



## REPRESENTACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA. UNA INDAGACIÓN EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Patricia Covarrubias Papahiu

**Currículo:** doctora en Pedagogía. Profesora e investigadora de la FES Iztacala-UNAM de la carrera de Psicología. Sus líneas de investigación versan sobre el currículo y las prácticas pedagógicas.

### Resumen

En este trabajo se analizan las representaciones que estudiantes de psicología tienen sobre la enseñanza y sus prácticas, así como su trascendencia en el aprendizaje, desde una perspectiva psicosocial y con una metodología de corte cualitativo. Los hallazgos permitieron obtener categorías teórico-analíticas que se presentan en siete ejes temáticos para su análisis e interpretación: conceptualización de la enseñanza; condiciones de enseñanza que facilitan el aprendizaje; características de las áreas académicas que enseñan mejor sus contenidos; relación de la enseñanza con las formas de evaluación y su influencia en el aprendizaje; impresiones de los estudiantes sobre las dinámicas de enseñanza empleadas por los profesores; actitudes de los estudiantes ante las prácticas de enseñanza; y actitudes de los profesores que favorecen el aprendizaje. Los resultados más significativos revelan una influencia importante del enfoque tradicionalista de la enseñanza en las representaciones de los estudiantes, ya que consideran que el papel principal del profesor es de transmisor de la información por aprender, aunque valoran también a los profesores con profesionalidad, actitudes de apertura, compromiso e interés con la disciplina y hacia los estudiantes.

**Palabras clave:** representaciones, enseñanza, estudiantes universitarios, psicología.

### Abstract

A psychosocial perspective and a quality methodology were used to analyze the representations from psychology students about teaching and their practices, as well as their importance in learning. The results allow obtaining theorist-analytic categories that presents in seven thematic outlines to their analysis and interpretation: concepts about teaching; conditions from teaching that promote learning; characteristics from academic areas that teach better their knowledge; the relationship between teaching and evaluating forms and their influence in learning; students impressions about teaching dynamics used from their professors; students attitudes about teaching practices; and professors attitudes that promote learning. The most significance results evidence an important influence the traditional teaching view in the student's representation because they consider that principal roll from teacher is akin to a transmitter the information to learn, but appreciate too the professionally from their professors, their openness attitudes, and their interest shows the discipline they teach and to the students themselves.

**Keywords:** representations, teaching, university students, psychology.

**Recibido:** 2 de septiembre de 2010. Aceptado para su publicación: 17 de marzo de 2011.

**Como citar este artículo:** Covarrubias, P. (enero-junio, 2011). Representaciones

sobre la enseñanza. Una indagación en estudiantes universitarios. *Sinéctica*, 36. Recuperado de [http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=36&art=36\\_09](http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=36&art=36_09)

## INTRODUCCIÓN

Los diversos modelos educativos que hoy se ponderan en planes y programas de estudio en todos los niveles y las modalidades educativas, colocan al estudiante como protagonista principal del acto educativo, al menos en el discurso formal de sus fundamentos. Este postulado, heredado desde la teoría de Ausubel, destaca que la educación debe estar enfocada en el alumno y no en el profesor, y que el estudiante es un constructor activo de la información, es propositivo y crítico en la construcción de su propio aprendizaje. Esta tendencia ha desplazado los modelos educativos orientados a la enseñanza, o que ponían especial atención en ésta, por nuevos proyectos educativos en los que la capacidad de aprender se sitúa en el centro de ellos.

Estos modelos educativos centrados en el aprendizaje del estudiante, y sustentados en los enfoques cognitivos y los principios constructivistas de la educación, constituyen los fundamentos de muchas innovaciones o reformas curriculares promovidas desde la última década del siglo XX en nuestro medio, y prácticamente en el orden mundial. Estos fundamentos acaban materializándose en la elaboración de estructuras curriculares flexibles o currículos por competencias, o en la especificación formal de experiencias de aprendizaje basadas en proyectos, en casos, en la solución de problemas, o en servicios a la comunidad, con la intención de promover aprendizajes significativos.

Sin embargo, estos proyectos educativos son puestos en práctica por los docentes sin un conocimiento instruido y con una excesiva confianza en las capacidades y destrezas inherentes al estudiante para la construcción de su propio aprendizaje, que, paradójicamente, han inducido a desatender o desestimar la importancia fundamental de la enseñanza en los procesos de aprendizaje. El que los docentes no intervengan o tengan una participación muy limitada en las decisiones de las reformas curriculares adoptadas por las autoridades escolares o los especialistas en la materia, y con escasa o nula preparación para su operación en el aula, los convierte en meros aplicadores de las innovaciones pedagógicas o didácticas, sin que tengan conocimiento de sus orígenes, fundamentos, incluso de los debates pedagógicos que las soportan; esto los lleva a hacer un uso equivocado o deficiente de teorías como las de Bruner y Ausubel, que si bien ponen de relieve el aprendizaje activo del estudiante como elemento central de la enseñanza, sus teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje redefinen y revaloran el papel del profesor y la estructuración sistemática del contenido de la enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos en los estudiantes.

El problema de desestimar la relevancia de la enseñanza en los procesos de aprendizaje ha ocasionado que no se preste atención a las necesidades y expectativas de los estudiantes respecto a los recursos de la enseñanza que faciliten su acercamiento al conocimiento de manera más efectiva, ni se tome en cuenta lo que piensan o esperan de sus profesores y de las estrategias didácticas o recursos materiales empleados por éstos. Al contrario, se da por sentado que el estudiante pondrá en acción todos sus recursos para apropiarse del conocimiento, además de que todos lo harán de la misma manera, a partir de las condiciones de enseñanza que el currículo o el docente establezcan.

En tal sentido, hemos comprobado en nuestras investigaciones la importancia que los estudiantes universitarios le asignan a diferentes aspectos y condiciones de la enseñanza y su influencia en la forma en que ellos se acercan al conocimiento; del mismo modo, hemos confirmado que sus expectativas sobre la educación y la enseñanza no siempre coinciden con las acciones que los docentes despliegan en sus prácticas de enseñanza, por lo que constituyen uno de los elementos del contexto educativo que influye con trascendencia en la formación profesional y en el modo en que los estudiantes conforman su identidad disciplinaria y profesional (Covarrubias & Camarena, 2010).

Por ello, y aunque la enseñanza haya pasado a un segundo plano en los proyectos curriculares centrados en el aprendizaje, o bien, los docentes minimicen su función en los programas académicos, lo cierto es que sigue siendo la piedra angular de la educación, aun cuando entendemos que, con base en principios y fundamentos diferentes a los tradicionales, su importancia en los nuevos escenarios educativos requiere continuar con su estudio, problematización e investigación.

La mayoría de los estudios reportados en la literatura sobre la apreciación de los estudiantes sobre la enseñanza universitaria corresponden a investigaciones que aplican cuestionarios a los estudiantes para que evalúen la efectividad de la enseñanza, con la intención de que sus resultados posibiliten la mejora de la docencia universitaria.

De las investigaciones antecedentes que tienen como finalidad indagar la forma en que los estudiantes de psicología evalúan el desempeño de los docentes, se encuentran las realizadas por Girón, Urbina & Jurado (1989) y Ortega (1989), quienes recurren precisamente a cuestionarios con una metodología de corte cuantitativo.

Luna & Torquemada (2008) hacen un balance de lo reportado en la literatura sobre el tema y concluyen que la estrategia más utilizada y estudiada en Norteamérica, Europa y Asia se basa en los puntajes de opinión de los estudiantes a partir del uso generalizado de cuestionarios, ya que constituyen el instrumento de medición con mayor conocimiento conceptual y empírico acumulado en el contexto universitario. Nos advierten que en México muchos de los cuestionarios en uso carecen de rigor metodológico en su elaboración, y descuidan el propósito central de éstos, que es identificar a los profesores que presentan los elementos asociados a la enseñanza efectiva y al aprendizaje, así como a quienes carecen de ellos.

Asimismo, Rueda, Elizalde & Torquemada (2003) señalan que estos cuestionarios utilizan una medida indirecta de la mayoría de los productos de la enseñanza, en tanto que proveen únicamente un criterio básico con el que se infiere de qué forma el docente afecta la enseñanza y la satisfacción de los estudiantes en ésta. En otras palabras, los puntajes de los estudiantes no ofrecen una medida directa de los productos valiosos de la enseñanza, como pueden ser los aprendizajes, expectativas, creencias, actitudes, valores e interés de los estudiantes hacia el objeto de estudio. En este sentido, concluyen que los cuestionarios no pueden ser los únicos instrumentos, ni se justifican, para la evaluación de la docencia en todos sus ángulos.

No obstante, son escasos los estudios documentados que recogen y analizan las perspectivas de estudiantes universitarios sobre la enseñanza desde metodologías cualitativas e interpretativas, que tengan el interés por el análisis de la acción y el significado de las prácticas del sujeto en un contexto determinado, y tomen como criterio básico de validez los significados inmediatos y locales de las acciones, según se definen desde el punto de vista de los actores. Se registran estudios

que abordan: i) las prácticas pedagógicas y sus repercusiones en la formación profesional (Rueda & Canales, 1991; Rueda, 1994); ii) las representaciones pedagógicas de estudiantes universitarios o sus teorías implícitas acerca de varios componentes curriculares, entre ellos los que tienen que ver con la enseñanza (Monroy, 2003); y iii) a partir de los testimonios de los estudiantes, la labor del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Díaz & Monroy, 2004).

Los resultados de este trabajo son un aporte no sólo para reconsiderar la importancia de la enseñanza, sino también para presentar una metodología alternativa que permite explorar las condiciones más subjetivas sobre la enseñanza que los cuestionarios de opinión de los estudiantes no alcanzan a obtener. Asimismo, constituyen información adicional a los reportes de investigación que hemos venido publicando acerca de los factores que inciden en los procesos curriculares y educativos de la educación superior, considerando como caso particular la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala-UNAM (Covarrubias, 2009; Covarrubias & Martínez, 2007; Covarrubias & Piña, 2004; Covarrubias & Tovar, 2005) (los fundamentos teóricos y metodológicos, así como los datos empíricos mostrados en este trabajo se derivan del proyecto de investigación “Una alternativa para la construcción del conocimiento científico entre profesores y alumnos: su trascendencia en el mejoramiento de los procesos educativos de las carreras de Biología y Psicología”). En esta ocasión, los hallazgos responden a la búsqueda de las representaciones y los significados que los estudiantes de Psicología atribuyen a las prácticas de enseñanza y a la relación que tienen con su propio aprendizaje.

### **LA ENSEÑANZA, SUS PRÁCTICAS Y REPRESENTACIONES**

Pensar en mejorar la calidad de la educación significa pensar en las prácticas de enseñanza como condición primaria e indispensable para alcanzarla. Las prácticas de enseñanza representan el espacio social en el que se gestan y promueven la motivación por aprender, el compromiso con las exigencias escolares, las estrategias de aprendizaje, y la misma enunciación y aceptación de las formas de evaluación; de aquí la importancia de su estudio y perfeccionamiento.

En general, le toca al profesor asumir la enseñanza, ya que su posesión de saberes y normas de una profesión conceden el fundamento para otorgarle una autoridad científico-profesional, y cuya representación social le asigna un poder simbólico para hablar y actuar con “autoridad profesional”. Los profesores son los principales actores responsables de proporcionar a las nuevas generaciones el conocimiento socialmente acumulado y contribuyen, asimismo, en los procesos de socialización de los que aspiran a ser parte del gremio profesional, cuyo ejercicio será valorado en tanto intervengan con validez en los espacios de legitimación en el ámbito social y laboral (Arce, 1982).

Sin embargo, el proceso de enseñanza-aprendizaje es bidireccional; se construye a partir de la experiencia y las situaciones significantes para cada uno, profesor y estudiante, por lo que las representaciones que tengan del acto educativo y uno del otro determinarán en gran medida la forma en que se relacionan con éste. Si bien las investigaciones sobre las representaciones de los profesores universitarios acerca de la enseñanza son escasas, como reportamos, aún son más las de los estudiantes.

Al respecto, se conoce más sobre datos estadísticos o indicadores sociodemográficos y de desempeño escolar de los estudiantes que de sus percepciones, creencias o presupuestos acerca de la enseñanza y de cómo piensan o suponen que ésta afec-

ta su aprendizaje. En síntesis, lo que nos interesa en esta investigación es mostrar que alrededor de la enseñanza hay una serie de condiciones más activas como las representaciones, significados y expectativas de los estudiantes que proporcionan la estructura constitutiva de la experiencia en las prácticas de enseñanza escolarizadas. El análisis de la génesis y el contenido de las representaciones estudiantiles concernientes a la enseñanza y su relación con el propio aprendizaje deberían ser consideradas como insumos relevantes en el diseño y la planeación del currículo, así como en las estrategias y espacios de formación docente.

### **PERSPECTIVA TEÓRICA-METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN**

Esta investigación tuvo como finalidad analizar las representaciones y los significados que los estudiantes de la carrera de Psicología de la FES Iztacala tienen respecto a la enseñanza y a las prácticas de enseñanza de las que participan, y cómo suponen que éstas repercuten en su proceso de aprendizaje y formación profesional. Con ello, pretendemos aportar información que sirva para el planteamiento de propuestas alternativas que mejoren la enseñanza universitaria.

Las representaciones en el ámbito educativo cobran gran significado, ya que, a partir de ellas, se revelan los fenómenos que no se aprecian a simple vista, pero que afectan o influyen el proceso de enseñanza y aprendizaje; en este sentido, las elegimos como unidad de análisis para acercarnos a nuestro objeto de estudio. Las representaciones de los estudiantes permitieron adentrarnos en sus formas de pensar la enseñanza y su propio aprendizaje; es decir, recuperar las nociones, creencias, expectativas o significados que atribuyen a la enseñanza y a las condiciones que les ayuden apropiarse eficazmente de ella. Compartimos con Jodelete que "... el acto de la representación es un acto de pensamiento por medio del cual un sujeto se relaciona con un objeto" (1984, p. 475), sin dejar de considerar que, aunque opera en el plano individual, es un conocimiento socialmente elaborado y compartido en la interacción y en contextos particulares.

Para Moscovici, la representación social es

... una modalidad particular del conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen tangible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (1986, pp. 17-18).

Abric añade que la representación

... es a la vez producto y proceso de una actividad mental en la que el individuo o grupo reconstruye la realidad que enfrenta y le atribuye una significación específica. [...] La representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinará sus comportamientos o sus prácticas. Es una *guía para la acción*, orienta las acciones y las relaciones sociales. Es un sistema de pre-decodificación de la realidad puesto que determina un conjunto de *anticipaciones y expectativas* (2001, p. 13).

Desde estas concepciones, nos ubicamos en el campo de la teoría de las representaciones sociales que integra una explicación psicológica y social, al otorgar importancia a los aspectos cognitivos y a los de constitución social de lo real y, por tanto, a la génesis y funciones sociales de las representaciones. Lo relevante es que aportan información significativa para ajustar las prácticas de enseñanza con base en las necesidades de los estudiantes y las condiciones de los contextos escolares que se interesen en ello.

De acuerdo con nuestro objeto de estudio y su unidad de análisis, consideramos pertinente emplear la metodología cualitativa de corte descriptiva interpretativa y desde una perspectiva fenomenológica, porque nos permite obtener datos subjetivos sobre las representaciones de los estudiantes en su contexto disciplinario y educativo, en la que privilegamos la dimensión psicológica del problema, pero sin perder de vista su dimensión sociológica e histórica (Erickson, 1989). Los fundamentos filosóficos y teóricos de la fenomenología posibilitan también comprender el sentido de las acciones sociales desde el propio sujeto en particular y de cómo experimenta el mundo a partir de sus motivos y los fines que imprime a sus acciones (Schutz, 1995).

La investigación cualitativa es un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en la cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio (Serrano, 1998). Es inductiva, pues la idea es desarrollar los conceptos e ideas a partir de los datos, en lugar de recopilar éstos para evaluar modelos, teorías o preconceptos (Taylor & Bodgan, 1990). A la vez, permite comprender en profundidad los fenómenos educativos y sociales, así como construir conocimiento y transformar la realidad (Goetz & Lecompte, 1988).

El universo de estudio lo formaron 22 estudiantes que cursaban el último semestre (octavo) inscritos en distintos grupos, o bien, recién egresados de la carrera de Psicología, con la intención de que pudieran retomar su experiencia a lo largo de su formación profesional. Fueron convocados a participar de forma voluntaria, pero se procuró que el universo de estudio estuviera integrado por estudiantes de ambos sexos y de los dos turnos (matutino y vespertino): 18 fueron mujeres y 4 hombres (la población estudiantil de la carrera es mayoritariamente femenina); 17 de octavo semestre y 5 recién egresados; 9 del turno matutino y 13 del vespertino. El número de estudiantes se determinó con base en la saturación o reiteración de la información que se iba obteniendo (Saltalamacchia, 1992).

Utilizamos la entrevista semiestructurada como principal fuente de información; entre sus características están la flexibilidad y el dinamismo para conseguir de modo menos tenso y más casual las experiencias de los estudiantes referentes a sus vidas y su desarrollo escolar. En este sentido, coincidimos con Taylor & Bodgan (1990), quienes proponen este tipo de entrevista como una herramienta que permite tener una conversación casual entre iguales y no un mero intercambio formal de preguntas y respuestas.

La entrevista la aplicamos de manera individual y libre, a partir de un guión de preguntas orientadoras o nucleares que nos aseguraran explorar los ejes básicos de nuestra investigación. Este guión incluyó las siguientes interrogantes: ¿cuál es tu concepto de enseñanza?; ¿cuáles fueron las condiciones de enseñanza que te permitieron aprender mejor los contenidos de las materias?; ¿cuáles son las áreas de la carrera que consideras se enseñan mejor sus contenidos?; ¿las formas de

evaluación utilizadas por tus profesores influyeron en tu concepto de enseñanza?, ¿por qué?; menciona algunas dinámicas que tus profesores realizaban en clase, y qué opinión tienes de ellas; ¿cómo percibes que tus actitudes ante las prácticas de enseñanza de tus profesores influyeron en tu aprendizaje y por qué?; ¿cuáles fueron las actitudes de tus profesores que te ayudaron a la comprensión de los contenidos?; ¿qué tipo de personalidad tienen los profesores que te ayudaron a aprender mejor los contenidos de la materia?; y describe las características que consideras debe tener un profesor para propiciar un aprendizaje significativo.

Las entrevistas fueron grabadas y se transcribieron para su análisis. Para agilizar éste, asignamos claves a cada una de ellas. Fuimos aclarando y especificando las categorías mediante un trabajo analítico interpretativo, en el que la exploración de relaciones entre los datos obtenidos y la concordancia de los conceptos o categorías teóricas nos llevó a construir las categorías teórico-analíticas que fueron el resultado de la búsqueda de elementos comunes (Hammersley & Atkinson, 1994). Ello nos ayudó a examinar las representaciones de los estudiantes sobre la enseñanza en torno a siete ejes principales, los cuales nos permitieron organizar, interpretar y presentar la información: i) conceptos y significados sobre la enseñanza; ii) condiciones de enseñanza que facilitan el aprendizaje; iii) áreas académicas que enseñan mejor sus contenidos; iv) formas de evaluación: su influencia en las representaciones sobre la enseñanza; v) dinámicas de enseñanza empleadas por los profesores: impresiones de los estudiantes; vi) actitudes de los estudiantes ante las prácticas de enseñanza; y vii) actitudes, personalidad y características que debe tener el profesor en sus prácticas de enseñanza.

Para organizar la información, elaboramos cuadros que correspondieran a cada una de las preguntas planteadas en la entrevista (aquí presentamos un ejemplo). Los cuadros se dividieron en cinco columnas: en la primera, registramos las claves de cada una de las entrevistas; en la segunda, transcribimos los extractos más representativos del discurso de los estudiantes (categorías sociales); en la tercera y la cuarta, escribimos las categorías analíticas y teóricas, respectivamente, que surgieron mediante una búsqueda constante de relaciones entre las categorías sociales con los referentes o categorías teóricas o conceptuales más pertinentes; y en la quinta, anotamos observaciones que hacíamos durante el proceso de análisis. Este procedimiento nos facilitó agrupar en bloques las formas similares de representación y encontrar sus diferencias.

Categorización de las representaciones de los estudiantes de la carrera de Psicología Iztacala  
¿Cuál es tu concepto de enseñanza?

Código	Categoría social	Categoría analítica	Categoría teórica	Observaciones
E1MFV21042006	“Mi concepto de enseñanza.... pues obviamente que no le des todo masticadito al alumno, pero sí que sea claro lo que quiere enseñar, que no nada más sea una teoría, sino que nos explique por qué lo está dando, que sea más aplicado.” (p. 3)	Transmisión del conocimiento para su aplicación	Enseñanza tradicional	
E2MFV24042006	“¿Enseñanza?, creo que la enseñanza es un proceso donde alumno y docente construyen su conocimiento, donde el maestro utiliza todos sus recursos para que su alumno aprenda..., sí creo que es así...” (p. 4)	Construcción del conocimiento	Perspectiva constructivista de la enseñanza (Vigotsky)	
E5MFM30252006	“Pues la enseñanza sería como..., pues como aportar lo que tú sabes.” (p. 5)	Transmisión del conocimiento	Enseñanza tradicional	

### LOS HALLAZGOS

Por cuestiones de espacio, presentamos de manera muy sintética nuestros hallazgos y recuperamos sólo algunos discursos de los estudiantes que ejemplifican mejor las categorías teórico-analíticas construidas.

#### *Conceptos y significados sobre la enseñanza*

Los estudiantes entrevistados develaron distintas formas de concebir la enseñanza: como una guía educacional; como transmisión de conocimientos; como aplicación de conocimientos; como construcción del conocimiento; o como autoenseñanza.

Las representaciones más consistentes fueron las tres primeras, ya sea como guía educacional, en la que a los estudiantes se les dan elementos y herramientas que les ayudan a entender y comprender lo que viven en sus actividades de aprendizaje: “Que te puedan dar como elementos para que puedas tener tu aprendizaje, como



elementos considerables, que te pueden dar una guía para poder tener las cosas prácticas”; o bien, como la mera transmisión de conocimientos, que en la literatura es reconocida como una “concepción bancaria de la educación” o enseñanza tradicional, que, además, coincide con una de las más generalizadas entre la sociedad: “... es la forma en la que transmites o te transmiten conocimiento”; o también como la aplicación del conocimiento, en tanto que la enseñanza no sólo debe ser la transmisión de conocimientos teóricos, o la repetición de lo que dicen los textos, sino que ha de incluir los modos en que se aplican esos conocimientos: “...es aquella actividad en la que la persona no te repite lo del texto o lo de la teoría, ¿no?, sino que te dice la teoría, pero también te dice cómo la trabaja esa persona, ¿no?”.

Encontramos algunos estudiantes que piensan que la enseñanza es una construcción individual, o bien, una construcción conjunta entre profesor y alumno: “Es un proceso donde alumno y docente construyen su conocimiento, donde el maestro utiliza todos sus recursos para que su alumno aprenda”, y de manera excepcional quienes piensan que para aprender no se requieren condiciones formales de enseñanza, o de un maestro que transmita su conocimiento, sino que la conciben como autoenseñanza: “Pues la forma en que una persona aprende, [...] no es necesario estar en un salón con una figura que se llama maestro, y que te esté como que pasando su conocimiento, tú mismo puedes aprender de los libros”. No obstante, la mayoría de los estudiantes atribuyen al profesor el papel principal de transmisor, orientador, promotor o dispensador de herramientas teóricas o metodológicas durante el proceso educativo; esta representación coincide con los presupuestos del modelo tradicional de la enseñanza (véase Chadwick, 1987, p. 55).

#### *Condiciones de enseñanza que facilitan el aprendizaje*

También encontramos diversas representaciones sobre las condiciones que les facilitan a los estudiantes aprender o acercarse al conocimiento: la enseñanza práctica; la profesionalidad y ética de los docentes; el análisis, crítica y retroalimentación de los contenidos; la enseñanza individualizada en grupos pequeños; y la libertad para crear y recrear el conocimiento.

De las más reconocidas entre los estudiantes están aquellas condiciones de enseñanza en las que el estudiante pone en práctica los conocimientos teóricos revisados, que le permiten solucionar problemas reales: “Yo creo que el darle aplicabilidad a lo que estás viendo sí te ayuda bastante a que aprendas”. La necesidad de una enseñanza práctica ha sido señalada suficientemente por los expertos, y reconocida desde la misma pedagogía pragmática de Dewey, quien concibió la educación como una “constante reorganización o reconstrucción de la experiencia” (1938/1964, p. 73). Sin embargo, también son citadas por varios estudiantes la profesionalidad y la ética de los docentes; argumentan que debe existir, para que la enseñanza sea efectiva, un profesor que sea imparcial, que conozca de su materia, que contagie el interés por el conocimiento, que infunda confianza, y esté interesado por sus alumnos: “Cuando ves que un maestro es organizado, objetivo, parejo con todos sus alumnos, que revisa bien lo que te deja, que te ayuda a crecer, eso te anima a poner atención y, por supuesto, a aprender, vas motivado, haces tareas y participas”.

Algunos más expresan la necesidad de que los profesores promuevan el análisis, la crítica y la retroalimentación de los contenidos, pues prefieren una enseñanza con rasgos constructivistas que dé apertura para el intercambio de puntos

de vista, de crítica y contraste: “A mí me gustan las discusiones porque creo que escuchas cómo es que diferente gente te da su opinión acerca de un mismo tema, yo me voy más por los debates, inclusive por la cátedra que te da el profesor, pero que también se presten a la discusión y que se presten también los profesores a las críticas”. En este esquema de enseñanza, el estudiante tiene un lugar protagónico y central en las actividades escolares, las cuales estarán principalmente determinadas por las operaciones y los mecanismos endógenos del estudiante; los contenidos escolares se recuperan a partir de la actividad constructiva de los alumnos y sus saberes preexistentes que, muchas veces, no pueden reconstruirlos por sí solos y necesitan la guía del programa y del profesor (Coll, 1983).

Aunque de manera excepcional, también hay quienes piensan que la enseñanza más individualizada en grupos pequeños mejora sustancialmente las condiciones: “Había mejores condiciones de enseñanza cuando los grupos ya empezaban a disminuir en número”. Lo anterior orienta varios modelos educativos con bases constructivistas a la recuperación y resignificación de las metodologías que permitan generar dinámicas de cooperación y que enfrentan a los estudiantes con la realidad que los circunda de un modo crítico y constructivo. En la literatura psicológica reportada son varias las estrategias, métodos o técnicas que cubren los requisitos anteriores; están el aprendizaje en equipos de estudiantes; aprendiendo juntos; investigación en grupo; Co-op Co-op; cooperación guiada o estructurada; aprendizaje basado en problemas (ABP), entre otros (véase Díaz Barriga & Hernández, 2002).

Asimismo, hay quien manifiesta la necesidad de que la enseñanza otorgue libertad para crear y recrear el conocimiento como condición indispensable para el aprendizaje: “La libertad en cuanto a atreverte a crear no nada más lo que está escrito, o sea, puedes leer y a partir de ahí empezar a imaginar, a crear y tratar de, bueno, entender que lo que está escrito no es algo absoluto [...] Eso es importantísimo al hablar de aprendizaje”. Un profesor, desde el enfoque constructivista, planearía situaciones problemáticas que demanden y favorezcan en los estudiantes un trabajo reconstructivo de los contenidos, lo cual debe suponer una distancia cognoscitiva entre el problema y la capacidad de los estudiantes, de tal forma que provoque leves desajustes que los anime a elaborar nuevas y más ricas interpretaciones (Coll & Martí, 1990).

#### *Características de las áreas académicas que enseñan mejor sus contenidos*

Los estudiantes aludieron sobre todo a condiciones de gestión de la enseñanza cuando se les solicitó que identificaran las áreas académicas de la carrera con las mejores condiciones de enseñanza.

#### *i) Organización y sistematización*

Éstas son dos de las condiciones de la enseñanza que señalan, en su mayoría, los estudiantes para identificar las áreas académicas que mejor cumplen sus expectativas: “[clínica] en esa materia, hay un consenso entre los profesores, en donde únicamente iban a enseñar el modelo cognitivo conductual, entonces como que sentí más estructurado desde quinto semestre hasta octavo semestre. Más sistemático más congruente”. En el mismo sentido, otro estudiante argumenta que la falta de organización de la carrera le impide identificar algún área académica con mejores condiciones de enseñanza: “No logro hablar, visualizar una estructura,

una organización". Las mismas condiciones necesarias de organización y sistematización son mencionadas por otro estudiante, aunque advierte que esto depende del profesor, y no de las áreas: "A ciencia cierta creo que no puedo decir que por áreas, sino más bien por profesores; cada profesor se da a conocer desde el inicio del semestre y es ahí donde sabes qué profesor está mejor organizado, desde su lista de asistencia, el contenido del curso y además su forma de evaluación". El seguimiento, continuidad y estructuración de los programas son las condiciones principales que esperan de la carrera.

Estos testimonios cobran relevancia si los analizamos a la luz de la cultura institucional en que opera el currículo en el cual han sido formados los estudiantes entrevistados, y que media sus representaciones insoslayablemente. La práctica curricular de Psicología Iztacala se caracteriza por la pluralidad de paradigmas, que, aun siendo inherentes a la propia psicología, no se enseñan de modo organizado y sistemático a partir de un solo currículo que norme y guíe la práctica pedagógica de sus docentes, ya que éste se perdió como proyecto común de formación profesional al no reestructurarse, modificarse o actualizarse desde hace casi treinta y cinco años de haberse implantado. La dificultad de llegar a concesos entre la comunidad académica para una reestructuración o actualización del currículo formal, ha originado que sus docentes realicen los ajustes necesarios en la práctica, ya sea de manera individual o por grupos, pero sin algún proyecto común que oriente sus acciones y con diferentes formas de entender y actuar la psicología; esto ha llevado a los mismos docentes a caracterizar la carrera como plural, heterogénea y dispersa (véase Covarrubias, 2003).

#### ii) Relación teoría y práctica

Es otro rasgo que para varios estudiantes cobra importancia de nuevo como condición indispensable para su aprendizaje y, por lo tanto, para identificar las mejores áreas de la carrera: "...las materias de psicología aplicada me han parecido buenas, porque vemos la parte teórica y aparte llevamos un proyecto y todo eso [...] como que se me hace más completa porque vemos la teoría y también la aplicamos".

*Relación de la enseñanza con las formas de evaluación y su influencia en el aprendizaje*  
Identificamos tres formas en que los estudiantes relacionan la enseñanza recibida con la manera en que fueron evaluados y sus efectos en su aprendizaje:

#### i) Disociación entre enseñanza y evaluación

Los estudiantes, en su mayoría, piensan que la evaluación de la que han sido objeto no tiene una relación directa con la enseñanza recibida, porque la generalidad de los profesores la ven como un mero trámite para establecer una calificación, pero no para ampliar el conocimiento: "Para mí es diferente, está disociado, como yo entiendo la enseñanza para que hubiese evaluación no tendría que ser de una forma distinta, porque así como he sido evaluada, no podría decir que se ha evaluado en sí mismo el aprendizaje que yo he tenido". La disociación o separación que los profesores hacen de la enseñanza con los momentos de su comprobación, da como resultado una evaluación desvinculada del aprendizaje, con lo que se pierde su valor formativo (Elliot citado por Pérez Gómez, 2005).

### ii) Evaluación superficial

Para otros estudiantes, la evaluación ha sido superficial y sin sentido, y advierten que afecta de manera importante su aprendizaje, al promover trabajos mediocres: “Pues sí influyeron porque, aunque no te creas, uno también se molesta porque te piden el trabajo y no lo leen, o no recibes esa retroalimentación”; “Sí influye directamente en el aprendizaje porque no aprendes, o sea, lo haces al aventón, al ahí se va y de todos modos sabes que vas a pasar”.

### iii) Evaluación a partir de la reflexión

En contraste, para quien ha vivido experiencias de evaluación reflexiva y participativa, la valoración de la enseñanza y las prácticas de autoevaluación promovidas tiene una influencia directa y positiva en el aprendizaje: “...mi clase de sociales que a mí sí me movió varias cosas, el que, por ejemplo, la forma de evaluación que en ese momento se tuvo fue excelente, bueno a mí me gustó, en plenaria cada quien comentaba lo que le había dejado todo el curso, eso fue muy rico [...] también nos pidió una reflexión”. La autoevaluación a partir de la reflexión y el análisis alude a los principios de la pedagogía moderna y a la aproximación humanista de la educación en tanto que destaca el papel de la motivación para el aprendizaje. Gimeno asegura que el profesor que realiza una evaluación integrada trata de conocer al alumno, para lo cual se precisa de “...una atención consciente y reflexiva por parte de los profesores, como una preocupación de éstos cuando enseñan” (1995, p. 384).

### *Impresiones de los estudiantes sobre las dinámicas de enseñanza empleadas por los profesores*

Los estudiantes reportan que la diversidad de dinámicas es una característica común en la carrera, aunque éstas son aplicadas tanto por profesores estructurados como por los que son arbitrarios; algunas han sido favorables para su aprendizaje y otras, no. De las más mencionadas están *la exposición por parte de profesores y estudiantes*, práctica reiterativa en la carrera y que llega a fastidiar y desmotivar a los estudiantes; ello afecta la forma en que se acercan al conocimiento: “Que los maestros van y hablan y todo, o sea, no hay, no van como que más allá, ¿no? o igual a ti te dejan como, pues como que te dejan exponer y exponer, y como que se pierde ¿no? el estarlo haciendo tanto, ya no lo haces igual, o no hay como las maneras de hacerlo más dinámico, o sea, tratar de presentarlo de otra manera, otro tipo de materiales, o sea, influyen muchas cosas”.

Sin embargo, para algunos estudiantes las prácticas utilizadas en la enseñanza que *se adaptan a las características de cada grupo* han sido una condición indispensable para su aprendizaje: “Algunas dinámicas, pues nuestro salón [...] es muy apático, no somos tan dinámicos, si dice el profesor: ‘¿entendieron?’, todos entendimos y nadie dice nada, clásico, ¿no? Lo que manejaron mucho era llegar y su papelito y a ver quién expone; eso sí hace que, para empezar, estudien”.

Para otros, las *dinámicas vivenciales y prácticas* han sido la mejor opción para su aprendizaje, pues les han permitido construir el conocimiento y, también, experimentar situaciones que conducen a su comprensión: “...desde la lectura, desde ahí y obviamente desde ahí [...] digamos, el ejercicio, la dinámica dentro del grupo era como plenaria, el compartir lo que cada uno vivió, ésa es una dinámica que a mí me ha resultado bastante fructífera”; sin embargo, hay quien advierte que utilizar dinámicas no garantiza el éxito por sí mismas, sino que éstas *deben*

*estar unidas a las actitudes positivas del profesor*, o estar ligadas a la empatía que establezca el profesor con el grupo y, por supuesto, con su vocación: “De algún modo sí funcionó, aunque también tiene que ver mucho la empatía del profesor hacia el grupo, porque tuve profesores que lo hicieron y funcionó bastante, y hubo profesoras que lo hicieron y no funcionó, inclusive hubo hasta deserción”. Tal vez, más que en algún otro método didáctico, es necesario que en éste el profesor sea competente. Las dinámicas tienen como objetivo estimular y facilitar la participación, no obligarla, y ello requiere un profesor que incite a sus alumnos y genere una motivación intrínseca; para ello, es indispensable la innovación de dinámicas, vivenciales e interactivas, que fomenten la reflexión, el análisis y la creatividad del alumno a partir de la participación, orientación y apoyo del profesor.

#### *Actitudes de los estudiantes ante las prácticas de enseñanza*

Agrupamos en dos conjuntos las formas en que las actitudes de los estudiantes ante las prácticas de enseñanza de sus profesores influyen en su aprendizaje.

##### i) Actitudes generadas por la actuación y cualidades de los profesores

De manera consistente, observamos que la actitud que los estudiantes reportan tener ante las prácticas de enseñanza y la forma en que éstas influyen en su propio aprendizaje, está directamente relacionada con la manera en que sus profesores se desempeñan en el aula o con sus cualidades o rasgos personales.

- Disposición y entusiasmo para el aprendizaje. Los estudiantes se muestran dispuestos y son activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje si las características pedagógicas y de personalidad de los profesores promueven su entusiasmo por las materias: “Afectan desde el momento en que conoces a los maestros; [...] depende mucho de su presentación, puntualidad, estructura de sus contenidos, evaluación y disposición para enseñar. No digo que toda la culpa sea de ellos, a veces la empatía [...] Mi actitud ante ellos fue buena mientras mostraban calidad en su enseñanza”.

- Apatía y desinterés por el aprendizaje. También las actitudes de un profesor pueden influir negativamente en los estudiantes, al promover en ellos apatía ante la enseñanza: “Pues apática, apática, porque realmente no te estaba enseñando nada, entonces siento que te está haciendo perder el tiempo, y aparte se enoja y repercute en tu calificación”. En general, se produce una correspondencia entre la actitud del profesor y la del alumno, puesto que este último identifica con rapidez la falta de interés del profesor, por lo que el estudiante opta por un comportamiento similar, con negativos efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Escobar, 1996).

##### ii) Actitudes generadas por los estudiantes

Para algunos estudiantes, sus actitudes ante la enseñanza no dependieron del profesor, sino de su forma particular de enfrentar los contenidos, temas, prácticas o técnicas que les disgustaban o no les interesaban.

- La autodisciplina. Para varios estudiantes, cuando las prácticas de enseñanza no promueven su interés, entonces el autocontrol y la autodisciplina son los componentes indispensables para el aprendizaje: “Algo básico

que he tenido que hacer en la carrera es la autodisciplina, tal vez tomo la clase con el maestro aunque esté completamente en desacuerdo con lo que opina, y estoy completamente con la práctica que tengo que hacer, pero la hago porque de eso depende mi calificación". La motivación condiciona la forma de pensar del alumno y, con ello, el tipo de aprendizaje resultante. Los factores que determinan la motivación en el aula se dan a través de la interacción entre el profesor y el alumno; sin embargo, la motivación intrínseca toma un papel relevante, pues lleva al alumno a conseguir sus propias metas y objetivos, y a lograr la satisfacción personal y la autovaloración de su desempeño (Good & Brophy, 1983).

#### *Actitudes de los profesores en la enseñanza que favorecen el aprendizaje*

Los estudiantes hacen hincapié en que las actitudes y los rasgos personales de los profesores son sustanciales para el logro de aprendizajes más significativos. Los mayormente señalados fueron: disposición, empatía, comprensión y orientación; interés por el aprendizaje; apertura y accesibilidad; creatividad y dinamismo; y vocación para la enseñanza.

Los alumnos, en su mayoría, prefieren maestros abiertos, amenos, comprensivos, con un interés real en sus alumnos, orientadores, preocupados y ocupados porque ellos aprendan, con vocación y actitud de servicio. A manera de ejemplo, citamos sólo algunos de sus argumentos:

Mira la actitud fue determinante, a mí me motivaba que el maestro se preocupara porque yo aprendiera, por preocuparse porque tú analizaras bien los artículos, y se preocupaba por lo que tú pensabas, por lo que tú creías, por lo que tú opinabas, con esa humildad, porque se requiere de mucha humildad, para bajarse al nivel de los alumnos, y esperar aprender de ellos, no sentir que él es el único que puede enseñar.

Cuando encontraba esa actitud abierta, de no tengan miedo al hablar, participen, me ayudaba a comprender mejor; era un maestro que su finalidad era que tú aprendieras; no nada más era cumplir un programa, un plan o el tiempo establecido.

Actitudes, hablando de actitud, el interés [...], pues me parece extraordinario llegar con un profesor y sepa de qué se trata tu trabajo; te habla que, por lo menos, se tomó la delicadeza de revisarlo; yo creo el interés por saber si realmente se ha estado aprendiendo; yo creo que eso es fundamental.

Martínez (1973) analiza cómo un profesor inspira confianza si se da a conocer, desde el principio y de forma permanente, como un miembro común y corriente, natural y sencillo de la comunidad universitaria; con ello, el estudiante se siente más a gusto y dispuesto al aprendizaje. Asimismo, de acuerdo con Santoyo, "... para lograr que un grupo produzca intelectualmente y avance hacia el logro de sus objetivos, es conveniente que exista un clima que propicie el aprendizaje en un ambiente de libertad para pensar, expresarse, intercambiar experiencias, hacer proposiciones, señalar coincidencias, ejercer el análisis y la crítica" (citado en Andrade & Cañibe, 1994, p. 132).

## A MANERA DE RESUMEN

Las representaciones de los estudiantes analizados, con todo y su diversidad, reflejan ciertas tendencias en las formas en que conciben la enseñanza y lo que esperan de ella. Podemos apreciar que todavía persiste una visión tradicionalista de la enseñanza entre los estudiantes, con sólo algunas excepciones, ya que atribuyen al profesor el papel principal de transmisor, orientador, promotor o dispensador de herramientas teóricas o metodológicas durante el proceso educativo: “Que te puedan dar como elementos para que puedas tener tu aprendizaje...”; es decir, aún los estudiantes esperan una enseñanza directiva, en la que esperan sean los profesores quienes no sólo transmitan los conocimientos de su disciplina, sino que también sean ellos los que promuevan la crítica, el análisis, proporcionen retroalimentación, permitan y den libertad, u orienten a los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento: “Yo me voy más por los debates, inclusive por la cátedra que te da el profesor, pero que también se presten a la discusión y que se presten también los profesores a las críticas”.

Las condiciones de enseñanza que mejor aprecian y valoran los estudiantes para sus aprendizajes son las que les permiten poner en práctica los contenidos teóricos revisados: “... es aquella actividad en la que la persona no te repite lo del texto o lo de la teoría, ¿no?, sino que te dice la teoría, pero también te dice cómo la trabaja esa persona...”, así como que sus profesores muestren profesionalidad y actitudes de apertura, compromiso e interés con la disciplina que enseñan y con los propios estudiantes.

Uno de los aspectos más sobresalientes que observamos en sus representaciones es la importancia que atribuyen a la manera en que sus profesores se desempeñan en el aula y a sus cualidades o rasgos personales: “Afectan desde el momento que conoces a los maestros, te digo que depende mucho de su presentación, puntualidad, estructura de sus contenidos, evaluación y disposición para enseñar”. La forma en que los docentes organizan la enseñanza y sus actitudes en el aula son variables del proceso educativo que influyen de modo significativo en cómo los estudiantes se acercan y se apropian de los contenidos del aprendizaje.

Los testimonios de los estudiantes nos advierten el papel clave de la enseñanza, y su influencia determinante en el establecimiento de ambientes de aprendizaje que propicien la participación de los actores en actividades que tengan valor para ellos. El docente es, entonces, el encargado de estructurar estos ambientes; sin ellos difícilmente se logran aprendizajes relevantes. Los postulados constructivistas de la educación abogan porque “la enseñanza preste la ayuda pedagógica necesaria” para que el alumno desarrolle la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo, mediante una amplia gama de situaciones y circunstancias en las que se prevén de manera integrada los componentes intelectuales, sociales y afectivos del aprendizaje. Los argumentos de los estudiantes nos develan de manera muy clara que esa ayuda pedagógica requiere estructuración, organización y sistematización de la enseñanza, que les proporcione certezas y motivos sobre la importancia de los contenidos por aprender y que, además, encierren implicaciones prácticas para la solución de problemas.

## NOTAS PARA LA DISCUSIÓN

Los proyectos educativos actuales, como explicamos en la introducción, colocan el aprendizaje activo del estudiante como elemento central de la enseñanza: los

protagonistas de su propio aprendizaje; de hecho, en toda planeación educativa se les concibe como los principales actores del proceso de enseñanza y aprendizaje. Basta recordar que sus objetivos están definidos en términos de lo que ellos deben lograr. Los propios estudiantes, en sus representaciones sobre la enseñanza, analizan ésta en función de su aprendizaje; sin embargo, también nos dejan ver que ellos esperan mucho más de las condiciones de enseñanza en las que han participado y en las que atribuyen al docente un lugar tan protagónico como el de ellos. Esta necesidad de una asistencia más cercana del docente para la construcción de sus saberes y habilidades se debe, seguramente, a su biografía y trayectoria escolar, así como a las condiciones y exigencias institucionales.

La biografía y trayectoria escolar de los estudiantes son circunstancias que no tenemos posibilidad de cambiar a su ingreso a la educación superior; no obstante, el contexto que condiciona la actuación de estudiantes y profesores sí puede modificarse. En este sentido, las especificaciones formales de la enseñanza—currículo y programas—, como la formación y actualización pedagógica de los docentes, cobran relevancia.

Si bien nuestro propósito fue recoger la subjetividad de los estudiantes como sujetos idiosincráticos cuyas representaciones adquieren gran relevancia en el acto educativo, como analiza el propio Gimeno (1995), es cierto que las prácticas de enseñanza y su evaluación se expresan en patrones generalizables de comportamiento regulados por el sistema educativo y del currículo. La perspectiva constructivista de la educación, que goza de mayor prestigio en la actualidad e integrada principalmente por las aportaciones de Piaget, Gagne, Ausubel y Vigotsky, destaca el papel constructivo del alumno en los aprendizajes escolares, pero también otorga importancia a la organización de la enseñanza que preste la ayuda ajustada necesaria para el aprendizaje. Debemos, por lo tanto, cuidar tanto en las prescripciones curriculares institucionales como en la formación del profesorado que se interpreten con propiedad los supuestos de esta orientación, en los que el docente, como mediador entre las especificaciones formales del currículo y las prácticas pedagógicas, se convierte en el eje articulador entre unas y otras.

De acuerdo con este análisis, creemos que los presupuestos de los modelos educativos actuales, en los que se espera que el estudiante sea constructor de su propio aprendizaje, requieren también analizarse con mayor detenimiento a la luz de los debates actuales, que se hace aún más complejos cuando se cuestiona y evidencia que los docentes no están capacitados para actuar con base en los principios constructivistas de la educación. Vale la pena preguntarse, entonces, si estos principios de la educación son fielmente trasladados a los fundamentos didácticos de planes y programas de estudio, y si éstos se aplican tal cual en el aula o sólo se quedan en el discurso formal de aquéllos; o bien, si se proporciona la formación indicada a los docentes y, aún más, si ésta no deforma el significado que adquiere la enseñanza desde esta perspectiva.

Por ello, conviene acentuar que los hallazgos de esta investigación son por demás locales y contextuales, que aun cuando nos advierten la necesidad de prestar atención a lo que piensan y esperan los estudiantes de las condiciones de enseñanza en las que participan, no se pueden interpretar éstas sin analizar el proyecto educativo, su interpretación y las condiciones institucionales en las que opera.



**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Abric, J-C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Andrade, M. A. & Cañibe, J. M. (1994). La relación maestro-alumno como elemento funcional para evaluar los programas de posgrado, *Omnia*, número especial, octubre- diciembre, 130-133.
- Arce, F. (1982). *Historia de las profesiones en México*. México: El Colegio de México.
- Chadwick, C. B. (1987). *Tecnología educacional para el docente* (2ª. Ed.). Barcelona: Paidós
- Coll, C. (1983). Las aportaciones de la psicología a la educación: el caso de la teoría genética y los aprendizajes escolares. En Coll, C. (Comp.). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. México: Siglo XXI.
- Coll, C. & Martí, E. (1990). Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje. En Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.
- Covarrubias, P. (2003). Currículum, disciplina y profesión desde la perspectiva de los académicos de Psicología Iztacala. Tesis doctoral inédita. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- \_\_\_\_\_. (2009). El carácter científico de la psicología: un estudio sobre las representaciones de sus estudiantes, *Perfiles Educativos*, XXXI (126), 8-29.
- Covarrubias, P. & Camarena, E. (en prensa). *Construcción del conocimiento e identidad profesional*. México: Castellanos Editores/FES Iztacala-UNAM.
- Covarrubias, P. & Martínez, C. (2007). Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen, *Perfiles Educativos*, XXIX (115), 49-71.
- Covarrubias, P. & Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIV (1), 47-84.
- Covarrubias, P. & Tovar, L. I. (2005). Las representaciones de los estudiantes sobre la evaluación de su aprendizaje. En Campos, M. Á. (Coord.). *Construcción de conocimiento en el proceso educativo*. CESU-UNAM/Plaza y Valdez Editores, 265-292.
- Dewey, J. (1964). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw-Hill.
- Díaz, M. & Monroy, M. (2004). La evaluación docente desde los testimonios de los estudiantes. En Arce, R. et al. *La pensée critique en éducation*. España: Universidad SGO, Compostela, 182-185.
- Erikson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Merlin c. Wittrock. *La investigación de la enseñanza*, 2. Barcelona: Paidós.
- Escobar, P. (1996). La universidad y el profesor universitario: reflexiones y comentarios, *Revista de la Educación Superior*, XXXIII (129).
- Gimeno Sacristán, J. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (5ª. ed.). Madrid: Morata.
- Girón, B., Urbina, J. & Jurado, I. (1989). La evaluación del docente y de las asignaturas desde la perspectiva estudiantil. En Urbina, J. (Comp.). *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva*. México: UNAM.
- Goetz, J. & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Good, T. & Brophy, J. (1983). *Psicología educacional. Un enfoque realista*. México: Interamericana.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*.

- México: Paidós.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En Serge Moscovici (Ed.), *Psicología Social II*. Buenos Aires: Paidós.
- Luna, E. & Torquemada, A. D. (2008). Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectivas de su agenda, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (número especial), 1-15. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412008000300007&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300007&lng=es&nrm=iso)
- Martínez, G. (1973). ¿Por qué copian los alumnos?, *Docencia*, 1 (3), 25-32.
- Monroy, M. (2003). Representaciones pedagógicas de estudiantes del nivel licenciatura sobre los profesores. Tesis de doctorado en Pedagogía. México: UNAM.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Ortega, P. (1989). La evaluación de la actividad docente en el análisis de la preparación profesional del psicólogo. En Urbina, J. (Comp.). *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva*. México: UNAM.
- Pérez Gómez, A. I. (2005). Comprender y enseñar a comprender, reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliot. En Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Rueda, M. (1994). La investigación cualitativa en el conocimiento de la enseñanza a nivel Universitario. En *La etnografía en educación, panorama, prácticas y problemas*. México: CISE-UNAM.
- Rueda, M. & Canales, A. (1991). La relación educativa universitaria. Análisis de casos. En Rueda, M., Delgado, G. & Campos, M. A. (Comps.). *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*. México: CISE-UNAM.
- Rueda, M., Elizalde, L. L. & Torquemada, A. D. (2003). La evaluación de la docencia en universidades mexicanas, *Revista de la Educación Superior*, XXXII (3), 71-77.
- Saltalamacchia, H. (1992). *Historia de vida*. Puerto Rico: CIJUP.
- Schutz, A. (1995). *El problema de la realidad social* (2ª. ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Serrano, M. (1998). *La mediación social*. Madrid: Akal.
- Taylor, J. & Bodgan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.