

# La percepción de los estudiantes respecto de la educación media superior

*Emmanuel Díaz del Ángel  
José B. García Horta*

## Resumen

**E**n este trabajo se explora la percepción que tienen los estudiantes sobre Educación Media Superior. Para ello, se elaboró un instrumento conformado por ítems tipo Likert que buscaban indagar sus puntos de vista sobre los maestros, la institución, los temas que revisan en clase y los estudiantes. Con la idea de contar con un marco referencial que permita interpretar los resultados, se recurren a diversos marcos conceptuales: interaccionismo simbólico, teoría de la complejidad, posmodernismo y construccionismo. La idea no es probar estas aproximaciones teóricas, sino retomar algunas de sus formulaciones para darle sentido a lo encontrado en la aplicación del cuestionario. Se presenta un ejercicio de validación del instrumento y se entrecruzan algunas de las secciones del mismo, utilizando los marcos referenciales para aventurar algunas explicaciones.

**Palabras clave:** Educación media superior, Percepción del estudiante,

## Introducción

En el sistema educativo mexicano hay instituciones formadoras de maestros para los niveles de preescolar, primaria y secundaria: las escuelas normales. Para el caso de la educación media superior (EMS) y la educación superior, empero, la cuestión es diferente.

El docente de bachillerato se enfrenta a cierto contexto dentro del salón de clase que le exige no sólo compartir el contenido de cierto programa, sino también espacio, tiempo y la dinámica entre maestro y alumno; sin embargo, al no tener una preparación profesional para tal empresa, frecuentemente se guía por sus creencias, actitudes, significados y supuestos que determinan, en gran medida, su práctica docente (López Bonilla, 2009).

Ante la ausencia de una institución formadora de docentes para la

EMS, el maestro opta por realizar su tarea de acuerdo a supuestos que se remontan a su época de estudiante o a sus primeras experiencias como docente (Báez, 2007).

Colom (1994) indica que hay un atraso con respecto al tipo de educación que se ofrece y la que se requiere en la actualidad; en cierto sentido, se intenta enseñar con formas que ya han quedado desfasadas, por decir lo menos.

El estudio aquí descrito se centró en la *percepción* de los alumnos con respecto a ciertas cuestiones referentes a la EMS, tales como el docente, la institución, el plan y los programas de estudio y su propio quehacer como estudiantes, con la intención de conocer un poco más de cerca la forma de pensar de los jóvenes con respecto a este nivel educativo.

Las preguntas de investigación formuladas fueron:

- ¿Cómo ve el alumno a la institución en que estudia?
- ¿De qué manera percibe el alumno de la EMS las formas de enseñanza del maestro?
- ¿Consideran los alumnos que los temas de clase son adecuados para su formación?

- ¿El alumno considera que sus actividades en clase son suficientes para obtener un buen aprovechamiento?

La información se obtuvo de dos preparatorias, una pública y otra privada, con la idea de captar puntos de vista diversos.

### **Algunos apuntes con respecto a la educación media superior en México**

De acuerdo con la Ley General de Educación, la EMS comprende el bachillerato y equivalentes; es posterior a la secundaria y su población la integran sobre todo jóvenes de entre 15 y 18 años. Entre sus principales funciones se tiene que es formativa, propedéutica y prepara para el trabajo.

Asimismo, se mencionan algunas características de los docentes; entre otras, debe tener: autoridad moral, habilidad para estimular la curiosidad, conocimiento de las características pedagógicas que particularizan a los estudiantes, conocimiento teórico y metodológico de la psicopedagogía y cultura en general, además de conocimiento actualizado sobre el acontecer nacional e internacional relevante para el desarrollo del estudiante, para sí mismo y para la institución.

Respecto de los alumnos, diversos estudios han encontrado que poseen ciertas capacidades y habilidades para poder tener un aprendizaje significativo, por lo que en mucho depende de la forma en que se imparte ese aprendizaje para alcanzar su comprensión; es decir, cuenta con ciertas habilidades que deberían ser promovidas por el docente (Díaz Barriga, 1994). En cuanto al discurso del profesor, los alumnos sienten distanciamiento y falta de solidaridad cuando su exposición predomina en el aula; es decir, no es suficiente con que el mentor domine el tema, sino que sea justo y a su vez los escuche (Camacaro, 2008).

### **Primer acercamiento al tema**

Con la idea de hacerse de una perspectiva general de los escenarios y los posibles participantes en el estudio, así como aprovechar la oportunidad para tener una visión general del tema, se pensó en realizar un primer acercamiento, para el cual se visitaron dos preparatorias. Adicionalmente, se pensó que este ejercicio también serviría para delinear los temas que conformarían el instrumento definitivo para la colección de datos; en ese sentido, se establecieron algunas preguntas generales relacionadas con

el tema. Las preguntas fueron:

- ¿Para qué estudias la preparatoria?
- ¿Qué te parece el ambiente general de tu preparatoria?
- Desde tu perspectiva, ¿qué te parecen los temas que revisas en clase?
- ¿Qué opinas de tus maestros?
- Si pudieras cambiar algo de tu prepa, ¿qué cambiarías?

Sin embargo, este primer acercamiento no fue tan afortunado como se esperaba, ya que se percibió en los alumnos poca cooperación; no obstante, los comentarios sirvieron para relaborar las preguntas e intentar un segundo acercamiento. En la segunda visita a las preparatorias, se hicieron ocho entrevistas, y los cuestionamientos fueron los siguientes:

- Para ti, ¿qué es un buen maestro?
- ¿Para qué vienes a la prepa?
- ¿Qué haces durante la clase?
- ¿La escuela cumple con tus expectativas?
- ¿Qué te parecen los temas que revisas en clase?

En esta ocasión se procuró dar un poco más de contexto al alumno, de modo que expresara abiertamente su puntos de vista con respecto al tema de investigación. La información obtenida sirvió de insumo para generar la primera versión del instrumento.

### Construcción del cuestionario

La parte medular de la investigación incluyó la construcción de un instrumento con ítems en escala Likert, es decir, se presentan afirmaciones o juicios para que los participantes gradúen sus reaccio-

nes en una dimensión dada (Hernández, 2006); se prefirió esta opción ya que, entre otras ventajas, con un instrumento de tales características se puede obtener mucha información en poco tiempo y es relativamente fácil de responder y comprender por parte de los sujetos (Cañadas, 1998).

El instrumento constó de 52 preguntas que abarcan los temas tratados en las entrevistas —maestro, institución, temas y estudiante—, con cinco opciones de respuesta; a continuación se muestra un ejemplo:

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. El alumno generalmente es indisciplinado en lo que dura la clase					

Las preguntas no están agrupadas por temáticas ni están todas formuladas en afirmativo, sino que algunas adoptan un fraseo en forma de negación, por ejemplo: “Los temas de las materias son inapropiados para la preparatoria”. La intención era evitar, en la medida de lo posible, que los alumnos contestaran de forma mecanizada. El total de ítems por aspecto es como sigue: referente al maestro, 10; temas de clase, 12; institución, 18; y estudiante, 12. Se procuró tener un balance en el número de preguntas planteadas de forma afirmativa o negativa.

El instrumento se sometió a una prueba de material en la preparatoria privada con la intención de identificar las preguntas que no fueran entendibles y, en su caso, corregirlas, suprimirlas o replantearlas. Se utilizó el Alpha de Cronbach con la ayuda del SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para detectar las preguntas que no tuvieran un buen índice de validez. Un dato interesante es que la mayoría de los ítems que se referían al docente tuvieron como resultado una baja validez —seis en total—, así como otras referentes al rubro de alumno —dos ítems—; estos reactivos se replantearon para dar lugar a la versión definitiva del cuestionario.

## Marco teórico de referencia

Dado que este estudio no pretendía probar alguna teoría en particular, ni se tiene alguna afiliación con alguna perspectiva conceptual en específico, no se sigue una sola teoría sociológica; más bien la idea fue intentar algunos ejercicios explicativos que dieran cuenta de los resultados obtenidos. Las perspectivas utilizadas fueron: el interaccionismo simbólico, la posmodernidad, el construccionismo y el pensamiento complejo. Para tener al menos una idea general sobre estas posturas, a continuación se presentan unos breves apuntes.

*Interaccionismo simbólico.* De acuerdo con Mead (1973), hay una adaptación de los actos al estar en contacto con otros humanos, donde las actitudes determinan el medio por la relación de los individuos ante el proceso de experiencia y actividades sociales; por ello se dice que la retroalimentación de los individuos afectan el entorno y la idea que se tiene de él, y donde el comportamiento es una influencia recíproca de los individuos en la colectividad por medio de la interacción social. El hecho de que se recurriera a los alumnos para conocer su perspectiva sobre algunos aspectos del bachillerato encuentra en parte su justificación con

esta postura. Por ejemplo, Carabaña (1978) dice que el investigador debería enfocar el mundo a través de los ojos del actor y no suponer que lo que él observa es idéntico a lo que el actor observa en la misma situación. De esta manera también podría justificarse la diversidad de puntos de vista, pues no se pueden justificar los actos como resultado de una realidad objetiva (Sandoval, 2010).

En lo que a la escuela se refiere, los estudiantes, como actores educativos, tienen cierta perspectiva de lo que para ellos es la preparatoria, pues las instituciones de la sociedad son formas organizadas de actividad social o de grupo, y sus miembros actúan adecuada o socialmente adoptando actitudes de otros a ciertas actividades (Mead, 1973). La preparatoria significa algo para el estudiante y se actúa en consecuencia en forma determinada de acuerdo al significado que le da.

*Posmodernidad.* García (2008) menciona que en la modernidad existía la idea del progreso y que la ‘tecnociencia’ era para controlar la naturaleza y obtener bienestar, pero a partir de las dos guerras mundiales del siglo pasado surgió un discurso que hablaba del agotamiento y decadencia del proyecto de la modernidad, que antaño

había prometido justicia social y progreso para un mundo mejor (García, 2008). Los esquemas existentes ya no podían explicar las nuevas circunstancias (Lipovetsky, 2006), donde se tiene desconfianza hacia los metarrelatos, la fe ciega en la ciencia y la pérdida de la creencia (García, 2008). Cuando la modernidad se hizo presente en el siglo XVIII, indicaba lo transitorio de ciertas características fundamentales que una vez ausentes no nos permiten seguir considerando la condición social como modernista (Bauman, 1996). Es un cambio paradigmático donde ya no triunfan los valores del progreso y la razón; el individuo es fragmentado y dividido, los *mass media* influyen en las opiniones y estilos de vida (Fullat, 2002).

Estas características han acompañado a la escuela contemporánea (García, 2008). En este contexto, el alumno puede encontrar cierta información dentro de las aulas donde se habla de un universo todavía estable, pero se encuentra con una realidad diferente fuera de ellas. En un marco así no se podría educar al alumno de forma tradicional cuando su naturaleza es compleja. La idea de la inclusión de la postura posmoderna es ver si el joven piensa diferente respecto a lo que la institución dice, si con-

sidera que la escuela tiene otras finalidades —incluso prioritarias— sobre lo que es la escuela.

*Construccionismo.* Tineo (2009) menciona que la realidad, tal y como es, se encuentra parcialmente determinada por la realidad tal y como lo es para cada quien; es decir, la realidad, existe, se encuentra en el exterior, pero está influida por la forma en que se percibe para cada quien por la construcción subjetiva que de ella se hace de acuerdo a las circunstancias de los individuos. La construcción del significado se hace desde la perspectiva del involucrado, pues son sus percepciones las que forman la realidad objetiva; trata de entenderse la complejidad de la realidad, pero considerando la individualidad de las personas. El individuo cumple ciertos roles desde los que se da cierta realidad a la vida cotidiana (Berger, 2008).

La construcción que de la escuela se hace depende del punto de vista de los alumnos, de la edad que tienen, del mundo que les tocó vivir, y esa realidad no tiene que ser idéntica —por esa construcción subjetiva— a la idea que tiene la institución de sí misma o de los maestros. Se parte de significados diferentes, aun y cuando se identifique cierta finalidad, ya que lo que se pone en duda o se cuestiona no es

esa finalidad —que el alumno sea educado, formado—, sino la forma en que se realiza. Si bien el alumno debe tener cierta conciencia de que ésa es la finalidad, puede creer que se acude a la escuela con otras finalidades, por ejemplo socializar (Tineo, 2009).

*Complejidad.* Esta postura retoma algunos puntos de la posmodernidad y entre sus principales argumentos establece que un problema no puede solucionarse viéndolo de forma unidimensional, ya que hay fenómenos, como el educativo, que requieren análisis multifacéticos (Vilera, 2000). El saber ya no puede ser lineal, concreto, y es conveniente apoyarse en una dinámica interdisciplinaria para tener una visión transdisciplinaria del mundo, una donde puedan verse las diversas dimensiones de un problema (Motta, 2002; Morin, 2006).

Las políticas educativas deben explicitarse de forma integral, y esto implica interrelación con, entre otras, las políticas económicas y sociales (Taeli, 2010). La educación no podría estar estática desde este punto, pues se requiere una continua modificación para ir al paso de la realidad que trata de aprehender (Motta, 2002). Tanto los ejes de planeación curricular, planes de estudio, metodologías, estrategias

pedagógicas y didácticas deben estar en función del panorama complejo que no permite la formación de un pensamiento delimitado por un solo campo disciplinar (Roa, 2006).

### **Análisis de resultados**

Finalmente, se logró coleccionar 213 cuestionarios, con 136 alumnos de la preparatoria pública y 77 de la privada, que cursaban entre el segundo y cuarto semestre/tetramestre; 113 fueron contestados por mujeres y 100 por hombres. La edad de los participantes se concentró entre los 15 y 18 años. El procesamiento de datos se hizo con ayuda del SPSS

Para el análisis de validez se utilizó el Alpha de Cronbach; a este respecto conviene mencionar que la subescala maestro fue anulada por la poca consistencia en las respuestas de los alumnos; en los otros casos, en los temas de clase se rescataron cuatro de los 12 ítems; en el rubro de la preparatoria, de 18 ítems se recuperaron 12; y tres de 12 de la de estudiante.

A partir de las 3 subescalas con reactivos válidos, se procedió a sacar el puntaje bruto de las respuestas para posteriormente obtener un puntaje Z, y de esta manera ver las tendencias generales de las re-

spuestas; así, se obtuvo que 59 por ciento de los alumnos manifestó inconformidad con los temas de clase y 41 por ciento restante expresó lo contrario; en la subescala preparatoria, 51 por ciento manifestó estar conforme con su preparatoria, a diferencia de 49 por ciento restante que consideró lo contrario; y por último, en el rubro estudiante, 60 por ciento de la muestra consideró que está conforme con sus actividades como estudiante, por 40 por ciento que piensa diferente.

Posteriormente se procedió a hacer asociación de variables para ver la relación de los resultados de las tres subescalas; los resultados se presentan a continuación:

*Actitud del estudiante hacia sí mismo versus actitud hacia los temas.* De acuerdo a estos resultados, de 207 instrumentos válidos, 124 alumnos muestran una actitud positiva hacia su quehacer como estudiantes; de éstos, al hacer el cruce con la actitud hacia los temas, 42 muestran también una postura positiva, y 82 tienen actitud negativa. Asimismo, de los 83 alumnos restantes que consideran no tener un buen desempeño como estudiantes, 42 mostraron su acuerdo con los contenidos y 41 su desacuerdo. En otras palabras, del grupo que considera no estar cubriendo su trabajo en clase, casi



la mitad piensa que los contenidos son los adecuados y la otra mitad considera lo contrario. En el primer caso, el resultado pudiera deberse a que este segmento no tiene una mala percepción de los temas de clase y piensa **más bien que su mal desempeño** obedece a su propio desinterés; sin embargo, con el resto, puede decirse que el estudiante no tiene un aprovechamiento escolar que sea aceptable por la misma percepción negativa de los contenidos, ya que si los temas no son de interés, sí son repetitivos.

*Actitud del estudiante hacia sí mismo versus preparatoria.* En este cruce sí se pudieron rescatar los 213 instrumentos aplicados, que corresponden a la actitud de los estudiantes hacia sí mismos. Según los resultados, 136 alumnos pertenecen a la preparatoria pública; de éstos, 71 sujetos están conformes con la preparatoria y 65 no lo están. Esto puede explicarse por el hecho de que, al estudiar en una institución pública, en este caso perteneciente a la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), la elección de la escuela depende mucho de la ubicación. Ese ligero número mayor que muestra la conformidad con la institución en la que se estudia puede deberse a que el sistema de la UANL tiene, a fin de cuentas, prestigio, si bien

no son los únicos motivos con los que se encuentra el estudiante cuando empieza a estudiar. Por su parte, de los 77 alumnos que estudian en una preparatoria privada, 57 muestran estar conformes con pertenecer a esa institución y 20 no. Cuando un alumno tiene los medios de escoger la institución **a la que va a asistir, elige** determinada institución por ciertos motivos, como el prestigio académico o las ventajas al egresar. Por ello, no sorprende esa tendencia de mayor aceptación que hay hacia el sistema de la escuela privada respecto a la preparatoria perteneciente a la UANL. Al sumar los resultados de conformidad de la preparatoria con respecto al total de los que se encuentran insatisfechos, el primer caso sigue teniendo un puntaje mayor. En otras palabras, sí hay relación importante entre la percepción positiva que el alumno tiene de sí de acuerdo a la institución a la que pertenecen.

*Actitud hacia los temas versus actitud hacia la preparatoria.* Fueron 207 los instrumentos rescatados en este cruce; de ellos, 79 mostraron conformidad con los temas de clase, mientras que 119 expresaron en el cuestionario su poca satisfacción. Es importante denotar la relación que hay entre el desacuerdo hacia los temas de

clase: de esos 119, 74 expresaron su desacuerdo también hacia la preparatoria. Esto puede deberse a que el alumno encuentra relación entre esos contenidos que lo tienen poco satisfecho y la institución que los proporciona, constituyendo la mayoría —62.2 por ciento—, mientras que los 45 restantes —37.8 por ciento— expresaron su acuerdo. Tiene sentido si se compara con los 79 sujetos que muestran su acuerdo, de los cuales 52 contestaron que su actitud hacia la preparatoria era positiva; es decir, sí hay relación entre el nivel de satisfacción de la preparatoria y los contenidos de las materias, pues aquella es, en cierta forma y al cabo, la responsable de que sean esos contenidos y de que se ejecuten.

*Preparatoria/actitud hacia la preparatoria.* Si bien de 204 sujetos, 103 manifestaron una actitud positiva hacia la preparatoria como institución y 101 mostraron estar inconformes —50.50 y 49.50 por ciento respectivamente, es decir, casi distribuidos de forma equitativa—, sí se encuentra diferencia al tener los resultados de cada institución. Los estudiantes de la preparatoria pública conformaron una muestra de 133 sujetos, de los cuales 75 manifestaron una tendencia a aceptar a la institución como algo positivo y 58 contestaron lo

contrario; más de la mitad estuvo de acuerdo con esta postura. Sin embargo, en la preparatoria privada la tendencia fue negativa: sólo 28 sujetos opinaron que la escuela era adecuada como institución y 43 opinaron lo contrario —39.40 y 60.60 por ciento, respectivamente—. Por ello, el hecho de pertenecer a tal escuela sí influye con respecto a la opinión que se tiene de ella.

### **Un breve ejercicio interpretativo a la luz del marco conceptual**

Una de las primeras cosas que saltan a la vista es la anulación de la subescala del maestro. Lo anterior podría interpretarse al menos de dos formas: primero, que en cierto sentido el alumno aún percibe al maestro como una figura de autoridad a la que no puede hacerle críticas, pues es quien a fin de cuentas está frente al aula; no es una figura abstracta, como lo puede ser la institución o un plan de estudios, sino que es quien intenta enseñarle, quien lo conoce, con quien se relaciona el estudiante. También puede especularse que el maestro no es tan importante para el alumno porque, con los medios de acceso a la información, éste puede aprender por cuenta propia, sin necesidad del maestro, lo que

indicaría algo con respecto al nivel del conocimientos del docente — lo que dice puede encontrarse en otro medio—, o de su trato hacia el alumno —el maestro no es tan necesario porque no tiene trato cercano con el alumno—.

También es posible que algunos alumnos tuvieran en mente a un profesor aceptable o a uno bueno, accesible, tradicional, no apto, y de ahí que las respuestas no hayan tenido uniformidad. Lo cierto es que, en todo caso, no se pudo estandarizar la forma en que el alumno podría hacer una crítica al docente de forma que se pudiera establecer con claridad un argumento que mostrara esa percepción del estudiante en esta subescala.

Por otra parte, con respecto a la escuela, dado que la postura es mínimamente a favor de lo que aquélla representa, quizá se esté perdiendo la imagen que se tiene de la institución en cuanto a centro del saber, como un lugar al que el alumno acude para aprender, para intentar insertarse en sociedad, para formarse en cuanto a conocimientos y actitudes.

En el apartado de la posmodernidad se vio cómo en la actualidad hay una pérdida de fe en las instituciones, en los valores —y esto quizá también podría explicar

la falta de concordancia respecto a la subescala maestro—; se citó a Fullat para mencionar que el joven de ahora es un individuo fragmentado, influido en sus opiniones y modos de vida por los *mass media*, modos de información a los que el joven tiene acceso. La pérdida de la creencia en la institución escolar puede interpretarse como un síntoma de la posmodernidad, donde los esquemas propuestos por el sistema no son suficientes para actuar con confianza respecto a ellos. Por lo tanto, queda cuestionarse qué medidas puede tomar la institución para retomar esa confianza en los destinatarios de la educación, adecuándose a su forma de pensar, sin los argumentos de lo que la institución *debe representar*, sino de lo que *representa* para ellos. Si los parámetros han cambiado a comparación de épocas anteriores, la institución debe actualizarse si pretende continuar con su papel y generar confianza como lo que representa.

El cambio continuo de la realidad implica que también lo que la conforma debe ir a la par; no sería posible continuar con esquemas que están quedando obsoletos, anticuados; la educación varía de acuerdo al contexto histórico y ese cambio no puede darse únicamente en ciertos aspectos. Esto il-

eva a pensar la prudencia de que se estudie desde varias perspectivas, ya que son muchos los factores que afecta y por los que se ve afectada. Para ello, el pensamiento complejo da pautas a seguir para poder ver los problemas de forma transdisciplinaria, de forma que no se atienda el problema de forma aislada. Si la educación continúa con los lineamientos de la modernidad, con la fe en la razón, con la confianza en la figura de la autoridad, será insuficiente para poder cubrir las necesidades de alumnos que no responden al perfil que solicitan. El imperativo categórico no responde a lo que el alumno busca para formarse, por lo que debe mantenerse abierta a las innovaciones en todo sentido (Lampert, 2008).

Con respecto a los temas de clase y los contenidos de las materias que los alumnos ven, la tendencia está más marcada a mostrar o expresar su desacuerdo en cuanto a lo que aquéllos significan o les aportan. La simple aportación del saber no es suficiente; se citó a García (2008) para comentar que la formación pedagógica se refiere a educar a un alumno de acuerdo al modelo económico y social de la modernidad; el docente no puede seguir con el mismo papel académico, sino que debe pensarse en el mundo, como dice el mismo

autor, para que el alumno también aprenda que los contenidos no son para memorizarlos, sino para contextualizarlos y ver cómo, de esta forma, puede obtener provecho. Los cambios no pueden ser sólo institucionales, sino también de contenidos, pues son los que representan lo que el alumno será en el futuro, la manera en que se *entrega* a la sociedad cuando termina su formación. Hay que plantear los modelos pedagógicos y las políticas institucionales (Vilera, 2000; Motta, 2002) de forma integral. El conocimiento contextualizado puede ser una de las respuestas que se han de buscar para impartir una educación no por temas, sino por problemas que aporten soluciones al mundo en que el estudiante vive. Metodologías, estrategias, planes de estudio, como se mencionó con Roa (2006) en el apartado del pensamiento complejo, deben estar en función no sólo de un campo disciplinar.

En resumen, la cuestión de la complejidad puede verse en dos niveles: para estudiar todo el fenómeno educativo en la preparatoria con esta visión, lo que puede aportar datos interesantes; para considerar la pertinencia de un enfoque así en los planes y programas de estudio a fin de ver la multidimensionalidad de enfoques cuando se

estudia la escuela, y para ver si es posible aportar esa variedad de enfoques al sistema educativo con miras a tener una educación integral o, en las palabras citadas de Morin (2006), regenerando la enseñanza.

Como se mencionó en el apartado correspondiente al interaccionismo simbólico, las instituciones son formas organizadas con ciertas actuaciones y actitudes. Estas instituciones representan algo en función de lo que realizan, pero en la retroalimentación de los individuos, a la hora de interactuar, intercambian significados y conductas hacia ella. El comportamiento varía por la conducta de un grupo de individuos con características particulares.

El alumno del nivel de bachillerato comparte esos significados y los asigna a la escuela, a los temas o incluso al mismo maestro. El estudiante de la EMS, dada su edad, empieza a tener conciencia del mundo, de sí mismo, empieza a reflexionar y a otorgar valores y significados a las cosas, y también reacciona de tal o cual manera. Puesto que los actos son de acuerdo al significado que se da y éste se deriva de las interacciones con el otro, aquéllos se modifican. Si se aúna la actitud reflexiva que se va dando en la edad del estudiante de

la EMS por las nuevas experiencias a las que se enfrenta, el significado dado a la escuela cambia. El joven en general comparte ciertas actitudes y comportamientos, e incluso formas de reacción, pero si se hace una comparación entre dos grupos de jóvenes con ciertos contextos distintos —el económico, por ejemplo—, es natural pensar que también habrá cambios en cómo actúan o piensan. Ya que en el interaccionismo simbólico importa que se escuche la voz de los actores sociales, en este caso se pretendió escuchar la voz de los alumnos hacia la escuela y algunos de sus componentes.

Se descubrió que el estudiante tiene, en general, una buena imagen de sí mismo. Tanto los alumnos de la escuela privada como los de la pública tienen la misma construcción de sí mismos en referencia a la preparatoria; en ambos casos, la idea del estudiante es que desempeñan su papel de forma adecuada.

El apartado del construccionismo mencionó que a las cosas se les dan y aportan significados, se construyen; el contexto compartido por los estudiantes de la escuela privada no es igual al de sus análogos. La construcción de los alumnos que tienen la oportunidad de solventar una escuela privada tiene

una percepción no buena sobre su escuela; de esto puede decirse, primero, que puede resultar raro, pues quien elige la escuela privada pareciera que tiene opción para escoger a cuál institución asistir y, por lo tanto, considerar cuál le conviene, pero si se muestra este bajo nivel de conformidad también puede deberse a la actitud que el alumno tiene y que puede relacionarse con la forma de pensar de algunos de ellos que consideran que por el hecho de pagarlo, tienen la prerrogativa de exigir un buen servicio. En estos términos podría explicarse la forma en que se ve a la institución: por una construcción particular de lo que la escuela debe ser. Así es como puede concebirse el alumno de la escuela privada, y tanto éste como su similar de la pública tienen una perspectiva diferente del sujeto. La influencia entre ciertos estudiantes y otros es diferente por la falta de similitud en algunos aspectos, pues aunque el rol sea similar, sus experiencias son diferentes.

En resumen, se puede comprobar una falta de confianza hacia la institución, una postura crítica respecto a los temas de clase y la institución misma, y un constructo educativo creado por los jóvenes a partir de sus propias vivencias y contexto. Como se dijo en cierto momento, la educación, en tanto

tema complejo, requiere ser abordado por múltiples perspectivas que afectan incluso a lo social por sus repercusiones.

### **Comentarios finales**

Una de las principales metas de esta investigación era explorar la percepción del alumno respecto al maestro, pero como ya se vio, fue un rubro anulado por la poca congruencia en las respuestas de quienes contestaron los cuestionarios; sin embargo, se cree que la información de los otros rubros pueden dar pie para ciertas afirmaciones o bien para poder seguir investigando en la percepción del alumno con la EMS.

Los resultados, pues, muestran cierta percepción de los alumnos respecto a algunas cuestiones que atañen a la EMS. En otras palabras, el primer objetivo respecto a descubrir si para el alumno la forma de enseñanza y el comportamiento del profesor son los adecuados en las aulas no se cumplió desde el momento en que todas las preguntas de este apartado no fueron consideradas válidas. Los otros tres objetivos, empero, dieron pie para la discusión con los resultados encontrados, aun en las limitantes del trabajo de campo o del tamaño de la muestra.

## Bibliografía

- Báez Melendres, Mayra Anaharely, Cristy Arely Cantú Interián y Karla Margarita Gómez Osalde (2007). *Un estudio cualitativo sobre las prácticas docentes en las aulas de matemáticas en el nivel medio*. Tesis grupal. Yucatán, México. Encontrado en [http://www.matematicas.uady.mx/dme/docs/tesis/TesisGrupal\\_Baez-Cantu-Gomez.pdf](http://www.matematicas.uady.mx/dme/docs/tesis/TesisGrupal_Baez-Cantu-Gomez.pdf) (Página verificada el 05 de marzo de 2012).
- Bauman, Zygmunt (1996). Teoría sociológica de la posmodernidad. *Espiral*, II (05). 81-102.
- Berger, Peter L. y Thomas Luckmann (2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Camacaro de Suárez, Zully (2008). La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (un estudio de caso). *Laurus*, 14 (26). 189-206.
- Cañadas Osinski, Isabel y Alfonso Sánczh Bruno (1998). *Categoría de respuestas en escala tipo Likert*. *Psicothema*. Vol. 10, No. 3, pp. 623-631. <http://www.psicothema.com/pdf/191.pdf> (Página revisada el 05 de marzo de 2011).
- Carabaña, Julio y Emilio Lamo de Espinosa (s/a). La teoría social del interaccionismo simbólico: análisis y valoración crítica (en línea) [http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=666889](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=666889) (página revisada el 02 de febrero de 2011).
- Colom, Antoni J y Joan-Charles Mèlich (1994). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Díaz Barriga Arceo, Frida (1994). *La formación en aspectos metacurriculares con alumnos de educación superior*. Perfiles educativos, julio-septiembre, No. 65. UNAM. México.
- Diccionario Enciclopédico de Ciencia de la Educación (2005). Centro de Investigación Educativa. Colegio García Flamenco, San Salvador.
- Fullat, Octavi (2002). *El siglo posmoderno (1900-2001)*. Barcelona: Crítica.
- García de Meyer, Marianela y Deyse Ruiz Morón (2008). El debate discursivo modernidad-osmodernidad y la educación ambiental en la escuela contemporánea. *Educere*, 12 (42). 487-494.
- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Interamericana. 4ª ed. México.
- Lipovetsky, Gilles y Sebastian Charles (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama.
- Lampert, Ernani (2008). Posmodernidad y universidad: ¿una reflexión necesaria? *Perfiles educativos*. XXX (120). 79-93.
- López Bonilla, Guadalupe y Guadalupe Tinajero (2009). *Los docentes ante la reforma del bachillerato*. Revista mexicana de investigación educativa, octubre-diciembre, vol. 14, No. 43.
- Mead, G. H (1973). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Motta, Raúl (2002). Complejidad, educación y transdisciplinariedad. *Polis, revista de la Universidad Bolivariana*, 1 (003).
- Morin, Edgar (2006). *Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?* México: UANL y Escuela de Graduados de la Normal Superior "Moisés Sáenz Garza".
- Roa Acosta, Robinson (2006). Formación de profesores en el paradigma de la complejidad. *Educación y educadores*, 9 (001). 149-157.
- Sandoval Moya, Juan (2010). Construcciónismo, conocimiento y realidad: una lectura crítica desde la Psicología Social. *Mad.*, No. 23. 31.37.
- Taeli Gómez, Francisco (2010). *El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica*. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, vol. 9, No. 25, pp. 183-198.
- Tineo Deffitt, Evelina (2009). Construcciones sociales sobre sí mismo y vocación de un estudiante de educación. *Educere*, 13 (45). 457-464.
- Vilera G, Aliría (2000). Complejidad, educación y poder. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias sociales*, enero-diciembre (005). 127-146.