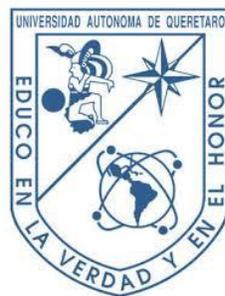


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
Facultad de Psicología y Educación
Maestría en Ciencias de la Educación



ACTITUDES ESTUDIANTILES DE RECHAZO EN
UN TELEBACHILLERATO COMUNITARIO, ANTE
CIRCUNSTANCIAS EDUCATIVAS

Trabajo escrito

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
MAESTRA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Presenta
Lic. Diana Olmedo Lepure

Dirigida por
Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas

Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas

Presidente

Dra. Ana Karen Soto Bernabé

Secretaria

Dra. Patricia Roitman Genaud

Vocal

Mtra. Sandra Eugenia Cano Ochoa

Suplente

Dra. Mayra Araceli Nieves Chávez

Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.
México



Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales
de Información



Actitudes estudiantiles de rechazo en un
telebachillerato comunitario, ante circunstancias
educativas

por

Diana Olmedo Lepure

se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0
Internacional](#).

Clave RI: PSMAN-27856

Resumen

Mi intención inicial fue investigar las actitudes de rechazo hacia el estudio que mostraron mis estudiantes durante el proceso de aprendizaje realizado en el aula; aunque, conforme fui avanzando en mi investigación, advertí que mis variables, actitudes y aprendizaje, no fueron las únicas que encontré, sino muchas más relacionadas con los procesos socio-educativos que se dieron, por lo que estas me llevaron a percatarme que todas aquellas actitudes que yo presencié, fueron producto de la situación que se vivió y cuyo desenlace fue el abandono escolar. Sin desearlo, entonces, el abandono de los estudiantes se convirtió en la parte hacia la que convergieron, de manera descriptiva, interpretativa y explicativa, el análisis de aquellas actitudes presenciadas por mí. De modo que, la descripción, interpretación y explicación de los datos y resultados de esta investigación, no solo se analizaron desde mis dos premisas iniciales, actitudes y aprendizaje, sino que también abarcó comprender el abandono escolar desde las muy variadas representaciones sociales que se investigaron. De ahí que, mi hipótesis inicial, las preguntas de investigación y sus objetivos hayan cambiado, ajustándose a los resultados analizados. Por actitudes de rechazo me refiero a: uso del aparato celular para divertimento durante la clase, bajo rendimiento escolar, la creación de un ambiente tenso dada la actitud de algunos alumnos: gritos, formas de caminar altaneras, respuestas altisonantes y desafiantes, abandonar el aula por voluntad propia ante mi llamada de atención, etcétera; así como actitudes de apatía y desinterés (bostezos reiterados), manifestadas visiblemente durante el transcurso de la clase. Describir cómo las actitudes estudiantiles de rechazo hacia sus procesos socio-educativos, fueron el resultado de múltiples circunstancias adversas e interpretar y explicar las RsSs estudiantiles sobre diversas circunstancias vividas en sus procesos socio-educativos, fueron los nuevos objetivos de este trabajo de investigación. La metodología se basó en teorías de educación, aprendizaje y representaciones sociales. El método utilizado fue el fenomenológico-hermenéutico. Los resultados obtenidos fueron más allá de lo que en un inicio esperé encontrar, como las diferencias entre las representaciones sociales docentes y estudiantiles, que provocaron dificultades que contribuyeron a comprender algunas aristas del abandono escolar. De igual forma, posibles reconfiguraciones de los estudiantes en sus representaciones sociales, hacia las diversas figuras del proceso socio-educativo analizadas en esta investigación, después de acontecido el abandono escolar.

(Palabras clave: representaciones sociales, aprendizaje, educación, estudiantes, docentes)

Summary

My initial intention was to investigate the attitudes of rejection towards the study that my students showed during the learning process carried out in the classroom; Although, as I progressed in my research, I noticed that my variables, attitudes and learning were not the only ones I found, but many more related to the socio-educational processes that were created, so these led me to realize that all those attitudes that I witnessed, were a product of the situation that was experienced and the outcome of which was dropping out of school. Without wishing it, then, the students' abandonment became the part towards which the analysis of those attitudes witnessed by me converged, in a descriptive, interpretive and explanatory way. So, the description, interpretation and explanation of the data and results of this research were not only analyzed from my two initial premises, attitudes and learning, but also included understanding school dropout from the very varied social representations that were investigated. Hence, my initial hypothesis, the research questions and its objectives have changed, adjusting to the analyzed results. By attitudes of rejection, I mean: use of cell phones for entertainment during class, poor academic performance, the creation of a tense environment given the attitude of some students: shouting, haughty ways of walking, loud and defiant responses, leaving the classroom voluntarily at my call for attention, etc.; as well as attitudes of apathy and disinterest (repeated yawning), visibly manifested during the course of the class. Describe how the student attitudes of rejection towards their socio-educational processes were the result of multiple adverse circumstances that led them to abandon their studies and interpret and explain the student RsSs about various circumstances experienced in their socio-educational processes, which led them to the school dropout, were the new objectives of this research work. The methodology was based on theories of education, learning and social representations. The method used was the phenomenological-hermeneutical. The results obtained went beyond what I initially expected to find, such as the differences between teacher and student social representations, which caused difficulties that contributed to understanding some aspects of school dropout. Likewise, possible reconfigurations of students in their social representations, towards the various figures of the socio-educational process analyzed in this research, after dropping out of school.

(Key words: Social Representations, Learning, Education, Students, Teachers)

DEDICATORIA

A la vida, que me mostró los caminos y me dio la oportunidad de seguir adelante.

A mis hijas, a quienes les robé tiempo de madre, para ofrecerles una mejor madre y un buen ejemplo.

A mis estudiantes, quienes motivaron este trabajo y a quienes espero hacerles justicia.

A mí, por mi esfuerzo, mi tesón, mi valentía y mi deseo de seguir estudiando y aprendiendo siempre, de todo y de todos.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mis hijas, por estar ahí y apoyarme con su amor y entusiasmo.

A maestros y maestras de la maestría, valga la aliteración de la oración.

A mi sen-sei personal, que tuvo la paciencia para aguantarme.

ÍNDICE

RESUMEN	II
SUMMARY	III
DEDICATORIA	IV
AGRADECIMIENTOS	V
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN	1
I.1 Planteamiento del Problema	2
I.2 Justificación	7
1.3 Antecedentes	9
CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	22
II.1 Representaciones Sociales	23
II.2 Aprendizaje	29
II.3 Enfoque Teórico de Investigación Complejo	35
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	39
III.1 Método Fenomenológico-Hermenéutico	39
III.2 Técnicas de Investigación	41
III.3 Población y Selección de Informantes	44
III.4 Instrumentos	45
III.5 Procedimientos	46
<i>III.5.1 Pilotaje</i>	46
<i>III.5.2 Entrevistas</i>	50
<i>III.5.3 Análisis de la Información</i>	52
<i>III.5.4 Nomenclatura de Identificación</i>	52
<i>III.5.5 Hipótesis, Preguntas de Investigación y Objetivos</i>	52

CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	54
IV.1 Descripción de Resultados	54
<i>IV.1.1 Actitudes previas al ingreso al plantel</i>	55
<i>IV.1.2 Actitudes durante la Estancia Escolar</i>	58
<i>IV.1.3 Actitudes e Información del Abandono Escolar</i>	74
<i>IV.1.4 Actitudes luego del Abandono Escolar</i>	77
Figura I. Descripción de la primera parte del análisis de resultados	81
IV.2 Interpretación y explicación de las RsSs y el Aprendizaje	82
<i>IV.2.1 Previas al Ingreso a la Escuela</i>	83
<i>IV.2.2 RsSs durante la Estancia en la Escuela</i>	87
<i>IV.2.3 RsSs Orientadas hacia el Abandono Escolar</i>	98
<i>IV.2.4 RsSs al Abandonar la Escuela</i>	99
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES	105
CAPÍTULO VI. REFERENCIAS	123
CAPÍTULO VII. ANEXOS	127

Capítulo I. Introducción

Una situación observada por mí, durante el inicio de un nuevo ciclo escolar, fue lo que motivó este trabajo de investigación. En él, describo de manera detallada la situación observada y que provocó, en mí y en mis colegas profesores, una serie de sentimientos encontrados, sorpresas y un reconocimiento de circunstancias que afectaron tanto a alumnos como a profesores, quienes no pudimos interpretar ni comprender lo ocurrido en los jóvenes estudiantes de primer semestre, lo que los llevó a abandonar sus estudios de manera gradual.

De ahí mi interés por investigar qué era lo que había sucedido en el salón de clase con los estudiantes. Por lo que, en mi investigación para entender y comprender qué había causado este resultado, me aboqué en determinar, primero que nada, las circunstancias que existieron en la situación observada. Estas fueron dos: las actitudes de los estudiantes y su relación con el aprendizaje en el aula. Debo añadir que cuando inicié este proyecto de investigación, esa era mi idea de los hechos ocurridos. Sin embargo, ahora, a tres años de involucrarme e investigar sobre mi tema de tesis, debo aclarar que ha cambiado mi idea inicial.

Lo que siguió, entonces, para llevar a cabo mi investigación, fue hacer un trabajo de lectura de artículos que abordaran el tema. De ahí, me percaté que el abordaje realizado en los artículos, se orientaba hacia aspectos afectivos, sociolingüísticos y de aprendizaje dentro del aula o, incluso, político-histórico-económicos, todos ellos con distintos objetos de estudio situacionales.

Al considerar lo que arrojaron las lecturas, se volvió necesario realizar una investigación que aportara claridad sobre la situación observada y, también, porque ésta podría dar alguna luz a profesores o maestros que estuvieran viviendo una situación similar y que se hubieran hecho las mismas preguntas, u otras distintas, a las que mis colegas y yo, en su momento, nos hicimos. Así mismo, fue necesaria porque los datos que arrojó la investigación sobre el fenómeno observado, contribuyeron a mostrar una realidad educativa que vivieron

maestros y alumnos, de manera cotidiana dentro del salón de clase, y que no se advirtió lo suficiente como para tomar acciones que incidieran en el reconocimiento y la posible solución de esta situación. De igual manera, esta investigación pretendió exponer las múltiples circunstancias vivenciales que rodearon al alumno y, a partir de allí, lograr una comprensión profunda de las probables causas que influyeron en la adopción de determinadas conductas y actitudes, perjudiciales para el mismo alumno.

Por último, esta investigación pretendió, hacia el final de la misma, presentar en dos partes los resultados obtenidos. La primera parte, se avocó a *describir* exclusivamente las actitudes mostradas por los estudiantes, sobre los diferentes ítems mostrados en la matriz de análisis y dimensiones, que fue el esquema guía que elaboré para determinar las representaciones sociales de los estudiantes que analizaría. La segunda parte, consistió en revelar las *interpretaciones y explicaciones* de esas mismas representaciones sociales, desde los conceptos teóricos con enfoque complejo, que constituyeron la base para realizar el análisis de dichos resultados.

Hacia el final, ofrezco la sección de anexos, donde integro las evidencias de las cartas de consentimiento informado, firmadas por mis participantes en la prueba piloto; el esquema de la matriz de análisis y dimensiones, así como las entrevistas realizadas a mis informantes piloto y la entrevista diseñada para el grupo focal de madres de familia. Si este trabajo de investigación contribuyó a reconocer, esclarecer o explicar, así como a comprender de alguna forma el acontecimiento observado, coadyuvó entonces al logro de lo que se pretendió obtener con su elaboración.

I.1 Planteamiento del Problema

Mi interés por este tema nació en el año 2019, con el ingreso de los estudiantes al nuevo ciclo escolar. Con el transcurrir de los primeros meses en clase, me fui dando cuenta de ciertas actitudes y comportamientos que los

estudiantes manifestaron en el aula y que volvieron sumamente difícil el clima escolar. Considero que dichas actitudes estuvieron relacionadas con el abandono escolar del 80% de los alumnos, ocurrida ese primer semestre.

A raíz de este caso, el de los alumnos de primer semestre de esta institución, generación 2019-2022, es que surgió mi interés por el tema que aquí me ocupa. Esta localidad pertenece a la delegación Santa Rosa Jáuregui, Querétaro. La localidad donde está ubicada la institución es pequeña, con menos de 2,500 habitantes y cuyo plantel escolar capta a jóvenes estudiantes de varias localidades aledañas a ésta: La Cañada, La Barreta, Buenavista, Puente de Gallo, Cerro de la Cruz, La Estancia, Loma del Chino y otras. De tal forma que la matrícula de estudiantes conformada para el semestre indicado, pertenecían, en su mayoría, a alguno de estos lugares.

Como docente me enfrenté a ciertas actitudes *non gratas* de los estudiantes, que me llevaron a cuestionarme por qué de éstas: gestos de apatía en sus rostros y postura del cuerpo; desinterés reflejado en la escasa participación durante la sesión escolar; salidas continuas al baño, uso del aparato celular para divertimento durante la clase y algunas otras expresiones de posible rechazo que, quizá, se tradujeron en comportamientos desafiantes, cuando, ante alguna llamada de atención del maestro, se levantaban de sus asientos para salirse del aula con expresión de triunfo en el rostro. Dormir en el aula, apoyando la cabeza en la paleta de su butaca, ausentismo y altos índices de bajo rendimiento escolar; incumplimiento de tareas y, en algunos casos, la creación de un ambiente tenso dentro del aula cuando se negaban a efectuar alguna tarea que el docente les había solicitado, eran otras actitudes manifiestas de rechazo.

Al inicio del ciclo escolar 2019-2020 A, en el plantel se registró una matrícula estudiantil de 30 estudiantes para el primer semestre. A lo largo del ciclo escolar, se notaron varias de las conductas enunciadas con anterioridad en los estudiantes. Aunque estas actitudes se habían dado en mayor o menor medida a lo largo de los semestres pasados con otros estudiantes, en este semestre en

particular, este periodo fue especial porque desde el inicio del ciclo escolar se notaron en los jóvenes estas actitudes, más agresivas y desafiantes por los modos, la intensidad y la frecuencia con que se manifestaban y que volvía el ambiente en el salón de clases particularmente difícil. Esto nos llevó, a los profesores y a mí, a sostener reuniones colegiadas para poner sobre la mesa lo que considerábamos era el problema, sin saber, cabalmente, cómo explicarlo, pero queriendo saber si lo experimentábamos todos los maestros con ese grupo o era interpretación de un solo maestro. El resultado de estas reuniones fue que, efectivamente, el grupo era un problema para todos los profesores. Aun cuando lo que describimos fue admitido por todos los maestros, no tuvimos suficientes formas de explicar a qué se debía.

Conociendo la situación, los profesores y yo decidimos implementar nuevas estrategias para subsanar las dificultades que se presentaban. Para crear estas nuevas estrategias, realizamos reuniones y expusimos los hechos dialogando sobre lo que debería hacerse. Mi práctica docente había sido, hasta la fecha, la que adoptaba siempre con los grupos de nuevo ingreso: proporcionar la información pertinente sobre el reglamento escolar, notificar la forma de evaluar, mi forma de trabajar y los contenidos que se verían. Adicional, indagaba con los alumnos para conocerlos un poco mejor, preguntando sobre qué esperaban lograr al ingresar al bachillerato, si tenían parientes (primos, tíos o hermanos) en el plantel (cosa muy común), y cuáles eran sus proyectos de vida, en caso de que ya los tuvieran. Esta era la forma en que yo abordaba la bienvenida al grupo nuevo cada inicio de ciclo escolar. Después de eso, este comenzaba de manera oficial. Sin embargo, más o menos a la mitad del semestre, fue cuando empezamos a observar el problema de las actitudes y del abandono escolar, el cual supusimos, los profesores y yo, que era el resultado de las actitudes y conductas que los jóvenes habían estado manifestando.

En las reuniones que sostuvimos los maestros y yo, decidimos afrontar la cuestión con un nuevo enfoque. Este consistió en generar un acercamiento afectivo con los jóvenes y ofrecerles opciones sobre la manera de trabajar, los

temas a elegir y las formas de ser evaluados. Es decir, permitirles elegir lo que consideraran académicamente más conveniente para ellos, de tal manera que las exigencias escolares se ajustaran a la situación que se estaba viviendo.

A pesar de estos esfuerzos, se constató que los estudiantes empezaron a dejar de asistir a clases, de manera aleatoria y asincrónica, hasta que, finalmente, se les dio de baja (con opción de regresar el siguiente ciclo escolar si así lo deseaban), a pesar de los esfuerzos realizados por nosotros los profesores, al intentar convencer a los padres de familia de que sus hijos retornaran a la escuela. La matrícula de alumnos de primer semestre que abandonaron el plantel fue del 80%.

Esta situación nos causó sorpresa al equipo docente, porque, aunque no era la primera vez que ocurría un hecho de esa naturaleza, si lo era que esta vez fuera de tan grandes proporciones. Hubo, en mí y en el equipo de profesores, sentimientos de desesperanza y desmotivación ante lo ocurrido. Finalmente, debo admitir que nuestros esfuerzos fueron insuficientes para modificar las actitudes de los estudiantes y lograr su permanencia, ya que, a pesar de todo, ellos abandonaron la escuela.

Acaso nuestra insuficiencia se asoció a que, realmente, desconocimos en qué consistieron las circunstancias que llevaron a nuestros estudiantes a asumir, primero, actitudes de rechazo y, después, el abandono escolar. Esta tesis tuvo, como uno de sus objetos de estudio iniciales, a las actitudes estudiantiles de rechazo ante el aprendizaje. Seguramente, al comprender y explicar esas actitudes estudiantiles, estaremos en mejores condiciones de encararlas en provecho de la educación de nuestros alumnos y en nuestro propio beneficio.

El fenómeno se manifestó en un contexto en que el subsistema educativo del telebachillerato tiene, como una de sus obligaciones fundamentales, proporcionar materiales de apoyo, impresos y audiovisuales, tanto a estudiantes como a profesores; pero, desde hace un tiempo, dejó de proporcionar los libros de texto con los que los estudiantes y profesores nos apoyábamos para cubrir los contenidos. El material audiovisual, prometido en un primer momento al

configurarse el subsistema, nunca estuvo presente, al menos, desde que yo entré a laborar aquí. Así mismo, no contamos con infraestructura propia para laborar, por lo que realizamos nuestro trabajo en las instalaciones de la telesecundaria, durante el turno vespertino.

Como resultado de lo arriba señalado, este sector no estaría proporcionando las condiciones idóneas ni los recursos necesarios para la educación, lo que podría generar en los educandos una idea de estar siendo abandonados o no tomadas en cuenta sus necesidades educativas y, como resultado de esto, adoptar actitudes o conductas negativas hacia el propio sistema y al aprendizaje.

Lo anteriormente expuesto, me llevó a pensar que fue casi imposible comprender, cabalmente, a aquellos estudiantes que asumieron estas actitudes de rechazo. De tal manera, desconozco si se pudieran asociar dichas conductas estudiantiles con lo que aconteció con los alumnos: el abandono de sus estudios en nuestra escuela. En tal virtud, deseé investigar ese tipo de actitudes, como objeto de estudio de mi tesis.

Una de las teorías que apoyó mi investigación fue la de las representaciones sociales del psicólogo francés Serge Moscovici. Un concepto que conforma su teoría es, precisamente, el de actitud: respuesta afectiva de rechazo o aceptación ante un algo. Otra teoría que apoyó esta investigación fue la histórico-cultural del psicólogo ruso Leontiv Vygotski. De él, retomo los conceptos de contexto social, lenguaje, pensamiento, andamiaje, mediación y ZDP (Zona de Desarrollo Próximo). Sus conceptos y teorías, así como las de otros investigadores, ayudaron a comprender, para describir, las actitudes que no entendí en mis estudiantes durante ese ciclo escolar.

De tal manera que se volvió necesario el preguntarme ¿cuáles fueron las circunstancias que incidieron en los estudiantes para adoptar estas actitudes?, ¿cómo influyeron dichas actitudes en sus procesos de aprendizaje? ¿estas actitudes fueron el reflejo de ideas *a priori* desde el hogar y el entorno social del estudiante?

Debo añadir que cuando inicié este proyecto de investigación con el nombre con el que lo intitulé, esa era mi idea de los hechos ocurridos. Quiero decir que, las actitudes que yo presencié, las catalogué como de rechazo hacia el aprendizaje; sin embargo, ahora, a tres años de estar investigando sobre mi tema de tesis, debo aclarar que ha cambiado mi idea inicial y ahora entiendo que las actitudes presenciadas por mí en mis estudiantes pudieron generarse, por ejemplo, ante la respuesta afectiva que para ellos les produjo la figura del profesor, de los contenidos curriculares o ante la idea del significado de la propia institución y no exclusivamente ante el aprendizaje o hacia el estudio.

Los hechos sociales a los que se enfrentaron mis estudiantes pudieron suscitar diversas actitudes que nos causaron, a los maestros y a mí, incertidumbre y confusión. Mi investigación, para obtener el grado de maestra en ciencias de la educación, la llevé a indagar algunos de esos hechos sociales, en forma de representaciones sociales, que afectaron a los estudiantes de la institución donde laboro. La afectación que me interesó investigar fue la que se asoció a sus procesos de aprendizaje.

I.2 Justificación

Se convierte en un quehacer justificado llevar a cabo esta investigación, para que los profesores de diferentes niveles educativos se percaten de lo que pasa con sus alumnos, cuando éstos muestran ciertas actitudes que generan un ambiente tenso y difícil dentro del aula de clase.

Entender las causas de estas actitudes, podría favorecer soluciones bien pensadas del maestro hacia la resolución de conflictos dentro del salón de clase, sobre la base de entender la tensión existente entre su forma de enseñar y la manera en que los estudiantes perciben (reciben) esta enseñanza y cómo reaccionan ante ella. La tensión se crea por la comunicación y la afectación que se produce durante el proceso de educar. Ambos, maestro y alumno, se afectan mutuamente. Esta afectación puede ser deseable o indeseable: si fuera

indeseable, llevaría al estudiante a pensar que la clase es aburrida y mostrar una actitud de acuerdo a ello, por ejemplo, ponerse a ver su teléfono; si fuera indeseable para el maestro, éste pensaría que su alumno es un tonto redomado y probablemente le llamaría la atención y subiría el tono de su voz (Ibarra, 2017a). Una manera de solucionar el problema, según el investigador, es que el maestro confronte la situación, precisando hacer pensar y reflexionar, tanto a él mismo como al alumno, sobre el incidente para superarlo.

Así mismo, es conveniente realizar la investigación para entender la manera en que las actitudes estudiantiles de rechazo estarían incidiendo en sus procesos de aprendizaje. Cómo podría el alumno estar respondiendo a circunstancias, tanto externas como internas, para adoptar posturas negativas en detrimento suyo.

Realizar un estudio de este tipo contribuye a visibilizar, ante los profesores, estudiantes y la comunidad científica, un fenómeno educativo que sucede en las instituciones de nivel medio superior en comunidades con considerables niveles de marginación.

La relevancia del estudio estriba en conocer cómo estas actitudes afectan el rendimiento escolar del estudiante, provocando en ellos pensamientos, acciones y sensaciones que los predisponen a un desempeño desfavorable para sus aprendizajes dentro del aula de clase, causándoles rechazo al proceso educativo.

Por lo que, para el maestro, apoyarse en las diversas teorías revisadas que ofrecen una posible explicación al fenómeno, le ayudarían a tomar acciones concretas que coadyuven a entender las circunstancias que rodean al estudiante y, en consecuencia, crear estrategias de acercamiento y de comprensión más orientadas a disminuir las actitudes de rechazo y, de esa forma, beneficiar el proceso de aprendizaje del estudiante. Así mismo, conocer las circunstancias que inciden en el rechazo hacia los procesos de aprendizaje de parte de los alumnos, contribuiría a intentar contener la actual crisis educativa, aportando información valiosa que ayude a ampliar el panorama sobre dicho fenómeno.

Finalmente, se vuelve imprescindible una comprensión de la afectividad que se desarrolle entre maestro-estudiante, estudiante-maestro y estudiante-estudiante, para generar modos armónicos de convivencia, de estar y de sentir, que garanticen un mejor entendimiento de la labor que desempeñan ambas partes dentro del proceso educativo. Así mismo, es irrecusable comprender y mostrar algunas circunstancias sociales que contribuyeron a comprender y describir los procesos que incidieron en las actitudes estudiantiles.

1.3 Antecedentes

Analizar la problemática anteriormente expuesta, a la luz existente de enfoques que aportaran diversos conocimientos desde su propio objeto de estudio, fue una labor necesaria. En el caso que se describió líneas arriba, el abandono escolar sufrido de un 80% de los estudiantes matriculados en primer semestre, pudo ser la consecuencia de posibles actitudes de rechazo ante diversas representaciones sociales que se manifestaron desde el inicio del ciclo escolar. Ante mi incapacidad y la de los maestros para entender este abandono masivo, no pudimos hacer nada para evitarlo, ya que no contamos con los recursos teóricos ni metodológicos que nos orientaran para crear mejores estrategias y así poder conservar a los alumnos.

Aunque analizar las causas del abandono escolar no fue el objeto de estudio en este trabajo, sí lo fue en parte, desde que éste fue el efecto colateral más evidente de las actitudes de rechazo y porque el abandono evidenciado nos indicó que pudo existir una correlación entre las actitudes y dicho abandono. La documentación aquí expuesta intentó explicar el fenómeno desde varios aspectos: desde las teorías del aprendizaje, desde un enfoque sociolingüístico, otro enfoque político-económico-histórico y un último, el enfoque afectivo, por considerar que todos ellos aportaron, desde su propio objeto de estudio, elementos significativos para explicar y comprender el fenómeno aquí estudiado.

Algunas aportaciones hacia los conceptos principales de este trabajo fueron los siguientes.

Correa, *et al.*, (2019), en su artículo “Actitud y aptitud en el proceso de aprendizaje”, definen la actitud

La actitud es el comportamiento de un individuo para realizar actividades, ya sea en su forma de ser o de actuar. [...] Al hablar de actitud se necesita un objeto, ya sea material o una idea (colectiva o social) hacia el cual dirigir nuestra actitud. [...] Las actitudes no son innatas, se han ido adquiriendo por medio del tiempo y la experiencia de vida, a partir de factores externos e internos que pueden influenciar positiva o negativamente al sujeto. [...] Esta actitud tiene que ver con lo que el objeto evoca: afecto, juicio o intenciones de acción. (2019, pp. 1 y 2)

Una de las funciones que caracterizan a las actitudes, de modo general, según las mismas autoras, es la de que los sujetos expresan sus valores a través de éstas, ya que muestran las creencias que están detrás de la actitud: creencias e ideas que han interiorizado desde la infancia.

En estas creencias e ideas influyen poderosamente los padres y el estilo de crianza, aunque no son los únicos factores que intervienen en el proceso socio-educativo de los estudiantes. Las autoras reconocen también la participación de los docentes y de la misma institución como factores que podrían ayudar o dificultar sus propios procesos de aprendizaje.

Otro aspecto a tomar en cuenta en los jóvenes estudiantes, son las aptitudes o habilidades que han adquirido a lo largo de su desarrollo y que determina su propio estilo de aprender. Es debido a esta característica propia y particular de cada individuo, que los métodos de enseñanza de los profesores deben estar adecuados a las distintas habilidades mostradas por los estudiantes para, así, alcanzar un aprendizaje significativo.

Siguiendo el hilo de las creencias interiorizadas, González y Pons (2011), las explican en su artículo “El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación”, cuando reconocen que para Piaget el proceso de construcción del conocimiento en el individuo, primero se da de manera individual, a través de las representaciones del mundo que ha ido construyendo el sujeto. Por lo que

El aprendizaje es, por tanto, un proceso interno que permite relacionar la nueva información con las representaciones preexistentes, lo que da lugar a la revisión, modificación, reorganización y diferenciación de esas representaciones. Ahora bien, aunque el aprendizaje es un proceso intramental, puede ser guiado por la interacción con otras personas, siendo éstas, potenciales generadores de contradicciones que el sujeto se verá obligado a superar. (p.7)

Así, las ideas o creencias con las que cuentan los estudiantes, las contrastarán con referencias nuevas que vayan recibiendo, generándose algún desequilibrio cognitivo que los hará modificar y reorganizar sus estructuras para asimilar el nuevo conocimiento. Este proceso, para Piaget (citado por González y Pons, 2011), se construye de manera individual, casi sin la mediación de lo social en su constitución.

Las actitudes de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, afirman Romero y Utrilla-Quiroz (2014), en su artículo “Las actitudes positivas y negativas de los estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas, su impacto en la reprobación y la eficiencia terminal”, influyen en la comprensión del conocimiento y en la dimensión sociocognitiva y emocional, que expresa la preocupación del estudiante hacia su desempeño escolar en las materias. Ello viene dado por la manera en que los sujetos evalúan su vida cotidiana (positiva o negativamente) otorgándole un sesgo emocional al aprendizaje. Estos sesgos se trasladan al contexto escolar, donde los actores construyen el significado y el sentido de los procesos de enseñanza-aprendizaje durante las interacciones en el aula. Con

dichos sesgos emocionales, el estudiante visualiza el conocimiento de las materias que lleva en la escuela, en relación con la personalidad del maestro. El papel del maestro, para estos investigadores, es determinante para definir ciertas actitudes del estudiante hacia las materias.

Las creencias e ideas se construyen en espacios sociales, donde existen determinadas actitudes asociadas a ciertos grupos sociales, uno de ellos: el sistema educativo. Los autores de este supuesto, Hernández, *et. al.*, (2011), en su artículo “La actitud hacia la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia”, reconocen que existen una serie de variables que estarían interviniendo en la actitud de los alumnos durante las clases.

Una de estas variables sería hacia el aprendizaje: relación entre las creencias estudiantiles y la actuación de los profesores. Otra variable sería hacia el aprendizaje escolar que, según los autores, es la predisposición por aprender de los estudiantes, la cual, si se cristalizara, les permitiría ser críticos con su propio proceso de aprendizaje y también que pudieran valorar el proceso de aprendizaje como parte de su desarrollo personal.

Andrade-Valles, *et. al.*, (2018), en su artículo “Actitud, hábitos de estudio y rendimiento académico: Abordaje desde la teoría de la acción razonada”, sostienen, a su vez, que, las actitudes hacia el estudio y hacia el aprendizaje de los estudiantes son muy importantes en la determinación del logro académico. Toda vez que este último podría ser el resultado de buenos hábitos de estudio, derivados de una mejor gestión de su tiempo y espacio, así como de la aplicación de técnicas y métodos concretos para estudiar.

De no crearse estos hábitos positivos y saber gestionar adecuadamente sus recursos, podría crearse una actitud negativa ante el aprendizaje y el rendimiento escolar. Agregan, además, que una buena actitud hacia el aprendizaje podría ser un buen motivador para persistir en el estudio y generar estrategias que sirvan para la consecución de su meta (motivación de logro). Las autoras se pronuncian para fortalecer la asociación entre actitudes y rendimiento académico, a favor de acciones preventivas, tales como: la motivación,

condiciones de estudio favorables, factores sociales y personales positivos para, así, afirmar el desempeño de los estudiantes.

En dicha investigación realizada por las autoras, los objetivos planteados eran analizar la correlación entre actitud y hábitos de estudio en estudiantes universitarios en la carrera de enfermería, así como medir los efectos de ambas variables sobre su rendimiento académico y determinar si estos factores se potencian entre sí, bajo la hipótesis: las actitudes hacia el aprendizaje tendrán una correlación positiva con los hábitos adecuados de estudio. La conclusión a la que llegaron fue que, efectivamente, las actitudes tienen una correlación positiva con los hábitos de estudio, lo que lleva a obtener un buen rendimiento académico.

Correa *et. al.*, (2019, p. 3), sostienen que, si las experiencias del estudiante derivadas de su entorno fueran negativas, las actitudes hacia ciertas materias, compañeros u horarios de estudio no serían las adecuadas y no habría una buena relación estudiante-docente y, como consecuencia, esto le llevaría al fracaso y a no alcanzar el aprendizaje. Además, definen como actitud negativa

...a la falta de interés en mejorar u obtener nuevos conocimientos, desarrollar nuevas habilidades y descubrir nuevas técnicas de estudio, consiguiendo así una actitud poco tolerante y rebelde ante el aprendizaje. (Romero y Utrilla, 2014, citados por las mismas autoras). [...] En la mayoría de los casos, muchas de estas actitudes están relacionadas de manera muy estrecha con la ansiedad y el miedo. Ansiedad por terminar una tarea o actividad y miedo a la equivocación y al fracaso. (pp. 3 y 4)

Vemos, en estas aseveraciones, que la falta de interés juega un papel importante en el aprendizaje de los alumnos y que dicha actitud, de manifestarse, va en menoscabo de lo que podrían aprender, de su rendimiento escolar y de la convivencia con sus pares y maestros. Por otro lado, las actitudes de miedo, ansiedad o fracaso ante su propio desempeño, ya sea por la carga de tareas, por la búsqueda de pertenencia a un grupo social o por dificultades con la forma de

enseñanza de los profesores, incluso por las materias mismas, podrían estar influenciadas por las creencias o ideas con las que se han desarrollado los jóvenes y contribuir a presentar problemas en su rendimiento escolar.

Aportando otro enfoque, algunos autores describen las actitudes estudiantiles desde la perspectiva sociolingüística de la interacción en el aula, entre el maestro y el estudiante, tomando como base la dinámica que se gesta a diario en la práctica docente. En esta dinámica se dan estructuras de participación y de reglas de uso que, apunta Rockwell (2006), en su artículo titulado “Resistencia en el aula, entre el fracaso y la indignación”, son diferentes de los que predominan en otros espacios sociales ya que, generalmente, son los maestros quienes retoman la iniciativa en el turno siguiente al de cualquier alumno. Esta asimetría del poder tiene consecuencias en las pautas de intercambio verbal en el aula, lo que podría enfatizar las diferencias culturales en la comunicación de los alumnos, ya sea en estructuras lingüísticas o en rasgos paralingüísticos, como el hecho de establecer o no contacto visual con su interlocutor o la reticencia de algunos alumnos a hablar frente a la clase.

Muchos estudios demuestran que, durante las clases, maestros y alumnos utilizan estrategias que conducen a la negociación de lo que se hace y se dice dentro del aula. En esta interacción, ni unos ni otros siguen reglas ni rutinas fijas, establecidas de antemano. Esta parte de la interacción en el aula puede denominarse como del dominio público; sin embargo, también hay un dominio privado, el de los alumnos, donde los contenidos son apropiados y reelaborados por ellos mismos. Es precisamente en este ejercicio, que se generan algunos de los procesos de resistencia más interesantes en el aula.

La investigadora intenta mostrar cómo se puede expresar la resistencia en la cotidianidad de la escuela, particularmente cuando el flujo de comunicación entre maestro y alumnos se dificulta o se interrumpe. Muchos de los estudios atribuyen la resistencia estudiantil a la incompatibilidad entre la cultura escolar y ciertas disposiciones culturales, expresadas por los estudiantes en situaciones de

interacción con los maestros; dichas disposiciones culturales pueden incluir etnia, género, lengua y procesos gnoseológicos previos.

Para autores como Mehan (1979, citado por Rockwell, 2006), los estudiantes deben adquirir ciertas reglas para participar con éxito en estas interacciones estructuradas. Dentro de ellas, el estudiante necesita aprender no solamente el conocimiento que transmite el maestro, sino también las maneras de formular el conocimiento adecuadamente dentro de las estructuras de interacción.

Si el alumno no aprendiera estas formas de formular el conocimiento, podría haber una desvinculación entre los contenidos y la forma de enunciación, por lo que las respuestas podrían ser consideradas inadecuadas, lo que podría derivar en actitudes negativas u hostiles de parte de los estudiantes.

Existen autores que intentan explicar el fenómeno desde la postura económica-política, al reconocer que las escuelas son instituciones reproductoras de la ideología dominante, tanto del Estado como de grupos de poder (empresarios, personas acaudaladas) y que este hecho no pasa desapercibido para los estudiantes, al ser ellos los afectados directamente por dichas políticas ideológico-económico-político-educativas, dando como resultado cierta resistencia de su parte al sistema educativo y a la institución en sí (Giroux, 1986). Erickson (citado por Rockwell, 2006), plantea que toda interacción está inserta en relaciones de poder, y que en el aula sucede lo mismo, tanto por parte del maestro como de parte del alumno, ya que también los estudiantes cuentan con armas contra las intenciones de los maestros, como el silencio y el ruido u otras actitudes para lograr la suspensión o el cambio de rumbo de una actividad en la clase.

A la palabra resistencia, inserta en este trabajo, se le da la interpretación que se ha venido manejando con los conceptos de actitudes y conductas negativas. No pretendo otro entendimiento con su uso, toda vez que la palabra resistencia, para algunos autores, alude a otros significados que este trabajo no contempla.

Entender cómo los estudiantes han desarrollado un proceso epistemológico, a lo largo de la vida, ayudaría a explicar, en parte, sus actitudes de rechazo o indiferencia hacia las clases, la escuela o los maestros. Conocer cuál ha sido su entorno familiar, su crianza, las relaciones afectivas entre ellos mismos y su familia nuclear, la familia extendida, el sistema de amigos y vecinos, todo ello advertido desde el seno familiar y social en su entorno, aclararía de manera significativa cómo estos jóvenes han ido construyendo, estructurando y significando su realidad y cómo ha influido todo ello para, posiblemente, mostrar estas conductas en el salón de clase.

Un enfoque más histórico-político-económico hacia el fenómeno, es el que aporta el educador Luis Ibarra (2017a), cuando sostiene que educar no siempre es fácil, ni los estudiantes quieren siempre ser educados. Por ello, apunta en Didáctica de confrontar y convenir “hay que reconocer las circunstancias en que educar se torna difícil o imposible; difícil porque hay que valorar la crisis educativa y, en general, la crisis estructural generalizada existente” (p. 2). Así, el fenómeno que se observa en el salón de clase con los estudiantes, tendría relación con la crisis educativa que estamos viviendo actualmente, la que ha permeado en la concepción de los estudiantes respecto al significado de conceptos educativos, sociales y culturales importantes.

Existe también un aspecto que podría influir en las actitudes estudiantiles y al que no se le estudia con demasiado afán: el aspecto afectivo que el maestro genera en el proceso enseñanza-aprendizaje con el estudiante dentro del aula. Los maestros pocas veces reflexionan sobre si generan sentimientos o emociones en el estudiante durante este proceso y cuáles son estos. Tampoco, sobre si ellos pudieran estar influyendo en las actitudes estudiantiles en el aula de clase.

Algunos educadores ignoran que comunican una determinada afectividad... educar-comunicar indefectiblemente mueve afectos, sentimientos o emociones y, aunque algunos maestros no lo perciban, valoren o piensen, educar conlleva, ya sea, estremecer, dejar impávido, alegrar, aburrir,

apasionar, interesar, conmover, en suma, se crea una relación dialógica necesaria de comprender. (Ibarra, 2017b, pp. 4-6)

Sentimientos y emociones positivos pudieran ser catalizadores de un proceso dentro del aula que cree un diálogo armónico y participativo con resultados significativos para ambos. Sentimientos y emociones negativos realzarían, posiblemente, actitudes hostiles o desafiantes de los jóvenes hacia la clase y el maestro.

Por otro lado, y no menos importante, será posible complementar esta información proporcionada, que, como hemos visto, intenta ofrecer múltiples explicaciones a este trabajo de investigación desde una visión factual y holística, con otra, orientada hacia una explicación más integral del desarrollo humano con su entorno y con el medio ambiente. Esto por su relevancia en el desarrollo físico, cognitivo y social del individuo, así como con los elementos externos que constituyen e influyen en su proceso evolutivo.

Un enfoque de igual relevancia en cuanto a su aportación en la investigación de los aspectos del desarrollo que estudia, es el de Papalia, Duskin y Martorell en *El desarrollo humano* (2012, p. 6). Las autoras estudian tres aspectos del desarrollo humano que vienen a representar las dimensiones en que se da el desarrollo: físico, cognitivo y psicosocial. Las pautas de cambio que ocurren a lo largo del desarrollo cognitivo, tales como: aprendizaje, atención, memoria, lenguaje, pensamiento, razonamiento, entre otros, juegan un papel primordial a la hora de significar ciertos conceptos. Al niño que, desde la educación básica le enseñan a memorizar, tendrá cierta desventaja al momento de comprender una lectura básica y extraer ideas principales. Lo que le representaría un sentimiento de vergüenza, máxime si sus compañeros contaran con habilidades opuestas, aprendidas en otro tipo de enseñanza.

Las tres áreas están estrechamente interrelacionadas y se afectan una a la otra. Si hay un retroceso o un avance en alguno, indudablemente los otros se verán afectados. Con el ejemplo del niño que aprende a memorizar, pero que tal

vez no pueda comprender ni extraer las ideas principales de un texto, podría representar una desventaja para él no ser capaz de lograr lo solicitado, no solo en el ámbito del aprendizaje, sino también en el aspecto psicosocial, al ser excluido por sus compañeros en las relaciones de socialización, al no ser tomado en cuenta porque no es “igual” a los otros de “inteligente”. Esta falta de sociabilidad podría llevarlo a deprimirse o sentirse excluido del círculo de amigos y provocar en él un desgaste físico, al grado de enfermarse.

El enfoque de la psicología social comunitaria para Salinas-Quiroz, Cambón Mihalfi y Silva Cabrera, en *Aportes ecológico-interactivos a la psicología educativa* (2015, p. 28), es un enfoque social donde el objeto de estudio buscó comprender el ámbito social en el cual las personas crecen y se desarrollan, siendo personajes activos que se van construyendo de manera continua en un devenir histórico-social. Así, el objeto de estudio de la psicología social comunitaria tomó al individuo en sus procesos de interacción con otros y con la capacidad de incidir en su entorno y modificarlo. Este enfoque sostiene que no es suficiente la aproximación a los sujetos en la educación desde lo individual, ya que se vinculan con el contexto familiar, escolar o comunitario que los rodea y del cual forman parte. De ahí que la educación para los jóvenes estudiantes no busque implementarse desde y únicamente el aspecto individual, sino conocer su contexto, sus relaciones y cómo lo afectan éstos.

Urie Bronfenbrenner (citado por Salinas, Cambón y Silva, 2015, p. 28), en su teoría bio-ecológica, dio otra perspectiva a la teoría psicológica social comunitaria. Él dividió el ámbito social en una estructura de sistemas que influyen directa e indirectamente sobre las personas. Denominó microsistema al entorno físico y social más cercano al individuo donde se desarrollan patrones, roles o relaciones interpersonales específicos. Ejemplos: familia, escuela y amigos. Otro sistema lo denominó mesosistema, donde interactúan dos o más microsistemas con la participación activa del individuo. Ejemplos: relaciones entre el centro escolar, el hogar y grupo de amigos del vecindario. En el exosistema, el individuo no participa activamente en él, sin embargo, se ve afectado por lo que ocurre en

su entorno próximo. Ejemplo: situación laboral de los padres, entorno comunitario, etc. Finalmente, el macrosistema, incluye a la cultura, al sistema de valores, creencias e ideología y las estructuras políticas, económicas y jurídicas, todas ellas presentes en la cotidianidad del sujeto, por lo que inciden en su proceso de desarrollo.

Los enfoques presentados hasta este momento, proporcionan una amplia gama de posibilidades, al igual que los antecedentes, para describir, interpretar y explicar este fenómeno estudiantil anteriormente descrito en las aulas.

Como se puede observar, los enfoques vistos nos muestran la relación existente entre las diversas áreas del desarrollo humano del sujeto con el aspecto socio-educativo del mismo, para entender y comprender la manera en que estarían incidiendo en los procesos de aprendizaje del estudiante. Cómo estos hechos, también, influirían en la concepción de su realidad y cómo el estudiante respondería a estímulos, tanto externos como internos, para adoptar posturas negativas en detrimento suyo.

Como conclusión de estos antecedentes expuestos, menciono que todas las investigaciones revisadas, aludieron a la importancia de las actitudes que se dieron dentro del aula escolar y dentro de las instituciones educativas, muchas veces éstas como factores de rechazo hacia el estudio, o hacia el maestro, incluso hacia la misma institución. También se mostró cómo el desarrollo físico, cognitivo y psicosocial del individuo afecta en las percepciones e interpretaciones de su realidad, por lo que no se puede llegar a una conclusión unísona entre los investigadores sobre el fenómeno y sus causas, ya que éstas son múltiples y devienen de todos los ámbitos del núcleo familiar y social del alumno al formar parte de sus grupos sociales de relación.

De igual importancia, el profesor necesitaría mostrar una mayor apertura a este entendimiento, que le ayudara a comprender mejor las actitudes del estudiante dentro del salón de clase, sin dejar de lado el observar la multitud de circunstancias que rodean tanto a los estudiantes como al proceso mismo que se lleva a cabo dentro del aula. Así mismo, se vuelve imprescindible una

comprensión de la afectividad que se desarrolle entre maestro-estudiante para generar modos armónicos de convivencia, de estar y de sentir, que garanticen un mejor entendimiento de la labor que ambas partes desempeñan dentro de los procesos socio-educativos.

Considero que se necesita seguir estudiando qué sucede con este tipo de instituciones dentro del estado y del país, con los estudiantes que presentan ciertas conductas y actitudes que van en menoscabo de su aprendizaje y que dificultan la labor del docente, al no comprender éste qué es lo que origina dichas actitudes. De igual modo, sería pertinente que se estudiara cuáles son las condiciones físicas reales en las cuales laboran estos planteles; por qué no se hicieron efectivas las promesas de material de apoyo para los estudiantes y maestros; por qué es difícil administrar el subsistema de este modelo educativo, por qué corre el riesgo de desaparecer, siendo que el subsistema funciona y da cobertura de estudios a nivel medio superior en poblaciones con condiciones de marginación.

Estimo que, si se realizaran investigaciones de estos temas en los planteles comunitarios del estado y del país, se contribuiría a dar a conocer una realidad educativa que, muchas veces, está oculta e invisible para las investigaciones que realizan grandes instituciones educativas y de renombre. Pero también se daría a conocer de qué manera la viven los estudiantes y maestros en las comunidades alejadas de los grandes centros urbanos, donde no existe la capacidad económica para tener acceso a equipo, aulas, material de apoyo, recursos humanos, etc. Volvemos, de nueva cuenta, sobre el abandono en que muchos sistemas y subsistemas educativos operan y en que se sigue reproduciendo la segregación y la marginalidad para grandes grupos de población rural. No obstante, creo que se ha hecho y avanzado mucho para lograr el acceso a la educación en varias regiones del país con serios grados de marginación, con la creación de varios sistemas y subsistemas educativos de educación media superior escolarizada, no escolarizada y mixta, como lo establece la Ley General de Educación y el Sistema Nacional de Bachillerato. Sin embargo, siempre son

los medios y los mecanismos los que no aseguran una cobertura equitativa e inclusiva para todos.

Capítulo II. Fundamentación teórica

Educación es un trabajo complejo. Maestros, estudiantes, padres de familia e instituciones, presentan todos ellos una tarea distinta dentro del acto educativo; tarea atravesada por sentidos comunes diferentes los que, aparentemente, muchas veces son incapaces de converger y encaminarse hacia un fin común que resulte en beneficio de todas las partes.

Una de las ideas medulares que podrían ayudar a entender estas complejas relaciones al educar y humanizar, estribaría en comprender el acto de educar como un proceso de humanización: humanizar al ser humano al entremezclar jugar, socializar y educar (Ibarra, 2017b, p. 5). Si entendemos que, durante el acto educativo en el salón de clase no solo se construyen conocimientos, sino que también se originan conflictos en esta relación, dada la multiplicidad de pensamientos y actitudes en juego, socializar y jugar entre los actores contribuiría a generar en el maestro una mejor comprensión de los estudiantes y de sí mismo; imaginar otras representaciones de la realidad socio-educativa y ampliar su visión de ella, así como reducir las actitudes desfavorables presentes en los estudiantes ante el proceso de aprendizaje.

Humanizar al estudiante requiere pistas teóricas, afirma el autor, las cuales, en este caso, ayudaron a comprender, interpretar, explicar y complejizar los conceptos principales sobre los que se fundamentó este trabajo. Para esta investigación fueron dos pensadores base, psicólogos ambos. Ellos crearon nociones importantes que sustentaron este proyecto: representaciones sociales y aprendizaje. Seguidamente, teorías que ayudaron a complejizar, a traspasar las fronteras limitantes de una realidad que se vive y siente de manera muy simple y reducida; pero que, al complejizarla de acuerdo a las teorías, nos muestra otras perspectivas, otros panoramas más vastos y ricos para la explicación de fenómenos como en el que esta investigación nos atañe.

Primeramente, describo de manera breve en qué consisten las dos teorías base de mi trabajo de investigación y, posteriormente, aludo también, de manera muy somera, a las teorías que complejizan dicho trabajo.

Para conocer qué son las actitudes en el marco del aprendizaje social, el teórico de referencia fue Sergei Moscovici, de quien explico su trabajo sobre representaciones sociales y los conceptos de anclaje, información, actitud, núcleo figurativo y campo de representación, por proveer esta teoría, antecedentes importantes para la comprensión del fenómeno del cual se habla en este trabajo. Como segundo concepto, aprendizaje, proporciono información contextual sobre la teoría histórico-cultural de Leontiv Vygotski, sus condiciones históricas y en qué medida éstas apremiaron al psicólogo ruso a cambiar el paradigma psicológico que hasta ese momento prevalecía. Desarrollé dicha teoría, sin pretender escribir un manual sobre ella, ya que no es el propósito de este trabajo, explicando los conceptos de lenguaje, pensamiento, Zona de Desarrollo Próximo, mediación y andamiaje.

II.1 Representaciones Sociales

La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici, surge a raíz de su trabajo de tesis doctoral en 1961, titulado *El psicoanálisis, su imagen y su público*. En la época en que Moscovici elabora su propuesta y desarrolla su teoría psico-social, hasta entonces, la psicología tenía como común denominador el estudio y las investigaciones que recaían sobre el individuo, según la influencia norteamericana de esos momentos. Es gracias al investigador francés, que desarrolla una teoría de corte psico-social, que marcaría una tendencia distintiva dentro de la psicología: la sociológica. Debido a ello, se establece una nueva rama de la disciplina psicológica existente hasta esos momentos: la psicología social.

En dicha teoría, Moscovici logró converger diversas disciplinas que coadyuvaron en la explicación y desarrollo de su hipótesis. Mismas que, desde sus campos de estudio, aportaron cada una de ellas, elementos esenciales para darle cuerpo y moldear las premisas sobre las que basó el desarrollo de su teoría. Entre ellas contamos con la psicología misma, la lingüística, la sociología, la etnografía (aunque en ese momento no se conociera como tal esta disciplina) y la antropología.

Cabe hacer una diferenciación entre las representaciones colectivas que propuso Emile Durkheim y las representaciones sociales de Serge Moscovici. Martín Mora describe y analiza el modelo de las representaciones sociales en su artículo La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici (2002), donde menciona a Ignacio Martín-Baró (1985), quien señala que

Una sociedad mantiene su unidad debido a la existencia de una conciencia colectiva. Esta es un saber normativo, común a los miembros de una sociedad, que no se puede reducir a la sola conciencia de los individuos, ya que constituye un hecho social. (Martín-Baró,1985, citado por Mora, 2002)

Así, las representaciones colectivas de Durkheim se formaban a partir del peso de la sociedad sobre los sujetos, por ser una fuerza impuesta, ya que la conciencia colectiva trasciende al individuo. Para Moscovici, las representaciones sociales se forman a partir del sentido común, de las ideas, creencias, pensamientos, costumbres, que devienen de haber estructurado un pensamiento científico, en algo asequible y entendible para el grupo social de pertenencia. Una diferencia fundamental de esta teoría con la de Durkheim es el método, donde se expresan las representaciones sociales y las representaciones colectivas. La interacción comunicativa entre los individuos de un grupo social es la base y el todo para que una representación social se genere, se establezca y se transmita. En las representaciones colectivas, es el hecho social, de las reglas y normas, las que se deben acatar en lo social y que no pueden verse reducidas a lo individual.

Las estructuras lingüísticas requieren nominar lo que se imagina o lo que se representa, y es en el intercambio lingüístico de lo representado entre un individuo y otro, en un grupo social, que la representación social se va afianzando, cambiando o transformándose en otras nuevas o casi nuevas. Claro que este proceso y los mecanismos de aprehensión de la realidad son más complejos de lo que aquí se describe, por lo que intentaré esquematizar la teoría de las representaciones sociales de manera procesal.

En ella, el psicólogo francés explica cómo conocemos y nos explicamos la realidad, la génesis de las representaciones, los elementos que la conforman y las dimensiones en que se basa para su análisis. Siguiendo a Mora, en su artículo sobre las representaciones sociales de Moscovici, establece a las representaciones como el conocimiento de sentido común cuyo objetivo es comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social, originándose éste en el intercambio de comunicaciones dentro de un cierto grupo social. Especie de conocimiento a través del cual, quien conoce, se coloca dentro de lo que conoce. La representación social cuenta con dos caras: la figurativa y la simbólica, por lo que es posible atribuirle a una figura un sentido (significado) y a todo sentido una figura. Es a través de las estructuras lingüísticas que se le da forma a las RsSs en la interacción comunicativa de unos individuos con otros.

La génesis de las RsSs se da mediante dos procesos: la objetivación y el anclaje. En la primera, ésta reduce las ideas extrañas (teorías) a categorías e imágenes ordinarias, para ubicarlas en un contexto familiar (volver lo extraño algo familiar). Esto lo logra al seleccionar y descontextualizar ciertos elementos para volverlos más asequibles al grupo social del que se forma parte. Al seleccionar y descontextualizar, queda concentrada la representación al núcleo figurativo que constituye el corazón de toda la representación. Así, se construye una imagen mental que lo represente, por lo que el núcleo pasa a ser algo concreto, simple, gráfico y coherente. Un ejemplo de organización de núcleo figurativo de una representación social sobre el trabajo, sería algo así: responsabilidad, progreso, crecimiento, bienestar, sacrificio o dedicación.

Para que esta imagen mental o idea abstracta se encarne en un objeto concreto o físico, necesita del anclaje. Mediante el anclaje, se transfiere la imagen mental al objeto físico y, así, ambas se enraízan de manera social a través de los significados que se le atribuyen y la utilidad que le son conferidos. El anclaje permite interpretar la realidad y actuar sobre ella. Como las características del núcleo figurativo arriba descritas, es mediante el anclaje que se transfieren estas cualidades al objeto físico, el cual sería, por ejemplo, el ámbito laboral o de trabajo de una persona.

Cabe hacer la aclaración que las representaciones sociales no siempre se dan ni surgen al azar. Estas emergen determinadas por las condiciones en que son pensadas y constituidas, surgiendo en momentos de crisis, a punto de transformarse, para que surjan cambios o nuevas representaciones. De ahí que, para su análisis con fines didácticos y empíricos, las RsSs considerarán al menos tres dimensiones: información, campo de representación y actitud.

La información constituye el mundo de datos y conocimientos que sobre un objeto específico de la realidad se forman los individuos en el seno de un grupo social. Quiere decir, la información que como oyente se recibe, lo que nos dicen y escuchamos sobre tal o cual cosa; y, a la vez, lo que decimos sobre tal o cual cosa, a otro que escucha. En el campo de representación, la información (lo que se escucha y lo que se dice) se estructura en una imagen focalizada, congruente con el modelo del grupo social en el cual se gestan las RsSs. Se ordena la información en forma jerarquizada, variando de grupo en grupo, incluso de individuo a individuo. Esta visualiza el carácter del contenido, las propiedades cualitativas o imaginativas, integrando la información en un nuevo modelo de organización.

El campo de representación del modelo social de una imagen focalizada y concreta sería, para el ejemplo del núcleo figurativo y el anclaje del ámbito laboral, el económico, ya que este aspecto pudiera ser el que más resalta de la representación social en lo laboral. Finalmente, estaría la actitud. Esta devendría, primero, de lo que se comente dentro del grupo respecto al objeto de la

representación; segundo, esto hará que el individuo se forme una opinión o un punto de vista y, tercero, basado en ello, el sujeto tomará una postura y mostrará una actitud, que pudiera ser positiva o negativa, de aceptación o de rechazo ante la representación.

Por supuesto, la descripción de la génesis y proceso explicativo del establecimiento de las representaciones sociales aquí mencionadas, no pretenden agotar la teoría del psicólogo francés, ni con mucho, ya que la teoría cuenta con otros elementos, igual de importantes para su establecimiento, pero cuyo estudio no es esencial para este trabajo.

Se puede argumentar que los estudiantes, al estar inmersos en relaciones de familia, de amistad, con compañeros de escuela y maestros, van constituyendo, poco a poco, ciertas ideas, creencias, pensamientos que devienen en conocimientos y experiencias de vida. Estas conforman un sentido común compartido entre el grupo social al cual pertenecen y al que le atribuyen figuras y símbolos que comparten entre sí. Ejemplo de esto podría ser la representación social que han construido de la figura de madre, padre, tías/tíos, hermana/hermano o de lo que es un maestro, de lo que es la escuela, de lo que es un par/compañero estudiante, por mencionar algunos, en el ámbito educativo. Por lo que una figura como el maestro, tendría sentidos tanto similares como diferentes para todos los participantes de la comunidad, al compartir, entre ellos, estas representaciones sociales o conocimientos del sentido común.

Un sentido que se podría otorgar a la figura de maestro, serían elementos valorativos respecto a su persona o hacia el trabajo que realiza, por ejemplo: el maestro es bueno-malo-estricto o, es regañón-papita-lindo; hacia la figura de estudiante: inteligente-burro-flojo-activo o, matadito-nerd-valemadre, por poner ejemplos. Así, la información que un grupo social le atribuye a un núcleo figurativo, es el conocimiento que los miembros de un grupo de pertenencia tendrán de él. Cabe aclarar que el concepto de núcleo figurativo se puede atribuir a cualquier cosa, objeto, persona, institución, empresa, etcétera. En este caso,

solo nos referimos a los núcleos figurativos relacionados con objetos del contexto educativo.

De acuerdo a la información, el objeto motivo de la representación social tendrá un sentido grato o ingrato (actitud) por lo que se lo figurarán de cierta forma: deseable o indeseable, divertido-aburrido, capaz-incapaz, lo que constituye la objetivación y el núcleo figurativo de la representación.

Moscovici (siguiendo a Mora, 2002), analiza las representaciones sociales desde estas dimensiones: el núcleo figurativo, la información, el campo de representación y la actitud, descritas anteriormente. En esta investigación, haré énfasis en la dimensión de actitud y los otros elementos ayudarán a describir, interpretar y explicar los datos que se obtendrán con mi investigación. Para el psicólogo social, la actitud significa la orientación favorable o desfavorable en relación con el objeto o núcleo figurativo de la representación social. Quiere decir que nos informamos y nos representamos una cosa, únicamente después de haber tomado posición (lo que causa el objeto) y en función de la posición tomada (lo que se decide hacer con lo que causa).

De ahí que los estudiantes, ante el sentido que otorgaron a los núcleos figurativos representados gracias a la información con la que contaban (maestro, escuela, estudiante, por ejemplo), adoptaron una actitud favorable o desfavorable hacia ellos. La orientación afectiva con respecto a un objeto, es comprensible por el sentido que le da la representación social, por la información que se tenga del objeto y por la forma de representarlo.

De tal manera, las representaciones sociales van construyendo y constituyendo nuevas relaciones con el objeto de representación, afirma Moscovici siguiendo a Mora, de forma que el sujeto logra adueñarse de los diferentes sentidos que les otorga a dichos objetos y actúa en consecuencia.

Estas representaciones sociales, atribuyen distintos significados a los objetos y se constituyen como puntos de referencia (resultados del proceso de anclaje), con carácter compartido en un grupo social. Dichos puntos de referencia

permiten interpretar su realidad y, a la vez, darle la cualidad de elegible o no en su escala de preferencias.

II.2 Aprendizaje

Leontiv S. Vygotski fue un psicólogo ruso que desarrolló muchos intereses a lo largo de su vida e hizo investigaciones, junto con colaboradores, en el campo de la neuropsicología, la psicología del arte y, principalmente, la naturaleza social en la que el hombre se desarrolla y evoluciona. Vygotski vivió en una época en la que la psicología atravesaba un periodo crítico, ya que, en esos momentos, lo que prevalecía en cuestiones de investigación psicológica era la corriente conductista.

El deseo del psicólogo ruso, era emplear metodología científica en los estudios psicológicos y no limitarse al campo de las conductas elementales (Peña y Pérez, 1985). Wundt y Lheman (citados por Peña y Pérez 1985), intentaban convertir la psicología en una ciencia natural; centrándose, por un lado, en la descripción de conductas simples y, por otro, a prescindir de las nociones de significado y del estudio de las funciones superiores o se limitaban a una descripción mentalista.

Dilthey y Spranger (citados por Peña y Pérez, 1985), hacían investigación en las formas superiores de la experiencia consciente. Se interesaron en estudiar conductas como la volición, la actitud activa y el pensamiento abstracto, aunque limitándose a su descripción fenomenológica y relegando la explicación de su origen.

Ambas corrientes, tan opuestas, supusieron una crisis en la psicología, por lo que Vygotski (citado por Peña y Pérez 1985), ideó una manera de superar dicho riesgo y realizar un avance inédito en ese campo: abordar los mecanismos íntimos de la mente y su naturaleza, no solo de manera intrapsíquica, interna y conductista, sino buscar la fuente de esos procesos en las formas sociales de existencia, quiere decir, fuera del propio individuo, de manera interpsíquica.

Para Vygotski, la naturaleza social del hombre determinaba su relación con la realidad. Estudiar los intercambios sociales dados entre los individuos, era imprescindible para captar en su totalidad las funciones superiores humanas. Investigar las funciones superiores humanas o los procesos mentales superiores, era sumamente importante para comprender la psiquis y la conciencia humana ya que, dichos procesos mentales, son el resultado de la interacción cultural y social del hombre.

Por ello, Vygotski manifiesta que “se debe analizar la vida de la persona y las condiciones reales de su existencia, pues la conciencia vendría a ser un producto sociocultural e histórico del desarrollo humano” (citado por Chaves, 2001). Dada la fundamentación epistemológica de su teoría histórica sociocultural, el sujeto *conoce* al objeto a través de la dialéctica marxista, donde el sujeto actúa sobre el objeto mediado por la actividad social, transformándolo y transformándose a sí mismo; el conocimiento y el ejercicio práctico de este se ayudan de instrumentos socioculturales, sigue acotando la autora, como las herramientas y los signos.

Dichos elementos consisten, por un lado, en instrumentos psicológicos que transforman internamente al sujeto que ejecuta la acción. Ejemplos de signos son el lenguaje, la escritura y el cálculo, a decir del psicólogo ruso. Es a través de estos elementos que el sujeto entra en contacto con la cultura a la que pertenece, apropiándose de ella y vinculándose socialmente con los otros y, posteriormente, consigo mismo.

Es a través de la enculturación de las prácticas sociales, de la adquisición de la tecnología, de sus signos y herramientas y de la educación en todas sus formas, que los procesos psicológicos superiores se desarrollan en los niños, afirma Chaves (citando a Moll,1993, p.13). Luego entonces, en el desarrollo psíquico del niño/niña toda función aparece de manera inicial en el plano social (interpsíquico) y, posteriormente, al interior del niño (intrapsíquico) en un proceso de afuera hacia adentro. Así, se obtiene que las fuentes del desarrollo psíquico de las personas “no están en el sujeto mismo, sino en el sistema de sus relaciones

sociales, en el sistema de su comunicación con otros, en su actividad colectiva y conjunta con ellos” Chaves así lo mencionó (citando a Matos,1996, p. 60).

En el niño/niña, el uso del lenguaje durante el desarrollo es el momento más significativo, ya que el lenguaje y la actividad práctica convergen “y entonces el lenguaje se vuelve racional y el pensamiento verbal. El desarrollo se vuelve, así, sociohistórico, ya que, por medio del lenguaje racional, la sociedad inyecta en el individuo las significaciones que ha elaborado en el transcurso de su historia” (Morales, 1990, p.11, citado por Chaves 2001).

Además de investigador, Vygotski fue también profesor en instituciones de enseñanza y se interesó en problemas de aprendizaje, de desarrollo y en los procesos educativos, tanto de niños normales, como de niños con necesidades especiales. Esto lo llevó a partir de la observación de la realidad educativa de su tiempo, y advertir que las escuelas eran los mejores laboratorios culturales para estudiar y modificar el pensamiento mediante la acción cooperativa entre estudiantes y adultos. Rivière (citado por Chaves, 2001) sostuvo que para Vygotski

la humanización era un producto de la educación formal e informal, concebida en términos de interacción [...] que el objetivo pragmático y esencial de la psicología era la mejora y el perfeccionamiento de la educación real, cabe suponer, la mejora y perfeccionamiento del hombre mismo. (Chaves, 2001, p. 61)

Dicha humanización se traduce en la siguiente estructura de desarrollo del ser humano: actividad colectiva y comunicación -cultura y signos-, apropiación de la cultura -enseñanza y educación-, actividad individual -desarrollo psíquico del individuo.

Uno de los conceptos de su teoría con mayor aplicabilidad en el ámbito educativo es el de Zona de Desarrollo Próximo (a futuro ZDP). Esta se refiere a que el individuo posee cierto nivel de desarrollo que ha adquirido hasta el

momento, por medio de la interacción social y comunicación con otras personas, y que este nivel puede ser llevado a otro subsecuente, a uno de desarrollo potencial, ya dado de forma autónoma y voluntaria y en proceso de formación constante.

Para llegar al nivel de desarrollo potencial, se deben promover niveles de avance y autorregulación, siempre mediados por la colaboración con otros, con ciertas características:

- I. Establecer niveles de dificultad.
- II. Ofrecer el desempeño con ayuda de un adulto.
- III. Evaluar el desempeño independiente.

Durante este proceso, el aprendizaje generado en un ámbito educativo debe ser apoyado con la ayuda de personas adultas-maestros con experiencia (concepto de mediación), que llevarían dicho aprendizaje del individuo a otros niveles, por medio de estrategias interactivas que promuevan zonas de desarrollo potencial, proceso denominado andamiaje. Dichas estrategias interactivas deberán estar basadas en el conocimiento que se tiene del estudiante, la cultura propia y de los significados que los alumnos poseen en relación con lo que van a aprender. Todo ello acompañado de soportes y bases, intelectuales y emocionales, que los posibiliten transitar de una zona otra.

Para Vygotski, el aprendizaje sucede antes que el desarrollo, ya que éste no puede considerarse desligado del contexto social. Entre el aprendizaje y el desarrollo existe una relación de tipo dialéctica, continúa Chaves (2001), porque para algunos, la ZDP es un diálogo entre el niño y su futuro, entre lo que es capaz de hacer hoy y lo que será capaz de hacer mañana.

Ambos teóricos fueron valiosos para la realización de este trabajo, ya que cada uno, gracias a sus teorías, aportó conceptos sustanciales para la interpretación y la explicación del fenómeno aquí estudiado. Serge Moscovici, a través de su teoría de las RsSs, aborda la psicología social del individuo desde la conformación de ideas, creencias y pensamientos que comparten determinados grupos, que los llevan a adjudicarles ciertos valores a las cosas, personas o

instituciones, por caso. Con base en ello, adoptar determinadas actitudes valorativas. Debo admitir que los postulados de su teoría me parecieron idóneos para comprender el fenómeno que guio esta investigación, ya que considero que varias de las actitudes que presencié en los estudiantes, se podrían explicar desde las ideas, creencias y pensamientos que se conformaron desde su infancia, y que fueron otorgándole ciertos valores, favorables o desfavorables, a los objetos, personas o cosas con los que se relacionaron. Ello dio como posible resultado, en el aspecto educativo, que es el que me interesó, las actitudes que los estudiantes adoptaron respecto a las figuras escolares: escuela, compañeros, maestros o materias, por mencionar algunos.

Por otro lado, Vygotski, en su teoría histórico-cultural, aborda el aprendizaje del individuo desde la relación de este con el mundo y la forma de entablar comunicación con el exterior. El sujeto logra el aprendizaje, primeramente, recibiendo del exterior (lo social) el estímulo que lo lleva a moldear estructuras psico-sociales con las cuales va conociendo y relacionándose. Para lograrlo, se ayuda de elementos como el lenguaje y los signos (la escritura, el habla), además de apoyarse con personas que lo ayudarán a avanzar en su aprendizaje (andamiaje), llevándolo estas de un estadio, en el que se encuentra el individuo hasta ese momento, a otro estadio más elevado (mediación y ZDP).

Ambas teorías, la histórico-cultural de Vygotski y la de las RsS de Moscovici, resultaron valiosas para mi investigación, porque la primera colocó las bases teóricas tanto para explicar los procesos de aprendizaje que desde la familia habían recibido los estudiantes por parte de sus padres, familiares y conocidos, hasta la forma en que la escuela y los maestros pudieron ser o no, mediadores positivos para la obtención de aprendizajes de los jóvenes, logrando llevarlos a otros estadios más provechosos o dejarlos en igualdad de condiciones en las que estaban. También, porque la teoría de las representaciones sociales me proporcionó un marco de referencia sobre cómo, posiblemente, se generaron las RsSs de los estudiantes respecto a diversas figuras educativas con las que entraron en contacto al estar inscritos en el ciclo escolar.

Así mismo, ambas teorías se encarnan en actos de habla, que van constituyendo o reconfigurando representaciones previas o nuevas, al igual que aprendizajes mejores o deficientes. Los maestros, al educar, comunicamos; utilizamos el lenguaje en nuestra práctica docente para explicar nuestro trabajo y para educar; pero también para socializar y jugar y, en esta relación dialógica que establecemos con los alumnos, incidimos, de alguna manera, en la forma que el estudiante se representa el mundo educativo y el mundo en general; en los dos casos, gracias a RsSs sobre objetos específicos.

Es peculiar que, para ambos teóricos, Vygotski y Moscovici, los niños obtengan sus aprendizajes, primero, en un contexto social, ayudados y mediados por personas adultas, con experiencia; o, a través del conocimiento de sentido común, que escuchan y elaboran de las personas a su alrededor. También, que ambos teóricos sean psicólogos, uno en psicología social y el otro en psicología educativa. Segundo, que, para la materialización de ambas teorías, el individuo necesite del lenguaje para poner en palabras una imagen mental; así, recrea la RsSs de un objeto concreto que necesita del lenguaje como herramienta para aprehenderlo y conocerlo.

Ya lo recalcó Moscovici, cuando afirmó que las estructuras lingüísticas son el medio a través del cual se objetiva, se nomina el núcleo figurativo de la representación social y se ejecuta en la interacción con los individuos. Así, el lenguaje se convierte en la herramienta mediadora que permite el surgimiento de las representaciones sociales, donde los sujetos se encuentran, hablan, discuten y resuelven conflictos. De igual forma, donde los individuos acuerdan sus identidades y buscan establecer los puntos en común de las representaciones sociales que les son necesarias.

Por supuesto, habrá aprendizajes y modificaciones a las RsSs, cuando las circunstancias así lo permitan. Con la teoría de ambos investigadores, se cubre de manera muy aceptable y razonable, la interpretación y explicación del fenómeno que guía este trabajo.

II.3 Enfoque Teórico de Investigación Complejo

Las teorías epistemológicas, ontológicas y metodologías sociológicas sobre las que se fundamentará, de igual manera, la perspectiva teórica de esta investigación, son: i) Teoría de sistemas, ii) Teoría de la incertidumbre, iii) Teoría del pensamiento complejo, iv) Teoría de la relatividad de Einstein y, v) Tipo ideal, de Max Weber. Cada una de ellas aporta conceptos fundamentales para el análisis de la interpretación y explicación en este trabajo de investigación.

Para mí, es imprescindible darme cuenta de qué es la realidad y cómo conocerla, apoyada en estas teorías, ya que estaría tratando de complejizarla respecto a las teorías que, hasta hace pocos años, tendían a reducirla a conceptos que, en la actualidad, han quedado obsoletos y que no se ajustan ya a los cambios estructurales que está sufriendo el mundo de manera global. De modo constante se advierte cómo los cambios en dichas estructuras van moldeando y creando nuevas formas de ser, de pensar, de sentir y de convivir en las personas.

En la actualidad, dichas transformaciones se advierten de forma más significativa en el ser humano al estar afrontando-viviendo la situación de la pandemia. Esta experiencia vivida en común, abre nuevos derroteros investigativos, epistémicos, ontológicos y axiológicos que, dentro de pocos años, nos iluminarán con nuevas y sorprendentes teorías sobre nuestra propia capacidad de adaptación.

Las teorías epistémicas y ontológicas han estado en constante transformación desde hace siglos. En la Edad Media, se tenía una forma de ver la realidad y de conocerla, cuyas características eran la inmutabilidad, la permanencia y la inamovilidad; además de asignarle un origen divino. Otra forma de construir la realidad la proporcionaron los fundamentos filosóficos-matemáticos clásicos y los principios básicos del pensamiento moderno heredado de la Ilustración, cuya fe en el progreso, la ciencia y la razón vaticinaban el control absoluto de la realidad física, natural y social, centrada justamente en la certeza y

en la posibilidad innegable del dominio del ser humano sobre las leyes de la naturaleza.

Lo que es seguro, es que las nuevas teorías en estos rubros tienden ahora a estudiar la realidad como un sistema de interrelaciones e interacciones entre los actores del vivir diario; además, entre ellos, la naturaleza y el tiempo.

La teoría de sistemas postula, como uno de sus principios fundamentales, las relaciones que se producen entre diversos subsistemas (el individuo, lo social, la naturaleza y el aspecto temporal) para crear, a partir de estas interacciones, un sistema global. De tal manera que todos los subsistemas implicados, se imbrican en una complicada danza de significados, de toma y daca, donde el todo que se produce no le pertenece ni a uno ni a otro, sino que el acto mismo los subsume a todos.

De esta manera, se nos revela una nueva forma de concebir el mundo y nos conduce a aceptar que pueden existir múltiples adaptaciones de los organismos con su entorno; así mismo, lleva a admitir la dinamicidad en los cambios del individuo y su entorno, dadas las propiedades emergentes cambiantes.

Dichas adaptaciones con el entorno no representan una visión lineal, lógica ni orientada con certezas o siguiendo con absoluta fidelidad una tradición; muy por el contrario, tienen que enfrentarse a la incertidumbre del cambio en un mundo en constante crisis. La teoría de la incertidumbre, retomada por el filósofo francés Edgar Morin, es analizada por Campos Hernández en *Incertidumbre y complejidad: reflexiones acerca de los retos y dilemas de la pedagogía contemporánea* (2008, p. 6). El autor sostiene que, para el filósofo, la incertidumbre tiene como características la fragmentación, la ruptura, la discontinuidad, lo azaroso de la realidad existente y que es por medio de ellas que hay que interpretar el turbulento movimiento del cambio. De ahí que, en esta realidad compleja, la incertidumbre nos sumerge en un estado multicausal de redes de interacciones no lineales, de las cuales emergen nuevos órdenes de complejidad auto-organizante.

Estrechamente relacionada con esta teoría se encuentra la teoría del pensamiento complejo, acuñada por Morin y seguida por Campos. Esta teoría refiere a la capacidad de interconectar distintas dimensiones de lo real. Ante la incertidumbre que provocan los acontecimientos externos, el sujeto se ve obligado a desarrollar una estrategia de pensamiento que no sea reductiva ni totalizante, sino reflexiva. A esta capacidad, Morin (1990) la denominó *ecología de la acción*.

Este pensamiento reflexivo está capacitado para unir, contextualizar y globalizar, pero también para reconocer lo singular, individual y concreto de cada situación, lo cual llevaría a la formación de personas razonables y, por tanto, a una mejor sociedad democrática.

Morin, sigue afirmando Campos en su artículo (2008, p. 8), sostiene que, usualmente, somos ignorantes ante la realidad que nos rodea y que dicha ignorancia es el resultado de un modo, parcial y sesgado, de organizar el conocimiento, ante el cual el individuo es incapaz de reconocer y de aprehender la complejidad de lo real. Propone una revolución paradigmática hacia un paradigma de complejidad. Definiendo la complejidad como el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Afirma que surgen problemas cuando se opera sin considerar la complejidad de la realidad.

Finalmente, la teoría de la relatividad de Einstein aportó nuevas concepciones al mundo de la física, ya que el concepto de tiempo absoluto propuesto por los experimentos de Newton quedó relegado ante la aparición de nuevas preguntas y cuestionamientos sobre su teoría. Einstein intentaba responder a la pregunta de cómo se comportaba la velocidad de la luz respecto al movimiento y a los objetos. *Grosso modo*, la revelación de su teoría consistió en que los observadores en movimiento relativo, experimentan el tiempo de manera diferente, quiere decir, que es perfectamente posible que dos acontecimientos tengan lugar de forma simultánea desde la perspectiva de un observador, pero que ocurran en momentos diferentes desde la perspectiva del otro. Ambos observadores estarían en lo cierto. En resumen, Einstein se dio cuenta de que lo

que es relativo para las personas es la simultaneidad de los eventos, únicamente que advertidos desde posiciones distintas.

Si migro los conceptos expuestos en estas líneas y los adecúo a la descripción, explicación, interpretación que pretendo hacer de mi tema de investigación, la lectura complejizaría las formas de conocer la realidad, porque son múltiples las preguntas que el hombre se ha hecho, a lo largo de la historia, sobre su realidad y sobre los fenómenos a su alrededor, en tanto son múltiples también las cosas que ignoramos. De alguna manera, cuando el hombre intenta responder a estas preguntas, como lo hemos visto en las diversas corrientes de pensamiento epistémico y ontológico, abre las posibilidades de descubrir nuevos conocimientos, nuevas realidades, así como también distintos derroteros por dónde encaminar investigaciones nuevas y necesarias.

El fenómeno que pretendo investigar podría ser explicado y apoyado por cualesquiera de estas teorías volviéndolo mucho más complejo y rico. La combinación de actores, circunstancias y objetos en mi tema de investigación, crearon la forma en cómo nos relacionamos, en que generamos ciertas interacciones entre nosotros y en cómo afectamos a nuestro entorno con nuestras actitudes y conductas. Las sinergias que creamos muchas veces nos jalaron hacia un lado o hacia el otro, en un movimiento oscilatorio que tocó todo y a todos y del cual nadie salió indemne.

También la percepción de dichas actitudes por los diferentes actores, nos coloca en la relatividad de un suceso percibido por diferentes agentes, con ópticas también diferentes e interpretaciones igual de diferentes. Por lo que podríamos afirmar que no hay una sola forma de comprender la realidad ni una sola forma de percibir las cosas. Esto es la esencia de las teorías vistas con anterioridad, no hay una unicidad en las situaciones ni en su interpretación. También, es la esencia y el sentido del enfoque fenomenológico-hermenéutico que utilicé como metodología para investigar mi tema de tesis.

Capítulo III. Metodología

La metodología a seguir consistió en la descripción de las fases que constituyeron esta investigación: una breve descripción del método fenomenológico-hermenéutico elegido y el de *tipos ideales* de Max Weber; las técnicas de investigación seleccionadas; la selección de la población y de los informantes; los instrumentos que se elaboraron para la obtención de la información, así como la descripción del procedimiento completo al aplicar el pilotaje, las entrevistas, el análisis de la información y, por último, la nomenclatura con la que se identificaron los informantes.

III.1 Método Fenomenológico-Hermenéutico

El método a utilizar en esta investigación fue el enfoque fenomenológico-hermenéutico propuesto por el pedagogo Max Van Manen (1997). Este método propone la descripción e interpretación de las estructuras esenciales de la experiencia vivida, así como el reconocimiento del significado e importancia pedagógica de esta experiencia. Van Manen (2005), sostiene en su libro *Investigación educativa y experiencia vivida* que varios son los movimientos europeos y estadounidenses que proporcionaron la base para el desarrollo del enfoque fenomenológico-hermenéutico, bajo el cual se aproxima a la investigación y la escritura de las ciencias humanas. La base de la investigación es la pedagógica y su objeto de estudio es el campo empírico de la experiencia humana vivida cotidianamente.

Esta aproximación al enfoque interpretativo-hermenéutico y al descriptivo-fenomenológico para Van Manen (2005), se da a mediados del siglo XX en los Países Bajos, donde la formación docente estaba orientada hacia estas dos corrientes epistemológicas. La primera desarrollada en Alemania y la segunda en Holanda. Los investigadores que se apoyaban en el enfoque fenomenológico de la educación eran brillantes escribiendo sobre cuestiones pedagógicas orientadas

hacia padres y profesores, con gran profundidad reflexiva, sin embargo, no planteaban cuestiones de método ni de cómo hacer práctica esa teorización.

Fue así como ambas teorías perdieron fuerza debido a diversas circunstancias y se desdibujaron en las siguientes décadas, aunque no del todo. No obstante, han resurgido de forma distinta de sus años iniciales en las ciencias humanas.

Van Manen (2005) en su libro, tiene la oportunidad de reflexionar y responder a comentarios que se le hicieron en su tiempo, cuando se editó por primera vez el libro, sobre las dificultades que presentaba el método del enfoque fenomenológico-hermenéutico. Las dificultades se constreñían a la falta de un procedimiento sistematizado y a que el método propuesto por el pedagogo requiere y exige la capacidad de ser reflexivo, intuitivo, sensible al lenguaje y abierto a la experiencia.

Es por ello que este enfoque le da la máxima importancia a la interpretación reflexiva, el conocimiento sensible a la experiencia, la textualidad del significado y los impulsos humanistas. Algunos modelos de investigación como el deconstructivismo, los estudios narrativos, el feminismo y los estudios culturales y el post estructuralismo, por mencionar algunos, muestran que se necesita abordar con mayor profundidad temas como la subjetividad del conocimiento, la complejidad del mundo de la vida, la importancia del reconocimiento del otro, el compromiso de escuchar a los que no tienen voz, etcétera. Estos temas tienen que ver con el concepto de unicidad de la experiencia, las presuposiciones del esencialismo, la inconmesurabilidad de los estudios culturales y de género y la relación entre el lenguaje y la experiencia.

En el método propuesto por Van Manen (1997), a través de diversas técnicas, el acto de investigar-cuestionar-teorizar es el acto intencional de unirnos al mundo, de ser parte de él, convertirnos en el mundo mismo. A esta conexión inseparable con el mundo, la fenomenología la denomina “principio de intencionalidad”. El pedagogo sostiene que la investigación es un acto de preocupación: queremos conocer aquello que es más intrínseco al ser.

El método de Van Manen presenta una particularidad, consiste en el tipo de preguntas que hace el investigador, a las cuales pretende dar respuesta: ¿Cuál es la naturaleza esencial de este fenómeno...en tanto experiencia esencialmente humana? ¿Cómo es vivida esta experiencia por los jóvenes? ¿Cómo es vivida esta experiencia por el docente-maestro-profesor?

De esta manera, el pedagogo propone actividades de investigación no solo empíricas, sino también reflexivas que pretendan llegar a una comprensión más profunda de las interacciones dadas entre el ser humano, el otro y su entorno.

III.2 Técnicas de Investigación

Una de las técnicas que aseguraría la comprensión profunda del fenómeno educativo, descrito en este trabajo, sería la entrevista en profundidad. Según Bernardo Robles, en su artículo La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico (2011), tiene por características ir construyendo, paso a paso y minuciosamente, la experiencia del otro. Sigue el modelo de pláticas entre iguales, quiere decir, encuentros reiterados cara a cara entre el entrevistador y los informantes. Esta técnica intenta adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente; descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías significativas y relevantes del entrevistado.

Para el mismo Robles (2011), el entrevistador es un instrumento más de análisis, ya que explora, detalla y rastrea por medio de preguntas cuál es la información más relevante para los intereses de la investigación para, luego, “crear una atmósfera en la cual sea probable que el entrevistado se exprese libremente” (Taylor y Bodgan 1990, citados por Robles). De igual manera se resalta la necesidad de contar con espacios donde el entrevistado se sienta cómodo y seguro.

Una técnica más sería la de grupo focal, la cual es un espacio de opinión para captar el sentir, el pensar y vivir de los individuos y examinar cómo se desarrollan y operan las ideas en un determinado contexto cultural, sostienen Hamui-Sutton y Varela Ruiz (2013), en su artículo La técnica de grupos focales. Así mismo, para Martínez-Miguélez, citado por las mismas autoras, es una forma de entrevista grupal que se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes en un espacio de tiempo determinado.

Dentro del grupo focal, el trabajar en grupo facilita la discusión y activa a los participantes a comentar y opinar aún sobre aquellos temas que se consideran como tabú, lo que permite generar una gran riqueza de testimonios.

Importante es destacar que los grupos focales se fundamentan en la epistemología cualitativa y que ésta defiende el carácter constructivo-interpretativo del conocimiento, lo que implica que el conocimiento es una producción humana por lo que no tiene una correspondencia lineal con la realidad, pero que confronta el pensamiento del investigador con los eventos empíricos que se presentan, lo que le permite crear nuevas construcciones y articulaciones. Utilizar una metodología constructivo-interpretativa es orientarse a construir modelos comprensivos de lo que se estudia.

Apropiarme de la teoría del pedagogo alemán Van Manen y de las técnicas mencionadas líneas anteriores, me daría la capacidad de acceder a la comprensión profunda de la circunstancia vivida con mis estudiantes, a través de describir, interpretar y explicar una situación actitudinal estudiantil que, en su momento, los maestros del plantel y yo no supimos comprender por falta de recursos teóricos y metodológicos y que, finalmente, contribuyó al abandono escolar.

La metodología social de la comprensión del *tipo ideal* de Max Weber, comentada por Briones (2012), contribuyó a lograr una construcción más fidedigna de las representaciones sociales estudiantiles con las que contaban los alumnos. De acuerdo a esta metodología, siguiendo a Briones, algunos

fenómenos sociales se pueden explicar por medio de la construcción de tipos ideales y de probabilidades; para conseguir dicha creación, el método del sociólogo recurre a la generalización (sistematizar y esquematizar aspectos de la realidad para ser estudiados) y a la individualización (se pone el énfasis en el individuo y en su actuar), intentando captar la comprensión de las acciones de los actores en sus diversas interacciones sociales para, así, encontrar las causas de los fenómenos.

De tal manera que, la construcción de un tipo ideal permite encontrar la explicación causal de un tipo de conducta (favorable o desfavorable hacia el objeto) o de un objeto cultural (maestro, estudiante, escuela, asignaturas, compañeros, entre otros, en este caso lo que nos atañe), entre lo que es lo más deseable, lo imaginado, lo anhelado y el contraste con el fenómeno real. De ahí que lo que se construye sea “algo ideal”.

Weber propone variedades de tipos ideales, sigue afirmando Briones (2012). El que me interesa para este trabajo, es el tipo ideal de la acción social. El sociólogo francés lo define como: conducta de un actor determinada por sus motivaciones, es decir, una acción afectiva. Como se puede inferir, esta acción tiene una orientación afectiva, que muestra afectos específicos y estados emocionales del actor o actores.

Apoyarme en el tipo ideal de Weber, fue la herramienta conceptual que me permitió convertir las causas del fenómeno, de manera individual para cada uno de mis estudiantes, en *tendencias*, extraídas estas de los datos obtenidos. Es decir, reunir aquellos elementos que me permitieron agrupar cosas, hechos sociales, prácticas educativas, formas de ser y de valorar bajo un rubro, por ejemplo: maestros, escuela, amigos, educación, etcétera.

Otro autor que explica la metodología del *tipo ideal* de Max Weber, es de Donato, 2007, señalando que

Un “tipo ideal” (“*Idealtypus*”, en alemán) es una construcción mental (o “*Gedankenbild*”) que tiene “el carácter de una utopía en sí, que es obtenida

a partir de la exageración mental de determinados elementos de la realidad". Lo que hace el investigador es describir un estado de hechos lógicamente posible, pero que es difícil encontrar en el mundo real; mencionaría que *el uso de tipos ideales hace posible comprender fenómenos sociales o históricos concretos, a través de la comparación entre el tipo ideal y el fenómeno concreto [...] para construir, a partir de ellos, hipótesis explicativas de corte individual.* (Aguilar, 1989, citado por de Donato, 2006, pp. 570–571; cursivas propias)

Quiere decir que el tipo ideal -la construcción mental- resultará de una construcción teórica con base empírica, de la *tendencia* más acentuada que yo observé y percibí en las respuestas de los ítems. Los tipos ideales, como sugiere lo arriba expuesto, son difíciles de encontrar en el mundo real; en este caso, los tipos ideales que conformé no están así presentes en la realidad, son una construcción de lo que más llamó mi atención de estas respuestas, las tendencias que seguían, para así, extraer la mayor consistencia de sentido de cómo sería posible esa realidad.

Un punto de encuentro que ofrezco entre tipos ideales y representaciones sociales, es la construcción que realicé de ambas perspectivas: agrupar RsSs puede formar tipos ideales. Ofrezco tipos ideales para contrastar la realidad que aconteció en el abandono de mis estudiantes, con aquello que formulé.

De tal manera que, los significados atribuidos a las figuras educativas y de relación con sus pares, por parte de los alumnos, formaron parte importante en la corroboración de representaciones previas, así como en la constitución de formas de valorar nuevas, dadas las circunstancias en las que se dio el aprendizaje, y cuyas valoraciones, en ocasiones, orientaron de manera desfavorable la permanencia en la institución.

III.3 Población y Selección de Informantes

Criterios para la selección:

- i. Los participantes para el pilotaje fueron dos. Un hombre y una mujer.
- ii. La población de informantes (8) fueron aquellos estudiantes que cursaron el primer semestre en el año 2019 en el telebachillerato comunitario.
- iii. El 50% fueron varones y el 50% mujeres. Todos ellos abandonaron sus estudios en el primer semestre.
- iv. Se convocó a madres y padres de familia para participar en un grupo focal. Fueron 4 participantes, todas ellas madres de familia.

En el aspecto ético, se elaboró un documento de Consentimiento válidamente informado que fue leído y firmado por los entrevistados. Dicho documento se encuentra en el Anexo 1, al final del documento.

III.4 Instrumentos

- a) Matriz de dimensiones y categorías de análisis. (Véase en Anexo 5).

Estrategia metodológica que me ayudó a clasificar, en diferentes partes, los elementos de los que está constituido el marco teórico. En este caso, la matriz de dimensiones la construí identificando las dimensiones de análisis, que en mi caso fue solo una (actitudes hacia el aprendizaje en el aula) y después identificando las categorías y subcategorías que se derivaron de la dimensión, para, finalmente, plantear los temas a indagar. Estos fueron planteados en función de la información que esperaba averiguar.

- b) Cuestionario para entrevista a profundidad. (Véase en Anexo 4).
- c) Cuestionario para grupo focal. (Véase en Anexo 7).

III.5 Procedimientos

La aplicación de las dos técnicas la realicé por etapas. Empecé con el pilotaje de las entrevistas, las cuales fueron dos, aplicadas a sujeto femenino y otro masculino. En las siguientes semanas, apliqué otras seis entrevistas para constituir un grueso de información que fuera significativo. Posteriormente, realicé un encuentro de manera presencial para el grupo focal, pero este fue realizado con madres de familia, ya que no fue posible realizar esta técnica con los alumnos. Preveía ajustar la cantidad de participantes, de acuerdo a su disposición para participar en este trabajo.

III.5.1 Pilotaje

Me tomó muchos días contactar con quienes finalmente accedieron a apoyarme con las entrevistas de pilotaje. Antes de eso, varios estudiantes declinaron la invitación argumentando una variedad de circunstancias. Mis dos participantes fueron un sujeto femenino y otro masculino. El femenino accedió a realizar la entrevista de manera presencial y el masculino pudo realizarla a través de redes sociales.

La entrevista con el sujeto femenino (de ahora en adelante será identificado con las siglas SF1) se realizó un domingo a las 11 am, en las afueras de las instalaciones del plantel. El SF1 llegó un tanto retrasado, pero con intriga por saber de qué se trataba. Le expliqué la naturaleza del trabajo que yo tenía que realizar y se mostró de acuerdo. Leyó y firmó la carta de consentimiento válidamente informado. Después procedí a aplicar la entrevista. Durante ella, el SF1 mostró disposición para responder las preguntas en todo momento, habiendo lapsos en que tuve que volver a realizar una pregunta por no ser demasiado clara o no estar bien elaborada.

En realidad, no hubo dificultades de algún tipo que merezcan ser mencionadas, excepto que a veces pasaban camiones haciendo algo de ruido, pero fuera de eso, todo estuvo bien.

Me preocupaba que la grabación no fuera a escucharse o, peor aún, que no se grabara nada por algún incidente fuera de mi control, ya que le tuve que dar el teléfono al SF1 para que ella misma se estuviera grabando. De ahí mi preocupación que apretara algún botón equivocado del teléfono y todo se estropeará.

Sí me llevé un buen susto cuando al término de la entrevista, habiéndose ido el SF1 con su papá, que la estuvo esperando durante toda la entrevista, me subí al auto y decidí revisar si se escuchaba la grabación, pues resulta que en ese momento no escuché nada y lo intenté varias veces con el mismo resultado y pensé que todo mi trabajo se había estropeado. Afortunadamente, no fue así y llegando a mi casa volví a intentarlo. Se escuchó perfectamente la grabación.

Con el SM2 la situación fue distinta. Pudo apoyarme en este trabajo solo por redes sociales, la cual fue el *WhatsApp*, porque trabaja casi todo el día. Me hubiera gustado que la entrevista hubiera sido de manera presencial, porque este SM2 fue uno de los estudiantes que demostró muchas de las actitudes que yo catalogué como de rechazo en su momento. El guion de entrevista se lo envié por la red social y sucedió que tardó muchos días en regresarme la entrevista contestada. Tampoco contestaba mis mensajes o lo hacía ya pasado hasta dos días. Me había empezado a preocupar que tal vez hubiera olvidado su compromiso conmigo y la devolución de la entrevista. Afortunadamente, cuando me contestó, se disculpó por la tardanza y comentó que era por el trabajo y que andaba buscando una papelería o un ciber para imprimir la entrevista, luego de contestarla y volverla a enviar. Cuando me regresó el documento del guion de entrevista, constaté que ese no había sido el medio idóneo, ya que sus respuestas fueron binarias y poco argumentadas o explicadas. Sin embargo, aprendí algo de esa forma de entrevistar.

Al tener las dos entrevistas en mis manos, una grabada y la otra impresa, no realicé la transcripción de la primera entrevista con el SF1 el mismo día, sino que lo hice hasta pasada una semana. Así que pude transcribir casi el 70% de ella. Sin embargo, dejé pasar un par de semanas más y cuando quise acceder a la grabación en mi dispositivo móvil ya no encontré la nota de voz. He recurrido a personas especializadas para buscar ayuda, pero no han podido ayudarme y la nota de voz sigue desaparecida. Ahora me arrepiento de no haber hecho mi trabajo inmediatamente después que ya tenía la entrevista. Ese porcentaje que pude transcribir en la entrevista de esta joven, es lo que muestro en este trabajo.

Hay decisiones que decidí tomar al darme cuenta de algo que hago en las entrevistas: intervengo mucho durante las respuestas de los participantes, hago más y más preguntas y me di cuenta que no es una buena estrategia, ya que a la hora de transcribir va a ser un trabajo doble o triple. También decidí empezar a transcribir el mismo día que obtenga las otras entrevistas que realizaré, pues como el trabajo va por etapas, todavía quedan otras entrevistas por realizar, además de las reuniones con grupos focales y sus posteriores transcripciones, como parte del análisis de la información.

La transcripción de la entrevista de SF1 quedó incompleta, toda vez que el instrumento aquí mostrado muestra todavía las preguntas que no se alcanzaron a transcribir. También tengo que volver a reformular las preguntas, hacerlas más abiertas y que no obtenga respuestas binarias.

Esta descripción del trabajo de campo realizada líneas arriba fue la primera parte de esta fase del trabajo: el pilotaje. Para la aplicación de las otras entrevistas que conformarían el grueso de la información, me resultó muy difícil acceder a los jóvenes ex alumnos, ya que no respondían a mi invitación de cooperar con esta investigación en ninguna de las redes sociales con las cuales me auxilié para contactarlos. Mis dos primeros entrevistados del pilotaje habían perdido contacto con sus ex compañeros, por lo que no me pudieron proporcionar ningún número telefónico de celular. Pasaba el tiempo y yo aún no podía

contactar con los jóvenes, entonces, gracias a la sugerencia de una maestra de la maestría, le comenté la situación a un colega maestro que labora junto conmigo en el mismo plantel escolar. Lo contacté porque él es originario de la comunidad de La Barreta, una de las comunidades a las que pertenecen algunos ex alumnos de mi población a investigar. Él accedió de buen grado a ayudarme en esta etapa del trabajo que tenía y nos vimos en su casa, para de ahí partir a buscar a los muchachos en sus casas y hablar con sus padres para que estuvieran enterados de mi trabajo y así, que le dieran el visto bueno a la participación de sus hijos.

Fuimos a buscar a tres estudiantes a sus casas y encontramos a dos de los padres. Uno no estaba en casa. Los padres nos dieron el visto bueno y quedé de ir al otro día para entrevistarme con sus hijos. Me comentaba el maestro que la gente es muy desconfiada y que hay que saberles llegar, porque si no, se cierran y no cooperan para nada. Puedo aventurar que esto sucede porque yo no vivo en ninguna de las comunidades, soy foránea, de la ciudad, y mi rol como profesora del bachillerato es solo eso, ser la profesora, por lo que deduzco que la figura que se tiene de mí en la localidad es bastante ajena a la idiosincrasia del lugar. El maestro, al ser un habitante originario de esa localidad, es conocido tanto por su padre, al ser un ejidatario fundador, como por su trabajo de profesor en el plantel, lo que lo convierte en alguien conocido, confiable y que trabaja para mejorar algunas condiciones de su comunidad, otorgándole un estatus legítimo.

Efectivamente, así fue. Ya avisados de antemano de mi petición, al otro día, domingo, los jóvenes accedieron a darme la entrevista, con lo que avancé un poco en la obtención de información y datos del trabajo de campo que realicé. En ese momento tres fueron los muchachos que entrevisté, que, junto con los dos primeros del pilotaje, sumaron un total de cinco.

Me hacían falta por lo menos otros tres, por lo que me apoyé en los que ya había entrevistado y en alumnos míos actuales que quizá podrían conocerlos. Lo comento porque son comunidades pequeñas y es fácil que se conozcan entre todos y que algunos sean parientes entre sí. Gracias a su ayuda pude contactar

con otros que, amablemente, accedieron a apoyarme en este trabajo de investigación. Realicé otras tres entrevistas más, para dar un total de ocho estudiantes entrevistados.

Al tener un primer contacto con las madres de familia para acercarme a sus hijos, surgió en mí la idea de que, quizá, ellas mismas pudieran ser una fuente primaria de información importante para la investigación, por lo que pensé en la posibilidad de solicitar su ayuda para darme una entrevista. Como se verá a continuación, llevé a cabo la técnica de grupo focal con las madres, aportando información valiosa a este trabajo.

III.5.2 Entrevistas

La entrevista a profundidad que apliqué a los ocho estudiantes consistió en una batería de al menos 25 preguntas, divididas en dos categorías: representaciones sociales y aprendizaje. El propósito de establecer dos categorías fue para mostrar, con claridad, los conceptos que adopto de las dos teorías sobre las que se apoya mi investigación. También para dar cuenta de los ítems extraídos de la matriz de dimensiones y categorías de análisis, como elementos que revelen información adicional para esclarecer los objetivos señalados en este trabajo.

Las subcategorías abordan el contexto social en el que están inmersos los estudiantes, así como los conceptos de andamiaje y mediación, donde las madres de familia son parte fundamental como co-constructoras del sentido común de los jóvenes, con el cual ellos explican y dan sentido a su mundo. Por supuesto, todo ello no sería posible sin utilizar el lenguaje, en sus diferentes formas y el pensamiento como elemento estructurador de ideas. En ese orden es que, para Vygotski, estas herramientas cobran importancia.

La entrevista de grupo focal, aplicada a las madres de familia, consistió en una batería de diez preguntas (ver en Anexo 7) centrada en temas específicos,

cuyo propósito consistió en arrojar información sustancial y complementaria para la posible constitución de las representaciones sociales de los alumnos mostradas durante la entrevista estructurada, así como indagar su participación en los procesos de andamiaje y mediación para con sus hijos(as).

La información obtenida con ambas técnicas, con las dos figuras participantes ya mencionadas, fue tratada de la siguiente forma: después de aplicados ambos instrumentos, se procedió a realizar una transcripción de las respuestas a las preguntas en un cuadro de entradas, donde se fueron colocando las preguntas y los participantes de manera transversal, de modo que los cruces correspondieran tanto a la pregunta como al participante. En esta transcripción se escribe, oración por oración, frase por frase, el discurso verbal hecho por los participantes en cada entrevista. Una vez hecha esta primera esquematización de la información, escribí lo que cada participante respondió de las preguntas en este cuadro; se procedió a realizar otro cuadro de entradas con el propósito de ir jerarquizando la información de acuerdo a una depuración intelectual, de manera que fuera quedando la esencia de lo que se pretendía conseguir. De esa forma, realicé alrededor de tres depuraciones, hasta quedarme con lo que consideré era la información más esencial y sintética posible de todo el cúmulo de datos obtenidos.

Realizar este trabajo, ayudó a ir separando la información poco significativa e ir dejando, a través de la depuración, la información más relevante que resultó fundamental para la descripción, explicación y comprensión de las respuestas a las preguntas de investigación, así como de los objetivos planteados. También implicó la inversión de mucho tiempo y esfuerzo intelectual; por supuesto, orientada por la revisión continua y sistemática de los profesores, quienes, con sus observaciones y recomendaciones, fueron dirigiendo este trabajo de investigación.

III.5.3 Análisis de la Información

Para el análisis de la información no utilicé ningún software, por considerarlo demasiado costoso y estar fuera del alcance de mi presupuesto. Por lo que, para llevar a cabo el orden, categorización y jerarquización de los datos, lo hice de forma manual, con gráficos de cuadros de entrada y orientándome con la revisión continua de los maestros para, de esta forma, ir clasificando los datos obtenidos y, así, sintetizar la información de forma gradual.

III.5.4 Nomenclatura de Identificación

Los participantes fueron identificados con letras en mayúscula, atendiendo primero al sustantivo genérico “S”, posteriormente la sigla del género “F” o “M” y, finalmente, el número de participante 1, 2, 3 o 4.

III.5.5 Hipótesis, Preguntas de Investigación y Objetivos

III.5.5.1 Hipótesis.

Una multiplicidad de circunstancias vividas dentro del aula de clase, podrían afectar las RsSs de los alumnos respecto de sus procesos socio-educativos, conduciéndolos al abandono escolar.

III.5.5.2 Preguntas de Investigación.

1. ¿Cuáles fueron las circunstancias que incidieron en los estudiantes para adoptar actitudes de rechazo?
2. ¿Cómo influyeron dichas actitudes en sus procesos de aprendizaje?
3. ¿Estas actitudes fueron el reflejo de ideas *a priori* desde el hogar y el entorno social del estudiante?

III.5.5.3 Objetivos.

I. Describir, interpretar y explicar cómo las actitudes estudiantiles de rechazo hacia sus procesos socio-educativos, fueron el resultado de múltiples circunstancias que los orillaron a abandonar sus estudios.

II. Describir, interpretar y explicar las RsSs estudiantiles sobre diversas circunstancias vividas en los procesos socio-educativos, que los condujeron al abandono escolar.

Capítulo IV. Presentación de resultados

En esta etapa del trabajo realizado, ofrezco primeramente una *descripción* de los resultados obtenidos mediante los instrumentos aplicados. La descripción consistió en mostrar, de manera fidedigna, los hechos comentados por los alumnos en las entrevistas y que se obtuvieron mediante la transcripción de la grabación de voz que realicé de los mismos estudiantes durante dicha entrevista. Describí cada uno de los momentos: antes del ingreso al plantel, durante sus clases y después de acontecido el abandono. También, describo las subcategorías que integraron cada uno de ellos. Agrupé los resultados sobre la base de las vivencias de los entrevistados (alumnos y madres de familia) más reiteradas, siguiendo las tendencias encontradas, que permitieron formular los distintos tipos ideales que ofrezco, de acuerdo a la teoría de Max Weber.

Las subcategorías fueron variadas, dependiendo del momento. Más adelante, ofrezco la *interpretación y explicación* de las RsSs y el aprendizaje, desde los conceptos de las teorías de los dos psicólogos bases de mi investigación. Para esa sección, realicé el análisis mencionado anteriormente, solo atendiendo a cada uno de los momentos iniciales en los que seccioné la información.

IV.1 Descripción de Resultados

A partir de los resultados obtenidos en la investigación, realicé un análisis lo más detallado posible de los datos, procurando describir la naturaleza de ellos. Todas las preguntas, de ambas categorías, se agruparon en cuatro grandes grupos, por guardar temáticas muy parecidas entre sí. Es decir que, al codificarlas, pertenecían a una misma representación social; aunque correspondieran a distintas dimensiones de ésta. Ello dio como resultado una

síntesis en tipos ideales que abarcaron la multiplicidad de temas que aportaron las entrevistas.

Para el subsecuente estudio de los ítems referidos en los distintos grupos en que se dividieron los resultados, me apoyé en el concepto social creado por Max Weber, el tipo ideal, descrito con anterioridad.

Al realizar un proceso de abstracción de los datos obtenidos, diferencié cuatro momentos en la información y varios tipos ideales para cada uno de ellos. La descripción de cada momento se analizó desde una de las dimensiones de las RsSs: la actitud, por ser esta la orientación con un rasgo valorativo ante el objeto de la representación social. También, por ser las actitudes en mis alumnos, el rasgo más acentuado que advertí en el fenómeno que investigué y el cual se convirtió en uno de los objetos de estudio que deseé indagar.

Primer momento: actitudes previas al ingreso a la escuela.

Segundo momento: actitudes durante la estancia escolar.

Tercer momento: actitudes orientadas hacia el abandono escolar.

Cuarto momento: actitudes al abandonar la escuela.

A futuro, abreviaré RsSs en lugar de representaciones sociales.

Al finalizar la primera parte de la descripción de actitudes, mostraré un esquema donde recapitularé las actitudes de las representaciones sociales que se analizaron en los cuatro momentos, así como sus actores, para después, llevar la lectura hacia la interpretación y explicación de los resultados desde mis teorías.

IV.1.1 Actitudes previas al ingreso al plantel

En esta primera etapa, la tendencia general que observé fue de acuerdo a tres tipos ideales que construí, según las tendencias que seguían algunos de los estudiantes que, luego, abandonaron. Un primero que presentaba un mayor deseo de entrar a la escuela, que se sentían apoyados familiar y socialmente; un segundo grupo que se mostraba medianamente interesado, cuyo interés por ingresar a la escuela no era tan marcado y un último grupo, cuya implicación a

ingresar a la escuela fue nula, hubo desapego, ya que se ingresó de improviso a la misma y casi no se contaba con ninguna idea previa acerca de ella.

IV.1.1.1. Actitudes de Apoyo Familiar, Social e Individual.

Los alumnos que se ajustaron a la primera tendencia, la positiva, fueron aquellos que recibieron un apoyo moral, económico y emocional, que les permitió ingresar a la institución con altas expectativas y cuyas actitudes fueron favorables a sus estudios. Para la segunda tendencia, las actitudes en estudiantes medianamente interesados en estudiar, el deseo de ingresar a la institución no fue tan marcada debido a diversos factores y, para la última tendencia, las actitudes de implicación para ingresar a la escuela fueron nulas y de desapego.

IV.1.1.1.1 Actitudes Positivas.

Antes de ingresar una tendencia generalizada se orientó a valorar

No, pues, cuando iba a entrar pues estaba emocionado, este...quería pues ser una mejor persona, o sea, para tener mejores estudios y un mejor trabajo y así. (SM5)

Me llamaba muchísimo la atención, ya que era algo nuevo para mí y mis papás. (SF2)

Aprender cosas nuevas e interesantes. (SF5)

Mis papás sí querían que yo estudiara aquí y, pues, también venían compañeros con los que yo iba en la secundaria y, pues, aquí todos eran bien sociables. (SF1)

Pues como ya tenía familiares que venían aquí, ellos me lo recomendaron. (SF1)

Me informaron que tenía la opción de entrar aquí y, pues, me animé. (SM3)

Para esta representación social, se puede observar que los estudiantes mostraron una tendencia positiva hacia la institución y el acto de estudiar, atribuyendo a éstas, expresiones como: “estaba emocionado”, “me llamaba muchísimo la atención” o “aprender cosas nuevas e interesantes”. En estos casos, la información previa con la que se contaba, alentó estudiar en la institución. Ejemplo de ello lo encontramos en el testimonio de la estudiante:

“Como ya tenía familiares que venían aquí, ellos me lo recomendaron” Los testimonios nos muestran que, contar con dicha información, no solo orientó sus intereses educativos de manera favorable hacia la institución y desearon estudiar en ella, si no que, además, también gozaron de pertenecer a un grupo que valoró positivamente al bachillerato.

IV.1.1.1.2 Actitudes Medianamente Interesadas en Estudiar.

En esta tendencia generalizada, se orientó a valorar

No, de hecho, yo quería entrar a este...lo que es el COBAQ, pero no ingresé, entonces

me informaron que tenía la opción de entrar aquí. (SM3)

Bueno, creo que era lo que me tocaba y seguir estudiando... (SF4)

Pues, después de terminar la secundaria, seguir con el bachillerato. (SF5)

Los comentarios de las personas que ya habían pasado por eso (se entiende que el bachillerato), me decían que era mucho trabajo, muchas tareas y muchas cosas así. (SM3)

Pues, algunas personas me comentaban que estaba bien la escuela y además estaba cerca. (SF5)

Toda mi familia me dice que estudie, porque eso es lo único que les vamos a dejar, nada más, dicen... (SF4)

En esta tendencia, se subestimó a la escuela y el estudio, ya que no la representaron de forma positiva como se mostró con lo anotado anteriormente sobre lo dicho por los estudiantes, de esta forma: “yo quería entrar al COBAQ”, “era lo que me tocaba” o “después de terminar la secundaria, seguir con el bachillerato”, se convierten en valoraciones que no expresaron una actitud positiva con respecto a estudiar. No obstante, también señalaron “algunas personas me comentaban que estaba bien la escuela y además estaba cerca” o “Toda mi familia me dice que estudie...”. Ambas expresiones contribuyen a justificar por qué estaban medianamente interesados.

IV.1.1.1.3 Actitudes de Interés Nulo hacia la Institución.

Se muestran las tendencias con una orientación a valorar

Mis papás no pensaban nada y ni yo, porque entré de improviso. (SM1)

Bueno, pues ya desde la secundaria, pues ya me estaba yendo un poco mal, ya no sacaba muchas buenas calificaciones y pues, ya yo tampoco ya quería estudiar, ya la verdad...pues ya fue como por compromiso, ya ve que yo tenía que intentarlo, ¿no? (SM3)

Pues, a veces sí me comentaban que en el bachillerato pues, era como un poco más difícil...como que tiene más dificultad que en algún otro bachiller que hay, ¿no? (SM3)

Yo había escuchado solo el nombre del bachiller, pero nunca me habían hablado de él. (SM1)

Los estudiantes que mostraron esta tendencia hacia la escuela y el estudio, no contaron con información constructiva que los hubiera orientado a expresar actitudes positivas hacia el aprendizaje o hacia la escuela, que alumnos con tendencias previas mostraron con anterioridad respecto a este tema. La información previa sobre la institución y el acto de estudiar con que contaban estos alumnos eran exiguos y negativos; reflejando, así, la cercanía hacia una actitud negativa o de rechazo al acto de estudiar. Simultáneamente a la información que no invitaba a estudiar, es preciso mencionar que los grupos sociales de estos jóvenes, no tenían una postura favorable para el estudio ni para el bachillerato. Cabe recordar que las representaciones sociales devienen de los grupos de pertenencia.

IV.1.2 Actitudes durante la Estancia Escolar

En esta segunda etapa, realicé una clasificación de las tendencias generales que observé en los datos obtenidos. Para este momento, las tendencias que ofrezco muestran la forma en que los estudiantes percibieron su estancia en la escuela a tres años de haber estado inscritos; las representaciones sociales que los afectaron y cómo estas abonaron al deseo o no de permanecer

en ella y si estas afectaron de algún modo sus procesos de aprendizaje. Dichas representaciones fueron cuatro: turno escolar, ambiente escolar y relaciones con sus pares, materias o asignaturas y maestros: sus representaciones y los aprendizajes obtenidos.

IV.1.2.1 Turno Escolar.

Distinguí dos tipos ideales: uno primero, el que le dio un valor positivo al horario del turno escolar y un segundo, el cual le dio un valor bastante perjudicial al turno al que asistió a la escuela. A la valoración positiva contribuyeron las expresiones que afirmaban que se aprovechaba más la mañana para hacer otras actividades o que por las mañanas se andaba más dormido que despierto; mientras que, por el contrario, las valoraciones de rechazo hacían hincapié en que habría más tiempo libre por las tardes o que, incluso, no se podían concentrar.

IV.1.2.1.1 Actitudes Positivas acerca del Turno Escolar.

Tendencias con orientaciones a valorar

Me gustaba (el turno vespertino) porque por la mañana podías hacer más actividades diferentes como tareas, etcétera. (SF2).

Sí, sí me gustaba porque...por las mañanas los niños todavía van dormidos, sin ganas...pero en ese turno ya va uno más despierto y ya sabe uno a lo que va. (SM3).

Realmente en las mañanas todos sabemos que los niños todavía van dormidos y todo, allí, sin ganas. (SM3)

La tendencia en estas representaciones de los estudiantes hacia el turno escolar se mostró positiva, valorando la idea de que el tiempo por las mañanas, fuera del bachillerato, podría ser más provechoso, denotando actividad e, incluso, cierta alegría para, posteriormente, asistir a la escuela con la sensación de satisfacción por haber realizado varias tareas matutinas. También sugiere una cuestión poco favorable al no acabar de despertar por las mañanas, de contar con cierta pereza para iniciar actividades, lo que se torna no deseable.

IV.1.2.1.2 Actitudes e Información Perjudiciales acerca del Turno Escolar.

Tendencias con orientaciones a valorar

Creo que sería mejor en la mañana...siento que estamos más despejados de la mente para que se nos pegue algo nuevo. (SF4)

Yo preferiría el matutino...pues no sé, siento como que quedaría más tiempo libre en la tarde, igual para hacer más cosas, tendría un mejor orden de las cosas que uno hace cotidianamente. (SM3)

No me gustaba el turno de la escuela...siento que me faltó más concentración...pero no me concentro, no. (SF5).

Estos estudiantes valoraron de manera positiva el turno escolar matutino con comentarios como “siento que estamos más despejados de la mente”, “quedaría más tiempo libre” o “siento que me faltó más concentración” con argumentos de que por las mañanas se les pegaría algo nuevo por estar despejados de la mente. Esta forma de valorar sugiere que las mañanas son el horario idóneo donde se puede estar más receptivo a adquirir conocimientos, contrario a lo que sucedería por las tardes; o que tener las tardes libres se puede aprovechar para hacer más cosas o tener un orden en las cosas que el estudiante hace cotidianamente.

Menciono nuevamente, que es en el turno vespertino que laboramos los docentes para este subsistema, ello debido a la falta de un espacio propio para la institución, por lo que otro plantel escolar nos presta sus instalaciones para laborar.

IV.1.2.2 Ambiente Escolar y la Relación con sus Pares.

Aquí observé, para la primera representación social, un tipo ideal con una tendencia positiva. En esta tendencia, el ambiente escolar se vivió con actividades que ayudaron a los estudiantes a socializar y a compartir entre ellos alimentos, experiencias, juegos, aprendizajes, etcétera, lo cual les proporcionó un ambiente relajado donde “podían echar relajo”. Para la segunda representación, se

observaron dos tipos ideales: una tendencia positiva que se fortalece con expresiones de que la relación con sus pares siempre fue buena y que, incluso, aún se mantenían en contacto entre ellos. La segunda tendencia arrancó siendo positiva pero que derivó en varios tipos de actitudes como: maltrato verbal, término de la amistad al abandonar la escuela, relaciones de inequidad y valoración desfavorable hacia el aprendizaje. Se fortalece con expresiones de que no todos se llevaban bien entre ellos, ya que algunos hacían comentarios ofensivos y desagradables hacia otros o mostraron actitudes de rechazo hacia algún estudiante que se salió con antelación a ellos. Dejarlos de contactar por redes sociales o de hablarles, al encontrarse cara a cara en un espacio público con aquellos que abandonaron previamente la institución, son manifestaciones de estas actitudes de rechazo.

IV.1.2.2.1 Actitudes e información acerca del Ambiente Escolar.

Comentarios de los estudiantes acerca del ambiente escolar vivido.

Sí me agradaban las clases porque no... nos ponían este, cómo se dice, actividades para socializar y, así, realmente no todo el tiempo era estudiar y estudiar. (SM3)

Pues era bueno, bueno, cuando estábamos así todos reunidos, sí, cuando había muchos alumnos, o sea, se sentía bien. (SM5)

A mí me gustaba ir a la escuela, pues creo que todos éramos compartidos y ya ahí echábamos relajo. (SF4)

Todo me gustaba de las clases porque todos eran muy buena onda y no había muchos problemas. (SM1)

Hubo en los estudiantes, en su mayoría, una valoración positiva respecto al ambiente escolar que vivieron. Un estudiante lo que más valoró fue “nos ponían actividades para socializar” y lo mostró con argumentos de “no todo el tiempo era estudiar y estudiar”; otro lo valoró como “cuando había muchos alumnos, o sea, se sentía bien” argumentando que cuando era de esa manera el ambiente era bueno. Uno más valoró el ambiente escolar como un gusto al asistir a la escuela, argumentando que todos eran bien compartidos y que ya estando en la escuela

“todos echaban relajo”. Todo ello me permite construir una representación social del ambiente escolar positiva, incluso con tintes de alegría y deseos de acudir a la institución porque “ellos (sus compañeros de escuela) eran como otra familia”. Así mismo, es visible que apreciaron más los vínculos sociales que las actividades de aprendizaje escolar.

IV.1.2.2.2 Actitudes e Información Positivas en Relación con sus Pares.

Tendencias con orientaciones a valorar positivamente la relación con sus pares

“Con mis compañeros era buena, siempre me llevaba muy bien con todos”. (SM5)

“Fue muy buena, siempre nos llevamos súper bien y aún estoy en contacto con alguno de ellos”. (SM1)

Para estos estudiantes, la valoración que hicieron respecto a la relación con sus pares o compañeros la mostraron así: “con mis compañeros era buena” argumentando que siempre se llevaban bien con todos o que era buena porque se llevaban bien entre todos. Incluso, algunos de los estudiantes mantenían todavía relación con otros excompañeros. Pareciera que, de inicio, la relación entre los mismos compañeros de salón y de la escuela revestía una valoración positiva, amigable, que los motivó a asistir a la institución por la convivencia amistosa y abierta que vivían dentro del aula de clase. Se advierte, entonces, que los estudiantes adoptaron una actitud positiva ante la noción que habían construido del ambiente y los compañeros en clase. Dicha valoración se manifestó, durante los primeros meses, con asistencia a la escuela y un agradable ambiente escolar.

IV.1.2.2.3 Actitudes Medianamente Positivas con Tendencia a Algún Tipo de Conflicto.

Tendencias con orientaciones a valorar posibles conflictos

Perdí el contacto con ellos...con algunos sí me llevaba bien, con algunos no. (SF5)

Sí, nos llevábamos bien...para platicar, pero, así como para estar trabajando como que no, es mejor individual. (SF1)

Al principio todos nos llevábamos bien, pero saliendo las becas me empezaron a decir que solo iba a la escuela por la beca, lo cual fue muy desagradable. (SF2)

Para otros estudiantes, el ambiente escolar y la relación con sus pares no fue del todo favorable, al menos ya después de algunos meses de acudir a la escuela. Algunas formas de ser y de percibir al compañero de al lado, orientaron la disposición de asistir a la escuela y permanecer en ella con visos perjudiciales debido a lo que se estaba viviendo en esos momentos dentro del aula de clase.

“Llevarse bien con alguno de ellos y con otros no”, “llevarse bien, pero solo para platicar, porque para trabajar no” o sufrir *bullying* verbal, muestra que no siempre los ambientes escolares ni los pares de estudio son lo más positivo ni aquellos lugares que te ayudarán a desarrollar mejores aprendizajes. Esto que expresaron los estudiantes al ser entrevistados, se podía ver en la expresión de sus rostros, ojos tristes, caídos, muecas que no alcanzaron a ser sonrisa o voltear el rostro hacia otro lado, hablan más que mil palabras.

IV.1.2.3 Materias o Asignaturas.

Construí tres tipos ideales de acuerdo a las tendencias observadas en los datos. Un primero que presentaba una actitud positiva ante las materias. Dicha actitud se dejó entrever en expresiones que sugerían que no se les hacían complicadas las materias ya que eran lo básico que tenían que aprender, así como que, para algunos, hacer actividades relacionadas con el invernadero representaba un incentivo para seguir estudiando. Un segundo grupo para el cual las asignaturas resultaron bastante complicadas por diversos motivos: poco interés, el maestro, el horario escolar, el desconocimiento de los procesos de

aprendizaje y un tercer tipo ideal: la percepción del alumno sobre su propia forma de aprender y su desempeño escolar.

IV.1.2.3.1. Actitudes positivas ante los Contenidos de las Materias.

Tendencias con orientaciones a valorar las distintas materias

Todas me gustaban, sí les entendía y sí las quise llevar. (SF1)

Yo pienso que estaban bien, porque es lo básico que uno tiene que aprender. (SM1)

Este sí, me gustaba la materia del maestro "N" que se relacionaba con ir al invernadero y todo eso. (SM3)

Me gustaba mucho la de Comunicación, la que no me gustaba era la de matemáticas, no tenía ningún ánimo, al contrario, el maestro nos desanimaba. (SF2)

Estos estudiantes valoraron de forma positiva algunas materias más que sobre otras que se les impartieron. Para algunos, su valoración recayó en que sí eran capaces de entenderlas y se sentían a gusto con cursarlas; para otros, consideraban que los contenidos de las materias enseñaban lo mínimo que se tenía que aprender; para otros, el gusto por las materias y sus contenidos recaía en la salida fuera de la escuela, en ambientes abiertos como el invernadero donde el aprendizaje se volvía más natural; para algunos más, materias como matemáticas se tornaron difíciles debido a la actitud del profesor. Todo ello muestra la complejidad de actitudes que se vivieron dentro del aula de clase respecto a los contenidos de las materias y los maestros que las impartían, lo que provocó que se tuvieran actitudes de rechazo o dificultades con alguna de ellas, como se verá a continuación.

IV.1.2.3.2 Actitudes Adversas hacia las Materias por Diversos Motivos.

Tendencias con orientaciones a valorar de manera adversa algunas materias

La verdad, mate se me complicaba más y lo de química también se me dificultaba algo...siempre me ha gustado aprender más inglés...estaba un poco más avanzado en inglés. (SM3)

Creo que se me hacía más difícil este...las materias de la maestra "A"...o su forma de trabajar este...como que no le agarraba ritmo nunca...como que llegaba a un

punto donde ya no las entendía, ni pa´delante ni pa´trás...como que me quedaba allí así y decía: ´ora qué sigue o qué hago o así. (SF4)

Inglés, ay, sí, inglés, nunca se me dio el inglés...si me ponen a escoger entre matemáticas e inglés, prefiero matemáticas, es que inglés nunca se me ha dado, es bien difícil, hasta la fecha. (SF1)

Estos estudiantes valoraron de forma desfavorable algunas materias más que otras. Con adjetivos como “complicado”, “difícil” o que “nunca se le dio” mostraron una actitud de rechazo hacia ciertas materias, por ejemplo: matemáticas, química o inglés; contrario con otras a las que tenían en más alta estima, español o sociales, expresando su propio desempeño positivo respecto a estas. De igual forma, es posible que este rechazo hacia ciertas materias no se haya debido, en modo alguno, por el contenido, sino por la forma de la práctica docente que se utilizaba por parte de algunos maestros, que generaba que las instrucciones o las finalidades de determinados trabajos no quedaran claros por completo para los alumnos.

Al responder a esta pregunta sobre las materias, algunos alumnos comentaron sobre la dificultad que se estableció en su relación con los maestros, ya que estos, al parecer, en ocasiones no pusieron en claro la manera de realizar algunas actividades o cuál era la finalidad de hacer dichas actividades para una materia; así mismo, un maestro, en alguna ocasión, se mostró poco tolerante en la forma de calificar al alumno y de dirigir la actividad didáctica. Más adelante se mostrarán los testimonios estudiantiles que aluden a estas líneas.

Respecto a otras materias, se expresaron aludiendo que, de ofrecerles alternativas, elegirían incluso aquellas que, contando con una valoración común de difíciles (como matemáticas o química), serían una mejor opción para ellos.

IV.1.2.3.3 Actitudes Desfavorables hacia las Materias.

Tendencia con orientación a valorar de manera desfavorable las materias

“Pues casi todas se me dificultaban, era muy difícil para mí. Se me dificulta concentrarme, muchas veces ando en otro rollo y luego me andan hablando”. (SM4)

Este estudiante valoró de manera desfavorable todas las materias en sí mismas, pero no porque no le gustara estudiar ni porque unas le parecieran más difíciles o menos difíciles que otras. Este alumno presentó problemas de concentración y de atención hacia los estudios.

IV.1.2.4 Maestros y Aprendizajes.

Para las RsSs acerca de los maestros y el aprendizaje en este trabajo, primeramente, tomé el tema de la cantidad de maestros que laboramos en la institución como posible factor que influyó en las actitudes mostradas por los alumnos y en sus aprendizajes. En esta representación social, distinguí dos tipos ideales: una con tendencia positiva y otra con tendencia negativa. Otro tema fue el de la enseñanza-aprendizaje entre maestro-alumno, refiriéndose a la disposición del maestro para ofrecer y resolver dudas. Esta apareció con una sola tendencia hacia lo positivo.

Respecto al tema de los aprendizajes obtenidos por los alumnos, se intentó averiguar si los maestros representaron una influencia favorable o desfavorable en la procuración de aprendizajes. Igualmente, esta apareció con una sola tendencia positiva. Para el último tema, las actitudes del maestro hacia los alumnos, esta mostró que los educandos tuvieron una clara tendencia de rechazo hacia los maestros, dada la poca asertividad de la práctica educativa de los profesores, tanto pedagógica como didáctica, hacia los estudiantes. Ello contribuyó, en enorme medida, a que los alumnos ya no quisieran permanecer más tiempo en esta institución.

IV.1.2.4.1 Actitudes positivas hacia la Cantidad de Maestros para Impartir las Materias.

Tendencias con orientación positiva ante la cantidad de maestros

Bueno, era distinto porque en la secundaria solo había un maestro para todas las materias, y aquí había tres maestros para varias materias, o sea, no era lo mismo y nos enseñaban diferente porque en la secundaria pues la maestra, así como que cambien este tema, y como que se revolvía sola la maestra, o sea, no era lo mismo. (SM4)

Me gustaba que tuviéramos uno para cada materia porque así nos distraíamos un poco. (SF2)

Estos estudiantes valoraron de forma positiva la cantidad de maestros que impartíamos las materias. Como ya se ha señalado con anterioridad, en otro apartado, la cantidad de maestros que impartíamos clase en el telebachillerato éramos tres. Dada esta singularidad en el modelo educativo, me pregunté si, de alguna forma, la poca cantidad de maestros para tantas asignaturas no repercutiría, favorable o desfavorablemente, en los aprendizajes de los estudiantes, por lo que consideré importante conocer lo que pensaban respecto a esta representación social.

Regresando a las actitudes positivas de los estudiantes, descritas líneas arriba, la valoración hacia la cantidad de maestros se apoyó en que “era distinto porque en la secundaria solo había un maestro para todas las materias y aquí había tres maestros para varias materias” con argumentos como “o sea, no era lo mismo y nos enseñaban diferente” y “porque en la secundaria, la maestra se revolvía toda al cambiar de tema”. Otro estudiante valoró “que tuviéramos uno para cada materia” con argumentos como “porque así nos distraíamos un poco”.

IV.1.2.4.2 Actitudes de rechazo ante la Cantidad de Maestros para Impartir las Materias.

Tendencias con orientación negativa ante la cantidad de maestros

Pues, no sé, me sentí como en la primaria (risas), es que me sentía chiquita, pero pues está bien, yo creo que no importa cuántos maestros sean, el chiste es que tú aprendas, ajá, sí. (SF1)

A veces sí era estresante porque ibas acabando la materia y empezaba la otra y decía “híjoles, otra vez con la misma”. Y pues, era un poco estresante. Igual yo pienso que era lo mismo para los maestros, siento que ellos se estaban más, porque iban acabando de un problema y otra vez esperaban para seguir el problema. (SM1)

Yo terminé la secundaria en una secundaria general, entonces tenía maestro por materia. Me acostumbré a eso. Y luego ya después con mi experiencia aquí, en el telebachillerato, pues igual se me complicaba a veces, porque los trabajos los confundía, a veces diferente materia con el mismo maestro, eso me pasaba. (SM3)

Creo que está mejor que un maestro te dé una materia y otro maestro otra materia, creo que es mejor así a que un maestro te dé todo o verlo todo el día. (SF4)

Pues a la vez estaba bien, pero mmmmmm, como cuando te las daban juntas todas las clases, ya no entendía bien de cuál era la materia de alguna cosa o de la otra, pero pues estaba bien. Sí, me confundía a veces. (SF5)

Para aquellos estudiantes que valoraron de manera desfavorable la cantidad de maestros que les impartían clases en la institución, esta circunstancia les llegó a causar cierta confusión, fastidio, incluso estrés y sentir una involución temporal en asuntos escolares. El tema de la cantidad de maestros que laboran para este subsistema educativo merecería, y otros aspectos de él que tampoco abonan a obtener aprendizajes de calidad y excelencia, otra tesis.

IV.1.2.4.3 Actitudes Positivas hacia la Enseñanza por parte Del Alumno.

Tendencias con orientación positiva a valorar la enseñanza

Me gustaba la forma en que explicaba al grupo. (SF2)

Sí me pareció bien, aprendí de esa manera y me acostumbré de esa manera, y pues, el chiste es que uno aprenda, que uno le ponga empeño, si no le pone ganas obviamente no va a aprender. (SM3)

Sí me gustaba porque la mayoría eran proyectos en equipo, entonces socializaba, entonces no eran tan aburridas las clases. (SM2)

Sí nos sabían explicar porque cuando teníamos dudas nos explicaban, sí nos trataban de ayudar o de resolver la duda. (SF4)

Con el maestro F, ¿sí lo puedo tomar de ejemplo? Este, él nos explicaba las matemáticas y las hacía así, como para niños de primaria y siempre yo le entendía, se me hacían fácil con él y, por ejemplo, con usted, cuando nos ponía a escribir, usted se ponía en el pizarrón a ponernos las palabras cuando las escribíamos mal y de ahí se me fueron grabando unas, sí, sí aprendí. (SF1)

Estos alumnos valoraron de forma positiva la enseñanza recibida, argumentando, por un lado, sentirse apoyados por los maestros para resolver

sus dudas o preguntas; por otro lado, valoraron que la enseñanza tuviera lugar en proyectos por equipo, lo que les dio la oportunidad de jugar y socializar entre los compañeros de clase. Por último, también se valoró de los maestros que éstos tuvieran el tiempo y la dedicación para explicar en detalle y con paciencia aspectos difíciles de ciertas materias.

IV.1.2.4.4 Actitudes positivas hacia los Aprendizajes Obtenidos por los alumnos.

Tendencias con orientación positiva a valorar los aprendizajes

Sí, aprendí a hacer otras actividades como lo de los proyectos, en la otra escuela que ahorita estoy, pues no he realizado ninguno similar a los que hacíamos en el invernadero. (SF5)

Aprendí algunas palabras en inglés, eso me es útil en mi trabajo. (SM1)

Pues yo no sabía leer y me enseñaban en la escuela y tuve que aprender a multiplicar, a dividir y todo eso y ya después acá en el bachiller son diferentes cosas, aquí ya te enseñan a prepararte para tu vida y eso fue lo que más o menos se me grabó. (SM4)

Sí aprendí algo, como lo de biología del maestro F, como que hay cosas que digo “no, pues si esto y esto y esto pasa, ah, pues esto va a salir así” y cosas así. (SF4)

Para estos alumnos, sus aprendizajes los valoraron de forma benéfica. Para algunos, el paso por la institución implicó darse cuenta de que este nivel educativo te prepara para la vida; para otros, el aspecto lúdico fue importante para obtener aprendizajes. Para la última estudiante, se revela en su respuesta que, durante su estancia escolar, aprendió a utilizar razonamientos deductivos. Para algún otro, lo aprendido en su paso por la institución tuvo una aplicación real en su vida productiva.

IV.1.2.4.5 Actitudes del Maestro hacia el Alumno.

La tendencia para esta representación, presentó algunos aspectos álgidos que se debieron manejar de manera delicada y sutil, ya que probablemente tuvieron una importancia vital para la permanencia de los estudiantes en la institución y para la conformación negativa o de rechazo hacia la figura simbólica del maestro por parte de algunos alumnos. También, sin temor a estar equivocada totalmente, esta representación social coadyuvó para la aparición del tercer momento, de los cuatro que consta el apartado de la descripción de resultados, y que trata sobre las representaciones sociales orientadas hacia el abandono escolar. De alguna forma, los testimonios estudiantiles sobre esta representación, constituyeron uno de los aspectos más importantes y con más peso para los alumnos en su resolución de abandonar sus estudios, como se verá en los testimonios.

La pregunta que detonó los testimonios de rechazo hacia algunos maestros consistió en lo siguiente: si existió algo que les molestara o que no les hiciera sentir bien del hecho de asistir a la escuela y otra, sobre si se sintieron, de alguna manera, agredidos por las actitudes de sus pares o de sus maestros. Se les ofrecieron algunas opciones para que ellos eligieran y supieran a qué se refería la pregunta: los maestros, las materias, el horario de entrada o sus compañeros de clase. La respuesta de algunos de los alumnos fue algo que no me esperaba, ya que dicha respuesta se enfocó en la actitud de los maestros durante la clase hacia algunos alumnos.

Cabe aquí hacer un señalamiento: en las actitudes inmediatas anteriores a esta, sobre cómo juzgaron los alumnos el tipo de enseñanza recibida durante su estancia en la institución y sobre los aprendizajes obtenidos en ella. La mayoría de los alumnos entrevistados coincidieron en valorar de forma positiva la instrucción, así como los aprendizajes obtenidos, aun aquellos estudiantes que se vieron afectados por las actitudes de los maestros hacia ellos; mostrando una clara diferenciación, justa y equitativa, entre valorar la enseñanza y aprendizajes recibidos, con respecto a las actitudes docentes para con ellos.

Creo que sí, cuando nos regañaban y que los maestros nos decían que éramos unos mediocres o así, bueno, creo que el maestro F y la maestra A fueron los que muchas veces nos dijeron eso y yo así de ¡ah! Es que se supone que nos deben de apoyar, no de decirnos, o sea, no bajarnos nuestra autoestima y creo que fue, creo que muchas veces muchos alumnos nos salimos a lo mejor por eso, pus, como que bueno, ya... Desanima, desmotiva, entonces como que ya no fue la de ahí, entonces ya fue como ¡ah! Pus si los maestros son así, por qué uno no puede ser así o equis cosa, y pus ya fue de ahí, como que ya nos desmotivaron a ya no seguir, bueno, yo siento que para mí ya fue eso. (SF4)

Mmmmm, no sé, es que, por ejemplo, con la maestra A, yo sentía que era bien regañona, no sé, porque a veces hablaba fuerte y hasta a veces me daba miedo, pero no, no es así... (SF1)

Bueno, a veces el maestro F era el que muchas veces no cooperaba, pero los demás sí. No cooperaba porque en malos ratos no te contestaba de buena manera y así. Al igual que A, llegó a veces a gritarme y así, enfrente de todos, pero yo nunca les había hecho nada, era una pregunta nada más de trabajo. (SF2)

Los comentarios de los compañeros y que el maestro nos dijera mediocres me fue bajando el ánimo de seguir yendo. (SF3)

Por ejemplo, la maestra A, sí era como, como que a veces se ponía en un plan de que, pues teníamos que saber las cosas ya, y no nos daba la respuesta que nosotros queríamos (el joven me explicó que solo querían que les aclarara otra vez cómo se iban a hacer las cosas del trabajo o la tarea). Entiendo que a veces yo creo que era por algo que habíamos hecho o estaba molesta...(SM3)

“Es que sí era así como que el maestro F, cuando él estaba a cargo del invernadero y llegábamos 8:05 o cuando mucho 8:10 de la mañana, nos regresaba [...] pero yo diría que era injusto, sé que era para hacernos responsables con los horarios, pero a veces llegábamos uno o dos minutos tarde, y no nos dejaba entrar en el invernadero y se regresan, decía, o se quedan, pero no les vamos a contar su día con asistencia”.
Idem

“Al reprobar, yo me eché la culpa a mí mismo, pues ya no se pudo dar más empeño y pues los maestros están en su rollo y ellos saben cómo hacer las cosas y pues, obviamente, aunque uno diga que un maestro está mal, cuando uno se lo dice enfrente del maestro, el maestro va a decir que no, que el alumno está mal y no va a aceptar su error”. *Idem*

“Es que sí fue un factor importante, no sé cómo explicarme de cómo explicaba, no sé cómo decir que estaba mal lo que hacía el maestro [...] es que sí sabe muchas cosas, pero el alumno no se acopla a lo que el maestro esté diciendo o enseñando o a la manera en que el maestro lo explica o en cómo lo hace”. *Idem*

Pues sí, o sea, fueron muchas las mujeres las que también se salieron [...] sí había chavas que igual sí decían lo mismo “que el maestro F” que esto y así, igual sí. Hubo muchas veces en que a algunos de nosotros nos rompió las hojas de trabajo y decía esto no es así y lo rompía y lo echaba al bote, porque sí nos molestaba, por qué lo está rompiendo si yo estoy haciendo mi trabajo [...] yo recuerdo que fueron como unas tres o cuatro veces mínimo con algunos alumnos [...] yo creo que en algún momento recapacitó [...] pero sí era un factor, yo creo, para que muchos nos saliéramos o no pasáramos, porque yo creo que fueron muchos los que no pasaron tampoco con el maestro, fueron varios y no sé si ese factor también fue para no seguir o de que tampoco ya no les gustó, pero creo que sí, fue eso. *Idem*

Estas actitudes y la información que nos proporcionaron los testimonios, mostraron que los alumnos recibieron una actitud negativa por parte de los maestros, porque no contábamos con métodos ni teorías adecuados para educar a nuestros estudiantes y lograr mejores aprendizajes en ellos; así como tampoco pudimos lograr su permanencia en la escuela. Todo ello nos hubiera permitido a nosotros, como docentes, construir un mejor andamiaje y ser mejores mediadores para lograr elevar el potencial de desarrollo de los alumnos y llevarlos a un nivel más alto. Dada esta carencia teórica y metodológica en nosotros, el resultado fue una deserción numerosa.

Aunque, si bien es cierto que los docentes carecimos de teorías y métodos para enfrentar el problema, tal vez existieron otros factores igual de importantes para que se suscitara dicha situación. Las condiciones de trabajo para nosotros los docentes, en este subsistema, no son las más idóneas, ya que, como mencioné con anterioridad, no contamos con aulas ni espacios propios (hacemos nuestro trabajo en aulas prestadas por la telesecundaria), tampoco con mobiliario ni insumos de ningún tipo que ayudarían a generar en nosotros un entusiasmo y motivación por realizar nuestro trabajo. Además de que trabajar en estas condiciones, genera en los docentes una idea de inconformidad, enfado y disgusto, porque a esta situación se le suman las constantes críticas y

comentarios mal intencionados por el personal del turno de la mañana, sobre cualquier cosa que se rompe, mueve o cambia de lugar en las instalaciones, adjudicándolas a nosotros, el turno vespertino.

Desde esta perspectiva, existe una violencia simbólica ejercida desde el sistema mismo, para con los maestros, los estudiantes y la misma comunidad, al no considerar a estos elementos dignos para ofrecer una educación de calidad, siendo que no los provee siquiera de los insumos necesarios básicos para impartir esta, contrario a otros subsistemas y sistemas educativos reconocidos.

Por otro lado, las condiciones laborales y los paupérrimos salarios que percibimos, vuelven muy difícil que los docentes podamos y deseemos seguir profesionalizándonos, ya que muchos contamos con familias a nuestro cargo y nos es imposible pagar un posgrado, curso o diplomado, que asegure una constante superación profesional y personal. De ahí que, posiblemente, en los docentes existan carencias teóricas, metodológicas y académicas para identificar una situación problemática en el aula y no contar con los recursos para saber enfrentar el problema.

Por último, y no debido completamente a lo antes mencionado, existe la posibilidad de que, en los docentes de este plantel, no exista un ideal pedagógico, una vocación real hacia nuestro trabajo, ya que solo así se explicaría, en parte, el maltrato recibido por los alumnos de parte de sus maestros(as). Y que, desde la valoración docente, privara la idea de subestimar y minimizar a la comunidad, la escuela y, por ende, a los estudiantes; pensarlos como menos valerosos porque ellos (los docentes) sí pudieron lograr una carrera profesional, salir y conocer el mundo, mientras los estudiantes no contaron con ese deseo de manera fuerte. Querer distinguirse de eso que nos aterra, pero con lo que vivimos diariamente, puede llevar a una persona a ejercer un maltrato de esta naturaleza-

Por otro lado, con los comentarios que proporcionaron los estudiantes, se lee de manera indirecta, otra RsSs que no tomé en cuenta y no estudié ni analicé a profundidad: la idea de que el maestro sabe, yo no. Es decir, la violencia simbólica que la escuela ha ejercido a través de las figuras de poder, como el

maestro(a), adjudicándoles los saberes del mundo y minimizando a los estudiantes: el maestro sabe, yo no, por lo tanto, yo soy el que no es bueno para la escuela. De ahí que el estudiante se sienta impotente e imposibilitado para intentar cambiar en algo su situación y obtener justicia.

Por supuesto, todo lo arriba mencionado, apunta a que la circunstancia que se dio entre los docentes y los alumnos, pueda encontrar su explicación en cualesquiera de estos factores, lo que llevó a los jóvenes a tomar esta drástica decisión.

IV.1.3 Actitudes e Información del Abandono Escolar

Para este tercer momento, la tendencia general observada en los alumnos se fue haciendo visible de manera gradual, conforme respondieron a las preguntas sobre si hubo algo que los hubiera hecho sentir mal/molestos respecto a asistir a la escuela y si se sintieron, de alguna manera, agredidos por las actitudes de sus pares o de sus maestros. Cuando la pregunta ofreció una de las opciones, la actitud de los maestros hacia el alumno, fue aquí cuando se notó la tendencia hacia una mayor frecuencia de descontento y escasa motivación para proseguir los estudios, claramente expresado por los estudiantes.

Los comentarios de los compañeros y que el maestro nos dijera mediocres me fue bajando el ánimo de seguir yendo. (SF3)

Creo que sí, cuando nos regañaban y que los maestros nos decían que éramos unos mediocres o así, bueno.... (SF4)

...hubo muchas veces en que a algunos de nosotros nos rompió las hojas de trabajo (el maestro F) y decía esto no es así y lo rompía y lo echaba al bote, porque sí nos molestaba, por qué lo está rompiendo si yo estoy haciendo mi trabajo... (SM4)

...pero sí era un factor, yo creo, para que muchos nos saliéramos o no pasáramos, porque yo creo que fueron muchos los que no pasaron tampoco con el maestro F, fueron varios y no sé si ese factor también fue para no seguir o de que tampoco ya no les gustó, pero creo que sí, fue eso. (*Idem*)

En esta etapa, el tipo ideal que se construyó fue uno solo. Debo mencionar que, aunque el abandono escolar sufrido por la institución (y sí lo sufrimos, porque a partir de este ciclo escolar, la matrícula de alumnos fue disminuyendo poco a poco en ciclos posteriores, con el consecuente interés por parte de nuestras autoridades por saber qué estaba pasando y, puedo afirmar que, a partir de este fenómeno que se estaba dando en nuestro plantel, empezaron a tomar medidas para que esta problemática disminuyera en todos los planteles) no fue el tema inicial de investigación de este trabajo, sino investigar cuáles fueron las causas de aquellas actitudes que yo presencié y asumí como de rechazo hacia el estudio o al aprendizaje, éste se convirtió en el foco principal hacia el cual las RsSs de los estudiantes y sus actitudes convergieron. Ello me llevó a abrir mi mirada hacia otros procesos y otros sistemas que se habían vivido durante la estancia escolar y que me imposibilita, en estos momentos, a reducir la investigación a mis premisas iniciales. La variedad de RsSs que investigué (turno escolar, maestros, materias, aprendizajes, etcétera) y sus actitudes, me hicieron darme cuenta de lo complejo que resultó ser analizar los diferentes procesos y sistemas mostrados en esta investigación. Como muestra de la complejidad en el análisis, abajo ofrezco otros testimonios que se diferencian entre sí.

Mi primo me contaba, y yo le decía no son regañones o algo así, es que a mí me da miedo que me regañen. (SF1)

Tal vez yo sí, alguna vez, respondí de una manera que no debía, pero no groseramente. (SF3)

No me apoyaron en el momento de pedirles un cambio de escuela o que me dijeran los trabajos que debía o las actividades que debía hacer, porque en ese momento no me apoyaron. (SF3)

Todo era perfecto, excepto una cosa y era que el maestro F se me hacía muy aburrido y pues me caía mal, y no solo a mí, igual todos mis compañeros me contaban que tenían el mismo problema. (SM1)

Cuando nos regañaban y que los maestros nos decían que éramos unos mediocres o así [...] desanima, desmotiva, entonces como que ya no fue la de ahí [...] para mí sí pesó como un 20% más o menos para que dejara la escuela. (SF4)

El maestro de matemáticas siempre fue difícil, porque el maestro era muy prepotente, siempre nos llamaba mediocres cuando algo no le gustaba. (SF2)

Ya no tenía ningún ánimo de tomar las materias, al contrario, el maestro nos desanimaba. (*Idem* anterior)

Me sentí mal por cada uno de sus comentarios (los del maestro y los de los compañeros), en ese tiempo yo no estaba bien emocionalmente y ni ellos ni el maestro me ayudaban, por eso mismo decidí salirme. (*Idem* anterior)

Ya esto lo tuvieron que haber aprendido en la secundaria y si no saben es porque no quisieron [...] luego tenía como unas maneras bien extrañas de responder que a veces sí nos molestaba y decíamos ¡bah! y por qué nos lo dice, ¿en manera de hacernos sentir mal o de manera que así es él? (SM3)

Al principio tuve una expectativa diferente del maestro F, no me imaginaba que él tuviera un carácter tan feo y amargo. (SF2)

La tendencia en esta actitud, como se dijo, se orientó a conformar un rechazo hacia los maestros, precisamente por la actitud que estos últimos desarrollaron con algunos estudiantes. En esta representación social y, junto con la anterior, se constata que dicha actitud docente permeó de manera muy importante en los estudiantes, al grado de provocar pensamientos y deseos de abandonar la institución. Por los testimonios, algunos alumnos se mostraron confundidos con la manera en que el docente impartía su clase, ya que este llegó a expresar cierto sarcasmo en sus respuestas a las preguntas de los estudiantes. “Si alguien quería opinar sobre el tema y, por ejemplo, decía la respuesta, el maestro, no sé si era con sarcasmo o qué, decía: a poco tú ya sabes, a poco tú eres el maestro, a poco tú ya sabes más que yo” (SM3) eran, entre otras, las respuestas que el docente daba a los alumnos.

Así mismo, el tipo de respuesta docente pudo socavar la confianza y autoestima hacia el propio desempeño escolar y autosuficiencia de los alumnos. También se observó en los testimonios, que algún estudiante reconoció haber dado una respuesta álgida hacia la forma de ser tratada o tratado por el docente, debido, tal vez, a que sintió que tuvo replicar a alguna situación que le pareció

injusta respecto a su desempeño; al igual que otro más, el cual no se sintió apoyado cuando solicitó sus papeles para inscribirse en otra institución; así como tampoco se sintió respaldada por el equipo de maestros para confirmar o denegar la falta de algunos trabajos y la manera en que subsanaría este problema; literalmente, esta alumna me comentó que ya no sabía si seguía estando (oficialmente) en la escuela o no.

De esta forma, se fue tejiendo una red de actitudes de rechazo al ser tratados, conforme a sus valoraciones, injustamente y haber recibido malos tratos por parte de los docentes, que, sumados todos ellos a las circunstancias que vivían los jóvenes en su vida diaria, además de los procesos delicados del desarrollo humano en el que en esos momentos se encontraban, orientaron de alguna manera la decisión tomada por los estudiantes.

IV.1.4 Actitudes luego del Abandono Escolar

Para saber de esta actitud, pregunté a los alumnos cómo habían vivido el hecho de abandonar la escuela y sus estudios y, si alguna vez, se habían retractado. También sobre si, al abandonar la institución, habían cambiado sus representaciones sobre lo que pensaban de los maestros, de la escuela o de las materias. Entonces hay dos tendencias, una hacia cómo se habían sentido al abandonar sus estudios y si había existido arrepentimiento y, la otra, si algo había cambiado en ellos sobre lo que pensaban de los maestros, la escuela, las materias o, incluso, de sus compañeros.

Para la primera tendencia, se construyó un tipo ideal. El primero sobre cómo se sintieron, qué había pasado para desertar de la escuela y si hubo arrepentimiento. Para la segunda tendencia, se construyó el tipo ideal de aquellos que sí habían cambiado su forma de ver o de pensar sobre los maestros.

Todavía me hablo con algunos, pero muchos me dejaron de hablar cuando me cambié de escuela...de otros salones también me dejaron de hablar quién sabe por qué. (SF1)

Sí me arrepentí, porque cuando me salí y hubiera querido regresar, tendría que empezar desde cero, entonces no lo tenía pensado, le hubiera echado ganas, le hubiera seguido. Pero no he tenido la oportunidad de estudiar, ya sea en la misma o en alguna otra. (SM2)

Me arrepiento de no haberle puesto más empeño al estudio, pero pues... yo me retiré del estudio porque me faltaron como dos décimas para pasar, creo, y yo ya no seguí estudiando, aunque la maestra A nos mandó a hablar a todos los que reprobamos para regresar o para otra oportunidad. Muy pocos fueron, ya no quisieron ir. Yo tampoco. (SM3)

Sí me arrepiento de haber abandonado mis estudios. Cuando estaba trabajando aquí (el estudiante trabajaba de albañil) muchas veces pensé para qué dejé la escuela, ya estuviera saliendo casi y yo sé que estuviera más estresadillo, pero estaría pensando en otro futuro mejor y menos cansado. (SM4)

Sí me arrepentí de haber abandonado la escuela. Después dije ¡ah! Pues para qué me salí o por qué lo hice y ya dije, no pues sí. Me arrepentí varias veces. (SF4)

Pues yo creo que perdí, como quien dice un año, por lo mismo de que me cambié y así. Sí me arrepentí porque mejor hubiera seguido, porque pues perdí un año. (SF3)

Sí me arrepentí porque dejé que me afectaran los comentarios de las demás personas. (SF2)

En esta tendencia, se puede apreciar que después de haber abandonado la escuela, algunos estudiantes reflexionaron seriamente sobre la decisión que habían tomado y se advierte que, después del abandono, hubo un arrepentimiento por la decisión tomada, porque ellos mismos se percataron de que, tal vez, habían actuado precipitadamente. Todo ello derivado del hecho de que no pudieron prever cómo sería su situación al abandonar sus estudios.

En esta autorreflexión llevada a cabo, también se aprecia que algunos estudiantes valoraron de manera positiva, hasta ese momento, sus estudios y la forma en que haber seguido estudiando les hubiera traído beneficios como un mejor empleo y menos horas de trabajo. Por el contrario, alguno de ellos comentó que, aunque les ofrecieron la oportunidad de regresar en el siguiente ciclo escolar, él y sus compañeros decidieron no aceptar el ofrecimiento.

Al reprobando las materias, realicé las actividades requeridas para poder aprobar, pero seguía en mi boleta de calificación que seguía reprobada, cuando yo ya había hecho todo, prácticamente todo, y estaba que había reprobado. Ya eso fue lo que no me

gustó porque pregunté, pero no me explicaban bien por qué, qué debía, qué no debía hacer, por eso me salí. (SF3)

Me salí porque siempre me molestaban los compañeros y en ese tiempo yo no estaba bien emocionalmente y me afectaron los comentarios que hacían e, incluso, el maestro siempre me bajaba los ánimos. (SF2)

En ese tiempo yo estaba viviendo una etapa de mi vida donde estaba conociendo cosas nuevas y para mí, lo que me echó para abajo las cosas, fue el celular. Me llamó más la atención el celular y fue donde me descontrolé. Me hice irresponsable por los juegos y esas cosas. Entonces, yo le prestaba más atención a los juegos, estaba confundido. (SM3)

Abandoné la escuela porque ya no me gustó el estudio y para demostrarle a varias personas, que no solamente estudiando te puede ir bien en la vida. No me arrepiento de haberme salido porque no tenía mucho tiempo que había entrado. (SM1)

Siguiendo con la primera tendencia, se puede apreciar que los estudiantes habían valorado su salida de la institución y llegado a una conclusión. Sus respuestas a la pregunta de por qué habían abandonado sus estudios fueron heterogéneas y adecuadas a las circunstancias que cada alumno vivía en esos momentos.

Así, el teléfono celular y la facilidad de descargar juegos de video, la escasa información del estatus escolar, la relación dañina que se formó entre los mismos compañeros o entre maestro-alumno, alumno-maestro, la presión social de tener que demostrarle a los demás que el estudio no es indispensable para poder vivir bien, o que no se había tenido el tiempo suficiente como para crear lazos de verdadera amistad entre los compañeros, se convirtieron en las respuestas para determinar, posiblemente, el abandono escolar.

Afortunadamente, algunos de los estudiantes que abandonaron sus estudios en esta escuela, pudieron insertarse de nuevo en otra institución escolar, inmediatamente después de dejar el plantel.

IV.1.4.1 Actitudes Reconfiguradas hacia el Maestro, Institución o Compañeros.

Se muestran tendencias con orientación a reconfigurar distintas figuras

Yo tuve la culpa porque yo no le puse más empeño y pues ya cada quien, los maestros saben cómo enseñan, cómo son los alumnos y yo no puedo decir nada al respecto [...] pero pues los maestros saben lo que hacen, ¿no? y al final de cuentas uno tiene la culpa por no echarle ganas. (SM3)

Pues cambió algo, porque tenía ya otros propósitos, ya no pensaba igual. Eso sí soy consciente, pero bueno, yo ahorita lo veo de esa forma porque tengo que ver otras cosas, o sea, tal vez en otro tiempo sí me meta a estudiar algo para tener otro trabajo mejor y ya evolucionar a mí mismo y estar mejor, pero ahorita no. (SM4)

Está bien la escuela y creo, pus, que a mí me gustó. Me gustó la forma en que trabajábamos. De hecho, lo que me gustaba mucho de ahí fue danza y pintura y creo que está agradable la escuela. Sabiéndolo llevar y sabiendo tomar las cosas como son, creo que sí podremos lograr allí los tres años de estudio. (SF4)

Sí cambió mi idea de la institución, pues en que no me apoyaron en el momento de pedirles un cambio de escuela o que me dijeran los trabajos que debía o las actividades que debía hacer, porque en ese momento no me apoyaron. (SF3)

La escuela estuvo muy bien, porque ahí aprendí cosas que nunca había visto. (SM1)

No, creo que no, nada. No cambió nada. (SF4)

En esta tendencia, se observa que las actitudes que cambiaron para los estudiantes en su paso por la escuela fueron básicamente dos: la institución y la cuestión administrativa de control escolar. Para la institución hubo dos cuestiones: una primera que habla positivamente de ella, como un espacio lúdico de aprendizaje (refiriéndose a las actividades de danza y pintura) y como el lugar donde se aprendieron cosas nunca antes vistas, y otra menos favorable. Para la cuestión administrativa de control escolar, la falta de una operatividad institucional eficiente orientó a la alumna a mostrar una actitud de rechazo hacia la escuela y a su deseo de no permanecer ya en ella.

Por otro lado, reconocer que no se puso el empeño suficiente para seguir con los estudios, aunado a las actitudes dañinas de los maestros, constituyó, para

este joven (SM3), una combinación desfavorable para ya no seguir en la institución. De igual forma, para otro alumno (SF4), no hubo cambios en su apreciación después de abandonar la escuela, hacia las diversas figuras que se le ofrecieron.

Como se puede observar, algunas de las actitudes mostradas por los estudiantes ante sus propias representaciones sociales no mostraron desagrado, ser desfavorables o poco benéficas hacia sus estudios y aprendizajes. Sí lo fueron las actitudes hacia el turno escolar, hacia sus compañeros de clase o hacia sus maestros, por caso. Sobre estas representaciones recayó, de forma más decisiva, el peso de las actitudes de rechazo mostradas y el subsecuente desenlace que se vivió dentro de la institución.

Esta recapitulación es de considerar, ya que mi tesis inicial se sustentó en las preguntas de investigación sobre ¿cuáles fueron las circunstancias que incidieron en los estudiantes para adoptar estas actitudes de rechazo hacia el estudio y el aprendizaje, ¿cómo influyeron dichas actitudes en sus procesos de aprendizaje? ¿estas actitudes fueron el reflejo de ideas *a priori* desde el hogar y el entorno social del estudiante? Considero que, en la primera parte ya mostrada, la de la descripción, se muestra de manera fehaciente la respuesta a la primera pregunta de investigación.

El análisis de las diversas representaciones sociales y sus subsecuentes tendencias en la descripción de los resultados, apunta a que los escenarios fueron diversos, complejos y que las actitudes negativas, en su mayor parte, fueron de índole emocional ante diversos objetos, tanto escolares como sociales.

Las dos últimas preguntas, tendrán sus respuestas en la segunda parte del análisis de este trabajo.

Figura I. Descripción de la primera parte del análisis de resultados

MOMENTOS	ACTITUDES	ACTORES
Primer momento	Previas al ingreso a la escuela:	Padres, madres y estudiantes

	I. Apoyo familiar y social: mayor deseo de ingresar a la escuela, actitudes adversas e implicación nula	
Segundo momento	Durante la estancia escolar: I. Turno escolar II. Ambiente escolar y relación con sus pares III. Asignaturas IV. Maestros(as)	Estudiantes, maestros(as), institución
Tercer momento	Orientadas hacia el abandono escolar: I. Del maestro(a) hacia el alumno	Estudiantes, maestros(as), institución
Cuarto momento	Al abandonar la escuela: I. Retractamiento II. Reconfiguración de figuras: maestro, escuela, asignaturas, etc.	Estudiantes

Elaboración propia

IV.2 Interpretación y explicación de las RsSs y el Aprendizaje

En este apartado, que se orienta a interpretar y explicar desde los conceptos de la teoría de las representaciones sociales y la teoría sociocultural, aludiré a los cuatro momentos que anteriormente describí. Ofreceré, de manera general, algunas hipótesis que permitan comprender interpretativamente y comprender explicativamente, más adelante, las circunstancias en las que ocurrió el fenómeno observado y cómo estas contribuyeron a que los estudiantes manifestaran sus representaciones sociales de cierto modo.

IV.2.1 Previas al Ingreso a la Escuela

Las RsSs previas al ingreso a la escuela que los estudiantes tuvieron, siguieron una tendencia positiva, otra adversa y una última con implicación casi nula y de desapego al acto de estudiar. Las representaciones que los estudiantes mostraron hacia las figuras de la escuela y del estudio en su tendencia positiva, nos indican que el proceso de anclaje se dio en el contexto familiar y, quizá, desde sus grupos de relaciones sociales, al recibir de las personas cercanas a él, comentarios o expresiones favorables acerca de seguir estudiando.

Aquí cabe lanzar una primera hipótesis: un contexto familiar de apoyo económico, cariño y confianza de los padres hacia sus hijos, es fundamental para que se desarrolle en ellos el deseo de estudiar y de aprender. De no ser así, difícilmente desarrollarán RsSs favorables a sus estudios. A continuación, se muestra la constatación de esta suposición.

Algunos de los comentarios que los estudiantes recibieron de su entorno familiar respecto a estudiar y que conformaron un anclaje fuerte y robusto fueron: “Pues como ya tenía familiares que venían aquí, ellos me lo recomendaron”, “el estudio abre muchas oportunidades”, “para tener una carrera y algo con que sostenerme” y “para tener un mejor futuro y no matarnos tanto físicamente”, nos indica el aspecto deseable de la representación social al querer estudiar, cuyo núcleo figurativo fue totalmente positivo, firme, provechoso y válido de llevarse a cabo. Este fue auxiliado, además, por el apoyo mostrado por los padres para continuar estudiando, proporcionando dinero para el pasaje y compra de materiales escolares.

Así, el núcleo figurativo elaborado para la representación social sobre la escuela y el estudio con las características antes descritas, fue de un lugar agradable, donde el alumno aprendería muchas cosas y socializaría, porque en la escuela se reencontraría con varios de sus compañeros de la secundaria.

Para la familia, la escuela y el estudiar se valoraron dentro del ámbito económico, del ámbito del saber ser y del saber hacer. Muestro testimonios de las madres de familia. “Para que tuviera un buen trabajo y pudiera igual mantener una

familia”, “Que estudie algo que le guste, que le apasione, que encuentre su felicidad y el éxito juntos”. “Que esté preparado para su trabajo [...] que día con día se esfuerce más y tratar de ser cada vez, este, ser un poquito más y un poquito más”. El campo de representación imaginado por la familia se inscribe en estos ámbitos: el económico o laboral (a los padres de familia les interesa que su hijo tenga un trabajo que pueda ayudarles a sostener la vida material), el del saber ser (que sus hijos sean felices con la elección que hagan de su carrera y también al trabajar) y el saber hacer (que sus hijos se esfuercen cada día en ser mejores para dar lo máximo en cualquier ámbito: trabajo, escuela, relaciones, etcétera), por lo que el apoyo otorgado a sus hijos para sus estudios, giraba sobre la obtención de estos beneficios.

Para los que mostraron actitudes adversas ante el hecho de asistir a la escuela para proseguir sus estudios, en el proceso de anclaje se observa que los comentarios recibidos por el estudiante de sus grupos familiares y sociales fueron contrarios a crear una imagen favorable de la escuela y de estudiar, “Los comentarios de las personas que ya habían pasado por eso (se entiende que el bachillerato), me decían que era mucho trabajo, muchas tareas y muchas cosas así”, de ahí que, el núcleo figurativo de su representación (el estudio percibido como algo pesado, trabajoso, latoso o cargante, debido en parte al clima social generalizado que promueve que todas las cosas se pueden conseguir de manera instantánea, rápida, inmediata, sin necesidad de mucho esfuerzo), no fuera conformado lo suficientemente favorable ni convincente, como para hacerles crear una figura positiva de la institución ni del acto de estudiar. La representación adversa también se refuerza con el hecho de que, para algunos estudiantes, inscribirse en la institución no fue su primera y deseada opción escolar. “No, de hecho, yo quería entrar a este...lo que es el COBAQ, pero no ingresé, entonces me informaron que tenía la opción de entrar aquí”, lo que indica que, muy posiblemente, el proceso de anclaje fue construido de forma deseable hacia otra institución (la escuela es mejor, no es tan difícil, ofrece más oportunidades de

aprobar) y no hacia esta, por lo que se ingresó a la segunda como un último recurso, la menos deseable.

El significado que sobre la escuela y estudiar habían configurado los alumnos de esta representación, sugiere que no contaban con una disposición tan favorable, por el núcleo figurativo que habían conformado con anterioridad, originando la percepción de que la escuela era una dificultad a la que había que enfrentarse. Quizá esta percepción con la que contaban no fuera nueva, quizá devendría de experiencias previas de aprendizaje, igual de difíciles o que consideraban lejanas a sus capacidades. Núcleos figurativos como “era mucho trabajo”, “era mucha tarea”, ejemplifican muy bien la representación social negativa o, incluso, de rechazo que sobre la escuela y estudiar habían constituido. En otros núcleos figurativos, para algunos alumnos, estudiar se mostraba como una representación impuesta, “era lo que me tocaba”, algo que se tenía que seguir socialmente o el deber ser, no como algo que se desee o anhele, sino como un camino que tengo que recorrer, más como algo socialmente impuesto que una actitud determinada.

El deber ser, en estos casos, nos remite a una representación social narrada (anclaje) en el contexto familiar y trasladada al ámbito escolar, en el cual, el estudiante, a través de la objetivación del “deber ser” familiar, de la valoración que escucha de parte de familiares y grupos de relaciones acerca de los posibles beneficios que obtendría, lo transforma en una imagen deseable, valorada positivamente, volviéndola totalmente favorable y asequible a sus esquemas. En todas las representaciones de los alumnos, los procesos de anclaje fueron distintos, pero igual de adversos, que alentaron muy poco la idea de seguir estudiando.

Para la tercera tendencia, la de implicación nula o de desapego, los núcleos figurativos atribuidos a esta representación fueron de escasa implicación o nula información recibida por el estudiante respecto a la institución, de parte de su familia o grupos sociales. “Mis papás no pensaban nada y ni yo, porque entré de improviso”. Ello indicaría que, al no haberse configurado un núcleo figurativo

positivo ni negativo respecto a la escuela, tampoco existió un anclaje fuerte o moderado (comentarios positivos, alentadores o que expresaran algún tipo de conocimiento o de interés sobre la escuela donde se ingresaría, por parte de la familia o grupos sociales), como para ingresar a la institución y proseguir sus estudios. A ello se suma que, para otros estudiantes, inscribirse en la institución solo fue un acto de compromiso, al venir arrastrando diversas circunstancias que ya los habían desalentado para estudiar. “Bueno, pues ya desde la secundaria, pues ya me estaba yendo un poco mal, ya no sacaba muchas buenas calificaciones y pues, ya yo tampoco ya quería estudiar, ya la verdad...pues ya fue como por compromiso, ya ve que yo tenía que intentarlo, ¿no?”. En este caso, ya no existía un deseo ni moderado, ni fuerte ni de ilusión sobre seguir estudiando. La familia ni el alumno contemplaban ninguna expectativa beneficiosa de algún tipo al estudiar. Tal vez, es probable, se tuviera ya una representación social sobre el propio desempeño escolar muy penosa o lamentable.

“El bachillerato era como un poco más difícil” o “como que tiene más dificultad que en algún otro bachillerato que hay, ¿no?” nos remiten a procesos de anclaje que aluden a una representación social sobre la escuela y el acto de estudiar desfavorable; manifestando los alumnos, posiblemente, temor o incertidumbre ante la idea de ingresar a un nivel escolar distinto al anterior. Los significados que se habían creado y compartido entre los grupos de pertenencia del estudiante, mostraron cómo los núcleos figurativos del objeto (lo que significaba la escuela o estudiar) llevó a asignarles significados de dificultad, de mucho esfuerzo o de mucha exigencia, quizá intelectual, a esta institución en particular, ante las que el alumno expresó, en un proceso de anclaje, temor, inseguridad o recelo de no alcanzar. Así, el anclaje fue construido, posiblemente, con comentarios escuchados de su familia como este, de una madre de familia: “Yo escucho los comentarios de que pues, este, el telebachillerato es pesado por el aprendizaje que llevan, entonces yo le decía, hijo, tú puedes, yo sé que tú puedes”, lo que generó una imagen del objeto (la institución, estudiar)

desfavorable y poco alentadora por su carácter de dificultad, laborioso o duro para estudiar.

La representación social acerca de la escuela y el acto de estudiar antes de ingresar a la institución, en sus tres tendencias, refiere a la importancia del lenguaje (lo que se dice y lo que se escucha, pero también lo que no se dice y las palabras y gestos que se eligen para expresar modos de sentirse) como la información obtenida que precisa de ser codificada y decodificada. Es en este proceso mental de creación y recreación que se generan las RsSs, sus núcleos figurativos y los procesos de anclaje.

Por otro lado, la falta de apoyo, el mediano y el apoyo total que recibieron los alumnos de su familia y la implicación que tuvo este grupo para que el joven deseara y siguiera adelante con sus estudios o no lo deseara ni fuera atractivo, muestra que los procesos de andamiaje y mediación proporcionados por los padres de familia, osciló entre los extremos de un apoyo total y el desinterés y desapego para conocer o informarse sobre la institución a la que ingresaría su hijo. Este segundo aspecto, también sugiere que, desde el seno familiar, no hubo un impulso para considerar a la escuela y estudiar como aspectos valiosos para la vida, totalmente contrario al primer aspecto.

Esto llevó a que, en las tres tendencias, unos procesos hayan resultado valiosos y que la posibilidad de abandonar la escuela no estuviera entre sus opciones, debido al apoyo económico, moral y emocional recibido por parte de su núcleo familiar y otros a que, la falta de implicación familiar, poco interés por conocer la escuela donde ingresaría su hijo y los comentarios con matices negativos sobre esta escuela en particular y estudiar, hayan configurado poco deseo y entusiasmo y existiera la posibilidad de un abandono escolar.

IV.2.2 RsSs durante la Estancia en la Escuela

Como se mostró en la descripción de resultados, las representaciones sociales que integraron el segundo momento nominado *Durante la estancia en la escuela*, constituyeron la mayor cantidad de representaciones que se investigaron

y de las cuales se obtuvo la información que se ha analizado hasta ahora. Este análisis, al irlo desmenuzando y comprendiéndolo poco a poco, me ha llevado a aventurar dos hipótesis: la relación que se desarrolló entre maestros y alumnos, en ese momento y en esa institución en específico, contribuyó en gran medida al abandono escolar que sufrimos en el plantel. Y una más: no hubo diálogo docente-alumno para advertir las diferencias y, sobre esa base, llegar a un acuerdo benéfico para ambas partes. A continuación, explico ambas hipótesis.

Hubo varios jóvenes que se quejaron, unos amargamente y otros decepcionados, del trato que recibieron de un maestro y una maestra del plantel. Es posible que cada uno de los actores (maestro y alumno), contaran cada uno de ellos con su propia representación social de lo que era ser uno u otro. El maestro, según la representación social que de sí mismo tenía, era que su rol como tal consistía en ser estricto, hasta cierto punto autoritario, ser expositivo y permitir muy poco la participación estudiantil. Al mismo tiempo, la representación social que de los alumnos tenían los mismos maestros, era la del típico estudiante obediente, pasivo, receptor, que no cuestiona y que haría lo que el profesor dijera.

Es posible que la representación social del estudiante sobre lo que era o tenía que ser el maestro, fuera ser benevolente, apapachador, firme pero suave, etcétera. Esta representación que tenían algunos alumnos sobre el ser maestro se reafirma con el siguiente comentario de un alumno, refiriéndose a los maestros que tuvo en la primaria y la secundaria: <Bueno, eran muy buenos, tenía varios maestros que eran muy buenos conmigo, o sea, muchas veces no...veían que estaba ahí yo solo y ellos me apoyaban y así, o sea, se juntaban conmigo>. Y en la secundaria: <Los maestros que nos tocaron en la secundaria, este, eran muy buenas personas los dos, es que eran esposos los dos y a todos nos iba muy bien con los dos>. Ello nos indica que la representación social que tenían algunos alumnos sobre los maestros, no era, en modo alguno, autoritaria, arbitraria o mandona; por lo que no es descabellado suponer que, ambas representaciones, la que tenía el maestro del estudiante y la del estudiante hacia el maestro, no coincidieran, por lo que hubo una colisión.

En este choque, posiblemente lo que sucedió fue que el estudiante rechazó, repudió al maestro y su forma de enseñar, porque el objeto (maestro o maestra) él se lo representaba de otra manera, como ya vimos con el testimonio anterior del alumno. El alumno evocaba otro tipo de maestro, otra representación de maestro ya vivida y que había dejado una grata huella en el estudiante. Es factible suponer el golpe, el choque que se tuvo con la realidad, ante la cual, se adoptaron actitudes de rechazo hacia estos profesores y sus formas de enseñanza.

Este encuentro violento entre una representación y otra, seguramente orientó de manera desfavorable la RsSs acerca de los procesos socio-educativos en general, los cuales, anteriormente a esta pregunta, la mayoría de los alumnos habían acordado en que estos fueron: útiles para la vida, que se sintieron apoyados por los maestros para aprender, que con los aprendizajes cambiaron sus pensamientos y ahora se piensa ya en las consecuencias de hacer alguna cosa; hacer otras actividades como proyectos, lo del invernadero, comprender las lecturas, aprender de todas las materias un poco, los ayudó a recapacitar como persona y a ser más responsable, o que los maestros tenían la paciencia para explicar.

Ante estos testimonios respecto a las preguntas que se les hicieron sobre si los maestros los ayudaban en sus procesos socio-educativos, como obtener aprendizajes, considerar cuáles fueron esos aprendizajes o cómo era la forma en que los maestros enseñaban para que contribuyeran a propiciar sus procesos educativos y de aprendizajes, es fácil ver que los alumnos se sintieron apoyados por los maestros para resolver sus dudas y que los guiaron en la obtención de aprendizajes nuevos, así como que los maestros contaron con estrategias de enseñanza novedosas para los alumnos, como los proyectos comunitarios o el invernadero; por lo que el problema para que se diera un encuentro violento entre representaciones sociales no fue respecto de una escasa capacidad de enseñanza docente, sino las actitudes que manifestaron los maestros al no saber cómo actuar ante determinadas RsSs que mostraron los estudiantes.

Cabe asegurar que el papel de los maestros en su trabajo formativo y como importantes agentes de andamiaje y mediación en los procesos de enseñanza-aprendizaje con los alumnos, no estuvo en duda, pues existieron aprendizajes importantes para los alumnos según sus testimonios. Más bien, posiblemente, fue la incapacidad de los maestros de reconocer otras formas de educar, aprender, socializar y de jugar, otras RsSs mostradas por los estudiantes, ante los cuales no estuvimos preparados ni contamos en ese momento con las herramientas pedagógicas como para hacerle frente, lo que suscitó que, en cascada, se fuera configurando este desencuentro desagradable con las consecuencias mostradas. Ello dio paso a que el actuar, tanto de maestros como estudiantes, crearan dentro del salón de clase, lo contrario a ambientes armónicos y respetuosos entre la comunidad maestro-estudiante, debido a la complejidad de las diversas RsSs en juego al humanizar.

Adicional a esto, también los testimonios de algunas madres de familia respecto a sus expectativas de cómo deberían ser los maestros, se reflejó, posiblemente, en el núcleo figurativo y anclaje que los alumnos tenían de estos: “sí tiene que ver mucho con los maestros, no es su obligación de apoyarlos al cien [...] pero si ven que aquel chico puede dar más de lo que está dando, y ya lo conoce, aunque sea de poco tiempo, yo pienso que deben apoyarlos un poco”. “...como que allí requerían un poquito más de empujoncito de sus profesores, a lo mejor ellos no captaron eso”. Esta madre de familia se refirió a los alumnos que ya tenían problemas con los profesores, porque eran amigueros o porque se centraban en su celular y ya no eran tomados en cuenta durante las clases, por lo que su deseo fue que hubiera querido más apoyo de parte de los profesores. “Influye también un poco los maestros, ¿no?, yo digo, si no tengo el don (se refiere a enseñar) pues no me pongo... Pero también si el maestro es una piedrita en el zapato o no te apoya... [...] es que desde la primaria hay muchos muchachitos que por el maestro ya no quieren ir”.

En los testimonios de madres de familia, se muestran cómo el anclaje del núcleo figurativo de los maestros es que estos deben dar más oportunidad, más

apoyo a los jóvenes que se encuentran en situación riesgosa en sus estudios y, a la vez, muestra cómo este anclaje devino de RsSs previas, probablemente, respecto al “cómo debería ser el docente” de otros niveles escolares previos.

Cabría preguntarse si estas RsSs que mostraron el maestro y la maestra, en este momento y lugar específicos, con su práctica docente, fuera su misma forma de actuar desde tiempo atrás, porque no podemos suponer que hayan sido prácticas nuevas o adoptadas de manera impulsiva y repentina. De igual forma, si las madres de familia tuvieron un pensamiento análogo a este, al esperar que los docentes ayudaran a sus hijos a seguir con sus estudios y no abandonar, empujándolos un poquito, dejando de ser “una piedrita en el zapato”, como parece ser, era lo que sucedía en niveles escolares anteriores. Para estas madres, muy posiblemente, en su núcleo figurativo del maestro, este debía contribuir en el aprendizaje de sus hijos de esta manera.

Probablemente, al encontrarse las dos representaciones y no hablar sobre el asunto, sobre lo que estaba sucediendo en esos momentos (el *bullying* entre los mismos compañeros, la violencia escolar entre maestro-alumno) lo que originó fue lo que sucedió: el abandono escolar del estudiante. Puedo conjeturar que, si se hubiera hablado o platicado del asunto entre ambas partes, es muy posible que hubiéramos llegado a acuerdos.

Hay que mencionar algunos puntos importantes sobre la situación. Los comentarios de los alumnos, entrevistados para esta investigación, sobre el maltrato que recibieron de los maestros, no fueron los únicos que yo recibí de estos estudiantes y de algunos otros en el pasado. Ya había recibido comentarios y quejas de parte de anteriores generaciones sobre estas formas de ser de los profesores (romperles las hojas de algún trabajo hecho en clase enfrente de sus rostros y de todo el salón, comparar su capacidad de entendimiento o comprensión con el de algún animal, decirles mediocres, gritarles y amenazarlos con varias cosas: bajarles puntos, no contarles asistencias al internado, salir más tarde del horario establecido si no habían terminado algún trabajo encomendado, por citar algunos ejemplos). Sobre todo, fueron quejas de los

grados más avanzados. Desafortunadamente, no cuento con pruebas físicas y fehacientes que comprueben esto que menciono, solo lo que los mismos alumnos me comentaron en su momento. También, no omito mencionar que estos estudiantes más avanzados nunca dijeron nada ni confrontaron a los maestros aludidos.

Por supuesto que recibir un trato así o ser objeto de este, repercutió de manera atroz en las RsSs que los alumnos tenían de un maestro y también en su motivación para seguir asistiendo a la escuela. “Sí fue un factor, yo creo, para que muchos nos saliéramos o no pasáramos [...] fueron muchos los que no pasaron tampoco con el maestro F [...] fue ese el motivo, porque cuando me tocaba clase con él y yo ya ¡ah! Ya iba desanimado y ya quería que se acabara la clase con el maestro”. “Yo, si hubiera pasado con él, yo sí hubiera seguido estudiando, pero pues como no pasé, pues yo ya no quise intentar nada”.

En esta desafortunada situación, el abandono escolar no tuvo una única representación que incidiera en él. Hubo distintas representaciones que coadyuvaron, en mayor o menor medida, a que los alumnos manifestaran las actitudes de rechazo que yo percibí al inicio del ciclo escolar y que generaron molestia, incomodidad, fastidio o agobio en los alumnos, esto es, que se fueron formando diversos núcleos figurativos poco agradables hacia la educación, la escuela o el estudio.

Por ejemplo, en algunos casos, el anclaje para el turno escolar fue negativo, porque posiblemente las representaciones cambiaron y se transformaron de forma adversa durante la estancia escolar de los estudiantes. La mayoría de los alumnos había estudiado la primaria y secundaria en el turno matutino, por lo que este horario fue muy bien valorado por ellos. Contrario al vespertino. El aspecto negativo de este horario se vio reflejado, tanto en sus procesos de aprendizaje como en el de su seguridad e integridad física. Uno de estos aspectos fue el de la temperatura, ya que el aumento de esta por las tardes, generaba cierta modorra y aletargamiento, lo que hacía que el estudiante

empezara a cabecear y, por ende, no contar con la atención suficiente y clara como para aprehender conocimientos nuevos.

El cambio del horario de verano, lo que hacía era que acortaba los días, por lo que anochecía muy temprano y eso afectaba la seguridad de los estudiantes al término del horario escolar, por el inexistente alumbrado afuera de la institución en las tardes-noches y la serrería oscura alrededor. Además de algún incidente de acoso hacia un grupo de estudiantes, que se suscitó en el trayecto de la escuela hacia sus casas, por parte de un personaje marginado de la comunidad.

Otra representación social que impulsó el malestar estudiantil y, posiblemente, influyó de manera importante en sus procesos socio-educativos y de aprendizajes, fue el ambiente escolar y la relación con los compañeros de clase. Estos dos aspectos formaron parte importante del contexto social vivido por los estudiantes durante su estancia en la institución, y que, en gran medida, los orilló a generar pensamientos de abandono. No fue, en modo alguno, el tipo de interacción que se esperaba entre los mismos compañeros, debido a que hay una creencia social previa con rasgos positivos, incluso benéficos, sobre esta representación de seguir estudiando e ingresar a una nueva escuela (aprendizajes, relaciones sanas entre maestro-alumno, alumno-institución; compañerismo, solidaridad, empatía, compartir cosas o situaciones entre los pares, etc) que resulta muy atractiva a los jóvenes al momento de desear seguir sus estudios, pensando en lo agradable que será conocer nuevos rostros y amistades al ingresar a un nivel escolar diferente al anterior.

Dicha creencia o RsSs vendría de la influencia del entorno familiar, con comentarios, posiblemente, de lo benéfico que será para el estudiante ingresar a tal o cual escuela, a los amigos(as) que conocerá y nuevos maestros, distintos a los anteriores, que le enseñarán a obtener otros aprendizajes. Esto comentó una madre de familia sobre seguir estudiando en otra escuela (distinta a nuestra institución) “Nunca es tarde para aprender y para seguir adelante, entonces que

no se queden estancados en lo que hasta ahorita tienen y son, que siempre tengan hambre y la necesidad de echarle pa´delante”.

Como se puede inferir de este comentario, esta mamá y, probablemente, toda su familia, valora de manera importante el estudio, al igual que las otras madres de familia que fueron entrevistadas. Ellas comentaron que potenciaban el estudiar de sus hijos con todo el apoyo que se pudiera dar de su parte, ya sea económico (hasta donde se pudiera), psicológico o emocional. “Pues es en lo económico, ¿no?, en darles ánimo cada día, decirles “ahí la llevas, qué bueno que vas bien”. “Uno tiene que participar al cien por ciento en su desarrollo, en ese camino que empiezan de estudiar”. “Estar al pendiente de ellos, de si comen bien o no, ya que si no comieran no tuvieran ganas de estudiar o de hacer la tarea, aparte, estar vigilando cómo se están formando en su educación, en sus aprendizajes, porque no solo es decir “ah, pus adiós, ya vete a la escuela”.

Pese a estos esfuerzos familiares de que sus hijos siguieran estudiando, los alumnos vieron cómo con el paso de los meses, el ambiente escolar se constituyó de otro modo, muy ajeno a lo que se hubiera deseado, debido a una interacción con falta de empatía y solidaridad entre los mismos compañeros. Por consiguiente, la dañina relación formada con los maestros y entre los mismos compañeros, crearon un ambiente escolar nada alentador ni favorable para mantenerse en la institución.

Esto, posiblemente, implicó cambios tanto en sus núcleos figurativos como en el anclaje, al no estar viviendo la experiencia escolar como se la habían representado, ni obtener de ella los beneficios que se habían imaginado.

La cantidad de maestros a cargo de las materias, es otra representación más que contribuyó a generar este malestar, fastidio o agobio sobre la escuela y estudiar y haber podido afectar sus aprendizajes. Este asunto lo comento en presente, porque aún seguimos siendo la misma cantidad de maestros y maestras en la institución. Para esta representación, algunos alumnos comentaron sobre el hecho de que se confundían y que ya no sabían qué tareas pertenecían a un área y cuáles a otra, cuando eran los mismos maestros(as) quienes las impartían. Para

estos alumnos era un momento muy estresante. “A veces si era estresante porque ibas acabando materia y empezaba la otra y decía: híjoles, otra vez con la misma” o “Como cuando te las daban juntas las clases, ya no entendía bien de cuál era la materia de alguna cosa o de la otra”. Puedo colegir, debido a sus comentarios que, muy posiblemente, el ver a la misma maestra o maestro dar dos materias seguidas, en el núcleo figurativo de esta representación, lo habitual era ver un maestro diferente para cada materia o, al menos, dos materias con la misma maestra(o), pero en horarios diferentes y no seguidos. Probablemente, hubo un deseo de ver una cara diferente, prácticas docentes distintas, modos de ser también distintos que aseguraran un renovado interés o motivación por cada materia durante las sesiones escolares. Podría decir, de manera bastante acostumbrada, que los alumnos deseaban un cambio de aires momentáneo.

Para algún otro estudiante, tener solo tres maestros para todas las materias, la hizo sentir como de regreso a la primaria (se conoce que, en la escuela básica, se tiene un maestro(a) por nivel escolar, el cual imparte diversos contenidos de acuerdo al área correspondiente de cada nivel). En la situación comentada, para esta joven se pudo haber reconfigurado la representación de maestro por materia, a una diferente, varias materias para un maestro(a), con núcleos figurativos también distintos a como los tenía (maestros buenos, paternales, incluso protectores); en este caso, los anclajes nuevos (violencia escolar entre maestros y alumnos y compañeros poco empáticos) no fueron positivos ni alentaron el deseo de seguir estudiando. Para la mayoría de los jóvenes entrevistados, la solución para esta representación que ellos consideraron un problema fue, que hubiera más maestros o un maestro por materia.

En esta relación dialógica de enseñanza-aprendizaje, el hecho de tener al mismo maestro(a) dando dos materias de forma consecutiva, pudo no haber sostenido al alumno con el mismo interés por los contenidos a aprender, lo que tuvo como posible resultado, una dispersión de atención y poca focalización en la estructura de la clase o de los contenidos; lo cual, a su vez, se manifestó con las

actitudes que describí al inicio de esta investigación tomándolas como actitudes de rechazo al aprendizaje. Según el constructivismo socio-cultural, el cual se fundamenta en la teoría socio-cultural de L. Vygotski, el individuo adquiere el conocimiento primero a nivel intermental, esto es, entre las diversas formas de pensar; para, posteriormente, a través de otros mecanismos, internalizar dicho conocimiento. Cabe recalcar aquí el aspecto social al que se refiere con intermental (*entre* los pensamientos de individuos). En la adquisición de este conocimiento, es a través de un proceso de transmisión cultural, que todos los participantes transforman activamente los mensajes, orientados por los “otros sociales” en un entorno estructurado. Es decir, en el constructivismo socio-cultural, una persona construye significados actuando en un entorno estructurado e interactuando con otras personas de forma intencional. Dicha construcción de conocimientos puede lograrse, porque por medio de actividades simbólicas, los seres humanos tratan su entorno significativo como si fuera compartido.

Es decir, el hecho de tener al mismo maestro dando dos materias de forma consecutiva, pudo no haber sido todo lo constructivo ni benéfico para los alumnos, al no haber una interacción con otros maestros en diferentes materias, que alentaran el aprendizaje con otras formas de enseñar, con la creación de otros ambientes escolares, más sanos y armónicos.

En estas representaciones, la interacción social que se pudo establecer entre los estudiantes y entre estudiantes y maestros durante su estancia en la escuela, no contribuyeron a fomentar la propia participación estudiantil, ni a conformar un ambiente en el aula propicio ni de respaldo para alentar el aprendizaje entre ellos mismos. Al contrario, pareció que muchas veces se había ya señalado a alguien o a algunos para ser objeto de este maltrato escolar. Los comentarios mal intencionados hacia algunos compañeros en específico, probablemente, fueron minando las ganas de estos de asistir a la escuela y, por tanto, de generar aprendizajes, y también, de haber cambiado el núcleo figurativo que se tenía hacia estas representaciones por otras desfavorables.

Otras representaciones que se investigaron, no fueron concluyentes en haber causado una actitud de rechazo hacia el proceso educativo. Más bien, parece ser que no tuvieron cambios desfavorables ni que hayan influido de manera perjudicial en sus aprendizajes; al contrario, fueron muy bien valoradas y aceptadas como útiles, interesantes o que les fue de gran ayuda. Tales representaciones consistieron en comentar sobre las asignaturas, los aprendizajes obtenidos o la disposición de los profesores a resolver dudas escolares y dar retroalimentación, cuestión que ya se explicó en páginas anteriores.

Fue contundente que la lectura que hice de los testimonios estudiantiles, mostró que el aspecto más relevante y que más peso adquirió para advertir lo que yo tomé como actitudes de rechazo hacia el aprendizaje, fue la relación maestro-alumno. Puedo suponer la importancia de esta relación dentro de un aula de clase, ya que, desde el constructivismo socio-cultural de Vygotski y trasladando su teoría hacia el entorno escolar y el aula, para que el alumno adquiriera aprendizajes nuevos y vaya ascendiendo en su propio desempeño escolar, la figura del maestro se convierte en el medio que lo ayudará a transitar de una zona de desarrollo individual con la que ya cuenta el alumno, a otra diferente, con más aprendizajes, que llevarán al alumno, hipotéticamente, a ser un individuo completamente independiente y autónomo. Considero que, estos procesos que Vygotski denominó *mediación y andamiaje*, en este fenómeno investigado por mí, se vieron truncados por la incidencia de las RsSs y de las expectativas que tenían los maestros hacia los alumnos y viceversa.

Como dije anteriormente, aprendizajes hubo y los alumnos lo reconocieron. El equívoco estuvo en que no se tuvo la forma o el modo de actuar asertivamente, ante el desconocimiento de qué era lo que pasaba y de qué forma abordar o comprender las RsSs estudiantiles. De haber contado nosotros los maestros con este conocimiento y ayudados por las herramientas teóricas y metodológicas, es muy posible que el resultado hubiera hecho llegar a buen término a muchos de los estudiantes que abandonaron la escuela.

Alumnos y maestros, fuimos partícipes de circunstancias que condujeron a un resultado sorpresivo en ese momento y que a todos nos afectó. El campo de representación donde se manifestaron los diversos anclajes fue en el ámbito actitudinal, ya que fue en la escuela, durante las clases, en la interacción con sus pares y en la relación que se estableció entre maestro y alumno, donde las representaciones se transformaron debido a las interacciones de rechazo entre los actores, desafortunadamente con los resultados obtenidos, y que perjudicó, en mayor medida, a los estudiantes; aunque los maestros no salimos indemnes de esta experiencia.

El campo de representación no recayó en lo académico, sí en la multiplicidad de RsSs colisionadas (turno escolar, materias, ambiente grupal, maestros, etcétera) que contribuyeron, hacia el final, a comprender el fenómeno investigado por mí.

IV.2.3 RsSs Orientadas hacia el Abandono Escolar

Para este momento, las actitudes mostradas por los estudiantes durante el primer periodo del ciclo escolar, se habían ido ajustando y acentuando conforme las representaciones sociales del maestro y del alumno chocaban entre sí. Posiblemente, información nueva configurada en el anclaje de las distintas representaciones (temo por mi seguridad, poca empatía y solidaridad de parte de mis compañeros; un ambiente escolar, incluso, oprobioso) coadyuvaron a que experimentáramos (maestros y alumnos) actitudes de rechazo. Los estudiantes expresaron su rechazo con conferir poco interés o poca importancia hacia sus estudios. Esta circunstancia se debió al ambiente desarrollado en el salón de clases entre maestros y alumnos, lo que fue minando el entusiasmo, mucho o poco que hubiera, hacia la escuela y sus procesos socio-educativos.

Con el choque de las representaciones se había perfilado ya, el deseo de no permanecer más tiempo en la institución. El núcleo figurativo entonces generado por las circunstancias y transformado, hizo que para los estudiantes el concepto de escuela tuviera características de desagradable, injusta, poco

confiable; para el de maestro, un maestro tradicional, decepcionante, desmoralizador, amargo, ofensivo y maltratador, para el turno escolar uno de inseguridad; para los estudios, percepción de ser arduo; para las materias, de difíciles; para los compañeros y el ambiente escolar, de rechazo y desasosiego.

IV.2.4 RsSs al Abandonar la Escuela

En la última representación que investigué, cuestioné sobre si se retractaban después de abandonar los estudios y también de una posible reconfiguración de las distintas RsSs que había investigado: maestro, escuela, estudio, asignaturas o compañeros de clase; es decir, si habían cambiado algunos elementos de sus RsSs, después de abandonar la institución.

Es muy posible que la retractación expresada por la mayoría de los jóvenes, al abandonar sus estudios, haya formado nuevas representaciones sociales sobre el acto de estudiar, sobre la escuela y sobre los maestros, aunque no todas ellas de forma positiva. Algunos de ellos, ante estas preguntas, comentaron: “No me arrepiento porque no tenía mucho tiempo que entré”, “abandoné la escuela porque ya no me gustó el estudio, y para demostrarle a varias personas que no solamente estudiando te puede ir bien en la vida”. Algún otro: “Pues al principio me sentí mal porque no sabía qué hacer, me dije que estaba bien güey; me dije para qué dejé la escuela, ya estuviera casi saliendo y sé que estuviera más estresadillo, pero estuviera pensando en otro futuro mejor y menos cansado”. Otro más: “Me arrepentí de haberme salido porque luego pensé que, si quería ingresar de nuevo, tendría que empezar de cero; entonces, no lo tenía pensando, le hubiera echado ganas, pero no he tenido oportunidad de regresar a la escuela, ya sea en la misma o en alguna otra”. “Yo estaba viviendo en una etapa donde estaba conociendo nuevas cosas y, para mí, lo que me echó para abajo las cosas fue el celular y me descontrolé, me hice irresponsable por los juegos y esas cosas”. “Pues no, o sea, simplemente ya reprobé y pues yo me eché la culpa a mí mismo pues ya no se pudo dar más empeño, y pues ya cada

quien, los maestros saben cómo enseñan, cómo son los alumnos y yo no puedo decir nada al respecto porque yo no sé”. “Sí cambió en algo mi idea, pues en que no me apoyaron en el momento de pedirles un cambio de escuela o los trabajos que debía o las actividades que debía hacer”. Una última: “Sí cambió y sí me arrepentí porque dejé que me afectaran los comentarios de las demás personas”.

Como se aprecia, seguramente, sí hubo nuevas reconfiguraciones de ciertas RsSs, como las que abarcaron los procesos socio-educativos y sus correspondientes actitudes. El no sentir que se pertenece a algo y, por ende, no importa porque no hubo tiempo como para crear o estrechar lazos con los compañeros, habla de lo ajeno que se sintió el alumno hacia la institución y hacia el acto de estudiar. Es difícil afirmar que este joven haya reconfigurado esta RsSs con otras nuevas, ya que, al parecer, no existió una estancia suficientemente prolongada en tiempo, como para generar un deseo verdadero de implicarse en su educación y también, como para conformar otra representación.

Para otro estudiante, el querer demostrarle a alguien que se puede tener éxito sin necesariamente haber estudiado, habla de núcleos figurativos adversos al estudio, en el sentido de que estudiar pareciera no reportar ningún beneficio; por otro lado, también habla de haberse sentido confrontado o retado por sus grupos de relaciones, familiares o sociales, por mencionar algunos, a demostrar algo; en este caso, lamentablemente, a que no se necesita de tener estudios para “irle bien en la vida”. Más bien, aquí se colige que, la RsSs con la que ya contaba el estudiante, al ingresar y al abandonar la escuela, solo se corroboró con la que ya contaba.

Para algún otro, haber abandonado sus estudios le llevó a reconocer que, de haber seguido en ello, hubiera contado con un mejor futuro: ya hubiera terminado sus estudios y estaría menos cansado (este joven se metió a trabajar de ayudante de albañil y pintando casas, cuando abandonó la institución). Así, la nueva RsSs que surge de este reconocimiento sería sobre la valoración positiva hacia el estudio y cómo este proporcionaría una calidad de vida mejor, que

implicaría menos cansancio (en comparación al cansancio obtenido por el trabajo como albañil o pintor de casas) y, probablemente, un trabajo mejor pagado.

Reprenderse sobre el tiempo que se perdió al haber abandonado los estudios; caer en cuenta que se tendría que empezar de cero si se deseara ingresar a la misma institución o a alguna otra, son posibilidades que ya no resultaron viables ni tan atractivas a otro estudiante. Es otra RsSs que surge con matices de advertir lo que se dejó ir, aquello por lo que no se esforzó en conservar y que, ahora, causa un remordimiento de conciencia difícil de tolerar.

Para algunos otros, después del abandono escolar, se asumió el desempeño estudiantil y la reprobación como una responsabilidad enteramente propia; sin considerar que existieron otras circunstancias, que afectaron y encaminaron ese desempeño hacia el resultado ya analizado. La nueva RsSs que surgió, probablemente, recaiga en la injusticia del trato recibido y, además, la reprobación injusta de las materias, ante las cuales, el estudiante nada pudo hacer. Es muy probable que la nueva representación resultante, no sea en modo alguno, positiva ni alentadora hacia la escuela ni hacia los maestros.

También los dispositivos tecnológicos fueron un factor muy importante que actuó como elemento distractor de las cosas que realmente pudieron haber sido beneficiosas para el estudiante, como sus estudios y aprendizajes. Estas distracciones fueron compartidas por los compañeros de clase, donde se conformó un círculo de amigos que intervinieron en estas mismas actividades y que los llevó a desarrollar, entre otras cosas, un sentido de pertenencia, de compañerismo y de solidaridad entre ellos; aunque también, de poca importancia hacia sus estudios y aprendizajes. Desafortunadamente, estas distracciones llevaron a algunos estudiantes a no aprobar dos o más materias y ello dio como resultado, la baja académica. Tal vez, la nueva representación configurada después del abandono, para estos jóvenes, fue de tomar conciencia de que las nuevas tecnologías son divertidas y hasta útiles; pero que, si no te haces responsable de tus estudios y le dedicas más tiempo a tus dispositivos, el resultado puede ser lo que vivieron. Es notable remarcar que la parte del juego y

de la socialización, fueron las partes más deseables y apreciadas por estos estudiantes, aunque con las consecuencias vistas.

Para otras dos estudiantes, la poca claridad que se vio en los procesos de control escolar, como no saber si aún estaba inscrita o no en la institución, así como la limitada información que se le proporcionaba sobre su estatus escolar, tareas pendientes o que no se le informara de los pasos a seguir para cambiarse a otra institución, denotó un problema importante de falta de comunicación por parte de la encargada del plantel, ya que la falta de un diálogo y de información sobre los procesos a seguir, mantuvo a esta estudiante en un estado de incertidumbre que la paralizó para realizar otros trámites en ese momento. La nueva RsSs generada, muy probablemente, recayó sobre sentir desconfianza, así como poca claridad y poca comunicación hacia las cuestiones escolares y académicas de la institución.

Para la última estudiante, el haberse sentido emocionalmente afectada por los comentarios de sus compañeros y del maestro y, a raíz de ello haber abandonado sus estudios, probablemente la hizo pensarse o sentirse como una persona débil y no fuerte y, por lo tanto, haber permitido que esto la llevara a darse por vencida y abandonar. Cuando esta joven respondió a esta pregunta, dejaba entrever coraje y decepción con ella misma por haber actuado como lo hizo. Sin embargo, considero que, en esta representación, también se puede constatar la ideología machista que se vive en muchas comunidades, ya que es en estos lugares donde, por lo general, los hombres expresan de manera más relevante, la idea que tienen sobre la función de las mujeres bonitas en la vida y tienden a ser más ofensivos y crueles en sus comentarios. Aunque, hay que admitir, que no solo los hombres actuaron así con ella, sino que también, algunas mujeres del grupo fueron hostiles; no porque ella lo alentara, sino por la percepción que las demás tenían de ella. Así, la representación que esta joven se hizo del ambiente escolar y la relación con sus compañeros, además del trato del profesor, fue de poco apoyo y sororidad de parte de sus compañeras; así como

de maltrato de sus pares hacia ella y un ambiente escolar poco atractivo y poco seguro, que no coadyuvó a que permaneciera en la institución.

La mayoría de los estudiantes que abandonaron, se insertaron en el mundo laboral; otros pocos, siguieron con sus estudios. Para los que prosiguieron con sus estudios, sabemos, nosotros los maestros, que ingresaron a otras instituciones escolares inmediatamente después de abandonar con nosotros, y que algunos de ellos no terminaron su formación escolar.

Puedo afirmar, también, que las reconfiguraciones hacia los alumnos y hacia nuestra propia figura como docente, derivadas de esta situación y experiencia vivida, también afectó al maestro F y a mí. De su parte, hubo un reconocimiento explícito en fechas más recientes, de disculpa sobre su actuar con los alumnos de esta investigación y con su práctica cotidiana, durante una sesión de colegiado. Respecto a la maestra, no hubo un reconocimiento igual, hasta el momento.

Para concluir con esta etapa de interpretación y explicación de los datos obtenidos, agrego que las representaciones sociales de los alumnos son históricas: hubo un antes de ingresar a la escuela (agrado-pobre implicación y no implicación); durante la estancia escolar (con la mayor variedad de RsSs y sus tendencias: turno escolar, ambiente escolar y pares, materias, maestros(as), aprendizajes, por caso) y, por último, hubo un después, después de abandonar la escuela y sus reconfiguraciones posteriores (retractación sobre abandonar la escuela y reflexión sobre lo que la vida les depara), que también fueron RsSs configuradas de otro modo (reconfiguraciones hacia el núcleo figurativo de maestro(a), compañeros de escuela, materias, entre otros), distintas a las que contaban al ingresar a la institución, porque esta nueva representación es el resultado de un núcleo figurativo que integra todos los elementos encontrados en este trabajo (inseguridad escolar, compañeros mal intencionados, *bullying* escolar y maltrato del profesorado, por mencionar algunos).

En los cuatro momentos donde se interpretaron y explicaron las RsSs y sus vínculos con el aprendizaje, con sus compañeros de clase, con las materias, con

los maestros, con el turno escolar, etcétera, fueron varias las representaciones sociales que coincidieron en dificultar los procesos socio-educativos, de aprendizaje y la permanencia en la institución. Dichas representaciones tuvieron mucho peso en sus actitudes, para la obtención de los resultados vividos.

De esta manera, lamentablemente, se fueron constituyendo nuevos núcleos figurativos sobre estas representaciones, con un carácter adverso y hostil, contrarios a unos núcleos positivos, saludables y favorables que se esperarían encontrar en entornos escolares.

En lo que respecta a otras RsSs que se investigaron, pude inferir, por los comentarios de los jóvenes, que estos no fueron percibidos como negativos o que pensarán que los perjudicaron en sus procesos socio-educativos ni que tampoco los hicieron pensar en abandonar sus estudios. Más bien, considero que lo que sucedió con la situación que vivieron los estudiantes, fue una confrontación de disparidades en las expectativas de maestros y estudiantes respecto de ellos mismos y de los otros; perspectivas derivadas de sus RsSs. A ello se aúnan otras RsSs que también influyeron, en alguna medida, en la acentuación de un ambiente escolar adverso, ya que valoraron, así mismo, el turno escolar, las materias, el trabajo escolar, de manera adversa, entre otras. El choque de distintas RsSs contribuyó al maltrato entre los mismos estudiantes y, finalmente, el encuentro violento entre las RsSs de maestros-alumnos.

Considero que se ha mostrado hasta este momento, lo que las diferentes representaciones sociales en juego influyeron en los procesos de aprendizaje estudiantiles y más allá de estos; así como la forma en que estas fueron adquiridas de manera previa desde sus hogares y entornos sociales, respondiendo así a mis dos últimas preguntas de investigación.

Capítulo V. Discusión de resultados y conclusiones

Los resultados analizados anteriormente desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico, corroboran en gran medida las investigaciones que sustentaron los antecedentes de esta investigación. Por ejemplo, de acuerdo a Bronfenbrenner (citado por Salinas, *et al.*, 2015), el espacio áulico es un macrosistema en sí mismo, constituido por una serie de microsistemas, todos ellos relacionados entre sí, que se afectan mutuamente. Así mismo, de un exosistema, porque lo que ocurre dentro de un aula de clase, no es ajeno a intereses u obligaciones dictados por el sistema escolar al que se pertenece. Tampoco al sistema social del entorno más cercano a la escuela, ni al sistema que determina las políticas educativas y los presupuestos para las escuelas.

De ahí que, maestros y estudiantes sean afectados por varios sistemas que propician gran complejidad en sus relaciones socio-educativas. Así, ellos experimentan interacciones no lineales ni lógicas, muchas veces sí asimétricas en detrimento de estudiantes que no se identifican con la escuela ni con los demás estudiantes ni con su educación. La afectación dentro del salón de clase puede oscilar, entre la creación de ambientes escolares armónicos y motivantes o, por el contrario, ambientes pesados y densos que dificultan y obstaculizan los procesos socio-educativos. De igual manera, desde la creación de relaciones afectivas positivas, con actitudes de interés y entusiasmo entre maestro-alumno, alumno-alumno; hasta las relaciones que implican rechazo, repudio o negación durante los procesos educativos, hacia estas mismas figuras.

Lo que se constató con la información recolectada en este trabajo fue que, como lo expresaron Correa, Abarca y Baños (2019), las actitudes que muestran los sujetos son la expresión de todo un sistema de valores (creencias e ideas, sentimientos y prácticas) que han interiorizado desde la infancia. De ello corroboro que los padres y el estilo de crianza influyen de manera importante para la generación de éstas. Por otro lado, siguen afirmando las autoras, dichas

actitudes son provocadas por la reacción que se suscita ante el objeto de atención. Infero, pues, que las reacciones pueden ser tanto positivas/favorables/deseables, como negativas/rechazo/repudio hacia el objeto. Fue innegable la gran influencia que tuvieron los sistemas familiares y de relaciones sociales cercanos a los alumnos, antes de su ingreso a la institución, ya que éstos los impulsaron en su deseo de seguir con sus estudios y de permanecer dentro de ella. Así mismo, hubo otros estudiantes que no contaron con dicha influencia de ningún modo o la experimentaron de manera adversa. La familia y sistemas cercanos de relaciones, adquirieron entonces, una importancia fundamental para desarrollar en los estudiantes, el deseo, la motivación y la generación en ellos de ideas positivas, favorables y beneficiosas al estudio. De lo contrario, como se confirmó, de no contar con el apoyo, empuje e interés de la familia para proseguir con sus estudios, el deseo de seguir adelante pudo ser escaso o nulo y desertar se convirtió en una alternativa viable. Los procesos de anclaje de las RsSs quedan, así, ilustrados con las relaciones familiares y sociales.

Aquí, cabría hacer algunos comentarios pertinentes respecto a las RsSs que las familias transmiten a sus hijos(as) respecto a la valoración que ellas mismas le dan al acto de estudiar. En el contexto comunitario, en este mundo amplio cohesionado por ideas, creencias, pensamientos y prácticas compartidas en común, existe un maltrato sistemático por parte del Estado que no atiende ni cubre las necesidades y derechos fundamentales de educación. Así mismo, hay un maltrato institucional por parte de la escuela, ya que impone establecimientos distintos, menos favorecidos, respecto a otros que sí lo son. Ya se había hablado de esto con anterioridad en este mismo trabajo, y cómo también esta condición afecta a los maestros(as) en su labor educativa.

De igual forma, también existe un maltrato histórico a poblaciones con condiciones de vulnerabilidad, ya que lo que la escuela hace a los estudiantes, con sus discursos y sus reglas, es recordarles que no son lo suficientemente

buenos para estar ahí. Es decir, hay demasiada desigualdad estructural que se perpetúa de formas muy discretas, pero que van quedando de manera importante en estas ideas, creencias y formas de pensar que se comparten entre todos los miembros de la comunidad. De tal manera que, la escuela termina reproduciendo el maltrato que las familias viven en su contexto social. Qué tanto de esta desigualdad la reproduce cada familia, es lo que determina la diferencia entre aquellos padres que apoyan y empujan a sus hijos a seguir sus estudios y aquellos a quienes no les interesa grandemente que sus hijos estudien. Todo ello, independientemente de las altas expectativas que madres y padres suelen depositar en la escuela o en la educación, como un aspecto que ayudará a mejorar las vidas de sus hijos. La mayor parte del tiempo, la educación le queda a deber a este sector de la población.

Cabe agregar que las madres de familia entrevistadas para esta investigación, valoraron de forma positiva la escuela, como el lugar donde sus hijos recibirían educación y aprendizajes. En el caso de terminar sus estudios, sus deseos recayeron en que sus hijos pudieran acceder a otro nivel escolar que los ayudara a obtener un mejor empleo, menos tiempo de trabajo y poder formar una familia. Otra madre de familia expresó que le proporcionaría felicidad, si su hija llegase a elegir su carrera o el trabajo al que se dedicara. Lo que expresa que, para esta madre de familia, la felicidad es muy importante en lo que haga su hija. Reconoce que, si no hubiera felicidad en lo que se realiza, no se estuviera bien o no hubiera un bienestar general en la vida. Esta RsSs materna enaltece la educación formal; de forma contraria, otras RsSs de madres no valoraron positivamente que su hija(o) fuese estudiante o, bien, fueron indiferentes ante los estudios de los hijos.

Las interacciones en el aula, como se vio en el análisis de la información recabada durante esta investigación, no fueron todo lo positivas ni benéficas para los estudiantes ni para los maestros. Con el paso de los meses, después del inicio del ciclo escolar, se fue configurando, entre maestros y alumnos y alumnos-

alumnos, un clima escolar bastante desagradable, debido a las actitudes manifestadas por ambos personajes.

De acuerdo a Romero y Utrilla-Quiroz (2014), las actitudes de los estudiantes influyen en la comprensión del conocimiento y en la dimensión sociocognitiva y emocional, las cuales expresan la preocupación del alumno respecto de su desempeño escolar. Es decir, los sujetos evalúan su vida cotidiana, otorgándole un sesgo emocional a cada aspecto de ella; en esta investigación, hacia sus procesos educativos. Es dable afirmar, entonces, que estos sesgos emocionales también se trasladan a todos los aspectos involucrados en sus procesos socio-educativos, donde los actores construyen el significado y el sentido de estos durante sus interacciones en el aula. Para los autores, el papel del maestro es determinante para definir ciertas actitudes del estudiante hacia dichos procesos. En esta investigación, la construcción de significados y sentidos que se dieron dentro del aula escolar, debido al clima que se gestó, fueron perjudiciales y dañinos, por lo que no alentaron una permanencia de los alumnos en la institución. Toda vez que los sesgos emocionales de las partes, se representaron en forma de actitudes hacia las RsSs que tenía el maestro hacia el alumno y viceversa, y las de los alumnos hacia sus propios compañeros. De ahí las actitudes de rechazo y hostilidad entre estos personajes. En este caso, lo que evocaron ambos actores con sus actitudes no estuvo dirigido hacia el aprendizaje o las materias, por caso, sino a la relación emocional que se desarrolló entre ambos. Expectativas disímiles entre lo que se creía que debería ser y la realidad de lo que se era. Al parecer, ambas fueron irreconciliables.

Andrade-Valle, *et. al.*, (2018), se inclinan por analizar cómo los hábitos de estudio pueden ser determinantes en las actitudes hacia el aprendizaje y la manera de alcanzar un buen desempeño escolar, que se vería traducido en un mejor nivel académico. Según los autores, los buenos hábitos de estudio consistirían en saber gestionar su tiempo y espacio, así como la aplicación de técnicas y métodos concretos para estudiar. De no crearse dichos hábitos, podría

desarrollarse una actitud negativa ante el aprendizaje y el rendimiento escolar, entre otros. En suma, las actitudes tienen una correlación directa con los hábitos de estudio.

Es muy probable que los alumnos que abandonaron la escuela, no hayan contado con hábitos de estudio sólidos, lo cual es muy importante para mantener actitudes positivas que los hubieran llevado a mostrar un buen desempeño académico y, por ende, a seguir avanzando en sus estudios. Ejemplo, el caso del joven con el teléfono celular, que admite que fue debido a este dispositivo que lo distrajo y que lo hizo reprobado asignaturas, por lo tanto, se le dio de baja académica. En suma, mostraron actitudes negativas que, como ya sabemos, se dieron por las RsSs confrontadas entre los actores del proceso educativo, lo que llevó a los alumnos, posiblemente, a no desarrollar interés por adquirir nuevas habilidades ni nuevas técnicas de estudio, acotando, así, sus oportunidades de permanecer en la escuela.

Hernández, *et. al.*, (2011) reconocen que existen diversas variables que estarían interviniendo en la actitud de los alumnos durante las clases. Una de ellas, sería hacia el aprendizaje escolar, tomando este como una predisposición a aprender, que, si se concretara, permitiría a los estudiantes ser críticos con su propio proceso de aprendizaje y valorar este como parte de su desarrollo personal.

El escaso deseo de desarrollar nuevas habilidades u otras técnicas de estudio, probablemente, también se vio reflejado en la poca capacidad autocrítica que llegaron a desarrollar los estudiantes en el tiempo de permanencia en la institución. Ejemplo de esto es la estudiante que, después de abandonar la institución, se lamentó de haberle hecho caso a los comentarios de los compañeros y del maestro, dando a entender que, de haber pensado bien las cosas, no le hubiera dado la importancia que le dio y hubiera seguido adelante. O el retractamiento expresado por casi todos de haber abandonado sus estudios, reflexión que llegó luego de dicha acción y, posiblemente, al haberse enfrentado a

la realidad fuera del ámbito escolar. Ello nos muestra que, la predisposición por aprender, desarrollar buenos hábitos de estudio y una capacidad de autocrítica para gestionar sus aprendizajes como parte de su proceso educativo, no formaron parte de su plan personal de estudios. Cabe aquí hacer la pregunta, ¿de haber tenido este plan personal de estudios, habrían sido capaces de gestionar de modo positivo la situación que estaban viviendo?

Tal vez la interacción dada en el salón de clase y la forma de aprender del estudiante, no le permitieron hallar una manera eficaz de gestionar el conocimiento que estuviera adquiriendo, dando lugar a cometer errores en tareas, trabajos, participación o, incluso, en la socialización con sus pares, por ejemplo, por lo que sus actitudes de rechazo pudieran haberse suscitado con esta orientación. Según Mehan (1979, citado por Rockwell, 2006) si el alumno no aprendiera estas formas de formular el conocimiento, podría haber una desvinculación entre los contenidos y la forma de enunciación, por lo que las respuestas podrían ser inadecuadas y derivar en actitudes hostiles o de rechazo.

Sucedió que, debido al clima generado en el aula, como lo expresa Erickson (citado por Rockwell, 2006), las actitudes de rechazo o negativas que yo advertí en los alumnos, fueron, en realidad, una expresión de interacciones insertas en relaciones de poder, tanto del maestro como del alumno, expresadas como silencios hoscos o mucho parloteo, que dificultaba al maestro seguir el rumbo de la clase y, así, conseguir derrochar el tiempo de la sesión escolar. Lo que significó menos tiempo con el maestro(a) y menos tiempo a aceptar su presencia. Lo que afirma este autor es que los alumnos también cuentan con armas (estrategias) para distraer las intenciones de los maestros.

Es indudable que el aspecto afectivo desarrollado entre maestro-alumno y viceversa, así como entre alumno-alumno, fue la circunstancia principal (no fue la única) de las actitudes que yo presencié y considero que se debió a que, tanto maestros como alumnos, escasamente reflexionamos sobre si generamos sentimientos o emociones en el otro durante el proceso socio-educativo, como

afirma Ibarra (2017), cuáles son éstos y si ellos pudieran estar influyendo en las actitudes estudiantiles en el aula de clase, ya sean positivas o de rechazo. Afirmo que los educadores comunicamos cierta afectividad, porque al comunicar-educar se mueven afectos, emociones o sentimientos y que ello conlleva a crear una relación dialógica necesaria de comprender. Como vimos en el análisis de la descripción, interpretación y explicación de los resultados, se confirma que este aspecto fue decisivo, tanto para la generación del clima escolar dentro del aula, la convivencia entre maestros-alumnos y alumnos-alumnos, para los procesos socio-educativos, como para la toma de decisión de muchos de los estudiantes, de no terminar con sus estudios en el plantel.

Desde la teoría bio-ecológica de Urie Bronfenbrenner (citado por Salinas, *et. al.*, 2015) todos los seres humanos estamos circunscritos a convivir entre diferentes sistemas sociales. En su teoría, el psicólogo dividió el ámbito social en 4 sistemas: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. Ello nos deja entrever que los entornos sociales entre los cuales se desarrolla el ser humano, van desde el contacto con lo más cercano (microsistema): hogar, familia, amigos; hasta lo más alejado, aparentemente, de nuestro desarrollo psico-social (macrosistema): cultura, sistema de valores, creencias e ideologías y las estructuras político, económicas, sociales y jurídicas. Ni qué decir de las influencias de los exosistemas; por caso, las políticas educativas derivadas del FMI o del Banco Mundial, mismas que aquí se mencionan sin haberse previamente analizado. Son las relaciones sociales creadas en estos diversos sistemas, las que gestan las diferentes RsSs que hemos ido adquiriendo y que expresamos ante cada figura, es decir, construyen el sentido común o las opiniones con las que valoramos todas las cosas, personas o situaciones que entran en contacto con nosotros. De ahí que, somos seres humanos constituidos por el encuentro cercano con diferentes sistemas y los procesos socio-educativos y de aprendizaje que impulsan cada uno de ellos. No somos seres humanos aislados; sí somos seres humanos inmersos en interacciones e interrelaciones de

diversa índole, asociados con otras variables como el tiempo o la naturaleza. Para la teoría de sistemas, estas relaciones e interacciones crearían un sistema global, donde el mundo se concibe de una nueva forma, con múltiples adaptaciones de los organismos (sujetos) con su entorno, generando una dinamicidad debido a las propiedades emergentes cambiantes.

La información obtenida con los datos de esta investigación, se sustentan con varias de estas teorías y con las teorías de apoyo que fundamentaron el análisis de este trabajo. La primera, corrobora la importancia de los diferentes sistemas sociales en los que los estudiantes se han desarrollado y participado activamente de manera bio-psico-socialmente, y de donde provienen las ideas, creencias, opiniones y pensamientos hacia las diversas figuras que conforman su mundo. Seguidamente, la teoría de las representaciones sociales (RsSs) de Sergei Moscovici y la socio-cultural, corroboran que el individuo se desarrolla física, psicológica y emocionalmente bajo unas ideas, creencias, opiniones y pensamientos (RsSs) adquiridas en su entorno más cercano y ampliadas por sus diferentes redes de relaciones, que orientaron a los jóvenes a valorar de manera positiva o negativa sus procesos socio-educativos y adoptar ciertas actitudes de acuerdo a esta valoración.

Por último, la teoría socio-cultural de Vygotski (Peña y Pérez, 1985) confirma, primeramente, la labor de la familia como un elemento imprescindible de apoyo y empuje para que el estudiante desee seguir con sus estudios; por lo que el ámbito familiar se convierte en el mediador inicial que proporciona el primer andamiaje para impulsar al joven a aspirar a una vida mejor a través de la educación formal. Una vez en la escuela, los maestros nos convertimos en esos mediadores que construimos el andamiaje, cuya función consiste en proveer de las herramientas y mecanismos necesarios a los alumnos, para llevarlos, en un ascenso constante de sus procesos educativos, hacia otros niveles de desarrollo cognitivo y de procesos socio-afectivos que les permitiría generar su propia autonomía.

En esta mediación y andamiaje, resultó imprescindible el uso del lenguaje como medio de comunicación para transmitir las RsSs que estuvieron en juego. Este lenguaje, las más de las veces, no fue expresado de manera verbal, sino a través de estas actitudes y gestos de rechazo, que acompañaron el actuar de los estudiantes. Podría afirmar que, la comunicación verbal para desvelar y poner sobre la mesa estas representaciones que hicieron mucho daño a los alumnos y hablar sobre ellas para llegar a acuerdos, nunca ocurrió por la razón de que los maestros estuvimos imposibilitados de reconocer el problema y, mucho menos, de saber cómo actuar sobre él. Luego entonces, no existió un diálogo para confrontar las diferentes RsSs, lo que llevó a una incompreensión total del fenómeno por ambas partes.

La socialización y el juego creado entre los mismos alumnos dentro del aula de clase, de ser en un momento inicial, elemento de cohesión, solidaridad y apoyo, paulatinamente, para los afectados por este fenómeno, el espacio educativo se convirtió casi en un campo de batalla, con modos de ser y valorar que atentaron contra la integridad moral de otros compañeros. Debo señalar que no todos los alumnos participaron de estas conductas, algunos menos se mantuvieron alejados, solo observando lo que sucedió y que, al final de todo, fueron los que permanecieron unidos y terminaron sus estudios en el plantel. ¿Qué hizo que estos estudiantes se mantuvieran firmes en su deseo de seguir adelante con sus estudios, a pesar del clima que se estaba viviendo, contrario a los demás que sí abandonaron?

Conclusiones

Es innegable que la realidad vivida dentro del aula escolar fue muy compleja. Un componente que quedó muy claro y que considero altamente positivo, fue que los procesos socio-afectivos y aprendizajes escolares no se vieron afectados por el clima adverso que se gestó. Los jóvenes sí valoraron el

acto de aprender, también la socialización con sus pares y con sus maestros, aunque estos últimos, no facilitaron los procesos socio-educativos de los alumnos. El rechazo y repudio no se dio hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje; al contrario, fueron muy bien valorados por los jóvenes, como se dijo con anterioridad. Entonces, esta adversidad no recayó enteramente sobre los procesos educativos, sí en las representaciones que los alumnos mostraron hacia los maestros, los maestros hacia estos y entre los mismos compañeros de clase. Así mismo, hacia el turno escolar, sus mismos compañeros, las materias, número de profesores, etcétera. Sus representaciones y consecuentes actitudes ante esta variedad de figuras, fueron determinantes para generar el clima difícil que se vivió dentro del aula escolar.

Respecto a sus aprendizajes, los estudiantes pudieron realizar valiosas valoraciones, como que pudieron: explicar, recapacitar, cambiar pensamientos y que estos sean útiles para la vida, apoyo de los profesores, el invernadero como espacio didáctico, comprender las lecturas, entre otros, constatan que hubo un proceso de humanizar, de educar, socializar y también jugar. Todas estas actividades rebasan el acto de aprender, aunque parecieran ajenas a él.

Respecto a los maestros, considero que debemos contar con cierto grado de humildad para identificar y reconocer nuestros errores en la práctica educativa; también, contar con una autoestima moderada, más susceptible de ser criticada, sin llegar al enojo, a la indignación docente o a otro tipo de prácticas reprobables hacia los alumnos. Más bien, los maestros deberíamos hacer una reflexión profunda sobre nuestro actuar docente y tener la humildad de reconocer que somos perfectibles, toda vez que podemos observar ciertas actitudes de rechazo durante la sesión escolar; pero también, la responsabilidad que tenemos como docentes de estar preparándonos constantemente en nuestra formación académica y docente, para contar con un racimo de teorías y métodos didácticos, pedagógicos y socio emocionales que ofrezcan alternativas reales de mejora en los procesos socio-educativos que beneficien a nuestros estudiantes.

A nivel institucional, sería importante que las autoridades educativas que dirigen este subsistema, proporcionaran, primero que nada, la infraestructura del plantel y segundo, el material de apoyo didáctico que se estipuló al constituirse este modelo educativo. La realidad educativa que vivimos, tanto maestros como alumnos, con las carencias con las que contamos, vuelven difícil trabajar y formar a los estudiantes en sus procesos formativos, de manera óptima. Y esto, no pasa inadvertido a los estudiantes. Tal vez, es un factor más que se suma para crear una percepción sobre el plantel de poca seriedad y poca relevancia, lo que expresan muchas personas de la comunidad (es lo que se dice, lo que se escucha: las RsSs) y que también podría estar generando, en los jóvenes a punto de terminar su educación media básica y próximos a ingresar al nivel medio superior, RsSs desfavorables hacia la institución y, por ende, poca confiabilidad en este sistema educativo.

Considero que las autoridades educativas a nivel federal deberían crear e implementar modelos educativos bien estructurados, con conocimiento del tipo de zona y tipo de estudiante que serán beneficiados, para que así, los programas de estudio reflejen verdaderamente las necesidades de dichos lugares y de los estudiantes; pero también, que proporcionen la infraestructura y estructuras necesarias variadas para que, tanto maestros como estudiantes, podamos realizar nuestro trabajo de manera eficaz.

Resulta claro que el subsistema de los telebachilleratos adolece de varias deficiencias, que, como ya analizamos, sí pudieran estar influyendo en los aprendizajes y en la percepción de los alumnos hacia este modelo educativo, al menos en esta comunidad. En el momento en que las autoridades se responsabilicen de este subsistema y nos proporcionen el apoyo y respaldo institucional que merecemos y necesitamos, este tipo de modelo escolar se tomará en serio como otra opción formativa, digna, creíble y que proporcione una buena educación. Podría llegar a convertirse en una excelente opción escolar para cursar el nivel medio superior en cualquier comunidad.

Por parte de la institución, desde hace un par de años, están poniendo al alcance de los maestros y alumnos diversos *Webinars*, cursos, diplomados, concursos, talleres de forma gratuita e invitaciones a participar en diversas actividades académicas, tecnológicas, artísticas y deportivas, enfocadas tanto al mejoramiento de la práctica docente como a la libre participación de los estudiantes en estas actividades. Es algo positivo.

Igualmente, debo destacar que, aunque el aprendizaje y las actitudes fueron el objeto de estudio de este proyecto de investigación, lo que investigué rebasó en gran medida mis expectativas por todas las implicaciones que se derivaron de la información. Implicaciones que devinieron de una realidad familiar, social, económica y académica expresadas a través de las actitudes de los estudiantes. Realidades de las cuales somos ignorantes, como lo expresa Edgar Morin en su teoría, retomada por Campos (2008), porque nuestro conocimiento sobre ellas es limitado y, a la vez, producto de una organización parcial y sesgada que nos impide aprehender la complejidad de lo real.

Es decir, en ocasiones, nuestra postura ante ciertos fenómenos que ocurren, es reducida a sus elementos más visibles y entendibles, por lo tanto, es explicada de manera que se ajuste a lo que deseamos/queremos que sea. Por ello, dice Morin (citado por Campos, 2008), nuestro conocimiento es limitado y nos impide ver las adaptaciones, así como toda la red de relaciones que están incidiendo en la generación de ese fenómeno. Y como la realidad está llena de incertidumbre, por estos mismos cambios, nos impide ver la complejidad. En buena medida no somos capaces de interconectar las diferentes dimensiones de las cuales consta dicho problema, por lo que, nos vemos obligados a desarrollar estrategias de pensamiento, de acción y valoración, reductivas y totalizantes, contrario a lo que Morin sugiere: desarrollar una capacidad *reflexiva*. Unir, contextualizar, globalizar y, al mismo tiempo, reconocer lo singular, individual y concreto de cada situación, lo que llevaría a formar, en teoría, personas

razonables y afectuosas capaces de democratizar el conocimiento y las relaciones humanas.

Quedan, como objeto de estudio para otra investigación, múltiples fenómenos que aquí solo se mencionaron brevemente, como las características con las que se creó el subsistema y cómo pudieran estar afectando el rendimiento académico de los maestros por la poca cantidad de ellos, o de los alumnos durante el proceso socio-educativo; la falta de infraestructura escolar, así como la carencia de prestaciones para el profesorado, la basificación federal y estatal, servicio médico y de vivienda; la forma en que se generan e influyen las RsSs de la comunidad sobre la propia validez de la institución para generar una idea desfavorable hacia ella en los estudiantes y que esta no se convierta en una opción conveniente, o si las actividades de mejora que se proponen desde el subsistema de la DGB (Dirección General de Bachilleratos) para que los maestros se actualicen y mejoren en sus prácticas docentes, realmente son eficaces y están dando resultados, toda vez que muchas de estas actividades se realizan en línea, de manera gratuita, sin retroalimentación en línea y otorgando solo una calificación de aprobatoria o no aprobatoria y la subsecuente constancia, entre otros.

Lo cierto es que el campo de investigación en este rubro es muy vasto e importante para las subsecuentes generaciones a raíz de la pandemia vivida. A cuatro años de ocurrido el fenómeno investigado por mí, el abandono escolar en el plantel sigue sucediendo, aunque ahora ya no con una tasa tan alta. Cabe pensar que el fenómeno epidémico de salud que transitamos tuvo alguna influencia en ello, por el cierre de los espacios públicos y el resguardo de las personas en sana distancia por un prolongado espacio de tiempo que, posiblemente, detonó otro tipo de problemas en los procesos socio-educativos, los cuales también ameritarían otras investigaciones.

Finalmente, mi aportación al campo de la educación, espero, haya sido mostrar una realidad que, muy posiblemente, se viva dentro del aula de clase de

manera cotidiana, ante la cual, pocos maestros(as) conocen cómo afrontar y solucionar. En esta realidad, los conflictos escolares son debidos a las diferentes representaciones sociales que tienen, tanto maestros como estudiantes, sobre un mismo objeto, llámese este: contenidos, materias, turno escolar, la clase, maestro(a), estudiante, etcétera, y en lugar de dialogar sobre las representaciones de cada uno y llegar a un acuerdo para una tercera representación, muestran actitudes de rechazo y hosquedad (estudiantes) o una marcada violencia institucional por parte de los maestros(as).

Abrirse al diálogo, permite llegar a acuerdos donde, cada uno de los actores, entienda cómo es la realidad de tal objeto y, en consenso, se pongan en común similitudes y diferencias. De no ser así, se perpetúa la incomprensión del fenómeno y, por consiguiente, determinadas actitudes negativas cuando, siendo contrarias a los estudiantes, estarían perjudicando y reconfigurando en ellos, representaciones sociales adversas hacia figuras importantes del ámbito educativo.

Queda claro que los maestros(as), no solo realizan una labor educativa, donde exclusivamente intentan generar aprendizajes en sus estudiantes, sino que su labor trasciende la simple técnica. Es decir, aprender no es solo un acto mecánico, no es solo *techné* para saber hacer/realizar/elaborar algo; implica humanizar y luego, educar. Humanizamos y educamos cuando logramos que los estudiantes reconozcan que pudieron hacer ciertas cosas o procesos como recapacitar, cambiar pensamientos o comprender lecturas, entre otros. Implica reconocer el conflicto que se pone en tensión al entrar en contacto las RsSs, para llegar a acuerdos y mejorar muchos de los aspectos que conforman el proceso socio-educativo.

Por otro lado, existe una violencia simbólica por parte de la institución, que se encarna en los maestros(as), que les otorga ciertos privilegios o ventajas exclusivas a estos, entre ellas, actitudes de poder en perjuicio de los estudiantes (no aclararé aquí las relaciones que se establecen entre maestros-maestros o

entre maestro-institución pues no fue la finalidad de esta investigación), amparados y protegidos por esta entidad que impone ciertos criterios y deseos morales. Dicha violencia se objetiva, se concretiza con las acciones de aquellos que laboran en esta institución, aunque ello no es totalmente atribuible a los maestros, sino a la relación que se establece entre la institución y el maestro.

Otra arista de la misma situación, es cuando la institución desconoce el actuar docente dentro de la escuela, ya que se encuentra muy alejada de la realidad que se vive dentro de sus planteles, física, figurada y literalmente. Esto logra perpetuar un estado de acciones reprobables en el tiempo que, por su misma falta de visibilización, siguen ocurriendo en perjuicio de la operatividad institucional y de la calidad del trato de los docentes para con los estudiantes. En esta forma de operar un sistema educativo, se advierte también una violencia sistémica del Estado para con este rubro, cuando no gestiona de manera adecuada, mecanismos que aseguren la integridad personal de sus miembros. Se suma a ello que, en estas situaciones, priva la opacidad y el encubrimiento cuando se trata del maltrato de alguna de las partes contra otra.

También rescato las cuestiones entre las relaciones con los pares o compañeros de clase, ya que, si bien se piensa o fomenta la idea de que entrar a estudiar a otra escuela o a otro nivel escolar, ayudará al estudiante a conocer y hacer nuevos amigos, la realidad muchas veces es diferente. También existe violencia entre ellos mismos, física, verbal o psicológica. En esta última, pude constatar que los estereotipos, el género, y la indiferencia o ignorar a alguien, son los aspectos más violentados por los propios compañeros. Es decir, se siguen reproduciendo representaciones sociales nocivas sobre un mismo objeto (el compañero de clase), provenientes de la familia misma y de su sistema de relaciones, cuyas formas de pensar son compartidas y reproducidas entre la comunidad. Se necesita trabajar mucho en este aspecto para conseguir un cambio significativo. Considero que, para alcanzar un cambio en estas localidades, se debe trabajar en conjunto, Estado, institución escolar y padres y

madres de familia, primero, para lograr el acceso a una educación equitativa y que, desde ahí, se empiecen a cambiar las representaciones sociales negativas o adversas. Para que cuando el joven egrese del sistema educativo y regrese, o ya sea que permanezca en su comunidad, pueda cambiar dichos paradigmas y establecer unos nuevos, más acordes con una alta valoración de la escuela, de los estudios y de la calidad a la que como seres humanos podamos aspirar. Claro que todo ello se podría lograr, si, desde un principio, no solo esta fuera la finalidad de la educación, sino que también, se trabajara de manera conjunta entre todos los actores, para conseguir dicho objetivo.

Ya lo expresaban así, antiguamente, pedagogos y filósofos como Juan Jacobo Rousseau, Juan Amos Comenio, María Montessori, John Locke, y más recientemente, John Dewey, L. Vygotski y otros tantos prestigiosos pensadores, filósofos o educadores, cuyo legado sigue más que vigente hoy en día y es más que urgente retomar sus teorías y enseñanzas en educación.

Otro elemento que apporto a las ciencias de la educación y que está estrechamente relacionado con el punto anterior, es la representación social que se comparte de manera colectiva entre los habitantes de las comunidades que integran el grueso de nuestra matrícula, respecto a que no se necesita de estudios para sobresalir y tener éxito. La poca valoración que se le da a los estudios académicos y formales en las comunidades, deriva de la creencia originada en una cultura vanguardista y posmoderna: obtener el máximo beneficio, con el mínimo esfuerzo; aunque también, de una sociedad totalmente orientada hacia el progreso tecnológico, necesitada de mano de obra y fuerza de trabajo juvenil, para quienes contar con una educación formal y la inversión de tiempo requerida, no es una opción asequible.

Todo ello pone en un dilema al joven estudiante que, por un lado, quisiera tener objetos materiales o la libertad de comprarse lo que necesite, la cual no tiene; y por el otro, el hecho de valorar la inversión de tiempo en sus estudios y que, tal vez, a la larga, le reditúe en una mejor calidad de vida. Creo que, para los

estudiantes, vivir bajo esta forma de presión, es una tremenda fuerza que los coloca en un constante intentar discernir y elegir entre ambas posibilidades. También es una representación social que se perpetúa en las comunidades.

De igual manera, como docente, invito a poner el foco de atención en otro tipo de situaciones que se vivan también dentro del aula de clase, como los incidentes críticos que, aunque ahora menciono, no se definió, estudió ni analizó de alguna manera en este trabajo; otro foco es, poner atención en situaciones fuera del aula, pero dentro de la misma institución, como la relación misma entre profesores(as), o la relación existente entre estos y sus superiores, etcétera. El ámbito educativo presenta un repertorio vasto para muchas investigaciones.

A la par, exigir al Estado reducir las desigualdades estructurales que ella misma crea y proporcionar infraestructura adecuada y digna para el estudiantado y el profesorado, igualando las mismas condiciones de construcción, de servicios y operatividad en los planteles de las comunidades, que en los planteles de áreas urbanas, al menos para el nivel medio superior; sueldos justos y equiparables a la formación académica que exige en sus maestros(as), y elevar la dignificación docente, no solo en lo económico (ya que, incluso elevando nuestro sueldo, no llegamos a superar el índice de pobreza, según los organismos internacionales, por los bajos salarios, a pesar de los esfuerzos del presidente y aun siendo profesionistas) para que la sociedad en general, deje de estigmatizar y minimizar nuestro trabajo formativo para con las generaciones de estudiantes. Es decir, generar nuevas representaciones sociales positivas hacia el gremio docente.

Sería muy deseable y benéfico que el Estado pudiera y quisiera proyectar programas federales o estatales gratuitos, para que los maestros(as) pudieran acceder a cursar un posgrado, diplomados o talleres impartidos por reconocidos especialistas en educación, instituciones, organismos o universidades sin costo o con un muy bajo costo, de modo que fueran accesibles al gremio docente y con la validación apropiada.

Necesitamos que la sociedad mexicana crea en nosotros, en nuestro esfuerzo diario, porque sí existimos profesores y profesoras a quienes nos importa contribuir a la formación de las nuevas generaciones, más allá de quienes no les importa y contribuyen a la estigmatización de nuestro gremio; aunque, aún sin tener todos los docentes una formación en educación ni acceso a teorías y saberes del campo, sí hay muchos docentes que contamos con un ideal pedagógico y el sentido común suficiente como para anhelar llevar a nuestros estudiantes a una transformación de su ser y a una muy mesurada realización personal.

Capítulo VI. Referencias

- Andrade, I., Facio, S., Quiroz, A., Alemán, L., Flores, M., y Rosales, M. (2018). Actitud, hábitos de estudio y rendimiento académico: Abordaje desde la teoría de la acción razonada. *Enfermería Universitaria*, 15(4),342-351. [fecha de Consulta 25 de septiembre de 2021]. ISSN: 1665-7063. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358758714003>
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias en *Revista de Investigación Educativa*, Vol 26, Núm 2. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica. Murcia, España.
- Briones, G. (2012). Las ciencias sociales como ciencias interpretativas. Teorías de las ciencias sociales y de la educación. México: Trillas. Pp. 59 – 82.
- Campos, R. (2008). Incertidumbre y complejidad: reflexiones acerca de los desafíos y dilemas de la pedagogía contemporánea. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 8 (1) Pp 6, 8
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44780102.pdf>
- Chaves, S. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotski. *Educación* año/vol. 25, número 002. Universidad de Costa Rica.
<https://www.redalyc.org/pdf/440/44025206.pdf>
- Correa, D., Abarca, A., Baños, C., y Aorca, A. (2019). Actitud y aptitud en el proceso de aprendizaje. Cuadernos de educación y desarrollo. *Revista Atlante* Cap. 1,3,4
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/actitud-aptitud-aprendizaje.html>
- de Donato, X. (2007). El carácter de los tipos ideales weberianos y su relación con las ciencias naturales. *Diánoia* vol. 52, no. 59. Sección 2.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods of research in teaching. In WITTROCK, M. C. (Ed.) *Handbook of research on teaching 3rd ed.* New York. McMillan p. 119-161.
https://www.researchgate.net/publication/31640397_Qualitative_methods_in

Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista Colombiana de Educación* (17)

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5140>

González, J. M., y Pons, R. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa* 13 (1), p.7

<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/268>

Hamui-Sutton, A., y Varela R. (2013). La técnica de grupos focales en *Revista de Investigación y Educación Médica* Vol. 2 Núm. 5

<https://www.elsevier.es/es-revista-investigacion-educacion-medica-343-articulo-la-tecnica-grupos-focales-S2007505713726838>

Hernández, V., Gómez, E., Maltes, L., Quintana, M., Muñoz, F., Toledo, H., Riquelme, V., Henríquez, B., Zelada, S. y Pérez, E. (2011). La actitud hacia la enseñanza y aprendizaje de la ciencia en alumnos de Enseñanza Básica y Media de la Provincia de Llanquihue, Región de Los Lagos-Chile. *Estudios Pedagógicos* XXXVII (1)

<https://biblat.unam.mx/es/revista/estudios-pedagogicos-valdivia/articulo/la-actitud-hacia-la-ensenanza>

Ibarra, L. (2017a). “Didáctica de confrontar y convenir” en Construcción ciudadana de lo público. Vol. XLVII Números 3-4 RLEE México 2017.

<https://www.redalyc.org/journal/270/27054113009/html/>

Ibarra, L. (2017b). Afectividad, educación y utopía. Una perspectiva socio-antropológica en Saberes y prácticas. *Revista de filosofía y educación*. Vol 2.

<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/984>

La Nueva Escuela Mexicana. Principios y orientaciones pedagógicas (s/f).

<https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20priny%20odf>

Martínez, M. El arte y la ciencia de la investigación cualitativa. *Los grupos focales de discusión como método de investigación*.

<http://miguelmartinezm.atspace.com/gruposfocales.html>

- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press
<https://www.hup.harvard.edu/catalog.php?isbn=9780674420106>
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital* Núm 2. Universidad de Guadalajara, México. Pp 13, 14, 15, 16.
<https://atheneadigital.net/article/view/n2-mora>
- Papalia, D., Duskin, R., y Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano*. Booksmedicos.org. McGrawHill Education 2012. Duodécima edición. Pág. 6.
- Peña, C., y Pérez, P. (1985). La neuropsicología de Vygotski y Luria: El cerebro lesionado. *Anuario de psicología* Núm. 33-2. Barcelona.
- Rivière, A. (1988). La psicología de Vygotski. 3ª E. Madrid: Visor. P. 18. 1988.
<https://es.scribd.com/document/36692407/Riviere-Angel-La-Psicologia-de-V>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Métodos cualitativos de investigación*. Cuicuilco, 18(52), 39-49. Recuperado en 24 de mayo de 2021
<https://biblat.unam.mx/es/revista/cuicuilco/articulo/la-entrevista-en-profundidad-un>
- Rockwell, E. (2006). Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación. *Revista de educación Belo Horizonte* (44), Cap. 1, 2
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360912004>
- Romero, L., Utrilla-Quiroz, A., y Utrilla-Quiroz, V. (2014). Las actitudes positivas y negativas de los estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas, su impacto en la reprobación y la eficiencia terminal. *Revista Ra Ximhai* 10 (5), 3 Universidad Autónoma Indígena de México
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134020>
- Salinas, F., Cambón, V., y Silva, P. (2015). Aportes ecológico-interactivos a la psicología educativa. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 26 (1), 26-37.
<https://www.redalyc.org/pdf/2332/233245620003.pdf>

Taylor, S., y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.

https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=+Introducci%C3%B3n_year=1990

Van Manen, M. (1997). Investigación educativa y experiencia vivida. *Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. España, Idea Books, S.A.

Capítulo VII. ANEXOS

CARTA DE CONSENTIMIENTO Y CONFIDENCIALIDAD

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO Y CONFIDENCIALIDAD

Nombre

Edad

Dirección

Fecha

Declaro que he sido informado (a) ampliamente por la Mtra. Diana Olmedo Lepure de la naturaleza de la investigación a realizar, así como he sido informado de la salvaguarda y absoluta discrecionalidad del manejo de mis datos personales y de los derivados del aporte de mi información.

Del mismo modo, he sido notificado (a) que, si algo en el trato me incomoda, o si por cualquier circunstancia decidiera no seguir adelante con la participación, me puedo retirar sin recibir ningún tipo de penalización. Así como también señalar que mi participación no obtendrá ningún beneficio económico.

Sin perjuicio de los procedimientos que me han sido notificados, declaro tener plena conciencia, capacidad y lucidez para decidir aceptar el procedimiento que me ha sido informado con anterioridad, bajo mi absoluta responsabilidad.

PARTICIPANTE

DIANA OLMEDO LEPURE
Investigador

ANEXO 2. CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO Y CONFIDENCIALIDAD

PILOTAJE 1

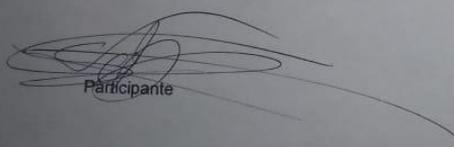
CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO Y CONFIDENCIALIDAD

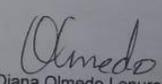
Nombre Alexis Vargas Sanchez
Edad 18 Años
Dirección La Morisca 930
Fecha 4/NOV/21

Declaro que he sido informado (a) ampliamente por la Mtra. Diana Olmedo Lepure de la naturaleza de la investigación a realizar, así como he sido informado de la salvaguarda y absoluta discrecionalidad del manejo de mis datos personales y de los derivados del aporte de mi información.

Del mismo modo, he sido notificado (a) que, si algo en el trato me incomoda, o si por cualquier circunstancia decidiera no seguir adelante con la participación, me puedo retirar sin recibir ningún tipo de penalización. Así como también señalar que mi participación no obtendrá ningún beneficio económico.

Sin perjuicio de los procedimientos que me han sido notificados, declaro tener plena conciencia, capacidad y lucidez para decidir aceptar el procedimiento que me ha sido informado con anterioridad, bajo mi absoluta responsabilidad.


Participante


Diana Olmedo Lepure
Investigador

**ANEXO 3. CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO Y
CONFIDENCIALIDAD
PILOTAJE 2**

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO Y CONFIDENCIALIDAD

Nombre

Maria Jose Vazquez Perez

Edad

17 años

Dirección

Emiliano Zapata #36, Buencavista

Fecha

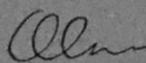
Domingo, 31 de octubre

Declaro que he sido informado (a) ampliamente por la Mtra. Diana Olmedo Lepure de la naturaleza de la investigación a realizar, así como he sido informado de la salvaguarda y absoluta discrecionalidad del manejo de mis datos personales y de los derivados del aporte de mi información.

Del mismo modo, he sido notificado (a) que, si algo en el trato me incomoda, o si por cualquier circunstancia decidiera no seguir adelante con la participación, me puedo retirar sin recibir ningún tipo de penalización. Así como también señalar que mi participación no obtendrá ningún beneficio económico.

Sin perjuicio de los procedimientos que me han sido notificados, declaro tener plena conciencia, capacidad y lucidez para decidir aceptar el procedimiento que me ha sido informado con anterioridad, bajo mi absoluta responsabilidad.

MARIA JOSE VAZQUEZ
PARTICIPANTE


DIANA OLMEDO LEPURE
Investigador

ANEXO 4. INSTRUMENTO. GUION DE ENTREVISTA DE INVESTIGACIÓN

CATEGORÍA ACTITUDES

¿Cómo fue tu ingreso al Telebachillerato?

¿Qué pensaban tus padres sobre la escuela, el estudiar? ¿Y tú, qué pensabas de estudiar, la escuela?

¿La escuela fue lo que tú esperabas? ¿Tenías una idea de lo que sería el bachillerato?

¿Tuviste alguna vez problemas para ir a la escuela? ¿no contar con dinero, problemas en casa, mudanzas?

¿Tuviste el apoyo de tus padres para estudiar?

¿Te gustaba el turno vespertino para asistir a la escuela?

¿Consideras que el turno en el que estabas, beneficiaba tomar materias como matemáticas o inglés (por la hora en que se daba, por el calor o por el frío, por el ambiente en clase)? ¿Por qué?

En tu opinión, ¿cómo considerabas el reglamento de convivencia? ¿Te parecían justas sus reglas o claras? ¿Algo te llegó a molestar de ellas?

¿El ambiente en clase era de tu agrado o algo te molestaba? ¿Cómo lo considerarías?

La relación con tus compañeros ¿cómo fue?, ¿aun conservas amistades de ese tiempo?

¿Qué pensabas de que un solo maestro te diera varias materias (un maestro para Comunicación, otro para Ciencias Sociales y un último para Matemáticas)?

¿Qué piensas de las materias que se te daban? ¿Alguna te gustaba o se te dificultaba?

¿Cómo Influyó la forma en que enseñaban tus maestros para que obtuvieras aprendizajes?, ¿consideras que obtuviste aprendizajes durante tu estancia en la escuela?, ¿cuáles? Describe.

¿Consideras que los maestros siempre se mostraron con disposición para apoyarte, darte consejos, ayudarte con tus dudas, responder tus preguntas?

Antes de entrar al telebachillerato, ¿cuál era la idea que tenías de un maestro, de la escuela o de ti mismo como estudiante? ¿qué representaba para ti cada una de estas figuras?, ¿qué escuchaste durante toda tu vida sobre la escuela, los

maestros, las materias? Puedes describir lo positivo o lo negativo de lo que hayas escuchado.

CATEGORÍA APRENDIZAJE

En tu experiencia en la escuela, ¿qué crees que te proporcionó la escuela en cuanto a maestros, a contenidos, a convivencia con tus maestros y compañeros?

¿Te gustaba ver a tus compañeros diariamente en la escuela? ¿Por qué?

¿Había algo que te molestara o no te hiciera sentir bien del hecho de asistir a la escuela? ¿Tus maestros, las materias, el horario de entrada a la escuela, tus compañeros?

¿Alguna vez pensaste que el maestro te ayudaba a obtener aprendizajes?
¿Cómo?

De tus aprendizajes obtenidos en la escuela, menciona al menos uno que te sea útil en tu vida diaria.

¿Alguna vez te arrepientes de haber abandonado tus estudios en esta escuela?
Explica.

¿Alguna vez usaste palabras altisonantes o groseras con tus maestros o actitudes de rechazo? ¿Por qué?

De ser afirmativa la respuesta a la pregunta anterior, ¿qué estaba sucediendo en esos momentos en tu vida y en la escuela, para que se diera así la situación?

De ser negativa la respuesta a la pregunta anterior, olvida la pregunta.

En tus propias palabras, ¿por qué abandonaste la escuela? ¿cuáles fueron las circunstancias que te llevaron a tomar esa decisión?

¿Cómo describirías tu paso por la escuela, el TBC? Explica.

¿A qué te dedicas ahora?, ¿estás satisfecho?, ¿cumple tus expectativas sobre tus planes de vida que tienes para ti mismo?

ANEXO 5. MATRIZ DE DIMENSIONES Y ANÁLISIS DE CATEGORÍAS

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DEFINICIÓN	TEMAS A INDAGAR
Actitudes hacia los procesos educativos en el aula	Actitudes	MOSCOVICI (RSS) RsSs (Ideas, creencias, formas de pensar, opiniones).	Construcción de conocimientos de sentido común compartidos en un grupo de personas.	*Ingreso a la escuela. *Influencia de las formas de enseñanza de los profesores. *Los horarios de las materias. *Horario del turno, reglamento de convivencia, número de maestros (as).
		RsSs hacia el maestro, escuela, aprendizaje, pares, estudio, etc.	Sentido valorativo que se le da al objeto representado: maestro, estudio, aprendizaje.	*Acceso y disponibilidad del maestro para responder dudas. *Construcción de conceptos <i>a priori</i> y <i>a posteriori</i> de figuras dentro del aula.
		Tendencias positivas, negativas o neutras	Elementos valorativos que se otorgan a la figura construida: deseable o indeseable, capaz-incapaz, etc.	*¿Qué ofrece la escuela al estudiante? *Adquisición de nuevos conocimientos por el aprendizaje. *Socializar y jugar es parte de educar. *El lenguaje ha mejorado por mediación del maestro. *Cambios en los aprendizajes mediados por el maestro. *El ambiente dentro del salón de clase.
	Aprendizaje	VIGOTSKY, TEORÍA SOCIOCULTURAL Contexto social	Familiar	*Impacto de la educación en sus aprendizajes. *¿Qué piensan sobre el estudio?, ¿Qué piensan de sus maestros, de las materias?
			Escolar	
		Andamiaje	Interacción maestro-alumno	
		Mediación	Interacción entre pares	
		Tránsito de una ZD a una ZDP.		

ANEXO 6. GUIÓN DE ENTREVISTAS PILOTO

ENTREVISTA 1 A SF

CATEGORÍA ACTITUDES

1. ¿Cómo fue tu ingreso al Telebachillerato?

R= Pues como ya tenía familiares que venían aquí, ellos me lo recomendaron y mis papás sí querían que yo estudiara aquí, y pues también venían compañeros con los que yo iba en la secundaria, y pus...venía con ganas porque... pues aquí como que todos eran bien sociables y todos se hablaban con todos...y sí, sí me gustaba.

2. ¿Qué pensaban tus padres sobre la escuela, el estudiar? ¿Y tú, qué pensabas de estudiar, la escuela?

R= “Es que yo siempre he tenido en mente que quiero ser doctora y...pues sí, sí quiero estudiar y...pues no sé (hablando quedito).

3. ¿La escuela fue lo que tú esperabas? ¿Tenías una idea de lo que sería el bachillerato?

R= Mmmm, no, sí sí era lo que yo pensaba porque ya me habían comentado. Y mmm, solo que, éramos muy poquitos, yo estaba acostumbrada a que en la secundaria éramos muchos, muchos, muchos, (yo, muy poquitos en qué sentido, en el salón?) muy poquitos, mmm ajá, sí en total, (yo, treinta eran poquitos, cuántos eran en tu salón) Sí bueno, en la secundaria éramos como 40 más o menos, ay bueno casi lo mismo y (yo, entonces cuál era como ese cambio que tú percibiste)...aparte también aquí tenía 3 maestros y en la secundaria tenía como 8 y era más pesado (yo, en la secundaria, ¿por qué? Porque que 8 maestros te dejen tarea y aquí 3 pues sí se siente la diferencia (yo, mmmm, ya, ya. ¿Entonces ya tenías una idea de cómo era la escuela, este TBC?) Sí, sí, ya me habían comentado (yo, ya te habían comentado tus compañeros, ok).

4. ¿Tuviste alguna vez problemas para ir a la escuela? ¿no contar con dinero, problemas en casa, mudanzas?

R= Mmm no, no (yo, mmm no tuviste ningún problema) no.

5. ¿Tuviste el apoyo de tus padres para estudiar?

R= Sí, siempre, siempre, mmm, sí ellos siempre han querido que yo estudie.

6. ¿Consideras que el turno en el que estabas, beneficiaba tomar materias como matemáticas o inglés (por la hora en que se daba, por el calor o por el frío, por el ambiente en clase)? ¿Por qué?

R= No, no, se me hacía bien pesado, porque era despertarme temprano para hacer mis tareas, hacer lo que le tenía que ayudar a mi mamá, luego llegar en la noche a mi casa y avanzarle a mi tarea, yo no estaba acostumbrada a hacer mi tarea en la noche porque de la secundaria llegaba a la una, no sé, prefiero en la mañana.

7. ¿Consideraste entonces que el turno en que estabas beneficiaba o no beneficiaba tomar ciertas materias? como matemáticas e inglés, o sea, el turno en el que estabas, te acuerdas que a veces hacía mucho calor o cosas así? Ay, si, la calor ¿te afectaba eso o no?

Pues, yo digo que sí, es que llegas y...no sé, como la calor como que hace que te dé mucha flojera, sí, eso, pero ya luego como a las 4 o 3 ya se bajaba la flojera.

Y cuando tocaban las materias a las 6, 5:40 (risas mías).

Ay sí, a esa hora ya daban ganas de irnos.

8. En tu opinión, ¿cómo considerabas el reglamento de convivencia? ¿Te parecían justas sus reglas o claras? ¿Algo te llegó a molestar de ellas?

R= Sí, si nos lo daban pero, ya se me olvidó. Pues no, porque son acuerdos que es para que nos beneficien, no? No, yo digo que no.

9. ¿El ambiente en clase era de tu agrado o algo te molestaba? ¿Cómo lo considerarías?

R= Mmmm, pues sí sí era de mi agrado, bueno, no sé, algunas veces es que...como que, cómo se puede decir... cuando nos ponían a hacer trabajos en equipos como que no...no podíamos, cómo le explico... es que era difícil organizarnos, no sé (pero entre ustedes, de los jóvenes) ajá, yo me acuerdo cuando usted un día nos dejó un video, no lo podíamos hacer, no sé como que nos costaba trabajo y no nos salía siento que (quedito) (yo, porqué, porqué les

costaba trabajo, había participación) no, no había, no había y no sé... como que no...

¿Alguna vez usaste palabras altisonantes o groseras con tus maestros o actitudes de rechazo?

De ser afirmativa la respuesta a la pregunta anterior, ¿qué estaba sucediendo en esos momentos en tu vida y en la escuela, para que se diera así la situación?

De ser negativa la respuesta a la pregunta anterior, olvida la pregunta.

10. La relación con tus compañeros ¿cómo fue?, ¿aun conservas amistades de ese tiempo?

R= Sí, sí todavía, sí, nos llevábamos bien... para platicar, pero así como para estar trabajando como que no, es mejor individual...yyyymm sí, todavía me hablo con algunos, pero muchos me dejaron de hablar cuando me cambié de escuela (yo, ¿sí?) sí, la mayoría (yo, y por qué si ellos se salieron, risas) quién sabe, no, pero de los que seguían viniendo (yo, de los cuatro que quedaron), ajá, no, de otros salones también, me dejaron de hablar quién sabe por qué.

¿Cómo te consideras tú que eras en ese entonces? Yo tengo una idea de ti, -si no sé yo era como (yo, no me escucho) pensándolo bien no, ¿cómo era? (yo, yo siempre te percibí como de esas de que "es que no es justo, como de esas de que es que no es justo que (risas de ella) y también muy lista, o sea que haces tus tareas, que apruebas tus exámenes, o sea, eras así, pero se me queda mucho como esta idea de ti, de que.... esa es la idea que yo guardo de ti, como muy dulce muy tierna, como de ese tipo de muchachita, no, de casa, -así es- muy cuidada, ¿no?

¿Pero tú nunca has pensado cómo eras en ese entonces y cómo eres ahora?

Según yo siento que ya cambié, o sea, por ejemplo, en ese tiempo, en ese tiempo yo no era muy sociable, ¿sí pueden ser esos cambios? (yo, sí, sí, sí) y ahorita en la escuela que estoy, ya soy más...mmmm, no sé, también lo que me daba mucha pena era participar, ponerme enfrente de todos y ya se me está quitando la pena, ya...qué más...y ya.

11. ¿Qué pensabas de que un solo maestro te diera varias materias (un maestro para Comunicación, otro para Ciencias Sociales y un último para Matemáticas)?

R= Pues no sé, me sentí como en la primaria (risas), es que me sentía chiquita, no, pero pues está bien, yo creo que, que, no importa cuántos maestros sean el chiste es que tú aprendas, ajá, sí.

15. Antes de entrar al telebachillerato, ¿cuál era la idea que tenías de un maestro, de la escuela o de ti mismo como estudiante? ¿qué representaba para ti cada una de estas figuras? o sea, ¿qué escuchaste durante toda tu vida sobre la escuela, los maestros, las materias? Puedes describir lo positivo o lo negativo de lo que hayas escuchado.

R= Mmmm, no sé, es que, por ejemplo con la maestra Amanda yo sentía que era bien regañona, no sé, porque a veces hablaba fuerte y hasta a veces me daba miedo, pero no, no es así, o por ejemplo, no sé, mmmmm, (se le vuelve a hacer la pregunta) mmmm, no, pues es que yo a ustedes los tenía así como unos maestros bien chidos, bien buena onda y sí, sí fueron así, y mi primo me contaba, y yo le decía no son regañones o algo así, es que a mí me da miedo que me regañen, no yo, y no, Fernando Rico, y pues sí yo tenía ese concepto de ustedes y sí fue así.

12. ¿Qué piensas de las materias que se te daban? ¿alguna te gustaba o se te dificultaba?

R= Inglés, ay sí inglés, nunca se me dio el inglés, nunca, nunca, nunca, si me ponen a escoger entre matemáticas e inglés, prefiero matemáticas, es que inglés nunca se me ha dado, es bien difícil, hasta la fecha, y...y, en español, en ortografía también siempre se me complica, sí. Español, pues ya no tanto, pero algunas veces cambio, por ejemplo, la ce por la ese o pongo acentos en donde no van, si, y inglés la verdad no, todavía no se me da, sí.

14. ¿Consideras que los maestros siempre se mostraron con disposición para apoyarte, darte consejos, ayudarte con tus dudas, responder tus preguntas?

R= Mmmm, pues (dudosa ante la pregunta) ¿cómo era? (risas y repetición de la pregunta) ah, sí, eso sí, sí, sí, sí, cuando daban un tema y alguien no entendía lo

volvían a explicar y si no, lo explicaba individualmente, bueno así me pasaba a mí, que no entendía por ejemplo una operación de matemáticas, bueno según yo la entendía, pero la hacía mal, y ya él me la explicaba y así. Sí, bueno, mmmmm (dudosa) no, sí, sí.

CATEGORÍA APRENDIZAJE

En tu experiencia en la escuela, ¿qué crees que te proporcionó la escuela en cuanto a maestros, a contenidos, a convivencia con tus maestros y compañeros?

¿Te gustaba ver a tus compañeros diariamente en la escuela? ¿Por qué?

¿Había algo que te molestara o no te hiciera sentir bien del hecho de asistir a la escuela? ¿Tus maestros, las materias, el horario de entrada a la escuela, tus compañeros?

¿Alguna vez pensaste que el maestro te ayudaba a obtener aprendizajes?

¿Cómo?

13. ¿Cómo Influyó la forma en que enseñaban tus maestros para que obtuvieras aprendizajes?, ¿consideras que obtuviste aprendizajes durante tu estancia en la escuela?, ¿cuáles? Describe.

R= Sí, sí, por ejemplo, con el maestro Fernando, ¿si lo puedo tomar de ejemplo? este, él nos explicaba las matemáticas y las hacía, así, como para niños de primaria y siempre yo le entendía, se me hacía fácil las matemáticas con él yyyyy por ejemplo con usted, cuando nos ponía a escribir, bueno, nos dejaba de tarea escribir, usted se ponía en el pizarrón a ponernos las palabras cuando las escribíamos mal y de ahí se me fueron grabando unas, sí, sí, sí, sí aprendí.

Si obtuviste algún aprendizaje en la escuela, menciona al menos uno que te sea útil en tu vida diaria.

¿Alguna vez te arrepientes de haber abandonado tus estudios en esta escuela? Explica.

En tus propias palabras, ¿por qué abandonaste la escuela? ¿cuáles fueron las circunstancias que te llevaron a tomar esa decisión?

¿Cómo describirías tu paso por la escuela, el TBC? Explica.

¿A qué te dedicas ahora?, ¿lo que haces cumple tus expectativas sobre tus planes de vida que tienes para ti mismo?

ENTREVISTA 2 A SM

CATEGORÍA ACTITUDES

1. ¿Cómo fue tu ingreso al Telebachillerato?

2. ¿Qué pensaban tus padres sobre la escuela, el estudiar? ¿Y tú, qué pensabas de estudiar, la escuela?

R= Ellos no pensaban nada por qué y ni yo por qué entre de improviso.

3. ¿La escuela fue lo que tú esperabas? ¿Tenías una idea de lo que sería el bachillerato?

R= No tenía idea de lo que sería y si fue lo que esperaba.

4. ¿Tuviste alguna vez problemas para ir a la escuela? ¿no contar con dinero, problemas en casa, mudanzas?

R= Ningún problema.

5. ¿Tuviste el apoyo de tus padres para estudiar?

R= Siii tuve todo el apoyo de ellos.

6. ¿Te gustaba el turno vespertino para asistir a la escuela?

R= No me gustaba.

7. ¿Consideras que el turno en el que estabas, beneficiaba tomar materias como matemáticas o inglés (por la hora en que se daba, por el calor o por el frío, por el ambiente en clase)? ¿Por qué?

R= Yo creo que no estaba beneficiado por qué al estar estudiando en la tarde uno se siente raro y como algunas personas están acostumbrados a estudiar en las mañanas y salir en las tardes y pues ya en la tarde uno está distraído y no da el mismo rendimiento que en la mañana.

8. En tu opinión, ¿cómo considerabas el reglamento de convivencia? ¿Te parecían justas sus reglas o claras? ¿Algo te llegó a molestar de ellas?

R= Todo me parecía muy bien no tenía problemas

9. ¿El ambiente en clase era de tu agrado o algo te molestaba? ¿Cómo lo considerarías?

R= Todo me gustaba de las clases por qué todos era muy buena onda y no avía muchos problemas.

10. La relación con tus compañeros ¿cómo fue?, ¿aún conservas amistades de ese tiempo?

R= Fue muy buena siempre nos llevamos súper bien y aún estoy en contacto con algunos de ellos.

11. ¿Qué pensabas de que un solo maestro te diera varias materias (un maestro para Comunicación, otro para Ciencias Sociales y un último para Matemáticas)? = a veces sii era estresante por qué ibas acabando materia y empezaba la otra y decía hijoles otra vez con la misma Y pz era un poco estresante e igual yo pienso que era lo mismo para los maestros siento que ellos se estaban más por qué lban acabando de un problema y otra vez esperaban para seguir el problema.

12. ¿Qué piensas de las materias que se te daban? ¿Alguna te gustaba o se te dificultaba?

R= Yo pienso que estaban bien Por qué es lo básico que uno tiene que aprender. Y las materias que más me gustaban eran las de la maestra diana por qué ella siempre era bien buena onda y siempre tenía mucha paciencia.

13. ¿Cómo Influyó la forma en que enseñaban tus maestros para que obtuvieras aprendizajes?, ¿consideras que obtuviste aprendizajes durante tu estancia en la escuela?, ¿cuáles? Describe.

R= Todo me influyó super bien por qué si aprendí varias cosas.

14. ¿Consideras que los maestros siempre se mostraron con disposición para apoyarte, darte consejos, ayudarte con tus dudas, responder tus preguntas?

R= Si ellos siempre estuvieron muy atentos con los problemas que teníamos.

15. Antes de entrar al telebachillerato, ¿cuál era la idea que tenías de un maestro, de la escuela o de ti mismo como estudiante? ¿qué representaba para ti cada una de estas figuras?, ¿qué escuchaste durante toda tu vida sobre la escuela, los

maestros, las materias? Puedes describir lo positivo o lo negativo de lo que hayas escuchado.

R= No puedo contestar estas preguntas por qué yo había escuchado solo el nombre del bachillerato, pero nunca me habían hablado sobre él y yo nunca pensé en entrar allí y yo entré de un día a otro, no tenía planeado nada.

CATEGORÍA APRENDIZAJE

16. En tu experiencia en la escuela, ¿qué crees que te proporcionó la escuela en cuanto a maestros, a contenidos, a convivencia con tus maestros y compañeros?

R= Me proporciono valores y a convivir con los maestros.

17. ¿Te gustaba ver a tus compañeros diariamente en la escuela? ¿Por qué?

R= Sii me gustaba por qué ellos eran como otra familia.

18. ¿Había algo que te molestara o no te hiciera sentir bien del hecho de asistir a la escuela? ¿Tus maestros, las materias, el horario de entrada a la escuela, tus compañeros?

R= Pues todo era perfecto excepto una cosa y era el maestro F. él se me hacía muy aburrido y pz el me caía mal y no solo a mi igual todos mis compañeros me contaban que tenían el mismo problema.

19. ¿Alguna vez pensaste que el maestro te ayudaba a obtener aprendizajes? ¿Cómo?

R= Siii por qué el nos ayudaba y nos enseñaba.

20. De tus aprendizajes obtenidos en la escuela, menciona al menos uno que te sea útil en tu vida diaria.

R= Algunas palabras en inglés eso me es útil en mi trabajo.

21. ¿Alguna vez te arrepientes de haber abandonado tus estudios en esta escuela? Explica.

R= No me arrepiento por qué por qué no tenía mucho tiempo que entre.

22. ¿Alguna vez usaste palabras altisonantes o groseras con tus maestros o actitudes de rechazo? ¿Por qué?

R= Yo creo que nunca use palabras de ese tipo.

De ser afirmativa la respuesta a la pregunta anterior, ¿qué estaba sucediendo en esos momentos en tu vida y en la escuela, para que se diera así la situación?

De ser negativa la respuesta a la pregunta anterior, olvida la pregunta.

23. En tus propias palabras, ¿por qué abandonaste la escuela? ¿cuáles fueron las circunstancias que te llevaron a tomar esa decisión?

R= Abandone la escuela por qué ya no me gustó el estudio y para demostrarle a varias personas que no solamente estudiando te puede ir bien en la vida.

24. ¿Cómo describirías tu paso por la escuela, el TBC? Explica.

R= Muy bien por qué ahí aprendí cosas que nunca avía visto.

25. ¿A qué te dedicas ahora? ¿estás satisfecho? ¿cumple tus expectativas sobre tus planes de vida que tienes para ti mismo?

R= Me dedico a trabajar. Y si estoy feliz por qué estoy cumpliendo con todas mis expectativas.

ANEXO 7. GUION DE ENTREVISTA A MADRES DE FAMILIA

1. ¿Qué piensa de la educación formal, la escolarizada? ¿Está bien? ¿Por qué? A ver, cuénteme.
2. Para usted, ¿qué sería lo más deseable, lo mejor que debiera hacer su hijo en la vida?
3. ¿Usted tuvo el apoyo de sus padres para estudiar en una escuela? ¿Qué pasó?
4. ¿Una persona que estudia y tiene una carrera, tiene el mismo valor para usted, que una persona que no terminó sus estudios, pero que trabaja y puede vivir bien?
5. ¿En qué consiste el apoyo que usted le brinda a su hijo(a) para que estudie?
6. ¿Qué pensó o sintió sobre el hecho de que su hijo(a) abandonara la escuela?
7. ¿Piensa que los padres deben seguir alentando a que sus hijos(as) estudien?
¿Cómo lo hace usted?
8. ¿Considera que es una necesidad vital o fundamental que los jóvenes sigan estudiando? Explique.
9. Cuando usted ve que, de manera general, los jóvenes abandonan la escuela, ¿a qué cree que se deba esto? Y, ¿cuál piensa usted que sería la solución para que este fenómeno no se diera?
10. En una escala del 0 al 5, en qué posición colocaría la acción de estudiar respecto a: ¿viajar, trabajar, casarse, comprar bienes materiales, permanecer soltero(a) o tener hijos? Siendo 5 la posición más privilegiada y 0 la menos favorable.
11. ¿Qué tan comprometida se siente usted con la educación de sus hijos? ¿Qué hace para cumplir este compromiso? ¿Lo cree así porque usted lo ha deducido de su experiencia o porque así lo hicieron sus padres, hermanos o tíos?