



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

EL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO UNIVERSITARIO EN
LA RELACIÓN DOCENTE-ALUMNO

TESINA (ENSAYO)

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

ITZEL XHURAPE CALVILLO

ASESOR: MTRO. JUAN HERNÁNDEZ FLORES

CIUDAD DE MÉXICO, DICIEMBRE DE 2016

Memoria del corazón: Agradecimientos

En este punto del camino
rebosa mi corazón
de gratitud al Ser Divino
que me dio la bendición

de llegar al final
de mi carrera de Pedagogía:
sí, a mi Padre Celestial
agradezco noche y día.

A mis Padres terrenales
no podría olvidar,
sus consejos son vitales
cuando quiero claudicar

y su amor llenó mi alma,
sus abrazos me animaron,
y cuando lo necesitaba,
mis hermanas me apoyaron.

Los maestros se esforzaron
por lograr mi formación
y además, huellas dejaron
en mi pequeño corazón.

Siempre los recordaré
aunque a todos no puedo nombrar
pero si agradeceré
a mi asesor por ayudar.

Y a aquellos amigos
que encontré en la universidad,
a todos ellos les digo,

gracias por su amistad.

Siempre hay tanto que decir,
pero ahora no podría
así que doy por terminada
esta humilde poesía.

“Y por cuanto no todos tienen fe, buscad diligentemente y enseñaos el uno al otro palabras de sabiduría; sí, buscad palabras de sabiduría de los mejores libros; buscad conocimiento, tanto por el estudio como por la fe.” (DyC 88: 118)

“Mas buscad primeramente el reino de Dios y su justicia y todas estas cosas os serán añadidas.” (3 Nefi 1:33)

“Cualquier principio de inteligencia que logremos en esta vida se levantará con nosotros en la resurrección...” (DyC 130: 18)

“Si yo hablase lenguas humanas y angélicas, y no tengo caridad. Vengo a ser como metal que resuena o címbalo que retiñe [...] La caridad nunca deja de ser” (1 Corintios 13: 1, 8)

Índice

Introducción.....	3
Tercera llamada... ¡Comenzamos!.....	7
“El autoconcepto: construyendo mi yo desde la mirada del otro”	11
“El docente universitario y su relación con el estudiante”	22
“Más allá del tintero y el esbozo: asomándonos al mundo universitario de la UPN”	32
“El docente como mediador del autoconcepto académico positivo de los estudiantes universitarios”	40
A manera de conclusión.....	51
Referencias	55

Introducción

Soy escritora aficionada y lectora de hueso colorado, gran parte de mi existencia ha transcurrido entre páginas. Los libros me enseñaron a enfrentarme a la vida y a descifrar a las personas; porque allí entre las palabras se encuentran escondidos pensamientos, emociones, experiencias, dolores, o sea, historias de vida. Porque el lenguaje no sólo sirve para hablar, sino que sirve para presentar a los otros aquello que se ha hecho presente para uno mismo, es a través de nuestras historias que contamos lo que nos acontece y el sentido que le damos a aquello que nos pasa.

Luego, al llegar a conocer a la pedagogía comprendí en esos cuatro años que estuve en la Universidad que los libros nos ayudan también a encontrar conocimiento, conocimiento del mundo, que nos proporcionan un marco de referencia para interpretar nuestra realidad, pues al expresar algo sólo estamos poniendo nombre a aquello que ya hemos visto. Así que lo que pretendo en este humilde ensayo, es dar mi propia interpretación de una realidad educativa y proporcionar a los lectores un marco de referencia para que den nombre a su propio mundo.

A lo largo de mi trayectoria académica, he observado casos de varios compañeros que aunque parecen contar con las habilidades y conocimientos necesarios para obtener altas calificaciones, no suelen hacerlo. Al convivir con ellos, podía percatarme de sus habilidades sociales, de su fluidez verbal e incluso, en las redes sociales, notaba su buena ortografía y su emisión de buenos argumentos y juicios sustentados. Sin embargo, una vez en el salón de clase, esas habilidades parecían esfumarse o simplemente no hacían acto de presencia.

Dicha experiencia dirigió mi atención, en un principio, hacia el tema del rendimiento académico y su explicación a través de la relación con algunos constructos psicosociales, específicamente el autoconcepto. Mi punto de partida fue la relación del autoconcepto y el rendimiento académico de los estudiantes

universitarios. Es preciso aclarar que no nos referiremos en este ensayo al autoconcepto académico en general, sino al autoconcepto académico de los universitarios. ¿Y por qué enfocar la investigación al nivel universitario? Debido a que la formación universitaria tiene como finalidad preparar a los alumnos para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida.

Diversos autores coinciden en que la autoimagen o autoconcepto que los alumnos tienen, es un “factor clave en su desempeño escolar, adaptación social e incluso en su bienestar psicosocial” (Gorostegui, 1992, pp. 25).

La autoimagen escolar que desarrollan los alumnos depende en gran medida de las situaciones que se presentan en la escuela, pues abren un nuevo referente que se hace más importante a medida que pasan los años dentro del sistema educativo. Entendemos que las valoraciones recibidas acerca de la capacidad de los otros significativos (padres, profesores, compañeros) son enormemente influyentes ya que el autoconcepto es un producto social.

De tal suerte, que la percepción que el profesor tiene de la capacidad de sus estudiantes está altamente asociada con cómo estos últimos perciben su propia capacidad. Sin lugar a dudas, el profesor con su conducta, su estilo de enseñanza, el trato que da a sus alumnos, los comentarios que realiza respecto a ellos, las expectativas que se forja de cada uno, contribuyen de manera determinante en la formación del autoconcepto académico de sus estudiantes (Ascione y Borg, 1984).

Entonces, si el autoconcepto académico se desarrolla, entre otras cosas, a partir de las relaciones que se establecen en el aula, ¿qué tipo de relación educativa debe establecerse para que el autoconcepto académico del alumno universitario sea positivo y le permita tener a su vez, un buen rendimiento escolar?

En este sentido, este trabajo ensayístico tiene como propósito fundamental reflexionar sobre la relación maestro- alumno como condición imprescindible para

mediar el autoconcepto académico positivo del estudiante universitario y que además, afecta el rendimiento escolar como efecto colateral.

El presente ensayo se divide en cuatro capítulos, en cada uno se presenta un epígrafe con la intención de introducir al lector al contenido; incluso es necesario señalar también que no en vano se ha elegido hacer esta reflexión a modo de ensayo debido a que este género permite mantener la flexibilidad y la docilidad a la subjetividad y a las ideas. Así, dado que el ensayo académico es un tipo de composición escrita en prosa que, de forma breve, analiza, interpreta o evalúa un tema (Gamboa, 2002, p.1), en otras palabras, intentaremos resolver un problema por medio de argumentos. A propósito, es preciso hacer una pequeña advertencia: es bien sabido que generalmente los ensayos se escriben en tercera persona del plural; sin embargo, este texto oscilará entre la primera y tercera persona, todo esto, como un recurso estilístico que permita un adecuado tratamiento del tema.

El método utilizado en la redacción del presente ensayo consta de varias vertientes: en primer lugar, se encuentra la parte documental fundada en trabajos del campo psicológico y educativo; en segundo lugar, una parte centrada en mi perspectiva como estudiante y analista de la acción humana aunada a mi experiencia propia como alumna de la Lic. En Pedagogía (específicamente experiencias del 5° semestre) así como responsable en una actividad de enseñanza en el grupo religioso al que pertenezco. Finalmente, también consideraré puntos de vista de algunos de mis compañeros en la licenciatura señalada.

El capítulo I aborda la noción del autoconcepto y se explica la importancia del “otro” en la construcción del autoconcepto de cada individuo.

El capítulo II está dedicado al análisis de la relación educativa (docente-alumno), a las formas de entender dicha relación y a las implicaciones que ésta tiene en el proceso de construcción del autoconcepto de los discentes.

El capítulo III es un acercamiento a la realidad de los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, a través de algunas experiencias relacionadas con el tópico de nuestro ensayo, que nos permite aclararle al lector que la idea que sustenta esta tesina no es solamente ensoñación, sino que puede verse reflejada en la realidad educativa universitaria.

El último de los capítulos, presenta una reflexión acerca de cómo el docente universitario puede utilizar la relación educativa para promover el autoconcepto académico positivo en sus estudiantes, a través de su papel como mediador.

A manera de preludio

Tercera llamada... ¡Comenzamos!

Voy a hablar desde lo que soy, o sea desde mi experiencia como alumna, como pedagoga y como persona... Desde mi formación, mis afectos, mi emoción, desde mi reflexión personal, así que para presentarles el planteamiento central de este texto, quisiera introducirlos desde aquello que amo: los libros. En una de mis obras favoritas llamada *Pigmalión* (Shaw, 1912), casi al final del último acto el personaje principal, Eliza Doolittle, expresa las siguientes palabras:

La diferencia entre una señora y una florista no reside en cómo se comporte, sino en cómo la traten. Para el profesor Higgins siempre seré una florista, porque siempre me trata como a una florista y siempre me tratará del mismo modo. Pero sé que puedo ser una dama para usted, porque usted siempre me trata como a una dama y siempre me seguirá tratando del mismo modo. (p. 162)

En estas pocas líneas, se encuentra encerrada una verdad de marcada relevancia pedagógica. La señorita Eliza Doolittle, ha llegado a comprender aquello que debería saber todo ser humano que pretende educar a alguien. No debemos tratar a las personas como lo que son, sino como lo que pueden llegar a ser. Para comprender mejor la frase anterior hagamos un pequeño recordatorio de lo que trata dicha obra. La historia se desarrolla en Londres, Eliza Doolittle no es más que una humilde florista, descuidada, harapienta y que no sabe pronunciar el inglés. Por azares del destino, una noche se encuentra vendiendo flores afuera de un teatro y conoce al profesor Higgins y al coronel Pickering, que son estudiosos de dialectos así como de la lengua inglesa. Después de este encuentro, ambos se proponen convertir a Eliza en una mujer de sociedad que conozca las reglas de etiqueta y la correcta pronunciación del inglés. Al final, logran que Eliza pase por una duquesa en fiestas de sociedad.

¿Por qué sacar a colación esta historia precisamente? ¿Qué trascendencia pedagógica podría tener un libro que nos narra la historia de una florista?

Bueno, pues a lo largo de la historia observamos tanto en el profesor Higgins como en el coronel Pickering dos elementos pedagógicos importantes. El

profesor Higgins se dedica a enseñarle a Eliza cómo debe pronunciar, cómo debe vestirse, de qué cosas debe hablar, cómo debe dirigirse a las personas, o en otras palabras, le enseña conocimientos, habilidades y actitudes. Mientras que por otra parte, el coronel Pickering se ocupa de algo que en mi opinión es mucho más relevante. En la página 46 el coronel Pickering pregunta al profesor Higgins: “¿No se le ocurre, profesor Higgins, que la muchacha puede tener algún sentimiento?”. En efecto, el coronel Pickering se preocupa por los sentimientos de Eliza, por tratarla como una dama y no como una vulgar florista; es decir, que la trata no como lo que es sino como lo que puede llegar a ser.

Al comienzo de la historia Eliza se veía a sí misma solamente como una florista, y al mirarse de ese modo, toda su vida giraba en torno a esa auto-concepción. La chica no soñaba con realizar grandes cosas, sus preocupaciones se reducían a tener un lugar dónde dormir y qué comer. Cuando el profesor Higgins comenzó a enseñarle, no se percató que Eliza seguía sintiéndose como una simple florista; por otra parte, el coronel trataba a Eliza como si ya fuese una dama. Esa actitud del coronel Pickering, ayudó a que Eliza pudiera mirarse de distinta manera.

Es mi deseo que después de este discurso, hayas mirado la historia de Pigmalión con otros ojos; y qué mejor que la hayas mirado con ojos pedagógicos. Pues de esto va todo el ensayo, la obra de Pigmalión trasciende más allá de lo literario y me permite introducirte al tema principal: durante muchísimo tiempo, los profesionales educativos hemos luchado con uno de los monstruos más detestables y problemáticos: el bajo rendimiento escolar. Al observar los principales estudios en los que se ha contemplado el tema de los alumnos y su rendimiento académico, dentro del ámbito universitario, podemos afirmar que las bajas notas y los altos porcentajes de repetición no son un fenómeno reciente y se mantienen a lo largo de los años (Tejedor, 2007, p. 445).

Hemos tratado de encontrar una explicación a dicho problema y generalmente, nos ha dado por pensar que se debe a las habilidades cognitivas del estudiante, o su situación económica y familiar. Pocas veces nos hemos

detenido a pensar que quizá al estudiante universitario le sucede lo mismo que a Eliza que se sentía como una simple florista. ¿Qué es lo que estamos haciendo mal? En mi opinión, los docentes se están centrando en cumplir una labor similar a la del profesor Higgins: haciendo hincapié en los conocimientos, habilidades y actitudes olvidándose de la importante contribución del coronel Pickering: “¿No se le ocurre, profesor Higgins, que la muchacha puede tener algún sentimiento?” (p. 46 cursiva agregada), ¿no se les ha ocurrido que los alumnos pueden tener algún sentimiento?

Lo emocional está presente en todas las acciones de nuestra vida, tal como lo señala Maturana (1991) quien plantea que "todas las acciones humanas se fundan en lo emocional, independientemente del espacio operacional en que surjan, y no hay ninguna acción humana sin una emoción que la establezca como tal y la torne posible como acto" (p.21). Así, podemos considerar que el aprendizaje escolar no es un proceso que se realice independientemente de los sentimientos y emociones del alumno; de la misma forma, el rendimiento académico no sólo está permeado por aspectos intelectuales, sino que también intervienen aspectos sociales, económicos y afectivos. Uno de estos aspectos afectivos es el autoconcepto.

Podemos definir al autoconcepto como las percepciones que el individuo tiene de sí mismo o como la totalidad de pensamientos y sentimientos del individuo con referencia a sí mismo (Sandoval, 2007). Es decir, que el autoconcepto, es la manera en que nos miramos a nosotros mismos; y debido a que cumplimos con varios roles en nuestra vida, esta manera de vernos está compuesta por varias percepciones. De allí, que existan a su vez, autoconceptos específicos: social, familiar, físico, emocional y académico. El que nos interesa, en esta ocasión, es el autoconcepto académico que podría definirse como “representación que el alumno tiene de sí mismo como aprendiz, es decir, como persona dotada de determinadas características o habilidades para afrontar el aprendizaje en un contexto instruccional” (Miras, 2004). Este aspecto irremisiblemente presente en el estudiante, normalmente ha sido invisibilizado en

el proceso de enseñanza- aprendizaje. Esto es un hecho preocupante, pues se ha demostrado que son los educadores, como personas cargadas de autoridad y significación específica, quienes modulan las percepciones del estudiante a través de sus logros académicos y de sus reacciones ante sus gestos, actitudes o fracasos. Todo ello repercute en la manera en que el alumno se ve a sí mismo. (Sánchez, 1997, p.2).

Lo que quiero decir es que el problema del bajo rendimiento académico se puede explicar también desde los aspectos afectivos, específicamente, desde el autoconcepto académico. Así, cuando un alumno presenta un bajo rendimiento escolar, podría deberse principalmente a que tiene un pobre concepto de sí mismo como alumno (autoconcepto académico). Como el docente se preocupa por otros aspectos, principalmente por los aspectos intelectuales, no logrará resolver el problema desde la raíz. La solución entonces, está en el cambio en la concepción de la identidad docente, ya que al visibilizar la importancia del autoconcepto en el proceso de enseñanza-aprendizaje y al considerarlo como un posibilitador del rendimiento académico, el docente deberá ser la principal figura promotora del autoconcepto positivo de los estudiantes. Así que, regresando a Eliza y al coronel Pickering, no estaría nada mal que los docentes emularan su ejemplo.

Capítulo I. El autoconcepto: construyendo mi yo desde la mirada del otro

“No soy yo quien mira desde el interior de mi mirada al mundo, sino que *me veo a mí mismo con los ojos del mundo, con los ojos ajenos*; estoy poseído por el otro (...) Desde mis ojos están mirando los ojos del otro.”

Bajtín (2000, p.156, cursiva agregada)

El ser humano siempre ha buscado comprender la realidad, tratando de responderse preguntas acerca del origen de la vida, la verdad de las cosas, el significado del lenguaje, entre otros. Muchas cosas le inquietan y le asombran; intenta hacer inteligible el mundo a través de la mirada y la escucha, para ubicarse en él; en esta complejidad de las formas de comprender el mundo, existe un universo de interrogantes que se puede plantear, y de entre ellos, surge una pregunta fundamental: *¿quién soy?* Ésta, involucra un sentido de pertenencia y la posibilidad de auto-reconocimiento, pero *¿qué sucede cuándo nos miramos a través de la mirada del otro? ¿Entonces, quiénes somos?*

Las raíces remotas acerca de cómo podemos llegar a conocernos a nosotros mismos y de cómo dicho conocimiento afecta a nuestro comportamiento, se encuentran en las especulaciones filosóficas de muchos autores; precisamente, el vocablo ‘autoconcepto’, acuñado en el siglo XX por la psicología, representa un modo de acercamiento a la antigua cuestión filosófica de *¿quién soy yo?* (Giménez, 1967, citado en González & Tourón, 1994). Así, el término autoconcepto ha sido tratado desde distintos campos del saber: filosófico, psicológico y hasta sociológico y de manera fragmentada; lo que ha provocado una confusión conceptual sobre el tema. Recordemos que las palabras implican una forma de mirar, reconocer y escuchar, es decir, nos dan marcos de referencia a través de los cuales interpretamos nuestra realidad; específicamente en esta problemática conceptual y debido a las múltiples apropiaciones de referentes concernientes al autoconcepto, es preciso establecer un espacio de debate

analítico y crítico, que nos permita comprender aquello que dicho término busca nombrar, definir o incluso explicar.

De acuerdo con Milagros Rivera (2008), las *palabras-concepto* son aquellas que nos ofrecen una significación del mundo pero que además en su uso, imprimen una intencionalidad con el fin de imponer un orden de manera implícita. De tal suerte, que las palabras-concepto objetivan procesos, visibilizan ciertas situaciones pero “excluyen” otras. El término autoconcepto, puede considerarse precisamente como uno de esos que Milagros Rivera denomina *palabras-concepto*, ya que si examinamos la historicidad de dicho término nos percataremos de que el autoconcepto suele considerarse normalmente como “una configuración organizada de percepciones del sí mismo [...] integrada por elementos tales como las percepciones de las propias características y capacidades” (Rogers, 1951). Visto de esta manera, esta definición del autoconcepto visibiliza la idea o imagen que el individuo tiene de sí mismo, lo que se sabe de sí mismo, sin embargo, podría hacer ausentes los roles que desempeñamos a lo largo de nuestra vida y los grupos a los que pertenecemos. No debemos olvidar que el autoconcepto es un asunto de identidad, conciencia de sí mismo y del otro, más que un asunto de personalidad y desarrollo. El yo no es algo previo a lo social, sino el resultado de la interacción con los otros que ha acontecido desde los primeros momentos de la vida.

El autoconcepto incluye entonces, los roles que desempeñamos a lo largo de nuestra existencia y los grupos a los que pertenecemos. No podríamos llegar a un conocimiento completo de cómo somos si no incluimos en el autoconcepto nuestra pertenencia grupal, lo que sentimos por dichos grupos, es decir, la identidad social. Respecto a esto, S. Hall señala que

Las identidades son [...] las posiciones que el sujeto está obligado a tomar, a la vez que siempre “sabe” (punto en el que nos traiciona el lenguaje de la conciencia) que son representaciones que siempre se construyen a través de una “falta”, una división, desde el lugar del Otro, y por eso nunca puede ser adecuada- idéntica- a los procesos subjetivos investidos en ellas (2002, p.6)

De lo anterior, podemos desprender que el autoconcepto no refiere únicamente a la idea que un individuo tiene de sí mismo o lo que sabe de sí mismo, sino que más bien alude al proceso de configuración de una concepción propia determinada por categorías construidas por “otros”; soy lo que otros creen que soy, me miro no desde el interior, sino que construyo y observo mi interior desde el exterior. Entonces el autoconcepto, desde esta perspectiva, puede ser visto como una organización multidimensional de identidades, que son roles internalizados.

La existencia de los demás es entonces esencial para el surgimiento de la conciencia de sí mismo; de acuerdo con Mead (1934) desde una perspectiva evolutiva, el sujeto en un inicio, puede ver a los demás como objetos, pero no puede percibirse a sí mismo como tal; sólo puede lograr eso a través de la observación del modo en que los demás reaccionan ante él y aprendiendo a responder a sí mismo como le responden los demás. Así, la distinción yo- tú es el primer paso para el desarrollo del autoconcepto. Con lo anterior, podemos afirmar que una característica esencial del ser humano es su capacidad de ser sujeto y objeto para sí mismo.

Pero es importante aclarar que no basta con la presencia de un “otro” para que nuestro autoconcepto se conforme; pues éste no se comporta como espejo, reflejando indistintamente lo que se le ponga enfrente, sino que responde a las opiniones y reacciones de los *otros significativos*, es decir, de aquellas personas con las que el sujeto está ligado emocionalmente y a las que valora (Cooley, 1902). Esto es relevante desde el punto de vista pedagógico porque los padres y profesores, pueden contribuir a que éstos desarrollen una visión positiva o negativa de sí mismos según el trato que les dan (apoyo emocional, juicios de valoración, etc.).

En la formación del autoconcepto no sólo se ven imbricados los otros significativos, también lo que se conoce como el *otro generalizado*. Este concepto fue acuñado por Mead (1934) y hace referencia al punto de vista del grupo social

en su conjunto, que corresponde a la representación de la sociedad dentro del individuo. A partir de este otro generalizado, el sujeto se contempla, actúa como la sociedad desea que se comporte, y es desde allí que el sujeto analiza su conducta y se ve a sí mismo desde esa perspectiva. En síntesis, la fuente de formación del autoconcepto es la valoración reflejada de los demás, tanto de los *otros significativos* como del *otro generalizado*.

¿Por qué es importante visibilizar la influencia del “otro” en la formación del autoconcepto? El término autoconcepto nos sugiere que es personal, resultado únicamente de las características individuales del sujeto y derivado de su forma de mirarse a sí mismo; esto nos hace caer en un reduccionismo atroz. Si como profesionales de la educación nos dejamos llevar por dicho reduccionismo, olvidamos nuestro papel central en la conformación del autoconcepto de los alumnos; de allí que sea trascendente visibilizar esta situación que comúnmente nos da por no recordar.

Ahora bien, nos ha quedado claro que es partir del otro que construimos nuestro autoconcepto, pero ¿qué hay del autoconcepto académico? ¿A partir de quiénes lo construimos? Es tiempo, de dar respuesta a dichas interrogantes.

Gimeno Sacristán (1976) considera que los aspectos de sociabilidad y autoconcepto académico están relacionados fundamentalmente con los procesos de enseñanza- aprendizaje. Al interactuar en dicho proceso elementos como el autoconcepto, la motivación y la personalidad de profesor (Michalos, 1985) se define la valoración que el estudiante hace de sus necesidades, capacidades y merecimientos.

Las relaciones interpersonales son indudablemente el resultado de las historias de vida y de las experiencias que los sujetos van construyendo desde su infancia. La relación educativa es un tipo esencial de relación interpersonal, basada en un vínculo fuerte; pues en ella está en juego la subjetividad tanto del docente como del estudiante. De acuerdo con Anzaldúa (2004) “la importancia de

la relación educativa radica en que el *aprendizaje escolar se procesa y se organiza a través de la relación maestro- alumno*” (p.39).

Es vital recordar que la construcción de aprendizajes de alta calidad pasa por el establecimiento de relaciones interpersonales adecuadas entre los alumnos y profesores. Además, la relación positiva ofrece un mecanismo que provee de un sentido de seguridad al alumno y al profesor (Bacáiocoa, 1996).

Dependiendo de la reacción del profesor hacia el alumnado, la relación educativa se desarrolla y predispone al alumno a responder de forma similar ante la situación. Observaciones sistemáticas muestran que las reacciones negativas por parte del profesor provocan que el alumno experimente una secuencia de actitudes: primero, el alumno se desespera, luego muestra pasividad y tristeza; y, en tercer lugar, aparece la indiferencia, caracterizada por la evitación del profesor. Atendiendo a lo que llevamos dicho, me gustaría presentarte una experiencia propia relacionada con las reacciones que los docentes provocan en los alumnos; este fragmento forma parte de una relatoría que escribí para la autoevaluación de la asignatura de Organización y Gestión de Instituciones Educativas, correspondiente al semestre 2013-1:

Comenzaba el semestre. Nuestra primera clase de Organización y Gestión de Instituciones Educativas. Esperamos un rato, sin embargo, nuestro profesor no aparecía. ¿Dónde estaba el Prof. Poblano? ¿Qué habría pasado con él? ¿Por qué se tardaba tanto? El Prof. casi nunca llegaba tarde, así que, si se dilataba, seguro era por una razón verdaderamente importante, o incluso por alguna emergencia...

Y cuando empezábamos a elaborar hipótesis acerca de su retraso, se acercó a nosotros una mujer. La examiné de pies a cabeza, por su apariencia, supuse que era una profesora. Ella se acercó y preguntó: ¿ustedes son el grupo 153 que toma clase con Daniel Poblano Chávez?

Algunos asentimos tímidamente con la cabeza y otros contestaron con otra pregunta: ¿por qué?

La mujer nos pidió que entráramos al salón. Cuando todos estuvimos sentados y callados, se presentó, efectivamente era profesora. La Mtra. Blanca Flor, nos

impartiría la asignatura de Organización y gestión de instituciones educativas porque el profr. Poblano no podría hacerse cargo del grupo debido a que tendría otras ocupaciones.

Al escuchar sus palabras, sentí que se me detenía el corazón y el alma se me salió del cuerpo. ¿Ahora qué iba a hacer? La asignatura de planeación y evaluación educativas se me dificultaba un montón y lo único que la había hecho soportable, eran las técnicas y estrategias del Prof. Poblano... Había creado en mi mente el plan de trabajo perfecto para acreditar la materia y comprender los contenidos, sin embargo, todo el plan giraba en torno a la clase del Prof. Poblano.

Siempre que tengo una dificultad ya sea en mi vida personal o escolar, se activan mis mecanismos de defensa, uno de ellos es mi mala actitud. Me pongo grosera, pedante e indiferente hacia la situación o la persona. Así, mi inconsciente decidió que en ese momento, adoptaría la actitud indiferente hacia la clase de la profesora. Aunque como ya hemos visto en las clases de psicología, el superyó siempre sale al quite cuando el ello busca obtener placer o irse por el camino fácil; entonces a pesar de sentir unas enormes ganas de salirme de la clase y nunca volver, mi conciencia estaba allí, gritándome al oído que me esforzara y pusiera atención, al fin y al cabo, soy una estudiante universitaria.

En esa lucha entre mi ello, que buscaba abandonar el salón y no saber nada más de la clase, y el superyó que me exhortaba a poner atención, sólo logré captar algunos lineamientos de trabajo, de evaluación, y escuchar la tarea. (El papel del pedagogo en la organización escolar, 2013)

Por otra parte, cuando el estilo del profesor se basa en la seguridad de la relación educativa fundamentada en elementos como el tacto pedagógico normalmente se puede establecer una relación positiva, se pueden desarrollar los roles previstos y esto hace al alumno sentirse libre de ansiedad, más entusiasta con respecto al aprendizaje y con una mejor disposición.

De acuerdo con Van Manen (1998, cit. En Artavia, 2005), el tacto pedagógico podría definirse como la habilidad de saber interpretar los pensamientos, los sentimientos y los deseos interiores a través de cosas como la expresión y el lenguaje corporal. De allí la necesidad de que el docente adquiera tacto pedagógico pues éste le permite percatarse de que es necesario que flexibilice su práctica y que establezca con sus alumnos una interacción afectiva.

Lo anterior le permitirá al docente tener mayor contacto con las y los estudiantes para lograr relaciones impregnadas de mayor afecto, seguridad y comprensión hacia ellos y ellas, estos se van a motivar que, en el salón de clase, reine un ambiente que, además de ser apto para el aprendizaje y un lugar de sana convivencia, les proporcione a los educandos el entorno apropiado para desarrollar un autoconcepto académico positivo (Artavia 2005, p. 2), como en el siguiente ejemplo:

Una maestra tenía problemas con algunos miembros de su clase que se comportaban mal. Entonces, procuró el consejo de un compañero, quien le sugirió que hiciera cierto experimento. Tendría que escoger a uno de esos miembros y demostrarle en cinco maneras diferentes cuánto le apreciaba. Semanas más tarde, su compañero le preguntó qué resultados estaba obteniendo. La maestra le informó que la persona que había escogido de entre los miembros de la clase ya no se comportaba como antes, por lo que estaba planeando escoger a otro de ellos. Al cabo de otras dos semanas, su compañero volvió a preguntarle lo mismo y ella le respondió que estaba teniendo dificultades para seleccionar otro. La tercera vez que su compañero inquirió sobre el experimento, la maestra le dijo que había escogido a tres miembros diferentes de la clase, uno por uno, y que había demostrado interés por ellos y habían dejado de comportarse mal. (The Church of Jesus Christ of Latter-day Saints, 2000, p. 33)

Retomando lo dicho en un párrafo anterior, a la maestra del segundo ejemplo sí se le ocurrió pensar que sus alumnos tenían algún sentimiento. Si queremos ejercer una influencia positiva en aquellos a quienes enseñamos, no debemos solamente amar la oportunidad de enseñar; tenemos que preocuparnos por los sentimientos de las personas a las que enseñamos. Todas las personas tenemos tendencia a juzgar los eventos de la vida con base en nuestras emociones, también los alumnos universitarios.

Distintas perspectivas teóricas han tratado el papel de la evaluación afectiva en las relaciones interpersonales y un ejemplo de éstas puede ser la satisfacción o bienestar percibido en la relación educativa. Sin embargo ¿qué es lo que hace que una persona se sienta satisfecha en una relación como la educativa? La adecuada complementariedad en los roles (profesor y alumno), las habilidades para apoyarse o darse retroalimentación (el alumno al profesor y viceversa), validarse

mutuamente, favorecer el autoconcepto positivo, comunicarse efectivamente, compartir responsabilidades y problemas, ser expresivo y construir símbolos comunes (Hinde, 1997) podrían ser algunos de los componentes relacionados con el desarrollo del bienestar en la relación educativa.

Es esencial tener presente que todos construimos nuestro “yo” a través de la mirada del otro y que esta situación se extiende al terreno de lo educativo, en todos los niveles. La mayoría de los trabajos centrados en la importancia del docente como promotor del autoconcepto positivo en el alumno centran su mirada en los niveles básicos, dando por sentado que el estudiante universitario tiene ya un autoconcepto académico positivo y ajustado a la realidad.

Por esta razón, al paso del tiempo se ha perpetuado la creencia de que el único deber del docente universitario es compartir con el estudiante su conocimiento y su experiencia no importando si es impersonal o si utiliza un método genérico de liderazgo o enseñanza. De acuerdo con los autores mencionados anteriormente, podemos considerar al autoconcepto como un aspecto esencial de la personalidad del ser humano. Como profesionales de la educación es vital tomar en cuenta que el alumnado irá desarrollándolo a lo largo de su vida y esto se reflejará de manera significativa en el ámbito educativo.

Las valoraciones recibidas acerca de la capacidad de los otros significativos (padres, profesores, compañeros) son enormemente influyentes como mencionamos anteriormente, debido a que el autoconcepto es en gran medida un producto social. Brookover, Thomas y Patterson (1962) por ejemplo, obtuvieron las siguientes correlaciones de Spearman entre el autoconcepto académico y la imagen académica percibida por diferentes "otros significativos": imagen de la madre (0.50); imagen del padre (0.52); imagen del profesor (0.55), imagen de los compañeros (0.47). Para la interpretación de los datos señalados anteriormente, hay que considerar lo siguiente: si el coeficiente de correlación arrojado va entre 0 y 0.2, entonces la correlación es mínima; si va entre 0.2 y 0.4, es una correlación baja; si va entre 0.4 y 0.6, entonces es una correlación moderada.

Así vemos que la percepción que el profesor tiene de la capacidad de sus estudiantes está asociada con cómo estos perciben su propia capacidad.

El profesor con su conducta, su estilo de enseñanza, el trato que da a sus alumnos, los comentarios que realiza respecto a ellos, las expectativas que se forma de cada uno, contribuye decisivamente en la formación del autoconcepto académico de sus estudiantes. De hecho, algunos programas desarrollados para mejorar el autoconcepto se basan en el cambio de las actitudes y modos de actuación del profesor.

Por ejemplo, Ascione y Borg (1984) han desarrollado y valorado la eficacia de un programa para cambiar las conductas del profesor que presumiblemente están relacionadas con el autoconcepto de los alumnos. Este programa se denomina *Utah State University Self Concept Protocol Modules*, y contiene módulos diferentes de las conductas del profesor. Las categorías de la comunicación verbal del profesor que abarca dicho programa son las siguientes: formas de expresar disgusto o cólera (módulo uno), habilidades de escucha y mensajes no enjuiciadores (módulo dos), formas de alabar y dar instrucciones (módulo tres), formas de alentar a que los estudiantes se dirijan mensajes positivos de sí mismos (módulo cuatro). Sus resultados sugieren que los profesores que presentaron conductas, en línea con los módulos expuestos, produjeron mejoras en el autoconcepto de los estudiantes.

El desarrollo del autoconcepto irá muy ligado al aprendizaje y al rendimiento académico de los alumnos y alumnas. Debido a que el proceso educativo está cargado de aspectos afectivos, se puede advertir que el interés por dichos aspectos en la educación no es nada nuevo, pues estaba de alguna manera implícito en los trabajos de Neill, Rousseau y Vigotsky. Luego, ganó importancia con el desarrollo de la psicología humanista en los trabajos de Maslow y Rogers. Al igual que Goleman en la actualidad, Rogers (1975) era pesimista respecto a las instituciones educativas: “prestan tanta atención a los aspectos cognitivos y se han limitado a ‘educar del cuello para arriba’” (p. 41). Uno de los movimientos que aplicó la psicología humanista a lo educativo es conocido como «confluencia educativa» cuyos teóricos principales Brown (1971) y Castillo (1973) destacaban

la imperiosa necesidad de articular los campos cognitivo y afectivo con el propósito de educar globalmente a la persona.

La enseñanza orientada a los procesos cognitivos se centra en proporcionar información y explicar conceptos y no incorpora (al menos no de una manera intencional) la dimensión subjetiva en el aprendizaje; es decir que se descuida el aspecto emocional de los alumnos, o no se la da la debida importancia, mientras que el aspecto cognitivo ocupa la mayor parte de la atención en el proceso educativo; por otra parte, la enseñanza afectiva (Shetchman y Leichtenritt, 2004) toma en cuenta las actitudes de los estudiantes, así como sus sentimientos y creencias lo cual los motiva a incorporar durante el aprendizaje, sus intereses y creencias personales. Es vital señalar que la dimensión afectiva de la enseñanza no tiene por qué enemistarse con la cognitiva. Si ambas se utilizan juntas, el proceso educativo se puede construir con raíces más firmes. Ni los aspectos cognitivos ni los afectivos tienen la última palabra y, realmente, ninguno puede separarse del otro.

Estudios realizados en el ámbito psicopedagógico (Shechtman y Leichtenritt, 2004) han evidenciado que la “enseñanza afectiva”, tiene un impacto positivo sobre el crecimiento de los estudiantes, sobre su autoconcepto, sobre el aprendizaje y el proceso de socialización. En esta línea de pensamiento, Lee Shulman (1992) planteó un modelo de los conocimientos con los que debía contar un profesional de la enseñanza (Modelo de Razonamiento Pedagógico), en el cual señalaba que los profesores debían poseer dos tipos de conocimiento: el conocimiento sobre la asignatura y el conocimiento pedagógico. El primero, se vincula a los conocimientos propios de la asignatura, y el segundo, con las formas específicas de enseñar esa asignatura particular.

Shulman (1992) incluyó aspectos que apuntan a cuestiones afectivas vinculadas con la enseñanza, tales como: ayudar a los alumnos a que disfruten y utilicen sus experiencias de aprendizaje, aumentar las responsabilidades de los alumnos para que lleguen a ser personas solidarias, enseñar a los alumnos a creer y a respetar a otros y a contribuir al bienestar de la comunidad. Esto equivale

en la actualidad a lo que se conoce como enseñanza basada en competencias, donde se integran tanto aspectos cognitivos como afectivos.

Podemos concluir, con todo lo anterior, que las universidades no pueden polarizarse en conseguir sólo objetivos cognitivos o afectivos, sino en crear las condiciones que permitan la armonización de ambos. Se debe atender el desarrollo de las capacidades cognitivas, sin embargo, también se debe cuidar el clima educativo y las condiciones que favorezcan que los estudiantes universitarios se sientan seguros y no amenazados en su autoconcepto, todo lo cual puede redundar en que se impliquen más activamente en el aprendizaje, y lo que es más importante no pierdan el deseo de aprender.

Capítulo II. El docente universitario y su relación con el estudiante

IN LAK'ECH, Yo soy otro tú. HALA KEN, Tú eres otro yo.

Saludo en la Cultura Maya

En el apartado anterior, señalamos que, aunque el término autoconcepto sugiere un constructo que refleja la concepción que tenemos sobre nosotros mismos, incluye también los roles que desempeñamos a lo largo de nuestra vida y lo que pensamos de ellos; es decir, que el autoconcepto podría considerarse como la idea que tenemos acerca de nosotros mismos derivada de nuestras interacciones con los otros. Respecto al ámbito escolar, el autoconcepto académico se construye a través de la relación que el estudiante tiene con sus pares y, principalmente, mediante la relación docente-alumno. La relación educativa puede concebirse como la actitud que asumen el educador y el educando ante las tareas de enseñar y aprender.

En los procesos educativos tradicionales se ha establecido una relación vertical entre el profesor y el estudiante, donde el primero, más que un facilitador o acompañante de procesos, representa una posición de poder evidente a través del ejercicio de su autoridad y su relación con el saber, asumiéndose como amo; por lo tanto, el estudiante, debe repetir su modelo y sujetarse a sus reglas (Brezinca, 1990). En esta dinámica de relación parece difícil promover el autoconcepto positivo del estudiante; en primer lugar, porque no es una prioridad del docente, y en segundo, porque generalmente el docente no crea el clima afectivo que favorezca este proceso.

El profesor es una figura esencial en la formación del autoconcepto académico del estudiante por lo que el docente universitario no puede limitarse a leer textos de manuales, ni a recitar los conocimientos que ha conseguido adquirir a lo largo de su vida, ni mucho menos dar por sentado que la relación educativa

entre el docente y el alumno es impersonal. Pero, entonces ¿cómo creemos que debe ser la relación del profesor con el alumno en el ámbito universitario?

Para explicarte este tópico, quisiera introducirte desde una hermosa cita que nos ayuda a reflexionar (para no perder la costumbre):

El hombre es verdaderamente hombre por lo que es y por lo que puede llegar a ser desde la relación con otros y desde el ensanchamiento que de ellos puede recibir. Su existencia real es el fruto de su conocimiento, acción y elección, pero sobre todo de lo que la relación con los demás ha hecho posible... (Cardedal, 1985, p.74)

Esta cita nos ayuda a recordar que el hombre es esencialmente un ser social, que se construye a sí mismo a través del otro, que está destinado a relacionarse, que se hace no cuando nace sino cuando el otro le acepta y le acoge. Posteriormente, Cardedal (1985) continúa diciendo:

Ser persona es posible como resultado del otro ser personal; ser hombre sólo es posible como resultado del conocimiento, amor, apoyo, palabra, memoria y esperanza que otros humanos le han ofrecido. El hombre, por tanto, es esencialmente una relación.(p.75)

Esta preciosa reflexión nos permite replantearnos la relación maestro-alumno desde otra perspectiva: personal y educativa-profesional. Es preciso que el docente universitario tenga en mente que cada persona, en este caso, cada uno de sus estudiantes, posee una identidad distinta a otra, lo que hace de la labor educativa algo más elaborado que únicamente transmitir conocimientos. Si como profesionales de la educación seguimos atados a la enseñanza impersonal y al uso de métodos genéricos corremos el riesgo de invisibilizar la personalidad y las características particulares de cada alumno y nuestra enseñanza carece de afecto significativo y personal; así, si cada persona es una individualidad, los profesores universitarios han de aprender a mirar, observar y conocer a sus alumnos. Por tanto, la labor del docente no finaliza cuando acaba la clase, ni su relación con el estudiante está mediada por la asignatura que explica, sino que esa relación debe ir más allá.

El docente también debe aceptar la *diferencia*. Ya vimos que ninguna persona es igual a otra, pero no debemos confundirnos, no es la diferencia lo que nos une, más bien, lo que nos une es la aceptación de dicha diferencia. Es vital aceptar al otro porque enriquece mi humanidad, la expande, la hace tolerante y abierta. Cuando miramos la diferencia desde este encuadre, descartamos la oposición o el enfrentamiento y puede darse un encuentro que facilita el mutuo conocimiento y el diálogo. Como expertos educativos, sobre todo los docentes, estamos acostumbrados a pretender que los demás (estudiantes) sean de una manera determinada. Es hora de dar un vuelco a esa pretensión para salvar la personalidad del educando universitario, pues gracias a la variedad podemos enriquecer nuestros conocimientos, nuestros modos de expresión y de comprensión.

En el ámbito educativo, nos hemos habituado a dar consejos, pautas de comportamiento determinado, etc., porque creemos que así se debe educar a los alumnos. Sin embargo, educar no significa decirles a los alumnos todo lo que deben hacer, sino en motivarlos a expresarse con libertad, a que ejerciten su talento y también, su posibilidad de equivocarse. El docente universitario ha de estimular la capacidad de ser y de hacer de sus estudiantes, no coartar la capacidad de acción y elección de los mismos, ni dejar de lado sus emociones.

Otro de los aspectos a tener en cuenta en la relación educativa es lo que podríamos denominar como “humildad intelectual”. La relación entre estos dos actores educativos (docente y alumno) debe propiciar un espacio de diálogo, un encuentro entre iguales (en el sentido de que tanto el docente como el estudiante son “personas”).

No podemos en este ensayo, delimitar profundamente la noción de educación, no obstante, nuestro tema nos obliga a realizar una somera revisión de la misma y a considerarla como un hecho con un fin determinado: la formación de la persona, en palabras de Platón, la educación es “dar al cuerpo y al alma toda la belleza y perfección a las que son susceptibles”. Visto así la labor docente solamente puede ser llevada a cabo por un profesor creativo, empático,

imaginativo, humanista; y en esta misma línea de pensamiento, no podemos separar la naturaleza de la relación educativa de los atributos y funciones que consideramos debe asumir un docente universitario.

De acuerdo con Cardell- Allawar (1995) la docencia como profesión implica que un profesor asuma las siguientes funciones:

- Experto en un área de conocimiento
- Modelo ejemplar de conducta
- Reflexivo
- Motivador

Pero la docencia, en palabras de esta misma autora, es esencialmente un arte. El arte de enseñar no es fácil de adquirir. Y a propósito de esto, recordé una frase de los clásicos latinos que dice así: "*poeta nascitur, orator fit*", es decir, el poeta nace, el orador se hace. ¿A qué viene la frase anterior? Pues que tanto ser poeta, como el arte de enseñar, requiere ciertas cualidades o dones que no todos poseemos. De acuerdo con el Informe de la Unesco (1997) por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XX, mejor conocido como "Informe Delors", la profesión docente puede ser definida como un arte, pues la esencia del proceso pedagógico es la relación que se establece entre el docente y el alumno; mientras que Isabel Agüera (1998) nos dice que "el docente que sólo se preocupa por instruir a sus alumnos, sólo es un funcionario que ni tan siquiera funciona". La docencia tiene un aspecto intrínsecamente humano cuando el profesor demuestra amor por lo que hace y por aquellos para quienes lo hace, de modo tal que desconocer la dimensión humana es ignorar algo esencial de la tarea educativa.

El educar es un encuentro a través del cual se ayuda al otro a ser "él mismo", a realizarse plenamente, el encuentro es un encuentro de un yo con un tú, por ello no puede existir un profesor verdaderamente neutral. Los alumnos, desde los más pequeños hasta los universitarios necesitan del afecto de sus profesores, del apoyo que hace crecer su autoestima y procura la construcción de un autoconcepto positivo; nos dice Gabriela Mistral: "si no puedes amar mucho, no

enseñes” (citado en Loaiza M, & Loaiza, 2015, p. 5) la docencia no puede hacerse sin amor, sin dar y recibir amor; el encuentro basado en el amor implica necesariamente una especie de convivencia cordial y además, la colaboración o cooperación para lograr objetivos e intereses comunes.

Coopersmith y Feldman (1974), por su parte, pero en línea con los autores mencionados anteriormente, señalan la necesidad de proporcionar ambientes favorecedores del aprendizaje que ayuden al alumno a interpretar sus experiencias de modo positivo y donde desarrollen, además de juicios favorables sobre sí mismos, un sentido de control y responsabilidad por sus actuaciones en el aula. En este sentido recomiendan a los profesores: a) proporcionar a los alumnos trato respetuoso y aceptación; b) el establecimiento de límites claramente definidos, con indicación precisa y clara de la conducta deseada y de los patrones de comportamiento que orienten a los alumnos hacia metas educativas realistas y c) estructurar las tareas de aprendizaje de manera que presenten cierto grado de dificultad, pero que conduzcan al éxito. Como vemos, todos estos autores resaltan el valor de un clima humanístico en el aula frente al tradicional, que se centra casi exclusivamente en el rendimiento académico, olvidando la dimensión afectiva del alumno.

Se suele creer que los sentimientos no importan y que lo único que interesa es la instrucción, lo intelectual. Cometemos un grave error. Es vital reintroducir estos conceptos en el corazón de la capacitación docente, para repensar la identidad del profesor y su relación con el alumno. No quisiera que malinterpretaran la idea y que en consecuencia, piensen que estoy tratando de exigirle mucho a los docentes, no me refiero a un amor personalizado o erótico, sino a lo que los antiguos griegos llegaron a llamar «eros pedagógico».

De acuerdo con Abramowski (2013), “el eros pedagógico se manifiesta como el esfuerzo y la tendencia hacia la perfectibilidad, es una acción positiva sobre la base de las capacidades reales tanto del educador como del educando” (p.21). Atendiendo a lo anterior, la acción educativa (en cualquier nivel escolar) es fundamentalmente amorosa en tanto que, cuando el maestro desea y quiere el

progreso de su alumno se nutre el deseo de aprender y se complementa con el deseo de enseñar. Al hablar de *eros* pedagógico hacemos referencia a la capacidad de convicción y apasionamiento por el aprendizaje. Por lo anterior, se puede comprender que *eros* pedagógico no debe observarse sólo en el docente; el reto es que éste emerja también en el alumno, que se encienda en él el deseo no sólo por conocer y aprender, sino por compartir lo que ha aprendido, lo que sabe y lo que conoce. Sería un error pensar que el portador del *eros pedagógico* sea sólo el educador.

Según Bedoya (2000), “entre Sócrates y sus interlocutores mediaba en cierta forma lo que hoy podemos llamar una «relación amorosa» entre maestro y discípulos” (p.44). Este autor también explica que esa relación amorosa se da cuando el pedagogo desea el progreso de sus discípulos. Anhela o espera que cada uno llegue a investigar y a conocer como él ya lo ha hecho y pretende que se despierte en ellos el verdadero deseo por el conocimiento.

El amor pedagógico como aspiración, sentimiento y voluntad tiene múltiples aspectos, entre los que destacamos la benevolencia que se manifiesta en la voluntad de cuidar al otro, de procurarle el mayor bien posible. Sin una comprensión adecuada de la naturaleza del *eros* en terreno estrictamente pedagógico podemos tropezar con serios equívocos. El *eros* pedagógico presupone no sólo la intención de no dominación ni sujeción, sino más bien de libertad, de respeto, de autonomía y de autocontrol. Tampoco debe ser interpretado como una sublimación del instinto sexual; sino más bien como el producto directo del amor fraterno que se manifiesta en las formas no físicas del amor.

A la luz de este tipo de relación educativa, parece más sencillo e incluso más lógico que la promoción del autoconcepto positivo académico del estudiante represente una de las prioridades de la tarea educativa.

En general podríamos decir que muchos hemos olvidado la importancia de ese tema en la educación y en consecuencia, somos una sociedad de “eruditos

cognitivos”, pero de “analfabetas emocionales” por el exceso de atención que se le da a la intelectualidad y el defecto a la afectividad. El ser humano es mucho más que sólo su mente; respecto a esto, podemos sacar a colación un pequeño fragmento de una famosísima obra literaria, llamada el Principito: “y el sabio zorro dijo: He aquí mi secreto, que no puede ser más simple: *sólo con el corazón se puede ver bien; lo esencial es invisible para los ojos...*” (Saint- Exúpery, 1943). Allí está el secreto de la transformación educativa; en una sociedad que sólo cree en lo que ve y solo valora lo que posee, la utopía no está demás, sino que es necesaria. Por eso en este ensayo intercedo por la existencia de docentes utópicos, docentes que crean en utopías, docentes profesionales que toman en cuenta las emociones de sus estudiantes, que se preocupan no únicamente por transmitir conocimientos sino por crear una relación que les permita mediar el autoconcepto de sus alumnos. Porque la utopía es algo que todavía no existe, pero que puede ser posible si se trabaja con esperanza, ilusión y fe.

Hoy en día, puede ser que los centros de educación universitaria hayan descuidado estos aspectos y se hayan preocupado más por la tarea investigadora. Y no siempre el mejor investigador es el mejor docente. Por eso el docente universitario debe ser definido no únicamente por sus cualidades profesionales; fundamentalmente al docente habrá que definirlo por su conexión con la realidad, su preocupación por sus alumnos y por su interés en el hombre, en sus emociones, sus esperanzas, padecimientos, sus sueños y sus logros. A este nuevo tipo de profesor, corresponde crear una nueva relación con el alumno, una relación que le permita transmitir conocimientos y que también incida de un modo significativo en el autoconcepto y en el rendimiento académico del estudiante.

No obstante, el vínculo educativo no se constituye solamente con la acción del profesor, sino que también es imprescindible la participación activa de los estudiantes, el educando necesita ser libre para aprender y sobre todo para *decidir aprender*. En la relación educativa, educador y educando interactúan en función tanto de la enseñanza como del aprendizaje, por lo que ésta requiere acciones de las dos partes. Como dijimos antes, el «eros pedagógico» también influye en los

alumnos en cuanto al deseo de conocer, de aprender más y más, de esa curiosidad innata que surge con el acercamiento a objetos que nos rodean para así poder aprender en la vida diaria. El educando no debe ser concebido únicamente como objeto de la educación, sino que simultáneamente debe ser visto como participante del diálogo con el educador, porque las influencias a las que es accesible el educando son para él exhortaciones, posibilidades o propuestas, puesto que, si no existiera en el educando el principio de actividad y autorrealización, nada podría hacer el educador.

Durante siglos las maneras de aprender han estado asociadas a una manipulación entre el dominio ejercido por el profesor y la sumisión y docilidad del estudiante, esto ha provocado el reduccionismo del proceso educativo a la tarea de enseñar, que es sólo uno de los componentes de dicho proceso. En la escuela nueva y algunos movimientos paralelos a partir de los cuales se inicia el sentido de ayuda, comienza a considerarse al educando como sujeto de la educación, reconociendo en él la acción de educarse y aprender.

En el ámbito universitario, la educación debe dejar de centrarse únicamente en el aprendizaje cognitivo y concebirse como un espacio integrador y socializador que forma seres humanos comprometidos con su medio social (Alonso, 2000; Argudín, 2005; Questali, 2000; y Valdez y Fernández, 2001), por lo que es insuficiente abordar únicamente el aspecto cognitivo de los estudiantes sin tomar en cuenta la parte afectiva de los mismos.

En la visión del acto educativo como resultado del trabajo arduo del docente y una simple memorización o acaso, asimilación de sus palabras por parte del alumno, la relación educativa comienza a transformarse en una relación de dependencia; ésta es nociva para el aprendizaje y además, dificulta el establecimiento de ambientes que propicien el autoconcepto positivo del estudiante. Sin embargo, puede ser sustituida por actividades guiadas o de ayuda, incluso más allá, por una relación amorosa, basada en el eros pedagógico, mediante un cambio de paradigma.

La relación de ayuda surge como una reacción a la relación educativa tradicional y probablemente, como una necesidad de diversificación de la enseñanza y el aprovechamiento de la imaginación, iniciativa y creatividad. El sentido de ayuda en la relación educativa surge en el instante en que se concibe al alumno como constructor de su propio aprendizaje y de su propia educación. De tal suerte que podría considerarse a la escuela nueva como depositaria de este sentido, aunque cronológicamente se ha ido gestando tiempo atrás.

En esta perspectiva, el alumno es considerado un sujeto constructor de su propio conocimiento y aprendizaje; el profesor, por su parte, es visto como un profesional que auxilia a los educandos en su desarrollo espontáneo. Este tipo de relación educativa se apoya en tradiciones pedagógicas, cuyas raíces se encuentran en Rousseau y se expanden hasta pensamientos educativos más recientes: la escuela nueva, Summerhill, la pedagogía autogestiva institucional encabezada por Lapassade y Lobrot, la pedagogía antiautoritaria, e incluso la propuesta de desescolarización de Illich.

A pesar de que la pedagogía de la ayuda contempla varias fuentes de referencia, aún es una visión limitada, debido a la falta de una definición clara de lo que es la tarea educativa y a la desatención del amor como componente inherente a toda pedagogía. Así que me di a la tarea de encontrar una visión que incluyera tanto la posibilidad de ayuda así como el eros pedagógico del que tanto les he hablado.

Leticia Barba (2002) nos presenta una aproximación a una nueva forma de relación educativa que permite integrar lo subjetivo y lo objetivo, lo racional y lo afectivo, lo particular y lo general; es decir, que nos brinda elementos que nos ayudan a concretizar el eros pedagógico y no sólo eso, sino que nos ayuda a establecer las bases para utilizar a la relación educativa como posibilitador del autoconcepto académico positivo en nuestros estudiantes universitarios. El análisis que la autora nos plantea para trasladarnos de una pedagogía de la ayuda a una pedagogía del amor no se da en plano psicológico o en el puramente pedagógico sino en un nivel pedagógico- filosófico. Así, desde este encuadre,

entendemos al amor como el principio de toda madurez; “el amor es una condición esencial para el conocimiento, el amor ha sido creado para pensar” (Xirau, 1940, p. 222). De acuerdo con Xirau, (1940) “educar no consiste simplemente en dejar vivir sino en hacer vivir o vivificar” (p. 227), o sea, proporcionar al discente las condiciones para que le sea posible llegar a realizar su propia vida. Aquí el eros pedagógico es saber mirar no sólo la realidad vital del alumno, sino despertar sus posibilidades y conducir su vida a la plenitud de su ser, como decíamos al inicio del ensayo: es ver a las personas no como lo que son sino como lo que pueden llegar a ser.

De tal suerte que el pensamiento de Leticia Barba no pueda calificarse de romántico y soñador. Lejos de conformarse con subrayar la relevancia del eros pedagógico (que ella llama conciencia amorosa) queda claro que su postura no comprende una condición asequible a partir de una motivación individual y aislada de sujetos benevolentes y bien intencionados; sino de un completo cambio de paradigma que nos permita repensar la identidad docente.

De acuerdo con todo lo anterior, es necesario advertir que la relación educativa no es unilateral del maestro hacia los alumnos, sino que abarca acciones mutuas; sin embargo, este trabajo se centra en el papel del docente, por considerarlo el eje sobre el que se construye el autoconcepto académico del estudiante.

Consideramos que la relación entre docentes y alumnos es tan importante que los profesores necesitan formarse como verdaderos profesionales y sus conocimientos deben alcanzar lo holístico, no sólo basta con poseer conocimientos teóricos, sino socio-afectivos para lograr involucrarse y promover un autoconcepto académico positivo de los alumnos.

Capítulo III. Más allá del tintero y el esbozo: asomándonos al mundo universitario de la UPN

El profesor puede pensar que sus intenciones son buenas, puede pretender en el alumno la reflexión crítica, el aprendizaje creador, la enseñanza activa [...] pero definido el vínculo pedagógico como un vínculo de sometimiento, resultaría extraño que tales objetivos pudieran llegar a concretarse.

Rodolfo Bohoslavsky

La relación docente-alumno emerge como un aspecto fundamental del proceso educativo, reflejada tanto en el ámbito teórico como en la práctica. Ha sido caracterizada como uno de los componentes principales del clima del aula, además de estar relacionado íntimamente con el aprendizaje y el rendimiento escolar de los estudiantes. Una adecuada relación educativa redundará en mejores aprendizajes y una experiencia académica satisfactoria para el alumnado, hecho evidenciado en diversos estudios alrededor del mundo que ha tomado a los estudiantes como fuente directa de información al respecto, lo que ha sido estudiado, de acuerdo con Gallardo y Reyes (2010) por los siguientes autores: Al-Hamdan, 2007; Roush, 2006; Bain, 2004; Krzemien y Lombardo, 2006; Cataldi y Lage, 2004; Batanaz, 1997 y Bennett, 1999. Pese a su importancia en el proceso de aprendizaje, una buena relación no es un elemento dado de manera natural dentro del aula, sino que necesita de la disposición de los participantes para su construcción, en especial por parte de los docentes pues son ellos quienes ofrecen las pautas generales para el desarrollo del vínculo.

Estudiantes universitarios a la hora de referir características asociadas a una buena relación profesor-alumno han compartido los elementos que ellos consideran principales, entre ellos señalan el trato personalizado, amable y capaz de producir confianza en los estudiantes (Krzemien & Lombardo, 2006) dan

especial importancia a sentirse reconocidos y valorados por sus profesores, lo cual favorecería su compromiso con el aprendizaje y su autoconcepto académico.

Por otro lado, podríamos encontrarnos con ciertas condiciones que amenazan al establecimiento de una buena relación profesor-alumno, dificultando el encuentro entre docentes y estudiantes: la falta de instancias de encuentro más allá de la cátedra sería una de las condiciones que afectaría el vínculo. A esta condición concreta se sumaría la brecha generacional existente entre profesores y alumnos, en ocasiones difícil de estrechar (Cataldi & Lage, 2004). Aunado a lo anterior, sería posible identificar otros obstáculos para el desarrollo de una buena relación pedagógica en la universidad. Éstas no serían condiciones dadas sino el resultado de prácticas asentadas históricamente como válidas en el ejercicio de la docencia. La soberbia, el desagrado por repetir las explicaciones, el reproche en público, el trato impersonal, el abuso de poder o la percepción de injusticia en las evaluaciones destacan como obstaculizadores del vínculo profesor-alumno señaladas por estudiantes en diversas partes del mundo (Gallardo & Reyes, 2010).

Me gustaría compartir lo que he ido averiguando para lograr que este texto vaya más allá de la tesitura del profesionalismo, y discurra con un poco más de calma, emoción y ¿por qué no?, hasta de alegría. Me encantaría compartir unas cuantas experiencias, a modo de antorchas relucientes, para que podamos disfrutar al ver cómo brilla el tópico de este ensayo en la cotidianidad.

Hace unos meses, estaba en unos de esos días en los que una siente la frustración a todo lo que da porque no obtenía respuestas a mis intenciones pedagógicas, y volvía a plantearme la misma cuestión ¿cómo lograr que este ensayo trascendiera el tintero y el esbozo para aterrizar un poquito más cerca de la realidad? Al fin y al cabo, de eso se trata un ensayo, del fundamento y presentación de evidencias que permitan justificar nuestra aserción.

Ante la pregunta anterior, fue surgiendo de a poco una manera sencilla y clara de contestarla: a través de los estudiantes de la Universidad Pedagógica

Nacional, así que consideré pertinente incluir algunos referentes que obtuve en un trabajo previo para la materia de investigación, pues en semestres anteriores realicé algunas entrevistas a estudiantes de la UPN, relacionadas claro está a la temática sobre la cual versa este ensayo: autoconcepto académico y relación educativa. Además de incluir resultados de investigaciones realizadas por profesionales en esta misma universidad.

El aula universitaria constituye un espacio en el cual alumnos y docentes establecen una relación educativa, entendida como: “Un conjunto de relaciones sociales que se establecen entre el educador y los que él educa, para alcanzar objetivos. Estas relaciones poseen características cognitivas y afectivas identificables, las cuales tienen un desarrollo y viven una historia” (Postic, 2000, p. 25).

Comúnmente se observan catedráticos que, a pesar de contar con una formación y experiencia profesional sobresaliente, tienen actitudes negativas ante los alumnos, bloqueando de manera inmediata cualquier posibilidad de aprendizaje eficaz y aún más de fomento de autoconcepto académico positivo, pues evaden los procesos de común entendimiento y empatía. Por otra parte, existen docentes que muestran interés particular por el bienestar de cada alumno, por sus motivaciones, por sus necesidades de logro, por darles la oportunidad de formarse como profesionistas, entre otros aspectos; sencillamente, tratan a los estudiantes como individuos que pueden participar de su formación integral, dejando a un lado actitudes de soberbia e intolerancia y recordando que la calidad del maestro exige dar al alumno lo mejor de sí, en la búsqueda permanente del éxito individual y colectivo del grupo. No pensar y actuar así por parte del docente es olvidar que en un grupo escolar existen individualidades afectivas, físicas y cognitivas (Seoane, Valiña, Rodríguez, Martín y Feraces, 2007, pp. 206-211).

Pero, ante los diferentes estilos de enseñanza de los docentes, así como de la diversidad en la disposición por enseñar y promover el aprendizaje, ¿qué piensan los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco acerca de la relación que establecen con sus profesores? ¿Cómo se sienten al

respecto? ¿Cuáles creen que son las cualidades que promueven una relación educativa satisfactoria?

Con base en el diálogo, mediante entrevista exploratoria, con alumnos de la UPN, la mayoría concordaban con el hecho de que la relación que tienen con los alumnos depende de cómo sea el alumno con el profesor, si el alumno es responsable con las tareas que deja el profesor, el docente tiene una actitud de satisfacción con su alumno, si no lo es, éste cambia su actitud.

Al solicitarles a los alumnos que recordaran algunas características que poseían algunos profesores con los que lograron establecer una relación educativa cordial y con los que se sentían motivados, los alumnos recordaban que los profesores que los motivaban solían darles la oportunidad de discutir y explicar sus dudas, se ponían en el lugar del alumno, y les daban las bases para entender y cuestionar.

Anteriormente, hablamos de la importancia de lo que podríamos denominar como “humildad intelectual”. La relación entre docente y alumno debe propiciar un espacio de diálogo, un encuentro entre iguales y no una relación de sometimiento. En la respuesta que los alumnos daban, era notorio que para ellos es esencial que los profesores estén dispuestos a dialogar con ellos y que la empatía de los docentes les produce un sentimiento de satisfacción respecto a la relación educativa.

En cuanto al eros pedagógico, manifestado como una constante preocupación del docente por su alumno, que reconoce a la labor del docente como una labor que trasciende más allá de la clase, podemos ver reflejado este aspecto en las manifestaciones de los alumnos que expresaron que les gustaba mucho su calidez humana, es decir, que el profesor estuviera dispuesto a dedicarles tiempo fuera de la clase para resolver dudas, y que los orientara sobre libros que podían leer para comprender mejor los temas.

La relación educativa basada en el eros pedagógico permite ver no sólo la realidad vital del alumno, sino despertar sus posibilidades y conducir su vida a la

plenitud de su ser, o en otras palabras, coadyuva a mirar a las personas no como lo que son sino como lo que pueden llegar a ser: al respecto, algunos alumnos respondieron que el profesor que tuvo un impacto más significativo en su formación fue aquel al que le importaba más que aprendieran que terminar con el temario; ese tipo de profesores les ayudaban a alcanzar cosas que nunca se imaginaron lograr; les exigían lo mejor de sí mismos y les ayudaban a alcanzarlo. Incluso algunos mencionaron que el maestro que recordaban más era aquel que los ayudaba a ver el estudio como algo más allá del conocimiento teórico pues se preocupaba por sacar lo mejor de cada uno, pero con tacto porque jamás los hizo sentir invadidos ni presionados; ese profesor lograba un gran acercamiento con sus alumnos; además, era coherente, si exigía puntualidad, era puntual, nunca pedía algo que él no daba.

De tal suerte, que los alumnos de la UPN con los que hablé en esa ocasión creen que la competencia profesional del docente no se restringe únicamente a las cuestiones académicas, es decir, que el profesor conozca el contenido de su materia; sino que aun siendo importantes, han de ser complementadas por otras relacionadas con aspectos emocionales, como la necesidad de mantener una relación empática (que el profesor se preocupe por el alumno), entender las problemáticas del alumno tanto a nivel personal como académico (que sea comprensivo), e inclusive otros relacionados con el propio carácter (muestra entusiasmo o es simpático). Es importante señalar, que los alumnos no buscan un amigo en el profesor, sino sencillamente que se preocupe no sólo porque adquiera conocimientos sino también por su formación personal.

Dentro del pensamiento de esos mismos alumnos, podemos advertir que cuando responden a las expectativas que el profesor deposita en ellos, reciben una autoimagen más positiva producto del refuerzo que el docente les proporciona. En este sentido, el profesor universitario tiene la capacidad de influir en el modo que tiene el estudiante de percibirse, principalmente en lo relacionado con habilidades necesarias dentro del ámbito académico, como pensar o resolver problemas, enfatizando tanto el potencial del alumno, como también las dificultades que éstos pueden presentar en este aspecto (Serrano, 1981, cit. en

Machargo, 1989). En esto incide directamente la manera en la que el profesor les comunica a sus estudiantes sus potencialidades, sus dificultades o expectativas dentro del contexto escolar. Un buen docente cumple roles múltiples; debe estar comprometido, escuchar, tolerar, respetar a los alumnos, transmitir y socializar el conocimiento. Un buen profesor, para nuestros entrevistados, es también un profesor bueno.

Al comparar las respuestas de los alumnos de la UPN con los textos que había leído sobre el tema del ensayo, me percaté que la mayoría concuerdan con el pensamiento de Poris (1977) quien menciona la existencia de una serie de conductas por parte del profesorado, que favorecen el desarrollo de un autoconcepto académico positivo en sus los alumnos (cit. en Machargo, 1989): en primer lugar, el profesor compromete a los alumnos en el establecimiento de los fines y objetivos a lograr. Los estudiantes al sentirse más involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje, rinden más, se vuelven más responsables, y por lo tanto más seguros de sí mismos. En segundo lugar, les da oportunidades para experimentar; de tal suerte que los alumnos desarrollan su autonomía, pues los hace sentir capaces. En tercer lugar, el docente facilita la retroalimentación que permite mantener y mejorar la autoimagen de los estudiantes. Es importante aclarar que la retroalimentación utilizada no debe infundir temor, ansiedad o inseguridad, para que de esta manera, no se dañe el autoconcepto académico del alumnado. El docente también evita las comparaciones y resalta los logros alcanzados y finalmente, crea el medio que permite que el alumno se sienta libre para expresar sus ideas.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, se puede decir que los docentes que rodean al estudiante universitario tienen una poderosa influencia en la connotación positiva o negativa de sus experiencias, en la medida en que crean las condiciones y disponen los medios que le permiten experimentar el éxito en las acciones que lleva a cabo. El desarrollo de un autoconcepto académico positivo dependerá de las oportunidades que el medio le proporcione para actuar eficazmente, y en este sentido, el profesor adquiere mayor protagonismo.

De acuerdo con Vaillant (2010) (cit. en Carranza et. al, 2008, p. 12) al preguntar a los docentes en Latinoamérica acerca de las actividades que realiza un buen docente, se halló que para ellos los buenos docentes son aquellos que conocen el contenido de sus materias y cómo enseñarlas, realizan un seguimiento del aprendizaje estudiantil, son comprometidos con sus estudiantes y su aprendizajes, reflexionan acerca de su prácticas, aprenden de su experiencia y la de sus compañeros e integran comunidades de aprendizaje.

En esta misma línea de pensamiento, en un estudio realizado en México en el 2009 por Covarrubias y Perusquia (cit. en Carranza et. al), acerca de las prácticas que favorecen el aprendizaje, se halló que los estudiantes universitarios consideran como buenos maestros a aquellos que muestran profesionalidad y actitud positiva, una enseñanza dinámica y práctica así como individualizada y centrada en grupos pequeños y la libertad para la construcción propia del conocimiento.

Por otra parte, en un estudio realizado en la UPN entre los profesores, en el 2008 (Carranza et. al), sobre las buenas prácticas docentes se encontró que de acuerdo con los profesores upenianos:

- Los buenos profesores favorecen la interacción docente-alumno, fomentan actitudes de participación del alumno en la construcción de conocimiento; además de conducirse como mediadores.
- La mejor práctica docente se orienta a la creación y diseño de ambientes centrados en el alumno; esto es, que toman en cuenta las características, necesidades e intereses del estudiante, así como involucrarlo en su proceso formativo.
- Respecto a la buena planeación de su curso, el docente utiliza la discusión colegiada de los programas y cursos.
- El buen profesor crea situaciones de enseñanza-aprendizaje donde los alumnos se sientan motivados a participar activamente en la clase.
- La mejor evaluación es mediante tareas individuales.

Los anteriores corresponden a los principales rasgos que tanto profesores como estudiantes consideran que caracterizan a un buen docente y además que propician una adecuada relación educativa; éstos podrían servir como un referente para tener una idea aproximada de lo que nos puede ayudar a propiciar el autoconcepto académico positivo del alumno e inclusive, diferenciarlas de las que no lo hacen.

Obviamente, no se trata de hacer una lista de lo que debe y no debe hacerse, pero sí de aproximarnos a la idea de hacia dónde podemos dirigir las actividades que mejoren de forma positiva el autoconcepto de los estudiantes y en consecuencia, su rendimiento académico.

A modo de cierre del presente capítulo, es importante mencionar que, gracias a las respuestas de los estudiantes universitarios de la UPN, podemos apreciar que la aseveración principal del ensayo trasciende más allá del papel, aterrizando en la realidad educativa de las universidades.

Capítulo IV. El docente como mediador del autoconcepto académico positivo de los estudiantes universitarios

“Debemos cultivar la capacidad de ver a los hombres no como lo que son ahora, sino como lo que pueden llegar a ser.”

Pdte. Thomas S. Monson

Los profesionales de la educación creemos saber por qué los alumnos abandonan la escuela. Creemos saber por qué algunos estudiantes no aprenden. Las respuestas suelen ser las siguientes: bajo nivel de asistencia, problemas económicos o familiares, influencias negativas de sus compañeros, entre algunas otras; en fin, creemos que conocemos el porqué. Pero una de las cosas de las que nunca hablamos, o rara vez lo hacemos, es del valor y la importancia de la relación maestro-alumno.

Comencé a preguntarme por qué casi nunca se hablaba del aspecto afectivo en la relación docente- alumno, desde hace dos años debido a que precisamente hace dos años, fui llamada como maestra de Escuela Dominical de jóvenes de 16 y 17 años. A partir de que recibí dicho nombramiento, empecé a recibir capacitaciones que me ayudarían a formarme como una mejor maestra. Me percaté de que una de las enseñanzas principales como maestros del Evangelio era: “Ame a quienes enseñan” (The Church of Jesus Christ of Latter-day Saints, 2000, p. 32).

El poder del amor de un maestro es considerado en la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días como un componente central para la enseñanza y aprendizaje del Evangelio, obviamente también son importantes los métodos y técnicas de enseñanza; sin embargo, lo esencial es amar, comprender y conocer a las personas a quienes enseñamos.

Un día mientras estaba en una capacitación de maestros de Escuela Dominical, hubo una frase que captó especialmente mi atención, y la cito a continuación:

Nada tiene mayor efecto en una persona [...] que llevarla de la mano y velar por ella con ternura. Cuando las personas me manifiestan la más mínima bondad y amor, ¡oh, qué poder ejerce ello en mi alma!; mientras que un curso contrario tiende a agitar todos los sentimientos ásperos y contristar la mente humana. (José Smith, cit. En The Church of Jesus Christ of Latter-day Saints, La enseñanza el llamamiento más importante, 2000, p. 32)

Pasé un tiempo considerable pensando en aquella frase y, sobre todo, meditando acerca del por qué en la Iglesia, relacionaban el amor con la buena enseñanza, por qué resaltan que al demostrar amor por los alumnos podemos lograr que se sientan mejor con ellos mismos y que comprendan mejor la lección. Pensé también en si ese principio básico de enseñanza, podría aplicarse en cualquier contenido a enseñar y en cualquier nivel, o sea, si el amor es aplicable en *todas* las aulas de clase y no únicamente en seminarios o institutos de religión.

Y la buena noticia es que hallé respuesta a las preguntas que me planteé en aquella capacitación; respuestas que satisfacen no sólo la curiosidad de una maestra de Escuela Dominical sino la curiosidad de una pedagoga.

Antes de continuar es preciso detenernos en algo que seguramente reclamarán los lectores; pues la experiencia que relato supone quizá (a primera vista), un contexto religioso con un educador y educando que poseen un credo común, actitudes afines, así como valores y compromisos similares. Esto podría no ocurrir en un contexto educativo formal e institucional, y más aun con personas mayores de edad, con intenciones y valores que pueden ser distintos u opuestos a los docentes. Aquí resulta útil retomar lo referido por otro autor respecto a la interacción alumno-docente:

La relación profesor-alumno presenta algunas configuraciones que la hacen claramente diferente de cualquier otra interpersonal: en primer lugar, porque la relación entre el profesor y el alumno no se funda sobre la base de simpatía

mutua, afinidad de caracteres o intereses comunes, sino que se establece sobre una cierta imposición y porque es una relación -bipolar de ida y vuelta- que se establece entre personas de diferente edad y grado de madurez mental (Camere 2009, p.12).

Lo dicho por Camere no es exclusivo de la enseñanza secular ya que en el entorno religioso que mencioné anteriormente la relación educativa presenta estas mismas características, pues aunque podría decirse que tanto maestro y alumno cuentan con valores y objetivos en común, el maestro ha sido “impuesto” de cierta manera, en tanto que no son los jóvenes quienes eligen a quien les impartirá la clase, y por supuesto que también se observa la diferencia de edad y de madurez mental entre los alumnos y el profesor. Por tanto, utilizo lo dicho por Camere para aclarar que el credo en común no facilita la tarea educativa del profesor del Evangelio.

Es importante aclarar que con lo dicho en los párrafos anteriores no pretendo evangelizarte o convencerte de que los mormones somos los mejores cuando se trata de asuntos educativos sino más bien, introducirte desde mi perspectiva a la situación que me llevó a vislumbrar el cambio de identidad del docente universitario al atribuirle el rol de mediador del autoconcepto académico positivo de los estudiantes.

Para aproximarnos a la comprensión de lo que implica que el docente sea mediador del autoconcepto positivo de los estudiantes es preciso primero deslindar algunos constructos que conforman este proceso. La palabra mediar proviene etimológicamente de *mediāre*, que significa articulación entre dos términos. De acuerdo con la Real Academia Española, mediar puede definirse como (a) llegar a la mitad de algo, (b) interceder o rogar por alguien, (c) interponerse entre dos o más que contienden, procurando reconciliarlos, y (d) tomar un término medio entre dos extremos. Podemos apreciar en las definiciones anteriores que el acto de mediar implica dos o más actores, además de involucrar una intencionalidad, reciprocidad, equilibrio y razonamiento. Este término es

empleado no sólo en educación, sino también por diferentes disciplinas, como el Periodismo, Sociología, Psicología y Derecho.

En el ámbito educativo este término se incorpora a partir de los trabajos de Vygotsky, quien consideraba que los procesos mentales en el ser humano son mediados por el lenguaje, el mundo simbólico y el manejo de códigos. Este autor considera el aprendizaje como un proceso esencialmente social (Vygotsky, 2000, p. 197).

De acuerdo con Pilonieta (2000), la mediación hace referencia a la forma de interacción pedagógica, que permite la generación de experiencias positivas de aprendizaje y de desarrollo emocional de las personas. A su vez, Tebar (2003) explica la mediación como un estilo de interacción educativa que posibilita el reencuentro, la aceptación e implicación en un proceso constructor, modificador y transformador de la persona; por lo que es posible sólo en la *reciprocidad* del hombre para el hombre. En esta misma línea de pensamiento, Daniel Prieto Castillo (1999) sostiene que la mediación pedagógica es "aquella mediación capaz de [...] promover en los otros la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de sí mismos" (p.16). Mientras que para Feuerstein (1980), la mediación se conceptúa como un proceso por el cual se desarrolla una interacción entre un individuo con funciones insuficientes con otro que ya posea un conocimiento con una visión determinada para provocar modificaciones o el perfeccionamiento de tales funciones.

Después de revisar las concepciones acerca de este constructo podemos comenzar a vislumbrar el por qué el docente puede considerarse como un mediador del autoconcepto académico de su alumno universitario; primero, porque implica una interacción pedagógica en la que interviene tanto el desarrollo emocional como cognitivo, segundo, porque la mediación implica un proceso transformador y optimizador de la persona y tercero, porque la acción mediadora involucra dos figuras: una que provoca modificaciones para perfeccionar las funciones del otro actor; y la otra, que realice acciones de reciprocidad para lograr un cambio en sí mismo. Así, el mediador es aquella persona que al relacionarse con otras promueve el paso del discente de un estado inicial de no saber, poder o

ser, a otro cualitativamente superior. Es importante recalcar que, aunque el mediador facilita el tránsito de un estado inicial a uno esperado, lo hace con la *participación* del sujeto.

En este punto, conviene referir al modelo de Experiencia de Aprendizaje Mediada desarrollado por Feuerstein, aunque cabe aclarar que sólo aludiremos a los aspectos que nos ayudan a explicar la importancia del desarrollo del autoconcepto académico positivo y por tanto, un mejor desarrollo académico.

De acuerdo con la entrevista realizada por Noguez (2002, p. 4), Feuerstein define a la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) como una interacción a través de la cual el ser humano es objeto de la intervención de un mediador. Ciertos estímulos son interceptados por un agente, que es el mediador, quien los selecciona, los organiza, los reordena, los agrupa, estructurándolos en función de una meta específica.

La trascendencia de la EAM radica en la creación en los receptores de una disposición, de una propensión actitudinal para beneficiarse; lo anterior al asumir un rol generador o productor, contrario a la aceptación pasiva de receptor y reproductor.

Este modelo (EAM) describe la capacidad única del ser humano para cambiar la estructura de su funcionamiento cognitivo y afectivo. Por tanto, uno de los principios relevantes de este modelo es que considera al ser humano como un sistema abierto al cambio. Esta capacidad es conocida como modificabilidad cognitiva estructural y alude a la posibilidad de producir nuevos estados anteriormente inexistentes en la persona. La modificabilidad cognitiva supone también una modificabilidad emocional que acontece en el sujeto mediado, así como en el mediador, tanto en sus actitudes como en sus creencias, de forma que no se pierde nada en su objetivo, pues abarca la cognición y la emoción.

Tal y como mencionamos, cognición y emoción son como piezas de un rompecabezas que se equilibran y se complementan, no pudiendo ser vistos de forma aislada. Por tanto, la mediación de lo que Feuerstein llama sentimiento de competencia, no podría ser descartada de este proceso.

La mediación de la competencia está orientada a despertar el sentimiento de seguridad en sí mismo y la confianza de ser capaz, potenciando las capacidades de los sujetos y fortaleciendo un autoconcepto positivo de ellos. Alcanza el desarrollo de la autoconfianza del alumno y lo exhorta hacia una postura mental positiva, hacia un optimismo revelado en su potencial, hacia una automotivación en la experiencia de hacer y una actitud perseverante.

Según Feuerstein (1980), el profesor-mediador debe tratar de promover tales sentimientos de autoconfianza en su alumno, lo que resultará en modificabilidad cognitiva. El profesor que recurre a sentimientos inversos, no produce modificabilidad cognitiva en el alumno. De allí que uno de los objetivos del mediador sea mejorar el autoconcepto de su alumno, recompensar su respuesta al estímulo aclarándole que está progresando, ampliando, de esta forma, su campo mental hacia el dominio de situaciones que aún le son desconocidas.

El papel de animador del alumno, también es indispensable para aquel que realiza la acción mediadora. Muchas veces, los alumnos pasarán por crisis de desánimo y frustración, debido a que no consiguen llegar al objetivo propuesto o por haber fallado ya en algunos intentos. El educador-mediador debe estar atento y presto a intervenir de la mejor manera posible en cada situación. El alumno que es animado, alcanza el éxito en las tareas realizadas.

Como vemos, lo que Feuerstein denomina mediación del sentimiento de competencia puede interpretarse como una manera distinta de llamar a la mediación de un autoconcepto académico positivo y se trata de potenciar al máximo el aprendizaje en los alumnos, aunque ellos se sientan incapaces de aprender. Hay que equilibrar el sentimiento de competencia, ayudando al discente a triunfar en lo que ha fracasado, para ello es importante que el profesor mantenga su asistencia dentro de los límites estrictamente necesarios para que el alumno logre triunfar, es decir, no ofrecer más, para que no dependa demasiado del mediador.

En segunda instancia, la respuesta a todas mis interrogantes se encuentra en el pensamiento de Rita Pierson (2013) quien ha sido profesora durante 40 años y participó en las charlas TED Education con una ponencia titulada “Todo niño

necesita un campeón”. En esta ponencia, Rita nos explica de manera resumida cómo podemos elevar el autoconcepto de un niño al mismo tiempo que elevamos su rendimiento escolar, y la clave para lograr esto es la conexión humana: las relaciones. Es obvio que en el proceso de enseñanza-aprendizaje *siempre* hay una relación humana; sin embargo, la diferencia estriba en el sentido dado a dicha relación, así como los contextos y condiciones en los que se desarrolla.

De acuerdo con el pensamiento de Rita Pierson (2013) la enseñanza y el aprendizaje deben traer alegrías. Cada niño merece tener a un campeón, es decir, un adulto que nunca dejará de creer en ellos, que entienda el poder de la conexión, y les insista en que llegarán a ser lo mejor que pueden llegar a ser.

Por tanto, las percepciones, expectativas, prejuicios y creencias que el profesor les manifiesta a sus alumnos, incide especialmente en el autoconcepto académico que éstos desarrollan. Pues, si la discente nota sentimientos favorables del profesor, se formará una imagen positiva de sí mismo e intentará cumplirlos, mientras el profesor por su parte, debe esforzarse por reforzar dichas conductas para que así el estudiante alcance sus expectativas. Lo anterior se traducirá al final en un mejor rendimiento y por supuesto, en el desarrollo de un buen autoconcepto académico de sus alumnos.

James Comer (1996) menciona que ningún aprendizaje significativo puede darse si no existe una relación significativa. Y sobre este punto me gustaría retomar algo que aprendí en quinto semestre en la materia de Bases de la Orientación Educativa: es posible mejorar el rendimiento académico del estudiante al ayudarlo a sentirse capaz de lograrlo a través de la relación que entablamos con él. Lo anterior lo aprendí al mirar la película llamada *The Ron Clark Story*, que está basada en hechos reales (*The Ron Clark Story*, 2006).

Ron Clark es un profesor estadounidense que ha trabajado con estudiantes con problemas en escuelas rurales de Carolina del Norte y en Nueva York, en el barrio de Harlem. Este profesor ha ganado popularidad debido al éxito que ha alcanzado al ayudarles a los alumnos con bajo rendimiento académico y problemáticos a mejorar su rendimiento y su autoestima.

Ron Clark es joven docente enérgico, creativo e idealista quien a través de la utilización de normas especiales para su aula, ayuda a los estudiantes a sentirse capaces y a lograr sus objetivos; este profesor es capaz de hacer una notable diferencia en las vidas de sus alumnos debido a que no solamente se enfoca en cubrir el contenido de las clases sino que verdaderamente se preocupa por sus alumnos; los ama porque de acuerdo con sus palabras, son su familia.

Es bastante difícil encontrar una palabra para definir al profesor Ron Clark, pero estoy segura de que su práctica docente es única y va más allá de lo escolar. Lo que me encanta de Ron, es su perseverancia ante situaciones difíciles en las escuelas que enseña pues siempre tienen un bajo rendimiento académico, además de problemas de conducta, sociales y económicos por encontrarse en barrios marginados. En mi opinión su perseverancia se deriva en dos: primero, dirige su perseverancia al trabajo en la escuela y en segundo lugar, dirige su perseverancia al trabajo con cada estudiante.

Esto último se puede ver reflejado en la importancia que le daba a cada uno de sus alumnos de manera individual. El profesor Clark se preocupó por conocer a sus alumnos así como a sus respectivas fortalezas y sus debilidades.

Basado en las debilidades que encontraba en cada uno de ellos, diseñó un plan de clase para conseguir elevar su rendimiento académico. Para conseguir su meta, trabajaba su autoestima con el propósito de hacerlos conscientes de sus dones, de que por medio de cosas pequeñas se hacen grandes cosas y que en la vida todo se puede, nada es imposible y que tienen que ir en busca de sus sueños.

Ron Clark representa los ideales de esta tesina: es una fuente de inspiración, un mecanismo único de enseñanza- aprendizaje y una manera profunda de fomentar la relación profesor-alumno significativa.

Ya mencionamos anteriormente que, en general, la seguridad de la relación se basa en la conducta del profesor. Es evidente que el profesor puede hacer mucho para que los alumnos se sientan competentes y deseen esforzarse e

implicarse en las tareas de aprendizaje, tal como han indicado los autores a los que nos hemos referido antes.

Normalmente, para estimular el desarrollo del autoconcepto académico positivo en los estudiantes es importante, por ejemplo, que el profesor reconozca los fallos de éstos así como sus logros y éxitos; que evite hacer comparaciones que puedan afectar las percepciones de competencia de alguno de sus alumnos; que alimente siempre las expectativas de éxito más que las de fracaso; que se oriente a buscar las estrategias con las que algunos estudiantes puedan aprender mejor, más que autoconvencerse de que son incapaces de aprender; que ofrezca retroalimentación dirigida a incrementar la motivación; que proporcione información clara de los objetivos de aprendizaje, de los criterios a los que deben adecuarse las tareas y de los medios, estrategias, conocimientos que se precisan para realizarlas; que atienda más a la evaluación formativa que a la sumativa, y sobre todo, que se implique emocionalmente y les proporcione apoyo.

Así pues para el profesor universitario, el fomentar el autoconcepto académico de sus alumnos al involucrarse en el aspecto afectivo de la relación educativa, es una parte importante del conocimiento docente, como lo es la evaluación de su potencial intelectual y su progreso académico. El uso adecuado de esos conocimientos puede ser una prometedora solución práctica al problema de los alumnos con bajo rendimiento escolar o que son repetidores (Montané, 1983).

Volviendo al eros pedagógico, del cual hicimos mención en un capítulo anterior, si los docentes sienten amor por sus alumnos, buscarán todas las maneras posibles de ayudar a otras personas a aprender. El eros pedagógico será la razón por la que enseñen y la motivación para hacerlo. De acuerdo con las circunstancias, expresar amor por las personas a las que los docentes enseñen podría implicar escucharlos con atención, hacerlos participar en la lección, o simplemente saludarlos cuando los vea. La forma en que trata a sus alumnos es tan importante como aquello que les enseña. Al respecto, Arancibia (1994) señala:

Tanto la conducta del profesor como agente instruccional, como sus creencias, valores, vivencias y satisfacciones, afectan directamente el concepto que el niño tiene

de sí mismo como estudiante. En el rendimiento académico de los alumnos no sólo influye lo que le maestro hace en la sala de clases, sino también lo que es como persona.

En este contexto, además del contenido a transmitir, aquello que tendría especial valor son las acciones. Específicamente: la atención a sus comportamientos, en la medida en que constituyen una aproximación a la ejemplaridad. En palabras de García Morente (1936) (cit. en Herrán y González, 2002, p. 3) la ejemplaridad constituye un elemento esencial en la profesión del magisterio. En otras profesiones no hay ejemplaridad, sino pura y simple eficiencia. En cambio, en el docente la profesión está condicionada por la ejemplaridad, debido a que la acción del docente sobre el alumno no se cumpliría correctamente si el educando descubriera en el profesor los mismos defectos o vicios contra los cuales el mismo predica.

Un factor primordial en la enseñanza, aunque no es el único, es el *ser* del profesor. No se enseña sólo lo que se sabe, sino también lo que se es. “Enseñar no es sólo una técnica. Es en parte una revelación de sí mismo y de los otros. El recurso más importante del profesor es él mismo” (Herrán y González, 2002, pp. 70-71).

Asimismo, el profesor debe concentrarse en aquellos a quienes enseña; es decir, enfocarse en las necesidades de sus alumnos. Quien comprenda este principio no habrá de considerar su tarea como “dar o presentar una lección”. Si bien la clase es para todos, no hay dos personas que sean iguales. El profesor debe procurar buscar una forma de entender la situación de las personas, así como sus talentos y necesidades. *Se trata de enseñar personas no lecciones.*

Probablemente sea más fácil para los profesores simplemente comenzar en la primera página de una lección y guiarse por una secuencia predeterminada de lecciones, sin pensar mucho en cuanto a lo que los alumnos saben o desconocen, y sin preocuparse en cuanto a lo que sienten, a lo que comprenden o a lo que recuerdan. Sin embargo, eso no sería una enseñanza significativa, no se forjaría un vínculo fuerte entre alumno y profesor y mucho menos, el docente lograría mediar el autoconcepto académico de su estudiante. Al enseñar a las personas y

no enfocarse solamente en las lecciones, los docentes podrán concentrarse en las necesidades e intereses de los estudiantes y conjugar cognición y emoción.

Al respecto, en trabajos anteriores se han encontrado correlaciones positivas y significativas entre el autoconcepto académico y el rendimiento escolar. Uno de ellos fue un programa de intervención realizado por la Universidad de Valencia que pretendía elevar la autoestima académica y elevar el rendimiento escolar; sus resultados sugieren que los profesores deberían orientarse a trabajar sobre el autoconcepto de sus alumnos, mejorando la calidad de la relación alumno-profesor (García y Musitu, 1993).

En este punto conviene retomar la experiencia de otra participante de las charlas TED Education, llamada Linda Cliatt-Wayman (2015); ella se graduó de escuelas públicas de Filadelfia, y enseñó educación especial por 20 años en una escuela de bajos ingresos y bajo rendimiento escolar en el norte de Filadelfia, donde el crimen es constante y la pobreza extrema se encuentra entre las más altas de Estados Unidos.

Su ponencia se titula: ¿Cómo arreglar una escuela fallida? Liderando sin miedo, amando con fuerza. Y al escucharla, hubo una experiencia en particular que conmovió mi corazón y que funciona para explicar más profundamente la importancia de la relación maestro- alumno en la mediación del autoconcepto académico para lograr un mejor rendimiento escolar. Linda nos relata que en el año 2012 fue contratada para ser la directora de la escuela Strawberry Mansion. Al reunirse con su personal se encontró con que la escuela era de bajo rendimiento y persistentemente peligrosa. Le informaron que sólo el 68 % de los niños iban a la escuela de forma regular, 100 % vivían en la pobreza, sólo el 1 % de los padres participaban, muchos de los niños provenían de padres encarcelados y hogares monoparentales, el 39 % de los estudiantes tenían necesidades especiales, y los datos del estado revelaron que solamente 6% de los estudiantes eran competentes en álgebra, y 10 % en literatura.

Después de escuchar todas las historias de lo mal que estaban las condiciones y los niños, Linda los miró y les dijo: "Bien, ¿y ahora qué? ¿Qué vamos a hacer al respecto?". Eliminar las excusas en cada paso se convirtió en el principal objetivo. Abordaron cada una de esos problemas a través de un desarrollo profesional obligatorio, preparando el camino para un enfoque intenso en la enseñanza y el aprendizaje. Después de muchas observaciones, lo que se determinó fue que los maestros sabían qué enseñar, pero no sabían cómo enseñar a tantos niños. Así que desarrollaron un modelo de prestación de lección para la enseñanza centrado en grupos pequeños, que hace posible a todos los estudiantes lograr sus necesidades individuales en el aula. Es decir, se enfocaron en las personas no en las lecciones. ¿Los resultados? Después de un año, los datos del estado revelaron que sus puntajes crecieron un 171 % en álgebra y 107% en literatura.

Otro punto importante que hay que retomar del pensamiento de Linda Cliatt-Wayman, es un slogan que aplicó en Strawberry Mansion: "Si nadie te dijo que te amaba hoy, recuerda que yo sí, y siempre lo haré". Los estudiantes de Strawberry Mansion tienen problemas sociales, emocionales y económicos. Algunos de ellos son sus propios padres, y algunos están completamente solos. En su ponencia Linda nos aclara:

"Si alguien me pregunta mi verdadero secreto de cómo realmente mantengo Strawberry Mansion avanzando, tendría que decir que amo a mis estudiantes y creo en sus posibilidades incondicionalmente. Cuando los miro, sólo puedo ver lo que pueden llegar a ser, y eso es porque yo soy uno de ellos" Cliatt-Wayman (2015).

En otras palabras, la profesora no ve a sus alumnos solamente como lo que son sino como lo que pueden llegar a ser. Y de eso se trata el ser un profesor-mediador del autoconcepto académico de los estudiantes, de darles esperanza, atención, de ayudarlos a desarrollar una creencia inquebrantable en su potencial, expectativas consistentes, y debemos decirles a menudo si nadie les dijo que los amaba hoy, recuerden que nosotros sí, y siempre lo haremos.

A manera de conclusión

Durante las décadas de 1940 y 1950, el director de una prisión estadounidense, Clinton Duffy, era famoso por sus labores para rehabilitar a los hombres de su prisión. Un crítico dijo: “Usted sabe que los leopardos no pueden cambiar sus manchas”. El director Duffy respondió: “Sepa usted que no trabajo con leopardos; trabajo con hombres, y los hombres cambian todos los días”. Como pedagoga, estoy totalmente de acuerdo con esta última frase, los hombres tienen la capacidad de cambiar, luego entonces, los alumnos son capaces de cambiar, de transformarse; sin embargo, para lograrlo, tienen que sentirse capaces de hacerlo.

Los estudiantes necesitan que se les diga que son competentes ypreciados. Necesitan que se les proporcione la oportunidad de demostrarlo. En cuanto a los alumnos que evitan comprometerse, podemos tratar de acercarnos, de conocerlos para encontrar alguna manera de llegar a ellos. Pedirles que desempeñen alguna función podría ser el incentivo justo que necesitan para volver a activarse. Sin embargo, a veces los profesores que podrían ayudar con esto son reacios a hacerlo. Debemos recordar que las personas pueden cambiar; pueden dejar atrás malos hábitos; pueden ser alumnos de éxito, pueden llegar a ser mejores de lo que son en ese momento.

Espero que al llegar a este punto de este ensayo hayas impregnado tu cerebro con las ideas que se te presentaron, y que puedas llegar a comprender por qué para mí, (y de acuerdo con el pensamiento de todos los autores que utilicé para defender mi postura) la solución del problema de bajo rendimiento académico en los universitarios se encuentra en la promoción del autoconcepto académico positivo del estudiante a través del rol del docente como mediador.

El autoconcepto académico refiere a la imagen que el alumno tiene de sí mismo como estudiante, resultado de su interacción con otros, principalmente con el profesor. De tal suerte, que la relación que se establece entre docente y alumno

debe coadyuvar al desarrollo de un autoconcepto académico positivo y para que lo anterior pueda lograrse, el docente tiene que asumir un rol de mediador.

Para ayudarte a recordar, haremos un pequeño resumen a manera de conclusión, en pequeñas frases que nos permiten aglutinar todo el contenido del ensayo.

- Primero, el docente-mediador debe cultivar la capacidad de ver a las personas no como lo que son sino como lo que pueden llegar a ser. Casi desde el inicio del ensayo, introducimos este pensamiento, a través del ejemplo de Eliza y el coronel Pickering, demostramos cómo el trato que le damos a las personas puede llegar a influir en lo que piensan de ellas mismas; siendo así, tenemos la responsabilidad de ver a nuestros alumnos como la mejor versión de ellos mismos para que puedan alcanzar su máximo potencial. Asimismo, revisamos este punto en las experiencias de Rita Pierson y Linda Cliatt-Wayman, que nos demostraron que no solamente suena bien en el papel sino que puede provocar que los alumnos tengan mayor confianza en sí mismos, posean un autoconcepto académico positivo y en consecuencia, eleven su rendimiento escolar.
- Segundo, “si no puedes amar mucho, no enseñes”. (Gabriela Mistral, cit. en Loaiza M, & Loaiza, 2015, p. 5). El amor, entendido como el eros pedagógico, juega un papel esencial en el proceso de mediación del autoconcepto académico positivo. Proporciona la motivación y la pasión del docente por enseñar, sentimientos que lo llevarán a preocuparse por sus alumnos y a llevar a cabo acciones que estimulen el aprendizaje de su educando y refuercen una autoimagen positiva. A su vez, establece en el alumno el deseo y la motivación por transformarse a sí mismo, en el afán de buscar un progreso en su potencial.
- Finalmente, el docente mediador- debe enseñar personas no lecciones. Un maestro que se concentra en las personas y no en las lecciones, buscará la forma de entender la situación de las personas a quienes enseña, así como

sus intereses, talentos y necesidades. Hará preguntas, escuchará con atención y observará lo que los alumnos dicen y hacen en diferentes situaciones.

Después de leer esto muy probablemente te encuentras en la misma situación en la que yo estuve un día en mi clase de Organización y Gestión de Instituciones Educativas: en esa lucha entre tu ello, que te grita que la idea de dar un giro a la identidad del profesor universitario y concebirlo como un docente mediador del autoconcepto académico es muy difícil e incluso, utópico y prefiere no saber nada más del asunto, y el superyó que te exhorta a tomarlo en cuenta, y no sólo eso, sino que te anima a hallar una manera de ponerlo en práctica con tus propios alumnos. Pero, permíteme tomarme el atrevimiento de alentarte: es bien sabido que cuando una idea llega para romper esquemas suele parecer locura, tal como en algún momento lo fueron las premisas de Newton, de Einstein, o de Rousseau, ahora pregúntate ¿dónde están estas ideas ahora? ¿Siguen pareciendo locura? Entonces, ¿a dónde parará la sugerencia de concebir al docente como un mediador del autoconcepto del estudiante universitario para elevar el rendimiento escolar? No sé tú, pero yo me muero por averiguarlo.

Referencias

- Abramowki, A. (2003) "Querernos: un imperativo. Esbozo para un estudio de los afectos magisteriales", Cuadernos de Pedagogía, Rosario, VI, (11)
- Adelman & cols. (1980) *Somme dilemmas of institutional evaluation producing community*. Documento entregado a la Asamblea Anual de la AERA.
- Agüera, I. (1998). *Bolitas de anís. Reflexiones de una maestra*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Al-Hamdan, Jasem (2007) Higher Education Classroom Management: Kuwait University Student's Views. En *College Student Journal*, Vol. 41, (3).
- Anzaldúa, R. (2004) *La subjetividad en la relación educativa: una cuestión eludida*. Tramas, (22).
- Arancibia, V. (1994). Formación y capacitación de los profesores: Impacto en el aprendizaje de los Estados Unidos. Proyecto Principal de Educación. Santiago: UNESCO/OREALC.
- Ascione, F. R & Borg, W. R (1983) A Teacher-Training Program to Enhance Mainstreamed, Handicapped Pupils' Self-Concepts. *Journal of School Psychology*, (21)
- Bacáicoa, F. (1996). *La construcción de conocimientos*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Bain, Ken. (2004) *What the best College Teachers Do*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bajtín, M. (2000) *Yo también soy. Fragmentos sobre el otro*. México: Taurus.
- Barba, L. (2002) *Pedagogía y relación educativa*. México: Plaza y Valdés.
- Bedoya, J.I. (2000) *Epistemología y Pedagogía*, Bogotá: ECOE.

- Bennett, Patricia (1999) Universitarios y Académicos: Una Percepción Juvenil de los Adultos. En *Revista de Ciencias Sociales* Universidad José Santos Ossa. Antofagasta. Vol. 1, (1).
- Brezinca, W. (1990) *La Educación en una sociedad en crisis*. Madrid: Narcea.
- Broc, C.M. (1994). Rendimiento académico y autoconcepto en niños de educación infantil y primaria. *Revista de educación*, 30 (3).
- Brockway, J. Prod. (2006) *The Ron Clark Story*. [película] Estados Unidos.
- Brookover, W. B.; Patterson, A.; Thomas, S. (1962). *Self-Concept of Ability and School Achievement*. U.S. Office of Education. Cooperative Research Project N° 845, Office of Research and Publication, East Lansing. Michigan State University.
- Brown, G. (1971): *Human Teaching for Human Learning. An Introduction to Confluent Education*. Nueva York: The Viking Press.
- Bohoslavsky, Rodolfo (1986), "Psicopatología del vínculo profesor-alumno", en R. Glazman (comp.), *La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad*, SEP/El caballito, México.
- Cardedal, O. (1985) *La gloria del hombre*, Madrid: BCA.
- Cardell- Allawar, M. (1995) *Calidad en la docencia universitaria*. Universidad de Arizona.
- Carranza, G. (2007). "La construcción de un modelo de docencia a través del trabajo colaborativo". En *Actas del Congreso Internacional Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado*, Universidad de Barcelona y Grupo FODIP Barcelona.
- Carranza, G., Casas, V., Quintanilla, L., Deveaux, C, Ruiz, A. (2009), *Buenas prácticas docentes en la universidad*. Reporte de investigación. México:UPN.

- Cataldi, Zulma & Lage, Fernando (2004) Un nuevo Perfil del Docente Universitario. En *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, Universidad de Buenos Aires, Vol. 1, (3).
- Castillo, G. (1973): *Left-handed Teaching. Lessons in Affective Education*. Nueva York: Holt.
- Chadwick, C.(1979). *Teorías del aprendizaje*. Santiago: Tecla.
- Cifuentes, R.M (2011) *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*, Buenos Aires: México.
- Comm, & cols. (2004). "Employing 'gap analysis' to measure classroom outcomes". *Journal of Marketing Education*, Vol. 28, (3).
- Comer, J. P. (2006). The research program of the Yale Child Study Center School Development Program. *Journal of Negro Education*, 75(3).
- Cooley, C. H. (1902). "The Social Self: on the Varieties of Self-Feeling". En Gordon, c.; Gergen, K. J. (Eds.) (1968). *The Self in Social Interaction*. Vol. 1: *Classic and Contemporary Perspectives*.. New York: Wiley.
- Covington, M.V. (1984) The motive for the self- worth. En R. Ames y C. Ames (Eds.): *Research on motivation in education*. New York: Academic Press.
- Delors, J. (1997) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Feuerstein, R. (1980) *Instrumental Enrichment*. Baltimore: University Park Press.
- Galeano, E. (2012) *Los hijos de los días*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gallardo, G. & Reyes, P. (2000) Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. En: *Calidad en la educación*, ISSN-e 0717-4004, (32).
- Gamboa, Y. (2002) *Guía para la escritura del ensayo*. Consultado el 24 de agosto de 2016. Disponible

en: http://fcps.uaq.mx/descargas/prope2014/lectura_redaccion/6/guia_escritura_ensayo.pdf

García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial. Consultado el 25 de Agosto del 2016, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.htm>

García y Musitu (1993) “Un programa de intervención basado en la autoestima: análisis de una experiencia”, en: *Revista de Psicología*, Universitas Tarraconensis, Vol. XV, (1).

González, J, Núñez, C, Glez, S y García, M. (1997). *Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar*. Recuperado de la web: <http://www.psicotema.com>[2014, 2 de septiembre]

González- Pineda, Núñez, González- Pumariega, Álvarez, Rocés, García, Cabanach, Valle. (2000). *Autoconcepto, proceso de atribución casual, y metas académicas en niños con o sin problemas de aprendizaje*. *Psicothema*, 12 (4),

González & Tourón (1994). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. España: Ediciones Universidad de Navarra.

Hall, S. (2002) “¿Quién necesita identidad?”, en Buenfil, R. (coord.), *En las márgenes de la educación, México a finales de milenio*, México: Plaza y Valdés.

Halonen, Jane S. (2001) *Beyond Sages and Guides: a Postmodern Teacher's Typology*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (APA).

- Herrán, A. de la y González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas
- Hinde, R. A. (1997). *Relationships: a dialectical perspective*. Gran Bretaña: PsychologyPress.
- Krzemien, Deisy & Lombardo, Enrique (2006) Rol Docente Universitario y Competencias Profesionales en la Licenciatura de Psicología. *En Psicología Escolar e Educativa*. Vol. 10, (2).
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE
- La Rosa J. (1986) *Escala de locus control y autoconcepto: construcción y validación*. Tesis de doctorado de la UNAM.
- Loaiza, M. & Loaiza, P. (2015). Modelo innovador formación docente. Estudio de Buena práctica de la Universidad Técnica Particular de Loja-Ecuador. *Revista del Congreso Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, (2).
- Machargo, J. (1989) *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española.
- Martínez (1995). *El estudio de casos: para profesionales de la acción social*. Madrid: Narcea.
- Maturana, H. (1991). "Emociones y Lenguaje" en: *Educación y Política*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- McDonald, B. & Walker, R. (1975) *Case Study and the Social Philosophy of Education Research*. Cambridge Journal of Education, 5 (1).
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University Chicago Press.
- Merriam, Shara B. (1988). *Case Study research in education. A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey - Bass.

- Miras, M. (2004) Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: El sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Noguez, S. (2002). El desarrollo potencial de aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2). Consultado el 02-08-2016 en: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-noguez.html>
- Núñez González- Pumariega, García, Rocés, Álvarez. (1998). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo. Servicio de publicaciones de la Universidad.
- Pérez Serrano, G. (1981). Origen social y rendimiento social. Madrid: CIS.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La muralla.
- Pilonieta, G. (2000). *Dos tipos de mediación*. [Recuperado el 12 de abril de 2016 http://www.cisne.org/www.cisne.org/docs/Mediacion/DOS_TIPOS_DE_MEDIACION.doc].
- Prieto, C. D. (1999) *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Buenos Aires: Ciccus - La Crujía.
- Ramírez, S. (1997) *La adaptación como factor de rendimiento de la población escolar de la comunidad musulmana ceutí*. Ceuta, UNED.
- Rivera, M. (2008) “La política de lo simbólico es política primera”, *Entredós*, Madrid, 28 de Mayo del 2015, en <http://www.unapalabraotra.org/entredos/TEXTOS/MMRLapoliticadelosimbolico.htm>
- Rogers, C. R. (1951) *Client-Centered Therapy; its Current Practice, Implications and Theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rosh, Naomi (2006) Tertiary education in the noughties: the student perspective. En *Higher Education Research & Development*, Vol. 25, (3).

- Sandoval, Y. (2007). *Autoconcepto y factores de protección asociados al consumo del alcohol y tabaco en universitarios*. Tesis de maestría en Psicología de la Salud. Lima: EUPG-UNFV.
- Saint- Exúpery, A. (1943) *El Principito*. México: Editora Latinoamericana.
- Schlenker (1995). Child-parent attachment and children's peer relations: A quantitative review. *Developmental Psychology*, (37).
- Seoane, G., Valiña, M^a D., Rodríguez, M^a S., Martín, M., y Feraces, M^a J. (2007). "Diferencias individuales en razonamiento hipotético-deductivo: importancia de la flexibilidad y de las habilidades cognitivas". *Psicothema*, Vol. 19 (2)
- Shechtman, Z. and Leichtentritt, J. (2004) Affective teaching: a method to enhance classroom management. En: *European Journal of Teacher Education*, University of Haifa, Israel, Vol. 27 (3).
- Shulman, L. (1992). Toward a pedagogy of cases. En J. Shulman (Ed.), *Case methods in teacher education*. New York: Teachers College Press
- Stake, R.E. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Suls, J. (1982). *Psychological Perspectives on the self*. Vol. 2, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Suls. J. & Greenwald, A. (1983). *Psychological Perspectives on the self*. Vol. 2, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tebar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Santillana.
- Cliatt-Wayman, L. (2015) *How to fix a broken school?* [Archivo de video] Recuperado de https://www.ted.com/talks/linda_cliatt_wayman_how_to_fix_a_broken_school_lead_fearlessly_love_hard?language=es (28 de Agosto de 2016)

- Pierson, R (2013) *Everykid needs a champion* [Archivo de video] Recuperado de https://www.ted.com/talks/rita_pierson_every_kid_needs_a_champion (07 de Septiembre de 2015)
- Tejedor, F.J. (2007) "Causas del bajo rendimiento académico del estudiante universitario" *Revista de Educación*, 342, Universidad de Salamanca.
- THE CHURCH OF JESUS CHRIST OF LATTER-DAY SAINTS (2000) *La enseñanza: el llamamiento más importante*. Salt Lake City, Utah, E.U.A.
- The Ron Clark Story. (2006) [film] Estados Unidos: Jody Brockway.
- Vargas, L. & Bustillos, G. (1988) *Técnicas participativas para la educación popular*, Costa Rica: Alforja
- Villa, A. & Auzmendi, E. (1999) *Desarrollo y evaluación del autoconcepto en la edad infantil*. Bilbao: Ediciones mensajero.
- Vygotsky, L. (2000) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Yin, Robert K. (1994) *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE.
- Xirau, J. (1940) *Amor y mundo*. México: El Colegio de México.
- Xhurape, I. (2013) *El papel del pedagogo en la organización escolar*. (Relatoría inédita) México: UPN.