

## Actitudes frente al aprendizaje de los estudiantes de la escuela superior de cómputo del instituto politécnico nacional, como aprendices del siglo XXI

*Attitudes toward knowledge, experienced by students from the Escuela Superior de Cómputo of the Instituto Politécnico Nacional, as apprentices of the 21st century.*

**Enrique Torres González**

Instituto Politécnico Nacional

[etg\\_mx@yahoo.com.mx](mailto:etg_mx@yahoo.com.mx)

**Adriana Berenice Celis Domínguez**

Instituto Politécnico Nacional

[Bereniceunam52@gmail.com](mailto:Bereniceunam52@gmail.com)

### Resumen

El enfoque del modelo Educativo del IPN se centra en el aprendizaje. (IPN, 2000) por lo que los profesores pretenden desarrollar en sus alumnos, no solo conocimientos, sino también competencias. Para lo cual es necesario tomar en cuenta los conocimientos previos e intereses del alumno, su tipo de pensamiento y estilos de aprendizaje, entre otros. El presente trabajo expone cómo los estudiantes de la carrera de Ingeniería en Sistemas Computacionales de la Escuela Superior de Cómputo del Instituto Politécnico Nacional, experimentan su vida en las aulas, a partir del análisis de sus actitudes frente a las actividades de aprendizaje propuestas por los profesores así como a la exigencia académica que se les impone.

Con un diseño de investigación de tipo transeccional con componente predominante cuantitativo, empleando un cuestionario cerrado que fue administrado a través de formularios de Google, en el periodo de mayo a junio de 2015, se detecta que el 60% de los estudiantes encuestados se siente agotado frente a las exigencias académicas, manifiestan aburrimiento (49%), disgusto (55%), debido al tipo de actividades de aprendizaje

propuestas en el aula, así como por las actividades extraclase que deben realizar en forma cotidiana; se destaca sin embargo, que el 71% concluye sus actividades académicas de forma eficaz.

**Palabras clave:** Actitudes, investigación educativa, estudiantes del nuevo milenio, proceso de enseñanza-aprendizaje, modelo educativo.

### Abstract

The focus of the educational model of IPN centers on learning. (IPN, 2000) that is why teachers pretend to develop in their students not only knowledge, but also skills. For this it is necessary to take into account prior knowledge and interests of the student, his kind of thinking and learning styles, among others. This paper describes how the students of the Engineering in Computer Systems Major at the Escuela Superior de Cómputo of the Instituto Politécnico Nacional, experience life in the classroom, from the analysis of their attitudes toward learning activities proposed by teachers as well as the academic requirements imposed on them.

With a transactional research design with a predominantly quantitative component using a closed questionnaire that was administered through Google Forms, in the period from May to June 2015, it is detected that 70% of the students do not feel exhausted when meeting the academic requirements, although they do manifest boredom (49%), disgust (55%) and fatigue (60%), due to the type of learning activities proposed in the classroom, as well as the extracurricular activities to be carried out on a daily basis; it stands however, that 71% concludes their academic activities effectively.

**Key words:** Attitudes, educational research, students of the new millennium, the teaching-learning process, educational model.

**Fecha recepción:** Octubre 2015

**Fecha aceptación:** Noviembre 2015

## Introducción

El pensar en actitudes de los alumnos nos conlleva a hacer un análisis de cómo se han desarrollado a través de la historia, ubicándolos principalmente en su aspecto socioeconómico y cultural.

Frente a la descomposición social en la cual se encuentra la sociedad mexicana de este siglo es evidente que emerjan, se consolide y se reconstruyan, una serie de actitudes de los estudiantes frente a la enseñanza y el aprendizaje; las cuales pueden contraponerse a esquemas rígidos de enseñanza en los que paralelamente evidencian actitudes negativas por parte de los profesores.

Reflexionar sobre dichas actitudes es importante en la medida en que todo sistema educativo pretende que sus estudiantes aprendan de forma significativa

## Contenido

### *Planteamiento del problema*

Somos testigos de una continua y paulatina degradación de las condiciones socioexistenciales de los mexicanos, las cuales se han tornado cada vez más críticas en las últimas décadas. Se vive bajo la sombra de la pobreza, la inflación, el desempleo y la violencia extrema. Según los datos de la ONU, 1.200 millones de personas en el mundo viven con 1,25 dólares o menos al día y casi 1.500 millones de personas de 91 países en desarrollo están al borde de la pobreza (ONU, 2015:4), lo que implica que la nutrición insuficiente persista en el 12.9% de la población en países en desarrollo y que aún 57 millones de niños en edad de recibir enseñanza primaria no asistan a la escuela; 9 millones de jóvenes entre 15 y 24 años son analfabetas.

Según el Consejo Nacional de Población (CONAPO), la tasa de participación económica (TPEA) de los jóvenes, se ha reducido en la última década, al pasar de 50% a 43.7% y 41.2%, del año 2000, 2005 y 2009, respectivamente (CONAPO, 2010:57); el desempleo en México tiene el rostro joven; lo más siniestro radica en que el desempleo impacta más negativamente a los egresados universitarios (4.6%) que para los mexicanos con estudios por debajo de la educación media superior, (OCDE, 2014).

El medio rural no corre mejor suerte, de los más de 26 millones reportados por CONEVAL, el 65.1% vivían en pobreza de los cuales 5.4 millones de indígenas viven en situación de pobreza y de estos 3 millones en pobreza extrema. Dichas cifras nos ubican dentro del 80% de población mundial que vive en una *crisis estructural generalizada* (De Alba, 2007:106).

Como afirma Elsa González (2013), *esta crisis trastoca todos los órdenes sociales en todos los ámbitos de la realidad, se coloca en el corazón de las prácticas sociales, económicas, políticas, científicas, culturales e incide dramáticamente en el campo de la educación.*

*Las tendencias de producción y difusión del conocimiento se generan en un marco de pobreza, desigualdad* (González, 2013:18) y extrema violencia, esta última traducida en indicadores cada vez más desesperanzadores. En México, 1 de cada 4 jóvenes son víctimas de violencia; el 60% de los encarcelados son menores de 30 años y al menos 6 millones han sido enganchados por el narcotráfico; su salud mental y física también expresa vulnerabilidad en tanto cada 24 horas, 16 jóvenes se suicidan y 5 millones tienen obesidad, (Nateras, 2014).

En este contexto de desesperanza, marginación y exclusión, se produce la incorporación de las competencias al currículum, con la intención de dar respuesta a la multiplicidad de frentes abiertos que aquejan al mundo, y aunque hoy tal y como afirma González (2013), el enfoque de Educación Basada en Competencias se encuentra impugnado en lo tocante al ser el modelo educativo que ofrece [...] *la solución a la crisis estructural que padecemos, el vehículo del cambio social y la solución a la degradación ecológica mundial*, el discurso de múltiples instituciones educativas como el Instituto Politécnico Nacional enarbolan dicho enfoque como el ideal por cuanto a su “potencialidad” para formar profesionistas en capacidad de atender de forma integral las diversas problemáticas nacionales que nos aquejan.

De esta manera mientras el discurso de Modelo Educativo del Instituto Politécnico Nacional destaca una docencia centrada en el aprendizaje permanente centrado en procesos y resultados que permita que sus egresados sean capaces de combinar la teoría y la práctica para contribuir al desarrollo sustentable de la nación (IPN, 2000); en la práctica las creencias y percepciones que nutren el pensamiento pedagógico de los profesores, así como su resistencia del profesorado frente a las políticas tendientes a su desprofesionalización las

cuales los orillan a sólo preocuparse por *problemas aparentemente apolíticos relacionados con la metodología, la gestión y la administración escolar* (Torres, 2005:55), esto hace que los profesores sigan centrando su ejercicio docente tanto en la enseñanza como en el contenido, lo que hace evidente una pedagogía tradicional propia de la industrialización del siglo XX.

Inevitable el hablar de competencias, sin embargo en un contexto de descualificación control técnico y proletarización del trabajo docente (Apple, 1986) aunque los expertos las “definen muy bien”, los profesores que deben desarrollar y aplicarlas tienen ideas vagas y contradictorias sobre cómo hacerlo; es un avance que implica un retroceso que llamaremos "retroceso adelantado".

Paralelamente, el modelo de competencias plantea actitudes distintas a asumir por parte de los estudiantes: “capacidad de articular, movilizar y colocar en acción, valores, conocimientos y habilidades necesarias para el desempeño eficiente y eficaz de actividades requeridas por la naturaleza del trabajo” (Ministerio de Educación de Brasil, 2004), que resulta contradictoria con la pasividad, desinterés, y la tendencia a la eliminación al esfuerzo, que en palabras de Fullan, M y Stiegelbauer, S. se asocian a características de estudiantes enajenados, con desempeños pobres o que simplemente abandonan la escuela. (Fullan, M y Stiegelbauer, S, 2009:118).

Ello plantea una ambivalencia en la juventud sobre el valor de la educación (Apple, 1986) vinculada a lo que Bauman, denomina mercantilización de la educación por lo que, es fundamental apostarle a un cambio educativo que por un lado, desarrolle las competencias pertinentes al ámbito laboral y que paralelamente fomente el pensamiento crítico en los estudiantes. Analizar las actitudes del estudiante permitirá plantear nuevos esquemas de intervención docente que favorezcan una función pertinente a las necesidades del contexto actual.

### **Objetivo**

Identificar las actitudes de los estudiantes ante la enseñanza frente al proceso en enseñanza aprendizaje en educación superior del Instituto Politécnico Nacional.

### **Marco teórico referencial**

**Modelo de educación por basado en competencias**

El proceso de globalización que se presenta en todos los sectores de la sociedad se manifiesta también en el ámbito académico. Con los cambios socio - políticos - económicos experimentados en las últimas tres décadas, organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y nacionales como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), recomendaron que en las Instituciones de Educación Superior (IES) era necesario elevar la calidad educativa propiciando el aprendizaje permanente y la construcción de las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la Sociedad del Conocimiento (ANUIES, 2000; OCDE,1997; UNESCO, 1998 y 2005, citado por Jiménez, Hernández y González 2012). Es a raíz de estas recomendaciones que se han generado cambios a los currículum, a los planes y programas de estudio y a los modelos educativos de las instituciones educativas, con lo que se pretende que el estudiante adquiera conocimientos, aplique procedimientos, desarrolle actitudes y valores que le permitan un desempeño óptimo en el campo laboral. Acorde con estos señalamientos, el IPN determinó que el reto era mejorar sustancialmente su calidad educativa e implementa una reforma académica para el Instituto (IPN, 2000) que contempló un cambio de modelo educativo y académico (MEI) que tendría como característica esencial la Educación Basada en Competencias (EBC), es decir, una educación centrada en el aprendizaje (IPN, 2000; citado por Jiménez, González y Hernández 2011:04)

- Que exige el giro del enseñar a aprender y principalmente enseñar a aprender a lo largo de la vida.
- Centrado en los resultados del aprendizaje; expresados en términos de competencias genéricas y específicas
- Que enfoca el proceso de aprendizaje-enseñanza como un trabajo cooperativo entre profesores y alumnos; es decir, que combina equilibradamente el desarrollo de conocimientos, actitudes, habilidades y valores
- Que exige una nueva definición de las actividades de aprendizaje-enseñanza

- Que utiliza la evaluación estratégicamente integrada con las actividades de aprendizaje-enseñanza.
- Que promueva una formación integral y de alta calidad científica, tecnológica y humanística.

Este enfoque implica numerosos desafíos para el desempeño docente entre ellos: la identificación de áreas de oportunidad que deben atenderse y áreas de desarrollo que deben potencializarse, y en consecuencia tomar decisiones encaminadas a transformar su *expertis* hacia la mejora continua posibilitando enfrentar con éxito las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Este modelo educativo en términos reales no aporta una modificación ni filosófica ni metodológica y mucho menos epistemológica sustancial, en tanto se deriva del enfoque de tecnología educativa impulsada en la década de los ochenta, la cual a su vez tiene una correspondencia directa con la teoría educativa que responde a las necesidades generadas por la industrialización, donde conceptos como eficiencia y construcción del empleo son categorías que orientan los fines educativos reemplazando con ello las finalidades que en la visión humanista de la educación establecidos por la filosofía Kantiana de principios del siglo XIX (Díaz Barriga, 2012:16).

El enfoque por competencias reduce *el saber que al saber cómo* y deja de lado los principios y formas de acercamiento metodológico a la realidad dejando fuera procesos como comprensión crítica, autoevaluación, descubrimiento, autonomía, interdisciplinaridad, reflexión, congruencia, profesionalismo, cooperación, negociación, dialogo, conflicto (González, 2013: 26).

En esa misma tendencia se ubica la profesionalización del docente a través de la certificación de las competencias docentes que en México corre a cargo de organismos como conocep; lo que ha derivado en una proletarización y tecnificación de la práctica docente que paralelamente provoca en los estudiantes actitudes tanto positivas como negativas frente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Enseñanza industrial en contextos de posmodernidad.**

Si funciona un programa nuevo, a los maestros se les da muy poco crédito, si fracasa, ellos son los principales culpables.

Anónimo

Según la RAE (2015), el término *profesor/a* se asocia a aquella persona que *ejerce o enseña una ciencia o arte*; por su parte, Spranger (citado por Arreola, J.J, 1973), identifica al profesor como un *formador de hombres* quien se propone la tarea más alta en posibilidad de ser imaginada: *intervenir en la formación de la conducta ajena mediante el ejemplo de la conducta propia*, lo cual involucra un componente ético y moral en el acto de educar, de enseñar.

Ambas posiciones comprometen a la profesión docente en tanto presentan dos imágenes *contradictoriamente dominantes*, al presentar las funciones del maestro como *actor técnico vs actor moral*.

La imagen tecnócrata o burocrática concibe a los maestros como que dan conocimiento y siguen y aplican normas. El actor moral y artesano, ve la enseñanza como una transformación de los estudiantes. (Fullan y Stiegelbauer, 2009:126)

Su carácter contradictorio – que no dicotómico – abre la posibilidad de complementariedad de ambas funciones, lo cual en términos reales es necesario y urgente en un contexto donde los estudiantes están enajenados; con desempeños pobres o *por debajo de lo normal*, con amplias posibilidades de abandonar la escuela (Fullan y Stiegelbauer, 2009:118), así como con un significativo nivel de adoctrinamiento (Chomsky, 2015) y con una tendencia creciente a *considerar la educación como un producto antes que como proceso*. (Bauman, 2008:24)

La complementariedad de lo técnico y lo moral de las funciones de un profesor implica reconocer en paralelo que en su ejercicio docente, se encuentran involucradas sus creencias – entendidas no como aquellas ideas que tenemos sino como *las ideas que somos* (Ortega y Gasset, 1942) – de las cuales se deriva su *pensamiento pedagógico* Gimeno y Pérez (2008);

por lo que dependerá de este último el cómo se conceptualice la práctica docente tanto al interior del aula como en la escuela. A través del pensamiento pedagógico cada profesor/a construye una manera de “ser docente”; lo cual facilita o inhibe un aprendizaje en el que el/la estudiante asimile y reconstruya la cultura y el conocimiento público de la comunidad social.

Gimeno y Pérez (2008), señalan cuatro enfoques para comprender la enseñanza, a saber (Tabla 1):

**Tabla 1. Enfoques para comprender la enseñanza.**

| Enfoque                                   | Tipo de conocimiento   | Objetivo   | Características  | Críticas   |
|---|--|--|--|--|
| <b>Transmisión Cultural</b>               | Conocimiento consensado, depurado por contraste disciplinar, o por el juicio reflexivo de la comunidad de científicos, artistas o filósofos. Saber consagrado por su eficacia. | Transmitir el conocimiento que constituye nuestra cultura a las nuevas generaciones  | Centrado en los contenidos disciplinares, más que en las habilidades o en los intereses de los alumnos.                    | Aprendizaje de contenidos disciplinares alejados de los esquemas de comprensión del niño/a. Conocimiento difícilmente aplicable a la práctica. Fugacidad de los conocimientos  |
| <b>Entrenamiento de Habilidades</b>       | Conocimiento utilitarista, necesario frente a la rápida obsolescencia del mismo, es necesario desarrollar habilidades útiles.  | Vincular la formación de capacidades al contenido y al contexto cultura, en este último, las habilidades y tareas adquieren significación. | Centrado en el desarrollo y entrenamiento de habilidades y capacidades formales de las más simple hasta las más complejas. | Perspectiva positivista ligada obsesivamente con la eficiencia.  |
| <b>Fomento de Desarrollo Natural</b>      | Conocimiento logrado gracias a la observación y experimentación, toma en cuenta los intereses y necesidades del niño/a.  | Facilitar el medio y los recursos para el crecimiento sea físico o mental del niño, respetando sus propias reglas.                         | Centrado en el desarrollo espontáneo del niño/a como base del crecimiento y educación.                                     | Carácter idealista que deja de lado, que el desarrollo del hombre se encuentra condicionado por la cultura, y por las interacciones sociales y materiales con el mundo físico, simbólico, de las ideas y de los afectos. |
| <b>Producción de Cambios Conceptuales</b> | Conocimiento para la transformación, no es meramente acumulativo.  | Provocar el proceso dialéctico de transformación de los pensamientos y las creencias de los estudiantes.                                   | Centrado en el pensamiento, capacidades e intereses del alumno/a y no en la estructura de las disciplinas científicas      | Didáctica operatoria, focalizada en el desarrollo de las capacidades formales, que deja de lado, la importancia de los contenidos de la cultura.   |

Fuente: elaboración propia basada en Gimeno, J; Pérez, A.I. (2008) *Comprender y transformar la enseñanza*.

Madrid: Ed. Morata. pp. 78-81

Siguiendo a estos autores, se plantea que la enseñanza es un proceso cuyo objetivo se traduce en...

Facilitar la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos/as, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas, y también estimulando su experimentación con la realidad. (Gimeno; Pérez, 2008:81)

Facilitar la transformación del pensamiento a partir de la enseñanza, constituye una labor titánica ya que algunas de las creencias de los profesores en torno a su práctica los orillan a confundir el desarrollo de la capacidad de pensar con el proceso de adquisición de los conocimientos establecidos por los programas; procesos que si bien son inviables uno sin el otro (Iliénkov, 1964), ambos no coinciden ni tan simple ni tan rápido.

Evald Iliénkov, en 1964, planteaba que la inteligencia o la habilidad de pensar de forma crítica e independiente, no es resultado del “saber mucho” en tanto el conocimiento acumulado – que en sí mismo se encuentra fragmentado e inconexo – no representa el desarrollo en el estudiante de la habilidad para correlacionar lo asimilado con la realidad, capacidad que sólo se logra como *resultado normal del desarrollo normal en la relación biológica del cerebro en condiciones humanas también normales*.

La *normalidad* expresada por el autor se asocia por un lado, a la consideración de los intereses y necesidades de los estudiantes y por el otro, la interacción de estos con la cultura, con el conocimiento, enfatizando que este no debe ser dogmático ni absolutista, en tanto al constituirse como verdades absolutas deben ser aprendidas de memoria (Iliénkov, 1964). Una *normalidad* sustentada en la educación libertadora evidencia de la superación de la contradicción *educador-educando*, cuya conciliación posibilita que ambos se vuelvan simultáneamente, educadores y educandos. (Freire, 1979:73)

Ya en la primera mitad del siglo XX Antonio Gramsci (1986), planteaba que el pensamiento en abstracto existente en sí mismo, es una necesidad, ya que la existencia misma del hombre muestra que su pensamiento será siempre parte indisoluble de la realidad. La capacidad de pensar entonces encuentra su génesis desarrollo y perfeccionamiento en el momento en que el hombre entra en contacto con la cultura general de la humanidad, por lo que es tarea de la sociedad *descubrir, aligerar en cada hombre el logro de las condiciones*

*del desarrollo humano, incluidas las condiciones del desarrollo de la capacidad de pensar independientemente* (Iliénkov, 1964).

Resulta necesario entonces, despojarse de la tradicional imposición de un sistema de ejercicios no naturales, para aprender la cultura intelectual legítima; abandonar los absolutismos y el forzoso establecimiento de pautas para el aprendizaje formal de conocimientos, que por lo general deben ser aprendidos de forma fragmentada y de memoria, la asignaturización del conocimiento tiende a invisibilizar *los intereses y funciones ideológicas y políticas que cumple el conocimiento con el que se entra en contacto*, (Torres, 2009:9).

De igual manera se plantea la necesidad de que los métodos memorísticos sobre todo aquello que resulta incomprensible, al no ser interesante e innecesario para el alumno/a, sea extinto, ello tiene una vinculación intrínseca con el programa a enseñar en las aulas, ya que si éste es memorístico se intentará que los alumnos repitan lo necesario para “pasar”, sin entender lo que enuncian (Gil, 2015).

Se requiere por tanto que el estudiante adquiriera la capacidad para inquirir, para crear, para innovar, para desafiar, capacidades que en su conjunto significan *educación*, (Chomsky, 2015:5)

El punto de reflexión radica en establecer el *cómo*, en tanto la respuesta no se reduce a medidas eficientistas asociadas a implementar acciones que involucren dotar medianamente de infraestructura tecnológica a las escuelas o a promover el uso de las TIC en el aula – las cuales por lo general, a través de cursos de capacitación y no de formación docente, terminan reducidas a meras tecnificaciones de la enseñanza – suponiendo que con las mismas se logrará transformar la práctica docente.

La respuesta es más compleja en la medida en que involucra trabajar desde las creencias y percepciones que nutren el pensamiento pedagógico de los profesores, así como en una resistencia del profesorado frente a las políticas tendientes a su desprofesionalización las cuales los orillan a sólo preocuparse por *problemas aparentemente apolíticos relacionados con la metodología, la gestión y la administración escolar* (Torres, 2005:55), aspectos que en su conjunto le plantearán al mismo una serie de creencias contradictorias, con los

postulados de su propia disciplina; lo que invariablemente impacta en la forma en que el profesor sociedad y la institución educativa le han conferido para ser él y sólo él quien sabe. Hoy las demandas sociales en el ámbito económico, educativo, ambiental exigen una respuesta profesional inteligente, holística sin embargo, estamos frente una crisis que exige sin duda un cambio de percepción.

En el caso de los profesores de escuelas de ingeniería, estos deben *programar conscientemente las características de la ingeniería que se va a enseñar, y que influyen el pensamiento y la acción, antes de considerar la creación o adopción de un sistema de formación.* (Sherren, Long, 1972). Así, antes de determinar las características de la ingeniería a enseñar para posteriormente, crear o adoptar un programa de formación, será menester examinar su propia filosofía de la formación en ingeniería para entender sus objetivos y actitudes.

Ello les permitirá por un lado, establecer la relación entre su filosofía y la de los estudiantes con el propósito de establecer un programa de formación sensible a los objetivos y actitudes de ambos.

### **Las actitudes de los estudiantes frente al proceso de enseñanza-aprendizaje**

Los jóvenes hoy son unos tiranos. Contradicen a sus padres, devoran su comida, y les faltan al respeto a sus maestros.

Sócrates (470 AC-399 AC)

En términos generales, una actitud es una forma de respuesta, que según Whitaker (1984) puede ser positiva o negativa hacia alguien o algo; es aprendida y relativamente permanente, lo cual sugiere en su construcción un componente afectivo. Autores como Gargallo, et.al., (2007), señalan que una actitud implica un ejercicio de evaluación sobre el cual convergen una multiplicidad de creencias entorno al objeto sobre el cual se reacciona, lo que determinara que el tipo de comportamiento emitido se favorable o desfavorable. Según Aguilar (2010), las actitudes rara vez son de tipo individual; generalmente son tomadas de grupos cuyos miembros establecen lasos fundamentalmente de simpatía. Las actitudes se componen de tres elementos: cognitivo asociado a lo que se piensa, emocional,

vinculado a lo que se siente y una tendencia a manifestar los pensamientos y emociones es decir un componente conductual.

Según este actuar si un estudiante que se matricula en una carrera, tiene una actitud favorable hacia la misma, se registrarán pensamientos positivos entorno a ella; así como emociones de simpatía y agrado por esos estudios. Las emociones son en sí, ingredientes normales en las actitudes.

Como se afirmó anteriormente, las actitudes si bien poseen un elemento parcialmente permanente, se encuentran en construcción y reconstrucción constante; dinamismo que permite el desarrollo de actitudes nuevas frente a los objetos que también son nuevos.

Cabe señalar que una vez constituida, es muy difícil que se modifique una actitud; tanto como se señaló anteriormente, dentro de dicha construcción convergen creencias entorno al objeto, las cuales siguiendo el pensamiento de Ortega y Gasset, o bien son ideas con que nos encontramos (ideas-ocurrencias), o ideas en que nos encontramos, *que parecen estar ahí ya antes de que nos ocupemos de pensar*, (ideas-creencias); sin ahondar – por falta de espacio – en los medios a través de los cuales viajan las creencias, y que conjuntamente con los valores sociales, sentimientos y representaciones constituyen la ideología; autores como Louis Althusser, señalan que a través de distintos *Aparatos Ideológicos del Estado* como la escuela, la familia, la religión, los medios masivos, entre otros, nos ofrecen una idea sobre como es y en qué forma funciona el mundo en que nos desenvolvemos.

Específicamente en el aula, los profesores reconocen una multiplicidad de actitudes que influyen en una manera decisiva en su aprendizaje. Sin embargo, a pesar de la importancia de las mismas en el proceso de enseñanza – aprendizaje debido a la tendencia educativa de fomentar la capacidad intelectual en detrimento de la actitudinal, se le dedica poco tiempo a la planificación de las actitudes positivas a trabajar en el aula.

El procedimiento es tratar de entender a los alumnos con los que trabajamos y detectar las actitudes que están actuando para potenciar o impedir el aprendizaje. En el caso de las actitudes, es más importante no limitarse a identificar la actitud que entorpece el aprendizaje y ofrecer siempre una actitud alternativa. No basta con pedirles a nuestros alumnos que se quiten las gafas que utilizan para ver el mundo, tenemos que ofrecerles unas de mejor graduación o de lo contrario no tendrán ningún motivo para cambiar (Capella Riera, 1999). Para ello la educación, debe comenzar por la superación de la contradicción

del educador- educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos (Freire, 1979:73).

Uno de los rasgos distintivos de este nivel educativo es buscar resultados de aprendizaje ambiciosos, paradójicamente, como señalan Fullan y Stiegelbauer (2009), conforme avanza el nivel educativo disminuye el número de estudiantes que piensan que los maestros comprenden su punto de vista; y que solicitan su opinión o ideas para decidir que o como enseñar, en otras palabras, conforme los estudiantes avanzan en su trayectoria académica menos tomados en cuenta son. Esta falta de dialogicidad con los estudiantes también puede ser observada tan tanto como los directores como los subdirectores de una escuela. Dichos autores señalan de igual forma, que un significativo porcentaje de estudiantes, califican la mayoría de sus clases como tediosas. Algunas actitudes positivas detectadas por el mismo autor, expresan:

- a) Los maestros son amistosos
- b) La escuela es fabulosa
- c) Creo que la escuela a la que voy es buena tal y como está ahora, no necesita ningún cambio
- d) Me gusta mi escuela porque tiene métodos de enseñanza e instalaciones modernas. Es una escuela limpia y actualizada. Pienso que deben conservar la escuela como esta.

Algunos autores señalan que normalmente los maestros que culpan a sus alumnos por las situaciones difíciles en el salón de clases, son los que muestran más posibilidades de exhibir una actitud hacia sus estudiantes, ser ásperos con ellos y no explicar las cosas a detalle. Los estudiantes que reciben este tratamiento reconocen que no se les respeta lo que a su vez reduce su compromiso con la escuela, finalmente estos autores muestran la manera en que el compromiso maestro y el estudiante se retroalimentan mutuamente en forma negativa o positiva, todo depende del respeto que les muestre el maestro, la cantidad de trabajo interesante y la paciencia y afecto del profesor cuando explica y vuelve a explicar (Firestone y Rosenblum, 1988:11).

La tensión entre alumnos y profesores, envuelto en un juego meritocrático y con características propias de un aula con trabajo estandarizado, conducen a los primeros a la adopción de una serie de actitudes que involucran la aceptación de recompensas y sanciones, impuestas por autoridades externas quiénes, paralelamente, los juzgan con parámetros que muchas ocasiones los estudiantes no comprenden. Ciertamente, la sumisión frente al profesor no es interiorizada por todos los estudiantes de forma tan simple; como señala P.W. Jackson (citado por Torres, 2005: 63) hay evidencias de rebelión contra las convenciones establecidas por las autoridades académicas, resistencias y protestas ante las normas de comportamiento y las exigencias que se tratan de imponer “[...] el alumnado protesta en bastantes ocasiones por las exigencias que, a nivel de paciencia y docilidad, se les demanda en el interior de las estructuras escolares; normalmente es una protesta que no se hace de una manera explícita; <<la mayor parte de los alumnos se dedican, al menos algunas veces, a otra actividad muy diferente: disimular el incumplimiento, es decir, a engañar>>”.

### **Metodología**

El presente análisis forma parte de una investigación más amplia, que sirvió para caracterizar el perfil del estudiante de educación superior del siglo XXI, el cual empleó un tipo de estudio exploratorio-descriptivo con diseño de investigación transeccional, y un modelo de enfoque dominante cuantitativo.

Los cuestionarios fueron administrados vía formularios Google a estudiantes de ESCOM, ESIME y EST del Instituto Politécnico Nacional, empleando hojas de cálculo de Excel para el tratamiento estadístico de los resultados.

Dicha investigación contó con la participación de un total de 429 estudiantes de tres escuelas del IPN: ESCOM, ESIME y EST quienes durante el mes de abril de 2015, respondieron un cuestionario cerrado constituido por 14 preguntas de tipificación (edad, sexo, estado civil, institución educativa, semestre, promedio, escuela de procedencia, nivel educativo del padre y de la madre, posesión de computadora así como de aparatos de telefonía celular y sobre lugares en los que tiene acceso a Internet) y 72 preguntas distribuidas en cuatro componentes. Expectativas (Educación superior, trabajo docente y

aprendizaje), Técnicas y Hábitos de Estudio, Preferencias (Tipos de formato para información, actividades de aprendizaje) Actitud (Aprendizaje, vida, desempeño profesional). Este último componente, se apoyó en la escala de Likert: *Me aburro en seguida con el trabajo metódico y minucioso. a) Siempre b) Frecuentemente c) Ocasionalmente d) Nunca; No me cansan mis tareas como estudiante. a) Siempre b) Frecuentemente c) Ocasionalmente d) Nunca.*

**Resultados**

De la población encuestada el 59% son hombres y el 41% mujeres (gráfico 1), Ello se explica en función de la naturaleza del IPN que de forma tradicional matricula un mayor número de hombres en las ingenierías que en el área económico administrativas.

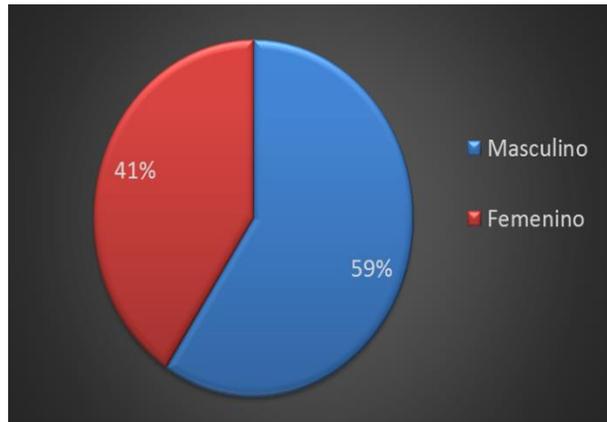


Gráfico 1: Género

Uno de los rasgos característicos de los estudiantes politécnicos se asocia a la forma en que

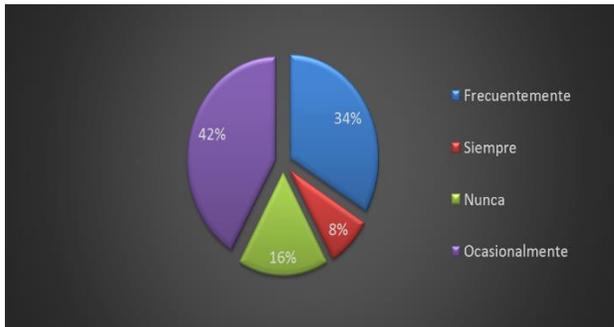


Gráfico 2: Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía

responden al trabajo dentro o fuera del aula.

Si bien el alumno expresa que el trabajo no les agota, sí manifiestan actitudes de aburrimiento con el trabajo metódico y minucioso como se observa en el gráfico

3.

Paralelamente los estudiantes expresan agotamiento debido al tipo de carrera que se encuentran estudiando, haciendo una comparación entre hombres y mujeres se detecta que no existe una

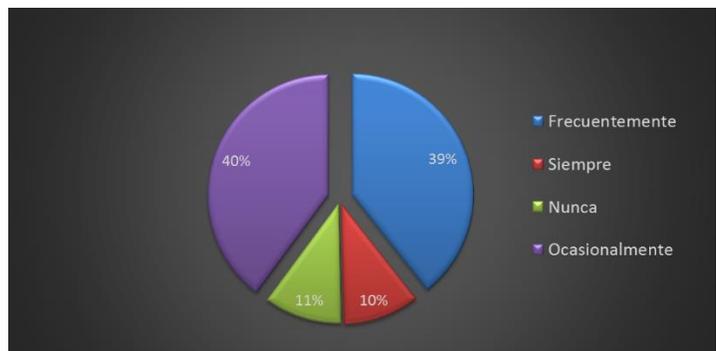


Gráfico 3: Me aburro en seguida con el trabajo metódico y minucioso.

diferencia en cuanto a género, es decir, hombres y mujeres se cansan por igual.

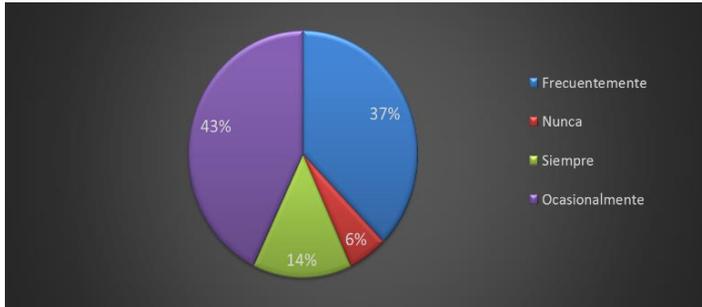


Gráfico 4: No me cansan mis tareas como estudiante.

Ello explica la gran cantidad de actividades académicas a las que son sometidos debido a la tradición del IPN que pondera la vida estudiantil en detrimento de la juvenil. De ahí que un 80 % exprese que se siente fatigado al momento de iniciar sus jornadas.

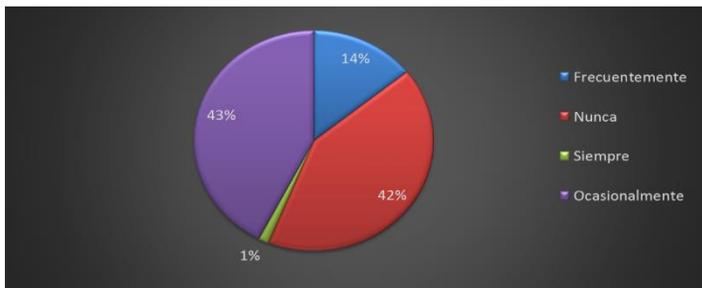


Gráfico 5: Mis profesores se desquitan conmigo.

El 58% de los estudiantes perciben que los profesores se desquitan con ellos, tal como se puede apreciar en el gráfico 5.

### Conclusiones

Desde que el estudiante entra en contacto con la realidad escolar, adquiere una serie de actitudes frente a la misma, que determinan su comportamiento frente a los procesos de enseñanza y su propio aprendizaje. En el contexto que actualmente vivimos donde existe una tendencia a eliminar todo esfuerzo en lapsos muy breves dichas actitudes se contraponen con lo que ellos perciben como actividades que les representa una gran inversión de tiempo, tornándose aburridas y tediosas.

De igual manera si bien es importante que el estudiante desarrolle una serie de actividades de aprendizaje y evaluación que le permita la adquisición de conocimientos, no se debe perder de vista cuán importante es dentro del proceso de aprendizaje, el sueño, el descanso y la recuperación. Sin embargo dicho reconocimiento, se contrapone con una tradición educativa en la que la sobrecarga de trabajo escolar así como los largos periodos en “vela” son sinónimo de excelencia académica y compromiso con el proyecto politécnico.

Finamente el que los alumnos perciban un “desquite “por parte de sus maestros obliga a estos últimos a replantear todas aquellas actitudes que si bien son inherentes a su personalidad y estilo de enseñanza no apoyan la conformación de ambientes de aprendizaje agradables.

## Bibliografía

Apple, M. (1986) Maestros y textos. Ediciones Paidós. España

Arreola, J.J. (1973). La palabra educación. México: Ed. SEP

Bauman, Z. (2008). Los retos de la educación en la modernidad líquida. España: Ed. Gedisa.

Bautista Lozada, Yadira del Rocío. La autonomía del alumno en el aprendizaje. Reto del nuevo Modelo Educativo del IPN Innovación Educativa [en línea] 2005, 5 (Marzo-Abril): [Fecha de consulta: 5 de octubre de 2015] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421454005>> ISSN 1665-2673

[http://red.ilce.edu.mx/sitios/revista/e\\_formadores\\_oto\\_09/articulos/Maribel\\_Rincon.pdf](http://red.ilce.edu.mx/sitios/revista/e_formadores_oto_09/articulos/Maribel_Rincon.pdf)

Chomsky, N. (2015). Noam Chomsky: El trabajo académico, el asalto neoliberal a las universidades y cómo debería ser la educación. Recuperado de <http://sociólogos.com/2014/03/13/noam-chomsky-el-trabajo-academico-el-asalto-neoliberal-a-las-universidades-y-como-deberia-ser-la-educacion/>

Freire, P. (1979). Pedagogía del oprimido. Uruguay: Ed. Siglo Veintiuno.

Fullan, M., y Stiegelbauer, S. (2009). El cambio educativo: Guía de planeación para maestros. México: Ed. Trillas

Gil, M. (2015). ¿Quién reprobó?. Educación futura, 20 de enero de 2015. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/16975/>

Gimeno, J; Pérez, A.I. (2008). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Ed. Morata.

Iliénkov, E. V. (1964). La escuela debe enseñar a pensar. *Revista Educación Popular*, No 6 (Suplemento). Recuperado de <http://marxismocritico.com/2014/10/31/la-escuela-debe-enseñar-a-pensar/>

Instituto Politécnico Nacional (IPN, 2000). Un nuevo modelo para el Instituto Politécnico Nacional (Tomo I). Materiales para la reforma académica. México: Autor.

Jiménez, Y., González, M. & Hernández, J. (2011). Propuesta de un modelo para la evaluación integral del proceso enseñanza-aprendizaje acorde con la Educación Basada en Competencias. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 13. Recuperado de [https://www.uv.mx/cpue/num13/inves/completos/Jimenez\\_modelo%20evaluacion.html](https://www.uv.mx/cpue/num13/inves/completos/Jimenez_modelo%20evaluacion.html)

Jiménez, Y., Hernández, J. & González, M. (2012). Evaluación de la Enseñanza y Aprendizaje por Competencias. *Percepción vs Realidad*. Editorial Académica Española.

Nateras, A. (2014). Seis millones de jóvenes son esclavizados por el narco en México. *El Financiero* 11.08.2014 Recuperado de <http://www.elfinanciero.com.mx/mas/enfoques/seis-millones-de-jovenes-son-esclavizados-por-el-narco-en-mexico.html>

Organización de las Naciones Unidas. (2015). Objetivos del desarrollo del milenio. Informe de 2015. Nueva York. Recuperado de [http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015\\_spanish.pdf](http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Educativo. (2014). Panorama de la Educación 2014. OCDE Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/Mexico-EAG2014-Country-Note-spanish.pdf>

Ortega y Gasset, J. (1942). Ideas y creencias. *Revista de Occidente*, No 151.

Sherren, D; Long, T. (1972). The educator's dilemma. What makes Clyde want to learn? *Engineering Education*, Vol. 63, No. 3.

Torres, J. (2005). El currículum oculto. Madrid: Ed. Morata.

Torres, J. (2009). La mercantilización y despolitización de la educación. *Eskola Publikoa*, No 42, págs. 8-11