

# EL CONDUCTISMO DENTRO DEL AULA. UN ACERCAMIENTO ANTROPOLÓGICO A LAS ACTITUDES Y CREENCIAS DE ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA (UPN-AJUSCO) EN TORNO A LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS

---

GABRIELA SÁNCHEZ HERNÁNDEZ / LETICIA JUÁREZ  
NÚÑEZ  
UPN-Ajusco

**RESUMEN:** El presente reporte de investigación cubre la primera parte del estudio dedicada a comprender una serie de prácticas conductistas que los alumnos de una escuela superior (licenciatura) pública, muestran dentro del aula. El objetivo general de la investigación tiene como fin desarrollar una práctica docente que favorezca y privilegie la didáctica de los contenidos y las actitudes; de tal suerte, que estos dos elementos focalicen su atención en la generación de un cambio

epistemológico en los alumnos. Este cambio busca dislocar a los estudiantes, y al profesor, de las posturas tradicionales sustentadas en una visión positivista del conocimiento y sus consecuentes modelos de enseñanza conductista que interiorizan formas “buenas”, “correctas”, “esperadas” del *ser* estudiante dentro del salón de clase. Esta primera parte de la investigación se sustento en un trabajo etnográfico realizado con el mismo grupo de estudiantes, a lo largo de dos semestres seguidos (7° y 8° semestres) de la licenciatura en pedagogía, turno matutino, UPN-Ajusco.

**PALABRAS CLAVE:** Conductismo, actitudes y creencias, etnografía áulica, concepciones epistemológicas, cambio representacional.

## Introducción

A lo largo de mi experiencia docente en la licenciatura de pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, ambos turnos, he observado de forma recurrente y hasta sistemática, una serie de actitudes frente a determinadas tareas y actividades académicas tanto fuera como dentro del salón de clase.

Haciendo una reflexión más a detalle y más a fondo, me di cuenta que muchas de estas actitudes y creencias están directamente relacionadas con formas de “ser” estudiante dentro del sistema educativo mexicano, sobre todo en el sistema público. Esto a su vez, me condujo a pensar ampliamente sobre la forma en cómo los profesores nos hemos formado y cómo los estudiantes siguen siendo formados dentro del aula. Para ello, fue necesario plantear un trabajo antropológico que revelara a través de la observación participante y de entrevistas estructuradas y narrativas, las actitudes y creencias que mueven a los estudiantes hacia posturas de corte conductista para resolver actividades y tareas académicas.

La oportunidad se dio a partir de que durante la III Fase del programa curricular de la licenciatura en pedagogía, plan 1990 (semestres 7° y 8°) participe como docente en una opción de campo en el turno matutino. Ello me permitió trabajar con el mismo grupo (23 alumnos)<sup>i</sup> a lo largo de un año entero de clases (septiembre 2012 - mayo 2013)<sup>ii</sup>. En ese sentido, el tiempo jugó un factor sustantivo para lograr un conocimiento más a fondo de cada uno de los estudiantes a través de la construcción de confianza, de respeto y empatía. La oportunidad de contar con dos semestres seguidos de trabajo, me permitió establecer un seguimiento personalizado de sus avances en cada uno de sus procesos de aprendizaje.

A partir de las condiciones de este contexto, elaboré la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son las actitudes y creencias de los estudiantes de una opción de campo, III Fase de la licenciatura en pedagogía (UPN-Ajusco), turno matutino, que permean y mediatizan sus actividades y tareas académicas?

## Contenido

Considerando el contexto socio-cultural de la UPN-Ajusco y mis registros de observación de mi práctica docente a lo largo de seis años, puedo agrupar en siete grandes rubros los problemas que entre los estudiantes de licenciatura en pedagogía, ambos turnos, he detectado a lo largo de estos seis años:

1. Ausentismo injustificado por parte de los estudiantes
2. Un fuerte hábito de no lectura, y en su defecto, de lectura funcional, no profunda, crítica o reflexiva.

3. No favorecer ni promover el debate y la discusión académica producto de la asunción de posturas y posicionamientos críticos personales.
4. Reproductores fieles de discursos hegemónicos de la política educativa en México en términos de conservar y reproducir las bases epistemológicas que norman y definen lo que es “bueno” y lo que es “normal”.
5. Adscribir la práctica docente y el ser estudiante desde una concepción constructivista, aunque sus acciones y hechos cotidianos dentro del aula sean conductistas.

Es menester resaltar que estos problemas no son exclusivos de los estudiantes, existen otros sujetos sociales que forman parte del escenario que forman parte del contexto que da sentido a las situaciones arriba señaladas. En esta espiral dialéctica coexisten e interactúan el profesorado y sus determinantes epistemológicas; los ambientes familiares de cada uno de los estudiantes; los modelos pedagógicos que forman y moldean determinado tipo de ciudadanos, los cuales llegan a nosotros por medio de políticas públicas re-semantizadas y filtradas un sin número de veces, por una serie de tomadores de decisiones, currículos oficiales y ocultos, medios de comunicación, entre otros.

En la presente investigación he centrado mi atención en los estudiantes, pues son ellos la primera otredad cuya comprensión develará la práctica docente del profesorado, así como los demás factores políticos, sociales y culturales arriba mencionados. Es esta alteridad la que ha suscitado la reflexión sobre mi práctica docente, que a su vez será el puerto de llegada de este estudio. Tal como se apreciará en las conclusiones de esta ponencia.

Así la investigación llegó al momento de preguntarse ¿con qué mirada teórica podemos abordar esta problemática? La respuesta a esta pregunta implica un posicionamiento teórico – conceptual que ofrezca caminos y tienda puentes que unan dos dimensiones: la epistemológica y la cognitiva a través de las teorías implícitas del conocimiento, particularmente aquellas que aluden a las representaciones<sup>iii</sup>.

Parto del estrato epistemológico, desde un enfoque socio-constructivista que sirve como telón de fondo para comprender las representaciones a partir de las cuales se forman académicamente nuestros estudiantes dentro de la tradición del conocimiento

científico. Es así que tanto los que hoy día somos profesores y estudiantes asistimos a un largo proceso educativo que contempla tres grandes aspectos: los contenidos, las didácticas o lo procedimental y lo actitudinal.

La unión de estos tres aspectos se constituye en una triada indisoluble que da pie a una variedad de formas de conocer bosquejadas en diversas representaciones que quedan arraigadas en nuestra mente. La formación académica desde este triángulo correlacional demanda y, por tanto, genera una serie de actitudes, conductas, valores y creencias que intrínsecamente con el contexto y el entorno político, social y cultural que rodea a los estudiantes dan por resultado formas de ser estudiante. Estas distintas formas de “ser” estudiante se manifiestan en la vida cotidiana<sup>iv</sup> dentro del salón de clases. Se trata, dentro del sistema educativo público mexicano, de formas de ser y estar cuyo principio rector es la estandarización del pensamiento y del conocimiento, difundidos en sistemas de conocimientos estandarizados para cada disciplina.

El sistema estandarizado del conocimiento disciplinar que ha predominado en México desde que la educación pública se estipulo como un derecho de todos los mexicanos cuya obligación estaba a cargo del Estado, es una versión del positivista sustentada en los siguientes corolarios:

- Dualismos: causa- efecto; verdad-error. Criterios con fuertes tendencias a la universalidad y, por tanto, a la homogenización. Visión línea de las correlaciones.
- Objetivista: el objeto o cosa es totalmente independiente (autónomo y heterónimo) del sujeto; por tanto, el conocimiento científico ofrece una copia fiel de aquello que se ha estudiado
- Instruccional: señala los pasos a seguir dejando poco espacio para la iniciativa del sujeto.
- Descontextualizada: los objetos tratados aisladamente fuera de toda relación y producción socio-cultural.
- Perspectiva atemporal y perenne de las cosas y objetos a estudiar. No se les entiende como procesos de cambio, en un estado de constante flujo diacrónico.
- El imperio de la razón que silencia, niega y rechaza la existencia de las emociones en los procesos cognitivos y de generación del conocimiento.
- Método empirista-inductista: parte de una postura experimental, donde la evidencia debe ser objetiva, busca los datos “duros”.

Estos principios rectores de los distintos modelos pedagógicos implementados, en términos muy generales, en todos los niveles educativos del sistema de educación pública de México, favorecen el aprendizaje desde la memorización, sobre otros procesos cognoscitivos como la elaboración del conocimiento desde lo significativo, entre otros.

De ahí que la investigación subraye insistentemente, el poder de la representación por medio de una gama muy amplia de imágenes que entrelazan la concepción positivista que se tiene del conocimiento (contenidos) con los métodos cognitivos conductistas de aprehender dichos contenidos (didáctica). Me refiero al registro, la retención y la recuperación del conocimiento a través de la repetición literal<sup>v</sup> de un modelo o canon social e institucionalmente aceptado, que deja un mínimo espacio a otras actividades mentales como la creatividad, a la originalidad, a la diversidad, a lo lúdico, a la reflexión y al análisis.

Estas huellas son profundas y están hondamente arraigadas tanto en los profesores y sus formadores, como en el alumnado y en las políticas públicas que orientan las reformas educativas que sexenio con sexenio se promueven en nuestro país.

Todo ello por un lado, entreteje una interacción socio-cultural difícil de romper, y por el otro, hace que teorías del aprendizaje de corte constructivista, posmodernas o interpretativas<sup>vi</sup>, sean simulaciones al momento de ponerlas en práctica dentro de las aulas.

En ese sentido, existen varias investigaciones (Pozo, 2006; Pérez Echeverría, Mates, Scheuer y Martín, 2006; Martín, Mateos, Cervi, *et al*, 2006; Pechamorán y Pozo, 2006) que prueban el conductismo sigue vivo en las aulas de alumnos y de profesores en formación.

“Pero si el conductismo descansa en paz entre los teóricos del aprendizaje y la adquisición del conocimiento, no sucede lo mismo en las aulas, en las propias prácticas escolares, donde..., las noticias de su muerte,..., han sido un tanto prematuras o exageradas. Sigue habiendo un conductismo ingenuo larvado bajo muchas decisiones o acciones que profesores y alumnos ponen en marca en su afán de enseñar o aprender.” (Pozo, 2006: 31)

De esta forma, la investigación que da pie a esta ponencia, en consideración a lo anterior, desarrolla el trabajo de campo poniendo especial ahínco en las actitudes y creencias<sup>vii</sup> de los estudiantes de la licenciatura en pedagogía, en torno a las actividades académicas a realizar dentro del aula o fuera de ellas en forma de tareas.

“Las creencias subyacen bajo los hábitos de acción e interacción [...] En efecto, todo conocimiento tiene su origen en las creencias. Las distinciones entre teoría y práctica no siempre son significativas puesto que toda práctica es en realidad teoría dirigida, en efecto todas las personas son teóricas, pero no necesariamente buenos, cuestión que no deben pasar por alto los profesores de formación del profesorado.” (Citado en Pérez Echeverría, Mateos, Schewe y Martín, 2006: 82)

A esta cita, se añade que las creencias son la pauta de muchas actitudes que median el aprendizaje y regulan el avance y el desarrollo académico de los estudiantes. Algunas de ellas las describiremos a continuación.

## Resultados preliminares del trabajo de campo

A lo largo del trabajo de campo, hemos podido rescatar los siguientes datos que resultan interesantes en términos de comprender la forma en cómo entienden el conductismo y las estrategias de aprendizaje que consideran valiosas para su aprendizaje.

Entre los que se rescata, a partir de la fase preliminar de sistematización de resultados es la creencia y la actitud de realizar trabajos para obtener beneficios, es decir, puntos extras o referentes que cuenten positivamente para la nota final del semestre. La premiación y la obtención de estímulos que redunden en una buena nota.

Con relación a los aspectos actitudinales, podemos señalar que la asistencia y la puntualidad, se registró que los estudiantes llegan temprano por la reprimenda de los retardos o las faltas, ya que al inicio del curso se informó sobre el requisito de contar con el 80% de asistencia para tener derecho a ser evaluado. Aún así, la laxitud de esta medida por parte del profesor, comprobó que un tercio de los estudiantes se sentían con la libertad de faltar por entrevistas de trabajo, para asistir al doctor, para participar en eventos culturales dentro de la Universidad, incluso llegaban tarde debido a que se encontraban desvelados.

Referente a las tareas que se solicitadas por el profesor, se observó una tendencia marcada a no realizarlas en casa por razones familiares como atender a los hijos; por llegar del trabajo sin energía suficiente; otros estudiantes adujeron problemas personales e incluso, algunos respondían que simplemente lo habían olvidado. Estas respuestas que hablan de actitudes se relacionan directamente a la certeza de que la falta de tareas no tendrá repercusiones negativas en su calificación; es decir, dos tercios del grupo elegían hacer o no la tarea en función de su creencia en el estímulo-castigo.

Con relación a las estrategias de aprendizaje que los hace sentir más cómodos y seguros en términos de que ellos se sienten más capaces y garantizan una calificación, son la realización de exámenes dentro del aula y la entrega de resúmenes de lectura. Aún dentro de este escenario, los estudiantes reconocieron el haber aprendido, el haber mejorado su disciplina en términos de puntualidad y participación dentro del aula, en forma de comentarios, opiniones, exposiciones temáticas. Asimismo, reconocen a partir de su experiencia, que dentro de la UPN se viven estilos de enseñanza conductista y constructivistas y depende del profesor cual se fomente más y por ende, las formas de aprendizaje de los estudiantes son pendulares entre ambos modelos.

## Conclusiones

Los retos del auto re-conocimiento como formadores cuya práctica docente recae fuertemente en formas de ejercicio de actividades escolares conductistas. De esta forma, el profesor dentro del aula no solo forma a los estudiantes, sino que con su discurso y su práctica se reafirma cotidianamente dentro de ciertos esquemas fácticos, axiológicos y muchas veces, epistemológicos afines al conductismo. Las imágenes de la experiencia docente a través de las formas de ser y de estar de los estudiantes frente a las actividades y tareas académicas. Por ello, una de las tareas sustantivas para promover un cambio verdadero y radical tiene que ver con dos dimensiones dialécticamente engarzadas. Una de ellas es la referente al cambio representacional que se da dentro del vínculo institución-docente-alumno; la otra dimensión, alude al cambio de “una cultura del aprendizaje”, es decir, dar un giro en “la forma de relacionarse con el conocimiento, que está esencialmente mediada por los sistemas de representación en que ese conocimiento se conserva y se transmite...” (Pozo, 2006:39) Queda pendiente la discusión sobre libertad, decisiones, actitudes y creencias de los estudiantes frente a las actividades académicas en el aula.

Esta idea quedó clara al brindarles libertad para la toma de decisiones en cuanto a la realización de actividades como la lectura en casa, que generalmente no la cumplían de tal suerte que se optó por realizar las lecturas dentro del aula. La obtención del material de lectura ya sea fotocopiado o haciendo uso del préstamo bibliotecario, fue otro factor que mostró poco interés e iniciativa de los estudiantes ya que confiaban en que ello se resolvería dentro del salón.

Los datos preliminares de la investigación, nos permiten sostener que siguen pesando estereotipos, creencias y actitudes que desde luego están estrechamente relacionadas con el auto concepto, con la motivación, pero también con la conducta contenida por el estímulo-recompensa / castigo. Sobre todo cuando las actividades y las tareas académicas se dejan al libre albedrío de los estudiantes. Es entonces que surge la pregunta ante el condicionamiento de la conducta que muy brevemente se ha expuesto ¿los estudiantes están listos para un modelo pedagógico que privilegie el aprendizaje a partir de la autogestión sustentada en la libertad?

## Bibliografía

Fourze, G. (2008). *Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socioconstructivista*. Barcelona: Narcea.

Martín E., Mateos M., Martínez P., Mateos, Cervi J., Pecharrómán A. y Villalón M. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En Pozo, J.I., Nora Scheuer, María del Puy Pérez Echeverría, Mar Mateos, Elena Martín, Montserrat de la Cruz (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. (171-187). Barcelona: Grao.

Pechamorrán A. y Pozo I., 2006. ¿Qué es conocimiento y cómo se adquiere? Epistemológicas intuitivas en profesores y alumnos de secundaria. En Pozo, J.I., Nora Scheuer, María del Puy Pérez Echeverría, Mar Mateos, Elena Martín, Montserrat de la Cruz (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, (243-263). Barcelona: Grao

Pérez E., Mateos M., Scheuer N. y Martín E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J.I., Nora Scheuer, María del Puy Pérez Echeverría, Mar Mateos, Elena Martín, Montserrat de la Cruz (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, (55-93). Barcelona: Grao.

Pozo, I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En Pozo, J.I., Nora Scheuer, María del Puy Pérez Echeverría, Mar Mateos, Elena Martín, Montserrat de la Cruz (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, (29-53). Barcelona: Grao.

Strauss, S. y Shilony, T. (2002). Los modelos del profesor sobre el aprendizaje de los niños. En Hirschfeld, L., Gelman, S. (eds.). *Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la mente y en la cultura*, Vol. I, Barcelona: Paídos.

Villoro, Luis. 2002. *Crear, saber, conocer*. México, Siglo XXI.

## Referencias

<sup>i</sup> Al inicio del 8° semestre se registraron cuatro bajas de tal forma, que el grupo quedó con 19 estudiantes.

<sup>ii</sup> Como se enuncia en el resumen de la ponencia, la investigación aún sigue su curso, se está por concluir el trabajo de campo, justo con el cierre del ciclo escolar: 31 de mayo del presente año. Esta primera fase apenas constituye el diagnóstico que dará pie a la construcción de una propuesta de intervención centrada en dos factores a mi juicio centrales dentro de los procesos de aprendizaje, la didáctica y lo actitudinal enfocada a estudiantes de licenciatura.

<sup>iii</sup> “Re-presentar es poner en escena una situación” en un contexto determinado (Fourez, 2008: 19) incluyendo las puestas en escena de imágenes mentales interiorizadas.

<sup>iv</sup> En esta investigación el concepto de vida cotidiana dentro del aula es central ya que expresa el “encuentro que se produce entre las ideas epistemológicas del profesor y las creencias epistemológicas de los alumnos; es esta confluencia donde se genera la construcción de la ‘realidad’...” (Pecharromán y Pozo, 2006: 252)

<sup>v</sup> Es un modelo que se basa en la copia fiel, conocida también como teoría directa del aprendizaje.

<sup>vi</sup> Muchos autores (Strauss y Shilony, 2002) consideran que las teorías interpretativas del aprendizaje son un refinamiento del conductismo.

<sup>vii</sup> En este trabajo, por actitud se entenderá un estado mental y disposicional del sujeto hacia algo o alguien. El concepto de actitud presenta

tres componentes: el cognitivo vinculado con la creencia; el afectivo-valorativo; y el conativo relacionado con las intenciones y los propósitos. (Villoro, 2002) De esta forma, la actitud es un estado del sujeto que permite comprender las acciones y comportamientos de un sujeto. Villoro citando a Allport (1935) advierte que la definición de actitud ha generado un debate amplio que trasciende y toca varias disciplinas. No obstante, la delimitación conceptual entre actitud y creencia muchas veces no es clara. Ello provoca que no en pocas ocasiones sea extremadamente confuso los alcances e influencias de un concepto sobre otro y que bajo determinados contextos y situaciones, no se puedan separar las creencias de las actitudes y por ende, se carezca de precisión para determinar cuál de estos conceptos sea el origen de algo. Por su parte, la definición de creencia que el autor establece es “...un *estado interno* [subjetivo] del sujeto que, junto con otras propiedades, puede explicar comportamientos diversos frente a estímulos variados” (Villoro, 2002: 37)

## Bibliografía

Fourez, G. (2008). *Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socioconstructivista*. Barcelona: Narcea.

Martín E., Mateos M., Martínez P., Mateos, Cervi J., Pecharromán A. y Villalón M. (2006). Las concepciones de los profesores de

educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En Pozo, J.I., Nora Scheuer, María del Puy Pérez Echeverría, Mar Mateos, Elena Martín, Montserrat de la Cruz (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos.* (171-187). Barcelona: Grao.

Pechamorrán A. y Pozo I., 2006. ¿Qué es conocimiento y cómo se adquiere? Epistemológicas intuitivas en profesores y alumnos de secundaria. En Pozo, J.I., Nora Scheuer, María del Puy Pérez Echeverría, Mar Mateos, Elena Martín, Montserrat de la Cruz (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos,* (243-263). Barcelona: Grao

Pérez E., Mateos M., Scheuer N. y Martín E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J.I., Nora Scheuer, María del Puy Pérez Echeverría, Mar

Mateos, Elena Martín, Montserrat de la Cruz (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos,* (55-93). Barcelona: Grao.

Pozo, I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En Pozo, J.I., Nora Scheuer, María del Puy Pérez Echeverría, Mar Mateos, Elena Martín, Montserrat de la Cruz (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos,* (29-53). Barcelona: Grao.

Strauss, S. y Shilony, T. (2002). Los modelos del profesor sobre el aprendizaje de los niños. En Hirschfeld, L., Gelman, S. (eds.). *Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la mente y en la cultura,* Vol. I, Barcelona: Paidós.

Villoro, Luis. 2002. *Creer, saber, conocer.* México, Siglo XXI.

