y está asociada a la subcategoría “Habilidades académicas del alumno” que hace referencia a que los estudiantes reprueban “Por no saber argumentar”, por lo tanto, podemos encontrar que no sólo los afectos pueden influir en la aprobación o reprobación de materias, sino que también los conocimientos y habilidades, que se encuentra en su dimensión cognitiva, que poseen los jóvenes, son razones y causas de que éstos reprueben.

Asimismo, la presencia de la dimensión afectiva en los procesos de aprendizaje hacen que los estudiantes enfrenten de distintas maneras la tarea de aprender y es por ello que existen alumnos que “Casi siempre y siempre se desanimen por una baja calificación” o que “Casi siempre y siempre se preocupan por cómo pueden subir la calificación”. Con esto, es posible decir que, en ocasiones los estudiantes adoptan un Enfoque de aprendizaje estratégico, ya que están más preocupados por la forma en que pueden pasar la materia que por aprender; dicho de esa manera, los afectos también pueden influir en la adopción de los distintos Enfoques de aprendizaje.

En las entrevistas de los dos estudiantes que han reprobado materias podemos observar más claramente lo anterior cuando responden lo siguiente: “... cuando cursé esas materias no me sentía muy bien de ánimos de hecho me aburría y por eso no aprendí mucho y esto influyó en que yo reprobara, además... este... porque... por... eso mismo no trabajé mucho en esas clases y por eso reproché”, “... uno de los factores que me ayudan a aprender es cuando me

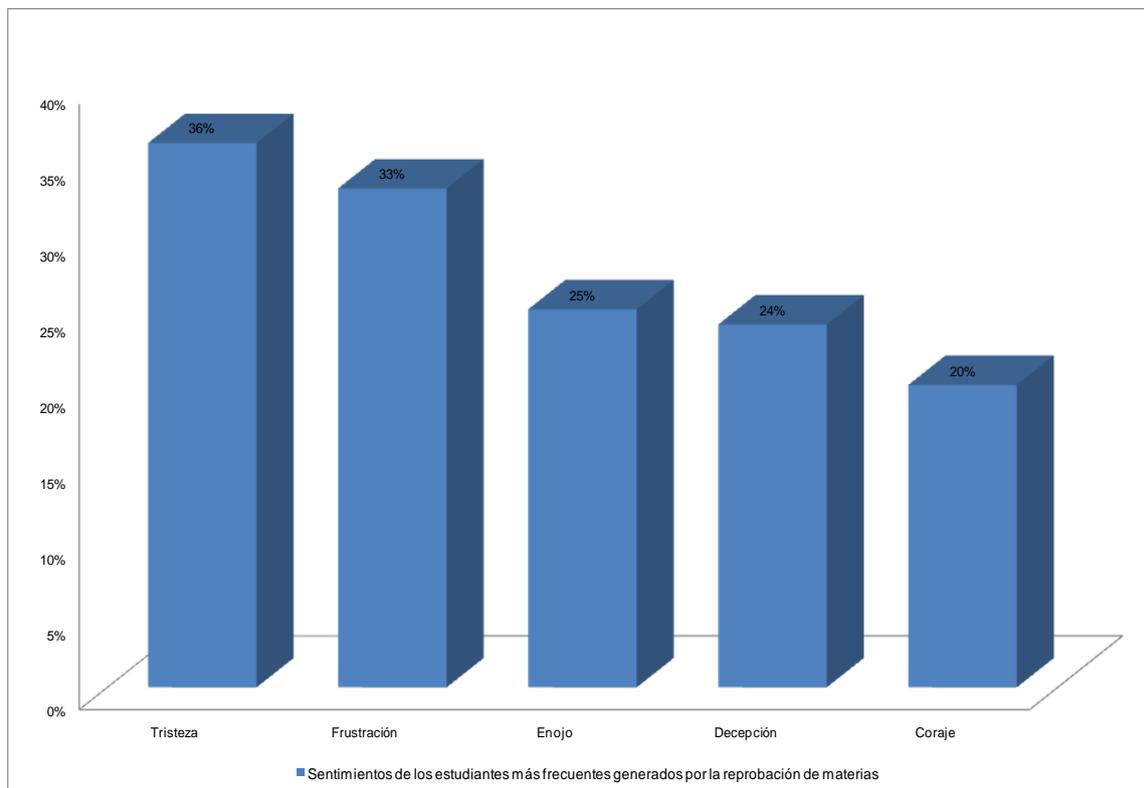
siento con ánimos de estudiar y con esas materia no tenía mucho ánimo de aprender y por eso no puse el esfuerzo que debería de poner para pasar la materia, aparte no me sentía motivado para... para... estudiar... lo que el maestro nos estaba enseñando, aparte el maestro exigía que en los exámenes supiéramos argumentar súper bien y la verdad yo no sé hacerlo, siento que me falta mucho para hacerlo”.

Y otras de las respuestas relacionadas a la manera de aprender son: “... pues es lógico que yo me llegue a preocupar por la materia pero si siento que... de a tiro no doy una... busco lo manera de pasar la materia y... no salir tan bajo, aunque aprenda poco”, “... la calificación no lo es todo para mí pero si influye... porque siempre he tratado de salir no tan bajo y pues si salgo bajo, para el siguiente semestre buco la manera de subir mi calificación”, “... cuando mi calificación fue reprobatoria, este...me preocupe muchísimo y la verdad me desanimé y me sentí así... muy mal pero después busque otras alternativas para pasarla y así poder subir mi promedio”, “... cuando reprobé, si de por sí me sentía mal, con la calificación peor y la verdad si me preocupe, hasta que me cayó el veinte de que podía subir mi calificación en un extra”.

En función de las respuestas presentadas en la gráfica 7, podemos decir que en los factores, considerados por los alumnos, que les ayudan aprender significativamente, las razones por las que reprobaron y la adopción de cualquier tipo de enfoque de aprendizaje, existen afectos que determinan su forma de actuar frente al aprendizaje de contenidos, con esto no quiero negar la presencia de las representaciones que también influyen en la misma.

En cuanto a la dimensión afectiva, los sentimientos que se generan con más frecuencia por la reprobación de materias son los que se muestran en la siguiente gráfica.

Gráfica 8: Sentimientos más frecuentes de los estudiantes generados por la reprobación de materias



Como puede observarse, de acuerdo con los estudiantes, los sentimientos que son generados con más frecuencia por la reprobación de materias son “Tristeza” y algunas respuestas complementarias a este sentimiento son “...me sentí triste porque nunca había reprobado una materia”, “... porque puse todo mi empeño para aprobar” y “... porque mis amigos sí pasaron y yo no”.

En relación al sentimiento de “Frustración” se encuentran respuestas como: “Me sentí frustrada porque no fue culpa mía el reprobó, el maestro me reprobó”, “Sentí frustración porque trabajé mucho para nada” y “...Frustración porque yo trabajé pero el profe me reprobó y no pude hacer nada”.

En el sentimiento de “Enojo”, encontramos respuestas tales como: “... me enojé mucho porque el maestro es barco y yo si trabaje”, “Sentí enojo porque pude haber pasado y no lo hice” y “Enojo, porque hice todo lo que el maestro pidió y me reprobó”.

En cuanto al sentimiento de “Decepción” existen respuestas como:” Me sentí decepcionada de mí misma porque siento que me esforcé mucho y no pasé”, “Decepción de mí, porque sentí que esto no era lo mío y “Decepción de mi porque nunca había trabajado, ni leído tanto y aún así reprobé”.

Y por último, el sentimiento “Coraje” y manifiestan lo siguiente: “Sentí mucho coraje con el profesor porque es barco y a mí no me pasó”, “Coraje conmigo mismo porque no estudié lo suficiente” y “Me dio mucho coraje porque el maestro nos hizo trabajar mucho y al final muchos reprobamos”.

En las entrevistas a los dos estudiantes regulares, en relación a los sentimientos que les podría generar la reprobación encontramos las siguientes: “... pues nunca he reprobado una materia y si lo hiciera me sentiría muy triste pero no pasa nada porque me pondría a estudiar más para pasarla” y “... quizás me sentiría triste y enojado, triste porque... nunca he reprobado y... enojado porque...se que fallé, pero ese enojo me ayudaría para estudiar más y pasar la materia”.

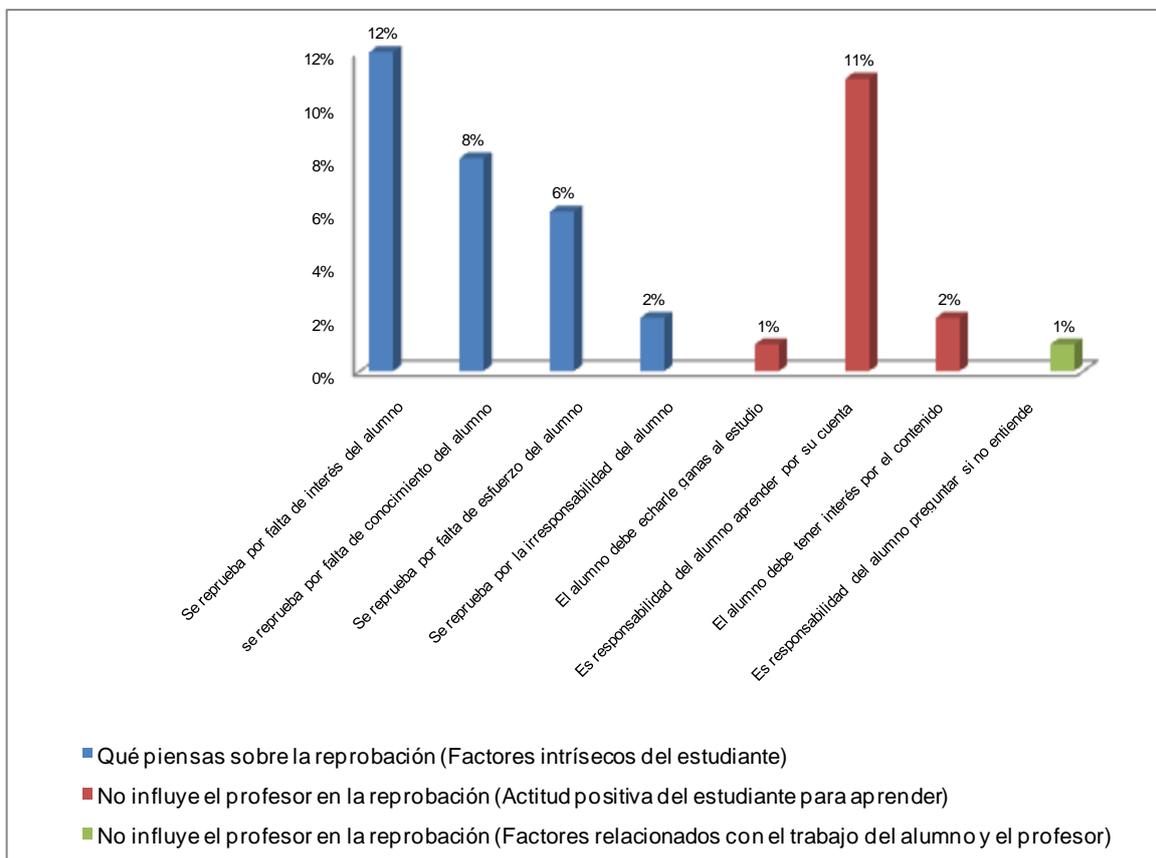
En las respuestas a los dos alumnos entrevistados irregulares son: “... cuando supe que reprobé me dio mucho coraje porque... porque... fue culpa del profesor porque... yo cumplí con todo y me reprobó” y “Sentí... coraje y frustración porque no pude hacer nada, nada de nada para pasar la materia y el maestro me reprobó aunque hablé con él... no me quiso escuchar y por eso sentí frustración”.

Las respuestas anteriores, muestran como los afectos juegan el rol de motivadores para el aprendizaje, ya que a pesar de que los sentimientos que se generan son negativos, en algunos de ellos influyen en la adopción de una actitud positiva frente a la reprobación.

Dicho de esa manera, los afectos juegan un papel importante en la configuración de los factores intrínsecos del estudiante como son la motivación y el interés, por lo tanto de alguna manera reconocen que estos últimos y otros

más influyen en su aprobación y reprobación de materias. Esto lo podemos apreciar en la siguiente gráfica.

Gráfica 9: Relación del Pensamiento sobre la reprobación de los estudiantes y la no influencia del profesor en la reprobación



En la gráfica 9, es posible observar que la manera en cómo representan la reprobación, está relacionada con la subcategoría “Factores intrínsecos del estudiante”, debido a que piensan que se reprueba por: “Falta de interés”, “Falta de conocimiento”, “Falta de esfuerzo” e “Irresponsabilidad del alumno”. A partir de estas respuestas, se puede interpretar que los alumnos se consideran como los responsables de su reprobación, ya que depende del interés, conocimiento, responsabilidad y esfuerzo propio, por lo tanto, consideran que el profesor no influye en tal situación porque expresan razones que están relacionadas con la subcategoría “Actitud positiva del alumno, el trabajo del mismo y el profesor” las cuales hacen referencia a respuestas como “El alumno debe echarle ganas al estudio”, “Es responsabilidad del alumno aprender por

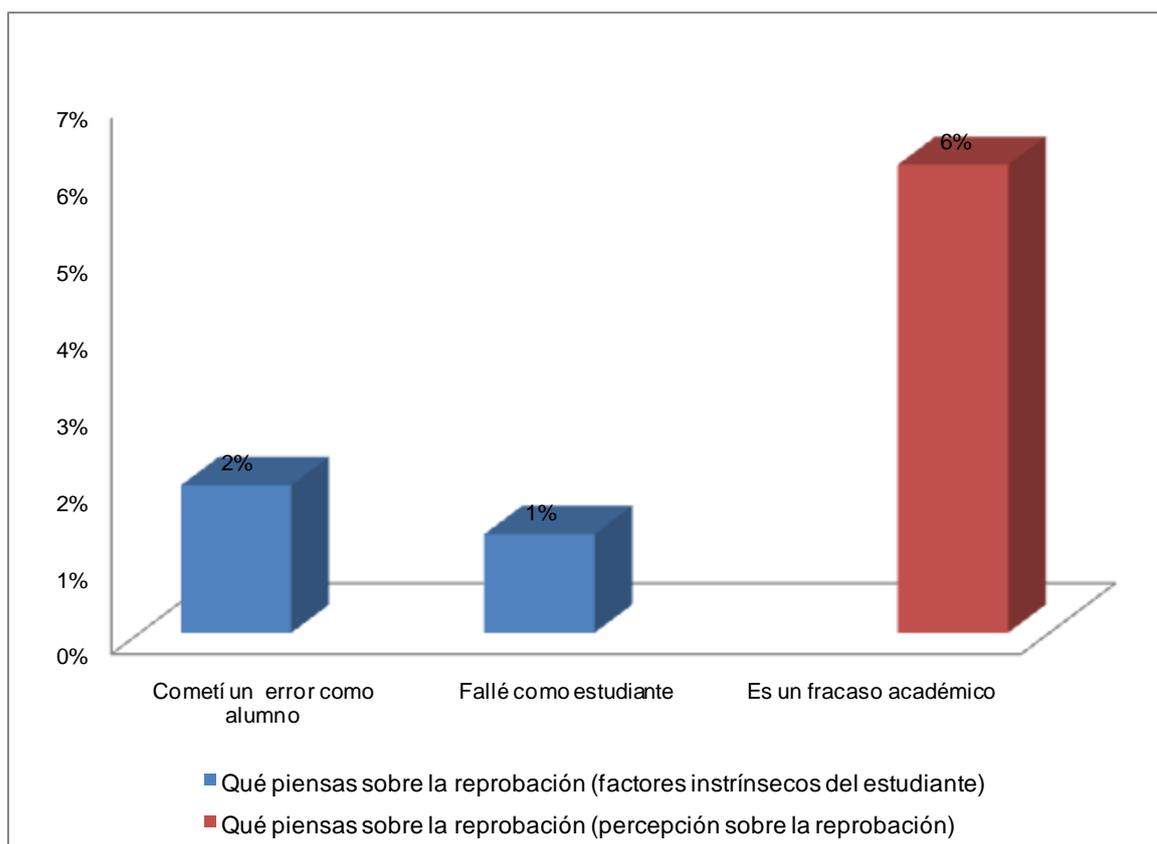
su cuenta”, “El alumno debe tener interés por el contenido” y “Es responsabilidad del alumno preguntar si no entiende”.

Así mismo, lo podemos apreciar en las dos entrevistas a estudiantes regulares cuando responden que: “Se reprueba a fin de cuentas... porque... el estudiante no se esfuerza lo suficiente para pasar”, “...la reprobación es responsabilidad del estudiante, porque aunque el profesor sea malo, o sea... no explique bien, debe de estudiar por su cuenta, o sea, debe ser autónomo”.

Cabe aclarar que, en el caso de las dos entrevistas a estudiantes irregulares respondieron que el profesor influye en la reprobación, por lo tanto lo analizaremos más adelante.

En las respuestas anteriores, es posible plantear que de acuerdo con la representación que tengan de sí mismos como estudiantes, adoptarán una determinada actitud y será la manera de enfrentar la reprobación, percibirla y pensarla. Un ejemplo de lo anterior se muestra en la siguiente gráfica.

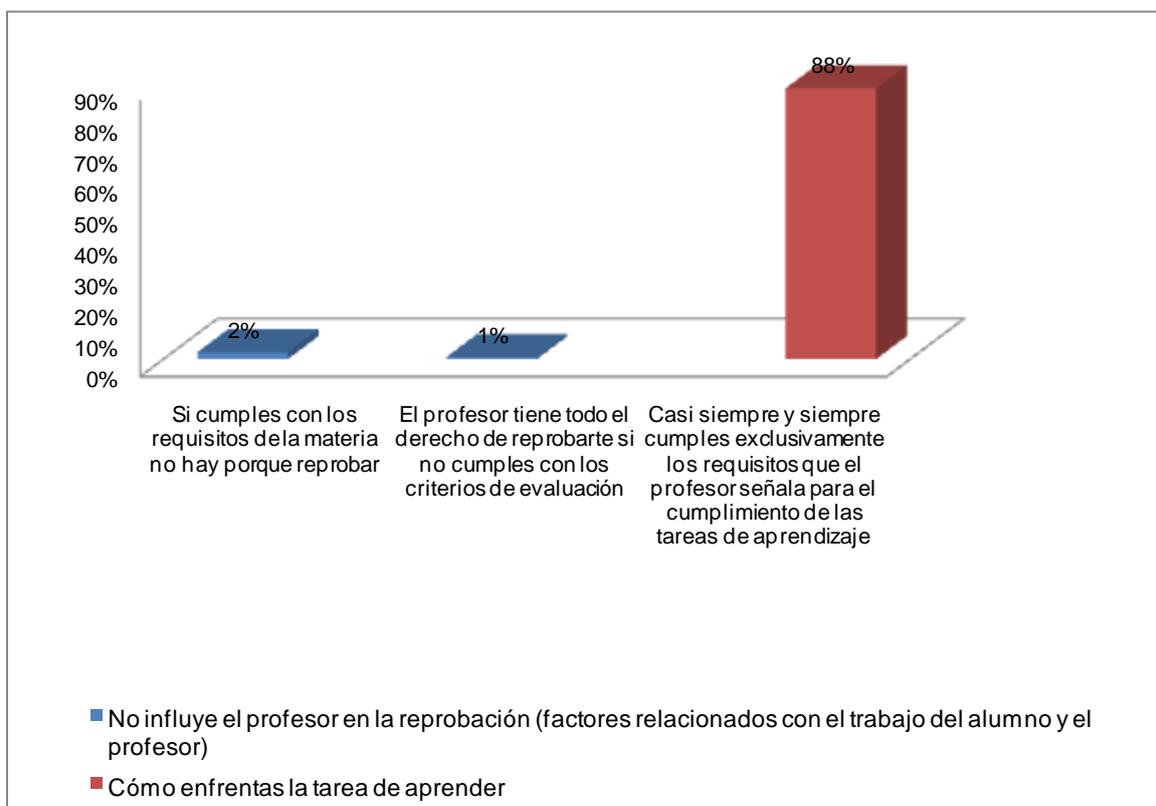
Gráfica 10: Relación del pensamiento de la reprobación que tienen los estudiantes



En esta gráfica podemos ver que existen alumnos que se representan la reprobación como un “Error suyo” y que “Fallaron como estudiante” otros lo ven como un fracaso académico. Un ejemplo del porque la representan de esa manera es porque algunas de las respuestas fueron: “... Reprobé porque cometí el error de confiarme del maestro porque pensé que era barco”, “Cometí un error como alumno porque debí estudiar más”, “La reprobación para mí es fallar como estudiante, porque no di el ancho para el maestro” “...es un fracaso académico que puede provocar la deserción escolar”, “... es un fracaso académico que se convierte en un retraso para culminar los estudios”.

En ese sentido, la manera en cómo se represente la reprobación el estudiante también influirá en la configuración de la representación de sí mismo y en consecuencia de su manera de actuar al momento de aprender, tal como lo muestra la siguiente gráfica.

Gráfica 11: Relación de la No Influencia del profesor en la reprobación de materias y cómo enfrentan los estudiantes la tarea de aprender

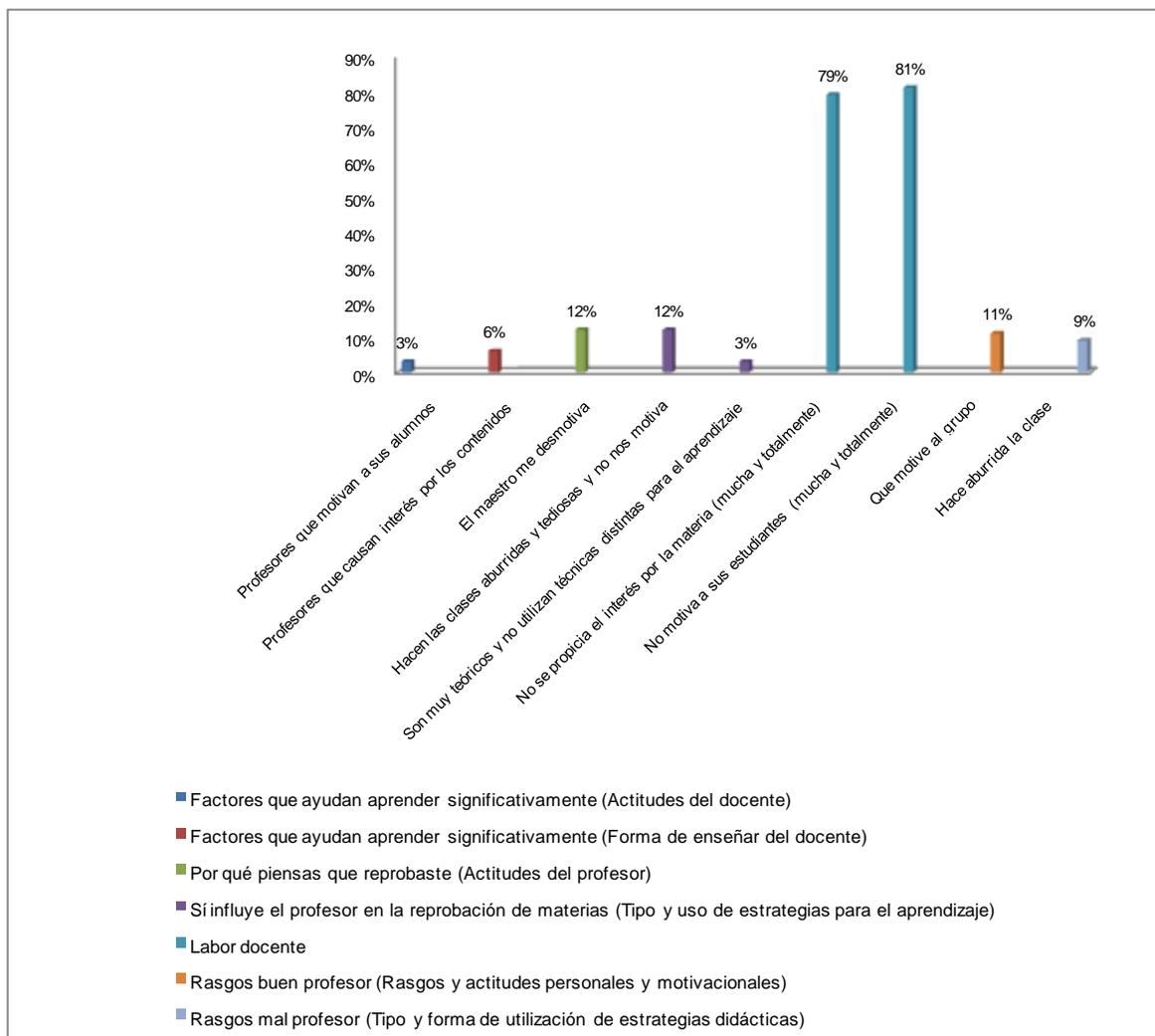


En ésta gráfica se observa que los alumnos que se representan la reprobación como una consecuencia causada por ellos mismos, consecuentemente adoptan actitudes frente a las situaciones de enseñanza y aprendizaje, tales como: “Si cumples con los requisitos de la materia no hay porque reprobarte” y “El profesor tiene todo el derecho de reprobarte si no cumples con los criterios de evaluación”.

De igual manera la representación anterior sobre la reprobación de materias influye, en los estudiantes, en la adopción de un Enfoque de aprendizaje superficial ya que manifiestan que “Casi siempre y siempre cumplen exclusivamente los requisitos que el profesor señala para el cumplimiento de las tareas de aprendizaje”, es decir que para no reprobarte los estudiantes están más preocupados por la manera en cómo resolverán las tareas, trabajos y actividades que el profesor les señala, que por aprender. Sin embargo, aunque solo cumplan con los requisitos de la materia, puede que los alumnos adquieran un aprendizaje significativo.

No obstante, los estudiantes, también hicieron mención de los profesores como factores que les ayudan aprender significativamente, que influyen en la reprobación de materias, lo que implica una relación con las representaciones de buen y mal docente; y se presente en las gráficas siguientes.

Gráfica 12: Relación de los Factores que ayudan aprender significativamente al estudiante, las razones por las que reprobaron, la influencia del profesor en la reprobación, así como los factores relacionados con su labor, los rasgos de buen y mal profesor



En la gráfica 12 observamos que, también hay alumnos que consideran que hay factores, que les ayudan a aprender significativamente relacionados con el profesor, mismos que se encuentran asociados con las subcategorías “Actitudes del docente” y la “Forma de enseñar del docente”; en la primera consideran que les ayuda a aprender de dicha manera los “Profesores que motivan a sus alumnos” y en la segunda los “Profesores que causan interés por los contenidos”. En estos factores podemos establecer que las actitudes de los docentes, en este caso motivante para los alumnos, es posible que estos últimos, en consecuencia se sientan interesados por los contenidos que están estudiando. Contrariamente, como ya se ha explicado, si los alumnos no se sienten desmotivados y desinteresados por lo que aprenden, esto puede ser

causas de reprobación, y lo podemos observar con las razones de los alumnos del por qué piensan que reprobaron, debido a que se lo atribuyen a la subcategoría “Actitudes del profesor” al momento de expresar que han reprobado porque “El maestro los desmotiva”.

Por tal razón, encontramos que los estudiantes piensan que sí influye el profesor en la reprobación, y las respuestas relacionadas con dicha influencia son: los profesores “Hacen las clases aburridas y tediosas y no nos motiva” y “Son muy teóricos y no utilizan técnicas distintas para el aprendizaje” y corresponden a la subcategoría “Tipo y uso de estrategias para el aprendizaje”. Entonces, los alumnos representan algunos de los aspectos de la labor docente como factores que les ayudan a aprender significativamente y también como causa de la reprobación, es por ello que piensan que los profesores sí influyen en su reprobación porque responden que el profesor influye mucho y totalmente cuando “No propicia el interés por la materia” y “No motiva a sus estudiantes”.

A partir de lo anterior, se puede decir que, sus respuestas se encuentran influenciadas por las representaciones, que tienen los alumnos, sobre el buen y mal profesor y los rasgos que deben tener los mismos, debido a que piensan que el primero debe poseer la característica de “Motivar al grupo”, misma que se encuentra relacionada con la subcategoría de “Rasgos y actitudes personales y motivacionales” del profesor; y el segundo que posee el rasgo relacionado con la subcategoría “Tipo y forma de utilización de estrategias didácticas” de un mal docente y es: “Hace la clase aburrida”.

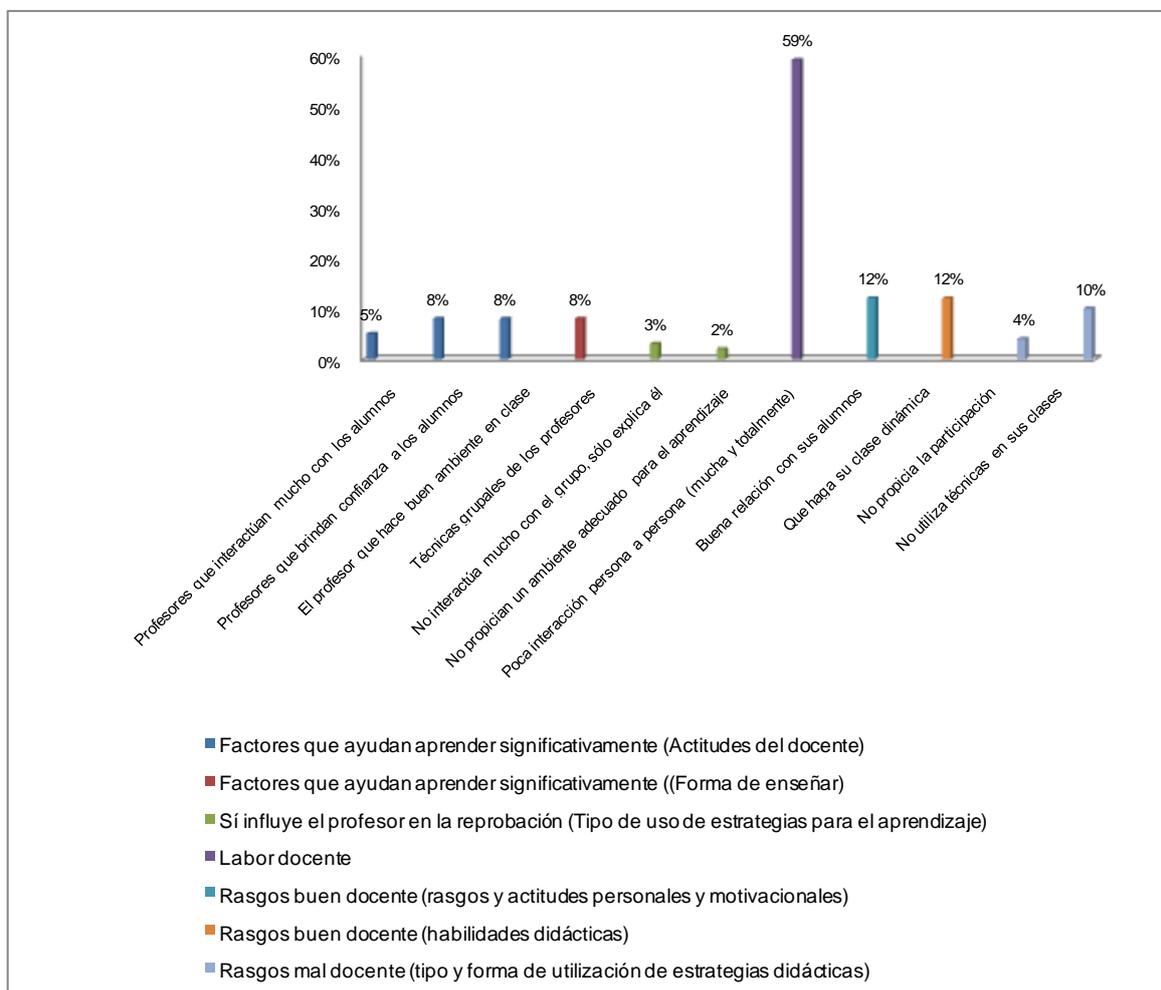
La relación que se acaba de establecer podemos verla más claramente en las entrevistas a estudiantes cuando respondieron: “...los buenos maestros pienso que son... los que motivan a los estudiantes, porque, además, porque cuando me motivan aprendo mejor, además me intereso más por lo que me están enseñando”, “Un buen profesor es aquél que...utiliza muchas técnicas para enseñar, y... las técnicas y dinámicas que utiliza hace que nos interese más por los temas y además nos ayuda a aprender mejor”, “Un buen profesor... los rasgos que debe tener son que cuando explique haga que nos

intereseamos por lo que nos está enseñando, porque muchas veces, hay profesores que cuando explican aburren y da flojera aprender”, “los profesores que son buenos motivan a sus estudiantes y además no hacen las clases tediosas y aburridas, y por cierto esos profesores hacen que sus alumnos aprendan más y no reprobaban, que es contrario a los profesores que hacen las clases aburridas, por eso reprobé porque la clase del profesor era aburrida para mi y deje de entrar”, “Los rasgos o características que debe tener un profesor bueno es que utilicen técnicas didácticas para que el estudiante aprenda de mejor manera y se interese por lo que nos está explicando, porque además cuando usa técnicas didácticas... nos motiva, por cierto con el profesor que reprobé me desmotivó con su actitud y la verdad dejó de interesarme su clase y por eso reprobé”, “Los malos profesores tienen la desgracia de que por el hecho de explicar te desmotivan porque te hace la materia difícil y por eso a veces se reprobaba”, Un rasgo de mal profesor es...el que explica pura teoría y eso en lo personal no me interesa y me aburre y quizás por eso también reprobé”.

Ahora bien, como ya se ha explicado durante este trabajo que la motivación y el interés que posee el alumno, de manera intrínseca o extrínseca, es un factor fundamental para que aprendan o no significativamente, esto es porque éstos influyen, en el alumno, en la disposición para aprender cualquier conocimiento, por lo tanto si los jóvenes no se encuentran motivados e interesados por ellos mismos o por los profesores, les será un poco más difícil aprender y además puede ser que tiendan a reprobado más fácilmente que los que si lo están.

Otro de los factores del docente relacionados con el aprendizaje significativo de los estudiantes y su reprobación es la manera en cómo interactúan con el estudiante, el ambiente que propician en el aula y la manera en cómo enseñan, y a continuación se presenta la relación entre los anteriores.

Gráfica 13: Relación de los Factores que ayudan aprender significativamente al estudiante, la influencia y los factores relacionados con el profesor en la reprobación, los rasgos de buen y mal docente



De acuerdo con los estudiantes, los factores asociados al profesor, que también le ayudan a aprender significativamente, son los que se encuentran relacionados con las subcategorías “Actitudes del docente” y “Forma de enseñar” del mismo, debido a que responden que, les ayuda a aprender de dicha manera “Los profesores que interactúan mucho con los alumnos”, “Los que le brindan confianza” y las técnicas grupales de los profesores”. Por tal motivo, los jóvenes consideran que sí influye el profesor en la reprobación, debido a que hacen referencia a la subcategoría “Tipo de uso de estrategias para el aprendizaje” del maestro con respuestas tales como sí influye porque “No interactúa mucho con el grupo, sólo explica él” y “No propician un ambiente adecuado para el aprendizaje”. Por lo tanto, los factores anteriores se encuentran relacionados entre sí, porque si son considerados como los que les

ayudan a aprender significativamente, si en el profesor no están presentes en su labor, los alumnos se verán afectados en su aprendizaje.

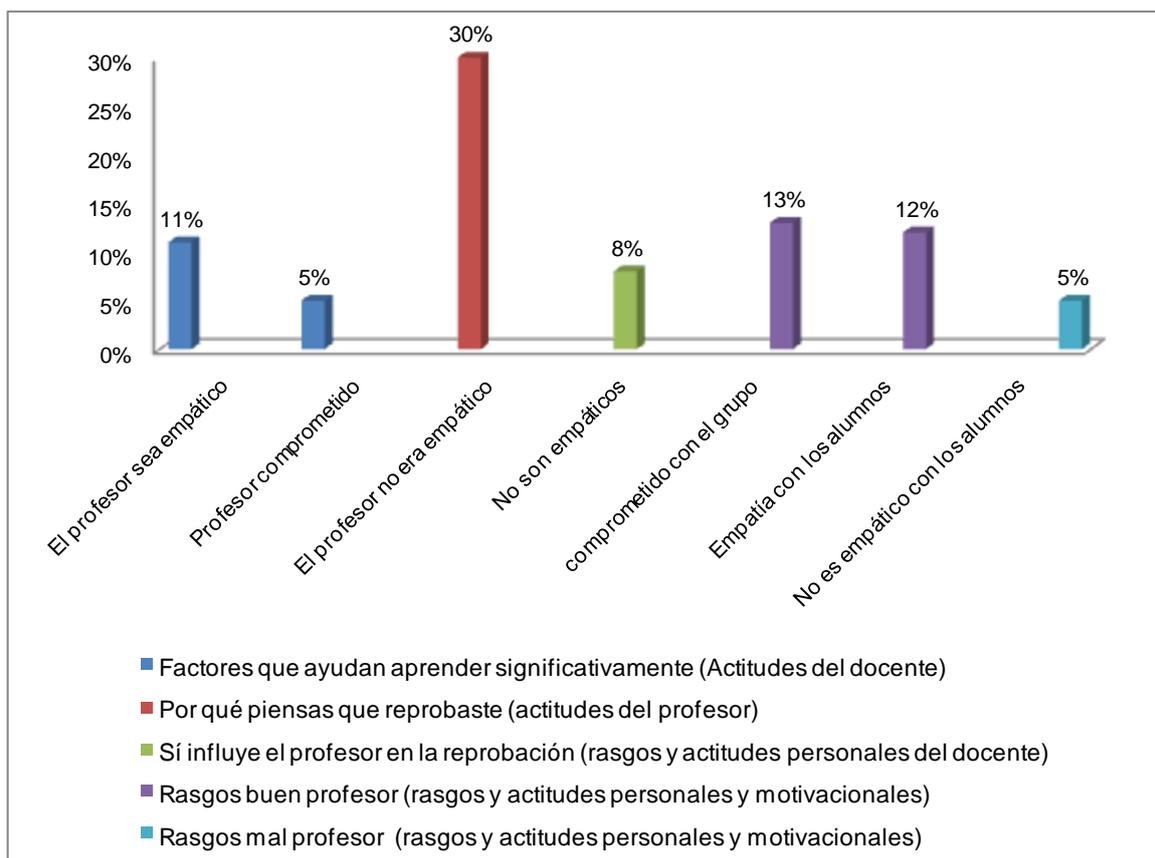
Es por tal razón que los alumnos representan que la labor docente relacionada con la interacción maestro-alumno influya mucho y totalmente en la reprobación de materias. Asimismo, de igual manera que en la gráfica anterior, las respuestas anteriores se encuentran entrelazadas con las representaciones del buen y mal profesor, porque consideran que el primero debe “Establecer buena relación con el estudiante” y “Que haga su clase dinámica”, que se encuentra asociado con las subcategorías “Rasgos y actitudes personales y motivacionales” y “Habilidades didácticas”. Entre los que se mencionan de un mal profesor, se vinculan con la subcategoría “Tipo y forma de utilización de estrategias didácticas”, son “No propicia la participación” y “No utiliza técnicas en sus clases”.

De igual manera lo anterior los podemos ver en los cuatro jóvenes entrevistados al responder lo siguiente: “... otras de las cosas que me ayudan aprender significativamente, son los profesores que explican de diferentes maneras lo que están explicando y además que respeten la participación de los alumnos, eso me ayuda también a no reprobarme...y eso también es ser un buen profesor”, “... los rasgos que también debe tener un buen profesor, que haga que sus alumnos participen y que construya un ambiente bueno en clase para aprender mejor y sentir más confianza de su parte”, “...la característica más importante que debe tener un buen profesor es que tenga mucho contacto con los alumnos e interactúe mucho con ellos, para que nos sintamos en confianza” “... pienso que sí influye mucho porque hay profesores que no interactúan con los alumnos y eso hace con no tengamos confianza para aprender y probablemente hasta podamos reprobarnos”, “... yo, también reprobé porque el profesor hacía un ambiente muy pesado en clase y eso me puso muy mal y reprobé, a eso le llamo un mal docente”, “... reprobé porque, porque... el profesor no utilizaba técnicas didácticas y sólo hablaba él, entonces... era un ambiente muy pesado y aburrido y la verdad reprobé por su forma de dar la clase y no porque no haya estudiado”.

En función de las respuestas anteriores y su relación entre ellas, es posible decir que, si los profesores interactúan mucho más con los estudiantes, crean un ambiente propicio para el aprendizaje, es decir que en el salón de clase exista la confianza y armonía, promueva la participación de sus estudiantes, así como utilice distintas técnicas para desarrollar su explicación de los temas; los jóvenes aprenderán de manera más significativa y tenderán menos a la reprobación.

Un factor más relacionado con lo con la figura del docente y el aprendizaje del alumno es la empatía, y se presenta a continuación.

Gráfica 14: Relación de los Factores que ayudan aprender significativamente al estudiante, las razones por las que reprobaron, la influencia del profesor en la reprobación, los rasgos de buen y mal profesor



En la gráfica 14 se muestra que otros de los factores relacionados con la subcategoría “Actitudes del docente”, tales como la “Empatía” y el “Compromiso” del profesor juegan un papel importante en el aprendizaje significativo de los alumnos, de igual manera son considerados como razones

por las que reprobaron, por tal motivo, es probable que los jóvenes consideren que la falta de compromiso y de empatía, por parte del docente, hacia sus alumnos, sí influye en su reprobación.

La percepción de la empatía y el compromiso del profesor como factores que contribuyen al aprendizaje y que se pueden convertir en razones por las que se reprueba, es posible que se encuentre influenciadas por las representaciones de buen y mal profesor y los rasgos que debe de tener los mismos, ya que los alumnos, para el primero responden que el docente debe ser “Comprometidos con el grupo” y “Empáticos con los alumnos” y para el segundo encontramos que “No es empático con los alumnos”.

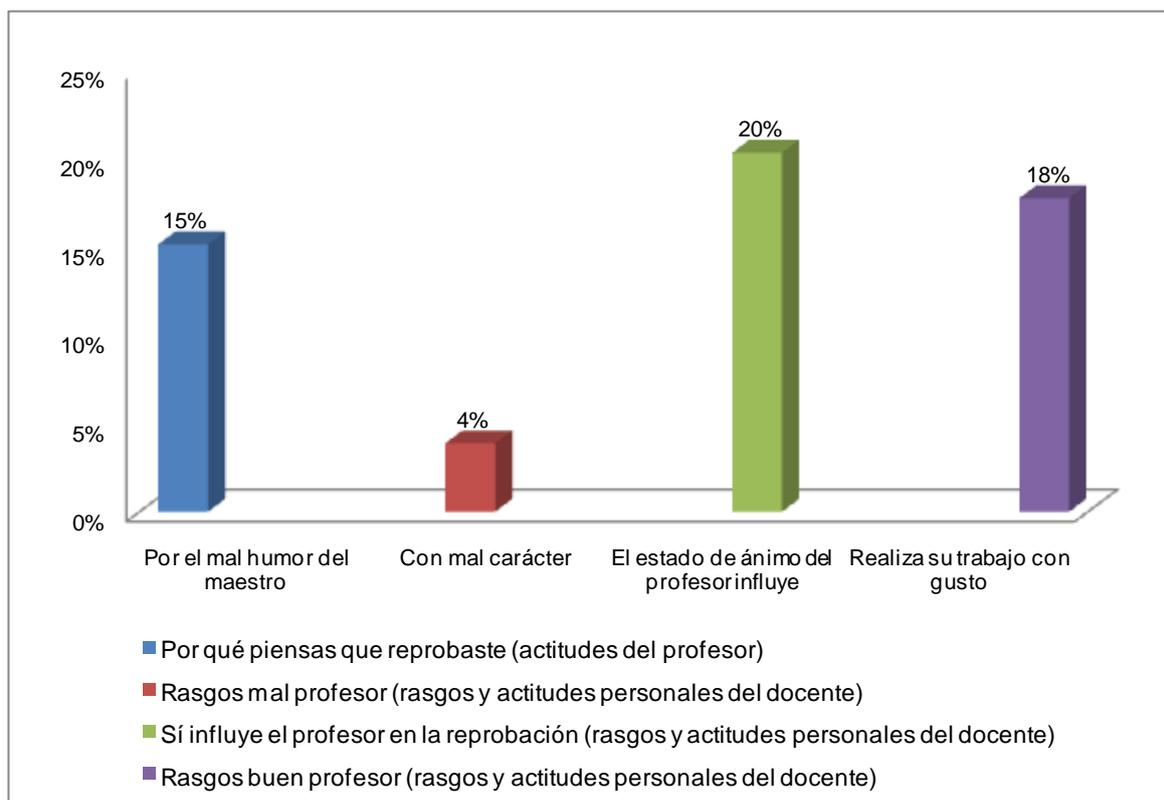
De la misma manera, encontramos las mismas relaciones en las respuestas de las entrevistas a estudiantes, al cuando respondieron: ...se prenda mejor con los profesores que son empáticos porque... entienden... y comprenden mejor al estudiantes con respecto a sus necesidades, es por eso que se aprende significativamente y no se reprueba”, “...otros de los rasgos de buen profesor es que, se comprometan con el grupo, y...la empatía del profesor, depende mucho de ella que se..., que se apruebe o se reprende, o que se aprenda o no se prenda”, “...yo reprobé precisamente por la característica mala del mal docente, que no tiene el compromiso con sus alumnos, porque... no daba clase..., no se entregó al grupo y... esto habla mal del profesor y de su falta de compromiso”.

Con la representación del papel de la empatía, de los estudiantes, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es posible decir que, dicho proceso no solamente influyen en la reprobación los factores que están presentes en la dimensión cognitiva del docente por ejemplo, el bagaje conceptual, la actualización y el dominio de la disciplina que imparte el docente, sino que también influyen factores que se ubican en la dimensión afectiva como son el compromiso y la empatía del profesor.

Aunado a lo anterior, los estudiantes además de considerar a la empatía, como factor del docente, que influye en su aprendizaje y reprobación, hace alusión a

otros, que de igual manera se encuentran relacionados con la dimensión afectiva del profesor por ejemplo, el Estado de ánimo.

Gráfica 15: Relación de las razones por las que reprobaron, los rasgos de mal profesor, la influencias del profesor en la reprobación y los rasgos de buen profesor



Siguiendo con la dimensión afectiva del docente y los factores que se encuentran en ella, podemos ubicar a una de las razones, relacionadas con la subcategoría “Actitudes del profesor”, por las que han reprobado los alumnos y es “Por el mal humor del maestro”, misma que se encuentra relacionada con la representación de un mal profesor que es “Con mal carácter”, por tal motivo, es pertinente decir que, si los estudiantes han reprobado por el mal humor del maestro, en consecuencia opinan que si influye el profesor, con su estado de ánimo, en la reprobación.

Contrario a lo anterior, podemos ver que los estudiantes en relación a la subcategoría “Rasgos y actitudes personales” del buen docente, lo representan como, él que “Realiza su trabajo con gusto”, por lo tanto, es posible plantear que si los profesores realizan su práctica con gusto, el mal humor en ellos no

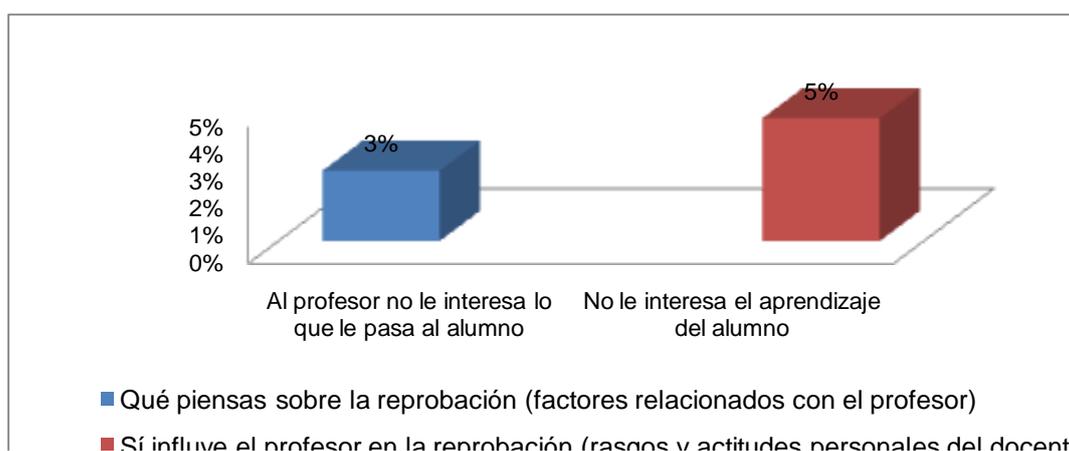
será un estado de ánimo frecuente al momento de impartir su clase, por lo tanto no se verá afectado el aprendizaje de los jóvenes.

Esto último, lo podemos ver sólo en una de las respuestas de los cuatro estudiantes entrevistados, cuando responde que "... el profesor siempre estaba de mal humor y parecía... que... no le agradábamos nosotros y mucho menos su trabajo y cuando fue la evaluación...llegó de malas y a muchos no nos quiso aceptar el trabajo final y nos reprobó, entonces, pues, la verdad sí influye el carácter del maestro, porque si está de buenas y hace su trabajo de buena gana... es más fácil que aprendamos y no reprobemos".

Como se puede observar, en ésta relación de razones y factores de reprobación, así como en las representaciones de buen y mal docente, la influencia de la dimensión afectiva, una vez más se hace explícita, de tal manera que los estudiantes, no solo la reconocen en sí mismos, sino también en los profesores y la asumen en ambos casos como un factor que influye en el aprendizaje así como la causa por la que pueden reprobado o lo han hecho.

Además del estado de ánimo y el mal humor del maestro, considerados por los jóvenes, como razones y factores que están presentes en su reprobación, hacen a alusión a otro factor más, relacionado con el docente y es: el interés que muestran por sus alumnos y por su aprendizaje.

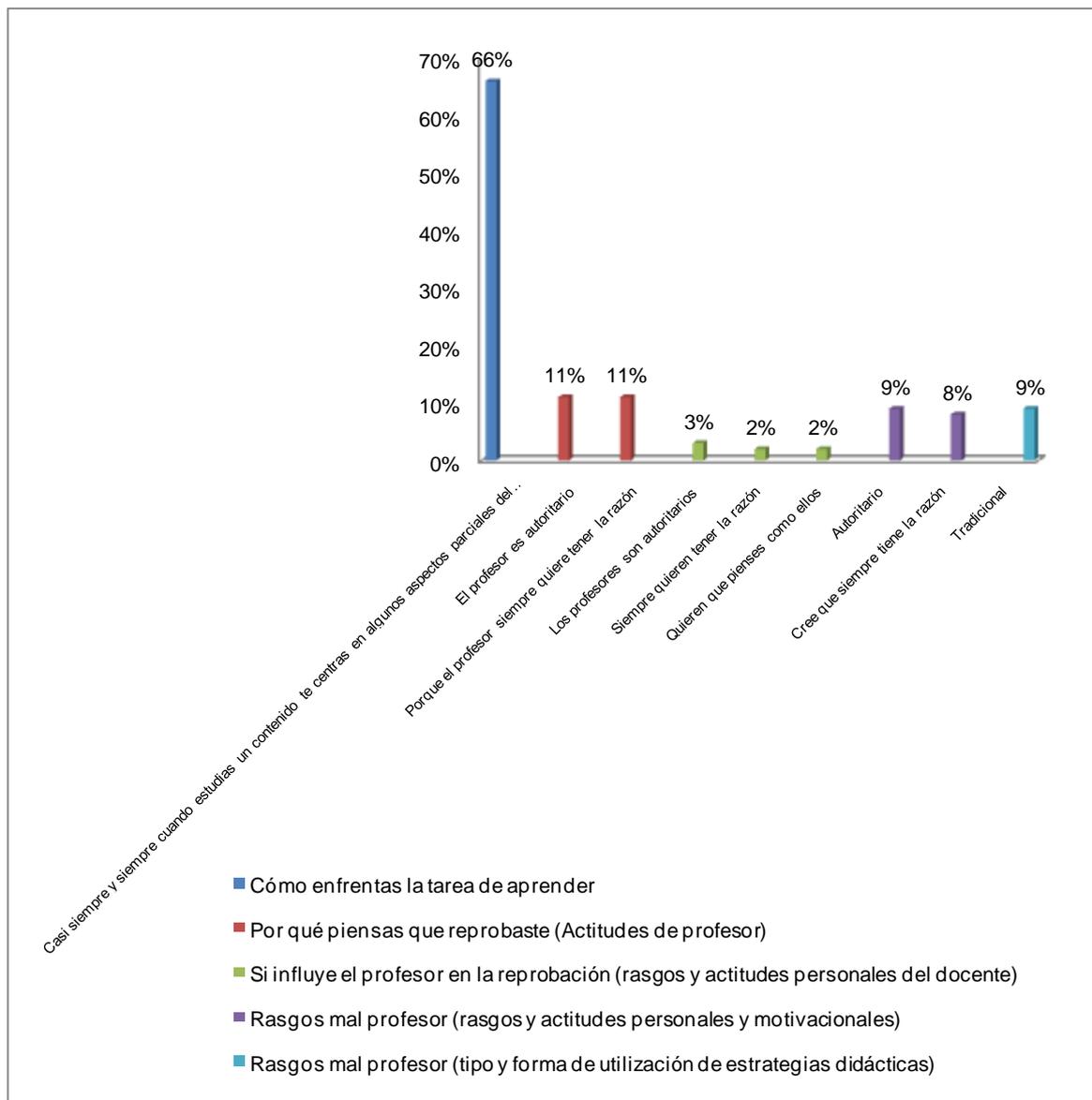
Gráfica 16: Relación del pensamiento de los estudiantes sobre la reprobación y la influencia del profesor sobre la misma



Otro factor que no es de naturaleza cognitiva, sin embargo los alumnos consideran que influye en la reprobación de sus materias es el “Interés” que tiene el profesor por sus estudiantes y su aprendizaje, dicho factor se encuentra relacionado con las subcategorías “Factores relacionados con el profesor” y “Rasgos y actitudes personales del docente”; en la primera podemos observar que los estudiantes piensan que el fenómeno de la reprobación es causada porque “Al profesor no le interesa lo que le pasa al estudiantes”, en ese sentido los jóvenes se refieren a que existe un desinterés por parte del profesor de los problemas que tiene el estudiante por ejemplo, los relacionados con la familia, trabajo, tiempo, salud, entre otros. En la segunda categoría se muestra que los estudiantes consideran que sí influye el profesor en su reprobación, debido a que “No le interesa el aprendizaje del alumno”, dicho de esa manera, estos últimos se refieren a que los docentes sólo se interesan cumplir con el programa, y evaluarlos a cómo de lugar.

De acuerdo con la forma de pensar la reprobación de esos estudiantes, así como la percepción de la manera en cómo influye el profesor en la misma, se puede decir que en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el alumno no solamente construye representaciones sobre sí mismos, los contenidos y sobre las características cognitivas del docente, sino que también lo hace sobre su manera de actuar y dirigirse hacia él, lo que puede concretarse o percibirse como interés o desinterés por parte de este último, por lo tanto, como ya lo han considerado los jóvenes, dicha concreción y percepción también influye tanto en el aprendizaje como en su reprobación. Otro factor considerado por los estudiantes que influye en el aprendizaje, es la representación del profesor autoritario, lo que se presenta enseguida.

Gráfica 17: Relación de Cómo enfrentan los estudiantes la tarea de aprender, las razones por las que reprobaron, la influencia del profesor en la reprobación y los rasgos de mal profesor



La información que se presenta en esta gráfica, podemos reconocer que los estudiantes, como ya lo he explicado, en ocasiones adoptan el Enfoque estratégico, debido a que enfrentan “Casi siempre y siempre” la tarea de aprender de la siguiente manera: “Cuando estudian un contenido se centran en algunos aspectos parciales del mismo”. Esto lo hacen, porque en dos de las entrevistas explican lo siguiente: “... para evitar reprobado solo leo lo que me dice el profesor y también tengo que hacer lo que dice, o sea nos limitan pero..., si se les decimos sus cosas...o que está mal eso de limitarnos, se pueden enojar y hasta nos pueden reprobado”, “... para aprender y no

reprobar... yo lo que hago es hacer sólo lo que me dice el profe...porque si luego estudiamos otras cosas nos dice que estamos mal”.

A partir de lo anterior, es muy probable que cuando los alumnos reprueban den razones ubicadas en la subcategoría “Actitudes del profesor”, tales como reprobé porque “El profesor es autoritario” o “Porque siempre quiere tener la razón”, por lo tanto, las actitudes percibidas, del profesor, como autoritario, en consecuencia hace que se configuren en factores, asociados con la subcategoría “Rasgos y actitudes personales del docente” que influyen en la reprobación de materias; dichas razones son “Los profesores son autoritarios”, “Siempre quieren tener la razón”.

De acuerdo a las respuestas, de estos estudiantes, sobre la manera en cómo enfrentan la tarea de aprender, las razones relacionadas a la actitud del profesor percibida como autoritaria y la influencia que tiene ésta en la reprobación, se puede interpretar que están influidas por las presentaciones que han construido sobre el mal profesor asociadas a las subcategorías “Rasgos y actitudes personales y motivacionales” y “Tipos y forma de utilización de estrategias didácticas” de él mismo, debido que responden que este se caracteriza por ser “Autoritario”, “Crear que siempre tiene la razón” y utiliza el método “Tradicional” para impartir sus clases. Es decir, se encuentran impregnadas por dichas representaciones porque, si los estudiantes ya han representado los rasgos anteriores del profesor cómo negativos, es probable que solamente se limiten en cumplir y estudiar, lo que el profesor les indica y consecuentemente, si no lo hacen reprobarán.

Esto último lo podemos ver en la siguientes dos respuestas de los estudiantes entrevistados: “... rasgos o... en este caso las características de un mal profesor es que sea autoritario, porque te obliga a pensar como él... y yo no tengo el conocimiento que él tiene, esa es otra de las causas porque reprobé por su autoritarismo y no pensar como él” y otras respuesta es “... otros rasgo de mal profesor es que... no da la oportunidad de hacer los trabajos como nosotros pensamos, porque el siempre cree que está bien y cuando opinamos distinto a él se enoja y sólo nos queda más que resignarnos a lo que él dice,

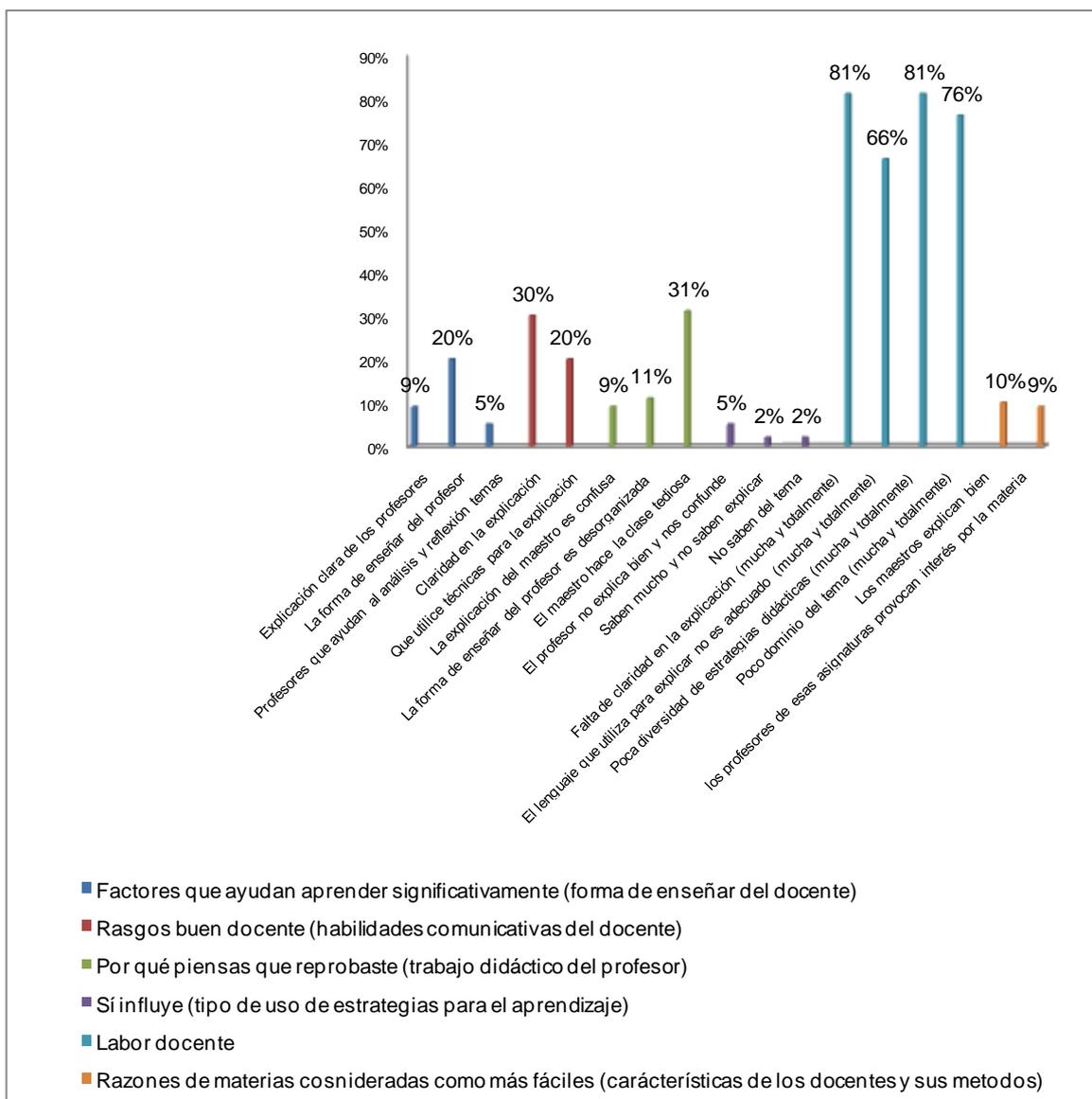
entonces a esto yo lo llamaría como autoritario y es una característica que... caracteriza a un mal profesor”.

Como podemos observar, las respuestas que se han presentado hasta ahora, de los estudiantes, que fueron obtenidas mediante los cuestionarios y entrevistas a los mismos, hacen alusión a las representaciones que han construido de sí mismos como estudiantes, lo que les significa estudiar una Licenciatura como es la de Pedagogía, y en consecuencia también han construido representaciones, a partir de su experiencia escolar, sobre los factores que le ayudan aprender significativamente y las razones por las que pueden o han reprobado, dichos factores se encuentran relacionados directamente con el alumno y algunas, como se ha mostrado, se encuentran asociadas con aspectos de la dimensión cognitiva y otros que están en la dimensión afectiva.

De igual manera podemos observar que, los estudiantes han construido representaciones sobre los profesores, que de alguna manera se han concretado en factores relacionados con los mismos, que les han ayudado u obstaculizado su aprendizaje, y a su vez se han convertido en razones que versan sobre la figura del docente. En ese sentido, estos factores y razones se pueden ubicar en la dimensión afectiva del profesor y que los alumnos los han reconocido como importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se establece día a día en el aula. Cabe señalar que todos los aspectos relacionados con la dimensión afectiva pertenecen a la categoría III “Percepción de asignaturas, afectos generados por la reprobación”.

Por lo anterior, es necesario mostrar, las representaciones sobre los aspectos que están en relación con la práctica docente y se presentan en las siguientes gráficas.

Gráfica 18: Relación de los Factores que ayudan al estudiante a que aprendan significativamente, los Rasgos de un buen profesor, las razones por las que reprobaron, la Influencia y Factores de la labor del docente relacionados con la reprobación y el por qué se consideran las materias como más fáciles



En la gráfica 18 es posible ver que en los factores relacionados con la subcategoría “Forma de enseñar del docente” existen otros, que los estudiantes consideran les ayudan a aprender significativamente tales como: la “Explicación clara”, “La forma de enseñar” y los “Profesores que ayudan al análisis y reflexión de temas”. Estos factores se encuentran relacionados con la representación del buen docente y la subcategoría “Habilidades comunicativas del mismo”, debido a que consideran que éste debe tener “Claridad en la explicación” y “Utilizar técnicas para la investigación”. Es decir, esta relación es posible porque al representarse al docente de esa manera, dicho rasgo puede

convertirse en un factor para el aprendizaje significativo. Esto lo podemos observar más claramente en dos de las respuestas de los estudiantes entrevistados al responder "...otra característica o rasgo de los buenos profesores o en este caso un rasgo más es... que sean claros... cuando explican o enseñan algo, porque eso a mi me ayuda a entender mejor y hasta adquirir un... un... aprendizaje significativo" y "...otra característica de los bueno profes... es que tenga mucha habilidad para explicar... o sea que tenga o... que se sepa muchas técnicas para enseñar los temas para que, así aprendamos mejor o que aprendamos significativamente".

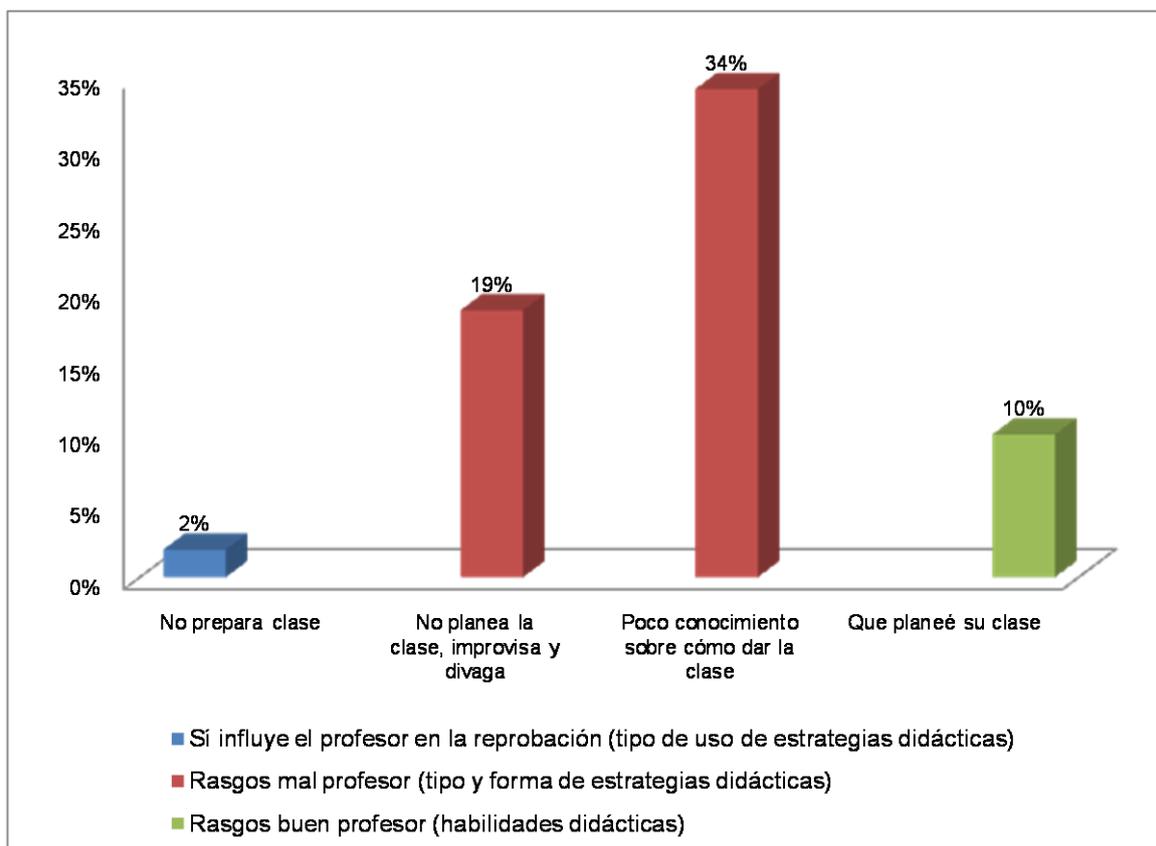
Por lo anterior, de acuerdo a la ausencia de los factores de aprendizaje y los rasgos del buen docente, anteriores, es posible que se conviertan en razones, asociadas con la subcategoría "Trabajo didáctico del profesor", por las que los alumnos han reprobado; por ejemplo, manifiestan que no acreditaron la materia porque "La explicación del maestro es confusa", "La forma de enseñar del profesor es desorganizada", "El maestro hace la clase tediosa". A través de las razones de los jóvenes, se puede interpretar que éstos consideran que sí influye el profesor en la reprobación porque indican que "El profesor no explica bien y los confunde", "Sabe mucho y no saben explicar" o "No saben del tema".

La relación anterior, la podemos encontrar de manera más evidente en la siguiente respuesta de uno de los estudiantes entrevistados: "... también reprobé porque... el profesor ni siquiera sabía explicar... me...me confundía mucho y... siento que sí sabía pero no sabía explicar". Consecuentemente, podemos establecer la relación de la labor docente como influencia de la reprobación ya que responden ésta si influye "Mucho y totalmente" en los siguientes aspectos "Falta de claridad en la explicación", "El lenguaje que utiliza para explicar no es el adecuado", "Poca diversidad de estrategias didácticas" y "Poco dominio del tema". Quizás, el factor de la explicación clara de los profesores influya en la configuración de las representaciones sobre las materias consideradas como fáciles, porque dos de las razones, relacionadas con esta representación, que ofrecen los estudiantes, se encuentran asociadas a la subcategoría "Características de los docentes y sus métodos"; y son representadas de esa manera porque "Los profesores explican bien" y

“Provocan interés por la materia”. Una de las respuestas de los alumnos entrevistados muestra esto último: “Las considero fáciles porque... los profes que imparten esas materias, son buenos porque..., explican muy bien, y también... con su explicación hace que nos interese más por la materia y se nos facilita más aprender y pasar la materia”.

Siguiendo con las representaciones sobre los profesores relacionadas con su práctica docente y su influencia en el aprendizaje y la reprobación, los estudiantes hacen mención de la Planeación de la clase y el conocimiento sobre cómo debe impartirla.

Gráfica 19: Relación de la influencia del profesor en la reprobación, los rasgos de mal y buen profesor



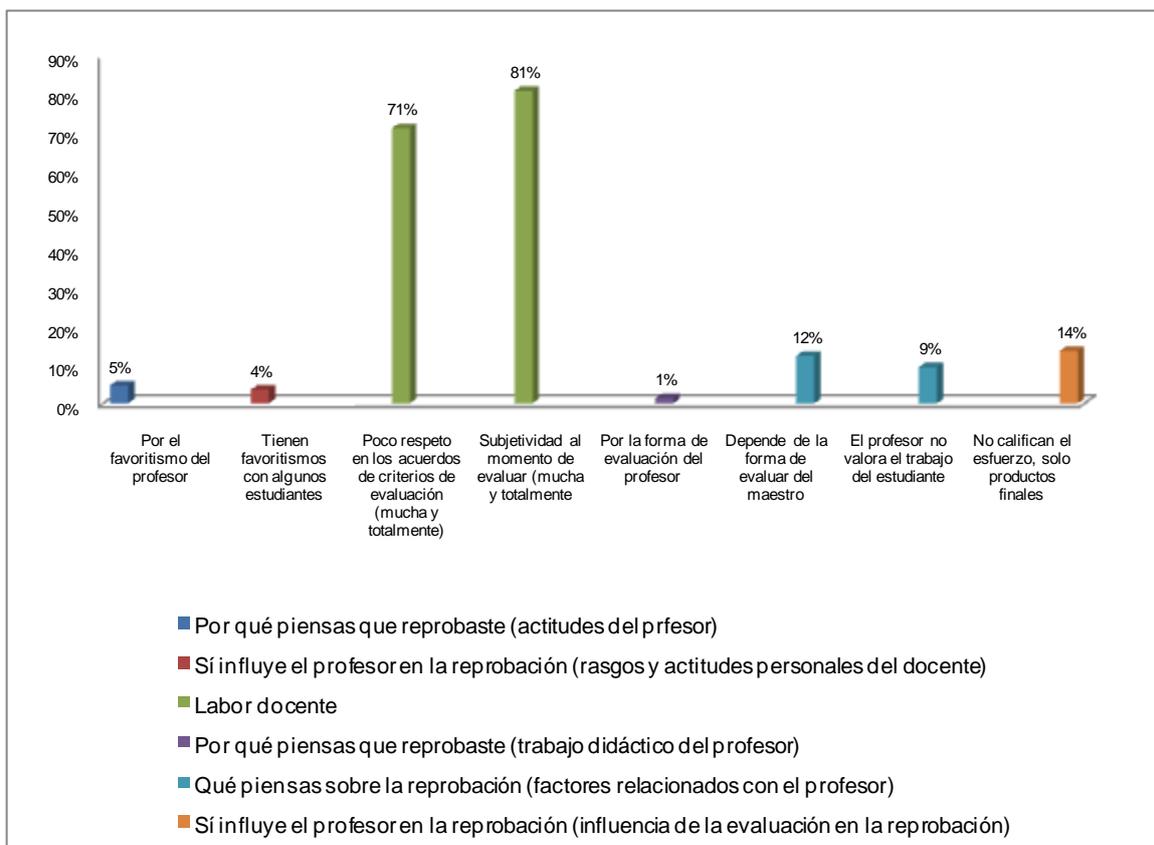
Como podemos observar, otro factor asociado con el profesor, considerado por los estudiantes, como influyente en su reprobación, está relacionado con la subcategoría “Tipo de uso de estrategias didácticas”. Dicho factor es el relativo al señalamiento de “No preparación de la clase” ya que, en algunas de las respuestas encontramos que “Sí influye porque no prepara la clase y no da

clase sólo nos habla de su vida y no aprendemos nada”, “No planea didácticamente su clase y es lo que hace muy aburrida”. A partir de estas respuestas, podemos decir que guardan relación con las representaciones de “Mal y Buen profesor”, mismas que están relacionadas respectivamente con las subcategorías de “Tipo y forma de estrategias didácticas” y “Habilidades didácticas”. Para el caso de mal profesor, los estudiantes lo representan como el que “No planea la clase, improvisa y divaga” y “Con poco conocimiento sobre cómo dar la clase”. Con respecto al buen docente lo representan como él “Planea su clase”. Entonces, dicha relación la podemos establecer a partir de que si los estudiantes consideran el factor “No planeación de clase” del profesor cómo causa de reprobación, consecuentemente lo representarán como un rasgo que tiene un mal profesor, y de manera contraria, se puede deducir que los profesores que planean la clase, influirán en el aprendizaje y aprobación de la materia, debido a que no divagarán ni improvisarán y sí enseñarán los contenidos.

En las tres de las respuestas de los cuatro estudiantes entrevistados se puede observar, también la relación anterior: “... otro rasgo de mal profesor el que divaga y... llega a todo... menos a dar clase”, “... “... los malos maestros... son los que improvisan y no preparan clase y eso a mi me aburre y me enoja porque, en mi caso, yo reprobé porque el maestro jamás no enseñó nada... de la clase y cuando hizo la evaluación no sé ni por qué me reprobó”, “... un buen profesor, es más, lo contrario a... un buen profe... que sí planea su clase, porque... aprendes y es más difícil que repruebes”.

Siguiendo con esta misma línea de análisis, los estudiantes hacen referencia a la evaluación que realiza el docente como un factor que influye en la reprobación; se presenta en la siguiente gráfica.

Gráfica 20: Relación de las razones por las que reprobaron, la Influencia y Factores de la labor del docente relacionados con la reprobación y el pensamiento sobre la reprobación



De acuerdo con los estudiantes, una de las razones por las que reprobaron, se encuentra relacionada con la subcategoría “Actitudes del profesor” y hace alusión a la evaluación cuando responde que no acreditaron la materia “Por el favoritismo del profesor”, por lo tanto, la actitud del docente, es considerada por los mismos como un factor que sí influye en su reprobación, debido a que, su opinión en relación a dicha influencia es “Tienen favoritismos con algunos estudiantes”, la cual está asociada a la subcategoría “Rasgos y actitudes personales del docente”.

Es por ello que, aspectos que se encuentran relacionados con la labor docente, como lo es la evaluación del profesor, los jóvenes consideren que influye “Mucho y totalmente” el “Poco respeto en los criterios de evaluación” y el profesor tiene “Subjetividad al evaluar”. Por tal motivo expresan otra razón de no acreditación, relacionada con la subcategoría “Trabajo didáctico del

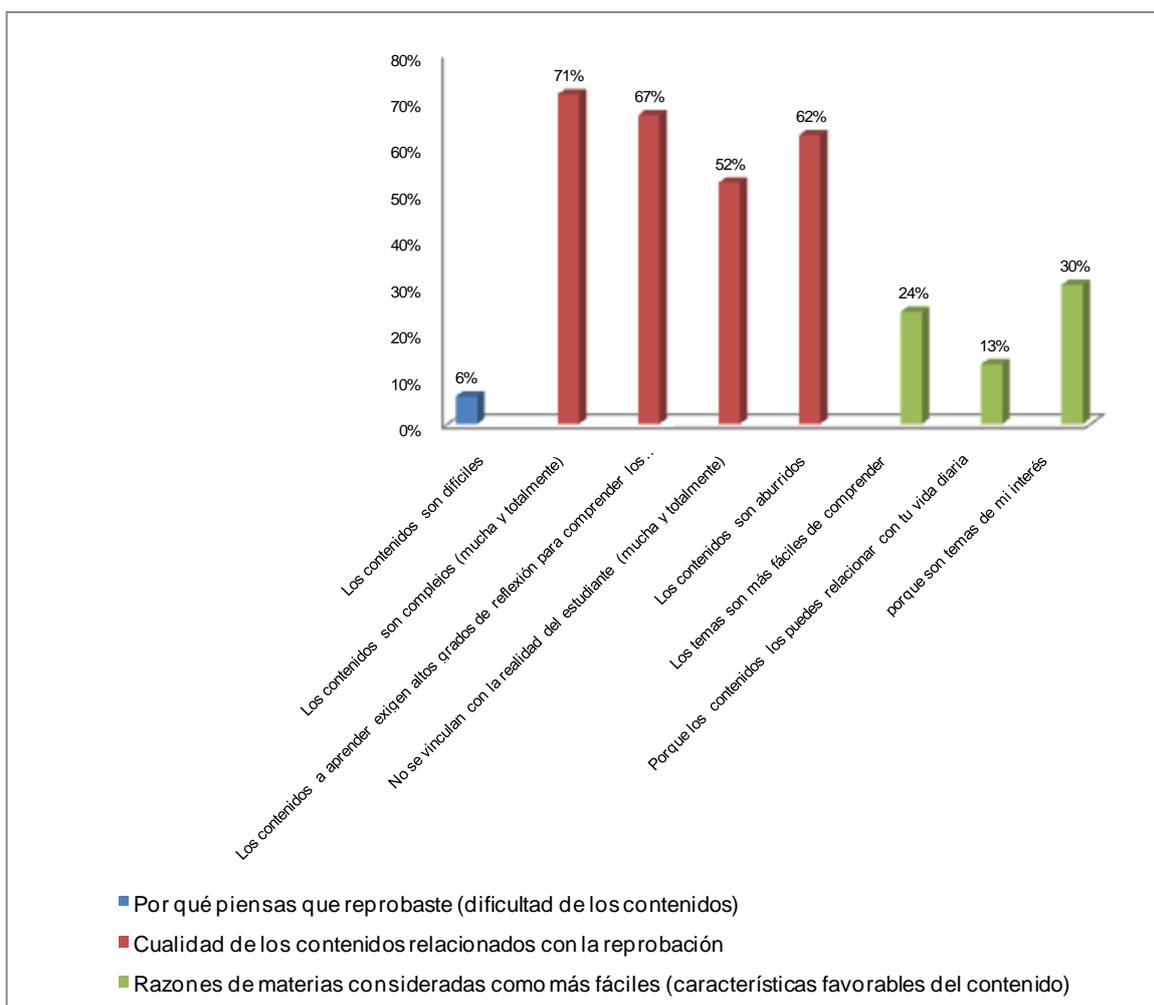
profesor”, que hace referencia a “La forma de evaluar”; de igual manera a ésta razón le atribuyen su reprobación, por lo tanto reiteran nuevamente la subcategoría “Influencia de la evaluación” al responder que pueden no acreditar la materia o no lo hicieron porque los docentes “No califican el esfuerzo, solo productos finales”.

Las relaciones anteriores, las podemos observar más claramente en las respuestas de las entrevistas de estudiantes: “... como ya lo había dicho, no he reprobado... pero... pienso y creo que uno de los factores que influyen en la reprobación es la manera en cómo califican los profesores, por ejemplo, hay... profesores que son muy... barcos y solamente te califican por cómo te ven y si le caes bien..., te pone buena calificación y..., si les caes mal te pone baja calificación o hasta te puede reprobar”, “...pues nunca he tenido la experiencia de reprobar, pero he visto que muchos profes..., sólo te califican como ellos quieren, y no toman en cuenta tu esfuerzo, y... además no sigue los puntos que dijo que iba a calificar, resulta que al final te califica otros”, “... otro motivo por el que creo que reprobé, es porque el profesor era muy barco... y ni siquiera sabíamos con qué nos iba a calificar y... a la hora de la evaluación... nos calificó por cómo nos veía”, “...yo reprobé por no ser mujer..., porque a los hombres nos reprobó y si habíamos trabajado y entrado a las clases pero yo creo que le caímos mal y no nos dio chance de hacerle un trabajo para subir mi calificación..., en cambio a la compañeras, yo creo que porque eran mujeres, si les dio chance”.

Es necesario resaltar que en el análisis que involucra a las representaciones elaboradas por los estudiantes, sobre los distintos factores como influyentes en la reprobación y para el aprendizaje, relacionadas con la figura del profesor, no tienen ninguna pretensión de desvalorizar la labor del profesor ni mucho menos de responsabilizarlo de las inconsistencias que suceden en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino más bien es presentar cómo los estudiantes se representan los factores principales de dicho proceso, entre ellos a sus maestros, lo cual permite tener información para analizar esas representaciones con el fin de abonar para bien tanto en los procesos de aprendizaje de nuestros alumnos como de la mejora de la educación superior.

Ahora bien, los estudiantes no solamente construyen representaciones sobre sí mismos y los profesores, sino que también lo hacen de los contenidos que aprenden, es decir que también encuentran factores en los contenidos que los hacen fáciles o difíciles de aprender y en consecuencia que los lleven a la aprobación o reprobación de materias.

Gráfica 21: Relación de las razones por las que reprobaron, la calidad de los contenidos relacionados con la reprobación y las razones de las materias consideradas como fáciles



Una de las razones, que expresan los estudiantes, relacionada con la reprobación de materias, se encuentra vinculada con la subcategoría “Dificultad de los contenidos” y piensan que no acreditaron porque “Los contenidos son difíciles”, dicha razón la podemos observar mejor cuando lo jóvenes responden que la calidad de los contenidos sí influyen “Mucho o totalmente” en la no acreditación de materias, porque “Son complejos”, “Para aprenderlos y

comprenderlos exigen altos grados de reflexión”, “No se vinculan con su realidad” y porque “Son aburridos”. Los alumnos al construir representaciones no favorables para el aprendizaje de los contenidos, en consecuencia, es posible que los perciban como ajenos, sin sentido, difíciles, poco interesante o aburridos, por tal razón construyen la representación de materias difíciles.

En otras palabras, si los contenidos que está aprendiendo el estudiante, está impregnada por las representaciones anteriores, percibirán la materia como difícil, contrariamente, los que se representan los contenidos, relacionados con la subcategoría “Características favorables del contenido”, como “Más fáciles de aprender”, “Se pueden relacionar con la vida diaria” y “Son de mi interés”, es probable que representen las materias como las más fáciles de aprender y acreditar.

La relación anterior, la podemos visualizar en las respuestas de las entrevistas a estudiantes: ...también... a veces la reprobación no es culpa del alumno y del profesor, sino que... las lecturas son difíciles de comprender y eso hace que la materia se haga difícil y no entendamos y por eso reprobamos”, “...yo reprobé, también, aparte de, por el profe, por las lecturas que eran muy difíciles para mí, además, la materia es difíciles por las lecturas que son difíciles de entender”. Entonces, en función de la relación anterior es posible decir que, dependiendo de las representaciones que construya el estudiante sobre los contenidos, se verá influida la configuración de la percepción de las materias como fáciles o difíciles de aprender y acreditar.

A continuación, con la relación entre las respuestas sobre las materias consideradas como las más importantes, las más fáciles y la más difíciles de acreditar en la Licenciatura en Pedagogía y los índices de reprobación obtenidos de Servicios Escolares de la UPN, se explica la influencia de las representaciones, que construyen los estudiantes al momento de aprender, en la aprobación y reprobación de materias. Por lo que, a continuación se presentan el siguiente cuadro con los aspectos anteriores.

Es necesario aclarar que, sólo para la contrastación de los datos de reprobación de la investigación con los índices de Servicios escolares, el manejo de los porcentajes se hizo con fracciones, esto fue para tener más exactitud en la información que se presenta sobre la no acreditación.

Cuadro 1: Relación materias consideradas más importantes, más fáciles de acreditar, materias reprobadas e índices de reprobación de Servicios escolares

MATERIA	% materias consideradas más importantes	% materias consideradas más fáciles de acreditar	% Materias que han reprobado	% Índice de Reprobación 2003-2007 Servicios Escolares
Ciencia y Sociedad	2.58%	1.93%	31.57%	34.8
Epistemología y pedagogía	4.83%	0.64%	26.31%	30.5
El Estado Mexicano y los Proyectos Educativos (1857 - 1920)	2.90%	6.12%	11.84%	20.5
Estadística descriptiva en educación	5.16%	11.93%	14.47%	20.2
Filosofía de la Educación	9.35%	16.12%	9.21%	19.5
Seminario de técnicas y estadísticas aplicadas a la investigación educativa	0.96%	2.58%	13.81%	19.3
Institucionalización, Desarrollo Económico y Educación (1920 - 1968)	3.22%	5.16%	5.26%	19.1
Aspectos sociales de la educación	2.90%	2.58%	5.26%	16.1
Organización y gestión de instituciones educativas	4.51%	1.93%	3.28%	15.8
Introducción a la Psicología	30.96%	33.54%	4.60%	15.5%
Introducción a la Pedagogía	32.90%	18.06%	3.28%	15.5%
Crisis y educación en el México Actual (1968-1990)	3.22%	0.64%	4.60%	14.8
Introducción a la Investigación Educativa	5.16%	0.64%	3.94%	14.0
Planeación y evaluación educativa	13.54%	3.54%	1.31%	13.1
Comunicación, cultura y educación	0%	6.12%	1.97%	11.9
Comunicación y procesos educativos	4.51%	9.03%	1.97%	11.8
Historia de la Educación en México	17.09%	19.35%	2.63%	11.8
Investigación educativa I	17.74%	4.83%	2.63%	11.5
Teoría curricular	15.48%	3.54%	3.94%	11.5
Didáctica general	26.45%	18.38%	4.60%	11.3%
Educación y sociedad en América Latina	1.61%	2.25%	2.63%	11.0
Psicología social: Grupos y aprendizaje	7.74%	10.64%	1.31%	10.7
Investigación educativa II	21.61%	5.80%	4.60%	10.4%
Bases de la orientación educativa	15.16%	10%	1.31%	10.4
Desarrollo, Aprendizaje y Educación	10.96%	12.90%	3.28%	10.2
Teoría pedagógica contemporánea	20.64%	10.32%	1.31%	10.0%
Teoría Pedagógica: Génesis y Desarrollo	11.93%	8.70%	1.31%	9.7
Programación y evaluación didácticas	13.22%	16.77%	0.65%	9.5
Desarrollo y evaluación curricular	14.51%	25.80%	0.65%	8.9
La orientación educativa: sus prácticas	11.93%	10.32%	1.97%	8.1

En el cuadro anterior puede observarse que, los estudiantes consideran como materias más importantes Introducción a la Psicología, Introducción a la Pedagogía, Historia de la educación, Teoría curricular, Didáctica general, Investigación educativa II, Bases de la orientación educativa, Teoría pedagógica contemporánea, Desarrollo y evaluación curricular, debido a que estadísticamente, se encuentran arriba de la media.

En relación a las materias que consideran más fáciles de acreditar, encontramos que coinciden con las materias más importantes y son Introducción a la Psicología, Introducción a la Pedagogía, Historia de la educación, Didáctica general. Quizás es posible encontrar esta

correspondencia debido a que los alumnos, porque las encuentran más importantes le son más fáciles de acreditar.

Así mismo, de las materias consideradas más importantes, los estudiantes que participaron en esta investigación, como informantes, existe correspondencia con las que menos han reprobado éstos, y a su vez con los índices de reprobación que presenta Servicios escolares.

En este primer momento es posible decir que, en la relación anterior se establezca que, cuando los estudiantes alguna materia la representan como más interesante, puede que exista en ellos una motivación intrínseca o extrínseca hacia la materia y por ello les resulte más fácil de aprender y acreditar; sin embargo, más adelante veremos, a partir de las respuestas de los jóvenes, el por qué las representan así y se establecerá la relación de este fenómeno educativo, en función de lo que responden los mismos.

Ahora se presenta, en el siguiente cuadro, el porcentaje de las materias que se consideran como las más difíciles de acreditar, las que creen que más se reprueban, las que han reprobado los jóvenes participantes de esta investigación y los índices de reprobación de Servicios escolares.

Cuadro 2: Relación de materias consideradas difíciles de acreditar, más reprobadas, que han reprobado e índices de reprobación de Servicios escolares

MATERIA	% materias consideradas más difíciles de acreditar	% materias consideradas las que más se reprueban	% Materias que han reprobado	% Índice de Reprobación 2003-2007 Servicios Escolares
Ciencia y Sociedad	48.06%	70%	31.57%	34.8%
Epistemología y pedagogía	34.83%	70.64%	26.31%	30.5%
El Estado Mexicano y los Proyectos Educativos (1857 - 1920)	7.41%	3.87%	11.84%	20.5
Estadística descriptiva en educación	36.45%	67.74%	14.47%	20.2
Filosofía de la Educación	7.41%	2.90%	9.21%	19.5
Seminario de técnicas y estadísticas aplicadas a la investigación educativa	36.12%	66.45%	13.81%	19.3
Institucionalización, Desarrollo Económico y Educación (1920 - 1968)	3.87%	3.87%	5.26%	19.1
Aspectos sociales de la educación	1.61%	1.93%	5.26%	16.1
Organización y gestión de instituciones educativas	0%	0%	3.28%	15.8
Introducción a la Psicología	2.90%	1.29%	4.60%	15.5%
Introducción a la Pedagogía	1.61%	0%	3.28%	15.5%
Crisis y educación en el México Actual (1968-1990)	3.54%	4.19%	4.60%	14.8%
Introducción a la Investigación Educativa	6.45%	0.96%	3.94%	14%
Planeación y evaluación educativa	0.32%	0%	1.31%	13.1%
Comunicación, cultura y educación	0%	0%	1.97%	11.9%
Comunicación y procesos educativos	0%	0%	1.97%	11.8%
Historia de la Educación en México	5.16%	3.87%	2.63%	11.8%

Investigación educativa I	9.67%	9.67%	2.63%	11.5%
Teoría curricular	2.58%	1.29%	3.94%	11.5%
Didáctica general	0.96%	0.32%	4.60%	11.3%
Educación y sociedad en América Latina	0.96%	1.61%	2.63%	11.0%
Psicología social: Grupos y aprendizaje	0.64%	0%	1.31%	10.7%
Investigación educativa II	8.38%	4.83%	4.60%	10.4%
Bases de la orientación educativa	0%	0%	1.31%	10.4%
Desarrollo, Aprendizaje y Educación	0.96%	0%	3.28%	10.2%
Teoría pedagógica contemporánea	2.25%	0%	1.31%	10.0%
Teoría Pedagógica: Génesis y Desarrollo	2.58%	0%	1.31%	9.7%
Programación y evaluación didácticas	0%	0%	0.65%	9.5%
Desarrollo y evaluación curricular	0.64%	0.64%	0.65%	8.9%
La orientación educativa: sus prácticas	0%	0%	1.97%	8.1%

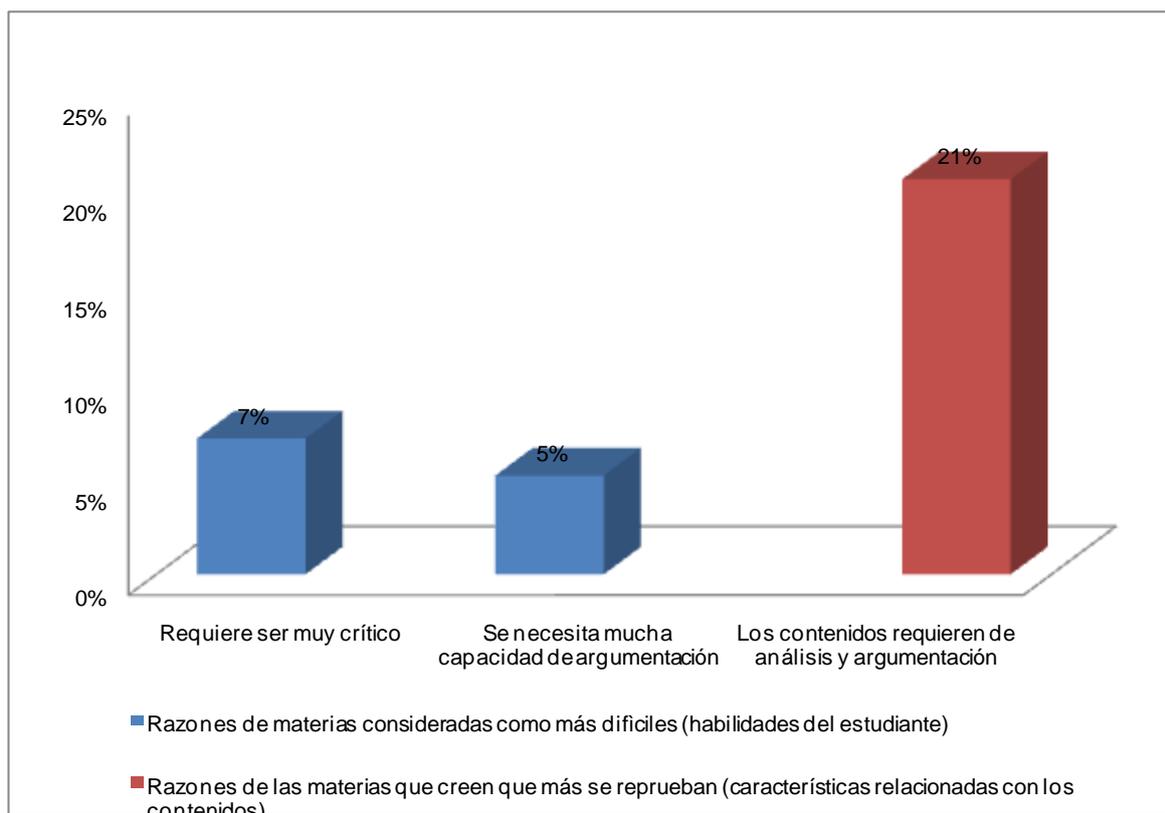
Los alumnos consideran como las materias más difíciles de acreditar son Ciencia y sociedad, Epistemología y pedagogía, Estadística descriptiva en educación y Seminario de técnicas y estadísticas aplicadas a la investigación educativa, de igual manera son las que consideran como las que más se reprobaban y han reprobado los estudiantes que respondieron los cuestionarios. Sin embargo, la información que presenta servicios escolares sobre los índices de reprobación, las materias que estadísticamente se encuentran por encima de la media son: Ciencia y Sociedad, Epistemología y pedagogía, Estadística descriptiva en educación, Seminario de técnicas y estadísticas aplicadas a la investigación educativa, El Estado Mexicano y los Proyectos Educativos (1857 - 1920), Filosofía de la Educación y Institucionalización, Desarrollo Económico y Educación (1920 - 1968). Las cuatro primeras materias tienen una correspondencia con las respuestas de los alumnos sobre las asignaturas más difíciles de acreditar, las que más se reprobaban y las que no han aprobado.

A partir de la correspondencia anterior, es posible decir que los jóvenes que han construido representaciones de las materias anteriores, como más difíciles y las que más se reprobaban, éstas han influido en ellos que de alguna manera terminan reprobando. No obstante, existen otras que no las representan así y de acuerdo con Servicios escolares sí tienen un alto índice de reprobación y a las materias que me refiero son: El Estado Mexicano y los Proyectos Educativos (1857 - 1920), Filosofía de la Educación e Institucionalización, Desarrollo Económico y Educación (1920 - 1968).

Con esto último, podemos construir evidencia nuevamente sobre las representaciones que están presentes en los alumnos al momento de aprender, es decir que éstos en todo momento se encuentran construyendo

representaciones sobre sí mismos, sus compañeros y profesores, y los contenidos y a partir de éstas, percibirán, darán razones, explicaciones, sobre cómo aprenden, de qué manera, aprenden, que les ayuda a aprender mejor y porque reprueban. A continuación se presentan las graficas sobre las representaciones de los estudiantes, relacionada con los dos últimos cuadros.

Gráfica 22: Relación de las razones de las materias consideradas como más difíciles y de las que se cree que más se reprueban

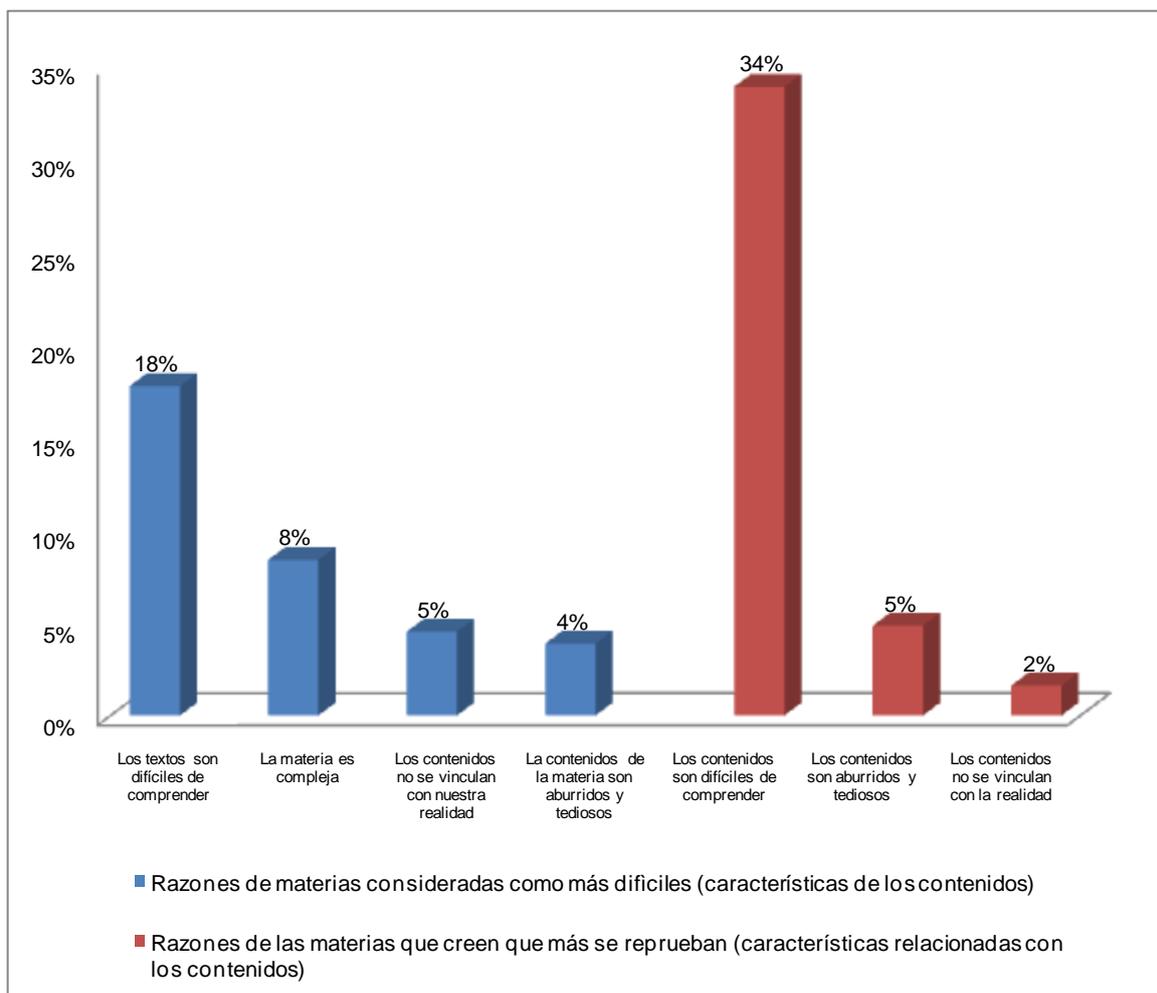


En la gráfica 22 podemos observar que las representaciones que construye el estudiante sobre sí mismo y los contenidos, pueden influir en la configuración de las razones del por qué considera las materias como difíciles y cree que son las que más se reprueban, dichas razones se encuentran relacionadas con las subcategorías “Habilidades del estudiante” y “Características relacionadas con los contenidos”. En la primera responden que hay materias en las que se “Requiere ser muy crítico” y “Se necesita mucha capacidad de argumentación”; en la segunda, consideran que en esas materias “Los contenidos requieren de análisis y argumentación”. Esta relación sobre las representaciones alumno-contenido las podemos ver en las entrevistas de los estudiantes cuando

responden: "...son las materias más difíciles porque hay que ser muy crítico y reflexivo y eso no, no lo han enseñando..., siempre ocupamos la memoria para responder los exámenes de los maestros y es una de las razones por las que más se reprobaban...", "...en los exámenes se nos pide argumentar perfectamente y explicar los de los textos, por eso se dificulta más que otras, aparte de que las... lecturas o... los textos son complicados y es por eso que muchos reprobaban, porque se les dificulta eso", "...son las más difíciles, porque no solamente yo soy la única que no sabe argumentar y reflexionar filosóficamente y es por eso que es difícil y... es por eso que es la que reprobamos muchos más...", "...pues como ya te había dicho que es la que reprobé y fue porque las lecturas son complicadas y aparte se necesita de argumentar y analizar muy bien las lecturas y cuando llega la hora del examen es cuando uno falla, bueno no nada más yo muchos de los compañeros también, por no saberlo hacer".

Otro ejemplo sobre la relaciones entre representaciones, específicamente de los contenidos se muestran en la siguiente gráfica.

Gráfica 23: Relación de las razones de las materias consideradas como más difíciles y de las que se cree que más se reprueban



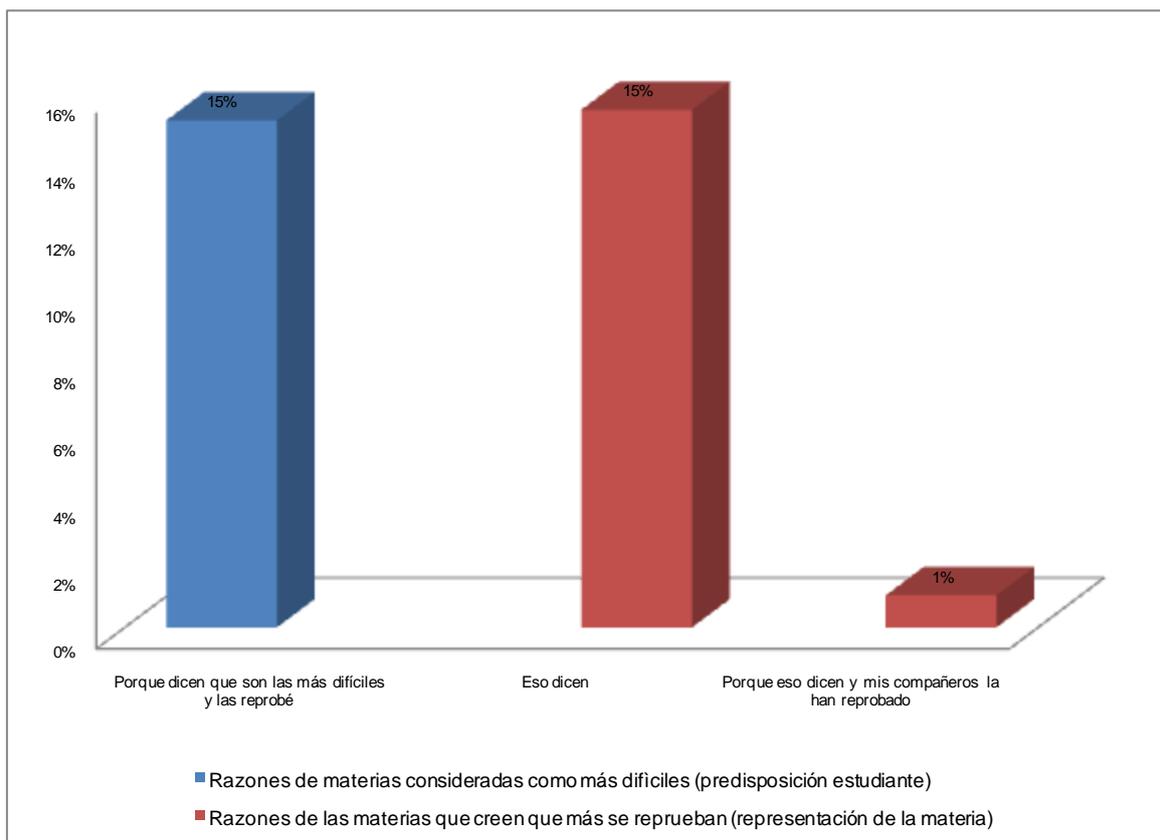
Como ya se ha explicado, las representaciones que hacen los alumnos sobre los contenidos, puede influir en la manera en cómo perciban éstos y en consecuencia en su aprobación y reprobación de materias, y en esta gráfica se muestra que las que han construido los jóvenes sobre la materia, se convierten en razones para nombrarlas como las más difíciles y las que más se reprueban. Las razones que presentan en los cuestionarios y en las respuestas de las entrevistas anteriores, se relacionan con las subcategorías “Características de los contenidos” y “Características relacionados con los contenidos”.

En la primer subcategoría, encontramos razones como las siguientes: se consideran las más difíciles porque “Los textos son difíciles de comprender”, “La materia es compleja”, “Los contenidos no se vinculan con la realidad” y “Los

contenidos de la materia son aburridos y tediosos”. Estas representaciones que configuran la manera en cómo ven los estudiantes lo que están preñdiendo, puede convertirse en un obstáculo para el aprendizaje.

De igual manera sucede con las razones que encontramos en la segunda subcategoría, en las que podemos ver que, las consideran cómo las que más se reñueban, porque representan a los contenidos como: “Son difíciles de comprender”, “Son aburridos y tediosos” y “No se vinculan con la realidad”, estas representaciones, además de convertirse en un obstáculo para su aprobación en las materias de los estudiantes, puede convertirse en una predisposición que se deriva en la no acreditación de los mismos. Es decir, antes de que los jóvenes cursen dichas materias, habrán construido una representación negativa de las mismas, a partir de lo que escuchan de los compañeros que ya las han cursado y quizás de algunos de los profesores que las imparten y de otros que no lo hacen, lo cual puede influir y concretarse en la reprobación de esas asignaturas. Esto lo podemos observar en la siguiente gráfica.

Gráfica 24: Relación de las razones de las materias consideradas como más difíciles y de las que se cree que más se reprobaban



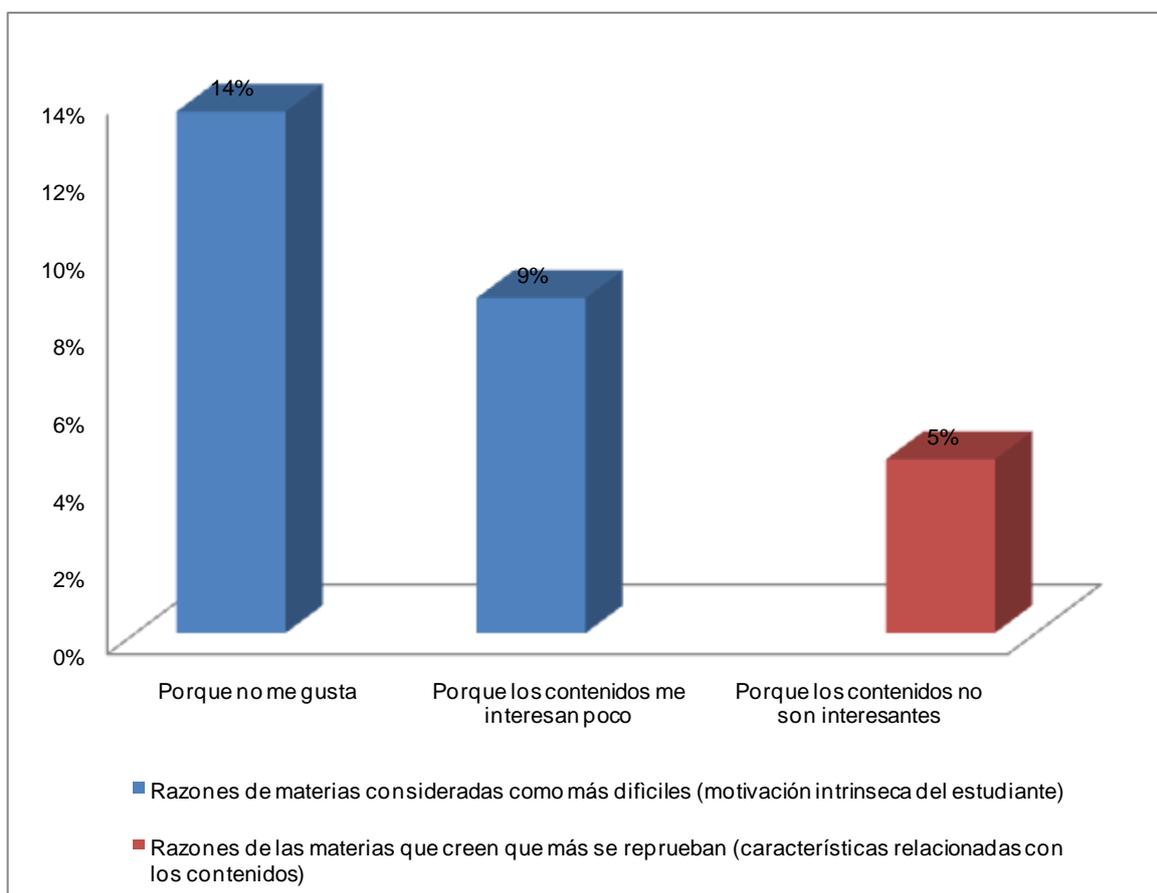
En esta gráfica se muestra que en algunos de los estudiantes, las representaciones que han configurado cómo las más difíciles y las que más se reprobaban se han convertido en razones relacionadas con las subcategorías “Predisposición del estudiante” y Representación de la materia”, ya que en la primera responden: “Porque dicen que son las más difíciles y las reprobé”, y en la segunda subcategoría las representan como las que más se reprobaban porque manifiestan: “Eso dicen” y “Porque eso dicen y mis compañeros la han reprobado”.

Las razones anteriores también las podemos ubicar en las respuestas de las entrevistas de estudiantes: “...también pienso que son difíciles porque nos sugestionamos con lo que nos dicen nuestros compañero o conocidos y a veces hasta da miedo cursarlas por lo difíciles que son”, “...pienso que son los que más se reprobaban porque muchos compañeros..., las han reprobado”, “... pues de cierta manera... me quedé con lo que me dijeron los compañeros y la verdad sí tenían razón, sí eran difíciles y por eso las reprobé”. “... otra es,

porque... te meten mucho miedo por lo que dicen de esas materias y eso influyó de cierta forma a que yo también reprobara, pero no soy el único en esa situación”.

La influencia de las representaciones sobre las materias consideradas como tal, también puede estar presente en la configuración de la motivación intrínseca del estudiante como lo es la motivación, el gusto e interés por las asignaturas que está cursando o que va a cursar, esto se puede observar en la siguiente gráfica.

Gráfica 25: Relación de las razones de las materias consideradas como más difíciles y de las que se cree que más se reprobaban

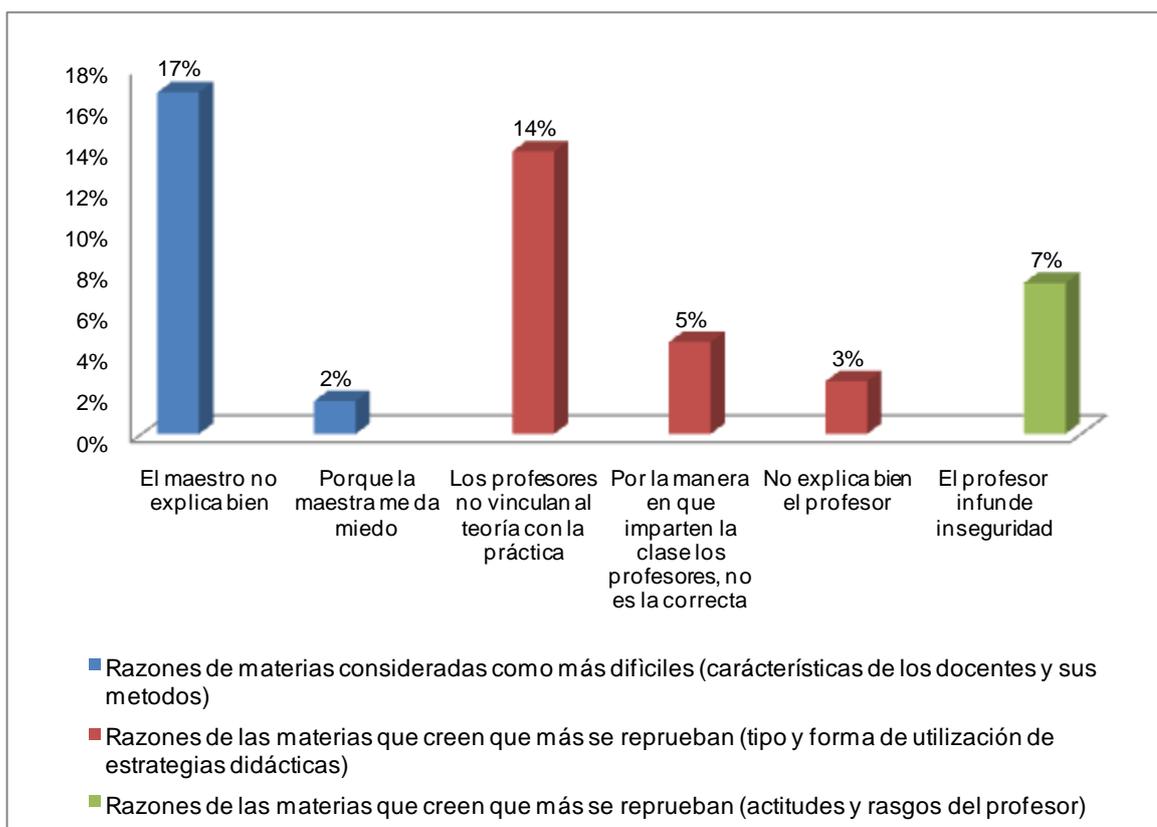


En las razones que se presentan en esta gráfica, relacionadas con las subcategorías “Motivación intrínseca del estudiante” y “Características relacionadas con los contenidos”, podemos ver la influencia de las representaciones de materias más difíciles y las que más se reprobaban, debido

a que responden a que las ven con más dificultad porque “No les gusta” y los “Contenidos les interesan poco”, y puede ser que, en consecuencia, por esta última razón crean que son las que más se reprobaban. Entonces, es muy probable que a los estudiantes que representan de manera negativa los contenidos les resulte poco interesantes y aburrido, y por eso les sea más difíciles de comprender, aprender, por lo tanto, que exista una tendencia a reprobado.

Los jóvenes, así como construyen representaciones sobre los contenidos que influyen en las maneras de percibir a las materias como las más difíciles y las que más se reprobaban, también construyen representaciones sobre los profesores, mismas que de igual manera tienen dicha influencia, lo cual se presenta en la siguiente gráfica.

Gráfica 26: Relación de las razones de las materias consideradas como más difíciles y de las que se cree que más se reprobaban



Las representaciones sobre los profesores que están presentes en la percepción de los estudiantes de las materias como más difíciles y de mayor reprobación se encuentran relacionadas con las subcategorías “Características de los docentes y sus métodos”, “Tipo y forma de utilización de estrategias didácticas” y “Actitudes y rasgos del profesor”. En la primera subcategoría, los jóvenes expresan que las asignaturas le son difíciles porque “El maestro no explica bien”, “La maestra les da miedo”.

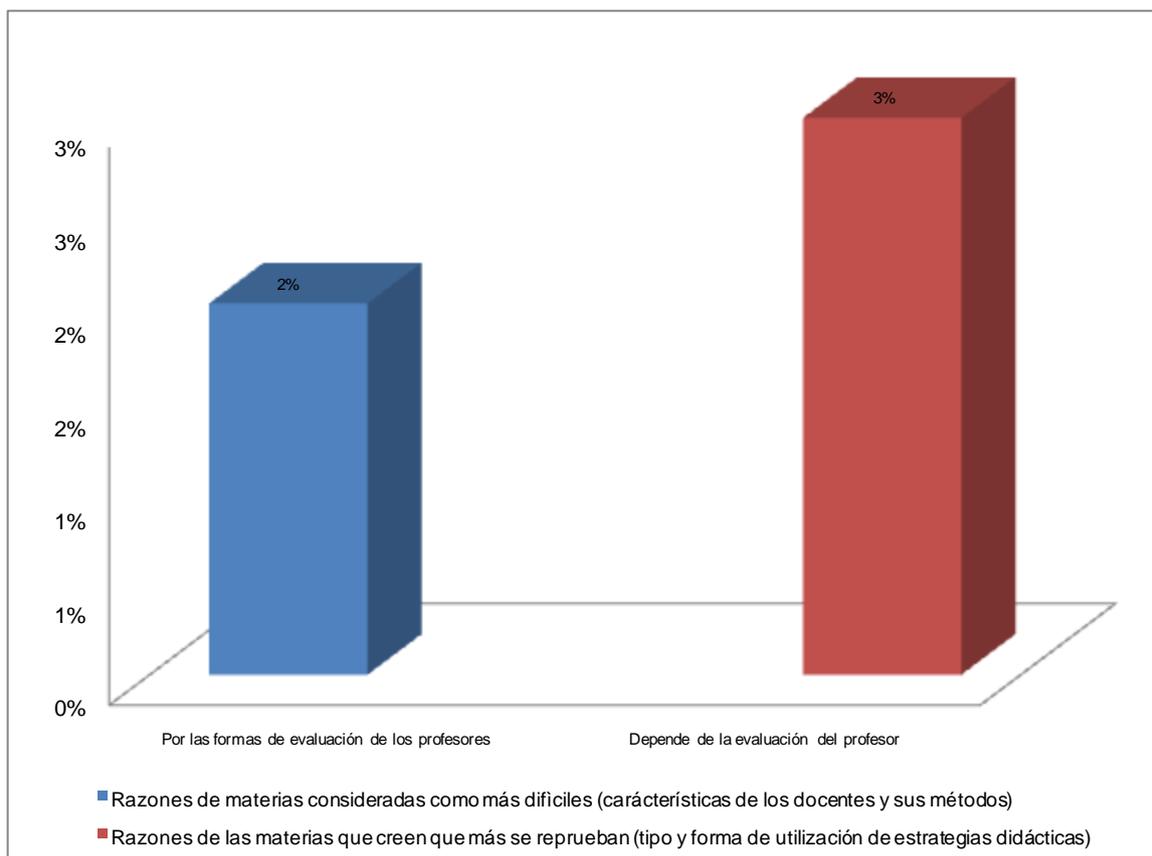
En la segunda subcategoría, consecuentemente, los alumnos creen que se reprueba con mayor frecuencia porque “Los profesores no vinculan la teoría con la práctica”, porque consideran que “La manera en que imparten la clase, los profesores, no es la correcta” y “No explica bien”. Estas representaciones remiten a las que han construido sobre las materias más difíciles, debido a que ambas hacen referencias negativas sobre la forma de enseñar del docente. En otras palabras, las representaciones de materias más difíciles y que más se reprueban se encuentran asociadas con una representación negativa, para el estudiante, de la forma de enseñar del profesor.

Asimismo, en la tercera subcategoría, encontramos que, los alumnos creen que las materias que más se reprueban es porque “El profesor infunde inseguridad” y, en consecuencia, puede percibir las como difíciles.

Las relaciones anteriores las podemos ver más claramente cuando las y los estudiantes entrevistados responden lo siguiente: “...otra es porque los maestros de esas materias no explican bien, son arrogantes y se enojan porque no entiendes, y la verdad... eso a mí... en lo personal... me da miedo y hace... que se me haga más difícil la materia”, “...pues, además, se me hacen más difíciles porque... de por sí... las lecturas son difíciles y luego no explican bien los maestros, no explican bien para que te va servir, es más difícil para mí aprender”, “...aparte los profesores de esas te quieren intimidar para que te dé miedo y eso me bloquea y también por eso reprobé”, “... deberían de poner otros profesores, porque no explica bien, porque la verdad, pienso yo, que nos asustan y pues por eso también reprobamos, aparte de que los contenidos son difíciles”.

Por último, siguiendo con dichas materias y el profesor, también hacen alusión a la manera en cómo se les evalúa en dichas materias representadas como las más difíciles y con mayor reprobación, lo cual se presenta a continuación.

Gráfica 28: Relación de las razones de las materias consideradas como más difíciles y de las que se cree que más se reprueban



En las representaciones relacionadas con la evaluación que realiza el profesor a sus estudiantes se encuentran representaciones que están relacionadas, de igual manera que las anteriores, con las subcategorías “Características de los docentes y sus métodos” y “Tipo y forma de utilización de estrategias didácticas” del profesor. En la primera, consideran que las materias son las más difíciles “Por la evaluación del profesor”, y en la segunda responden que “Depende de la evaluación del profesor”.

En las respuestas de los cuestionarios, en relación con éstas dos representaciones, por ejemplo, encontramos, entre otras, las siguientes respuestas: “Son difíciles porque el profesor califica sólo con tres exámenes”,

“Sólo te promedia con exámenes y no toma en cuenta el proceso”, “se reprueba mucho porque hay profesores que sí califican todo lo que haces pero éstos no”. “Se reprueba mucho porque depende mucho de la evaluación del profesor”. “Depende mucho de la evaluación y lo que califique el profesor”.

Lo anterior lo podemos ver en las siguientes respuestas de las entrevistas de estudiantes: “...los profesores hacen difícil la materia y la aprobación, porque...con la forma en la califican se complica más el asunto de la reprobada, porque... solamente te quieren calificar en base a unos exámenes y no te dan la oportunidad de demostrar lo que sabes con otras cosas o puntos”, “... es más complicado en esas materias porque sólo califican con exámenes y es, es antipedagógico, porque... dejan de lado muchos conocimientos que tenemos y solamente quieren que pongas sus puntos de vista”, “... por eso digo y sigo pensando que son difíciles, porque sólo te califican lo que ellos quieren escuchar y, en lo personal, yo no puedo pensar como ellos pero en fin...”, “... son difíciles porque te califican con un buen nivel de análisis, o sea que tú lo tengas y pues aunque no lo tengamos no quiere decir que no aprendamos y por eso reprobamos muchos, aunque todo el grupo sepa mucho la mayoría reprueba”.

Como pudimos observar en esta última gráfica, las representaciones que se hacen los estudiantes sobre la evaluación influye de manera importante en la forma en cómo concibe a las materias.

Hasta este momento se han presentado las representaciones que construyen los estudiantes de sí mismos, de los profesores y de los contenidos y la influencia que tienen éstas en su aprendizaje, en la aprobación y reprobación de materias, sin embargo, como ya lo he explicado en la tercera parte de este trabajo, las representaciones que tienen los profesores de la materia que imparten y de sus alumnos, contribuyen en la configuración de las representaciones que están presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los jóvenes. Por tal motivo, a continuación se presentan algunas de las respuestas de las entrevistas de los dos profesores, uno que imparte asignaturas que casi no se reprueban y el otro que imparte materias en las que

se presenta un alto índice de reprobación. En dichas respuestas podemos identificar representaciones que guardan relación con las que se han presentado de los estudiantes. Es necesario mencionar que para el análisis de las respuestas de los profesores, primero se presentan las del docente que imparte las materias menos reprobadas y después la del profesor que enseña las materias más reprobadas.

En relación con la manera en que los profesores representan la dificultad de aprendizaje de la materia que imparten, respondieron lo siguiente: "... pues en mi caso no sé si sea dificultad pero... quizás a los alumnos se les dificulte leer mucho, porque los textos de los cursos que imparto son muy extensos, pero no son difíciles y a lo mejor, también, que encuentren la relación de lo que están leyendo y después aplicarlo..., pero no encuentro otra razón para que los alumnos se les dificulte, porque, pues ellos ya saben cómo leer y trabajar en este nivel..." y otra respuesta fue la siguiente: "... se les dificulta mucho las lecturas porque los alumnos vienen no sabiendo analizar y reflexionar, cómo lo demanda este nivel, y aparte de eso súmale que no saben leer y redactar bien, por eso pienso que se les dificulta".

En las respuestas anteriores de los profesores es posible ubicar dos representaciones: en la primera podemos observar que el profesor no ve ninguna dificultad en los contenidos para aprender, sólo en la extensión de los mismos y en la vinculación de los contenidos con la práctica de los estudiantes, además reconoce al estudiante que posee el conocimiento y las habilidades previas para aprender la materia. En la segunda respuesta podemos ver que el profesor sí representa su materia como difícil por los textos que utiliza para desarrollar su clase y concibe a los estudiantes que no cuentan con los conocimientos y habilidades previas para aprender la materia.

Entonces, podemos decir que los profesores, al momento de representar las materias como fáciles o difíciles, los estudiantes quizás también las representen de esa manera.

En relación con la representación que tienen los estudiantes responden los siguiente: “Así muy general yo pienso que..., pues que..., a mí en lo personal yo creo que son alumnos con deficiencias pero muy..., no sé si sea el término, pero muy entusiasmados o muy conformistas no sé cómo decirlo, en el sentido de que están en la universidad y tratan, no puedo generalizar, pero tratan de mantener su estancia en la universidad de una u otra manera y eso para mí es importante porque eh... significa que hay algún interés, de alguna u otra manera sería como muchos que desertan, pero es una buena cantidad de alumnos que permanecen en la universidad y entre ellas encuentras gente que les fascina, otras que más o menos les gusta o que no les gusta, pero se mantienen en la universidad cumpliendo, si tú quieres, con un mínimo de trabajos. Yo creo que son alumnos que están más vinculados a una expectativa de concluir su materia, su universidad y que adquieran aprendizajes que quizá, que les sirva de manera inmediata.” y otra respuesta muy distinta a la anterior fue: “...hay más alumnos que tienen muchas carencias de conocimientos y solamente se dedican a pasar por pasar la materia y a lo mejor, no puedo generalizar, muchos egresan no sabiendo leer, bueno..., hasta ni siquiera egresan pensando claramente, y pues sí muchos egresan con altos promedios pero sin lo fundamental que es saber reflexionar sobre lo que aprenden y comunicar lo que aprenden, porque, en fin... son pedagogos que deben tener, como ya te decía, al menos esas habilidades”.

Podemos ver en las dos respuestas anteriores que el primer docente representa al estudiante con un sujeto con deficiencias, con afectos e intereses que le motivan aprender y a culminar sus estudios de licenciatura, en cambio el segundo profesor representa al alumno con carencias que quizás ni la misma licenciatura puede ayudar a resolverlas, estas dos representaciones puede que influya en las representación que construyen los jóvenes sobre sí mismo al momento en que se encuentran estudiando su materia.

Con respecto a las actividades que realizan en el aula para que sus alumnos aprendan significativamente, los profesores respondieron lo siguiente: “Bueno, pues plantearles eh... situaciones concretas, que ellos traten de analizarlas y que estén implicados, yo creo que eso es lo más importante, plantearles

situaciones en las que ellos impliquen, de lo contrario a mí en lo personal me resulta muy difícil plantear situaciones abstractas, o bien una situación real, pero que ellos no estén..., no la vivan, yo creo que es lo más importante al menos desde la orientación es que vivan sus experiencias, que las reflexionen, que las practiquen. Por ejemplo, si son pedagogos por qué no analizan sus propias clases, por qué no las critican, por qué no dan soluciones o plantean posibles alternativas, que eso yo creo que sería mucho más rico e interesante tratar qué piensan y cómo resuelven.” y la respuesta del otro profesor fue: “... pues la cuestión del aprendizaje y... a eso que tú le llamas significativo, no depende del profesor, porque te vuelvo a repetir, si los alumnos no tienen claro cómo llevar a cabo un razonamiento filosófico sobre lo que están aprendiendo o mínimamente de su disciplina nunca van a aprender, sólo van a repetir lo que dicen los autores y además eso es muy común en esta universidad, que los alumnos sólo repitan a los autores, por eso yo sólo les proporciono el material y estoy para ayudarles a resolver las dudas que les dificultan el análisis, y es responsabilidad de ellos aprender no de nosotros, o si les interesa aprender bien y si no también”.

Con las respuestas anteriores, es posible decir que el primer profesor representa el aprendizaje del estudiante como parte de su trabajo en el aula y asume que el estudiante puede aprender significativamente resolviendo problemas relacionados con la disciplina; en relación con el segundo profesor, representa al aprendizaje del estudiante como la relación entre los contenidos y el alumno, donde este último, a partir de conocimientos y habilidades previas adquiere un aprendizaje significativo y solamente él docente resuelve dudas, asimismo en esta respuesta podemos ver que existe cierta indiferencia por el aprendizaje de los jóvenes al responder “...si les interesa aprender bien y si no también.” Por lo tanto, las representaciones que hacen los docentes sobre el aprendizaje de los estudiantes influyen en la forma de actuar y desarrollar los contenidos en el aula, mismos que los estudiantes pueden percibir como poco interesantes o muy atractiva la clase.

Con respecto a cómo el profesor desarrolla la mayoría de sus clases, respondieron lo siguiente: “En lo personal yo interactúo mucho con el grupo

porque... yo creo que es muy importante, a mí la interacción me ha permitido, o creo que me ha permitido identificar personalidades, por ejemplo si alguien es tímido pues trato de ver qué está pasando y trato de invitarlo a dialogar y en lo posible integrarlo, porque no siempre es posible, hay gente que no se integra por más de que bailes o hagas lo que tú quieras. Entonces, eso me permite saber cómo tratar con él, o sea si no le gustan las preguntas haré preguntas de manera anónima, aisladas o pediré que a lo mejor escriban, o sea buscar alternativas de que se comuniquen, puede ser con trabajos eh... ya sea o pedir este... mapas mentales, si veo que alguien tiene mucha capacidad de abstracción eh... a lo mejor le pido una síntesis y a otros les pido otra actividad, o sea tratar de complementar los conocimientos y que ellos mismos vayan decidiendo lo quieren y lo que no quieren. Y en la interacción también me permite saber qué tanto está entendiendo el alumno, porque si yo le pregunto bueno: ¿Qué pasa con los modelos de intervención? ¿Son aislados o se complementan? ¿Se puede hacer eso? Entonces, dependiendo de sus respuestas me doy cuenta, o al menos me doy cuenta qué tanto está aprendiendo o no o si tiene confusiones sobre todo.” El otro profesor dijo: “... pues ya lo había comentado, es con base en las lecturas del programa, yo me apego a él, porque es un trabajo colegiado de mis compañeros y..., pues las lecturas que estructuran el programa, se las proporciono a los alumnos, ellos las leen y ellos mismos hacen la clase por medio de sus participaciones, dudas o comentarios, y si no leyeron pues no participan y pues no hay clase, como antes te había dicho, ellos son responsables de su aprendizaje y ellos mismos tienen que hacer la clase y eso es todo”.

En la respuesta del primer, ubicamos una representación sobre la impartición de la materia basada en la interacción de los estudiante-profesor y al mismo tiempo una preocupación, por parte del docente, por la participación de todos los estudiantes; en la respuesta del otro profesor, podemos interpretar que existe una representación con base en la interacción alumno-contenidos, donde el estudiante es el encargado de desarrollar la clase y el profesor sólo la dirige.

Las representaciones que influyen en las formas de actuar de los docentes, como ya lo hemos visto en las gráficas, causan representaciones en los

estudiantes como materias fáciles o difíciles, o los contenidos los encuentran interesantes o no, también la interacción que establece el profesor con los estudiantes y los contenidos es causa de representación de los jóvenes hacia el profesor, “cómo el empático, el que se preocupa por los estudiantes, él que utiliza distintas estrategias para el aprendizaje, entre otras”.

Sobre la reprobación de los profesores, uno de ellos respondió lo siguiente: “...que... tiene que revisarse eh... lo que implica la educación, para qué estamos educando, para qué evaluamos de cierta manera. Yo creo que requiere una revisión sobre todo cuando la reprobación es muy amplia o se convierte en algo prácticamente masivo, es que hay que revisar los diferentes actores que están interviniendo, que intervienen en la educación, porque no puede cargarse a los alumnos ¿no?: son ignorantes, son tontos ¿no?, si no hay que revisar qué está pasando con los profesores, con los planes de estudio, con los contenidos, entonces para mi la reprobación cuando se vuelve un problema implica la revisión de todo el sistema educativo, desde los programas, los profesores, muchas cosas; por supuesto yo creo que lo primero que se puede eh... modificar o ajustar es la relación del profesor con el alumno, y la pregunta repito sería ¿para qué estoy enseñando?”, el otro profesor expresó lo siguiente: “...pienso que en algunas ocasiones es el profesor el que falla, pero regularmente..., los estudiantes justifican sus carencias de conocimiento y de formación, para este nivel a través de los profesores, culpándonos y dando razones sobre nosotros por ejemplo..., que no sabemos, que somos malos o que no entendemos a los estudiantes, pero... no es así, si existe la reprobación es porque los estudiantes no tienen los conocimientos suficientes para aprobar la materia y ...es así.”

El primer profesor representa el fenómeno de la reprobación como un problema compartido entre los estudiantes, planes y programas de estudio y los profesores, y en la respuesta del segundo profesor existe el reconocimiento de la reprobación causada por los profesores, sin embargo, representa a la reprobación como causa de la falta de conocimiento previo y el incumplimiento de los requisitos con los que son evaluados los alumnos. A partir de dichas representaciones sobre la no acreditación es posible decir que éstas influyen la

configuración de las representaciones de los estudiantes sobre sí mismos, traduciéndose en “reprobé por no saber argumentar, no cumplí con los requisitos, etcétera.”

En relación con la manera en cómo representan los docentes la forma en qué deben ser evaluados sus estudiantes el primer profesor comentó lo siguiente: “...pues yo evalúo en relación de los alcances personales de los alumnos, por eso tomo en cuenta la participación de mis alumnos y con la realización de trabajos, en que tienen que aplicar lo que vimos en clase y llevarlo a la práctica ¿ves? Y... lo llevo a cabo de esa manera porque para mí la evaluación es simplemente para ver, tratar de ver qué tanto el alumno ha podido alcanzar ciertos conocimientos o qué tantas habilidades ha podido desarrollar en la clase, porque hay alumnos que tienen muchas habilidades que si no interactúas con ellos no sabes que las tienen...”. Por su parte el segundo profesor explicó lo siguiente “...los requisitos que deben cumplir conmigo, no les pido mucho, solamente que sepan argumentar, identificar y reflexionar sobre los distintos textos...que compone el programa, y a lo mejor unos sí lo hacen y otros no, pero...muchas veces los que sí lo hacen, ni siquiera son capaces de redactar claramente, entonces... ¿así cómo le haces para saber si el estudiante aprendió lo que está leyendo? Solamente es eso, que sepan argumentar y fundamentar sus ideas.”

La manera en como representan los profesores la evaluación, influirá en cómo desarrollarán el curso y lo evaluarán, y en la primera podemos ubicar una representación de la evaluación en mostrar a los estudiantes las habilidades que han desarrollado durante el curso a través de la participación y los trabajos elaborados por ellos, y también se puede ver que la interacción profesor-estudiante es básica para poder evaluar. En cambio en la respuesta del segundo profesor, se puede interpretar que tiene una representación sobre la evaluación de los estudiantes como una demostración de los alumnos, ante el profesor, de sus habilidades y conocimientos que poseen.

En ese sentido, para las y los alumnos, la evaluación puede ser representada como un factor que les ayuda a aprender y reconocer los conocimientos que

han aprendido, como el cumplimiento de determinados requisitos establecidos por el profesor o como un factor por el cual reprobaron la asignatura.

Por último, las representaciones que construyen los profesores sobre la dificultad de la materia, la manera en que la imparten y evalúan, los alumnos y su aprendizaje y las reprobación de estos últimos, puede que se encuentren influenciadas por la representación de profesor universitario; porque los docentes entrevistados responden que para ellos ser un profesor que imparte clases en una licenciatura es: "...básicamente para mí significa, y que pueda estar en un punto de equivocación, que trato con personas adultas, que tienden a la autonomía y a la responsabilidad. [...] un profesor universitario para mí es alguien con quien trata con alumnos con los que puede discutir y puede tener una confianza en el respeto, no hay esta idea de... que soy el superior [...] para mí un profesor universitario junto a eso sería alguien que está continuamente actualizándose, no como una obligación del sistema educativo sino como una necesidad del propio conocimiento, del propio deseo de continuar con una carrera porque es una carrera profesional". La respuesta del segundo profesor fue: "... para mí ser profesor universitario es comprometerse a formar estudiantes bien preparados para su quehacer, lo que implica saber, analizar y reflexionar sobre lo que están haciendo, pienso... que es darles las bases de eso que no saben hacer y que de alguna manera aprendan a hacerlo."

Con estas dos últimas representaciones, podemos decir que los profesores actúan, enseñan, interactúan y evalúan de determinada manera, debido a que existe en ellos una representación de lo que debe ser el profesor y, en consecuencia, del estudiante, y lo podemos observar en estas últimas respuestas de los profesores.

A manera de conclusión, a partir del análisis que se llevó a cabo a través de la relación entre las cinco categorías y las subcategorías que resultaron de las mismas, es posible decir que en la Percepción académica que tienen las y los estudiantes se encuentran entrelazadas representaciones que han dado origen a distintas formas de actuar y aprender en la universidad, es por ello que los

jóvenes adoptan de diferentes enfoques de aprendizaje para enfrentar la tarea de aprender.

Así mismo, dicha adopción, de los alumnos, está influenciada por las representaciones que van construyendo a partir de su experiencia en la universidad sobre los contenidos de las materias que cursan y que van a cursar.

De igual manera, los alumnos adoptan un enfoque de aprendizaje, de una materia a otra, por las representaciones que construyen de sus profesores, a partir de su manera de interactuar con ellos, de las estrategias didácticas que utilizan para explicar un tema y la forma en cómo son evaluados, lo cual puede influir en la percepción de las materias como fáciles o difíciles, y a su vez derivarse en un aprendizaje significativo o memorístico.

Aunado a lo anterior, las representaciones que construyen los estudiantes de sus profesores, y las que elaboran los profesores de sus estudiantes, influyen en la configuración de las representaciones que se encuentran presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las y los alumnos, y al mismo tiempo influye en el éxito y fracaso escolar representado por la aprobación y reprobación de materias.

Por todo lo anterior, es posible decir que dependiendo de la manera en cómo se representen los estudiantes a sí mismos, representen a los contenidos y los contenidos ante ellos, así como la forma en que representan a sus profesores y se representen ante ellos, sin dejar de lado las representaciones que construyen los profesores construyen de sus alumnos, será la manera de actuar y de aprender de los estudiantes en el aula.

Quinta parte

Conclusiones

Al tratar de dar respuesta a la pregunta: ¿De qué manera influyen los factores afectivos involucrados en las representaciones que se formula el estudiante acerca de sí mismo y su proceso de aprendizaje, en el que participan los contenidos y el profesor en una relación dinámica, para que se genere un logro o fracaso escolar? encontramos que los procesos de enseñanza y aprendizaje, que se desarrollan en el aula escolar, las representaciones que construyen las y los estudiantes al momento de aprender y la reprobación de materias son un fenómeno complejo que no es posible explicarlos en su totalidad a través de establecer correlaciones lineales entre dos o más variables, sin embargo, nos dan una idea sobre cómo los estudiantes toman postura frente a su formación profesional y, además, nos pone en alerta de que los fenómenos que suceden en la complejidad de dichos procesos deben ser estudiados no solamente desde el mismo individuo, sino también debe tomarse en cuenta el contexto en el que se presentan.

La metodología de investigación que se ocupó en este trabajo ayudó a construir evidencia sobre las representaciones que elaboran los estudiantes de sí mismos, de los demás, de lo que aprenden y cómo dichas elaboraciones guardan relación con la manera de aprender y la reprobación de los jóvenes, además contribuyó a entender de mejor manera la complejidad con la que se entretajan las representaciones que están presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De esa manera, la construcción de las representaciones que se mostraron en la investigación es responsabilidad de los jóvenes, por lo que no se trató de atribuir las causas a los docentes ni al trabajo que realizan en el aula, de los fenómenos como el éxito o fracaso escolar que se explicitan en la aprobación y reprobación de materias; sin embargo, es posible ver la importancia, tal como hemos visto y como se ha tratado de mostrar a partir del análisis de la información de los alumnos, que las representaciones que construyen los

estudiantes juegan un papel importante en los procesos de aprendizaje, y las mismas se construyen en la interacción entre los distintos participantes en el contexto del aula, influyendo a su vez en el éxito y fracaso escolar del alumno. Por lo tanto, resulta pertinente reflexionar como profesores de esta universidad lo siguiente: ¿De qué manera interactuamos, a partir de los contenidos disciplinares, con los estudiantes? ¿De qué manera influimos en la construcción de sus representaciones?, y ¿Si lo hacemos influirá de manera positiva o negativa para su aprendizaje? A partir de nuestras actitudes y labor docente ¿Legitimamos las representaciones que de las asignaturas ya se han formado? Es importante reflexionar sobre estas interrogaciones, ya que las representaciones relacionadas con el aprendizaje y la reprobación hacen alusión a la figura del profesor, es por ello que es posible decir que como docentes de la Universidad no somos responsables de la elaboración de las representaciones de los jóvenes, no obstante quizás sí podemos apoyar un proceso de reconfiguración mejorando la interacción con ellos.

La construcción de evidencia de las representaciones que están presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de las respuestas de los estudiantes en los cuestionarios, se relaciona con tres componentes fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje: el alumno mismo, los contenidos y el profesor, y para tener más claridad y ampliar dicha construcción fue necesario entrevistar a estudiantes y profesores.

Las representaciones que se encuentran entrelazadas en la configuración de sí mismo del estudiante, se manifiestan en la disposición que tiene hacia el aprendizaje, concretándose en actitudes como la motivación, desmotivación, interés y desinterés por lo que aprende, lo que resulta determinante para la adopción de un Enfoque de aprendizaje: superficial, estratégico y profundo. Esto lo pudimos observar en la gráfica 7 y 9 al momento en que las y los alumnos expresaron que el estado de ánimo, el desánimo, el interés y la preocupación que les genera la calificación final de su evaluación, son factores importantes para aprender significativamente, en la manera en cómo se enfrentan a la tarea de aprender o la manera en cómo piensan su aprobación o reprobación. A partir de esto último, es posible decir que como profesores de

esta Universidad se tendría que atribuir más importancia a la motivación intrínseca y extrínseca, de los estudiantes, al momento de impartir una clase, y no solamente desarrollar y explicar los contenidos del programa sin importar la misma; porque un alumno que se siente motivado intrínseca o extrínsecamente aprende mejor.

Esto no sólo en cuanto a el papel del profesor, ya que es preciso señalar en cuanto al papel del estudiante, en estos procesos, con la investigación fue posible reconocer que algunos jóvenes representan que la responsabilidad de aprender en la universidad es personal, otros piensan que la responsabilidad recae en profesor y otros que es algo compartido. Lo anterior lo podemos ver en los resultados de las gráficas 9, 10, 11, 12, 13, 14 y 15.

En ese sentido es posible admitir que la motivación que configura el alumno sobre lo que aprende, no es solamente responsabilidad del profesor, debido a que el estudiante en está en posición de tener disponibilidad para hacerlo. Estos no quiere decir que sea responsabilidad exclusiva de uno u otro actor, es más bien una responsabilidad compartida. Ya que es posible reconocer que no sólo existen profesores preocupados por motivar a sus alumnos con la finalidad de crear, en el salón de clase, ambientes adecuados para que los estudiantes desarrollen gusto e interés por lo que les enseñan. De la misma manera existen alumnos que sin necesidad de muchas elaboraciones encuentran la motivación suficiente para incorporarse a las clases.

Asimismo, podemos decir que las representaciones que se encuentran presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, son un fenómeno complejo en el que están implicados aspectos afectivos, los cuales no podemos separar, no obstante, para poder estudiar las representaciones fue necesario realizar una serie de operaciones metodológicas con las cuales se separaran los elementos que configuran la realidad compleja a la que nos aproximamos.

De igual manera, la representación que se hacen los jóvenes de sí mismos, influye en la manera de percibirse como alumnos, lo cual incide en la atribución de los significados de estudiar una licenciatura y las razones por las que se

encuentran cursando sus estudios de Pedagogía en la UPN. Un ejemplo de esto lo podemos ver en la gráfica 2, al momento en que los estudiantes expresan que el significado y la razón para estudiar la licenciatura son para conseguir empleo, consecuentemente, dependiendo en dónde quieran ejercer su profesión, centran más su interés en unas materias que en otras. En ese sentido, es posible decir que las representaciones que han elaborado los estudiantes, se modifican entre ellas, es decir, el significado de estudiar una licenciatura influye en las razones para hacerlo, o viceversa, dependiendo de cómo configuren sus representaciones sobre las razones por las que estudian determinada disciplina, en este caso Pedagogía, le atribuirán un determinado significado. Lo anterior los podemos ubicar en las gráficas 3 y 4.

Ante tal panorama, las y los alumnos, al representarse la tarea de aprender y en específico de cómo deben hacerlo, brinda la posibilidad de que lo vivan y signifiquen como un objetivo o meta personal, en otras palabras, que vean la tarea de aprender como algo que ha decidido hacer.

Las representaciones que los jóvenes construyen sobre los contenidos también influirán en la manera en cómo los perciben y aprenden, es decir, si los perciben como interesantes, los estudiantes se sentirán entusiasmados y motivados para aprenderlos y, de manera contraria, si los perciben poco interesantes o aburridos, mostrarán desinterés, lo cual puede convertirse en un obstáculo para que los aprendan. Esto se muestra en la gráfica 21, en las respuestas sobre las razones por las que han reprobado, debido a que perciben los contenidos como difíciles, y de manera contraria, si los representan como fáciles e interesantes les será más sencillo aprenderlos y en consecuencia la materia la pensarán como fácil de acreditar. En ese sentido es necesario detenernos a pensar, los que no lo hemos hecho, ¿cómo presentamos y explicamos los contenidos de las asignaturas que impartimos? ¿Los contenidos que son difíciles de aprender hay que hacerlos fáciles? ¿La percepción de materias fáciles y difíciles se configura a partir de los contenidos mismos o del profesor?

También, es posible decir que la relación que existe entre las representaciones que construyen los jóvenes, su aprendizaje y el éxito o fracaso escolar que se hace explícito en la aprobación y reprobación de materias, reside en que los estudiantes tienen una percepción académica sobre sí mismos, en la que se encuentran inmersas representaciones de sus capacidades, habilidades, expectativas, sentidos, significados para aprender, entre muchas otras, mismas que están presentes al momento de aprender; consecuentemente, influyen en las relaciones interpersonales que se establecen en el proceso de enseñanza y aprendizaje y a su vez inciden en los resultados de aprendizaje de dicho proceso; esto se hace presente en las gráficas 13, 14 y 15. Por lo tanto, la interacción directa entre estudiantes y profesores juega un papel importante en la configuración de las representaciones de los universitarios.

Sin embargo, no podemos olvidar en dicha incidencia las representaciones que los jóvenes ya poseen antes de entrar en contacto directo con los contenidos y los profesores, debido a que ellos ya han construido una a partir de lo que observan, escuchan y la información que tienen sobre los mismos. En ese sentido, el profesor al establecer la interacción con los estudiantes, puede legitimar o reconfigurar las representaciones que los alumnos han construido sobre las materias como fáciles, difíciles o las que más se reprueban. Esto los podemos observar en los cuadros 1 y 2.

De acuerdo con lo anterior, es posible encontrar alumnos que se representan el fenómeno de la reprobación como una causa compartida entre el estudiante, los contenidos y el profesor, otros que es ocasionada por el estudiante, y otros que se lo representan ocasionada por el docente. Lo anterior se muestra en las gráficas 9, 11, 12, 16, 17, 18, 19. En relación con esto último, podemos decir que en la configuración de las representaciones de los estudiantes, los docentes tienen un papel fundamental al ser los primeros en atribuir sentido y significado concreto a los contenidos de las materias que imparten, a través de las representaciones que han construido de sí mismos de lo que debe ser un docente universitario y lo que debe enseñar.

Siguiendo con las representaciones sobre la reprobación, podemos observar que en las respuestas de los estudiantes está siempre presente la dimensión afectiva de los mismos, en consecuencia, existen actitudes más favorables que otras para enfrentar la no acreditación de una materia.

En ese sentido, se exhorta a los docentes a indagar y reflexionar *acerca de*, para conocer la forma en que se representan los estudiantes a sí mismos, a los contenidos y al profesor, ya que de este conocimiento se puede obtener valiosa información para adecuar el proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades y expectativas de los jóvenes.

Asimismo, las representaciones que el estudiante ha construido a lo largo de su vida académica de lo que es un buen y mal profesor, influyen en la configuración de las representaciones de sus maestros sobre los estilos de enseñanza, las técnicas que utiliza para el aprendizaje, la forma de interactuar con el grupo y la forma evaluación; dicho de esa manera, dependiendo de cómo el estudiante se represente lo anterior, será la manera en que actuará y aprenderá en el salón de clases. Por lo tanto, también resulta importante reflexionar sobre las representaciones que las y los estudiantes construyen durante su aprendizaje en relación con la actuación y manera de enseñar del profesor, ya que ellas ocupan un lugar importante en los procesos de enseñanza, porque a partir de éstas se puede derivar el interés y motivación para estudiar y aprender, mismos que son imprescindibles para el aprendizaje significativo.

Por tal motivo, no podemos dejar de lado las representaciones que construye el profesor de sus alumnos, debido a que también se entretajan en los procesos de aprendizaje y, a partir de ellas, las y los docentes se relacionarán con los alumnos, impartirán la clase y los evaluarán.

De acuerdo con lo anterior, se puede decir que las y los estudiantes utilizan diferentes factores para representar características y formas de aprender los contenidos, uno de ellos es la representación que se construyen de sí mismos como alumnos universitarios, lo cual influye en sus maneras de actuar y las

posturas que deben tener ante el aprendizaje en la Universidad, y otro factor son las representaciones que construyen de sus docentes en la interacción, es decir, lo que el estudiante piensa que el profesor piensa de él.

De esa manera, las representaciones que elaboran los estudiantes generan expectativas respecto a cómo aprenderán las materias, trabajarán en clase, la forma en que serán evaluados y lo que puede esperar y no de los profesores. Como consecuencia de esas expectativas, los alumnos determinarán acciones de acuerdo con lo que esperan del profesor.

De aquí que es pertinente reflexionar que para mejorar las condiciones en que se desarrolla el proceso de enseñanza y los alumnos aprendan significativamente, se requiere tomar en cuenta no sólo los procesos de la dimensión cognitiva, sino también los que se encuentran en la dimensión afectiva, como son los factores socio-afectivos que se hacen relevantes en la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje en el aula. Por tal razón, considero necesario que en los procesos de aprendizaje que se desarrollan en esta universidad se tomen en cuenta las representaciones que los alumnos construyen sobre sí mismos, sobre su aprendizaje y profesores, con la finalidad de conocer y comprender el sentido y significado que le atribuyen a estudiar la Licenciatura en Pedagogía en la UPN, que por lo regular no coincide con el de los profesores, al igual que sus intenciones y motivos de hacerlo son frecuentemente diferentes, con esto no pretendo decir que los profesores se ajusten a las representaciones que los estudiantes construyen, nada más alejado de la realidad, sino más bien que es preciso reconocer que en el salón de clases se generan procesos en los que las representaciones son creadas y recreadas en el propio proceso educativo y ello es importantes considerarlo para abonar a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, se ha de reflexionar para comprender que las y los estudiantes universitarios tienen sus propias representaciones que les ayudan a construir expectativas, formas de relacionarse con sus compañeros y profesores, interpretar los contenidos de la materias que cursan o que cursarán, de acercarse al conocimiento, de concebir y valorar la enseñanza de sus maestros, en fin todas aquellas que les hace ser estudiantes universitarios, que intervienen y se

entretejen en la configuración de nuevas representaciones sobre su realidad social y académica, y que a su vez se entrelazan con las representaciones de los profesores, lo que hace mucho más complejo de comprender y conocer lo que ocurre en los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con el éxito y fracaso escolar que se hace explícito con el aprendizaje, la aprobación y reprobación de materias.

Como se ha podido ver durante todo el trabajo, la dimensión afectiva y las representaciones que construye el estudiante durante su aprendizaje, son un fenómeno complejo compuesto por la subjetividad del mismo, como es el sentido y significado de aprender, las actitudes adoptadas frente a una determinada situación escolar, la percepción académica de sí mismo y la del profesor, la opinión de las asignaturas como fáciles y difíciles, y las creencias sobre la reprobación; todas éstas se configuran a lo largo de su experiencia vivida en la Universidad en función de lo que ve, siente y escucha de los demás y de los contenidos, concretándose en ideas sobre lo que debe ser un estudiante universitario, lo que debe de aprender y el rol que debe asumir en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En otras palabras, dicha complejidad radica en que las representaciones que construyen las y los estudiantes no es meramente un proceso individual, sino que en su configuración existen diferentes percepciones compartidas sobre los hechos educativos por ejemplo, las diversas razones que originan la reprobación, explicitadas por los alumnos, que están inmersas en la diversidad de percepciones compartidas sobre la no acreditación de materias.

A partir de lo anterior, considero importante pensar la educación que se imparte en la UPN como un hecho social e intersubjetivo donde existen diversos flujos de representaciones y, a su vez, tomar en cuenta que el estudiante no construye solo los conocimientos, sino que lo hace en la interacción continua con sus compañeros, contenidos y profesores.

Por lo tanto, el papel de las y los alumnos y de los profesores es fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los que de los primeros se

espera que analicen, reflexionen e incorporen los conocimientos a su formación profesional, de tal manera que les permita transformar positivamente su realidad; de los segundos, se espera que sean cuidadosos en su labor y que vinculen su enseñanza con los intereses y expectativas de sus alumnos con el fin de que se desarrolle en el aula un ambiente adecuado para el aprendizaje; lo que implica, para el caso que nos ocupó en esta investigación, los alumnos de la UPN Ajusco, una educación profesional que les ayude a interactuar y enfrentar exitosamente los problemas educativos. En relación con la educación que reciben los estudiantes, la llamada tradicional, se encuentra hoy en día cuestionada y satanizada, por lo tanto se espera que la Universidad ya no se enfoque solamente en la transmisión del conocimiento, sino que sea un espacio donde las y los estudiantes aprendan a aprender para que lleguen a ser y hacer dentro de las necesidades y demandas actuales del Sistema Educativo Mexicano.

Aunado a lo anterior, para promover y propiciar un aprendizaje significativo en los alumnos, no basta con planear la enseñanza de los contenidos a partir de las habilidades cognitivas, los conocimientos previos que posee el estudiante, sus estilos y hábitos de aprendizaje, sino que además de considerar las representaciones que elaboran los estudiantes al momento de aprender, se hace inevitable considerar las expectativas e intereses de los mismos.

Por último, a partir de los resultados obtenidos en la presente investigación es posible decir que el aprendizaje de los estudiantes no es sólo responsabilidad del profesor, sino que los estudiantes como sujetos creativos actúan, se comprometen e involucran en los procesos de aprendizaje en función del papel que ha configurado sobre el ser estudiante.

En ese sentido, si los estudiantes, durante su experiencia en la escuela, construyen representaciones sobre los demás y de lo que aprenden, es necesario como docentes pensar de qué manera estamos contribuyendo en la construcción de las representaciones que los jóvenes poseen de lo que debe ser un pedagogo y qué estamos haciendo con su formación.

Las conclusiones que se han presentado a lo largo de este apartado, se pone de manifiesto la existencia de otras relaciones entre las representaciones que se obtuvieron de los alumnos, que presumiblemente pueden guiar a otras investigaciones futuras más o menos próximas por ejemplo, la influencia de la interacción en el aprendizaje, la incidencia de representaciones que construyen los profesores, en fin deja como punto de partida otras líneas de investigación que se dibujan a partir de este trabajo.

Bibliografía

- Anzaldúa Arce, Raúl Enrique. (2004). *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*. México: UAM
- Aznar Pilar. (1995) "El componente Afectivo en el aprendizaje humano: sentido y significado de una educación para el desarrollo de la afectividad." *Revista Española de pedagogía*. Año LIII, Enero-abril.
- Barca, A. et. al. (1996). *Psicología de la instrucción. Vol. III: Componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar*. Barcelona: EUB
- Bañuelos Márquez, Ana María (1993). *Motivación Escolar. Estudio de variables Afectivas*. Perfiles Educativos No. 60. p. 58-61.
- Bisquerra, Rafael. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla
- Butti, Federico. *Representaciones sociales de los maestros y fracaso escolar. Hacia una propuesta metodológica*. Instituto de Ciencias de la Educación.- UNNE
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa
- Carretero, Mario. (1993). *Constructivismo y educación*. Argentina: Aique
- Castañeda, S, (1998) (Coord) *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual de la enseñanza de ciencias artes y técnicas .perspectiva internacionales el umbral del siglo XXI*, México, UNAM-Porrúa
- Castoriadis, Cornelius. (1999). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tomo II. Buenos Aires: Tusquets
- Coll, C. et. al. (2007). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao
- Coll, César, et. al. (comp.). (2002). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Covarrubias P. y Martínez C. (2007). *Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que los favorecen*. Vol. XXIX, núm. 115.pp. 49-71.
- Delval, Juan. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- Denzin N. K. y Lincoln, Y. S. (2003), *Strategies of Qualitative Inquiry*, Sage Publications, Thousands Oaks, California
- Durkheim, Emile. (1895. [2000]). *Las reglas del método sociológico*. México: Alianza Editorial

EcheitaSarrionandia, Gerardo. (1995). "El aprendizaje cooperativo. Una análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje." En Fernández Berrocal, Pablo, *et. al.* (coord.). *La interacción social en contextos educativos*. España: siglo XXI.

Entwistle, Noel, (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Madrid: Temas de educación Paidós

Galimberti, Umberto. (2002). *Diccionario de Psicología*. México: Siglo XXI editores

Gardner, Howard. (2005). *Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós

Forgas, J.P. (1981). (comp.) *Social cognition. Perspectives in everyday life*. Londres: Academic Press.

Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodologías de las ciencias humanas*. México: FCE

Kerlinger, Fred y Lee, Howard. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias sociales*. México: Mc Graw Hill.

Laplanche, J. y Pontalis, J-B. (1983). *Diccionario de Psicoanálisis*. Labor, Barcelona.

Martínez Rizo, Felipe, *El oficio del investigador educativo*, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2ª edición, 1997

Miras, Mariana (2002) "Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación Escolar*. Madrid: Alianza Editorial

Mora, Martín. (2002). "La teoría de las representaciones sociales SergeMoscovici". Athenea Digital, 2. Disponible en <http://antalya.uab.es/athenea/num2/mora.pdf>

Moscovici, Serge. (1986). *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós

Núñez Pérez, J. y González Pienda, J. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*". [Versión electrónica]. España. Universidad de Oviedo. Servicio de publicaciones p. 69. Consultada el 5 de agosto de 2009.

Pérez Gómez, Ángel y Almaraz Julián (1998). *Lecturas de aprendizaje y de enseñanza*. México: Fondo de Cultura Económica

Ramírez Grajeda, Beatriz y Anzaldúa Arce Raúl E. (2005). *Subjetividad y relación educativa*. México: UAM Azcapotzalco

Ramo Traver, Zacarías (2000). *Éxito y fracaso escolar. Culpables y víctimas*. Barcelona: CISSPRAXIS

Rogers, Colin, (1982). *Psicología social de la enseñanza*. Madrid: Aprendizaje Visor

Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980). *Pigmalion en la escuela. Expecativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova

Skinner, B. (1987). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Martínez Roca

_____. (1970). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor.

_____. (1953) *Ciencia y conducta humana*, Barcelona: Fontanella

Pérez Gómez y Almaraz (1995), *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. México: FCE.

Piaget, Jean. (1995). *Seis estudios de psicología*. Colombia: Labor

_____. (1954). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique grupo editor 2005

Urquijo, Sebastián, (2002), *Auto-concepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones con sexo, edad e institución*, Obtenida el 16 de Abril de 2009 de <http://pepsic.bvpspsi.org.br/pdf/psicousf/v7n2/v7n2a10.pdf>

Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

_____. (1993). *Obras escogidas II*. España: Visor.

González, Cecilia y González Adolfo, (s/a). La afectividad en el aula de clase. Obtenida el 8 de Julio de 2009, de <http://colombiamedica.univalle.edu.co/VOL31NO1/afectividad.html>

Anexo I

TAMAÑO DE LA MUESTRA

El tamaño de la muestra se cálculo haciendo uso de la siguiente forma¹

$$n = \frac{\frac{Z_{(1-\alpha/2)}^2 PQ}{d^2}}{1 + \left(\frac{Z_{(1-\alpha/2)}^2 PQ}{d^2} \right) \frac{1}{N}}$$

Donde:

n Tamaño de muestra

P Proporción a estimar

$Z_{\alpha/2}^2$ Valor de una distribución normal asociado a un nivel de confianza deseado

d Error relativo máximo que se está dispuesto a aceptar

N Tamaño de la población (factor de corrección por finitud)

Anexo II



Universidad Pedagógica Nacional
Dirección de Planeación
Subdirección de Servicios Escolares
Matrícula de Licenciatura en Pedagogía
Periodo 2010-1

Licenciatura	Clave	2° Semestre				
		Matutino	Vespertino	Hombres	Mujeres	Total
Pedagogía	153	218	201	78	341	419

Licenciatura	Clave	4° Semestre				
		Matutino	Vespertino	Hombres	Mujeres	Total
Pedagogía	153	246	185	63	368	431

Licenciatura	Clave	6° Semestre				
		Matutino	Vespertino	Hombres	Mujeres	Total
Pedagogía	153	221	166	64	323	387

Licenciatura	Clave	8° Semestre				
		Matutino	Vespertino	Hombres	Mujeres	Total
Pedagogía	153	199	173	51	321	372

Licenciatura	Clave	Total General				
		Matutino	Vespertino	Hombres	Mujeres	Total
Pedagogía	153	884	725	256	1,353	1,609

Anexo III

Semestre	Turno	Mujeres	Hombres	Mujeres y Hombres	
2	Matutino	6	2	8	
2	Matutino	6	2	8	
2	Matutino	6	1	7	
2	Matutino	6	1	7	
2	Matutino	6	1	7	37
2	Vespertino	6	2	8	
2	Vespertino	6	2	8	
2	Vespertino	6	2	8	
2	Vespertino	6	1	7	
2	Vespertino	6	1	7	38
4	Matutino	6	1	7	
4	Matutino	6	1	7	
4	Matutino	6	1	7	
4	Matutino	6	1	7	
4	Matutino	6	1	7	35
4	Vespertino	6	1	7	
4	Vespertino	6	1	7	
4	Vespertino	6	1	7	
4	Vespertino	6	1	7	
4	Vespertino	6	1	7	35
6	Matutino	6	1	7	
6	Matutino	6	1	7	
6	Matutino	6	1	7	
6	Matutino	6	1	7	
6	Matutino	6	1	7	35
6	Vespertino	6	1	7	
6	Vespertino	6	1	7	
6	Vespertino	6	1	7	
6	Vespertino	6	1	7	
6	Vespertino	6	1	7	35
8	Matutino	5	1	6	
8	Matutino	5	1	6	
8	Matutino	5	1	6	
8	Matutino	5	1	6	
8	Matutino	5	1	6	
8	Matutino	5	1	6	
8	Matutino	5	1	6	48
8	Vespertino	6	1	7	
8	Vespertino	6	1	7	
8	Vespertino	6	1	7	
8	Vespertino	6	1	7	
8	Vespertino	6	1	7	
8	Vespertino	5	1	6	
8	Vespertino	5	1	6	47

Anexo IV
Representaciones y educación

Fecha _____

Sexo: (F) (M)

Edad: _____

Semestre: _____

Ocupación: _____

El presente cuestionario es un instrumento que ayudará a recolectar información para construir evidencia relacionada con el proyecto de investigación *“Las representaciones que construye el estudiante universitario y la relación que guardan con el logro o fracaso escolar”*

Cabe aclarar que las respuestas que aportes en este instrumento serán tratadas de manera confidencial y te aseguramos que respetaremos tu anonimato.

Instrucciones: Lee con atención las siguientes preguntas y responde en relación a las materias que hasta ahora hayas cursado. Si eres estudiante de octavo semestre responde en función de las materias que cursaste hasta sexto semestre.

1. ¿Qué significa para ti estudiar una licenciatura?

2. Explica las razones por las cuáles te encuentras estudiando la Licenciatura en Pedagogía en la UPN

3. ¿Qué factores consideras te ayudan a que aprendas significativamente?

4. ¿Cómo enfrentas la tarea de aprender? Señala en el cuadro de la izquierda las 10 a las que más recurre

	Cumples exclusivamente los requisitos que el profesor señala para el cumplimiento de las tareas de aprendizaje
	Memorizas los contenidos de la asignatura
	Realizas las tareas en el aula como una imposición del maestro
	Cuando estudias un contenido te centras en algunos de los aspectos parciales del mismo
	Estableces relaciones con lo que ya sabes y el contenido que estas aprendiendo
	Le atribuyes la misma importancia a todos los contenidos de una misma asignatura
	Vinculas los contenidos estudiados en clase con tus experiencias personales
	No realizas otras actividades solo estudias los apuntes de lo que se te da en la clase
	Al momento de estudiar, piensas en las situaciones reales en las que ese contenido te puede ser útil
	Te desanimas con una baja calificación
	Te preocupas cómo puedes subir una baja calificación
	Cuando estudias un contenido nuevo, encuentras la relación que puede tener con contenidos que ya sabes
	Estudias en profundidad los contenidos de una asignatura para elaborar tu propio punto de vista
	Estudias solo aquello que se dice en clase, porque es innecesario hacer cosas extra
	Después de una clase, relees tus apuntes para estar seguro/a de que son legibles y de que los entiendes
	Aprendes mejor con profesores/as que dictan los apuntes
	Te haces preguntas sobre los contenidos que estás estudiando en clase hasta que los comprendes lo más posible
	Aceptas las ideas y afirmaciones de tus profesores/as y las cuestionas sólo bajo circunstancias especiales
	Realizas preguntas en clase después de que el maestro ha explicado un contenido con el fin de comprender mejor
	Participas con tus opiniones o puntos de vista después de que el maestro ha explicado un contenido

5. ¿Qué materias consideras, que son las más importantes en tu formación como pedagogo?

6. ¿Durante la carrera has reprobado alguna materia? Sí () No ()
Si tu respuesta fue “No” pasa a las pregunta número 9

7. ¿Qué materia(s) has reprobado?

8. ¿Por qué piensas que reprobaste esa(s) materia(s)?

9. ¿Qué sentimientos te genera o te generaría el hecho de reprobado alguna materia? Señala los sentimientos

10. ¿Qué piensas sobre el hecho de reprobado alguna materia?

11. ¿Crees que el profesor influye en la reprobación de materias? () Si () No

¿Por qué?

12. En una escala del 1 al 12, donde 1 es el más influyente y 12 es el menos influyente. Señala cuáles de estos factores, relacionados con la labor del profesor, influyen en la reprobación de materias

- () Falta de claridad en la explicación del tema
- () Poca diversidad en la utilización de estrategias didácticas
- () Poca dominio del tema
- () Poca respeto en los acuerdos de criterios de evaluación
- () Subjetividad del profesor al momento de evaluar
- () Falta de interés por su materia
- () Falta de simpatía del profesor hacia sus estudiantes
- () Poca interacción de persona a persona
- () No propicia el interés de su materia
- () No explica la utilidad de su materia
- () No motiva a los estudiantes
- () El lenguaje que maneja el profesor no adecuado al grupo

13. Ordena los siguientes factores según su grado de relación con la reprobación de asignaturas siendo el 1 el de mayor grado de relación y el 7 el de menor grado de relación en la reprobación de las asignaturas.

- () Los conceptos muy complejos
- () Son aburridos
- () Son muy extensos
- () No se vinculan con mi cotidianidad
- () Exigen determinados conocimientos previos
- () Exigen altos grados de reflexión para comprender los conceptos y sus relaciones
- () No están adecuadamente ordenados y/o jerarquizados

14. ¿Cuáles son los rasgos que te parece que debe tener un buen profesor?

15. ¿Cuáles son los rasgos que te parece que caracterizan a un mal profesor?

16. En tus estudios en la licenciatura de Pedagogía ¿qué materias consideras que son más fáciles de acreditar?

¿Por qué?

17. En tus estudios en la licenciatura de Pedagogía ¿qué materias consideras que son más difíciles de acreditar?

¿Por qué?

18. ¿Cuáles materias crees que son las que más se reprueban en la licenciatura en pedagogía?

¿Por qué?

Gracias por tu colaboración



Si te interesa participar en la siguiente fase de esta investigación por favor anota tus datos

Nombre: _____ Grupo: _____ Correo: _____

Tel. _____ ¿Adeudas materias? (Si) (No)

Anexo V

Entrevista estudiantes

1. Para ti ¿Qué significa estudiar una licenciatura?
2. Explica las razones por las cuáles te encuentras estudiando la licenciatura en la UPN
3. De acuerdo a tu experiencia como estudiante de la UPN ¿Qué factores consideras te ayudan a que aprendas significativamente en la universidad?
4. Explica qué es lo que realizas para aprender significativamente
5. De las materias que están de primero a sexto semestre ¿cuáles consideras que son las más importantes en tu formación como pedagogo? Explica las razones
6. ¿Qué materias has reprobado?
7. ¿Por qué piensas que reprobaste esa(s) materia(s)?
8. ¿Qué sentimientos te generaron o te generarían al reprobar una materia?
9. ¿Crees que el profesor influye en la reprobación de materias? Si, no. Explica las razones
10. De las actividades que el docente realiza al momento de enseñar un tema, ¿cuáles consideras te ayudan a que aprendas y no repruebes la materia?
11. En relación a los contenidos que has estudiado y estudias en la universidad ¿qué características deben tener los contenidos para que los aprendas mejor y no repruebes la materia?
12. ¿Cuáles son los rasgos que caracterizan a un buen profesor?
13. ¿Cuáles son los rasgos que caracterizan a un mal profesor?
14. De acuerdo con las materias que has cursado ¿cuáles consideras las más fáciles de acreditar? Explica las razones
15. De acuerdo con las materias que has cursado ¿cuáles consideras las más difíciles de acreditar? Explica las razones
16. ¿Cuáles materias crees que son las más se reprueban en la licenciatura en pedagogía?

Anexo VI

Entrevista profesores

1. ¿Hace cuántos años que se dedica a la docencia?
2. ¿Todos los ha pasado en la UPN? No, en dónde más y por cuánto tiempo
3. ¿En qué niveles: Licenciatura, especialización, maestría o doctorado?
4. ¿Qué materias ha impartido en los últimos seis años?
5. ¿Han sido las mismas? (¿Por qué si por qué no?)
6. ¿Por qué ha decidido impartir esas materias?
7. Desde su perspectiva ¿qué grado de dificultad para el aprendizaje representan esas asignaturas?
8. Desde su perspectiva ¿qué grado de dificultad para la enseñanza representan esas asignaturas?
9. Desde su perspectiva qué importancia le asigna a la materia que imparte dentro de la formación de los estudiantes. Asigne una calificación del 1 al 5. Explique sus razones
10. ¿Qué piensa de los alumnos de la universidad y de sus procesos de formación?
11. ¿Usted qué actividades cree que ayudan a sus alumnos a que aprendan significativamente?
12. ¿Puede describir la manera en que desarrolla la mayoría de sus clases?
13. ¿Qué opina sobre la reprobación como fenómeno educativo?
14. ¿Con qué requisitos debe cumplir un estudiante para que apruebe su materia?
15. ¿A qué causas o situaciones piensa que se debe el fenómeno de la reprobación?
16. En su opinión ¿Qué materias le parece que son las que más se reprobaban? Explique sus razones
17. En su opinión ¿existen profesores que piensan que son buenos porque en sus grupos hay alumnos reprobados? Explícite su respuesta o exponga su opinión
18. ¿Para Usted qué significa ser profesor universitario?
19. ¿Qué significa trabajar en la UPN?

Anexo VII

Primer semestre	Matutino 2003				Matutino 2004				Matutino 2005				Matutino 2006				Matutino 2007			
	Apro	Repr	Ins	% Rep	Apro	Repr	Ins	% Rep	Apro	Repr	Ins	% Rep	Apro	Repr	Ins	% Rep	Apro	Repr	Ins	% Rep
MATERIA																				
El Estado Mexicano y los Proyectos Educativos (1857 - 1920)	236	39	275	14.18	296	50	346	14.45	288	51	339	15.04	197	29	226	12.83	175	46	221	20.81
Filosofía de la Educación	230	33	263	12.55	298	47	345	13.62	291	37	328	11.28	188	32	220	14.55	171	48	219	21.92
Introducción a la Psicología	238	25	263	9.51	302	42	344	12.21	288	42	330	12.73	194	24	218	11.01	188	29	217	13.36
Introducción a la Pedagogía I	233	30	263	11.41	293	48	341	14.08	283	48	331	14.50	196	23	219	10.50	186	31	217	14.29
Ciencia y Sociedad	197	74	271	27.31	249	100	349	28.65	196	152	348	43.68	142	105	247	42.51	182	66	248	26.61

Primer semestre	Vespertino 2003				Vespertino 2004				Vespertino 2005				Vespertino 2006				Vespertino 2007			
	Apro	Repr	Ins	% Repr	Apr	Repr	Ins	% Repr	Apro	Repr	Ins	% Repr	Apr	Repr	Ins	% Repr	Apro	Repr	Ins	% Repr
MATERIA																				
El Estado Mexicano y los Proyectos Educativos (1857 - 1920)	300	85	385	22.08	232	65	297	21.89	239	53	292	18.15	146	88	234	37.61	149	75	224	33.48
Filosofía de la Educación	311	67	378	17.72	254	40	294	13.61	228	46	274	16.79	180	46	226	20.35	154	59	213	27.70
Introducción a la Psicología	322	57	379	15.04	236	56	292	19.18	229	45	274	16.42	181	47	228	20.61	150	61	211	28.91
Introducción a la Pedagogía I	329	49	378	12.96	235	57	292	19.52	226	49	275	17.82	189	37	226	16.37	161	54	215	25.12
Ciencia y Sociedad	287	100	387	25.84	199	115	314	36.62	169	124	293	42.32	160	97	257	37.74	145	96	241	39.83

Segundo semestre	Matutino 2003				Matutino 2004				Matutino 2005				Matutino 2006				Matutino 2007			
	Apr	Repr	Ins	% Rep	Apr	Repr	Ins	% Rep	Apr	Repr	Ins	% Rep	Apr	Repr	Ins	% Rep	Apr	Repr	Ins	% Rep
MATERIA Institucionalización, Desarrollo Económico y Educación (1920 - 1968)	168	48	216	22.22	224	60	284	21.13	299	31	330	9.39	249	60	309	19.42	167	42	209	20.10
Historia de la Educación en México	205	8	213	3.76	233	20	253	7.91	293	13	306	4.25	267	35	302	11.59	185	18	203	8.87
Desarrollo, Aprendizaje y Educación	193	22	215	10.23	232	26	258	10.08	302	17	319	5.33	270	34	304	11.18	191	14	205	6.83
Teoría Pedagógica: Génesis y Desarrollo	190	12	202	5.94	241	21	262	8.02	297	19	316	6.01	264	35	299	11.71	191	15	206	7.28
Introducción a la Investigación Educativa	200	20	220	9.09	213	42	255	16.47	297	20	317	6.31	277	29	306	9.48	169	36	205	17.56

Segundo semestre	Vespertino 2003				Vespertino 2004				Vespertino 2005				Vespertino 2006				Vespertino 2007			
	Apr	Repr	Ins	% Rep	Apr	Repr	Ins	% Rep	Apr	Repr	Ins	% Rep	Apr	Repr	Ins	% Rep	Apr	Repr	Ins	% Rep
MATERIA Institucionalización, Desarrollo Económico y Educación (1920 - 1968)	211	78	289	26.99	271	55	326	16.87	199	47	246	19.11	209	44	253	17.39	168	47	215	21.86
Historia de la Educación en México	242	46	288	15.97	294	26	320	8.13	207	34	241	14.11	193	55	248	22.18	160	50	210	23.81
Desarrollo, Aprendizaje y Educación	257	25	282	8.87	288	31	319	9.72	222	19	241	7.88	197	36	233	15.45	160	42	202	20.79
Teoría Pedagógica: Génesis y Desarrollo	253	30	283	10.60	299	26	325	8.00	219	19	238	7.98	203	36	239	15.06	164	37	201	18.41
Introducción a la Investigación Educativa	248	34	282	12.06	274	45	319	14.11	192	51	243	20.99	202	37	239	15.48	159	50	209	23.92

Tercer semestre	Matutino 2003				Matutino 2004				Matutino 2005				Matutino 2006				Matutino 2007			
	Apro	Repr	Ins	% Rep	Apro	Repr	Ins	% Rep	Apro	Repr	Ins	% Rep	Apro	Repr	Ins	% Rep	Apro	Repr	Ins	% Rep
MATERIA																				
C. Y ED. EN EL MEX. ACT. (1968-1990)	181	42	223	42.45	245	30	275	10.91	267	53	320	16.56	257	62	319	19.44	183	36	219	16.44
ASPECTOS SOCIALES DE LA EDUCACION	205	28	233	28.43	223	43	266	16.17	255	58	313	18.53	239	77	316	24.37	176	48	224	21.43
PSICOLOGIA SOCIAL: GRUPOS Y APREND.	196	18	214	18.47	239	28	267	10.49	285	21	306	6.86	265	27	292	9.25	177	27	204	13.24
TEORIA PEDAGOGICA CONTEMPORANEA	190	26	216	26.46	253	17	270	6.30	288	22	310	7.10	256	37	293	12.63	186	23	209	11.00
ESTADISTICA DESCRIPTIVA EN EDUCACION	169	69	238	69.42	223	63	286	22.03	283	46	329	13.98	242	81	323	25.08	175	52	227	22.91

Tercer semestre	Vespertino 2003				Vespertino 2004				Vespertino 2005				Vespertino 2006				Vespertino 2007			
	Apro	Repr	Ins	% Rep	Apro	Repr	Ins	% Rep	Apro	Repr	Ins	% Rep	Apro	Repr	Ins	% Rep	Apro	Repr	Ins	% Rep
MATERIA																				
C. Y ED. EN EL MEX. ACT. (1968-1990)	239	31	270	31.37	274	26	300	8.67	215	21	236	8.90	203	23	226	10.18	158	26	184	14.13
ASPECTOS SOCIALES DE LA EDUCACION	242	25	267	25.37	252	46	298	15.44	206	34	240	14.17	199	30	229	13.10	164	27	191	14.14
PSICOLOGIA SOCIAL: GRUPOS Y APREND.	244	28	272	28.37	266	29	295	9.83	202	32	234	13.68	197	28	225	12.44	156	30	186	16.13
TEORIA PEDAGOGICA CONTEMPORANEA	249	21	270	21.37	266	26	292	8.90	209	22	231	9.52	191	32	223	14.35	164	23	187	12.30
ESTADISTICA DESCRIPTIVA EN EDUCACION	244	47	291	47.34	273	49	322	15.22	207	41	248	16.53	185	53	238	22.27	155	46	201	22.89

Cuarto semestre	Matutino 2003				Matutino 2004				Matutino 2005				Matutino 2006				Matutino 2007			
	Apro	Repr	Ins	% Rep	Apro	Repr	Ins	% Rep	Apro	Repr	Ins	% Rep	Apro	Repr	Ins	% Rep	Apro	Repr	Ins	% Rep
MATERIA PLANEACION Y EVALUACION EDUCATIVAS	197	41	238	17.23	193	31	224	13.84	225	30	255	11.76	269	36	305	11.80	259	32	291	11.00
EDUCACION Y SOC. EN AMERICA LATINA	212	34	246	13.82	191	38	229	16.59	231	29	260	11.15	275	29	304	9.54	243	48	291	16.49
COMUNICACION Y PROC. EDUC.	190	45	235	19.15	194	22	216	10.19	233	17	250	6.80	274	32	306	10.46	248	36	284	12.68
DIDACTICA GENERAL	199	38	237	16.03	204	23	227	10.13	248	11	259	4.25	279	24	303	7.92	239	40	279	14.34
S. DE TEC. Y EST. AP. A LA INV. ED.	158	58	216	26.85	168	38	206	18.45	198	37	235	15.74	250	60	310	19.35	234	62	296	20.95

Cuarto semestre	Vespertino 2003				Vespertino 2004				Vespertino 2005				Vespertino 2006				Vespertino 2007			
	Apro	Repr	Ins	% Rep	Apro	Repr	Ins	% Rep	Apro	Repr	Ins	% Rep	Apro	Repr	Ins	% Rep	Apro	Repr	Ins	% Rep
MATERIA PLANEACION Y EVALUACION EDUCATIVAS	184	35	219	15.98	223	31	254	12.20	256	43	299	14.38	211	21	232	9.05	184	31	215	14.42
EDUCACION Y SOC. EN AMERICA LATINA	204	26	230	11.30	237	12	249	4.82	277	24	301	7.97	203	15	218	6.88	187	23	210	10.95
COMUNICACION Y PROC. EDUC.	196	30	226	13.27	224	27	251	10.76	272	29	301	9.63	193	28	221	12.67	186	30	216	13.89
DIDACTICA GENERAL	185	41	226	18.14	234	20	254	7.87	268	31	299	10.37	203	21	224	9.38	179	37	216	17.13
S. DE TEC. Y EST. AP. A LA INV. ED.	191	28	219	12.79	222	25	247	10.12	198	95	293	32.42	195	34	229	14.85	187	42	229	18.34

Quinto semestre	Matutino 2003				Matutino 2004				Matutino 2005				Matutino 2006				Matutino 2007			
	Apro	Repr	Ins	% Rep	Apro	Repr	Ins	% Rep	Apro	Repr	Ins	% Rep	Apro	Repr	Ins	% Rep	Apro	Repr	Ins	% Rep
MATERIA																				
ORGANIZACION Y GESTION DE INST. EDUC.	178	50	228	21.93	177	39	216	18.06	206	55	261	21.07	274	40	314	12.74	235	47	282	16.67
BASES DE LA ORIENTACION EDUCATIVA	182	41	223	18.39	185	27	212	12.74	226	38	264	14.39	286	32	318	10.06	248	35	283	12.37
COMUNICACION, CULTURA Y EDUCACION	196	27	223	12.11	187	27	214	12.62	223	27	250	10.80	276	27	303	8.91	246	32	278	11.51
TEORIA CURRICULAR	196	26	222	11.71	189	24	213	11.27	225	31	256	12.11	279	25	304	8.22	244	32	276	11.59
INVESTIGACION EDUCATIVA I	198	30	228	13.16	189	23	212	10.85	219	38	257	14.79	275	29	304	9.54	240	41	281	14.59

Quinto semestre	Vespertino 2003				Vespertino 2004				Vespertino 2005				Vespertino 2006				Vespertino 2007			
	Apro	Repr	Ins	% Rep	Apro	Repr	Ins	% Rep	Apro	Repr	Ins	% Rep	Apro	Repr	Ins	% Rep	Apro	Repr	Ins	% Rep
MATERIA																				
ORGANIZACION Y GESTION DE INST. EDUC.	196	26	222	11.71	229	23	252	9.13	234	54	288	18.75	192	31	223	13.90	179	30	209	14.35
BASES DE LA ORIENTACION EDUCATIVA	212	11	223	4.93	234	11	245	4.49	261	22	283	7.77	194	21	215	9.77	193	20	213	9.39
COMUNICACION, CULTURA Y EDUCACION	206	23	229	10.04	222	26	248	10.48	245	36	281	12.81	192	29	221	13.12	176	40	216	18.52
TEORIA CURRICULAR	196	25	221	11.31	225	23	248	9.27	243	41	284	14.44	194	28	222	12.61	185	29	214	13.55
INVESTIGACION EDUCATIVA I	201	21	222	9.46	219	29	248	11.69	258	23	281	8.19	186	29	215	13.49	190	21	211	9.95

Sexto semestre	Matutino 2003				Matutino 2004				Matutino 2005				Matutino 2006				Matutino 2007			
	Apro	Repr	Ins	% Rep	Apro	Repr	Ins	% Rep	Apro	Repr	Ins	% Rep	Apro	Repr	Ins	% Rep	Apro	Repr	Ins	% Rep
EPISTEMOLOGIA Y PEDAGOGIA	144	91	235	38.72	160	89	249	35.74	177	74	251	29.48	158	108	266	40.60	188	124	312	39.74
LA ORIENTACION EDUC.: SUS PRACTICAS	174	19	193	9.84	187	28	215	13.02	193	24	217	11.06	218	26	244	10.66	267	28	295	9.49
PROGRAMACION Y EVALUACION DIDACTICAS	177	25	202	12.38	190	37	227	16.30	215	15	230	6.52	222	19	241	7.88	263	28	291	9.62
DESARROLLO Y EVALUACION CURRICULAR	171	29	200	14.50	194	29	223	13.00	200	13	213	6.10	213	30	243	12.35	274	22	296	7.43
INVESTIGACION EDUCATIVA II	171	23	194	11.86	189	23	212	10.85	196	11	207	5.31	216	21	237	8.86	253	24	277	8.66

Sexto semestre	Vespertino 2003				Vespertino 2004				Vespertino 2005				Vespertino 2006				Vespertino 2007			
	Apro	Repr	Ins	% Rep	Apro	Repr	Ins	% Rep	Apro	Repr	Ins	% Rep	Apro	Repr	Ins	% Rep	Apro	Repr	Ins	% Rep
EPISTEMOLOGIA Y PEDAGOGIA	101	72	173	41.62	158	90	248	36.29	174	84	258	32.56	212	80	292	27.40	169	71	240	29.58
LA ORIENTACION EDUC.: SUS PRACTICAS	132	0	132	0.00	197	14	211	6.64	220	13	233	5.58	261	11	272	4.04	189	17	206	8.25
PROGRAMACION Y EVALUACION DIDACTICAS	137	0	137	0.00	190	19	209	9.09	213	18	231	7.79	256	20	276	7.25	178	34	212	16.04
DESARROLLO Y EVALUACION CURRICULAR	117	0	117	0.00	194	16	210	7.62	217	17	234	7.26	255	19	274	6.93	193	22	215	10.23
INVESTIGACION EDUCATIVA II	111	0	111	0.00	179	29	208	13.94	167	50	217	23.04	236	19	255	7.45	180	21	201	10.45

Anexo VIII

1. ¿Qué significa para ti estudiar una licenciatura?

Significado	Frecuencia	%
Adquisición de conocimientos especializados para la formación profesional	133	42.90
Superación personal	66	21.29
Conseguir un buen empleo	50	16.12
Logro personal	46	14.83
Crecimiento personal	40	12.90
Mejorar mi calidad de vida	39	12.58
Satisfacción personal	38	12.25
Meta personal	33	10.64
Crecimiento profesional	30	9.67
Oportunidad de formación profesional	30	9.67
Preparación para el trabajo	29	9.35
Aportar a la sociedad por medio de la educación	29	9.35
Reto personal	13	4.19
Superación en la vida	12	3.87
Mejora económica	11	3.54
Compromiso familiar	9	2.90
Responsabilidad personal	8	2.58
Logro en la vida	6	1.93
Compromiso personal	4	1.29
Mejorar la sociedad con la educación	3	0.96
Mejorar la educación	2	0.64
Motivación personal	2	0.64
Respondieron	310 Alumnos	
No Respondieron	0 Alumnos	

2. Explica las razones por las que te encuentras estudiando la licenciatura en Pedagogía en la UPN

Razones	Frecuencia	%
Me gusta la licenciatura	99	31.93
Ejercer docencia	83	26.77
Prestigio	62	20
Plan y programas de estudio más completos	54	17.41
Interés por la educación	48	15.48
Ofrece mayores oportunidades de desarrollo en el campo laboral	33	10.64
Me gusta la Pedagogía	29	9.35
Buenas referencias	29	9.35
Especialista en Pedagogía	28	9.03
Me gusta la educación	23	7.41
Amplio campo laboral	22	7.09
Rechazo de otras universidades	19	6.12
Porque es donde me quedé	18	5.80
Obligación	15	4.83
Obtener empleo en la educación	14	4.51
Institución pública con buen reconocimiento	13	4.19
Interés en la formación	10	3.22
Por su buen nivel académico	9	2.90
Buenas instalaciones	7	2.28
Cercanía	5	1.61
Ofrece la licenciatura más completa	4	1.29
Buenos servicios	1	0.32
Respondieron	310 Alumnos	
No Respondieron	0 Alumnos	

3. A partir de tu experiencia como estudiante en la UPN ¿Qué factores consideras te ayudan a que aprendas significativamente en la universidad?

Factores	Frecuencia	%
Profesores que vinculan la teoría con la práctica	77	24.83
La forma de enseñar del profesor	59	19.63
Conocimiento científico de los profesores	53	17.09
La experiencia de los profesores	41	13.22
Estado de ánimo alumno	41	13.22
Interés del alumno	36	11.61
Profesor empático	34	10.94
Técnicas grupales de los profesores	26	8.38
Explicación clara de los profesores	28	9.03
El profesor que hace buen ambiente en clase	24	7.74
Discusión en clase de los temas con compañeros	24	7.74
Profesores que brindan confianza a los alumnos	24	7.74
Trabajos en equipo	24	7.74
Tareas	20	6.45
Profesores que causan interés por los contenidos	19	6.12
Conocimiento actualizado de los profesores	18	5.80
Profesores que interactúan mucho con los alumnos	17	5.48
Las investigaciones que realizan por los alumnos	16	5.16
Profesores que ayudan al análisis y reflexión temas	14	4.51
Profesor comprometido	14	4.51
El profesor recupera el conocimiento previo	13	4.19
Exposiciones de alumnos	12	3.87
Profesores que motivan a sus alumnos	10	3.22
Profesor con rol de mediador docente	6	1.93
Respondieron	310 Alumnos	
No Respondieron	0 Alumnos	

5. ¿Cuáles materias consideras, son las más importantes en tu formación como pedagogo?

Materia	Frecuencia	%
Introducción a la pedagogía	102	32.90
Introducción a la psicología	96	30.96
Didáctica general	82	26.45
Investigación educativa II	67	21.61
Teoría pedagógica contemporánea	64	20.64
Investigación educativa I	55	17.74
Historia de la educación en México	53	17.09
Teoría curricular	48	15.48
Bases de la orientación educativa	47	15.16
Desarrollo y evaluación curricular	45	14.51
Planeación y evaluación educativa	42	13.54
Programación y evaluación didácticas	41	13.22
Teoría pedagógica: Génesis y desarrollo	37	11.93
La orientación educativa: sus prácticas	37	11.93
Desarrollo, aprendizaje y educación	34	10.96
Filosofía de la educación	29	9.35
Psicología social: Grupos y aprendizaje	24	7.74
Estadística descriptiva en educación	16	5.16
Introducción a la investigación educativa	16	5.16
Epistemología y pedagogía	15	4.83
Comunicación y procesos educativos	14	4.51
Organización y gestión de instituciones educativas	14	4.51
Crisis y educación en el México Actual (1968-1990)	10	3.22
Institucionalización, Desarrollo económico y educación (1920-968)	10	3.22
Aspectos sociales de la educación	9	2.90
El Estado Mexicano y los proyectos educativos (1857-1920)	9	2.90
Ciencia y sociedad	8	2.58
Educación y sociedad en América Latina	5	1.61
Seminario de técnicas y estadísticas aplicadas a la investigación educativa	3	0.96
Comunicación, cultura y educación	0	0
Respondieron	310 Alumnos	
No Respondieron	0 Alumnos	

6. ¿Durante la carrera has reprobado alguna materia?

Respuesta	Frecuencia	%
No	158	51
Sí	152	49
Total	310	100

7. ¿Qué materia (s) has reprobado?

Materia	Frecuencia	%
Ciencia y sociedad	48	31.57
Epistemología y pedagogía	40	26.31
Estadística descriptiva en educación	22	14.47
Seminario de técnicas y estadísticas aplicadas a la investigación educativa	21	13.81
El Estado Mexicano y los proyectos educativos (1857-1920)	18	11.84
Filosofía de la educación	14	9.21
Institucionalización, Desarrollo económico y educación (1920-968)	8	5.26
Aspectos sociales de la educación	8	5.26
Introducción a la psicología	7	4.60
Crisis y educación en el México actual (1968-1990)	7	4.60
Didáctica general	7	4.60
Investigación educativa II	7	4.60
Introducción a la investigación educativa	6	3.94
Teoría curricular	6	3.94
Introducción a la pedagogía	5	3.28
Desarrollo, aprendizaje y educación	5	3.28
Organización y gestión de instituciones educativas	5	3.28
Historia de la educación en México	4	2.63
Educación y sociedad en América Latina	4	2.63
Investigación educativa I	4	2.63
Comunicación y procesos educativos	3	1.97
Comunicación, cultura y educación	3	1.97
La orientación educativa: sus prácticas	3	1.97
Teoría pedagógica: Génesis y desarrollo	2	1.31
Psicología social: Grupos y aprendizaje	2	1.31
Teoría pedagógica contemporánea	2	1.31
Planeación y evaluación educativa	2	1.31
Bases de la orientación educativa	2	1.31
Programación y evaluación didácticas	1	0.65
Desarrollo y evaluación curricular	1	0.65
Respondieron	152 Alumnos	
No Respondieron	0 Alumnos	

8. ¿Por qué piensas que reprobaste esa(s) materia (s)?

Opinión acerca de su reprobación	Frecuencia	%
El maestro hace la clase tediosa	47	30.92
El profesor no era empático	45	29.60
Por el mal humor del maestro	23	15.13
El maestro me desmotiva	18	11.84
La forma de enseñar del profesor es desorganizada	17	11.18
El profesor es autoritario	16	10.52
Porque el profesor siempre quiere tener la razón	16	10.52
No me esforcé lo suficiente	14	9.21
La explicación del maestro es confusa	13	8.55
No me gustó el profesor	10	6.57
Los contenidos son difíciles	9	5.92
Por no saber argumentar	8	5.26
No me sentí motivado	8	5.26
Por el favoritismo del profesor	7	4.60
Incumplimiento de tareas y trabajos	3	1.97
Por la forma de evaluación del profesor	2	1.31
No participación en clase por falta de ganas	1	0.65
Respondieron	152 Alumnos	
No Respondieron	0 Alumnos	

9. ¿Qué sentimientos te genera o te generaría el hecho de reprobado alguna materia? Señala los sentimientos

Sentimientos	Frecuencia	%
Tristeza	111	35.80
Frustración	102	32.90
Enojo	77	24.83
Decepción	75	24.19
Coraje	62	20
Baja autoestima	47	15.16
Angustia	42	13.54
Preocupación	40	12.90
Fracaso	36	11.61
Impotencia	24	7.74
Ansiedad	17	5.48
Culpa	15	4.83
Un reto	10	3.22
Depresión	9	2.90
Desesperación	9	2.90
Ira	4	1.29
Desmotivación	4	1.29
Mal con sí mismo	3	0.96
Rabia	2	0.64
Melancolía	2	0.64
Venganza	1	0.32
Respondieron	310 Alumnos	
No Respondieron	0 Alumnos	

10. ¿Qué piensas sobre el hecho de reprobado alguna materia?

Opinión sobre la reprobación de materias	Frecuencias	%
Depende de la forma de evaluar del maestro	38	12.25
Se reprueba por falta de interés del alumno	37	11.93
El profesor no valora el trabajo del estudiante	29	9.35
No cumplí con los requisitos del profesor	28	9.03
Se reprueba por falta de empeño y dedicación del alumno	24	7.74
Es un fracaso académico	19	6.12
Se reprueba por falta de esfuerzo del alumno	18	5.80
Hay que estudiar más para pasar la materia	17	5.48
Es un obstáculo que retrasa el término de tus estudios	17	5.48
Se reprueba porque el profesor no sabe dar clase	16	5.16
Me faltó comprender la materia	10	3.22
Se reprueba por falta de conocimiento del alumno	9	2.90
Es parte del ser estudiante	9	2.90
Es causa de la causa de deserción escolar	8	2.58
Al profesor no le interesa lo que le pasa al alumno	8	2.58
Se reprueba por la irresponsabilidad del alumno	7	2.25
Es algo natural o común	7	2.25
Cometí un error como alumno	6	1.93
No hice bien las cosas como estudiante	5	1.61
Falta de compromiso del alumno	5	1.61
Fallé como estudiante	4	1.29
Se reprueba por la flojera del alumno	2	0.64
Es una pérdida de tiempo	2	0.64
Respondieron	310 Alumnos	
No Respondieron	0 Alumnos	

11. ¿Crees que el profesor influye en la reprobación de materias?

Influye	Frecuencia	%
No	61	19.6
Sí	249	80.3

11. bis ¿Por qué crees que SÍ el profesor influye en la reprobación de materias?

Opinión	Frecuencia	%
El estado de ánimo del profesor influye	63	20.37
No califican el esfuerzo, solo productos finales	42	13.54
Hacen las clases aburridas y tediosas y no nos motiva	38	12.25
No son empáticos	25	8.06
El profesor no explica bien y nos confunde	14	4.51
No le interesa el aprendizaje del alumno	14	4.51
Tienen favoritismos con algunos estudiantes	11	3.54
Son muy teóricos y no utilizan técnicas distintas para el aprendizaje	10	3.22
Profesores cerrados	8	2.58
Los profesores son autoritarios	8	2.58
No interactúa mucho con el grupo, sólo explica él	8	2.58
No prepara clase	6	1.93
Siempre quieren tener la razón	6	1.93
Quieren que pienses como ellos	5	1.61
No propician un ambiente adecuado para el aprendizaje	5	1.61
Saben mucho y no saben explicar	5	1.61
No saben del tema	5	1.61
Enseñan mal y exigen mucho	5	1.61
No tienen la disposición para explicar	4	1.29
No hace retroalimentación al alumno	3	0.96
No entienden el pensamiento del alumno	1	0.32
Respondieron	310 Alumnos	
No Respondieron	0 Alumnos	

11. bis ¿Por qué crees que NO influye el profesor en la reprobación de materias?

Opinión	Frecuencia	%
Es responsabilidad del alumno aprender por su cuenta	35	11.29
No importan los maestros hay que aprender por nuestra cuenta	11	3.54
Si cumples con los requisitos de la materia no hay porque reprobar	7	2.25
El alumno debe tener interés por el contenido	6	1.93
Es responsabilidad del alumno preguntar si no entiende	4	1.29
El alumno debe empeñarse por aprender	3	0.96
El profesor tiene todo el derecho de reprobarte si no cumples con los criterios de evaluación	2	0.64
El alumno debe ser constante en su aprendizaje	2	0.64
El alumno debe echarle ganas al estudio	2	0.64
Respondieron	310 Alumnos	
No Respondieron	0 Alumnos	

14. ¿Cuáles son los rasgos que caracterizan a un buen profesor?

Rasgos	Frecuencias	%
Dominio del tema	147	47.41
Empatía con los alumnos	37	11.93
Puntual	19	6.12
Claridad en la explicación	93	30
Que utilice técnicas para la explicación	61	19.67
Realiza su trabajo con gusto	55	17.74
Que haga sus clases interesantes	33	10.64
Que motive al grupo	34	10.96
Buena relación con sus alumnos	38	12.25
Amable	30	9.67
Confiable	6	1.93
Flexible	32	10.32
Justo	12	3.87
Tolerante	19	6.12
Actualizado	28	9.03
No autoritario	8	2.58
Seguro de sí mismo	12	3.87
Constante en su trabajo	3	0.96
Interesado por sus alumnos	41	13.22
Que planeé su clase	31	10
Paciente	14	4.51
Objetivo al momento de evaluar	38	12.25
Exigente	6	1.93
Buen comunicador	23	7.41
Amigable	8	2.58
Que haga su clase dinámica	38	12.25
Comprometido con el grupo	41	13.22
Explica la relación de la teoría con la práctica	40	12.90
Que sepa escuchar	27	8.70
Respetuoso	28	9.03
Innovador y creativo en su explicación	43	13.87
Que no falte	7	2.25
Con disponibilidad para el alumno	27	8.70
Respondieron	310 Alumnos	
No Respondieron	0 Alumnos	

15. ¿Cuáles son los rasgos que caracterizan a un mal profesor?

Rasgos	Frecuencias	%
Poco conocimiento sobre cómo dar la clase	106	34.19
Falta de interés por su materia	69	22.25
No sabe explicar	62	20
No planea la clase, improvisa y divaga	58	18.70
No interesado por sus alumnos	57	18.38
Barco	41	13.22
Faltista	39	12.58
Cerrado	38	12.25
No vincula teoría-práctica en sus explicaciones	36	11.61
Apático	35	11.29
Trata mal a los alumnos	32	10.32
No utiliza técnicas en sus clases	30	9.67
Autoritario	29	9.35
Impuntual	28	9.03
Hace aburrida la clase	27	8.70
Tradicional	27	8.70
No comprometido con el grupo	27	8.70
Prepotente	27	8.70
Cree que siempre tiene la razón	24	7.74
Irresponsable	17	5.48
No es empático con los alumnos	15	4.83
No motiva a sus alumnos	13	4.19
Con mal carácter	12	3.87
No propicia la participación	11	3.54
Impositivo	7	2.25
Usa lenguaje complejo	7	2.25
No escucha a sus alumnos	7	2.25
Hace complicadas las clases	6	1.93
Inseguro	6	1.93
Irrespetuoso	5	1.61
Falta de carácter	5	1.61
Burlón	5	1.61
Soberbio	4	1.29
No sabe enseñar, pero tiene conocimiento de la materia	3	0.96
Impaciente	2	0.64
No ético	2	0.64
Respondieron	310 Alumnos	
No Respondieron	0 Alumnos	

16. En tus estudios en la Licenciatura de Pedagogía ¿Cuáles materias consideras son más fáciles de acreditar?

Materias	Frecuencia	%
Introducción a la psicología	104	33.54
Desarrollo y evaluación curricular	80	25.80
Historia de la educación en México	60	9.35
Introducción a la pedagogía	56	18.06
Didáctica general	57	18.38
Programación y evaluación didácticas	52	16.77
Filosofía de la educación	50	16.12
Desarrollo, aprendizaje y educación	40	12.90
Estadística descriptiva en educación	37	11.93
Psicología social: Grupos y aprendizaje	33	10.64
Teoría pedagógica contemporánea	32	10.32
La orientación educativa: sus prácticas	32	10.32
Bases de la orientación educativa	31	10
Comunicación y procesos educativos	28	9.03
Teoría pedagógica: Génesis y desarrollo	27	8.70
El Estado Mexicano y los proyectos educativos (1857-1920)	19	6.12
Comunicación, cultura y educación	19	6.12
Investigación educativa II	18	5.80
Institucionalización, Desarrollo económico y educación (1920-968)	16	5.16
Investigación educativa I	15	4.83
Planeación y evaluación educativa	11	3.54
Teoría curricular	11	3.54
Aspectos sociales de la educación	8	2.58
Seminario de técnicas y estadísticas aplicadas a la investigación educativa	8	2.58
Ciencia y sociedad	6	1.93
Organización y gestión de instituciones educativas	6	1.93
Educación y sociedad en América Latina	7	2.25
Introducción a la investigación educativa	2	0.64
Crisis y educación en el México Actual (1968-1990)	2	0.64
Epistemología y pedagogía	2	0.64
Respondieron	310 Alumnos	
No Respondieron	0 Alumnos	

16. bis ¿Por qué consideras que esas materias son más fáciles de acreditar?

Opinión	Frecuencia	%
Porque son temas de mi interés	94	30.32
Los temas son más fáciles de comprender	75	24.19
Porque los contenidos están más relacionados centradas en la carrera	61	19.67
Porque los contenidos los puedes relacionar con tu vida diaria	40	12.90
Porque son temas que me gustan	40	12.90
Son los temas que más llaman la atención	32	10.32
Los maestros explican bien	32	10.35
Porque estamos más familiarizados con esos materias	29	9.35
Los profesores de esas asignaturas provocan interés por la materia	27	8.70
Depende de la evaluación del maestro	24	7.74
La forma de evaluar de los profesores es fácil	17	5.48
Los contenidos no requieren de mucho análisis y reflexión	11	3.54
Porque solo hay que ocupar la memoria para aprender los contenidos	3	0.96
Los contenidos son fáciles de comprender	3	0.96
Porque son profesores con buena formación	3	0.96
Porque los contenidos se pueden ver desde otros puntos de vista	3	0.96
Los profesores no son tan exigentes para evaluar	1	0.32
Respondieron	310 Alumnos	
No Respondieron	0 Alumnos	

17. En tus estudios en la Licenciatura de Pedagogía ¿Cuáles materias consideras son más difíciles de acreditar?

Materia	Frecuencia	%
Ciencia y sociedad	149	48.06
Estadística descriptiva en educación	113	36.45
Seminario de técnicas y estadísticas aplicadas a la investigación educativa	112	36.12
Epistemología y pedagogía	108	34.83
Investigación educativa I	30	9.67
Investigación educativa II	26	8.38
El Estado Mexicano y los proyectos educativos (1857-1920)	23	7.41
Filosofía de la educación	23	7.41
Introducción a la investigación educativa	20	6.45
Historia de la educación en México	16	5.16
Institucionalización, Desarrollo económico y educación (1920-968)	12	3.87
Crisis y educación en el México Actual (1968-1990)	11	3.54
Introducción a la psicología	9	2.90
Teoría pedagógica: Génesis y desarrollo	8	2.58
Teoría curricular	8	2.58
Teoría pedagógica contemporánea	7	2.25
Aspectos sociales de la educación	5	1.61
Introducción a la pedagogía	5	1.61
Desarrollo, aprendizaje y educación	3	0.96
Didáctica general	3	0.96
Educación y sociedad en América Latina	3	0.96
Psicología social: Grupos y aprendizaje	2	0.64
Desarrollo y evaluación curricular	2	0.64
Planeación y evaluación educativa	1	0.32
Comunicación y procesos educativos	0	0
Organización y gestión de instituciones educativas	0	0
Bases de la orientación educativa	0	0
Comunicación, cultura y educación	0	0
La orientación educativa: sus prácticas	0	0
Programación y evaluación didácticas	0	0
Respondieron	310 Alumnos	
No Respondieron	0 Alumnos	

17. bis ¿Por qué consideras que esas materias son más difíciles de acreditar?

Opinión	Frecuencia	%
Los textos son difíciles del comprender	55	17.74
El maestro no explica bien	52	16.77
El maestro no valora el trabajo del alumno	50	16.12
Requiere demasiada reflexión y análisis	47	15.16
Porque dicen que son las más difíciles y las reprobé	47	15.16
Porque no me gusta	42	13.54
Porque los conceptos de la materia son complejos	27	8.70
Porque los contenidos me interesa poco	27	8.70
La materia es compleja	26	8.38
Es muy teórica	22	7.09
Requiere ser muy crítico	22	7.09
Se necesita mucha capacidad de argumentación	16	5.16
Los contenidos no se vinculan con nuestra realidad	14	4.51
El maestro quiere sólo su postura	14	4.51
Se necesita más capacidad para razonar	13	4.19
La contenidos de la materia son aburridos y tediosos	12	3.87
Hay maestros malos	12	3.87
Se necesita mucha memoria	10	3.22
Requiere de conocimientos previos	7	2.25
Por las formas de evaluación de los profesores	7	2.25
Porque la maestra me da miedo	5	1.61
Se necesita más habilidad para la lectura	4	1.29
Respondieron	310 Alumnos	
No Respondieron	0 Alumnos	

18. ¿Cuáles materias crees que son las que más se reprobaban en la Licenciatura en Pedagogía?

Materia	Frecuencia	%
Epistemología y pedagogía	219	70.64
Ciencia y sociedad	217	70
Estadística descriptiva en educación	210	67.74
Seminario de técnicas y estadísticas aplicadas a la investigación educativa	206	66.45
Investigación educativa I	30	9.67
Investigación educativa II	15	4.83
Crisis y educación en el México Actual (1968-1990)	13	4.19
El Estado Mexicano y los proyectos educativos (1857-1920)	12	3.87
Institucionalización, Desarrollo económico y educación (1920-968)	12	3.87
Historia de la educación en México	12	3.87
Filosofía de la educación	9	2.90
Aspectos sociales de la educación	6	1.93
Educación y sociedad en América Latina	5	1.61
Introducción a la psicología	4	1.29
Teoría curricular	4	1.29
Introducción a la investigación educativa	3	0.96
Desarrollo y evaluación curricular	2	0.64
Didáctica general	1	0.32
Introducción a la pedagogía	0	0
Desarrollo, aprendizaje y educación	0	0
Teoría pedagógica: Génesis y desarrollo	0	0
Psicología social: Grupos y aprendizaje	0	0
Teoría pedagógica contemporánea	0	0
Planeación y evaluación educativa	0	0
Comunicación y procesos educativos	0	0
Organización y gestión de instituciones educativas	0	0
Bases de la orientación educativa	0	0
Comunicación, cultura y educación	0	0
La orientación educativa: sus prácticas	0	0
Programación y evaluación didácticas	0	0
Respondieron	310 Alumnos	
No Respondieron	0 Alumnos	

18b. ¿Por qué consideras que esas materias son las más reprobadas?

Opinión	Frecuencia	%
Eso dicen	48	15.48
Depende de la evaluación del profesor	8	2.58
Los contenidos requieren de análisis y argumentación	64	20.64
Los contenidos son aburridos y tediosos	15	4.83
Los contenidos para aprenderlos requieren de conocimientos previos	12	3.87
Los contenidos requieren de crítica	2	0.64
Los contenidos son difíciles de comprender	105	33.87
No explica bien el profesor	8	2.58
Los contenidos no se vinculan con la realidad	5	1.61
El profesor lo hace difícil	12	3.87
Los contenidos no se vinculan con la licenciatura	4	1.29
Los profesores son rígidos	2	0.64
Los profesores utilizan pocas estrategias para enseñar	4	1.29
Los profesores no vinculan al teoría con la práctica	43	13.87
Los profesores son tradicionalistas	2	0.64
Los profesores se sienten superiores	2	0.64
El profesor infunde inseguridad	23	7.41
Por la manera en que imparten la clase los profesores, no es la correcta	14	4.51
Depende de la reputación del maestro que imparta la materia	23	7.41
Porque los contenidos no son interesantes	14	2.90
Porque eso dicen y mis compañeros la han reprobado	3	0.96
Respondieron	310 Alumnos	
No Respondieron	0 Alumnos	