

Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen

PATRICIA COVARRUBIAS PAPAHIU*

Y CLAUDIA CECILIA MARTÍNEZ ESTRADA**

El artículo analiza las representaciones y los significados que estudiantes universitarios asignan al aprendizaje y a las condiciones que lo promueven en el aula.

Se presentan datos obtenidos mediante una metodología de corte cualitativa e interpretativa, analizados a partir de la teoría existente sobre el tema. Los datos confirman la importancia de considerar los factores motivacionales y afectivos de los estudiantes para el aprendizaje y la construcción del conocimiento en el aula. Entre los resultados más importantes, se destaca la preferencia de los estudiantes por las técnicas didácticas que permitan pensar, crear y participar activamente; las funciones que mayormente facilitan el aprendizaje son los recursos didácticos y la libertad otorgada por los profesores para trabajar y compartir experiencias; los atributos personales de los profesores que mayormente valoran los estudiantes son la apertura, la sencillez y el interés que demuestran por la disciplina que enseñan y por los propios estudiantes.

In this article, the authors analyze the representations and meanings from university students about learning and the conditions that promote it. A quality and interpretative methodology was used to obtain data, analyzing it from the actual theory topic. The results confirm the importance to consider motivational and emotional factors from students to achieve learning and the knowledge construction in the classroom. Among these important results: its evidence that students prefer didactic techniques that allow them thinking, creating and actively participation; the functions' professors that facility enough the learning are didactic recourses and liberty given to students to work and shear experiences; the students appreciate highly the openness and genuineness from their professors, and their interest shows the discipline they teach and to the students themselves.

Educación superior / Estudiantes universitarios / Representaciones sociales / Aprendizaje significativo / Psicología

Higher education / University students / Social representations / Meaning full learning / Psychology

Recibido: 3 de septiembre de 2006

Aprobado: 3 de enero 2007



* Doctora en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesora de la carrera de Psicología e investigadora de la FES Iztacala-UNAM. Entre sus publicaciones más recientes están: "Las representaciones de los estudiantes sobre la evaluación de su aprendizaje", en Miguel Ángel Campos (coord.), *Construcción de conocimiento en el proceso*

educativo, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, 2005, y "La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXIV, núm. 1, México 2004.

** Licenciada en Psicología en la FES Iztacala-UNAM. Colaboradora del proyecto de investigación. Correo electrónico: papahiu@servidor.unam.mx

INTRODUCCIÓN

Diversas teorías psicológicas y de la educación resaltan la importancia de los procesos de mediación y de intercambio social como uno de los elementos explicativos más importantes del aprendizaje y el desarrollo humano. La psicología sociocultural de Vigotsky, en particular, enfatiza la importancia de la relación interpersonal y de la interactividad conjunta entre los alumnos y entre los profesores y alumno para la construcción del conocimiento y el aprendizaje significativo. Sin embargo, la investigación ha privilegiado el papel que juega el profesor como principal mediador entre las especificaciones formales del currículo y la práctica pedagógica, en tanto que el papel del alumno no ha sido suficientemente atendido. Así observamos que en la literatura especializada sobresalen estudios que se refieren al pensamiento del profesor; investigaciones que recogen sus creencias, expectativas, teorías implícitas y en general sus concepciones relacionadas con la práctica pedagógica, apoyándose en diversas metodologías para atender más allá de sus comportamientos manifiestos u observables (Clark y Peterson, 1990; Schön, 1992; Marrero, 1993; Gimeno, 1995).

No obstante, consideramos que las concepciones y significados de los estudiantes son también insoslayables para comprender las formas en que se acercan al conocimiento y su actuación en las aulas, a la vez que se constituyen como punto de partida de su propio proceso de aprendizaje. Por ello, nos adscribimos al reconocimiento de que como proceso interactivo, las valoraciones y los significados que atribuye el estudiante al aprendizaje también son un elemento mediador de primera importancia entre la influencia educativa que ejerce el profesor, los contenidos u objetos escolares, y los resultados en el aprendizaje (Coll y Miras, 1993). De hecho, algunos análisis que se han hecho sobre los procesos de selección y categorización en la construcción de las representaciones de los estudiantes parten de las interacciones de éstos con sus profesores y de lo que aporta el propio alumno al proceso de aprendizaje.

Por lo anterior, consideramos necesario prestar atención a las representaciones o concepciones que los estudiantes tienen sobre el aprendizaje durante su formación profesional, como uno de los referentes implicados en el interjuego de relaciones y construcciones subjetivas que se expresan en la práctica de un currículo, y que pensamos son indispensables para proponer mejores prácticas educativas, es decir, tomar como punto de análisis el estudio del estudiante a partir de su propia perspectiva y

su ubicación como sujeto activo dentro del proceso educativo (Erikson, 1989).

En tal sentido, y con la intención de aportar información que conduzca al planteamiento de alternativas que mejoren las condiciones de enseñanza en las aulas universitarias, reportamos los resultados de una investigación, como un caso particular, que con el empleo de una metodología cualitativa nos permitió conocer y analizar las representaciones y valoraciones de estudiantes de educación superior acerca del aprendizaje, así como develar como éstas influyen en su apreciación sobre su propio aprendizaje. Los hallazgos confirman la necesidad de tomarlos en cuenta, como una variable importante del contexto educativo que interviene en la forma en que se acercan y construyen el conocimiento.

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y LAS CONDICIONES QUE LO FAVORECEN

Los avances en la investigación muestran que el aprendizaje significativo supone y posibilita la adquisición de cuerpos integrados de conocimiento que tengan sentido y relación, a diferencia del aprendizaje repetitivo, que por lo general consta de asociaciones arbitrarias, mecanicistas o sin sentido y sólo requiere de memorización de la información.

Tal y como lo indicara Ausubel, autor que registra el concepto por primera vez, el aprendizaje significativo “comprende la adquisición de nuevos significados y, a la inversa, éstos son productos del aprendizaje significativo” (1976: 55); esto quiere decir que la construcción de nuevos significados por el estudiante refleja la culminación de un proceso de aprendizaje que implica un procesamiento muy activo de la información por aprender.

En otras palabras, la esencia del aprendizaje significativo reside en que el estudiante relaciona la información nueva con la ya existente en su estructura cognitiva de forma sustantiva, es decir, no arbitraria ni al pie de la letra, condición que contrasta con el aprendizaje por repetición, pues aunque éste también se relaciona con su estructura cognitiva, lo hace solamente de modo arbitrario y al pie de la letra, lo que no trae consigo la adquisición de algún nuevo significado.

Para que se logre realmente un aprendizaje significativo se requiere por lo tanto de varias condiciones. Por un lado, que el material o contenido de aprendizaje sea potencial y lógicamente significativo, lo que implica en sí que no sea azaroso ni arbitrario sino que muestre la suficiente intencionalidad o que cumpla

con las clases de ideas pertinentes que los seres humanos son capaces de aprender (racionalidad no arbitraria), además de ser lo suficientemente sustancial, que un mismo concepto o proposición pueda expresarse de manera sinónima y seguir transmitiendo exactamente el mismo significado (racionalidad sustancial). Por otro lado, que este significado potencial o lógico inherente a la propia naturaleza del material simbólico por aprender se convierta en un contenido nuevo, diferenciado e idiosincrásico dentro de un sujeto particular, que consiste en el significado real o psicológico. De aquí la importancia de las ideas o conocimientos previos del estudiante como antecedentes necesarios para el aprendizaje, y de la disposición o actitud favorable para extraer el significado.

En tal sentido, y como lo aclara Coll (1990), la construcción de significados no sólo implica la capacidad del estudiante para relacionar sustantivamente la nueva información con sus conocimientos previos, si no que hace falta su motivación para lograrlo.

Sobresale por lo tanto, la multiplicidad de variables que intervienen en el logro del aprendizaje significativo y la importancia de considerar al estudiante en su totalidad, así como la variedad de condiciones necesarias a tomarse en cuenta, tanto en la planeación como en la práctica y evaluación de la enseñanza.

Del conjunto de factores psicoeducativos que inciden en el aprendizaje se considera a los motivacionales, relacionales y afectivos como los que más influyen en el aprendizaje significativo, por lo que la disposición o interés del estudiante para alcanzarlo resulta imprescindible y para entender los significados que otorga a las condiciones que lo favorecen en el aula. Por ello, la investigación que presentamos se interesa por los aspectos más subjetivos de los estudiantes, para comprender el sentido de sus acciones sociales a partir de sus motivos y los fines que imprime a sus acciones, y como componentes ideológicos y culturales que condicionan la construcción del conocimiento en el aula.

REPRESENTACIONES DE LOS ESTUDIANTES COMO UNIDAD DE ANÁLISIS

Respecto a las construcciones subjetivas o a las cogniciones asociadas al proceso educativo, las representaciones y significados de los actores que participan en él nos develan sus necesidades, intenciones y estrategias y nos proporcionan la posibilidad de interpretar su intención o sus motivos, y entenderlos como sujetos actuantes en un espacio universitario que tiene una cultura

propia, en la que existen tanto significados compartidos como heterogéneos en torno al conocimiento que se debe transmitir y a las formas de acercarse a él.

Elegimos así las representaciones como concepto y unidad de análisis para conocer las formas en que los estudiantes perciben y dan sentido a su realidad educativa, y como un medio para interpretar y valorar sus acciones y decisiones durante el proceso educativo.

Desde la psicología social, y particularmente con Serge Moscovici (1986), quien ha construido una de las aportaciones más importantes al campo, se concibe a las representaciones como un cuerpo organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad psíquica y social, se insertan en grupo o en una relación cotidiana de intercambios como sistemas cognitivos que poseen una lógica y lenguaje particulares cuya función es descubrir y ordenar la realidad; funcionan como reguladores en los intercambios sociales que ayudan a conocer y negociar con otros los puntos de vista diferentes y las creencias propias.

La mayor parte de nuestras reacciones ante los fenómenos sociales, y especialmente ante las otras personas, están en gran parte mediatizadas por la percepción y representación que tenemos de ellas. Esta representación es una apropiación singular de la realidad pero derivada de una construcción o interiorizaciones peculiares de representaciones interindividuales en un marco cultural concreto, pero son siempre polisémicas entre los referentes reales y los significados subjetivos. Los significados que cada uno construye establecen una relación ambigua, polisémica, en definitiva subjetiva, pero no arbitraria. En los significados subjetivos hay elementos comunes y compartidos que permiten el entendimiento y la comunicación, y elementos singulares, matices irrepetibles que connotan la experiencia, los sentimientos, las ideas de cada sujeto en virtud de su peculiar biografía. Por ello, el problema fundamental para explicar el psiquismo individual es comprender la naturaleza de los procesos simbólicos y los fenómenos de construcción de significados, que en último término son individuales, pues al ser operativos para cada individuo residen en su mente y cada uno construye su modo peculiar de representar la realidad y operar en ella, aunque sus orígenes y consecuencias son claramente sociales (Pérez Gómez, 1998).

En tal sentido, las representaciones son construcciones socio-cognitivas, que tienen componentes tanto psicológicos como sociales y culturales, producidas en contextos de interacción y comunicación y construidas a partir de las experiencias persona-

les, que sirven como marcos de percepción e interpretación de la realidad, es decir, como “un conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes a propósito de un objeto determinado” (Abric, 1994: 19) que orientan los comportamientos y prácticas de los sujetos.

Al entender de tal forma las representaciones consideramos, al igual que Coll y Miras (1993), que una labor importante respecto al acto educativo consiste en despejar cómo las representaciones y los significados que ponen en juego los actores dan cuenta del entretejido creado por lo social y lo singular y se vuelven importantes no sólo por aprehender lo que ahí sucede, sino porque aporta elementos para su posible transformación.

Varios autores (Stubbs y Dalamont, 1978; Hargreaves, 1986; Coll y Miras, 1993) analizan en sus investigaciones las concepciones que tienen tanto profesores como alumnos de sus propios papeles y las expectativas de unos y otros con respecto éstos, y a partir de los procesos de categorización y selección mutua muestran que la mediación no es sólo por parte del profesor sino que los alumnos también participan.

Existen estudios que se reportan en México con la finalidad de analizar las representaciones, concepciones, actitudes, creencias, teorías implícitas, así como la transmisión tácita de valores con respecto al aprendizaje durante el proceso educativo.

En educación media superior, por ejemplo, algunos de estos estudios se han dirigido a analizar los procesos y las experiencias con la enseñanza y el aprendizaje, la acreditación en el aula y las relaciones educativas en términos de la vinculación maestro-alumno; también se analizan las posiciones de los alumnos en relación con el trabajo escolar, las calificaciones y los grupos de edad (Cornejo, 1991; Zorrilla, 1989).

En estudiantes de educación superior se registran varias investigaciones. A continuación mencionamos las que consideramos más relacionadas con el tema de nuestro interés.

Rueda y Canales (1991) y Rueda (1994) examinan las concepciones de los alumnos sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas en clase y su relación con las prácticas educativas de los docentes, con la intención de analizar las prácticas pedagógicas y sus derivaciones en la formación profesional.

Monroy (2003) analiza el pensamiento pedagógico de estudiantes universitarios según lo han construido en las relaciones con sus profesores. Para ello, considera las representaciones que tienen sobre varios componentes curriculares; entre ellos, la función de profesores y alumnos, la motivación, y los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Piña (2003) compara las imágenes sociales de estudiantes de tres carreras universitarias con respecto a la calidad de la educación con el objetivo de resaltar la importancia del conocimiento del sentido común y sus respectivas representaciones sociales que guían las prácticas sociales de los actores en los diversos espacios de la vida escolar.

Mireles (2003) describe y analiza las representaciones de estudiantes y de profesores de tres programas de posgrado universitario sobre la excelencia escolar que, como tales, guían las prácticas de los agentes que día a día participan en los procesos escolares.

Covarrubias y Piña (2004) analizan las representaciones de estudiantes de psicología sobre la interacción con sus profesores, y cómo éstos atribuyen su aprendizaje a diferentes rasgos, cualidades o actitudes de sus profesores durante su formación profesional.

Covarrubias y Tovar (2005) investigan las percepciones y significados que los estudiantes asignan a las formas de evaluación que sus profesores emplean durante su formación profesional, y cómo éstas influyen en las formas o estrategias de aprendizaje con las que se acercan al conocimiento.

SOBRE LA INVESTIGACIÓN: SU PERSPECTIVA TEÓRICA-METODOLÓGICA

Como plataforma filosófica y teórica de la investigación que reportamos, elegimos la fenomenología en tanto nuestro interés fue comprender el sentido de las acciones sociales desde el propio sujeto en particular y de cómo experimenta el mundo a partir de sus motivos y los fines que imprime a sus acciones (Schutz, 1995). Para ello, utilizamos la metodología de corte cualitativa-interpretativa que reivindica al sujeto como constructor de la realidad, permite obtener su subjetividad, y como vía de acceso para conocer sus representaciones o concepciones. Esta metodología comparte el interés por el análisis de la acción y el significado de las prácticas del sujeto en un contexto determinado. En este sentido, la investigación realizada es un estudio de casos y de micronivel, en tanto nuestro interés fue incursionar en el ámbito de las prácticas cotidianas de los sujetos y sus interacciones, sin ninguna pretensión de generalizar las conclusiones obtenidas (Heras, 1997). En otras palabras, a la pretensión de la generalización de los hallazgos la suplimos por el interés de resaltar lo local, la singularidad de las formas de pensar de un grupo de personas que comparten un espacio social común que cobra

importancia según los contenidos socioculturales de los actores o protagonistas de ese contexto educativo, y que de acuerdo con su realidad, permitan mejorar las condiciones y calidad de la educación.

Por lo anterior, las interrogantes que guiaron la investigación se orientaron al conocimiento del punto de vista de los estudiantes dentro de sus propios marcos de referencia, es decir, fue necesario considerar que los estudiantes son un grupo particular que comparte algunos problemas y situaciones propios de la juventud. No obstante, presenta particularidades como grupo social dentro del campo de la educación, ámbito clave en la reproducción social, en tanto se configuran a su vez como un grupo social eminentemente heterogéneo; las diversas maneras de ser o sentirse estudiante radican en su origen social, los vínculos con la familia, los compromisos económicos, la relación con la cultura y la función simbólica que le confieren a su actividad. En este mismo sentido, la época, el lugar y el contexto político e institucional en el que viven constituyen otras variables importantes que determinan las diversas formas de ser estudiante (Bourdieu, 1973).

Contamos con la participación de 25 estudiantes que se encontraban cursando alguno de los dos últimos semestres de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores (FES)-Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Convocamos a estudiantes de estos semestres debido a que nos interesaba conocer sus perspectivas sobre su experiencia de aprendizaje a lo largo de su formación profesional. La selección de los estudiantes estuvo en función de los criterios expuestos y de la información obtenida, o sea, cuando consideramos que habíamos obtenido los datos necesarios según nuestro objeto de estudio. Para ello retomamos el criterio expuesto por Saltalamacchia, quien señala que la población se selecciona tomando en cuenta los referentes que se pretenden estudiar, y que “el número óptimo de entrevistados será aquel en el que se logra la 'saturación' de la muestra; es decir, cuando el agregar nuevos entrevistados sólo agregaría informaciones de interés secundario en relación al objeto de la investigación” (1992: 163-164).

Optamos por la entrevista semiestructurada como un instrumento flexible que permite descubrir y analizar el mundo social y obviado en la vida cotidiana (Galindo, 1993). En ella indagamos las preguntas esenciales que guiaron la investigación: ¿qué entienden los estudiantes por “aprender”?, ¿qué significado otorgan al aprendizaje y cómo suponen que se logra?, ¿qué condicio-

nes prefieren para el aprendizaje?, ¿cómo perciben su propio aprendizaje de acuerdo a sus experiencias?

Las entrevistas se grabaron y transcribieron para su análisis. Para facilitar el análisis e interpretación de la información se elaboraron cuadros en los que se incluyeron los extractos de entrevista más representativos de acuerdo con las preguntas planteadas a los estudiantes. A manera de ejemplo, presentamos una muestra del procedimiento seguido en los cuadros (1, 2 y 3) que se incluyen al final del documento.

Mediante un proceso analítico-interpretativo se obtuvieron categorías teórico-analíticas (Hammersley y Atkinson, 1994), que fueron el resultado de la búsqueda de elementos comunes; es decir, se analizaron y contrastaron todas las entrevistas realizadas, en las que se fueron identificando las representaciones que los alumnos manifestaban en sus relatos (categorías sociales), quedando conformadas por bloques que permitieron agrupar formas similares de representación. Posteriormente, relacionamos las categorías sociales con los fundamentos teóricos que nos permitieran comprender e interpretar el valor y el sentido de las representaciones obtenidas de nuestros participantes.

El vincular las categorías sociales con las categorías teóricas más pertinentes nos permitió la construcción de cinco categorías teórico-analíticas como las más representativas: a) conceptualización del aprendizaje, b) técnicas didácticas que auxilian el aprendizaje, c) funciones de los profesores que favorecen el aprendizaje significativo, d) actitudes de los profesores que favorecen el aprendizaje significativo, e) valoración del propio aprendizaje.

ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS

Conceptualización del aprendizaje

El aprendizaje adquirió diferentes significados a partir de lo que los estudiantes entienden por aprender y de las representaciones que tienen sobre éste durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Si bien encontramos diversidad de concepciones en sus discursos, con mayor consistencia los estudiantes consideran que aprender es “analizar, razonar y comprender”, por lo que dan importancia a los procesos cognitivos implicados en éste. La actividad intelectual de análisis permite captar la organización y estructura de una comunicación y hacer una evaluación de la

misma (Bloom, 1986); el razonamiento, por su parte, es la elaboración fundamental a la que sometemos los datos percibidos, estableciendo relaciones entre ellos (Yuste, 1991), y la comprensión trata de un tipo tal de aprehensión de lo que se comunica en forma oral o escrita que permite hacer uso de los materiales o ideas que se transmiten, en contraste con la memorización o repetición mecánica de la información. Si los estudiantes comprenden, entonces se espera que puedan aplicar los conocimientos adquiridos, pues como menciona Gardner (en Woolfolk, 1990), la comprensión implica la capacidad de aplicar los conocimientos en forma adecuada a nuevas situaciones.

Pero también para otros estudiantes aprender significa la “apropiación de conocimientos”, o “la apropiación de experiencias vividas y enseñadas por otras personas”. Al respecto, Newman, Griffin y Cole (en Hernández, 2001) nos comentan que el proceso de apropiación consiste en que los estudiantes “hacen suyos” los conocimientos al participar en contextos culturales (en interacciones sociales) donde éstos se emplean según ciertos usos determinados por el grupo cultural; de este modo, los aprendices se apropian de los usos funcionales de dichos conocimientos para volverlos a utilizar creativamente en nuevas situaciones.

También encontramos alumnos que entienden el aprendizaje como la “adquisición de habilidades”, en tanto éstas les permiten intercambiar conocimientos, les ayudan a ejecutar diversas tareas y dar solución a diferentes problemas.

Sin embargo, aunque con mínima incidencia, hay quien considera que el aprendizaje es sólo acumulación de conocimientos o bien “el adquirir conocimientos de algo nuevo”. Esta adquisición de conceptos nuevos depende de la evocación de conceptos aprendidos antes, los cuales seguirán incrementándose en los estudiantes de tal forma que su aprendizaje se hace acumulativo (Gagne, 1979).

Una concepción más que también tuvo poca incidencia fue entender el aprendizaje como la “relación entre teoría y práctica”. Definir el aprendizaje de este modo significa transferir los conocimientos teóricos a situaciones objetivas para poder dar solución a las mismas. Fraisse (1983) al respecto menciona que la transferencia se explica por la capacidad de emplear las lecciones de un aprendizaje anterior, o simplemente por el hecho de que los mismos métodos o principios se aplican a tareas diversas para la resolución de diferentes problemas.

Aun con estas excepciones, podemos advertir que la mayoría de los estudiantes consideran que el aprendizaje conlleva la utili-

zación de procesos cognitivos necesarios para “aprehender” o extraer activamente el contenido de los materiales de aprendizaje e integrar las distintas partes de éste de forma significativa para construir una estructura personal. En este sentido, cabe señalar que los profesores juegan un papel importante durante el proceso de aprendizaje en tanto son ellos quienes tienen la oportunidad de promover estos procesos de pensamiento que faciliten a los estudiantes la apropiación de los conocimientos disciplinares de forma significativa.

Técnicas didácticas que auxilian el aprendizaje

De las condiciones necesarias para el aprendizaje, los estudiantes hicieron alusión de manera consistente a las técnicas o métodos de enseñanza empleados por los profesores durante el acto educativo, y aunque mencionaron diversidad de ellas, primordialmente prefieren aquellas en las que consideran la participación activa del estudiante.

De forma significativa, a los estudiantes les agradan las formas de trabajo de sus profesores cuando hacen uso de técnicas didácticas en donde los dejan exponer, leer, participar y hacer dinámicas que susciten su actividad y aprendizaje en el aula: “aprendí con las dinámicas, exposiciones, cuando el maestro me dejaba lecturas” (E1M: 4). Como menciona Andueza (1994), los profesores que recurren a las dinámicas grupales para trabajar en el aula contribuyen a mejorar las relaciones entre profesores y alumnos e incitan la motivación de los estudiantes al promover su participación activa, condiciones que por sí mismas facilitan el aprendizaje constructivo entre ambos. Al hacer uso de las técnicas expositivas por parte del estudiante y de las técnicas de lectura, los profesores propician su participación, la aclaración de sus dudas por medio de interrogatorios, la reflexión y razonamiento de los textos leídos y la ampliación y perfeccionamiento de su lenguaje, al requerir la continuidad y organización de lo que expone (Giuseppe, 1970).

Sin embargo, algunos reprochan las exposiciones por parte de los profesores, o el que repitan la clase anterior y la exposición de los artículos textualmente: “No me agrada que el profesor exponga y no aclare las dudas que surjan del artículo” (E3F: 7). O bien: “No me gusta que opine siempre sobre la clase pasada” (E8F: 5). Estos métodos tradicionalistas propician un ambiente monótono en el aula y un desinterés por los contenidos de las asignaturas, en tanto los alumnos pasan a fungir como simples receptores del conocimiento. Cuando los profesores se limitan a

transmitir la información, o a repetir textualmente lo que dice el libro, no promueven un proceso de razonamiento de análisis de los fenómenos que se estudian, en donde el alumno interiorice los conocimientos, haga la síntesis necesaria y sea capaz posteriormente de aplicarlos (Cortijo, 1988).

Algunos mencionaron la retroalimentación de los profesores como una técnica didáctica que aprecian porque los orienta en su aprendizaje: “Las críticas y la retroalimentación que los profesores hacen [...] esas exigencias hacen que tú en un momento dado aprendas y mejores” (E20M: 7); técnica que permite mantener un nivel óptimo de aprendizaje en tanto provee al estudiante información acerca de la calidad de sus trabajos (Hernández, 1995).

Para algunos alumnos es importante que sus profesores apliquen técnicas en donde los dejen pensar y ser creativos: “Que dejen pensar, leer para ser creativo, decir lo que entendiste de acuerdo a tus palabras, pensar y desarrollar otras nuevas ideas” (E21M: 9). El pensar, y particularmente de forma crítica, induce a reflexionar, razonar y analizar los contenidos escolares. Las técnicas de análisis y discusión metacognitiva hacen que los estudiantes exploren sus propios pensamientos y procesos cognitivos cuando desarrollan alguna tarea de aprendizaje, de este modo ellos mismos valoran la eficacia de actuar reflexivamente y modifican en el futuro su forma de aproximarse a problemas y tareas similares (Hernández, 2001). La técnica del diálogo en forma de interrogación también tiene un amplio carácter constructivo y educativo, pues gracias a ésta el alumno es llevado a reflexionar sobre los temas programados o acerca de sus propias respuestas, a fin de que él mismo encuentre los conceptos previstos, haciéndole sentir que es capaz de pensar (Giuseppe, 1970).

Las técnicas didácticas que los profesores utilizan durante el proceso de enseñanza y aprendizaje juegan un papel importante en el aprendizaje de los estudiantes, ya que a través de ellas el profesor puede planear y elaborar sus clases, de tal forma que los contenidos de las asignaturas que imparten sean comprensibles, amenos y faciliten el aprendizaje de los alumnos.

Funciones de los profesores que favorecen el aprendizaje significativo

Los estudiantes también refirieron las funciones que deben desempeñar los profesores como condición necesaria para un aprendizaje significativo. De manera notable, los estudiantes esperan que los profesores transmitan su experiencia y les ejem-

plifiquen los temas tratados en clase, o les proporcionen consejos, “tips”, o comentarios:

Lo que a mí más me ha enriquecido es cuando los maestros me proporcionan de su propia experiencia, cuando platican mucho de sus casos, que te dan consejos, tips; éstos son los que me han enriquecido mucho (E12F: 11).

Resulta provechoso para los estudiantes que el profesor, al momento de impartir su clase, proporcione sus conocimientos y experiencia en tanto que éstos ilustran y guían lo que explica en el transcurso de la clase y a su vez facilita su comprensión por parte del estudiante. Al respecto, Hernández (2001) menciona que es función importante del profesor poner a disposición de sus alumnos sus conocimientos y su experiencia, y debe darles a entender que en cualquier momento que lo requieran pueden contar con él.

Para otros, una función sustantiva de los profesores es otorgar libertad para trabajar:

De los que más he aprendido son de estas personas con las que te dejan y no te van diciendo “tienes que hacer esto, tienes que hacer lo otro”, sino que te dejan y al final te retroalimentan (E19F: 17).

Al brindar la oportunidad de elaborar sus propios trabajos a los estudiantes, los profesores les permiten poner en práctica los conocimientos recibidos durante el curso, desarrollar su capacidad de análisis y creatividad, y aclarar sus dudas mediante la retroalimentación del profesor.

En este mismo sentido, Giuseppe (1970) argumenta que el profesor debe propiciar el trabajo individualizado en el cual el alumno sea llevado a competir consigo mismo, empeñándose en la solución de tareas que exijan planeamiento y acción individualizada, dando la libertad al alumno para la creación de sus trabajos y la manifestación de su propio pensamiento.

Sin embargo, aunque en menor medida, algunos estudiantes piensan que los profesores tienen como responsabilidad poner a su disposición materiales que les permitan acceder oportunamente al conocimiento: “Que nos lleven materiales y decir parte de lo que se hace para acceder al conocimiento” (E6M: 20); lo que les permite estar más centrados en la tarea y en los conocimientos por adquirir.

Para Hernández (2001), los recursos que el profesor puede proporcionar a sus alumnos son de tipo documental (por ejemplo, mapas, libros, periódicos, revistas), los que aporta la comu-

nidad (excursiones, visitas, entrevistas, entre otros), e incluso los recursos humanos, entre los cuales el maestro y otros expertos pueden desempeñar un papel esencial al poner a disposición de los alumnos sus conocimientos.

Las expectativas que los estudiantes tienen sobre las funciones de sus profesores en el aula parecen tener una relevancia importante pues de ellas depende la percepción y apreciación que tengan de la calidad de la enseñanza recibida y las atribuciones que hacen sobre su propio aprendizaje, como veremos más adelante.

Llama la atención que en ninguno de sus argumentos los estudiantes hicieran alusión a la necesidad de que los profesores hagan explícitas las intenciones del episodio o ciclo instruccional que van a impartir, función que propicia que el estudiante se sienta más orientado hacia los fines y tareas que contiene el proceso educativo, lo que les permite tener claridad sobre sus propias funciones y las de sus profesores.

Actitudes de los profesores que favorecen el aprendizaje significativo

Las actitudes de los profesores ante el proceso educativo, los contenidos de la enseñanza, y ante los propios estudiantes, es otra condición que los estudiantes describen como importante para la apropiación significativa de los conocimientos disciplinares.

De las actitudes mayormente mencionadas que parecen tener un impacto favorable entre los estudiantes está la que tiene que ver con “mostrar apertura”. Martínez (1973) menciona que un profesor inspira confianza si se da a conocer como un miembro común y corriente, natural y sencillo de la comunidad universitaria, desde el principio y de forma permanente, puesto que cuando se le tiene confianza a un profesor éste logra que el estudiante se sienta más a gusto: “Me he sentido a gusto con los que son abiertos y no se ponen en el papel de profesor” (E5M: 19).

Los estudiantes parecen aprender mejor cuando los profesores no anteponen una figura de autoridad, lo que les da confianza suficiente para preguntarles sobre cualquier problema que se les presente, al no sentirse supeditados a lo que dice el profesor, por lo que la accesibilidad y disponibilidad de éste es otro factor que incide en la forma en que los estudiantes se acercan y construyen el conocimiento.

Otra actitud de los profesores que valoran algunos estudiantes es la de “mostrar interés” en las materias que enseñan para

favorecer el aprendizaje de los mismos: “Sea la postura que sea, me llena una persona que esté interesada en su trabajo y sepa sobre los temas” (E24F: 6). Tal representación denota la apreciación de los estudiantes por los profesores que están actualizados y tienen el conocimiento suficiente para hacerlos sentirse más seguros como para exponer sus dudas, o lo que se les enseña y aprenden.

Al respecto, Meneses (1998) y Martínez (1973) señalan que el profesor debe ser promotor de interés y a su vez debe estar interesado en lo que hace, ya que así contagia a los estudiantes sobre las tareas de clase y puede favorecer sus aprendizajes en relación con la criticidad comprometiendo al alumno en un diálogo interno consigo mismo. En este sentido, el profesor debe ser un continuo aprendiz, motivado por la transformación de la ciencia, la tecnología y la capacidad de la mentalidad actual.

Valoración del propio aprendizaje

La valoración que los estudiantes hacen de su aprendizaje tiene que ver con la forma en cómo ellos perciben que ha sido su aprendizaje a lo largo de su formación profesional. Es por ello que ante la pregunta: ¿Cómo consideras que ha sido tu aprendizaje durante la carrera?, los estudiantes hicieron referencia a criterios como bueno, satisfactorio, eficiente, regular o malo; sin embargo lo atribuyen a diferentes condiciones.

De los estudiantes que consideraron su aprendizaje como bueno, varios de ellos lo atribuyeron a su “crecimiento personal”, en tanto éste les ha propiciado un desarrollo individual, subjetivo o intrínseco al sentirse diferentes de como eran antes de ingresar a la carrera, y los conocimientos adquiridos han influido particularmente en su vida cotidiana:

Ha sido bueno; yo creo que soy una persona completamente diferente a la que entró. Siento que he aprendido no solamente de las clases sino a veces los temas dan para más allá, los puedes llevar a la calle y puedes seguir reflexionando sobre ellos (E24F: 6).

Desde una concepción humanista del desarrollo y aprendizaje humano, se hace énfasis en que las personas tienden a la satisfacción de necesidades jerárquicamente organizadas, y es precisamente la necesidad de autorrealización, autosatisfacción, o autodesarrollo la de más alto nivel a la que se aspira, es decir, al logro de metas propuestas, al desarrollo de la capacidad pro-

pia del gran potencial humano hacia la realización de sí mismo de forma dinámica, y a vivir experiencias que mediante el aprendizaje enriquezcan al ser humano en su crecimiento como persona (Maslow, en Woolfolk, 1990).

Por su parte, Rogers (1978) menciona que cuando los alumnos realizan un aprendizaje participativo, se sienten motivados y perciben los temas, el contenido o los conceptos que van a aprender como algo importante para sus objetivos personales, por lo que estarán llevando a cabo un aprendizaje significativo para su desarrollo y enriquecimiento personal.

Sin embargo, para otros más, su aprendizaje ha sido bueno porque “la curiosidad aumenta el conocimiento”, es decir, lo atribuyen a la incertidumbre que les provoca las mismas condiciones de enseñanza que los induce a buscar respuestas mediante la búsqueda de conocimientos:

Yo lo considero bueno, porque las dudas que me crea implican contestármelas el próximo día y eso te impulsa a buscar el motivo, a que tengas que prepararte, que tengas que leer, que tengas que acceder al conocimiento (E21M: 8).

En estos casos, para los estudiantes las dudas juegan un papel importante dentro de su aprendizaje, ya que al no ser éstas resueltas por sus profesores, ellos mismos sienten la curiosidad por resolverlas. Al respecto, Oeser (1984) menciona que si los alumnos sienten curiosidad sobre algo en particular dentro de su proceso de aprendizaje y preguntan al respecto a su profesor, exploran o consultan libros por su propia cuenta, estarán motivados para aumentar sus conocimientos y al mismo tiempo satisfarán su curiosidad sobre el particular. Del mismo modo, Anderson (1985) asevera que una forma de motivar el aprendizaje de los alumnos es mediante la curiosidad, ya que ésta es vista como un motivo para explorar y comprender las situaciones nuevas e inusitadas.

No obstante, para otros la valoración de su aprendizaje ha sido satisfactorio por la “aplicación de conocimientos”, porque los conocimientos adquiridos en la carrera les han ayudado en el trabajo aplicado (hacen referencia a las prácticas de campo exigidas en el mismo currículo), al grado de sentirse satisfechos con lo que ponen en práctica:

Mira, yo creo que en lo que he hecho hasta ahora he quedado muy satisfecha y creo que lo que he realizado con los sujetos, el trabajo aplicado creo que sí ha tenido frutos (E19F: 17).

De acuerdo con Bloom (1986), al realizar la aplicación de conocimientos, el alumno debe tratar de recordar y utilizar las generalizaciones o principios apropiados a los problemas presentados y así dar una solución al respecto. La aplicación de conocimientos ayuda a dar cuenta a los estudiantes de la comprensión que tuvieron sobre los principios teóricos; es decir, les permite hacer una autovaloración de su aprendizaje en cuanto bueno, regular o malo, según los resultados obtenidos o el impacto de sus decisiones.

Sin embargo, no debemos olvidar que la formación profesional comprende un conjunto de procesos sociales de preparación y conformación del sujeto, referido a fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral (Valle, 1997). Aunque esta condición no podemos dejarla de lado, sólo un alumno parece hacer referencia a ésta: “Todas las materias me han formado, estoy satisfecho, he logrado lo que quería ser” (E25M: 8).

Nos parece imprescindible resaltar aquí la escasa referencia que los estudiantes hacen a la relación de su aprendizaje con las exigencias del ejercicio profesional de la carrera cursada, condición que prácticamente se encuentra ausente en estudiantes que calificaron su aprendizaje como bueno o satisfactorio. Probablemente esto se deba al criterio de selección de los estudiantes entrevistados que, como mencionamos, se encontraban cursando alguno de los dos últimos semestres de la carrera, lo que hace que aún no tuvieran experiencia en la práctica profesional de la cual pudieran hacer referencia. A pesar de esto, consideramos que la formación profesional tendría que proporcionar referentes sobre los saberes especializados exigidos por la sociedad, a partir de los cuales los estudiantes podrían comparar sus aprendizajes con los futuros quehaceres profesionales a los que se enfrentarán.

Pero también encontramos quien considera que su aprendizaje ha sido sólo eficiente, por “cumplimiento de criterios”, en otras palabras, por el hecho de haber cumplido con las normas y tiempos especificados institucionalmente:

Eficiente; me parece [que] he cumplido cabalmente con los criterios que se me impusieron, en los tiempos que se especificaron y por lo menos con el mínimo decoro necesario (E18M: 16).

En este caso el aprendizaje es visto como algo despersonalizado, que depende exclusivamente de ciertos criterios de ejecución que debe cumplir el estudiante, condicionados por características prefijadas por la institución o el profesorado. Sin

embargo, no existe un análisis del aprendizaje como proceso y práctica en el que los estudiantes son sujetos constructores y activos del propio aprendizaje, es decir, consignan el aprendizaje a las condiciones primordialmente externas a ellos (Hernández, 2001).

Aunque de manera poco significativa, también hay quienes conciben que su aprendizaje ha sido regular, y de forma particular un estudiante lo atribuye al “empeño personal” puesto en la carrera:

Regular, quizás no tanto por la carrera sino por uno mismo que muchas veces dedica a perder tiempo en otras actividades, que no es la escuela, por el empeño personal que puse en la carrera (E20M: 7).

Además encontramos el caso de un estudiante que valora su aprendizaje como malo, aunque lo atribuye a la “pérdida de interés”, por el que prácticamente abandona la carrera:

Malo muy malo, porque... bueno, ya le perdí el interés, ya no me gustó la psicología, voy mal porque ya no entro a clases, no hago trabajos, no leo artículos, me leo el Quijote; prefiero leer eso (E14M: 8).

Si bien estos dos últimos relatos nos revelan la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre sí mismos y la responsabilidad que asumen en el aprendizaje —y por la que excluyen las condiciones exógenas o externas que inciden en el aprendizaje como serían el mismo currículo y la actuación de los docentes—, no podemos perder de vista que éstas influyen en la representación y el significado que asignan al proceso de aprendizaje en el que se participan, con amplias repercusiones en la forma en que juzgan su propio desempeño escolar.

Si tomamos en cuenta que las actitudes se refieren al modo como se siente una persona acerca de un objeto o concepto determinado, pudiendo tener una connotación de agrado o desagrado para diferentes personas (Mc Teer, 1979), el significado de la actividad escolar puede resultar motivante para algunos estudiantes y desmotivante para otros. Esto es porque los contenidos de las materias, el modo en que son presentados, las tareas, y los mensajes que da el profesor algunas veces motivan a los alumnos y otras, no (Alonso y Montero, 1993). Sin embargo y como menciona Mouly (1978), el desarrollo de actitudes positivas ante los contenidos de las materias dependerá en gran medida en que los profesores los hagan interesantes y satisfagan las necesidades de los estudiantes.

CONSIDERACIÓN SOBRE LOS HALLAZGOS

Aunque los datos presentados no son exhaustivos ni concluyentes, nos alertan sobre la necesidad de considerar a los estudiantes tanto en la planeación como en la práctica educativa. Ciertamente, en la configuración de una práctica educativa, si bien los docentes tienen un papel fundamental al ser los primeros responsables en otorgar un significado concreto a los contenidos del currículo, también los estudiantes tienen un papel protagónico en ella y son de hecho los depositarios de todas sus inconsistencias y contradicciones. En este sentido, indagar la forma en que piensan su realidad curricular y práctica educativa nos aporta datos valiosos para ajustar el proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades y expectativas de los estudiantes.

Si la finalidad de la enseñanza es lograr que los estudiantes aprendan significativamente, mejorar las condiciones en que ésta se desarrolla requiere tener en cuenta que el aprendizaje implica no sólo procesos cognitivos sino también socio-afectivos, por lo que la creación de un clima propicio en el aula se hace indispensable. Para ello habrá que considerar el contexto en el que se desarrolla la actividad educativa, pero principalmente las características o rasgos de la población a la que se dirige la enseñanza.

Para el caso que nos ocupa, los estudiantes de educación superior son jóvenes que se ubican en la denominada “sociedad del conocimiento”, enmarcada en la globalización de la economía mundial que les plantea retos y desafíos en su capacidad para acrecentar sus conocimientos, y en la adquisición de nuevas formas de relacionarse e interactuar con ellos. En este sentido, la educación tradicional se encuentra hoy en día fuertemente cuestionada en tanto se espera que las escuelas dirijan sus esfuerzos ya no a transmitir conocimientos, sino a buscar las formas en que los estudiantes aprendan a aprender como requisito indispensable para llegar a ser y hacer dentro de las demandas actuales del trabajo y la sociedad. En este escenario resulta ineludible comprender el “sentido” que los jóvenes asignan al aprendizaje escolar que, en general y por las diferencias generacionales, contrasta o no coincide necesariamente con el de los profesores, en tanto sus intenciones y motivos sobre el aprendizaje son a menudo diferentes.

Se ha de considerar que los jóvenes universitarios tienen sus propias culturas, historias, expectativas, códigos de comportamiento y comunicación; sus particulares formas de pensamiento, de concebir e interpretar los contenidos curriculares, de acercarse al conocimiento, de valorar la enseñanza y la manera

en que vimos; su aprendizaje, sus preferencias sobre determinadas formas de actuación e interacción de sus profesores en el aula; tienen igualmente sus personales estilos de relacionarse con ellos y con sus compañeros, de conformar su “esfera de interacción” con los otros y por los otros; en fin todo aquello que conforma sus identidades personales y grupales, que median las formas en que representan la realidad social, curricular y educativa; representaciones y significados que concurren y se entrelazan con las representaciones y significados de los profesores, lo que hace muy complejo la comprensión de lo que ocurre en la práctica educativa.

Entre la serie de factores que se encuentran estrechamente relacionados al ambiente de aprendizaje en el aula e inciden en la motivación y el involucramiento de los estudiantes en las tareas y contenidos disciplinarios, detallados ya en la literatura al respecto, se encuentran el tipo de metas que persiguen, sus perspectivas y expectativas de logro, la organización de las actividades escolares, las formas de evaluación, el tipo de contenidos y recursos didácticos y los patrones de interacción, y de forma especial, la actuación de los profesores, los mensajes que envía y los comportamientos que modela (Alonso y Montero, 1993).

Los hallazgos encontrados en la investigación que reportamos nos muestran la importancia de considerar el interés y la motivación de los estudiantes. Pudimos observar cuán trascendentes son para los estudiantes los factores motivacionales y afectivos, al interrogárseles sobre las condiciones de enseñanza que prefieren para el aprendizaje y en la forma en que conciben o valoran su desempeño en éste, y particularmente el lugar que ocupa en ellos la actuación y modelamiento de los profesores. Tales variables nos alertan sobre su relevancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la necesidad de tomarlas en cuenta para entender el significado que los estudiantes construyen a propósito de los contenidos disciplinarios que tienen por aprender.

De aquí la importancia de comprender que todo acto educativo es una práctica social e intersubjetiva, que el estudiante no es un ermitaño ni construye sólo los conocimientos, y que en la interacción continua en el aula, tanto el papel del alumno como el del profesor son fundamentales. Del primero se espera que identifique, analice y reelabore los datos de conocimiento que recibe, y los incorpore en su horizonte mental en estructuras definidas y bien coordinadas, por lo que es esencial su atención, empeño y esfuerzo. Del segundo, se espera ponga cuidado en orientar la enseñanza de manera que se articule con los intereses de sus alumnos, con la intención de que la misma se desa-

rolle en una esfera de entendimiento y significación, por lo que su función principal es mostrar comprensión e interés. Como indica Carvajal (1993), entre las funciones importantes del docente está manifestar actitudes positivas hacia su trabajo en aspectos tales como el estudio y el gusto por la ciencia.

Pensamos por lo tanto que para promover un aprendizaje significativo no basta con orientar y guiar la enseñanza a partir de las habilidades intelectuales, el nivel de competencia, los conocimientos previos de los estudiantes, sus estilos de aprendizaje o hábitos de estudio, sino que en la mediación y construcción del conocimiento conjunto en el aula, además de considerar el pensamiento o representaciones de los profesores, se hace insoslayable considerar las expectativas, motivaciones e intereses de los estudiantes.

REFERENCIAS

- ABRIC, Jean-Claude (1994), "Las representaciones sociales: aspectos teóricos", en J. Abric (dir.), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán.
- ALONSO, Jesús e Ignacio Montero (1993), "Motivación y aprendizaje escolar", en C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*, Madrid, Alianza.
- ALZATE, G., A. Díaz, C. Negrete y J. Vallejo (1997). "Debates en psicología educativa: elementos para el debate", consultado en: <http://venus.javeriana.edu.co/qualitas1.html>
- ANDERSON, Richard (1985), *Psicología educativa*, México, Trillas.
- ANDUEZA, María (1994), *Dinámica de grupos en educación*, México, Trillas.
- AUSUBEL, David (1976), *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas.
- BLOOM, Benjamín (1986), *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educativas*. Manuales 1 y 2, México, Ateneo.
- BOURDIEU, Pierre (1973), *Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Labor.
- CARVAJAL, Carlos (1993), "Características afectivas ideales del docente universitario", *Educación* (San José), vol. 17, núm. 1, pp. 25-29.
- CLARK, Christopher y Penelope Peterson (1990), "Procesos de pensamiento de los docentes", en M. Wittrock (ed.), *La investigación en la enseñanza III. Profesores y alumnos*, Barcelona, Paidós.
- COLL, César (1990), *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Barcelona, Paidós Ecuador.
- COLL, César y Mariana Miras (1993), "La representación mutua profesor/alumno y sus representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*, Madrid, Alianza.
- CORNEJO, Alejandro (1991), "Estudiantes y prácticas educativas en el aula: análisis de un caso", en M. Rueda, G. Delgado y M. A. Campos (comps.), *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*, México, CESU-UNAM.
- CORTIJO, René (1988), "La aplicación de los métodos de enseñanza", *Educación* (La Habana), vol. 18, núm. 71, pp. 108-113.
- COVARRUBIAS, Patricia y Luisa Irene Tovar (2005), "Las representaciones de los estudiantes sobre la evaluación de su aprendizaje", en M. A. Campos (coord.), *Construcción de conocimiento en el proceso educativo*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdez.
- COVARRUBIAS, Patricia y Magdalena Piña (2004), "La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. XXXIV, núm. 1, pp. 47-84.
- ERIKSON, Frederick (1989), "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en M. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza II*, Barcelona, Paidós.
- FRAISSE, Paul (1983), *Tratado de psicología experimental*, Barcelona, Paidós.

- GAGNE, Robert (1979), *Las condiciones del aprendizaje*, México, Interamericana.
- GALINDO, Jesús (1993), "Metodología, métodos, técnicas: Encuentro de subjetividades, objetividad descubierta. La entrevista como centro de trabajo etnográfico", en *Estudio sobre culturas contemporáneas*, Universidad de Colima, vol. 1, núm. 3, mayo.
- GIMENO Sacristán, José (1995), *El currículo: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- GIUSEPPE, Nérci (1970), *Hacia una didáctica general*, Buenos Aires, Kapeluz.
- HAMMERSLEY, Martyn y Paul Atkinson (1994), "El proceso de análisis", en *Etnografía. Métodos de investigación*, México, Paidós.
- HARGREAVES, David (1986), *Las relaciones interpersonales en la educación*, Madrid, Narcea.
- HERAS, Laurentino (1997), *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*, Madrid, Aljibe.
- HERNÁNDEZ, Gerardo (2001), *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós.
- HERNÁNDEZ, Pedro (1995), *El diseño de la metodología instruccional*, México, Narcea.
- MARRERO, Javier (1993), "Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza", en M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, Madrid, Aprendizaje Visor.
- MARTÍNEZ, Guillermo (1973), "¿Por qué copian los alumnos?", *Docencia*, vol. 1, núm. 3, pp. 25-32.
- MC TEER, Wilson (1979), *El ámbito de la motivación*, México, Moderno.
- MENESES, Ernesto (1998), "Reflexiones acerca del papel del maestro", *Didáctica* (México), vol. 31, pp. 6-11.
- MIRELES, Olivia (2003), "Excelencia en el trabajo científico. Representaciones de los agentes de postgrado", en J. M. Piña (coord.), *Representaciones, imaginarios e identidad: actores de la educación superior*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdez..
- MONROY, Miguel (2003), "Representaciones pedagógicas de estudiantes del nivel licenciatura sobre los profesores", tesis de doctorado en Pedagogía, México, UNAM.
- MOSCOVICI, Serge (1986), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós.
- MOULY, George (1978), *Psicología para la enseñanza*, México, Interamericana.
- OESER, Adolf (1984), *Maestro, alumno y tarea*, Buenos Aires, Paidós.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- PIÑA, Juan Manuel (2003), "Imágenes sociales sobre la calidad de la educación. Los actores de tres carreras de la UNAM", en J. M. Piña (coord.), *Representaciones, imaginarios e identidad: actores de la educación superior*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdez.
- ROGERS, Carls (1978), *Libertad y creatividad en la educación*, Buenos Aires, Paidós.
- RUEDA, Mario (1994), "La investigación cualitativa en el conocimiento de la enseñanza a nivel Universitario", en *La etnografía en educación, panorama, prácticas y problemas*, México, Centro de Investigación y Servicios Educativos-UNAM.
- RUEDA, Mario y Alejandro Canales (1991), "La relación educativa universitaria. Análisis de casos", en M. Rueda, G. Delgado y M. Á. Campos (comps.), *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*, México, Centro de Investigación y Servicios Educativos-UNAM.
- SALTALAMACCHIA, Homero (1992), *Historia de vida*, San Juan de Puerto Rico, CIJUP.
- SCHUTZ, Alfred (1995), *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- SHÖN, Donald (1992), *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*, Barcelona, Paidós.
- STUBBS, Michael y Sara Dalamont (1978), *Las relaciones profesor-alumno*, Barcelona, Oikos-Tau.
- VALLE, Ángeles (1997), "Sobre las prácticas profesionales y los retos de la transformación económica", en M. T. Pacheco y A. Díaz Barriga (coords), *La profesión. Su condición social e institucional*, México, CESU-UNAM/Porrúa.
- WOOLFOLK, Anita (1990), *Psicología educativa*, México, Hall-Hispanoamericana.
- YUSTE, Carlos (1991), *Programas para la estimulación de habilidades de la información, memoria y estrategia*, Madrid, Ciencias de la Educación.
- ZORILLA, Juan (1989), "La educación en el Aula", en L. Luna, et al., *Los estudiantes. Trabajos de historia y sociología*, México, CESU-UNAM.

Ejemplo de categorización de la información

CUADRO 1 • ¿Qué significa para ti aprender?

	<i>Transcripción</i>	<i>Categoría social</i>	<i>Categoría analítica</i>	<i>Categoría teórica</i>
E8M, p. 10	"Aprender, como sea analizar. Entonces parte de ese aprendizaje es razonar lo que nos están diciendo que sea coherente. No memorizar lo que lees [pues] después se te olvida y no le entiendes, y a eso no le veo mucho caso"	Aprender es analizar, razonar, que sea coherente; no memorizar	Procesos cognitivos	Analizar, razonar
E5M, p. 7	"Para mí aprender es tener habilidad, es adquirir habilidades que hagan que tus conocimientos se enfoquen o relacionen con otros y que tengas esa habilidad para intercambiar"	Aprender es adquirir habilidades para poder intercambiar conocimientos	Adquisición de habilidades	Aprendizaje de habilidades intelectuales

CUADRO 2 • ¿Qué formas de trabajo de los profesores crees que facilitan el aprendizaje?

E1M, p. 4	"Aprendí con las dinámicas [y] exposiciones; cuando el maestro me dejaba lecturas"	Dinámicas, exposiciones, lecturas	Técnicas didácticas	Técnicas expositivas y de lectura por los alumnos
E20M, p. 7	"Las críticas y la retroalimentación que los profesores hacen cuando realizas tus fichas. Esas exigencias hacen que tú en un momento dado aprendas y mejores"	Críticas y retroalimentación del profesor	Técnicas didácticas	Retroalimentación

CUADRO 3 • ¿Cómo consideras que ha sido tu aprendizaje durante la carrera?

E8M, p. 10	"Creo que para mí ha sido bueno, en términos personales. Yo creo que sí me ha ayudado en lo personal a cambiar muchas cosas de mí, me ha ayudado a ponerlas en algo mejor y ser mejor en muchas cosas en las que uno se va involucrando"	Aprendizaje bueno	Desarrollo/ crecimiento personal	Aprendizaje por autorrealización/ autosatisfacción
E5M, p. 7	"Ha sido bueno; es bueno que nos dejen en la duda de cosas que desconocemos para buscar conocimiento"	Aprendizaje bueno	Incertidumbre/ desconocimiento	Aprendizaje por curiosidad