



Investigación en Educación Médica

ISSN: 2007-865X

revistainvestedu@gmail.com

Universidad Nacional Autónoma de  
México  
México

González-Guzmán, Rafael

Nueve puntos para la reflexión educativa

Investigación en Educación Médica, vol. 2, núm. 5, enero-marzo, 2013, pp. 42-49

Universidad Nacional Autónoma de México

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733230007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Investigación en  
Educación Médica

www.elsevier.com.mx



## ENSAYO CRÍTICO

# Nueve puntos para la reflexión educativa

Rafael González-Guzmán

Departamento de Salud Pública, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., México.

Recepción 27 de septiembre de 2012; aceptación 22 de octubre de 2012

### PALABRAS CLAVE

Educación médica; motivación; aprendizaje; México.

### Resumen

Se presenta una revisión del trabajo de varios autores (entre ellos pedagogos, psicólogos educativos, filósofos, profesores y responsables de instituciones educativas), relativa a nueve aspectos educativos de gran importancia en la organización escolar y en la práctica docente. Se parte de una definición general sobre qué es aprender y el efecto que tiene la respuesta en las formas de organización escolar. A partir de ello, se abordan varios temas relacionados con el aprendizaje y la actividad docente. Se revisan así, la motivación para el estudio, sus tipos y límites; las formas de evaluación y el impacto que tienen en las formas de aprendizaje; la naturaleza del trabajo del docente; la competencia entre alumnos, profesores y escuelas, y su relación con la excelencia académica; el efecto Pigmalión en la docencia, el aprendizaje y la organización escolar, en particular en lo referente a los grupos "homogéneos"; el papel de los textos en el aprendizaje y cómo vivirlos; el papel de la alegría, el sufrimiento y la tristeza en el aprendizaje y su impacto en la organización escolar y la práctica docente; y finalmente algunos rasgos clave del papel de la educación en la mercantilización del mundo actual.

### KEYWORDS

Medical education; motivation; learning; Mexico.

### Nine issues for reflection in education

#### Abstract

*This paper presents a review of the work of several authors (including teachers, educational psychologists, philosophers, professors and managers of educational institutions) on nine major educational issues in school organization and teaching practice. It starts with the definition of what is learning, and how this affects school organization. Several issues are considered in the essay: motivation to study, its types and limits; forms of assessment and*

**Correspondencia:** Rafael González Guzmán, Departamento de Salud Pública, Facultad de Medicina, Edificio B 6° piso, Circuito Escolar Ciudad Universitaria, C.P. 04510, México D.F., México. Teléfono: 5623 2429. Correo electrónico: rgcs@servidor.unam.mx

*their impact on learning strategies; the nature of teachers' work; the competitiveness among students, teachers, and schools, and its relationship to academic excellence; the Pygmalion effect in teaching, learning and school organization, particularly in regard to the 'homogeneous' groups; the role of textbooks in learning and how to live with them; the roles of joy, suffering and sadness in learning and their impact on school organization and teaching practices. Lastly some key features of the role of education in the commodification of the current world are discussed.*

El presente material es un trabajo de revisión de un conjunto de ideas de varios pedagogos, psicólogos educativos, filósofos, profesores y responsables de instituciones educativas sobre problemas actuales de la educación. Se trata de un conjunto de ideas que nos incitan a la reflexión y al debate sobre el presente y futuro de diversos aspectos de nuestra Facultad de Medicina. No es un análisis acabado, sino apenas una selección de ideas sobre varios problemas de nuestras formas de aprender, de la estructura y orientación didáctica de los programas y del trabajo docente, incluyendo las formas de evaluación e incluso de administración escolar y su impacto en el aprendizaje, en especial en la competencia de todos contra todos como principio ordenador de la vida escolar.

## 1. Sobre la naturaleza del aprendizaje y la organización escolar

El reconocido educador brasileño Paulo Freire caracterizó a la educación tradicional como una “educación bancaria”, refiriéndose a su tendencia a la acumulación de una gran cantidad de información que transforma a las personas en bancos de información de hechos y conceptos. Frente a esta idea tradicional, las investigaciones sobre cómo se aprende por lo menos desde hace al menos 50 años, han dado lugar a nuevas posturas que reconocen el aprendizaje no como mera incorporación de información sino “como procesos que realiza quien aprende para reelaborar conocimientos”.<sup>1</sup> En estas posturas identificadas dentro de los campos del cognoscitivism y el constructivismo,<sup>2</sup> se concibe al estudiante “como agente activo de su propia formación, en cuyo proceso mediante sus interacciones con los objetos de estudio y con sus pares y profesores construye y reelabora conocimientos, les da significado y desarrolla un pensamiento crítico que le permite establecer fundamentos para guiar sus acciones, tomar decisiones, resolver problemas y desempeñar diferentes tareas y papeles sociales”.<sup>1</sup> En la forma de organización escolar que corresponde con la idea del aprendizaje como si fuera llenar la cabeza del alumno, frecuente en las escuelas de medicina, la clase es un monólogo que ha de ser escuchado con atención complementado en casa con una labor de memorización, mientras que la evaluación se reduce a estimar una proporción de la cantidad de contenidos retenidos al momento de los exámenes. La motivación, consiste en premios o castigos ajenos a la tarea que se realiza, pero una vez logrado el aprendizaje que premian, éste último parece esfumarse. En la perspectiva tradicional, aprender y disfrutar son cosas opuestas. Lo primero implica esfuerzo, y se dice, que

es opuesto al disfrute, de forma que las escuelas y la clase se vuelven poco agradables.

En contraparte, en los planteamientos de corte constructivista, surgen nuevas formas de organización escolar, en las que la clase, las tareas, los exámenes, las motivaciones, el trabajo docente y los programas de estudio se estructuran de una manera diferente. Algunos autores han definido lo anterior como educación centrada en el aprendizaje (para diferenciarla de aquella centrada en la enseñanza). Algunas líneas generales de esta forma de educación, se resumen en los siguientes puntos enunciados en el libro *El proyecto educativo de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM)*:

- Generar el interés de los estudiantes, presentando los nuevos conocimientos de modo que puedan relacionarlos con su universo de intereses...
- Propiciar que los estudiantes problematizen y se cuestionen sobre los contenidos que estudian y que trabajen sobre ellos de tal modo que puedan construir nuevas comprensiones, para lo cual procura presentarlos de modo que a ellos les signifiquen un reto significativo y al alcance de sus posibilidades.
- Aprovechar el desequilibrio que producen las aproximaciones incompletas y los errores, propiciando la reflexión sobre sus causas y las acciones que los rectifican y permiten lograr nuevos aprendizajes.
- Prestar ayuda pedagógica adecuada a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones en que se involucran sus estudiantes y apoyar sus procesos de construir autonomía.

## 2. Sobre los motivos para estudiar y aprender

En su trabajo titulado *Los Garrotes y las Zanahorias*, Manuel Pérez Rocha (ex director del Colegio de Ciencias y Humanidades Oriente y ex rector de la UAC),<sup>3</sup> glosando a Alfie Kohn (conocido pedagogo estadounidense de orientación constructivista), establece un debate contra la idea de motivar a los estudiantes mediante el sistema de premios y castigos. Dice Kohn:

“Si la pregunta es ‘¿Los premios motivan a los estudiantes?’, la respuesta es ‘sí: motivan a los estudiantes a obtener premios’. Los castigos tienden a generar enojo, despecho y deseo de venganza. Más aún: ponen como ejemplo de comportamiento el uso del poder, en vez de la razón, y rompen la importante relación entre el adulto y el niño. Los castigos y los premios realmente no son opuestos, son los dos lados de una misma moneda. Ambas

estrategias son formas de tratar de manipular el comportamiento de alguien”.

Argumenta el autor que estudios realizados a lo largo de muchos años, han mostrado que los sistemas de premios y castigos pocas veces generan cambios duraderos y que cuando se suspenden los premios, la gente regresa a la forma previa de actuar.

Kohn retoma investigaciones que han mostrado que el sistema de premios y castigos vuelve menos generosos a los alumnos. Los premios, en tanto que motivaciones extrínsecas, no tienen que ver con la tarea que se realiza (una golosina por un problema de matemáticas resuelto). Son formas de manipular que llevan a que los estudiantes se pregunten ¿qué pasa si hago o no hago?, y no que se pregunten ¿qué clase de persona quiero ser?

Kohn, retoma también investigaciones que concluyen que entre más complejidad intelectual y apertura de pensamiento requiere una tarea, peor desempeño tienen las personas cuya motivación para hacerla ha sido obtener un premio, e incluso que es contraproducente usar el sistema de premios. En oposición, propone formas de motivación intrínseca, definida como aquella vinculada al valor mismo de la tarea. Entonces, la pregunta no es si los estudiantes están motivados o no, sino qué tipo de motivación es la que tienen. La intrínseca será más intensa y duradera. De manera muy interesante Edward Deci (psicólogo educativo en la Universidad de Rochester en el campo de la motivación a aprender y autor de la teoría de la autodeterminación), señala que el sistema de premios es actuar *sobre* y no *con* los alumnos.<sup>4</sup> Adicionalmente, observa que la motivación extrínseca desgasta las relaciones de cooperación entre alumnos y con los profesores. Por lo menos 10 estudios -dice Kohn- han mostrado que el sistema de premios lleva a las personas a escoger las tareas más fáciles, mientras que en ausencia de premios los niños tienden a escoger tareas justo por encima de su habilidad presente.

La contrapropuesta es trabajar para crear una comunidad responsable, cuyos miembros resuelven problemas en colaboración y deciden cómo quieren su salón de clase. Citando a Butler, Kohn dice: “se ha encontrado que las calificaciones tienen un efecto destructivo en el pensamiento creativo, en la retención a largo plazo, en el interés por aprender y en la preferencia por tareas desafiantes, y estos efectos no son resultado de poner malas o buenas calificaciones, sino de que generan una motivación extrínseca.” Es importante entonces actuar para que se vea a la calificación como información.

Linda Lumsden<sup>5</sup> (pedagoga estudiosa de la motivación de la Universidad de Oregón), nos aporta otros elementos para entender la motivación, sus efectos en el aprendizaje y algunas acciones posibles para enfrentar el llamado “síndrome de fracaso”. Distingue dos formas de motivación distintas, la intrínseca en la que el estudiante está motivado por la actividad misma, “...por el disfrute que le brinda, por lo que aprende o por el sentimiento que el logro evoca” (Mark Lepper, 1988).<sup>6</sup> Mientras que en la motivación extrínseca, el estudiante actúa “para obtener una recompensa o evitar un castigo externo a la actividad, por ejemplo, las calificaciones, las etiquetas o la aprobación del maestro”.

A continuación se pregunta si importa el origen de la motivación en el aprendizaje y afirma que hay una creciente cantidad de evidencia, que sugiere que cuando los estudiantes son motivados intrínsecamente “...tienden a emplear estrategias que demandan más esfuerzo, y que les permiten procesar la información con más profundidad” (Lepper, psicólogo social de la Universidad de Stanford). Asu vez, cita los trabajos de J. Condry y J. Chambers (psicólogos educativos de la Universidad de Cornell) (1978),<sup>7</sup> que concluyeron, “cuando los estudiantes fueron confrontados con tareas intelectuales complejas, los de orientación intrínseca usaron estrategias más lógicas de recopilación de información y de toma de decisiones, que los estudiantes que estaban extrínsecamente orientados”.

De ello, Lumsden concluye que: “Aunque cada actividad educativa no puede y quizá no debería ser intrínsecamente motivadora, estas conclusiones sugieren que cuando los maestros pueden capitalizar la motivación intrínseca existente, se generan varios beneficios potenciales”. Impulsar la motivación intrínseca para Lumsden puede hacerse a través de tareas, que sean a la vez desafiantes pero accesibles. Igualmente, la relevancia de temas y tareas promueve la motivación como lo hace el aprendizaje “contextualizado”, lo cual define Lepper, como “...ayudar a los estudiantes a ver cómo las habilidades pueden ser usadas en el mundo real. Las tareas que implican una cantidad moderada de incongruencia o discrepancia son benéficas, porque estimulan la curiosidad (un motivador intrínseco) de los estudiantes”.

En cuanto a los estudiantes con problemas de motivación, Lumsden menciona que “el primer paso para los educadores es reconocer que aún cuando los estudiantes usen estrategias que son finalmente contraproducentes (como no hacer esfuerzo, llegar tarde, copiar en los exámenes y demás), su objetivo es, en realidad, proteger su autoestima (Raffini)”.<sup>8</sup> Y sugiere, citando a Brophy (psicólogo educativo de la Universidad de Michigan), un proceso de reentrenamiento cuyo objetivo es ayudar a los estudiantes a: “1) concentrarse en las tareas en lugar de distraerse con el miedo a fallar, 2) responder a la frustración revisando lo que han hecho para encontrar errores, o buscar alternativas para abordar el problema en lugar de rendirse y, 3) atribuir sus fracasos al esfuerzo insuficiente, a la falta de información o a la confianza en estrategias ineficaces en lugar de atribuirlo a la carencia de aptitudes” (Brophy, 1986).

Finalmente, la autora hace una precisión muy importante. Si bien el salón de clase es un espacio crítico, no es una isla pues, “dependiendo de su grado de congruencia con los objetivos del salón de clases y las prácticas, los objetivos de toda la escuela diluyen o intensifican los esfuerzos del salón de clases. Con la finalidad de apoyar la motivación para aprender, el nivel de las políticas escolares y las prácticas, deberían enfatizar el aprendizaje, el dominio de las tareas y el esfuerzo, en lugar de enfocarse al desempeño relativo y la competencia”.

Cabe preguntarnos, ¿qué tanto en las escuelas de medicina, con el gran peso que damos al promedio en los procesos de inscripción (y luego en la elección de hospital), no hacemos un uso excesivo del sistema de premios y castigos-motivación extrínseca? Esto nos lleva al siguiente punto.

### 3. Sobre la evaluación y los exámenes

Comúnmente pensamos que la evaluación es un proceso determinado por los contenidos que deseamos que los alumnos aprendan. Sin embargo, es cierto también que dadas ciertas formas de evaluación escolar el aprendizaje se modifica tratando de adaptarse a ellas, sobre todo cuando la evaluación toma la forma de premios o cuando se mezcla el carácter formativo y el carácter certificador del examen.

Pérez Rocha,<sup>9</sup> establece que el examen, además de “escudriñar con diligencia y cuidado” los conocimientos del estudiante, incluye también una función de dictamen escolar que premia o castiga, incluye o excluye al estudiante y agregaríamos, que estratifica. Por eso los exámenes son vistos como una experiencia desagradable, angustiante y cuando se interiorizan incluso depresiva. El sistema escolar asigna a los exámenes en su papel dictaminador, entre otras, las siguientes funciones:

- Seleccionar los que podrán seguir estudiando.
- Legitimar este proceso de selección.
- Enfriar aspiraciones educativas basándose en características propias (IQ) o adquiridas (mérito).
- Distribuir reconocimientos y premios (y complejos y rencores), reforzando actitudes de rivalidad, competencia y posesión propias de la sociedad mercantilizada del presente.

De ello, el autor no saca la conclusión de rechazar los exámenes, sino de situarlos de manera distinta. Propone determinar y separar sus funciones de formación y de certificación. Se trata de que la función de certificación no deforme el aprendizaje, en especial, que los exámenes sirvan, antes que nada, para aprender. Esto quiere decir que el estudiante debe aprender con los exámenes, y no sólo él, también los profesores y la institución. Como bien dice Pérez Rocha:

“De los resultados de los exámenes que se aplican a los estudiantes pueden y deben aprender mucho los propios estudiantes, sus maestros, la institución que los aplica y el sistema educativo en su conjunto. Estos múltiples aprendizajes se derivan de la consideración cuidadosa no sólo de los aciertos, sino de los errores. Sin embargo, como bien sabemos, en la autoritaria ideología escolar dominante, el error es considerado como algo puramente negativo, como un fracaso, incluso como algo culposos. Y toda la culpa se carga al estudiante (ninguna sospecha se asoma sobre los planes y programas de estudio, ni sobre el desempeño de los maestros o las condiciones de estudio). Así, es comprensible que los estudiantes quieran evitar todo error posible (aún copiando al compañero de junto o llevando “acordeones” al examen), y que los exámenes se conviertan en una experiencia angustiada, desagradable, una experiencia que debe olvidarse pronto (junto con los conocimientos inútilmente adquiridos, excepto para pasar el examen)”.

Pérez Rocha cita aquí el trabajo de los psicólogos estadounidenses Jay S. Efran y Michael D. Lukens, quienes estudian qué sucede cuando estudiar es algo impuesto: “[...] una persona sin un interés real en estudiar o aprender matemática se enfrenta a tener que pasar un examen de matemática. La persona espera lograr el requisito sin abordar la materia. Dichos individuos saben que su

matemática es pobre, pero lo único que les importa es aprobar el examen. El requerimiento de la matemática les parece impuesto desde afuera [...]. Estas condiciones hacen de estos individuos candidatos ideales para la ‘ansiedad ante una prueba’. Para ellos, el examen no es una herramienta educativa sino un obstáculo peligroso y molesto”.<sup>10</sup>

Siguiendo este orden de ideas, los exámenes dentro de una teoría pedagógica basada en los premios y castigos pasan a ser una motivación extrínseca, perdiendo el examen un papel formativo. Recientemente, el punto fue debatido en el Consejo Técnico de la Facultad de Medicina en relación con la desaparición de los exámenes departamentales en el área clínica.<sup>11</sup>

Como la institución escolar tiene como función social, además de enseñar, la de certificar, es posible que se genere una confusión entre ambos papeles. Ahora bien, en el marco del positivismo, se crean exámenes “objetivos” en las que se cuantifica lo que saben los alumnos en puntos dándole un halo de cientificidad. El manejo estadístico de los exámenes y el hecho de que se presente que una pregunta tiene una sola respuesta correcta, fortalecen esta idea de que los exámenes realmente miden el conocimiento. Esto contribuye a confundir ambas funciones y a que cobre más peso la función certificadora sobre la educativa. La educación se deforma, los estudiantes estudian casi exclusivamente lo que va a venir en el examen, y los maestros se transforman en correas de transmisión de la maquinaria certificadora.

Para hacer frente a estos problemas en algunos lugares, se separan las dos formas de evaluación. Esta separación puede permitir que la evaluación de certificación no termine trastocando el proceso educativo, recuperando las motivaciones internas para el aprendizaje por encima de las motivaciones externas. En nuestra Facultad este asunto como vimos arriba está generando discusiones frecuentes en la búsqueda de cambios.

### 4. Sobre la naturaleza y orientación del trabajo docente en la actualidad

Es común la queja de los profesores de nuestra Facultad (y de muchas otras en la UNAM), de que los estudiantes entran con limitaciones muy serias en el conocimiento previo. Por lo general, los profesores no bajan su nivel de exigencia y reprueban a la mayor parte de sus estudiantes a quienes culpan del fracaso. La otra alternativa, sin bajar el nivel de exigencia, es entender que los estudiantes son así y no de otra manera, y que hay que resolver el problema con creatividad, inteligencia e imaginación. Manuel Gil Antón (profesor de El Colegio de México y la Universidad Autónoma Metropolitana), plantea que el problema de esta segunda alternativa consiste en la necesidad de modificar nuestros hábitos de enseñanza para propiciar ambientes de aprendizaje adecuados a las circunstancias. Pero la docencia de calidad consciente de las condiciones precarias de muchos alumnos en condiciones institucionales en las que lo que rinde puntos para ganar más dinero es la investigación, como dice Gil Antón, se tiene que emprender a contra corriente. Nuestra Facultad de Medicina se encuentra inscrita en esta problemática como se ha señalado en diversos foros, y se ha discutido recientemente en nuestro Consejo Técnico.<sup>12</sup>

Desde la perspectiva constructivista para definir las tareas de enseñanza se ha usado el término de “andamiar” el aprendizaje para que sirva de puntos de apoyo al proceso. Alfie Kohn habla de tres elementos fundamentales del aprendizaje: el desarrollo intelectual, el desarrollo social y moral, y la formación de una capacidad crítica ante el *statu quo* por los estudiantes.

En el plano del desarrollo intelectual, Kohn sugiere formas de trabajo en las que se busca el saber no sólo de manera activa sino colaborativa, sumando mentes y no meramente haciendo que trabaje la mente de cada quien. Retoma a Carolyn Edwards (Directora del Colegio de Ciencias de la Educación en la Universidad de Colorado), quien plantea la idea de problematizar las soluciones de los alumnos haciéndolos ir más allá de eso. Facilitar el aprendizaje no es hacer más fácil sino “hacer problemas más complejos, que involucren y exciten al estudiante”.

En el plano del desarrollo social y moral, Kohn muestra que la colaboración no es algo fácil en un ambiente de competencia y castigos. Cuando los profesores reviran la pregunta a los estudiantes sobre qué hacer cuando alguien no cumple, los estudiantes responden cosas que paran los pelos de punta, aplican el principio de que a quien hace las cosas mal hay que hacerle cosas malas. El maestro puede decir, “si alguien hace algo mal que incluso lastime a alguien ¿qué puede hacer la comunidad para ayudarte?”, buscando que se vaya más a fondo en cuestionar los supuestos de la recompensa y el castigo. El ámbito hospitalario parece ser una escuela de cómo hacerle cosas malas al que falla (guardias de castigo, regaños en público, humillaciones, etc.), más que un espacio para el apoyo colectivo.

En el plano de desarrollar la crítica al *status quo*, Kohn propone impulsar juegos colaborativos (retomando los estudios de Orlick, -psicólogo educativo en el campo del deporte-), que muestran que los niños y niñas prefieren juegos colaborativos. Finalmente, retoma la crítica de Holt (profesor estadounidense y autor de dos libros que generaron un gran debate en los EUA, respecto a las formas de enseñar) en el sentido de que “nosotros los adultos a menudo nos presentamos a nosotros mismos como si fuésemos dioses omniscientes, omnipotentes, siempre racionales, siempre justos...” y sugiere una forma muy distinta de trabajar la enseñanza: “para contrarrestar esto, cuando intento hacer algo en lo que no soy bueno, lo hago frente a los estudiantes de forma que ellos pueden verme luchando con ese algo”.

## 5. Sobre la competitividad y la excelencia

En un artículo sobre la competitividad y la excelencia, Kohn establece que ambos conceptos no sólo son distintos sino que en la práctica pueden contraponerse. La competitividad ampliamente defendida por la administración Bush es la búsqueda de ganarle al otro, mientras que la excelencia tiene que ver con qué tantos niños se gradúan sin las habilidades básicas o más aún, que no están preparados para pensar críticamente o para ejercitar su curiosidad intelectual natural. Las escuelas en Estados Unidos, dice Kohn están lejos de la excelencia pero no les falta competitividad. El capricho norteamericano de ser el

número uno, dice Kohn actualmente, inunda nuestros salones, lugares de trabajo, de juego y a nuestras familias.

En el punto de vista que equipara aprender con ganar es natural que se hipertrofié el peso de los exámenes, más específicamente los estandarizados. Aunque muchos profesores reconocen que estos exámenes no reflejan bien el aprendizaje, se usan para comparar escuelas entre sí, ayer y hoy, e incluso presionan a los profesores a enseñar a los alumnos a preparar a los alumnos a llenar bien los círculos con su lápiz número 2, dice Kohn.

En Estados Unidos se enseña a competir todos contra todos a los estudiantes y la “principal lección que tal competencia enseña, es que cada uno es un obstáculo potencial al éxito propio”. En una revisión de 122 estudios sobre resultados en educativos salón de clases, David W. Johnson (psicólogo educativo y Profesor Emérito de la Universidad de Minnesota), encuentra una diferencia significativa en el aprovechamiento entre grupos organizados cooperativamente y grupos basados en la competencia entre individuos.<sup>13</sup> Las escuelas, dice, requieren más excelencia cooperativa en la cual unos dependen de los otros para tener éxito.

Nuestra Facultad se orientó mucho hacia la idea de promover la competitividad como forma de llegar a la excelencia, cosa que ha motivado amplios debates y propuestas de cambio en las formas de inscripción y en la existencia de “grupos de excelencia”.<sup>14</sup>

## 6. Sobre el trato a los alumnos y el “efecto Pigmalión”

En la educación universitaria en general y en nuestra Facultad en particular, es común que los maestros asuman un trato distinto a sus alumnos en función de las expectativas que se forman de cada uno de ellos. Este trato diferenciado conduce a que se realicen las expectativas inicialmente definidas. A este fenómeno, los expertos en educación lo llaman “efecto Pigmalión” o “profecía autocumplida”.

Es común que los profesores etiquetemos a algunos alumnos como ‘alborotador’, ‘perezoso’ o que ‘tiende al egocentrismo’; al hacerlo los trataremos de una forma distinta, de forma que la profecía trabajará en detrimento del estudiante. Si la etiqueta es ‘cooperativo’, ‘estudioso’ o ‘parece que tiene iniciativa’, la profecía actuará en beneficio del estudiante. ¿Cómo sucede esto? Los maestros se crean expectativas de cada alumno, basándose en distintas características según Tauber<sup>15</sup> (Profesor Emérito de la Universidad Estatal de Pennsylvania) como “compleción corporal, género, grupo étnico, nombre de pila o apellido, atractivo, dialecto, nivel socioeconómico, entre otras”. “Con etiquetas, no tenemos que conocer a la persona. Simplemente podemos asumir cómo es”. En nuestra Facultad, por ejemplo el bachillerato de origen funciona para algunos maestros como una etiqueta. Posteriormente, las expectativas diferentes llevan a tratos distintos a través de los siguientes mecanismos: a) Entorno: el maestro crea un ambiente más favorable de manera no verbal hacia algunos alumnos. b) Realimentación: se hacen más elogios y menos críticas, y más información y rectificaciones más detalladas hacia quienes se tienen mejores expectativas. c) Insumo: se enseña más a quien se

espera más de él. d) Producto: el profesor invita más a participar a quienes tiene una mejor expectativa.

Tauber refiere estudios longitudinales que apoyan la hipótesis de la 'profecía auto cumplida', y concluye no se trata de negar su existencia sino de usarla para favorecer a los estudiantes.

Por su parte, Linda S Lumsden<sup>16</sup> en su ensayo "Expectativas sobre los estudiantes", señala que este efecto de profecía autocumplida aplica también al nivel institucional en el que pueden tenerse grandes expectativas de sectores específicos de la población escolar, así como mínimas en otros sectores. Lumsden cita otros estudios donde se muestra la existencia de profecía autocumplida, y dice "lamentablemente algunos estudiantes, especialmente los de ciertos grupos sociales, económicos o étnicos, descubren que sus profesores los consideran incapaces de hacer trabajos, en los que se les exija demasiado" (Peggy Gonder, 1991).<sup>17</sup> Cita los estudios de Omotani,<sup>18</sup> que muestran que los maestros más eficaces son aquellos que "se rehúsan a cambiar sus actitudes o las expectativas que tienen de los estudiantes, sin importar la raza o el grupo étnico, las experiencias de vida, los intereses, el bienestar familiar o la estabilidad de éstos".

Según Lumsden, la conducta de los profesores según sus expectativas puede incluso ser inconsciente, e incluir lenguaje no verbal, preguntas y respuestas menos interesantes, tiempo otorgado al alumno para que responda una pregunta, o incluso para grupos enteros se les ofrece, según Cotton<sup>19</sup> (investigadora del *Northwest Regional Educational Laboratory* en Portland, Oregón), "una enseñanza menos emocionante, menos énfasis en significados y conceptualizaciones, y más ejercicios de memoria y actividades prácticas", en comparación con aquellos que pertenecen a grupos o clases heterogéneas o superiores.

Lumsden hace además la siguiente aportación en cuanto a las expectativas institucionales:

"Conformar grupos homogéneos según las aptitudes de los estudiantes también puede afectar las expectativas. Una crítica a la forma tradicional de agrupar, se refiere a que en los grupos con menos aptitudes disminuyen las expectativas sobre los estudiantes, así como el ritmo de instrucción". Según Stockard (Universidad de Oregón) y Mayberry (Socióloga Educativa en la Universidad de South Florida),<sup>20</sup> "un gran número de estudios de muchos años sugiere que [...] agrupar según las aptitudes resulta en detrimento de los estudiantes con pocas habilidades e impide su avance". Por el contrario, se ha demostrado que en los grupos donde se mezclan edades y aptitudes mejora el desempeño, en parte quizá porque se espera más de los estudiantes de estos grupos.

Finalmente, en algunas encuestas se ha encontrado que los estudiantes aprecian que a todos se les exija; que se les supervise y vigile, y que en clase se desarrollen valores éticos, de manera igual para todos. Recomienda a los profesores tener buenas expectativas, dice Lumsden:

"Obviamente, tener altas expectativas no nivela mágicamente las aptitudes innatas de los estudiantes y los ritmos de aprendizaje. Para atenuar las diferencias entre los estudiantes y ayudarlos a lograr el dominio sin tener que bajar los niveles de conocimiento y las expectativas, los maestros pueden manejar tres variables: tiempo, modos de agrupar y metodología. Cuando los maestros y

administradores mantienen expectativas altas, motivan a los estudiantes a querer alcanzar objetivos más altos en vez de conformarse. Esperar menos de los estudiantes es un perjuicio, no un favor".

Cabe señalar que en la Facultad de Medicina, con los procesos de estratificación por promedios y creación de grupos con base en el promedio, se han desarrollado formas de "efecto Pigmalión", materia discutida en nuestro Consejo Técnico recientemente.<sup>21</sup>

## 7. Sobre nuestros textos

Un punto central en estudio es la bibliografía, el libro, el texto. Los libros reflejan el enfrentamiento de los autores con el mundo, estudiarlos es examinar críticamente el mundo a través de su mirada y de la nuestra.

Paulo Freire elaboró hace mucho ya (1968) un ensayo muy interesante al respecto, que pareciera tener una actualidad asombrosa.<sup>22</sup> Inicia su ensayo diciendo que la bibliografía ha de despertar el deseo de profundizar en conocimientos. Si no hay ese ánimo en el estudiante o si la bibliografía no es capaz de desafiar al estudiante, se frustra la intención original. Estudiar, no es fácil. En la educación "bancaria", la lectura del texto es una disciplina basada en la ingenuidad en la cual no se pide la comprensión sino la memorización; la lectura se vuelve mecánica y la imaginación se desplaza a otras situaciones; se considera que si el estudiante la consigue memorizar habrá logrado el desafío. Para una visión crítica, quien estudia se siente desafiado por el texto en su totalidad y su objetivo es apropiarse de su significación profunda. Para ello, se requieren varias condiciones:

- a) Debe partir de que estudiar es una forma de reinventar, de recrear, y que por tanto es una tarea de sujeto, no de objeto. El estudiante delimita los núcleos centrales del texto que le dan unidad, y descubrirá temas que a veces no están en el índice. Este sujeto puede despertar ante un trozo que le provoca tales o cuales reflexiones, aunque no sea la temática central del libro. Puede tomar y trabajar con ese trozo y continuar con la lectura.
- b) El acto de estudiar es una actitud frente al mundo. Estudiar no se reduce a la relación lector-libro. Los libros reflejan el enfrentamiento de los autores con el mundo. Y estudiar es también y sobre todo pensar en la práctica.
- c) El acto de estudiar exige que se esté al tanto de la bibliografía referente al tema u objeto que se estudia.
- d) Que el acto de estudiar es una relación de diálogo con el autor del texto, cuya mediación se encuentra en los temas de que trata.
- e) Que el acto de estudiar exige humildad, saber que el texto en la medida misma que es un desafío puede estar más allá de su capacidad de respuesta. No siempre el texto se entrega fácilmente al lector. La comprensión de un texto no es algo que se recibe de regalo: exige trabajo paciente de quien se siente problematizado por él.

Finalmente, dice Freire "el estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas".

## 8. Sobre la alegría, la ansiedad, el aburrimiento y la tristeza en la escuela

En *Feel-Bad Education, The Cult of Rigor and the Loss of Joy*, Alfie Kohn, hace notar que las escuelas escasamente son lugares alegres. De hecho, dice, los maestros se sienten obligados a disculparse cuando ésta entra en escena. El estado de ánimo en muchas escuelas recuerda la frase de Thoreau (escritor estadounidense del Siglo XIX): “la mayoría de los hombres lleva una vida de desesperación silenciosa”.<sup>23</sup> Pensamos que así es y debe ser, y que lo opuesto, gozar y divertirse ‘sin aprender’ es un problema. Dice al respecto Kohn:

“No estoy acusando a nadie de albergar el siniestro deseo de hacer miserables a los niños. Digo que algunas personas tienden a preocuparse y ver mal la posibilidad de un gozo excesivo. Sospecho que aquellos que se dedican a la tarea de frenar cualquier brote real o ficticio de enseñanza que haga sentir bien a menudo, creen que si los niños parecen estar felices en la escuela, entonces algo no muy valioso se está dando ahí”.

Pero la excelencia académica, usada para justificar decisiones contrarias a la alegría es más difícil de alcanzar cuando los estudiantes no gozan lo que están haciendo. Kohn cita a Nel Noddings (matemática, educadora feminista y filósofa en las Universidades de Stanford y Columbia), quien establece en su libro *Felicidad y Educación*,<sup>24</sup> que la forma en que los alumnos se sienten -sobre sí mismos, los maestros, el currículum y la experiencia escolar toda- es crucial para la calidad de su aprendizaje. Cita Kohn que el interés que un texto despierta es un mejor predictor de los que los estudiantes obtendrán de él que su grado de dificultad (aunque no defiende la alegría como medio sino como fin).

Por su parte, Juan Delval (filósofo español alumno de Piaget y profesor de la Universidad Autónoma de Madrid) aporta otros elementos a la relación entre educación y placer. En primer lugar discute si existe realmente la oposición entre actividad placentera y trabajo duro o con mucho esfuerzo. Nos dice:

“El niño encuentra un gran placer en conocer y durante años se dedica continuamente a preguntar a los adultos respecto del funcionamiento de las cosas. Si aquellos le contestan el niño continuará preguntando y mostrará su interés por conocer, pero si no le contestan poco a poco irá dejando de preguntar al acostumbrarse a no obtener respuesta. La escuela no suele contestar a las preguntas del niño, y eso lleva al establecimiento de una dicotomía, entre lo que es aprender placenteramente y lo que es aprender en la escuela... ¿Qué mayor muestra de sumisión puede darse que aprender a reproducir de memoria algo que no se entiende?”<sup>25</sup>

La oposición real no es entre trabajo y placer, sino en ciertas formas de trabajo en las que el fin mismo no es placentero. Dice Delval: “aprender cosas ininteligibles, que nunca nos hemos planteado y que no nos interesan, y tener que hacerlo de memoria mediante una actividad rutinaria no puede resultar placentero. Tampoco sería placentero tener que aprenderse las reglas de los juegos y no poder jugar a ellos”. De esta manera, Delval concluye que “la educación puede llegar entonces a convertirse en una actividad placentera, lo cual no quiere decir que no

tenga porqué ser trabajosa, pero el trabajo en el que nos enrolamos voluntariamente puede producir placer, aunque también requiera esfuerzo”.

## 9. Sobre la educación en el mundo actual

Hugo Aboites<sup>26</sup> (Profesor Investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana) identifica un rasgo central de las transformaciones en la educación en el mundo globalizado: se pasa de una educación centrada en la creación de “la identidad e integración nacional y la construcción de un proyecto de nación”, a una educación vista como “insumo de un modelo desarrollo económico”. Dicho modelo se centra en los sectores de punta de alta tecnología y por tanto, la educación será vista como medio para crear personas dotadas de alta calificación en campos muy delimitados. La concepción de educación por competencias se adapta bien a estos fines, y de ahí la fuerza que ha tomado en la elaboración curricular. La educación no es vista como un derecho y un fin en sí mismo, sino como un medio para acrecentar el llamado “capital humano” con el que contará cada individuo venderlo en el mercado de fuerza de trabajo, y según Aboites, “no se considera como un espacio de experiencia colectiva para el descubrimiento progresivo, y cada vez más amplio y profundo de la sociedad y de la naturaleza”. Por eso afirma Aboites: “sus valores fundamentales tienden a ser los del mercado y se insiste en la competencia, el individualismo y la idea de que los puestos serán para los que puedan sobresalir del resto e insertarse en las disciplinas de vanguardia”. Parte consustancial del modelo son los organismos certificadores externos, que evaluarán las competencias que se han desarrollado.

Pero las necesidades sociales a que han de ayudar a resolver a su egreso los estudiantes, según establece Aboites, no se reducen a las de las empresas de alta tecnología. Hay una parte muy grande de la producción, industrial, agraria y de servicios no situada en sectores de punta. Y esta parte es dejada de lado por el sistema. En el campo de la salud, se privilegiará así una formación dirigida a la especialización y el uso de tecnologías de punta dejando de lado otras formas de trabajo, como por ejemplo la Atención Primaria de Salud y la Salud Pública, que a pesar de ser recomendadas por organismos internacionales no son consideradas en la elaboración curricular. Además, la promesa educativa actual tiene mucho de espejismo: tanto, porque muy pocos tendrán acceso a la educación necesaria para integrarse a los sectores de punta como porque incluso integrándose a esta formación especializada, la posibilidad de empleo en dichos sectores será muy limitada. Esto en el campo de la salud, se expresará en la precarización del trabajo médico. Y esto se justificará, como vimos antes, por la función de legitimar el proceso de selección de estudiantes que es incluso interiorizado por muchos como fracaso personal.

Alfie Kohn frente a las corrientes que intentan la privatización, señala que la tendencia a volver privadas las escuelas en EUA no resuelve problemas, tales como la valoración del conformismo sobre la curiosidad que se produce por las recompensas y castigos, la forma en que los niños son obligados a competir unos contra otros, en que el currículum privilegia las destrezas sobre el entendimiento,



en que se disuade a los estudiantes a diseñar su propio aprendizaje, en que se estandariza toda la educación, en que rara vez se integran las distintas vías de aprendizaje, o en que se descalifica el trabajo de los educadores.

Kohn alerta que, aún las escuelas que siguen siendo públicas, éstas pueden transformarse hacia la imagen de las escuelas privadas, por la vía de las disposiciones de los políticos dirigidas a imponer la ideología de las corporaciones privadas en las escuelas públicas. Tal vez dice Kohn “las dos fuerzas más destructivas en la educación en estos días son la tendencia a ver a los niños como ‘inversiones’ (cuyo beneficiario último es un negocio) y el credencialismo orientado al mercado, en la cual los individuos aislados luchan por distinciones competitivas”.<sup>27</sup>

## Conclusiones

Como hemos revisado en los nueve puntos anteriores, existen en la educación actual un conjunto de prácticas arrastradas por la costumbre y por formas culturales que privilegian la competencia y el individualismo. Dichas prácticas corresponden a concepciones de la educación como un mero acto de llenar cabezas vacías con el saber nunca cuestionado de los profesores. Estas prácticas bastante frecuentes de las escuelas de medicina y arrastradas desde la educación básica, que se basan en los premios y castigos y en la motivación extrínseca, promueven la competencia de todos contra todos en lugar de la colaboración creativa. Estos enfoques frecuentemente caen inconscientemente en el “efecto Pigmalión” de la profecía auto cumplida, bloqueando el aprendizaje de muchos alumnos a la vez, que frecuentemente defienden el aprendizaje como una actividad en la que se ha de sufrir. Frente a esto, hay ya una considerable evidencia de que los procesos de aprendizaje no son llenar una vasija, sino que son de construcción de conocimiento por la persona y que frente a las prácticas convencionales de esas formas de escuela hay otras mas eficientes, profundas y humanas basadas en la motivación intrínseca, la colaboración, la satisfacción por los conocimientos y capacidades obtenidas, en donde a todos se les debe de dar la mismas oportunidades de aprender significativamente. Pensar nuestra labor cotidiana, enseñar y aprender puede ayudar a lograr mejores escuelas.

## Referencias

1. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Una educación centrada en el aprendizaje, El Proyecto Educativo de la UACM, edición revisada. México: Ediciones UACM; 2007.
2. Garza RM. Aprender cómo aprender. 3ª edición. México: Editorial Trillas, ILCE e ITESM; 2000.
3. Pérez Rocha M. Los garrotes y las zanahorias, Colección Galatea Núm 1, 1ª Edición. México: Ediciones UACM; 2007.
4. Ryan R, Deci E. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary educational psychology* 2000;25(1):54-67.
5. Lumsden LS. Motivación de los estudiantes para aprender. En: Lumsden LS. “Student motivation to learn”, ERIC Digest, 92. Educational Resources Information Center; 1992.
6. Lepper MR. Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*. 1988;5(4):289-309.
7. Condry JJ. Chambers “Intrinsic motivation and the process of learning”, *The Hidden Costs of Reward*. In: Lepper MR, Greene D (editors). Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates; 1978.
8. Raffini JP. 150 maneras de incrementar la motivación en la clase. Buenos Aires, Argentina: Ed. Troquel; 1998.
9. Pérez-Rocha M. Los exámenes. Colección Galatea. 1ª edición. México: Ediciones de la UACM; 2006.
10. Efran J, Lukens M, Lukens R. Lenguaje, estructura y cambio. La estructuración del sentido en psicoterapia. Barcelona: Gedisa; 1994.
11. Consultado el 29 de octubre de 2012. [http://www.facmed.unam.mx/marco/index.php?dir\\_ver=92](http://www.facmed.unam.mx/marco/index.php?dir_ver=92)
12. Consultado el 29 de octubre de 2012. [http://www.facmed.unam.mx/marco/index.php?dir\\_ver=92](http://www.facmed.unam.mx/marco/index.php?dir_ver=92)
13. Johnson DW, Maruyama G, Roger J, et al. Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin* 1981;89(1):47-62.
14. Consultado el 29 de octubre de 2012. [http://www.facmed.unam.mx/marco/index.php?dir\\_ver=92](http://www.facmed.unam.mx/marco/index.php?dir_ver=92)
15. Tauber R. Bueno o malo, lo que los maestros esperan de los estudiantes, generalmente lo obtienen. Citado por Miriam Sánchez Hernández y Marcela López Fernández, *Pigmalión en la escuela*, Colección Galatea 2, 2ª edición. México: Ediciones de la UACM; 2008.
16. Lumsden LS. “Expectations for students”, ERIC Digest, núm. 116, julio, Educational Resource Information Center; 1997.
17. Gonder PO. Caught in the Middle: How to Unleash the Potential of Average Students. Arlington, Virginia: American Association of School Administrators; 1991.
18. Omotani, B, Omotani L. Expect the best: how your teachers can help all children learn. *The Executive Educator* 1996;18(8):27-31.
19. Cotton K. Expectations and Student Outcomes. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory; 1989.
20. Stockard J, Mayberry M. Effective Educational Environments. California, Newbury Park: Corwin Press; 1992.
21. Consultado el 29 de octubre de 2012. [http://www.facmed.unam.mx/marco/index.php?dir\\_ver=92](http://www.facmed.unam.mx/marco/index.php?dir_ver=92)
22. Freire P. La importancia de leer y el proceso de liberación. 1ª edición, México: Siglo XXI Editores; 1984.
23. Thoreau HD. Walden, or life in the Woods. The mass of men lead lives of quiet desperation. USA: Princeton University Press; 1854.
24. Noddings N. Happiness and education. USA: Cambridge University Press; 2003.
25. Delval, J. Educación y placer en Los fines de la educación, 3ª. Madrid: Siglo XXI; 1996. p. 53-56.
26. Aboites H. La crisis de la nueva educación, en El Proyecto Educativo de la UACM, Documentos de Apoyo Académico. México: Ediciones de la UACM; 2007.
27. Consultado el 29 de octubre de 2012. <http://www.alfiekohn.org/articles.htm#null>