

71 63



# Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Psicología

**PROPUESTA PARA LA CAPACITACION Y FORMACION  
DEL PROFESOR DE ENSEÑANZA MEDIA SUPERIOR:  
UN INTENTO DE RESPUESTA A LAS CARACTERISTICAS  
DEL PROFESOR SUGERIDAS POR LOS ALUMNOS.**

## **T E S I S**

Que para obtener el Título de  
**LICENCIADO EN PSICOLOGIA**

**p r e s e n t a n**

**ALFREDO GERARDO LOAIZA MEREDIZ  
VICTOR JORGE BARRERA MORENO**

**MEXICO, D. F.**

**1 9 8 3**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# I N D I C E

## INTRODUCCION

	PAGINA	
CAPITULO I	EL ALUMNO DE EDUCACION MEDIA SUPERIOR	5
	A. Características del Adolescente	5
	1. El Adolescente y la Escuela	12
	2. El Adolescente y sus Maestros	19
CAPITULO II	EL MAESTRO DE ENSEÑANZA MEDIA SUPERIOR	26
	A. Papel y Funciones del Profesor	35
	B. Relación Maestro-Alumno	43
	C. Capacitación del Profesor	52
	1. Algunos ejemplos de Capacitación y Formación de Profesores	56
CAPITULO III	INVESTIGACION	71
CAPITULO IV	RESULTADOS	85
CAPITULO V	CONCLUSIONES	96
CAPITULO VI	ALTERNATIVAS	105
BIBLIOGRAFIA		135
APENDICES		139

## I N T R O D U C C I O N

La capacitación y formación de los profesores, en todos los niveles educativos, es uno de los más graves problemas al que se enfrenta nuestro sistema educativo nacional. Por tal razón nos proponemos en la presente investigación, abordar, aunque no de manera profunda, cuáles serían algunos de los aspectos que se deben cuidar al tratar de diseñar un programa de capacitación y formación magisterial. Consideramos que un programa de tal naturaleza no debe aplicarse mecánica e indiscriminadamente, sino que es necesario conocer con profundidad las características de los profesores a los que va dirigido, el contexto social y educativo en el cual se desarrollará, así como conocer las características de los alumnos con los cuales actuará el profesor. Motivo por el cual realizamos una investigación con alumnos de educación media superior, con el fin de observar si las características por ellos contempladas como necesarias en la preparación de sus profesores son consideradas en los aspectos que mencionamos deben formar parte de los programas de capacitación y formación de profesores.

El profesor de enseñanza media superior desempeña un papel decisivo en la formación del adolescente, etapa del desarrollo en que se encuentra la mayoría de la población de este estudio. El adolescente llega a dicho nivel de enseñanza en una época difícil de

su desarrollo, pues atravieza por un creciente desenvolvimiento intelectual y una actitud crítica ante todas las convicciones de orden social, político, educativo, económico, etc..

El adolescente busca una identidad propia por lo que le es necesario reconstruir su mundo de valores para poder actuar y participar en todos los aspectos de su medio social. De ahí la importancia de que el profesor de enseñanza media superior reúna las características suficientes para detectar esta problemática y poder guiar efectivamente a sus alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así cabe mencionar que el profesor, a pesar de todas las nuevas concepciones pedagógicas, continúa siendo indispensable y fundamental en el proceso educativo. De él depende en gran parte el éxito o fracaso del alumno (Nérici, 1973). De nada valen instalaciones magníficas, edificios modernos y abundancia de material didáctico, si no está por detrás de todo eso, la actitud del profesor para capacitarse y dar sentido al proceso educativo de sus alumnos.

Consideramos que las relaciones entre profesor y alumno son de suma importancia en el proceso enseñanza-aprendizaje y que las tentativas de buenas relaciones deben partir, fundamentalmente, del profesor, pues éste es quien está en condiciones de ponerlas en práctica. Estas relaciones, proponemos, no deben ser dejadas al azar, ya que dependen en gran parte, de la preparación psicopedagógica del profesor. Por lo tanto, las relaciones del profesor con

sus alumnos, deben fundarse en la preparación técnica del profesor y no tanto en la aptitud o vocación para ello.

Tomando en cuenta lo antes planteado realizamos nuestra investigación diseñando y aplicando una encuesta que tratara de darnos orientación respecto a cuáles son las características que los alumnos - prefieren de sus maestros, es decir, cuáles las actitudes y opiniones que tienen de sus maestros de semestres anteriores para esto, obviamente, era necesario que los alumnos encuestados hubieran - cursado por lo menos dos semestres, a fin de que pudieran comparar las actividades desarrolladas por sus distintos maestros y expresar su opinión sobre ellos.

Consideramos conveniente aclarar que el presente trabajo no aborda el problema de manera completa sino que se trata solamente de una investigación inicial, la cual trata de dar un poco de claridad respecto a un tipo de variables que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: las variables de la docencia, específicamente las referidas a los individuos (Arredondo, M., 1977).

Por lo anterior, exponemos en nuestro trabajo algunas de las características tanto del alumno adolescente como del profesor, por considerar su conocimiento de vital importancia, ya que forman parte de las variables que inciden directamente en el proceso educativo, es decir que, tanto las funciones del profesor como las relaciones que se establecen con los alumnos forman parte ineludible de dicho

proceso.

En cuanto a la capacitación docente consideramos que cualquier estrategia que tenga como objetivo el mejoramiento del magisterio debe plantearse una investigación profunda sobre las características de los alumnos, así como investigar cuáles son las necesidades o características que los alumnos demandan de sus profesores, con el fin de incorporar tales demandas en el curriculum formativo de los profesores.

## C A P I T U L O I

### EL ALUMNO DE EDUCACION MEDIA SUPERIOR

#### A) . Características del adolescente.

La adolescencia no puede ser comprendida en términos de una sola disciplina, ya sea ésta médica, psicológica, sociológica o educativa. Se trata de un período de carácter muy peculiar, porque en él se producen marcados cambios biológicos, psicológicos y físicos que guardan una íntima relación entre sí y abarcan la totalidad del individuo. Abordar el problema de la adolescencia obliga a considerarlo, no como fenómeno aislado sino como parte de un todo.

Siempre hay una interacción constante entre los aspectos físicos que el adolescente está experimentando, los cambios emotivos, sus nuevas capacidades intelectuales, los cambios familiares, etc.. Al llegar a la adolescencia el sujeto va a interactuar con su familia de una manera nueva y distinta, los cambios sociales que sufre lo van a llevar a experimentar nuevos conceptos, nuevas actitudes y nuevos aspectos entre la sociedad, en todo ello hay una mezcla constante de sentimientos positivos y negativos (Dulanto, Chagoya, Obregón, 1980).

El adolescente, dice Chagoya (1980), comienza a percibir de una

manera clara, nuevas capacidades intelectuales y de deducción; en tiende cada vez mejor, y más lúcidamente, diversos aspectos de la vida y de las relaciones que antes no comprendía, puede deducir, puede "atar cabos", puede llegar cada vez a más conclusiones abstractas. En esta etapa hay una transformación fundamental en el pensamiento: el paso del pensamiento concreto al pensamiento "formal", en otras palabras aparece el pensamiento "hipotético-deductivo". Este pensamiento formal permite al adolescente "...que las operaciones lógicas comiencen a ser transpuestas del plano de la manipulación concreta al plano de las meras ideas, expresadas en un lenguaje cualquiera (el lenguaje de las palabras o de los símbolos matemáticos, etc.)..." (Piaget, 1974; pp. 96-97).

El adolescente va adquiriendo la capacidad de pensar antes de actuar; es característico del joven que actúe de una manera impulsiva y que la mayoría de sus impulsos como de sus conflictos se expresen en forma de acciones, en forma de actividades motoras. Conforme va evolucionando la adolescencia, el joven va a pensar antes de actuar y esta será una nueva capacidad propia de su edad; su pensamiento se vuelve más abstracto (es decir más general y más apartado de la experiencia inmediata) que el niño de menor edad (Mussen, 1977). En esta etapa aparece la definición de intereses especiales en la música, en el arte, en la filosofía, en la ciencia y aparece la definición de habilidades especiales; empieza a definir habilidades que él tiene mejores que otros compañeros y eso va a

darle un sentido de identidad (Dulanto, 1980). Un factor que va implícito en el desarrollo de todas estas habilidades es la angustia: la angustia de la adolescencia. Según Bartolomeis (1978) existen numerosas fuentes de esta angustia: como su fuerza física, su sexualidad, etc.. Sin embargo hay factores más apremiantes como es el conflicto entre la dependencia y la independencia, el adolescente llega a una etapa en que necesita, de una manera urgente, encontrar una forma de ser él mismo sin depender de sus padres ni de profesores y al mismo tiempo enfrentarse al mundo exterior.

Existe una lucha constante entre querer ser dependiente y querer ser independiente, se comporta ante los padres, ante los maestros y ante la sociedad en general de una manera muchas veces contradictoria. El adolescente, afirma Bartolomeis (1978), constituye un problema para sí mismo y precisamente por que se encuentra en una situación problemática su estado es inseguro.

El adolescente, gracias al más complejo desarrollo de sus capacidades intelectuales, percibe también los ejemplos de la problemática que existe en la sociedad, en la familia y en la escuela, los ejemplos de chantaje moral e intelectual en la propia escuela, entre maestros, entre el director y maestros; los ejemplos de mala política, de las gentes que se destruyen por intereses generalmente económicos o de poder y a través de los medios de comunicación se entera del constante peligro de guerra, contaminación, sobrepobla-

ción, hambruna, etc.. Se enfrenta a un mundo que le parece más y más agobiante y como está en busca de su papel y de lo que va a hacer en este mundo se plantea inevitablemente múltiples preguntas en cuanto a su posición ante estos problemas (Chagoya, 1980).

Según Dulante (1980) en la infancia, es bastante fácil reconocer a los "buenos y a los malos"; los cuentos infantiles tienen ese encanto para él; hay "buenos" muy "buenos", totalmente distinguibles. Al llegar a la adolescencia el joven empieza a percibir que no es tan fácil distinguir quiénes son los "buenos" y quiénes los "malos", que los seres humanos generalmente tenemos matices y momentos distintos, esto lo hace entrar en una confusión muy grande respecto a la distinción de lo que él considera positivo en una persona y lo que considera negativo, entra en confusiones emocionales muy serias cuando encuentra los dos aspectos, lo negativo y lo positivo, en la misma persona. Esta es otra fuente de angustia.

¿Cómo relacionarse con una persona en la que el adolescente ya percibe aspectos positivos y negativos al mismo tiempo? Frente a todos estos problemas el adolescente empieza a sentir una gran responsabilidad y a preocuparse por la tarea que tiene enfrente. Ante el temor de esta "tarea" u "obligación" de actuar en el mundo para resolver algo, tiene varias alternativas psicológicas: la primera de ellas es culpar a otros: "¡Son mis padres los culpables, mis maestros, los gobernantes, la sociedad!", puede, enton

ces, tomar una actitud de indiferencia, donde aparentemente no le afecta nada. Son adolescentes que dan la impresión de no preocuparse por nada, sin embargo el adolescente es un ser humano preocupado por los problemas de la realidad, pero como defensa puede tomar esa actitud de indiferencia.

Otra posibilidad de este sentimiento de tener por delante la enorme tarea de cambiar al grupo, es un idealismo exagerado. Así encontramos pequeños grupos de adolescentes que van a cambiar al mundo, que van a proporcionar comida y educación para todos, que van a acabar con la mala política, etc.. El adolescente, dice Piaget (1974), comparado con el niño es un individuo que construye sistemas y "teorías" "... lo que sorprende más que nada es su facilidad para elaborar teorías abstractas. Hay algunos que escriben: que crean una filosofía, una política, una estética o lo que se quiera. Otros no escriben, pero hablan. La mayoría incluso no hablan de sus producciones personales y se limitan a rumiarlas de modo íntimo y secreto, pero todos tienen sistemas y teorías que transforman el mundo de una forma o de otra" (pp. 94-95).

Una tercera alternativa psicológica es, al contrario, un pesimismo total. Encontramos al adolescente que proclama no creer en nada, que no hay razón por la cual vivir. En estos casos es frecuente ver a los adultos tratando de motivar al joven, pero ésta es una alternativa que tiene para defenderse psicológicamente de la duda que tie-

ne sobre qué va a hacer él ante la problemática que se le plantea - (Chagoya, 1980).

Por otra parte el adolescente busca originalidad: no quiere ser copia de nadie; desea ser original, desea ser único, desea ser diferente, en esa búsqueda de originalidad en ocasiones adopta actitudes bastante extravagantes, que a los adultos les parecen signos de desadaptación grave, sin que esto pueda ser realmente cierto.

En este proceso el adolescente va a adquirir cada vez más un pensamiento claro respecto a quién es él, cuál es su identidad, cuál es el tipo de persona que va a ser en la realidad, para qué va a servir; para todo esto el adolescente va a buscar con quién identificarse, quiénes van a ser sus nuevos apoyos. Y los busca generalmente en sujetos que destacan en actividades deportivas, del cine, de la ciencia, etc.. Ellos van a ser los sustitutos de las figuras paternas que han dejado de tener la primacía que tuvieron en la infancia del adolescente. Podemos agregar que ésta, entre otras, según Chagoya (1980), es la razón por la que las relaciones humanas del adolescente no son duraderas. Existen períodos de gran incisión, todo esto indica que sus relaciones no son más que ensayos en la búsqueda por encontrar nuevos modelos de apoyo y de relación.

El adolescente emprende una serie de actos que los adultos consideran a veces como "erróneos"; hay adolescentes que dejan de ir a

clases como una mera conducta, que se portan "indisciplinados" en la casa o en la escuela como un acto motor, que se trasladan de un lugar a otro continuamente, que salen de su casa y se pierden durante todo un día, etc..

Todas estas son una serie de actitudes aparentemente irreflexivas, autodestructivas pero no son más que un paso en la búsqueda para controlar o dar salida a sentimientos de angustia, de depresión, de agitación sexual o de agresividad (Dulanto, 1980).

Estas son algunas de las razones por las que debemos considerar que la etapa de transición de la niñez a la adolescencia es, sin duda, una de las más críticas, difíciles y determinantes en la vida de todo ser humano, pues es entonces cuando se desarrollan todas las capacidades y afloran una serie de inquietudes, intereses y dudas que hacen posible el principio de la autorrealización del individuo.

Es entonces cuando empieza a madurar y modelar su propia personalidad y las influencias que reciba, tanto en su familia, como en la escuela y del medio que le rodea, serán factores determinantes para el desarrollo de su propia personalidad y vida futura (Camarago, 1980).

## 1. El Adolescente y la Escuela.

La mayoría de los niños de los primeros grados de educación tienen una actitud positiva frente a la escuela. Ven en el maestro una autoridad que no se discute. Hacia mediados de la edad escolar persiste, en la mayoría de los alumnos, la relación favorable con la escuela, aunque ya va debilitándose la imagen de autoridad del maestro. Al llegar a la adolescencia la creciente capacidad crítica y la aparición de intereses extraescolares aumentan las actitudes despectivas hacia la escuela (Clauss, Hiebsch 1966).

Se pudiera objetar que la creciente capacidad crítica en modo alguno debiera suscitar aversión por la escuela y que por el contrario, ella debiera favorecer, en el alumno, un interés intensificado en su escuela. Desde luego, esto es posible y en muchos casos ocurre así realmente. Pero lo más común es que el alumno se percate de defectos, errores e insuficiencias en sus maestros y en la enseñanza, de los que hasta entonces no se había dado cuenta (Clauss, Hiebsch 1966).

Se pudiera objetar que la creciente capacidad crítica en modo alguno debiera suscitar aversión por la escuela y que por el contrario, ella debiera favorecer, en el alumno, un interés intensificado en su escuela. Desde luego, esto es posible y en muchos casos ocurre así realmente. Pero lo más común es que el alumno se percate de defectos, errores e insuficiencias en sus maestros y en la en-

señanza, de los que hasta entonces no se había dado cuenta (Clau--  
uss, Hiebsch 1966).

El mayor y más constante estímulo de los adolescentes estudiantes\_ debería ser la escuela. Sin embargo ésta se presenta a ellos bajo - dos aspectos muy distintos: por una parte, es la comunidad de los - estudiantes con sus grupos de compañeros, amigos y sus ocupacio- nes que no tienen nada de escolar, por otro lado está la autoridad - del maestro, el trabajo escolar, los exámenes, las notas etc.. - Sin embargo, existe también una escuela diferente o una "segunda - escuela", como prefiere llamarla Bartolomeis (1978), cuyas exigen- cias son sentidas por los adolescentes como una contrariedad, una\_ molestia, a veces como una inútil e ilógica actividad. Esto quiere\_ decir que la situación escolar, en su conjunto es una situación de - conflicto y por tanto de inadaptación.

El deterioro de las relaciones del adolescente con la escuela se de- be, entre otras muchas cosas, a que los alumnos tienen la necesi-- dad de poner a prueba los límites de su capacidad. En todos los ca- sos el adolescente trata de poner a prueba "hasta dónde puede lle- gar". Es natural que esto haga posibles los conflictos con los pro- fesores en un grado mucho mayor que los que se habían presentado hasta entonces. El adolescente tiene la creencia de que ya sabe y puede muchas cosas y, por otra parte, se da cuenta de que aún le - falta mucho, especialmente en lo que respecta a madurez y dominio

de las situaciones. La conciencia, que de manera rápida se ha desarrollado en él, de su propia capacidad, le da determinación para conducirse con seguridad, conducta que con demasiada frecuencia - va seguida de fracasos y frustraciones que lo desilusionarán, así - vemos al adolescente llevado de un lado a otro entre una conciencia exagerada de su propio valor y el sentimiento de su insuficiencia - (Clauss Hiebsch 1966).

Por otra parte, los diferentes papeles sociales que por sus sexos, - corresponden a hombre y mujeres de todos los niveles de edad, ejercen importantes efectos en sus adaptaciones respectivas al ambiente escolar. En virtud de la educación diferencial que reciben en el hogar, las mujeres encuentran mucho más fácil que los hombres el modo de adaptarse a las demandas de la escuela. Las mujeres, según Ausubel (1978), se identifican más firmemente con las figuras de autoridad; tienen menos necesidad de independencia, estatus ganado y emancipación respecto al hogar y están más habituadas desde el principio de su educación familiar a la docilidad, la conformidad o a las expectativas sociales y a la restricción de sus impulsos agresivos. Meyer y Thompson (1956) (citados por Ausubel, 1980) - afirman que las mujeres reciben también mucho más aprobación y - considerablemente menos represión y censuras por parte de sus - profesores. Siendo lo anterior muy diferente en el caso de la educación familiar de los hombres no es tan sorprendente entonces que los muchachos encuentren correspondientemente más difícil identifi

carce con la escuela, con el profesor y con las actividades del salón de clase. En razón de las expectativas culturales y de las normas del grupo de compañeros, el éxito en la escuela es mucho más adecuado para el papel sexual de la mujer que para el hombre, en la escuela primaria y secundaria. En este nivel de edad, la motivación del logro, más elevada, de las mujeres es en gran parte reflejo de sus deseos de merecer la aprobación de las figuras con autoridad.

Por tanto, sostiene Ausubel (1980), no es raro que los hombres constituyan la mayor parte (en proporción hombres-mujeres) de alumnos que no aprenden a leer, o de bajo rendimiento, los que presentan "conductas problema", los desatentos y los desortores escolares. El aprovechamiento académico se vuelve valor masculino más aceptable y en consecuencia, la brecha de rendimiento que existe entre los hombres y las mujeres. Los adolescentes con poca autoestima y elevada ansiedad persiguen, más que sus compañeras, el mejoramiento personal compensatorio y la reducción de la ansiedad mediante el aprovechamiento escolar que mejorará a finales de la adolescencia y en edad adulta.

La clase escolar, a estas alturas, ya tomó formas psicosociales más diferenciadas. En el seno de la clase surgen agrupaciones y pequeños grupos en los que algunos de los condiscípulos se unen más estrechamente atendiendo a intereses especiales y desligándo

se, al mismo tiempo y en cierta medida, de la comunidad formada por todos los alumnos. En la estructura de la clase, la subdivisión interna aumenta constantemente esta diferenciación. La "conciencia de grupo" de los alumnos no se pierde por el hecho de que surjan subgrupos y parejas en la clase. Esta "conciencia de clases" conduce, a veces, a cierta exclusividad; lleva a su vez a la formación de grupos o "pandillas", los alumnos entonces se solidarizan para las travesuras lo mismo que para las actividades positivas, cada uno responde por todos, se ayudan unos a otros y saben que como grupo se diferencian de los otros grupos. (Así, saben que en conjunto, constituyen un grupo distinto del que forman los muchachos del aula vecina).

Por otro lado tenemos el problema de la deserción escolar de los adolescentes, en este problema intervienen factores tanto socioeconómicos como psicológicos.

La tasa de deserción alcanza su cifra más elevada entre los jóvenes segregados social o económicamente y que viven en los barrios o población de bajos recursos. Es más alta entre los pobres económicamente, en general, que entre las clases más acomodadas (Ibarro la 1976).

El alumno que no puede guardar el paso de la enseñanza o para el cual gran parte del programa de estudios es desconcertante, o nada tiene que ver con sus necesidades, suele encontrar que su exp-

riencia escolar es frustradora y en un número considerable de casos, humillante. En tal situación la decisión de desertar habrá sido determinada, posiblemente, por un deseo de escapar a las cargas emocionales de una experiencia escolar y no sólo por el atractivo positivo que ejercen las metas externas. La mayoría de los desertores, en efecto, reconocen que les habría ido mejor vocacional y socialmente si hubiesen podido terminar la escuela y pocos tienen metas bien definidas cuando dejan de ir a la escuela (Lichter Rapien, 1962) (citados por Clauss 1966).

La incapacidad para mantener el ritmo de estudios o para descubrir algo realmente estimulante o pertinente en tales programas, no son los únicos factores que convierten la continuación de los mismos en una experiencia cargada de frustraciones. Como ya se señaló, para muchos adolescentes de las clases bajas, la escuela es una experiencia insatisfactoria tanto social como académicamente, las investigaciones demuestran que estos estudiantes tienen las siguientes características: tienen un promedio de edad más alto que el que corresponde a su grado escolar, en general tienen menor rendimiento escolar en cualquier nivel (alcanzan calificaciones más bajas, reprobaban con mayor frecuencia); están menos motivados para comportarse de acuerdo con las "reglas de juego" y menos familiarizados con ellas; escogen por su "propia voluntad" las ramas y niveles que se orientan a las ocupaciones de menor prestigio y re-

muneración (Ibarrola, 1976).

El hecho más evidente es que la experiencia escolar, tal como está actualmente constituida, no satisface las necesidades de un número cada vez mayor de adolescentes de los niveles socioeconómicos más desfavorecidos. Esto no quiere decir que la culpa se incube exclusivamente en las escuelas mismas, puesto que es evidente que factores sociales, políticos, económicos y personales más amplios tienen mucho que ver en esto.

## 2. El Adolescente y sus Maestros.

La actitud que frente a la escuela adoptan muchos alumnos se deteriora durante la pubertad porque no encuentran, o no creen encontrar en sus maestros, lo que ellos esperan de un "buen" maestro. En este sentido el adolescente desarrolla, en esta etapa, imágenes claras en las que toman cuerpo sus expectativas; aspira a una enseñanza rica de contenidos y variada, forjándose por su experiencia con diversos maestros, la imagen del maestro ideal. El adolescente compara siempre, la conducta de sus maestros con esta norma. Desafortunadamente para el alumno no siempre la conducta y la habilidad para enseñar de sus maestros corresponde a sus expectativas (Clauss, Hiebsch, 1966).

Los maestros difieren entre sí en lo que respecta a habilidad para establecer buenas relaciones con sus alumnos, difieren en auto-afirmación, vitalidad personal y capacidad para tratar con las personas en general. Existen ciertas formas específicas de conducta del maestro en las escuelas a las cuales los alumnos responden favorablemente. Consideramos algunas de ellas según Sorenson (1971): Ser amable y accesible; reconocer a sus estudiantes y dirigirles la palabra cuando los encuentra; poseer sentido del humor, estar dispuesto a reír de una broma, demostrar interés por todos los alumnos; valorar los esfuerzos que realizan para adelantar; brindar ayuda .

ser paciente y mantener el orden.

En contraposición a las anteriores conductas, que disgustan a los alumnos se encuentran: Estar malhumorado o irritable. Esto traducido a gritar y vociferar, ser excesivamente crítico, responder con sarcasmo; tener alumnos favoritos y cometer injusticias; ser monótono, faltarle ánimo; adoptar una actitud negativa hacia la enseñanza y los problemas de aprendizaje al no mantener una adecuada disciplina.

Además de estos patrones de conducta, la existencia de hábitos molestos reduce la eficacia del profesor. Por ejemplo ya desde 1940 Moore (citado por Sorenson, 1971) fue enterado por los mismos estudiantes del desagrado que les causaba el hecho de que su maestro tuviera costumbres como las de recorrer el salón de un extremo a otro mientras hablaba, de jugar con la cadena del reloj o con las llaves. de mirar por la ventana y poner los pies sobre el escritorio, supo asimismo que les agradaba aquel maestro que se concentraba en su trabajo y sin ninguna señal de nerviosidad física. El mal arreglo personal despertaba sentimientos aversivos.

A los alumnos les disgusta que sus maestros empleen abusivamente sus expresiones favoritas, o que se aparten del tema para referirse a asuntos personales. No les gustan las bromas viejas, gastadas: las voces monótonas o agudas, notablemente altas o bajas y las frecuentes aclaraciones de garganta, los molestan o distraen

(Moore, 1940) (citado por Sorenson 1971). Asimismo Leeds (1954) informó sobre resultados de cerca de mil alumnos para establecer ciertos aspectos de la conducta de los maestros. Alrededor de 200 maestros fueron calificados en un cuestionario elaborado por el mismo Leeds (1954), los resultados indicaron que los factores afectivos, personales y humanos, eran la base para diferenciar a los maestros aceptados por sus alumnos, de aquellos por los que sentían gran antipatía.

Para ser aceptado y apreciado, la conducta del maestro debe basarse en una personalidad bien ajustada y caracterizarse por su afecto a los alumnos. Sin embargo es difícil representar las características ideales necesarias para tener éxito en la enseñanza. Los diferentes jóvenes de un grupo responden de diferente manera a un maestro, según sus antecedentes personales. Por lo tanto un maestro puede ser "estimado" por algunos miembros del grupo y "rechazado" por otros miembros del mismo grupo. Puede ser considerado muy estricto" en una escuela, mientras que al ser transferido en otra, puede ser considerado, como "indulgente", obviamente, los adolescentes pueden estar influenciados por algunos factores por las actitudes de sus iguales y hasta por rumores, en su respuesta a algún maestro en particular. Otro factor importante es el tamaño del grupo. Un maestro puede ser bien aceptado en un grupo de 20 alumnos con los que puede interactuar libremente, pero no puede ser capaz de interactuar y de comunicarse efectivamente con un

grupo de 50 (Powell, 1975).

Los profesores cordiales y positivos tienden a satisfacer la pulsión afiliativa de sus alumnos. Esto es particularmente importante en muchos alumnos de escuela primaria, que buscan en los profesores un sustituto de sus padres y una fuente de aceptación y aprobación indicadora de estatus. Pierde importancia en la escuela secundaria, preparatoria y en la Universidad, cuando la pulsión afiliativa constituye una motivación menos destacada para aprender, que las crecientes necesidades de mejoramiento personal y de estatus ganado. Sin embargo el profesor cordial puede ser identificado fácilmente por los alumnos, les brinda apoyo emocional, es benévolo con ellos, los acepta como personas. Suele distribuir muchos elogios y tiende a ser condescendiente con la conducta de los alumnos.

Por estas y más razones logra puntuaciones elevadas en el Inventario Minesota de Actitudes del Profesor. Los profesores cordiales tienden a ser estimados más favorablemente por los directores, supervisores y alumnos (Cook, Leeds y Callis, 1951; Mc Gee, 1944; Ryans, 1960; Solomón, Rosenbreg y Bezdek, 1964) (citados por Ausubel, 1980), investigaron lo que esperan de sus maestros los alumnos de distintas edades. Los que tenían de 11 a 13 años se forman imágenes muy claras que se refieren al "aspecto externo del educador" (La ropa, el peinado, los adornos, etc.) Los niños de esa edad exigen 3 requisitos sobre la personalidad del maestro: de-

be ser justo, debe dirigirse siempre a sus alumnos en forma amable y de buen humor y debe tener extremada paciencia. En relación al sexo de sus profesores, se vio que los muchachos prefieren a los hombres y las muchachas a las mujeres. En un punto que coincidían todos los alumnos de esta edad es que el maestro sea justo. Justicia significa, para muchos alumnos de dicha edad, igual trato para todos.

El maestro debe considerar a todos sus alumnos como iguales, sean pobres o ricos, buenos o malos estudiantes.

El adolescente va superando, poco a poco, este concepto superficial de la justicia, comprende y aprueba que el maestro tenga un trato individual, especial para cada alumno; deja de considerar injusto que el maestro trate con mayor flexibilidad que a los demás a un compañero bajo en aprovechamiento o tímido en su conducta.

En esta misma investigación se encontró que los alumnos, de distintas edades, esperan de sus maestros paciencia y serenidad; el maestro, dicen los alumnos, debe saber esperar, no debe enfadarse cuando alguno comete un error; no debe excitarse por cualquier cosa, debe saber pasar por alto una que otra falta.

Los alumnos deseaban, sobre todo, que "vuelva a explicar lo que ellos no han entendido", que cuando alguno se ha equivocado le explique el procedimiento que debe emplearse o la solución correcta.

Una parte de los entrevistados deseó que el maestro fuera especialmente persistente con los alumnos de bajo aprovechamiento. El maestro también "debía dejar a sus alumnos hablar y participar más - en clase", "no ponerse nervioso".

En 1959, Wegener llevó a cabo algunas investigaciones en las escuelas de la República Democrática Alemana, las cuales pusieron de - manifiesto que las nuevas relaciones sociales, la participación más activa de los alumnos en la vida de la sociedad, habían ejercido también su influencia sobre la relación entre el alumno y sus maestros.

Un porcentaje relativamente alto de alumnos exigía del maestro que tomara parte activa en la vida social, que fuera en ese aspecto, un modelo (Clauss, Hiebsch, 1966).

Es indiscutible que los alumnos responden de manera afectiva a las características de la personalidad de un profesor y que esta - respuesta afectiva influye en sus juicios de la eficacia pedagógica - de aquel. No sólo admiran en el maestro su habilidad para enseñar, su claridad, su dedicación a la tarea y su buen control del salón de clase, sino que también estiman su justicia, su imparcialidad, su - paciencia, su entusiasmo y su comprensión. Aprueban además a - los profesores que se interesan en los alumnos y que sean serviciales, amables y considerados para con sus sentimientos (Hart, 1934; Leeds, 1954) (citados por Sorenson 1971). Por otro lado, les desagrada la renuncia a otorgar elogios, el favoritismo, la tendencia

a castigar la irritabilidad, la exigencia, el autoritarismo y la fragilidad de temperamento.

A resultas de identificarse con un profesor cordial, el alumno está obviamente más dispuesto a asimilar valores. Teóricamente, debería estar también más motivado para aprender y en consecuencia para obtener un nivel más elevado de aprovechamiento académico; sin embargo, las pruebas en este respecto tienden a ser contradictorias. Pero en cualquier caso la cordialidad del profesor se relaciona significativamente con la cantidad de trabajo ejecutada por los alumnos (Cogan, 1958), con el interés de los alumnos por la ciencia en general (Reed, 1961), con la "productividad" de la conducta del alumno (Ryan, 1961), y se logran mayores incrementos de comprensión de parte de los alumnos (Solomón, Rosenberg y Bezdek (1964) (citados por Ausubel 1980).

## C A P Í T U L O   I I

### EL MAESTRO DE ENSEÑANZA MEDIA SUPERIOR

El maestro, en cualquier grado de enseñanza, representa una de las variables fundamentales del proceso educativo. Por tal razón abordaremos, aunque no de manera extensa, cuáles serían algunas de las características que interfieren en su función o bien le permiten un desempeño adecuado de ésta. De igual forma expondremos cuáles son algunas de estas funciones que se supone debe desempeñar para lograr una mejor programación de su actividad y cuáles son algunas de las estrategias que se han diseñado para su formación y capacitación.

Es pertinente aclarar que cuando hablamos de proceso educativo estamos hablando de Educación y al referirnos a ésta lo hacemos también al concepto de docencia. No es intención del presente trabajo abordar la infinidad de sentidos en que es entendida la educación, sea como institución, como sistema educativo o como resultado de una acción; aunque de alguna manera retomamos este último sentido.

Estamos de acuerdo con Arredondo (1979), en su señalamiento de que la acción educativa no sólo se dirige a los escolares "... sino que todos somos sujetos de educación siempre y en todas partes: no hay edades para la educación, la educación es permanente, es una

dimensión de la vida humana". La acción educativa, por lo tanto, puede ser voluntaria o involuntaria, consciente o inconsciente, tener finalidades explícitas o no. Sin embargo cuando se trata de educación organizada necesariamente existe una explicación de sus finalidades y propósitos (Arredondo, 1979).

Lo anterior nos lleva a entender la docencia como una educación organizada, intencional y sistemática. Asimismo el concepto de docencia implica al de enseñanza y hace referencia a situaciones educativas en las que se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje en las que a la vez se efectúa un proceso de interacción entre el profesor y el estudiante.

Por esta razón planteamos que la acción del maestro representa una de las variables fundamentales del proceso educativo, obviamente dentro de ese proceso tan complejo, intervienen una serie de elementos o variables que creemos deben ser conocidas por los profesores ya que para su ejercicio adecuado se requiere, además de su conocimiento, de su análisis y manejo a fin de lograr una acción efectiva.

Martiniano Arredondo, et. al., (1979), tipifican la vasta gama de variables en cuatro grupos: variables de los individuos, variables del aprendizaje, variables contextuales y ambientales y variables instrumentales y metodológicas:

Variables de los individuos.

28

(Características o rasgos propios tanto de estudiantes como de profesores).

Variables de aprendizaje.

(Características o rasgos relativos a la naturaleza, tipos y niveles de los resultados del proceso de docencia).

Variables contextuales y ambientales.

(Características y rasgos del entorno social y de las instituciones educativas).

Variables contextuales y metodológicas.

(Características o rasgos de los métodos, técnicas, procedimientos y recursos educativos).

Sobre esto también Isaías Alvarez García (Pág. 47) dice: que "La efectividad y eficiencia del maestro podrían analizarse mejor utilizando un modelo de interacción social que distinga claramente entre los factores internos y externos del sistema educativo, y que incluya no solamente un conjunto de variables psicológicas, sino también variables pedagógicas, económicas, políticas, sociales y culturales." Con esto vemos que la efectividad del maestro es un factor policausal, es decir, que no puede estar referido a la influencia de una sola variable.

Dado que en un trabajo como el que presentamos es prácticamente imposible hacer un estudio sobre la incidencia de todas estas variables dentro del proceso educativo consideramos que metodológicamente es correcto que las variables que se seleccionen para investigar la eficacia de los docentes puedan analizarse en forma separada

o conjunta, según el nivel de profundidad que se desee, por esta razón centraremos nuestro trabajo en el análisis de las variables que hacen referencia a las características de los individuos, específicamente a las del maestro.

### Características del Profesor que Interfieren en su Función.

Existe realmente poca información sobre las características, en cuanto a inteligencia, conocimientos y personalidad del profesor que puedan interferir en su eficacia como maestro. Algunas investigaciones (sobre todo las realizadas al final de la primera mitad del presente siglo) señalan que un maestro inteligente (inteligencia que se medía de acuerdo a la aplicación de algún test) no necesariamente tenía que ser eficaz en la impartición de conocimientos. Parece contradictorio, uno podría esperar una correlación alta entre la medida de inteligencia y el éxito relativo en la práctica docente, pero, como señalamos anteriormente, esta correlación no es en realidad decisiva (Sorenson, 1971). Es pertinente aclarar que lo anteriormente expuesto no implica que la inteligencia deje de ser un requisito importante para la enseñanza.

Sobre el grado de conocimientos en Pedagogía o en Didáctica que el maestro pueda tener diremos que tampoco son necesarios para realizar con efectividad la docencia, es decir que, no basta poseer am

plios conocimientos sobre Pedagogía, Didáctica o Psicología para que un catedrático funcione con eficacia; sobre esto Rosenshine, (1971) (citado por Klausmeier, 1977) afirma que la cantidad de conocimientos didácticos del profesor, no tiene gran relación con el rendimiento de los estudiantes.

Sin embargo, existen datos que desdican un tanto lo anterior ya que se ha encontrado que el promedio académico de calificaciones del profesor y sus notas obtenidas en Pedagogía y Metodología, en su vida de estudiante, tienen una relación positiva, aunque escasa, con las clasificaciones y evaluaciones que realizan los administradores educativos, respecto a su funcionamiento como maestros (Klausmeier 1977).

Con esto queremos señalar que cualquier estrategia sobre capacitación o formación de profesores debe contemplar otras características además de las de transmisión de conocimientos, no basta dar a conocer y hacer que los maestros aprendan técnicas pedagógicas para que puedan desempeñarse con efectividad. Muy a menudo las prácticas o conocimientos que se imparten se realizan en condiciones tan ajenas y artificiales al proceso educativo, que lo único que traen como consecuencia es su fracaso.

En cuanto a las características de personalidad que influyen en el proceso de aprendizaje diremos que la información que existe es

muy escasa, sobre todo la actualizada. Sólo a finales de los años cincuenta se llegó a acumular una amplia y basta bibliografía sobre el tema, aunque según Ausubel, (1980), muy poca de ella sirve para aclarar las clases de características asociadas con el éxito en la enseñanza. La personalidad de los profesores se ha estudiado principalmente tomando en cuenta aquellos aspectos que influyen en el desarrollo de la personalidad y en la higiene mental de los alumnos, pero no en relación a los factores de personalidad del maestro que afectan o interfieren con los resultados del aprendizaje de sus alumnos.

Algunos estudios como los realizados por Leeds en 1954 (citado por Ausubel, 1980), señalan que los alumnos "no sólo admiran en su profesor su habilidad para enseñar, su claridad, su dedicación a la tarea y su buen control del salón de clase, sino también estiman mayormente su justicia, su imparcialidad, su paciencia, su entusiasmo y su comprensión benevolente... aprueban a los profesores que se interesan en sus alumnos, que sean serviciales, amables considerados con sus "sentimientos" (P. 518).

Les disgustan los maestros que presentan cierta renuencia a otorgar elogios, que tienen tendencia a castigar, a ser irritables, autoritarios y que son frágiles de temperamento (Sorenson, 1971).

La cita anterior puede parecer poética o romántica, sin embargo, -

nos plantea algo que generalmente se olvida en todo programa de formación docente: La percepción que tienen los alumnos de sus maestros, qué maestros prefieren, etc.. Consideramos esto de importancia porque hay que tomar en cuenta que el alumno forma parte del proceso educativo, es decir, en las estrategias de formación o capacitación de profesores se debe considerar, si es que se quiere tener algún resultado positivo, la participación del alumno. La situación de enseñanza aprendizaje involucra la relación de maestros y estudiantes formando una unidad, por tanto, no podemos olvidarnos de alguno de ellos (maestros o estudiantes), si esto pasa se rompería la posibilidad de un aprendizaje efectivo.

En contraposición a lo anterior, algunos autores como Ausubel (1980), Pophan y Backer (1972), plantean que es mucho más importante que el profesor sea eficiente al enseñar, que el ser estimado o popular, la percepción que tengan los alumnos de sus maestros queda en segundo término, lo importante es que el maestro domine estrategias pedagógicas y didácticas y en la medida de su dominio de estas técnicas, afirman el profesor será más eficiente.

Ausubel (1980) señala que, en general, las características de personalidad de los maestros no se correlacionan significativamente con su eficacia en la enseñanza. Sólo en algunos casos podemos observar que ciertas características del profesor corresponden o se correlacionan con ciertas actitudes de los alumnos, por ejemplo: Tene-

mos que, la cordialidad del profesor se relaciona significativamente con la cantidad de trabajo ejecutada por los alumnos (Cogan, 1958), con el interés por la ciencia y con el aprovechamiento (Sears, 1963), (citados por Ausubel, 1980).

Tenemos también, según Fernández (1976), que la capacidad del maestro para generar motivación intrínseca para aprender, es otra característica de los profesores que parece tener consecuencias importantes con respecto a su eficacia como maestros.

Klausmeier (1977), en cambio, opina y afirma que cuando un maestro termina sus estudios de docencia, se ve sometido a evaluaciones más respecto a sus características cognoscitivas que en las afectivas. "Sin embargo, dice, las diferencias afectivas entre los profesores seguramente son más importantes para determinar el éxito en la enseñanza que las diferencias cognoscitivas" (P. 164). cita algunas investigaciones que comprueben lo anterior, como las realizadas por Kounin y Gump (1961), los cuales descubrieron que los niños de la escuela elemental que tenían maestros que los castigaban, comparados con quienes no los tenían, se interesaban menos por aprender y por la escuela, eran más agresivos, se alteraban y ponían problemas por la calificación de su conducta; sobre esto afirmaban que: "es probable que cuando los niños tienen maestros que castigan, no adquieran tanta confianza por la escuela como cuando tienen maestros entusiastas y simpáticos" (P. 166), cita, además

a Ryans (1960) quien descubre que los profesores más "sobresalientes" son también los que demuestran más interés por la lectura, la literatura, la música, la pintura, etc., además son los que más participan en las actividades sociales de la Universidad y del Colegio; - lo cual viene a confirmar lo observado por Dudek y Simonds (1956)- quienes encontraron que "los profesores eficientes poseían una gran organización de su personalidad, buen juicio y raciocinio, una gran facilidad para relacionarse con los demás y muy poca agresividad" (P. 165). Como podemos observar existen algunas contradicciones respecto a las características de personalidad del profesor y su influencia en el aprendizaje. Aún cuando se puede encontrar bibliografía acerca de las características de personalidad de los profesores, sin embargo, de muy poco sirve aclarar las clases de características asociadas con el éxito en la enseñanza.

### A. Papel y Funciones del Profesor.

En el movimiento educativo actual se está tratando de definir con claridad cuál es el papel o papeles que les corresponde desempeñar a los profesores en nuestra cultura, así como aclarar la importancia relativa de tales papeles.

El alcance de las funciones asignadas al profesor se ha extendido grandemente, mucho más allá de su propósito original de enseñar, para incluir aspectos, como ser sustituto de los padres, amigo y confidente, consejero, orientador, representante de la cultura adulta y transmisor de los valores culturales aceptados (Ausubel, 1980), reproductor del sistema, o bien de la de ser o convertirse en un agente de cambio.

Con este nuevo papel que se le adjudica al maestro se pretende que debe ser capaz de asumir, diseñar u organizar estrategias que permitan a los alumnos interpretar la realidad existente con vías a contribuir a su transformación. Lo importante no es adaptarse a la realidad, sino promover la formación de un hombre nuevo capaz de transformar esa realidad y de integrarse a ella.

En cuanto a las funciones del profesor universitario con frecuencia se consideran como primordiales, la transmisión de un conjunto de

conocimientos y la certificación de que éstos fueron adquiridos por los estudiantes, en la forma y orden en que fueron presentados. Por lo que vemos esta consideración responde a una concepción mecanicista de la educación.

Sin embargo, existen una serie de estudios como los realizados por Gagné (1971) (citado por De la Orden, 1977), el cual elaboró un sistema de ocho funciones involucradas dentro del rol del profesor, éstas son: Presentación de estímulos, dirección de la atención de los alumnos, información sobre el modelo de realizaciones que se esperan del alumno, provisión de orientaciones externas, guía de razonamiento del alumno, transferencia, evaluación de resultados e información al alumno sobre los resultados de su actividad (retroalimentación).

La definición de funciones del profesor en ocasiones corresponde a los propios intereses de las diversas instituciones, ya que hasta ahora, no existe una definición operativa y funcional de docencia.

Un gran número de programas formativos, recogiendo lo que parece ser una orientación general y apoyándose en datos de observación de la realidad docente, han llegado a otros sistemas de funciones para maestros en formación pedagógica. Por ejemplo Arturo de la Orden (1977, P. 65) expresa que, en el nivel de bachillerato, se han identificado como las más importantes las siguientes funciones:

- Seleccionar, formular y valorar objetivos de aprendizaje para los distintos tipos de alumnos.
- Programar y poner en práctica, en situaciones reales, experiencias de aprendizaje dirigidas a que los alumnos alcancen objetivos previamente formulados.
- Determinar en qué medida los alumnos han alcanzado los objetivos previstos y utilizar la información, así obtenida para modificar perfectamente los objetivos y/o las experiencias didácticas.
- Motivar y orientar a los alumnos para ayudarles a resolver sus problemas personales, académicos y vocacionales.
- Utilizar recursos didácticos de todo tipo.
- Organizar grupos de alumnos para realizar tareas generales específicas.
- Participar eficazmente en la vida y organización del centro docente.

Como podemos observar, son muchos y variados los papeles y funciones que se le adjudican al maestro, Ausubel (1980) por ejemplo: - Expone que "... Sin pretender desacreditar de ninguna manera la realidad o la importancia de tales funciones subsidiarias, es innegable, sin embargo, que el papel más importante y distintivo del profesor en el salón de clases moderno, es el de director de las actividades de aprendizaje " (P. 515).

Correlacionada con esta posición se encuentra la consideración o visualización del maestro como líder en el sentido de que su papel es el de conducir y dirigir al grupo además de ser el diseñador de experiencias efectivas de aprendizaje. Según esto una de las cualida-

des que debe poseer todo líder es la de contar con cierta habilidad para utilizar la autoridad que representa y le es conferida, en forma democrática.

Si definimos la autoridad como lo hace Klausmeier (1977 P. 174): "Potestad de tomar decisiones que afectan a otras personas". Encontramos que el maestro tiene autoridad de tomar decisiones que afectan a los estudiantes.

La forma en que utilice la autoridad produce diferentes resultados en el aprendizaje o en la cantidad de trabajo desarrollado por los alumnos en el sentido de contribuir a mejorarlo, aumentarlo u obstaculizarlo.

Según Stout (1969) (citado por Klausmeier, 1977) "un líder eficiente fomenta la interacción y la comunicación entre los miembros de un grupo. Los líderes eficientes constituyen un apoyo para los miembros de un grupo, facilitan la interacción y el trabajo entre ellos y ponen énfasis en los objetivos del grupo" (P. 174).

En conclusión un maestro eficiente será, por lo tanto, un buen líder en el sentido de que al utilizar de manera adecuada la autoridad contribuye a aumentar el trabajo del grupo y en consecuencia a lograr un aprendizaje efectivo en sus alumnos.

Consideramos conveniente describir brevemente el estudio realizado por Lewin y sus colegas Lippit y White, (1958) (citado por Klaus

meier, 1977 P.P. 175-180), los cuales diseñaron un experimento para averiguar los efectos que tenían las diferentes formas de liderazgo - sobre el comportamiento respecto a la conducta de trabajo de un grupo de muchachos.

Se definieron tres tipos de liderazgo: Autoritario, Democrático y Laissez-faire (dejar hacer, apático), los tres tipos fueron experimentados por todos los participantes de tal manera que se pudo comprobar el efecto de los tres tipos en los mismos alumnos.

En el liderazgo autoritario las actividades, todas estaban definidas por el líder, nada se podía hacer si no era por el consentimiento de éste, él era el que marcaba las actividades y se guardaba para sí toda alabanza o crítica.

El papel de líder democrático se caracterizaba porque la política a seguir siempre era materia de decisión y discusión de todo el grupo.

El líder cuidaba de que todas las actividades emanaran por consenso, los alumnos elegían libremente a sus compañeros de trabajo.

El líder democrático procuraba asignar las alabanzas y críticas de manera objetiva, ya fueran individuales o para el grupo.

Las características del líder laissez-faire eran de pasividad y dejaba en completa libertad a todos. Daba explicaciones sobre la utilización del material y sólo prestaba ayuda si la solicitaban, no toma-

ba iniciativa en el trabajo y tampoco evaluaba positiva o negativamente las actividades del grupo.

Los resultados de la investigación en forma sintética, fueron los siguientes:

1. Los alumnos reaccionaron en forma más consecuente con el líder democrático y laissez-faire. Con el líder autoritario hubo dos clases de reacción, una agresiva y otra apática.
2. La subordinación al líder, las manifestaciones de descontento y las exigencias de más atención fueron más frecuentes bajo el liderazgo autoritario que bajo el democrático o laissez-faire.
3. Bajo el liderazgo democrático hubo siempre un comportamiento amistoso y de confianza. En el laissez-faire existieron más solicitudes de información.
4. Respecto al porcentaje de tiempo gastado por cada grupo en trabajo activo se encontró que bajo la autocracia agresiva los muchos demostraron mucha actividad durante el 53 % del tiempo mientras el líder estaba presente; cuando éste se ausentaba bajaba hasta el 17 % y se elevaba hasta el 26 % cuando regresaba.
5. Bajo el liderazgo democrático la actividad en el trabajo era del 50 % aproximadamente cuando estaba presente el líder, disminuía un poco cuando éste se iba, pero no aumentaba en forma inmedia-

ta cuando volvía.

6. Bajo el liderazgo *laissez-faire* el porcentaje de tiempo empleado en el trabajo de grupo era el más bajo de las tres modalidades de liderazgo. Cuando éste se ausentaba el índice de trabajo aumentaba, "parece que cuando el líder se ausentaba surgían otros líderes dentro del grupo que se hacían cargo de las actividades y como grupo tenían suficiente interés para seguir adelante por su propia cuenta" (Pág. 176).

Decidimos citar el presente estudio, sobre el papel del maestro como líder, ya que nos parece que es uno de los experimentos más representativos, mejor controlados y más ampliamente explicados y sobre todo porque nos muestra la relación que existe entre el liderazgo, la enseñanza y sus resultados sobre el tiempo de trabajo dedicado frente a cada uno de los tipos de líder y de alguna manera su influencia sobre el aprendizaje.

Tal vez no podamos encontrar maestros que en una clase se comporten en forma exclusivamente autoritaria, democrática o *laissez-faire*, sin embargo, y por los resultados que se obtuvieron en esta investigación, estamos de acuerdo en que ciertos tipos de liderazgo, en este caso los democráticos, influyen en el comportamiento del estudiante en el sentido de incrementar su tiempo dedicado al estudio o trabajo.

Sin embargo, pese a todos los esfuerzos que se han realizado, no parece que se haya logrado un concepto que goce de aceptación generalizada para formular o identificar las destrezas y comportamientos docentes y así poder definir con precisión el rol y funciones que les corresponden.

## B. Relación Maestro - Alumno.

La relación que existe entre el maestro y sus alumnos, es un factor básico en la determinación del clima general del salón de clases.

Por lo tanto es importante determinar las diferentes bases de tal relación, ya que tanto maestros como alumnos la perciben y, sobre todo, las viven.

Un profesor interactúa con los estudiantes por medio de la palabra, de la escritura y otros movimientos físicos. Por ejemplo: para indicar cómo se puede resolver un problema, el profesor puede dar explicaciones orales y escritas o por medio del material didáctico disponible. Los estudiantes también tienen algunos medios semejantes para interactuar con los profesores, el profesor sin embargo, generalmente controla el tipo y cantidad de interacciones. Así pues, cuando el profesor resuelve dictar una conferencia o dejar que los alumnos estudien independientemente, no se produce ninguna interacción de estudiantes entre sí, ni del profesor con los estudiantes.

En sí, los debates en el salón de clases, los debates con panel, las sesiones de preguntas y respuestas y las actividades en grupos pequeños, todo exige una interacción (Klausmeier 1977).

En todo tipo de comunicación, verbal y no verbal que utilice el maestro en su relación con los alumnos se expresa en una totalidad de sentidos: pedagógico, psicológico, humano y social.

Esta totalidad de sentidos se concreta en el vínculo que el profesor establece con el grupo de acuerdo con la forma que adquiere la intervención educativa que se desarrolla en el aula.

El maestro, afirma Boris Gerson (1979), puede ser físico, biólogo o matemático, pero en todo caso su labor es pensar y actuar en un grupo de trabajo. Se encuentra vinculado al grupo, tanto desde un punto de vista imaginario (lo que piensa implica su práctica), como desde un punto de vista real (las relaciones que establece dentro de ella). El maestro también da la pauta para los roles de la relación y para su juego interno con las disposiciones afectivas, con los niveles de información y con las posibilidades implícitas de transformación de la realidad práctica y social del grupo.

Por otra parte y siguiendo al mismo Gerson (1979), nos describe tres tipos o conceptos límite con los que es posible comparar, desde el punto de vista de la experiencia de trabajo docente, el vínculo maestro alumno. Estos tipos sin ser exhaustivos, implican distintas posibilidades de observar o recuperar información sobre la práctica educativa.

El primer tipo que describe se refiere al vínculo de dirección, en

este caso, la relación maestro alumno depende directamente de las iniciativas del maestro, quien asume todo el liderazgo. No le es posible al maestro, según Gerson (1979), despreciar el valor de la dirección en la tarea educativa y observará siempre desde su perspectiva cómo adquiere el alumno los conocimientos, los juicios de valor y las formas de relación social por él inspirados, así como la trascendencia de su propia dirección.

Un segundo tipo lo constituye el vínculo analítico, donde el maestro se centra entre el grupo y la tarea. En este caso existe la idea de una intervención educativa que liga el proceso de enseñanza con el proceso de aprendizaje: Cada subgrupo de la clase expresa un proyecto, una empresa para (y entre) los alumnos, así como la presentación de hipótesis a partir de conceptos y experiencias de aprendizaje. Estos son los problemas que el maestro tiene que controlar en la relación entre grupo y tarea. Aquí el maestro deja de ser líder y se ocupa del funcionamiento y coordinación del grupo, que es donde se encuentran todas las personas capaces de organizar algo en torno a una tarea.

El tercer tipo de vínculo que nos describe Gerson (1979), es el de dependencia. Aquí la principal actividad del maestro es controlar. Debido al sistema institucional, merced a un control social en el que se le señala como maestro, con un cierto interés por idealizarse, se representa en este caso como autor casi único de la práctica

educativa. El maestro, un representante de la fuente de la sabiduría y abierto en toda su esplendidez a la labor educativa, capaz de obrar y juzgar con certeza, fomenta un vínculo asimétrico de cooperación en el que la autoridad es derivada del rol, puesto que él asume el control, fomentando una cooperación estrecha entre el silencio y la limitada oportunidad de preguntar de los educandos, haciendo así una división clara entre el que formula las preguntas y quien se preocupa por las respuestas. No hay más que un elaborador principal (el maestro) y elaboradores secundarios (los "buenos" alumnos), mientras el resto permanece desvinculado de la clase. La relación por excelencia se establece entre educador y una memoria, que registra y devuelve con una negación total del contexto.

En este vínculo de dependencia, dice Rodolfo Bohovslavsky (s.f., p. 51) la relación pedagógica "se manifiesta en el sojuzgamiento de la participación del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que es el profesor el que determina el código y mecanismo de la acción, proponiéndose como la autoridad máxima del aula".

En la vida cotidiana, afirma el mismo Gerson (1979), el maestro no puede ser encasillado dentro de uno u otro tipo de vínculo, lo más probable es que tome elementos de uno y otro; aún así, al confrontar su conducta con el tipo, aparecen reflejados rasgos más definitivos de algunos de ellos.

Fandes (1968) (citado por Klausmeier, 1977), interesado en el estu-

dio de la relación maestro-alumnos, desarrolló un sistema para observar, registrar e interpretar las interacciones entre los estudiantes y el profesor con respecto al comportamiento oral y verbal o conversación. Su sistema está fundamentado en la suposición de que la conversación es una buena maestra del comportamiento total.

De igual manera, lo que dicen los profesores y los estudiantes puede observarse y registrarse con mayor grado de conformidad de lo que se podría lograr con un comportamiento no verbal. Según este sistema la conversación del profesor se puede clasificar como respuesta a los estudiantes o como indicación o iniciativa de la conversación. En forma análoga, la conversación de los estudiantes es la respuesta al profesor o la conversación inicial o iniciativa.

Se incluye también el silencio o la confusión, con el fin de computar el tiempo que no se puede clasificar como de conversación del profesor o del estudiante.

Flandes (1968) (citado por Klausmeier 1977), encontró en sus estudios que el profesor habla entre el 65 y el 75 % del tiempo total de la clase; además que esta conversación casi siempre busca una respuesta de los estudiantes a la iniciativa del profesor y no induce a los estudiantes a tomar iniciativa. Por lo tanto la iniciativa de los alumnos y sus pensamientos o ideas no reciben ningún estímulo a través de toda la conversación o disertación en la clase.

Los estudios también demostraron que los profesores casi siempre son iguales, pocas veces tienen diferencias. Los profesores menos eficientes son más parecidos, son menos flexibles y probablemente más fáciles de identificar, que los profesores más eficientes (Klausmeier, 1977).

Rosenskind (1977) (citado por Klausmeier (1977)), analizó todos los estudios que trataban de los comportamientos de los profesores en la iniciativa y en la respuesta de los estudiantes. En términos generales podemos decir que confirmó las conclusiones que acabamos de mencionar en relación con las interacciones entre el profesor y el estudiante. Sin embargo en otros estudios descubrieron que el comportamiento del profesor en la iniciativa incluyendo la crítica moderada y la dirección, así como la aprobación y el avance del maestro se correlacionaban positivamente con el rendimiento del estudiante no tenía correlación positiva y notoria con su rendimiento.

De lo anterior podríamos decir que no todas las ideas de los estudiantes pueden o tienen que aceptarse como base para organizar la enseñanza.

En 1955, Kaback (citado por Klausmeier 1977), pensaba que el grado de satisfacción personal que cualquier maestro obtiene de su papel, está íntimamente asociado con sus necesidades personales. Una vez que el maestro se ha dado cuenta de la naturaleza de sus reaccio

nes hacia sus alumnos adolescentes, puede empezar a profundizar - las complejas relaciones que se desarrollan entre sus propias necesidades físicas, emocionales, sociales e intelectuales y las necesi-dades de seguridad y adecuación de los adolescentes. Las necesidades emocionales y personales también deben ser satisfechas para - lograr un buen ajuste en las relaciones maestro alumno.

El maestro debe saber que las necesidades sociales de los adolescentes, incluyen una fuerte necesidad de ser identificadas con un - grupo. Hoyt (1955) (citado por Klausmeier 1977), puso a prueba - varias hipótesis, sobre el efecto de lo que los maestros saben acerca de sus alumnos en cuanto a su aprovechamiento en clase y las ac-titudes de éstos. Su conclusión fue que el uso que hacen los maestros de la información que les brindan los tests y de otros datos de - apreciación, aumenta mucho su conocimiento de las característicasde los alumnos. Sin embargo, este conocimiento por sí sólo, no - aumenta en nada el aprovechamiento del alumno. Hubo una tendencia definitiva en cuanto al mayor conocimiento del maestro de las características del alumno, para mejorar las actitudes de los alumnos ha - cia el maestro.

Parece ser por lo tanto que la actitud de un maestro hacia un estudiente está más relacionada con el aprovechamiento y/o nivel de ha - bilidad del alumno, que una característica dada de la personalidad.

Williams y Knecht (1962) (citados por Powel, 1975), parecen confir-

mar este punto de vista en un estudio sobre las calificaciones de los maestros a los alumnos en "simpatía" y su relación con las medidas de habilidad y aprovechamiento. Dichos autores pidieron a los maestros que calificaran a 371 alumnos, en cuanto a grado de "simpatía". Sus puntuaciones se compararon con las de un test de inteligencia y de medición de habilidad. Se dieron relaciones positivas significativas entre las calificaciones de "simpatía", las puntuaciones de habilidad y el aprovechamiento, en las que las calificaciones de "simpatía" tuvieron una correlación mayor con los promedios de calificaciones de aprovechamiento, que con las puntuaciones de habilidad. Parece bastante obvio que la actuación académica del alumno en el salón de clases es el factor de más peso en la opinión que el maestro tiene de él, en varias características.

Así, el aprovechamiento es el aspecto más obvio del funcionamiento del alumno en el salón de clases y éste parece ser un enfoque lógico. Pero pensamos que los maestros encontrarán que vale la pena esforzarse por conocer más a fondo a sus alumnos para poder catalogar sus características tal y como son y no como se reflejan en el aprovechamiento.

La dinámica que se da en un grupo de clase nos debe llevar a analizar el proceso enseñanza-aprendizaje desde otra perspectiva, donde, según Santoyo (1981), la docencia puede caracterizarse como un proceso de interacción entre personas, en el que los sujetos, profesos--

res y estudiantes, establecen interrelaciones a través de las cuales conforman un grupo con dinamismo propio. En este proceso intervienen las características y los rasgos peculiares de cada uno de los individuos, aspecto que también señala Kaback en sus estudios realizados en 1955 (citado por Powell, 1975).

La interacción en situaciones de docencia, no es una relación de sujetos aislados, sino más bien una relación de grupo y en ese sentido, de interacción múltiple. La interacción y el grupo son medio y fuente de experiencias para el sujeto. Es precisamente a través de sus experiencias, que la persona aprende y se desarrolla como tal, afirma Santoyo (1981).

### C. Capacitación del Profesor

La formación y capacitación de los docentes es uno de los problemas más graves a los que se enfrenta el sistema educativo mexicano.

No es pretensión de este trabajo elaborar una sinopsis histórica sobre la formación de maestros en el País, sin embargo creemos necesario señalar algunos de los acontecimientos más significativos en este terreno, no sólo en lo que se refiere a educación media superior y superior, sino desde el nivel de capacitación básica; (los datos que a continuación se mencionan fueron tomados del documento Base, Formación de Trabajadores para la Educación: Congreso Nacional de Investigación Educativa, Volúmen I UNAM, Méx. 1982) . Así podemos señalar que en el renglón de la educación primaria y media básica encontramos antecedentes que datan del año de 1547, época en la que se funda el Colegio de San Juan de Letrán en donde sus egresados deberían comprometerse a fundar como profesores, escuelas en distintos lugares de la Nueva España.

Otro antecedente, y a nuestro juicio bastante importante, lo encontramos en el año de 1600, en ese entonces, para la ordenanza de los maestros en el nobilísimo Arte de Leer y Escribir se necesitaba, de la aprobación de un examen, condición imprescindible para recibir autorización para enseñar.

Sin embargo fue hasta el siglo XIX cuando se logran avances significativos, que vienen a consolidarse entre los años 1842 y 1845 con la creación de la Dirección de Instrucción Primaria. Para el último cuarto de ese siglo ya se impartía educación normal en el Distrito Federal y en otros Estados como Durango, San Luis Potosí, Nuevo León y Sonora. En 1877 se inauguró la Escuela Normal para Educadores en el Distrito Federal. En 1885 encontramos el primer antecedente sobre la impartición de cursos de capacitación para maestros en servicio.

Fue en la última década de ese siglo cuando Joaquín Baranda, Ministro de Educación en ese entonces, obtiene la autorización de crear la Escuela Normal para Profesores de Instrucción Primaria y es también cuando se revoca la facultad de otorgar licencias para impartir instrucción a personas sin preparación profesional. Después de esa fecha se han observado diferentes cambios, tanto en planes de estudio como en la creación de instituciones que vienen a ser los antecedentes inmediatos de las que rigen actualmente la educación primaria.

Es importante mencionar y destacar el famoso plan de los once años o Plan Nacional para el Mejoramiento y Expansión de la Educación Primaria en México, cuya importancia radica en el hecho de que para el año de 1960 ya se tenía una gran carencia de maestros de educación primaria, por lo tanto uno de los objetivos del mencionado

plan era el de resolver este problema en un plazo precisamente de once años. De 1969 (con el congreso de Saltillo) a la fecha ha existido una búsqueda constante de alternativas que vengan a mejorar el aspecto de la formación de profesores a nivel primaria.

Creemos conveniente abordar el problema de la formación de profesores en este renglón dado que es este nivel el que condiciona la demanda de educación media, media superior y superior.

En lo tocante a la formación de trabajadores de la educación para el nivel medio y medio superior daremos los siguientes datos en forma breve: en el año de 1942 se consolida la formación de la Escuela Normal Superior de México (ENSM) y es en 1946 cuando se establece la preparación técnica y científica a sus estudios, creando, originalmente, doce especialidades; dicha Escuela ha sufrido dos importantes reformas, la primera en 1959 y la segunda en 1969; después de este año se han creado diversas instituciones que tienen como objetivo la preparación de cuadros docentes, entre ellas tenemos a la Dirección de Mejoramiento Profesional del Magisterio, la creación de la Universidad Pedagógica Nacional, por decreto presidencial, el 25 de agosto de 1978, dentro de cuyas funciones primordiales se estipula la docencia de tipo superior, la investigación científica y la difusión del conocimiento en materia educativa.

A partir de la segunda mitad del presente siglo, con la gran explosión de demanda educativa en México, se agudiza el problema de la

falta de maestros capacitados, ya que como consecuencia de dicha demanda y con el afán de satisfacerla se ha venido contratando los servicios de personas que no cumplen con los requisitos profesionales necesarios. En el nivel de educación media superior y superior, el problema es mucho más grande ya que en realidad no existen instituciones que preparen docentes para estos renglones.

En cuanto a la formación de profesores universitarios encontramos antecedentes en la gestión del Dr. Chávés en la UNAM, con la creación del Programa de Formación de Profesores enfocado, sobre todo al nivel de especialización profesional, becas para el extranjero y eventos de preparación pedagógica.

El movimiento estudiantil de 1968 de alguna manera posibilita otro de los avances en materia de formación docente, sobre todo porque se manifiesta un gran cuestionamiento sobre la función de la Universidad, argumentándose también el tránsito de ésta por una gran crisis académica.

En este renglón y bajo esta perspectiva se logran avances que se consolidan con la creación en la UNAM del Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, quienes junto con la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) logran el diseño de un Programa Nacional de Formación de Profesores.

## 1. Algunos Ejemplos de Capacitación y Formación de Profesores.

Después de haber hecho un recuento histórico sobre el problema de la formación docente en México, creemos necesario abordar con más detenimiento algunos de los programas de formación docente que hasta la fecha tienen vigencia en algunas instituciones del País; si bien es cierto que lo expuesto anteriormente es de suma importancia, creemos que para los efectos y objetivos de nuestro trabajo de tesis es más importante señalar algunas de las estrategias que han seguido diversas instituciones para la resolución del problema de la formación y capacitación docente.

El problema básico viene a ser la preparación de personas que no han tenido formación pedagógica y que sin embargo se encuentran laborando dentro del terreno educativo, consideramos que las siguientes estrategias y modelos tratan de dar solución a este aspecto. A continuación damos a conocer, en forma escueta, los objetivos y aspectos metodológicos de tres programas que consideramos importantes: El Plan Nacional de Formación de Profesores, de la ANUIES, la práctica y estrategia del Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM y el Curso de Formación Continua de Profesores de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAG), si bien ésta última tiene objetivos y alcances más bien regionales, es importante dado que nuestra investigación la realizamos en dos escuelas preparatorias de esta universidad y dado que en ella encontramos

las primicias de un programa de capacitación y formación docente - creemos, por lo tanto, imprescindible exponer sus planteamientos - y, de alguna manera, contribuir en el logro de sus objetivos.

a). El Programa Nacional de Formación de Profesores de la ANUIES: Antecedentes y Propósito.

Uno de los problemas más graves que las instituciones de la educación media-superior y superior deben afrontar y, por lo tanto, resolver es la preparación de profesores o profesionales especializados en docencia.

Es por esta razón que la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), se aboca al estudio y resolución de tan grande problema. Aseguraba la ANUIES, en 1978, que la demanda prevista para este año (1982) requeriría de 35,000 nuevos maestros de enseñanza superior y que los medios hasta entonces planteados, no han logrado resolver ni siquiera el problema de la capacitación docente de los maestros en servicio que sumaban en esos días más de 50,000 los cuales se encontraban distribuidos en poco más de 135 instituciones, de ellos sólo el 14 % son de dedicación exclusiva y el 7 % han realizado estudios de posgrado. El número de alumnos que integran el sistema es de 35 mil con una tasa promedio de crecimiento anual del 10.6 % (Gómez F. Carlos, 1974). Se ha tratado de resolver el problema de formación docente de diversas maneras, que van desde la impartición de cursos, seminarios y talleres, ya sea aislados o integrados en modestos programas formativos, hasta la creación de estudios de posgrado que tienen como resultado un alto perfeccionamiento en las áreas profesio-

nales y, además, la formación de personal docente altamente calificado, pero se ha encontrado que dicha solución involucra la creación de un número muy grande de programas de maestría cuyo costo, sería muy elevado, razón que las hace un tanto imposibles.

La necesidad cada vez más creciente de preparar cuadros para la docencia, como consecuencia del gran aumento de la población estudiantil, requería de la creación de un programa formativo de alcances nacionales que intentara resolver esta problemática. Por esta razón y gracias " a las declaraciones de Villahermosa" se posibilita la creación, en 1971, del " Programa Nacional de Formación de Profesores", pero es hasta el siguiente año (1972) cuando la ANUIES da a conocer e implementa su proyecto para la formación de profesores de enseñanza superior, que tiene como propósito fundamental:

- . La formación de nuevos profesores
- . El mejoramiento del profesorado actual y
- . La preparación de instrumentos auxiliares para la docencia.

Se considera que este programa representa sólo una de las alternativas para la educación de profesores y como tal está sujeto a una revisión y evaluación permanente, que dé lugar a los cambios y rectificaciones necesarias para el logro de los siguientes objetivos:

1. La superación efectiva del profesorado de educación superior en lo que se refiere a su área específica de conocimientos y a la manera en que se desempeña la función docente.

2. Descentralización de los programas de formación y mejoramiento de profesores.

Para su realización el programa se dividió en cinco rubros:

- I. Realización de cursos y seminarios.
- II. Promoción y financiamiento de programas de estudio de posgrado.
- III. Apoyo técnico y económico a programas institucionales e interinstitucionales.
- IV. Creación de Centros Regionales para la formación y mejoramiento de profesores.
- V. Elaboración de equipo y materiales auxiliares de la docencia.

(ANUIES: Informe de Actividades 1972-1974, tomado de Un Modelo de Capacitación Docente para Docentes en Servicio, CEMPAE, Rev. Tema No. 2. P.P. 9 y 10).

b) La Formación de Maestros en la UNAM  
(Práctica y Estrategia del CISE)

"La práctica actual del CISE, en la formación del personal académico consiste en ofrecer oportunidades de estudio y reflexión sobre los problemas concretos de la educación y de la docencia al personal docente, en una forma estructurada y con un enfoque integral de carácter multi e interdisciplinario" (Arredondo 1980, P. 39).

La formación del personal docente dentro de la UNAM, práctica que no sólo se concreta a la formación de sus propios maestros, sino que también se ofrece a nivel de cursos y asesorías a otras instituciones, en nuestro concepto representa una de las estrategias más concretas y sistematizadas de cuantas hemos investigado.

Podemos identificar tres etapas básicas en el desarrollo de esta actividad. En su primera etapa con la creación del Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza en 1969, se impartieron cursos eventuales, mesas redondas, simposios y coloquios, exposiciones de material didáctico, además de que se produjeron y editaron textos de enseñanza programada.

La segunda etapa, principia en el año de 1972 y coincide con la puesta en marcha, del Plan Nacional de Profesores de la ANUIES, evento en el cual participó la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza

y el Centro de Didáctica, se caracteriza por la asesoría brindada a universidades e instituciones de diversos estados y a las mismas escuelas de la UNAM, con una política de sensibilización a los profesores en relación a cuestiones y aspectos educativos y particularmente didácticas. Se logran producir y publicar libros y folletos, como: El Manual de Didáctica General (Curso introductorio) en 1976, el manual de didáctica de las Ciencias Experimentales en 1972, libros de Didáctica Especiales (Ciencias histórico-sociales, Matemáticas y Lenguaje).

En ésta se logra un amplio desarrollo de la tecnología educativa, la Programación por Objetivos de Aprendizaje, los Métodos de Enseñanza, la Evaluación Educativa, Diseño de Planes de Estudio, etc., que se concretan a producción y publicación de libros y paquetes didácticos en donde a la vez que se difunden estos principios se utilizan para su misma sistematización.

Dentro de esta misma etapa se promovió la creación de departamentos y secciones de didáctica tanto en las escuelas de la UNAM, como en diversos Estados de la República.

Es también en este período, 1972-1975, cuando surgen diversas escuelas e instituciones como las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y el Colegio de Bachilleres (CB), instituciones que surgen como una respuesta a la crisis de la educación y que intentan erigirse como

una alternativa académica, estudiando y utilizando modelos que realmente resultan ser verdaderas innovaciones en materia educativa.

En la tercera etapa, 1975 a 1979, se sufre un viraje en cuanto a la concepción didáctica, "Puede caracterizarse por una búsqueda intensa para adecuar mejor el trabajo de formación de personal académico y las nuevas circunstancias universitarias y a la realidad socio económica y cultural del País" (Arredondo 1980 P. 41).

Se analiza, con visión crítica, todo el trabajo producido desde 1969 y particularmente el período de 1972 a 1975, situación que condujo al planteamiento de reorganizar toda la estructura interna que hasta la fecha había prevalecido y que concluyó con la transformación de todos los servicios educativos impartidos, "... el interés de los profesores y de algunas dependencias académicas hizo que se buscara la manera de proporcionar una formación más amplia al personal académico universitario y no centrada exclusivamente en la tecnología educativa, sino más bien con un enfoque interdisciplinario y procurando la vinculación entre la docencia y la investigación" (Arredondo 1980, P. 41).

Estos cuestionamientos condujeron, también, a la tarea de revisar tanto metodológica como conceptualmente la docencia universitaria, a partir de éstos se estructura el Plan de especialización para la docencia en base a 3 áreas de conocimiento: Ciencias Sociales, Psico-

pedagogía y Tecnología Educativa. Es así como se intenta, a través de estos tres enfoques, dar una respuesta a lo que sería el tratamiento del proceso educativo desde un enfoque interdisciplinario.

El CISE ofrece ahora, a todo el personal docente interesado, actividades de actualización y capacitación, cursos sueltos y secuencias curriculares estructuradas de formación educativa. Asimismo se ha diseñado un plan de formación básica para el ejercicio de la docencia, formación considerada como indispensable para la práctica de la docencia a nivel universitario. Dicho plan curricular consta de 5 actividades académicas distribuidas de la siguiente manera:

- |          |  |
|----------|--|
| 3 cursos | A). Introducción a la docencia.                        |
|          | B). Aspectos pedagógicos de la docencia Universitaria. |
|          | C). Aspectos sociales de la docencia universitaria.    |

Un taller: Elaboración y administración de programas.

Un laboratorio: Laboratorio de docencia universitaria.

Las actividades académicas, a excepción de la primera, se efectúan en dos sesiones por semana y el plan en su conjunto tiene una duración de dos meses.

Existe también un segundo plan de especialización para la docencia en lo cual se pretende la capacitación para las funciones y tareas -

académicas propias del personal de carrera y tiene como antecedente, y por lo tanto requisito, el haber cursado el primer plan. Consta de cinco actividades:

- 1). Tres seminarios:
  1. Metodología de la investigación - educativa.
  2. Implicaciones sociales de la docencia universitaria.
  3. Teoría y práctica de la docencia.
  
- 2). Un laboratorio: Dinámica de grupos.
  
- 3). Un taller: Elementos para el diseño de planes - de estudio.

C). Programa de Formación Continúa de Profesores de la Universidad Autónoma de Guerrero.

Una de las principales causas que incidieron - e inciden - en la necesidad de formar docentes dentro de la UAG, es la que deriva de - la incorporación masiva de estudiantes de esta institución, que viene a ser el resultado directo de la política de "puertas abiertas" - que se impulsa desde el año de 1977, esto trae, como lógica consecuencia, la necesidad urgente de profesionistas mejor preparados - para desarrollar su labor educativa.

A grandes rasgos podemos dividir el plan de formación de profesores de esta universidad en tres etapas básicas, cada una de ellas - con características propias:

1a. Etapa:

Esta etapa surge básicamente en el año de 1978, con la creación del "Departamento Académico" y se caracteriza por la impartición de - cursos aislados y eventuales sobre algunos tópicos como son: Didáctica general, programación por objetivos, evaluación educativa , etc., sin estar insertos en una política propia y coherente de formación y capacitación docente.

2a. Etapa:

En la segunda etapa como consecuencia de la participación de algu -

nos miembros de este departamento en congresos nacionales promovidos por la ANUIES surge el "Curso de Formación Continua de Profesores" auspiciado y financiado por la misma ANUIES, en la que se puede observar, desde su planeamiento e integración, la amplia libertad que se dio para el diseño de un programa propio de la UAG - que viniera a tratar de resolver la amplia y urgente necesidad de formar cuadros académicos.

Este proyecto se inscribe en las recomendaciones de la ANUIES en el sentido de que "el curso esté bajo la coordinación de especialistas de la región, con el propósito de discutir problemas específicos que se presenten a nivel regional, y, con base en ellos, unificar planes y programas de educación de profesores en ese nivel (ANUIES - Informe de Actividades 1972-1974 tomado de: Un Modelo de Capacitación Docente para Docentes en Servicio, CEMPAE, Rev. Tema No. 2 P. 10), bajo esta perspectiva se diseñó el siguiente proyecto que consta de tres ciclos, cada uno de ellos con sus correspondientes cursos:

#### PRIMER CICLO: BASICO

- 1.1. DIDACTICA GENERAL
- 1.2 PROGRAMACION POR OBJETIVOS
- 1.3 AUXILIARES DIDACTICOS
- 1.4 DINAMICA DE GRUPOS
- 1.5 EVALUACION

SEGUNDO CICLO: DIDACTICA DE LA ESPECIALIDAD

- 2.1 CIENCIAS NATURALES
- 2.2 CIENCIAS SOCIALES
- 2.3 CIENCIAS FILOSOFICAS
- 2.4 CIENCIAS EXACTAS

TERCER CICLO: FUNDAMENTOS TEORICOS DE LA ESPECIALIDAD

- 3.1 MATEMATICAS
- 3.2 FISICA
- 3.3 QUIMICA
- 3.4 BIOLOGIA
- 3.5 ETC.

Para la impartición de los cursos del primer ciclo se dividió al Estado por zonas, siendo éstas las siguientes: Chilpancingo, Iguala, Ciudad Altamirano, Acapulco, San Marcos y Tecpan de Galeana, el local de trabajo de dichos cursos, sería la preparatoria de cada uno de esos lugares, donde se concentrarían los maestros de esa escuela y de las poblaciones vecinas.

En este primer ciclo se inscribieron 300 maestros de un total de novecientos que laboraban en ese entonces en la UAG. De esos 300 maestros originalmente inscritos sólo concluyeron los cinco cursos del primer ciclo, 40 maestros, es decir el 13.3 %, cantidad que representa el 4 % de la población docente total. (Informe de Actividades del Departamento de Formación de Profesores, UAG 1980) .

Hasta la fecha no se ha realizado ninguna evaluación de lo que sucedió en esos cursos ni se ha investigado el por qué de la escasa participación de los maestros sobre todo al finalizar el ciclo.

Es necesario señalar que, de acuerdo con las instancias organizativas, para el mejor funcionamiento del curso se emplearían diversas fuentes motivacionales como son: pago de viáticos, descarga académica, reconocimiento mediante diploma por cada uno de los cursos del primer ciclo, con la perspectiva de que al finalizar éste, se entregaría un diploma general "como reconocimiento a su esfuerzo y participación".

Es posible que una de las variables que influyeron para que se diera esa escasa participación, fue que los cursos se impartieron los fines de semana. Cabe señalar que cada curso se impartía en dos fines de semana, con los dos siguientes de descanso, continuando así hasta concluir el ciclo.

Consideramos que es necesario, y recomendable, elaborar una investigación profunda sobre cuáles fueron las causas de la escasa participación y sobre todo del alto índice de deserción (86.7%), para eso sugerimos la revisión interna del material utilizado y la evaluación de la dinámica y estrategia que se utilizaron durante el proceso instructivo.

### 3a. ETAPA:

Actualmente y desde mayo de 1981, fecha en que se crea el Departamento de Formación de Profesores, se está trabajando en la conformación y diseño de un programa de formación y capacitación docente acorde con el tipo de universidad que se impulsa, esto no ha impedido que se impartan talleres, cursos y seminarios, como el Taller de Transformación Académica, el Taller sobre Elaboración de Programas de estudio, que aunque aislados y esporádicos se pretende con ellos investigar la realidad académica de los docentes, para así sentar las bases que permitan la elaboración de un programa más amplio que venga a subsanar la grave carencia de personal académico calificado.

## C A P I T U L O   I I I

### INVESTIGACION

#### Introducción

Investigaciones realizadas han demostrado que ciertos aspectos de la personalidad del profesor tienen importante relación con los resultados del aprendizaje en el salón de clases, ya que es de suma importancia el grado de compromiso o participación por parte del profesor en el desarrollo intelectual y motivacional de sus alumnos en dicho proceso (Ausubel 1980).

Zorrilla (1979), en la investigación sobre el Perfil del Maestro del Colegio de Ciencias y Humanidades, propone que uno de los aspectos de este perfil docente es que el maestro "Aplique, a las características de sus alumnos, los conocimientos del aprendizaje. Con muy especial énfasis en la condición del desarrollo adolescente y en el contexto socio-cultural en que realiza su labor docente" (P.18).

Otros aspectos importantes en el perfil que propone Zorrilla (1979) son: que el maestro debe desarrollar su capacidad para comunicarse claramente de manera oral y escrita, así como que entienda las consecuencias que emanan de la situación docente y que influyen en la misma, a través del manejo operativo de conocimientos sociológicos y psicológicos pertinentes.

Lo mencionado por estos dos autores nos hace ver la importancia del trabajo del docente en el aula y en la interacción con sus alumnos. Sin embargo son pocos los estudios que a este respecto se han hecho en nuestro país y muchos los programas de capacitación y formación de profesores que se han elaborado con el objetivo de mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.

De tal manera el propósito de esta investigación es el analizar las características del profesor de enseñanza media superior observadas por los alumnos y aportar elementos para la formación o capacitación de los profesores. Consideramos que a partir de las observaciones de los alumnos se pueden tomar algunos elementos que nos permitan incluirlos dentro de los programas de capacitación de los profesores.

Como mencionábamos anteriormente son pocos los programas que toman en cuenta la participación de los alumnos en aquellos aspectos relevantes del proceso enseñanza-aprendizaje. Para tratar de ser un poco más claros en este punto, diremos que a los alumnos se les toma en cuenta únicamente como elementos productores de conductas que demuestran si se dio o no un aprendizaje, pero en aspectos como: la percepción que tienen de sus profesores; los rasgos de personalidad que prefieren y/o rechazan de ellos; la capacitación que consideran deberían tener; así como el papel de profesor en el salón de clase, son algunos elementos que no se consi-

deran y que se deberían tomar en cuenta para que el profesor conozca las necesidades e intereses de sus alumnos con base en la etapa de desarrollo en que se encuentran. Por lo tanto nuestras preguntas de investigación son las siguientes:

- ¿ Por qué se interesan principalmente los alumnos, por la competencia pedagógica de sus profesores o por las características de su personalidad ?
- ¿ Qué tipo de expectativas guardan los alumnos hacia el papel de los profesores ?
- ¿ A partir de las respuestas de los alumnos, es posible aportar elementos para la capacitación o formación de los profesores ?
- ¿ En qué forma ejercen el liderazgo los profesores ?
- ¿ Qué imagen del profesor tienen los alumnos ?

## I N V E S T I G A C I O N

La investigación que realizamos fue de tipo ex post facto ya que - en realidad no llevamos a cabo un control directo sobre las varia-- bles independientes. Investigaciones de este tipo representan, más bien, una búsqueda sistemática, empírica, en la cual los investiga-- dores no tienen control directo sobre las variables independientes, - porque ya acontecieron sus manifestaciones o por ser intrínsecamente no manipulables. Por lo tanto y dado que en este tipo de investi-- gación es imposible o muy difícil el control de las variables independientes "... se deben tomar las cosas tal como son e intentar decifrarlas" (Kerlinger, 1982: Pág. 269).

En nuestro caso nos interesa determinar la diferencia de actitudes - hacia la conducta de los maestros de dos grupos de alumnos: los de tercero y quinto semestre de la Preparatoria Núm. 1 y los de tercero y quinto semestre de la Preparatoria Núm. 9, ambas de la UAG.

Se medirán las actitudes hacia la conducta y actividad de los maestros en ambos grupos de alumnos y probaremos, mediante la prueba "U" de Mann-Whitney para muestras grandes, la significancia de la diferencia que existe entre los dos grupos.

## VARIABLES

### VARIABLE INDEPENDIENTE:

Dado que nuestra variable independiente no es susceptible de manipulación (no se trata de una variable activa) podemos definirla como una variable atributiva, es decir que, dicha variable preexiste en los sujetos que van a ser estudiados. Podemos decir que, de alguna manera, está ya manipulada por una serie de circunstancias como sería el medio ambiente, la herencia y otras más.

Por lo tanto, en este caso, nuestras variables son la conducta y actividad de los maestros, es decir, las características que poseen en sí y en algún grado los maestros de las escuelas preparatorias Uno y Nueve de la Universidad Autónoma de Guerrero.

### VARIABLE DEPENDIENTE:

Nuestra variable dependiente podemos definirla como la respuesta o actitudes de los alumnos hacia las características o conductas de sus maestros en la escuela.

## M E T O D O

## Sujetos:

La población investigada en esta encuesta fueron alumnos de las - Escuelas Preparatorias Núm. 1 y Núm. 9 de la Universidad Autónoma de Guerrero; de esta población se seleccionó, aleatoriamente, una muestra de 472 alumnos, de los cuales: 242 fueron de la Escuela Preparatoria Núm. 1 del turno matutino y 230 de la Escuela Preparatoria Núm. 9 del turno vespertino; de la primera escuela 86 de los sujetos fueron mujeres, 134 hombres y 22 de los sujetos no proporcionaron datos en este sentido; de la otra escuela 72 fueron mujeres, 157 hombres y un sujeto no respondió; el número total de sujetos por sexo fue de 158 del sexo femenino, 291 del masculino y 23 no proporcionaron datos.

La edad promedio, en ambas preparatorias, es de 18 años, el 61 % de ellos se encuentran entre los 18 y 20 años de edad, el 23 % trabaja, el 69 % se dedica sólo a sus estudios y el 8 % no respondieron.

Podemos decir que el 35 % de los alumnos son de origen campesino, en base a la ocupación de los padres y que en el 66 % de los casos, (ver apéndice A) los padres son profesionistas, (ver apéndice B). El 80.72 % de las madres se dedican al hogar (ver apéndice A) el 21.19 % no tiene ningún estudio y el 19.28 % es analfabeta fun-

cional (ver apéndice B).

## ESCENARIO

Los cuestionarios se aplicaron en los salones de las Escuelas Preparatorias Núm. I (Aarón M. Flores) y Núm. 9 (Ernesto "Che" Guevara), de la Universidad Autónoma de Guerrero, ubicados en la avenida Juan N. Álvarez Núm. 38 en la ciudad de Chilpancingo, Guerrero.

## MATERIAL

### I. Construcción del Instrumento:

Para la elaboración del instrumento se tomaron en consideración una serie de estudios realizados con anterioridad, interesados en el mismo problema, que se han llevado a cabo en diferentes países y a diferentes niveles escolares, como los realizados por Spaulkin (1963) (citado por Ausubel, 1980), con el Inventario de Actitudes del Profesor; el de Ryans (1960) (citado por Klausmeier Goodwin 1977), sobre los comportamientos de los profesores en el dominio afectivo e intelectual; el de Veldeman y Reck (1963) (citados por los mismos Klausmeier-Goodwin 1977) en una evaluación del comportamiento de los profesores por parte de sus alumnos; la investigación llevada a cabo por el Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México por Zorrilla J. (1979), sobre el perfil del maestro del Colegio de Ciencias y Humanidades, ciclo ba

chillerato; y la investigación realizada por Loughlin L. (1973), en Argentina, sobre las características del Profesor observadas por sus alumnos.

De Loughlin (1972), retomamos algunos aspectos de su instrumento (cuestionario), por parecernos los más adecuados a nuestros propósitos. Como mencionamos arriba, a este instrumento se le realizaron algunas modificaciones para adecuarlo al medio y a los sujetos que se les aplicaría.

El cuestionario está dividido en tres partes:

Primera parte:

En esta parte se pretende identificar el tipo de liderazgo que ejerce el profesor en el grupo de aprendizaje. Para obtener esta información se plantearon las tres características más representativas de cada tipo de liderazgo, según Loughlin (1972), los tres tipos fueron: el líder autoritario, el líder democrático y el líder laissez-faire (liberal, apático) sumando así nueve características anotadas en el cuestionario sin ningún orden en particular.

Segunda parte:

En esta parte del cuestionario tratamos de detectar la imagen predominante que los alumnos han observado de sus profesores. Se formó en base a 12 características predominantes del papel del profesor frente al grupo de aprendizaje, que fueron tomadas y adaptadas

de la investigación antes citada.

Tercera parte:

Esta parte tiene el objetivo de observar si son satisfechas las expectativas de los alumnos por parte de los profesores en cuanto a las características de estos últimos. Está formada por dos enlistados, con 28 posibles características cada uno, el alumno debe ordenar jerárquicamente, tanto en orden de preferencia como de rechazos, cinco características de las enlistadas.

En la elaboración del cuestionario tratamos de cubrir los aspectos metodológicos que se requieren de acuerdo a los autores revisados para este caso. Así se utilizó, de acuerdo a Marín (1977), un grupo de jueces con conocimiento en el tema que proporcionaron algunos comentarios sobre lo que debía cubrir el cuestionario. Con esto se formuló el cuestionario que se puso a consideración de una muestra de la población a la cual se le pidió que juzgara las preguntas del cuestionario, en especial aquellas que no entendieran, que les parecieran muy complejas, o que presentasen cualquier otro problema.

En base a ello se eliminaron algunas preguntas, se corrigieron otras y se estudió cada una de ellas para decidir si era necesario incluir las en el cuestionario, así como la forma en que quedaría escrito.

Siguiendo a Kerlinger (1975) y a Hyman (1977), se tuvo también especial cuidado en los criterios de elaboración. Como por ejemplo:

1. Que las preguntas se relacionen con el problema y con los objetivos de la investigación.
2. Elegir el correcto tipo de pregunta.
3. Que las preguntas sean lo más concretas posibles. Aunque en la última parte del cuestionario los conceptos utilizados no tienen una definición clara, esto nos permitirá por lo mismo obtener distintos marcos de referencia por parte de los alumnos.
4. La longitud del cuestionario se calculó según el tiempo disponible de los sujetos. El tiempo que dura una clase.
5. Los cuestionarios pueden tener dos clases de preguntas: respuestas abiertas y respuestas cerradas. Utilizamos las cerradas.
6. Las instrucciones que se dan, lo mismo que la introducción al cuestionario, deben ser claras, concisas y expresadas en tal forma que el sujeto se viera motivado a contestar el cuestionario.

La versión final del cuestionario aparece en el apéndice C.

## PROCEDIMIENTO

### I APLICACION DEL INSTRUMENTO.

Para la aplicación del instrumento se adiestró primeramente a cua-

tro personas, las cuales laboran en la Universidad Autónoma de Guerrero como auxiliares académicos. El adiestramiento de los encuestadores se llevó a cabo en una sesión de una hora aproximadamente y consistió específicamente en lo siguiente: Primeramente se les explicó los objetivos de la investigación, se les hicieron recomendaciones sobre la conducta que deberían manifestar durante la aplicación de la encuesta (instrucciones, alternativas para la resolución de dudas, etc.) posteriormente se les solicitó su discreción antes de la aplicación con el fin de evitar alguna posible contaminación en los resultados de la investigación.

Al pasar a los grupos, previamente seleccionados, para la aplicación de la encuesta, se solicitaba al grupo su colaboración, el profesor del grupo estaba ya informado del propósito de nuestra visita, en ninguno de los casos hubo objeción por parte de los alumnos. Se procedió a la entrega de los cuestionarios a los estudiantes y se les proporcionaron las instrucciones a nivel verbal, recomendándoles que leyeran cuidadosamente las instrucciones correspondientes a cada una de las partes de las que contenía el cuestionario, señalándoles que sus contestaciones eran individuales con el fin de que los resultados que se obtuvieran fueran lo más confiables posibles. Durante el proceso de resolución se dieron indicaciones para la eliminación de las dudas que surgieron, se les marcó un tiempo límite para contestar el cuestionario, que fue de 25 minutos, asimismo se tuvo especial cuidado en que todos los alumnos contestaran todos los

tro personas, las cuales laboran en la Universidad Autónoma de Guerrero como auxiliares académicos. El adiestramiento de los encuestadores se llevó a cabo en una sesión de una hora aproximadamente y consistió específicamente en lo siguiente: Primeramente se les explicó los objetivos de la investigación, se les hicieron recomendaciones sobre la conducta que deberían manifestar durante la aplicación de la encuesta (instrucciones, alternativas para la resolución de dudas, etc.) posteriormente se les solicitó su discreción antes de la aplicación con el fin de evitar alguna posible contaminación en los resultados de la investigación.

Al pasar a los grupos, previamente seleccionados, para la aplicación de la encuesta, se solicitaba al grupo su colaboración, el profesor del grupo estaba ya informado del propósito de nuestra visita, en ninguno de los casos hubo objeción por parte de los alumnos. Se procedió a la entrega de los cuestionarios a los estudiantes y se les proporcionaron las instrucciones a nivel verbal, recomendándoles que leyeran cuidadosamente las instrucciones correspondientes a cada una de las partes de las que contenía el cuestionario, señalándoles que sus contestaciones eran individuales con el fin de que los resultados que se obtuvieran fueran lo más confiables posibles. Durante el proceso de resolución se dieron indicaciones para la eliminación de las dudas que surgieron, se les marcó un tiempo límite para contestar el cuestionario, que fue de 25 minutos, asimismo se tuvo especial cuidado en que todos los alumnos contestaran todos los

items.

Al finalizar la aplicación se enumeraban cada uno de los cuestionarios con el fin de facilitar su identificación y codificación.

## II CALIFICACION DEL INSTRUMENTO

La calificación del instrumento se realizó de la siguiente manera:

En las dos primeras partes del cuestionario cada ítem contaba con cinco respuestas posibles:

Todos

La mayoría

Algunos

Uno

Ninguno

De éstas el alumno tenía que marcar la que a su juicio se acercaba más al enunciado que se le formulaba. A cada una de estas respuestas posibles se les asignó un valor específico en puntos que van de 5 a 1, siguiendo el orden jerárquico presentado arriba, considerando a 1 como lo más deseable y a 5 como lo menos deseable.

Para obtener la calificación de cada uno de los cuestionarios, se sumaron los puntos obtenidos en las dos primeras partes, de tal manera que cada alumno obtuvo una calificación global por sus respuestas emitidas. Con estos puntajes se elaboró un listado para cada una de las muestras.

La tercera parte del cuestionario se calificó de la siguiente manera: Utilizándose un procedimiento similar al registro de eventos, se li-

señaron dos hojas de registro, una con las veintiocho característi- - cas que los alumnos prefieren de sus maestros y otra con las veintiocho características de sus maestros que los alumnos rechazan, de ellas, cinco de preferencia y cinco de rechazo, en orden de importancia.

#### TRATAMIENTO ESTADISTICO DE LOS DATOS

Se aplicó la prueba "U" de Mann-Whitney para muestras grandes - (n 2 mayor que 20), por ser la más apropiada para este caso ya que los datos caían en la escala ordinal, por lo tanto se empleó estadística no paramétrica.

Esta prueba, según Siegel (1978), puede usarse para probar si dos grupos independientes han sido tomados de la misma población, además es una de las pruebas no paramétricas más poderosas y constituye la alternativa más útil ante la prueba paramétrica "t" cuando el investigador desea evitar las suposiciones que ésta exige o si la medición en la investigación es más vaga que la escala de intervalo.

## C A P Í T U L O   I V

### R E S U L T A D O S

Para obtener los resultados de la primera parte del cuestionario en la que se trata de identificar el tipo de liderazgo que ejerce el profesor en el salón de clase, como los de la segunda, en la que se trata de detectar la imagen predominante que los alumnos han observado de sus profesores, se tomaron en cuenta únicamente las dos opciones "Todos" y "La Mayoría" de cada una de las características enunciadas para ambas partes, de esta manera obtuvimos un porcentaje para cada una de las características.

En la primera parte las tres características que corresponden al tipo de líder "laissez-faire" son la 1, 4 y 7 (Ver apéndice C).

Las características 2, 3 y 8 corresponden al líder "Autoritario". Y las características 5, 6 y 9 corresponden al líder "Democrático".

Los resultados de esta primera parte se presentan en la tabla I, en la cual encontramos que el tipo de liderazgo que están ejerciendo los profesores en un mayor porcentaje es el de tipo "Democrático", tanto con los alumnos de 3o. como en los de 5o. grado. Enseguida se da el líder "Autoritario", también para ambas poblaciones. Y en último lugar aparece el líder "laissez-faire".

En la segunda parte del cuestionario, donde se presentan 12 características del profesor se obtuvieron los siguientes resultados:

TABLA I

Líder	Característica	3o.Semestre % parcial	Total	5o.Semes tre. % parcial	Total
	5	4.5		43.9	
Democrático	6	16.1	32.7	21.7	37.3
	9	37.1		46.5	
	2	24.7		26	
Autoritario	3	19.8	22.5	16.9	25.1
	8	23.1		32.6	
	1	8.1		10	
Laissez-Faire	4	14.4	10.2	15.1	12.4
	7	8.2		12.1	

Porcentajes obtenidos sobre el liderazgo del profesor

1. Preparación científica sólida:
  - 32.6 % Alumnos de 3o.
  - 50.4 % Alumnos de 5o.
2. Capacidad para despertar nuestro interés y el gusto por aprender:
  - 35.1 % Alumnos de 3o.
  - 39.5 % Alumnos de 5o.
3. Respetan al alumno en su calidad de persona:
  - 54.5 % Alumnos de 3o.
  - 51.7 % Alumnos de 5o.
4. Capacidad para conocer a la juventud actual:
  - 38.8 % Alumnos de 3o.
  - 43.4 % Alumnos de 5o.
5. Capacidad para establecer relaciones armónicas con sus alumnos:
  - 33.0 % Alumnos de 3o.
  - 36.0 % Alumnos de 5o.
6. Capacidad para crear un clima de alegría y optimismo en el aula:
  - 35.9 % Alumnos de 3o.
  - 30.4 % Alumnos de 5o.
7. Capacidad para adaptar didácticamente los contenidos y hallar métodos adecuados de enseñanza:
  - 33.4 % Alumnos de 3o.
  - 30.8 % Alumnos de 5o.

- I. Preparación científica sólida:
  - 32.6 % Alumnos de 3o.
  - 50.4 % Alumnos de 5o.
2. Capacidad para despertar nuestro interés y el gusto por aprender:
  - 35.1 % Alumnos de 3o.
  - 39.5 % Alumnos de 5o.
3. Respetan al alumno en su calidad de persona:
  - 54.5 % Alumnos de 3o.
  - 51.7 % Alumnos de 5o.
4. Capacidad para conocer a la juventud actual:
  - 38.8 % Alumnos de 3o.
  - 43.4 % Alumnos de 5o.
5. Capacidad para establecer relaciones armónicas con sus alumnos:
  - 33.0 % Alumnos de 3o.
  - 36.0 % Alumnos de 5o.
6. Capacidad para crear un clima de alegría y optimismo en el aula:
  - 35.9 % Alumnos de 3o.
  - 30.4 % Alumnos de 5o.
7. Capacidad para adaptar didácticamente los contenidos y hallar métodos adecuados de enseñanza:
  - 33.4 % Alumnos de 3o.
  - 30.8 % Alumnos de 5o.

8. Capacidad para calificar adecuadamente:
- 39.2 % Alumnos de 3o.  
40.8 % Alumnos de 5o.
9. Capacidad para crear un clima de disciplina sin coerción y de libertad sin desorden:
- 31.8 % Alumnos de 3o.  
36.0 % Alumnos de 5o.
10. Capacidad para adaptar sus exigencias a las posibilidades de los alumnos:
- 29.3 % Alumnos de 3o.  
33.0 % Alumnos de 5o.
11. Capacidad de fomentar la participación activa, en diversas formas, de todos los alumnos:
- 31.8 % Alumnos de 3o.  
34.3 % Alumnos de 5o.
12. Poseer dominio emocional, a través de una actitud en general serena y tranquila:
- 32.6 % Alumnos de 3o.  
40.0 % Alumnos de 5o.

Para observar si existía diferencia entre ambas poblaciones en cuanto a los datos de estas dos primeras partes del cuestionario, se aplicó la prueba estadística "U" de Mann-Whitney, cuyo resultado nos demostró que la diferencia no es significativa en la opinión de am-

bas poblaciones.

En la tercera parte del cuestionario, referente a las características de los profesores que son preferidas y rechazadas por los alumnos, se obtuvieron los siguientes resultados, (ver tablas 2 y 3); en términos generales se puede observar que entre las características de tipo pedagógico y características personales del profesor, los alumnos de ambas poblaciones tienen preferencia por las primeras. Así en los alumnos de 3er. semestre de las 5 características con mayor frecuencia 3 de ellas pertenecen a las de tipo pedagógico: Dominio de la Materia, Facilidad para explicar, Dominio de Métodos y Técnicas Didácticas. Las dos restantes; Capacidad de Comunicación Humana y Responsable, pertenecen a las características personales del Profesor.

De las 5 características que continúan, en un orden menor de frecuencia, la situación se invierte y sólo una: Que sea capaz de mantener la disciplina, es de tipo pedagógico ya que las otras 4 consideramos son de tipo personal, éstas son: Preocupación por él como persona, que respete la individualidad de los alumnos, comprensión individual de sus alumnos, que no muestre marcadas preferencias o rechazos por alumnos.

Una situación similar a la anterior, se presenta con los alumnos de 5o. semestre, de las 5 características con mayor frecuencia 3 de ellas son, también, del orden pedagógico además de coincidir en las

TABLA 2

Frecuencia de características de los profesores que son preferidas por los alumnos.			Frecuencia de características de los Profesores que son rechazadas por los alumnos.		
Característica	Núm. alumnos: 472		Característica	Núm. alumnos: 472	
	242	230		242	230
	3er. Sem.	5o. Sem.		3er. Sem.	5o. Sem.
1. Dominio de la Materia	175	171	1. Poca preparación	169	151
2. Facilidad para explicar	147	164	2. Incapacidad para explicar	150	173
3. Equilibrio emocional	7	7	3. Reacciones afectivas violentas	36	33
4. Capacidad de comunicación humana	82	65	4. Incapacidad para entablar una comunicación auténtica	53	36
5. Comprensión individual de sus alumnos	60	42	5. Incomprensión o desconocimiento de los rasgos individuales de sus alumnos	30	37
6. Dominio de métodos y técnicas didácticas	97	86	6. Carencia de recursos didácticos, incapacidad para usarlos	66	57
7. Personalidad dispuesta al cambio	12	15	7. Personalidad rígida poco dispuesta al cambio	18	10
8. Actitud optimista ante la vida	12	14	8. Actitud pesimista ante la vida	14	9
9. Sentido del humor	21	27	9. Falta de sentido del humor	38	38
10. Preocupación por el alumno como persona	80	77	10. Falta de preocupación por el alumno como persona	47	35
11. Apariencia personal agradable	5	7	11. Apariencia personal desagradable	6	7
12. Que sea joven	6	4	12. Que sea viejo, "que viva en otra época	10	11

Frecuencia de características de los profesores que son preferidas por los alumnos			Frecuencia de características de los Profesores que son rechazadas por los alumnos		
Característica	Núm. alumnos: 472		Característica	Núm. alumnos: 472	
	242	230		242	230
	3er. Sem.	5o. Sem.		3er. Sem.	5o. Sem.
13. Que sea maduro	3	7	13. Que experimente desconfianza o desprecio por la juventud	19	17
14. Que sea mujer	4	6	14. Que sea falso	11	7
15. Que sea hombre	1	0	15. Que sea injusto	27	65
16. Que esté adaptado a la época actual	34	29	16. Que sea autoritario	32	27
17. Que confíe en la juventud	15	20	17. Que sea incapaz de mantener la disciplina	54	40
18. Que sea sincero	20	17	18. Que posea intereses limitados	2	8
19. Que sea justo	25	27	19. Que sea flojo	54	48
20. Que sea capaz de mantener la disciplina	58	48	20. Que sea apático	5	3
21. Que sea responsable	123	97	21. Que sea agresivo	21	29
22. Que posea intereses amplios y variados	10	17	22. Que sea burlón	40	30
23. Que se entusiasme por lo que hace	18	22	23. Que manifieste marcadas preferencias o rechazos por alumnos	20	25
24. Que esté generalmente contento	3	8	24. Que manifieste frecuentemente disgusto	14	11
25. Que no muestre marcadas preferencias o rechazos por alumnos	46	49	25. Que deje traslucir sus problemas personales	8	7
26. Que no deje traslucir sus problemas personales.	10	9	26. Que sea irresponsable	89	86
27. Que respete la individualidad de los alumnos.	65	44	27. Que no respete la individualidad de los alumnos.	42	27
28. Que sea perseverante	11	7	28. Que sea inconstante	22	21

TABLA 3.

Frecuencia de características de los profesores que son preferidas por los alumnos.			Frecuencia de características de los profesores que son rechazadas por los alumnos.		
Núm. Alumnos: 472			Núm. Alumnos: 472		
Característica	242	230	Característica	242	230
	3er.Sem.	5o.Sem.		3er. Sem.	5o. Sem.
1. Dominio de la materia	175	171	1. Poca preparación	169	151
2. Facilidad para explicar	147	164	2. Incapacidad para explicar	150	173
3. Equilibrio emocional	7	7	3. Reacciones afectivas violentas	36	33
4. Capacidad de comunicación humana	82	65	4. Incapacidad para establecer una comunicación auténtica	53	36
5. Comprensión individual de sus alumnos	60	42	5. Incomprensión o desconocimiento de los rasgos individuales de sus alumnos	30	37
6. Dominio de métodos y técnicas didácticas.	97	86	6. Carencia de recursos didácticos incapacidad para usarlos.	66	57
7. Personalidad dispuesta al cambio	12	15	7. Personalidad rígida poco dispuesta al cambio	18	10
8. Actitud optimista ante la vida	12	14	8. Actitud pesimista ante la vida	14	9
9. Sentido del humor	21	27	9. Falta de sentido del humor	38	38
10. Preocupación por el alumno como persona.	80	77	10. Falta de preocupación por el alumno como persona.	47	35
11. Apariencia personal agradable	5	7	11. Apariencia personal desagradable	6	7
12. Que sea joven	6	4	12. Que sea viejo, "que viva en otra época.	10	11
13. Que confíe en la juventud	15	20	13. Que experimente desconfianza o desprecio por la juventud.	19	17
14. Que sea sincero	20	17	14. Que sea falso	11	7
15. Que sea justo	25	27	15. Que sea injusto	27	65
16. Que sea capaz de mantener la disciplina.	58	48	16. Que sea incapaz de mantener la disciplina.	54	40

TABLA 3

Frecuencia de características de los profesores que son preferidas por los alumnos. Núm. alumnos: 472			Frecuencia de características de los profesores que son rechazadas por los alumnos. Núm. alumnos: 472		
Característica	242	230	Característica	242	230
	3er.Sem.	5o. Sem.		3er.Sem.	5o.Sem.
17. Que sea responsable	123	97	17. Que sea irresponsable	89	86
18. Que posea intereses amplios y variados	10	17	18. Que posea intereses limitados	2	8
19. Que se entusiasme por lo que hace	18	22	19. Que sea apático	5	3
20. Que esté generalmente contento	3	8	20. Que manifieste frecuentemente disgusto	14	11
21. Que no muestre marcadas preferencias o rechazos por los alumnos	46	49	21. Que manifieste marcadas preferencias o rechazos por alumnos	20	25
22. Que no deje traslucir sus problemas personales	10	9	22. Que deje traslucir sus problemas personales	8	7
23. Que respete la individualidad de los alumnos	65	44	23. Que no respete la individualidad de los alumnos	42	27
24. Que sea perseverante	11	7	24. Que sea inconstante	22	21
25. Que sea maduro	3	7	25. Que sea autoritario	32	27
26. Que sea mujer	4	6	26. Que sea flojo	54	48
27. Que sea hombre	1	0	27. Que sea agresivo	21	29
28. Que esté adaptado a la época actual	34	29	28. Que sea burlón	40	30

mismas 3 características; dominio de la materia, facilidad para explicar y dominio de métodos y técnicas didácticas. En las otras características: que sea responsable, preocupación en el alumno como persona, sólo cambia esta última en relación con los alumnos de 3o. grado que prefieren la capacidad de comunicación humana.

Con las 5 características que continúan en orden decreciente, encontramos también situaciones análogas con los alumnos de 3er. semestre; 4 de ellas son características personales del profesor: Capacidad de comunicación humana, que no muestre marcadas preferencias o rechazos por alumnos, que respete la individualidad de los alumnos y comprensión individual de los alumnos; y una, la misma que los alumnos de 3o. que sea capaz de mantener la disciplina, es de tipo pedagógico.

En la misma tabla se observan las frecuencias de características de los profesores que son rechazados por los alumnos, se dan como resultados obvios, tomando en cuenta los resultados anteriores, que las características más rechazadas por los alumnos en cuanto a incapacidad del profesor, son las de tipo pedagógico, así en 3o. semestre las primeras 5 son: poca preparación, incapacidad para explicar, que sea irresponsable, carencia de recursos didácticos, incapacidad para usarlos, que sea incapaz de mantener la disciplina, 4 de ellas de tipo pedagógico.

Una situación similar a la anterior ocurre con los alumnos de 5o. -

semestre: incapacidad para explicar, poca preparación, que sea irresponsable, que sea injusto y carencia de recursos didácticos, incapacidad para usarlos, es el orden de aparición de estas características, 3 de ellas de tipo pedagógico y 2 de tipo personal.

La misma situación ocurre en ambos grupos con las características que se refieren al físico del profesor o que reúnen marcadas observaciones subjetivas como: Apariencia personal desagradable, que sea falso, que sea apático, que deje de traslucir sus problemas personales, que posea intereses limitados, son las características que obtuvieron el menor índice de frecuencia.

## C A P I T U L O V

### C O N C L U S I O N E S

Al analizar los resultados que nos proporcionó la encuesta podemos observar, entre otras cosas, la gran homogeneidad que se dio en las contestaciones de los alumnos de ambas preparatorias, aún siendo de turnos y grados diferentes y de escuelas también, como el promedio de edad que también varía de una preparatoria a otra, son factores que podrían haber determinado una diferencia en los resultados.

Sin embargo dichos resultados nos demuestran, cuando menos en este caso, que el tipo de profesor que los alumnos de enseñanza media superior requieren, reúnen las mismas características.

La primera parte del cuestionario trata de responder a la pregunta: ¿ En qué forma ejercen el liderazgo los profesores de enseñanza media superior ?. La situación que plantea esta pregunta consideramos que es importante, pues en la forma en que el profesor demuestra su autoridad producirá diferentes resultados y podrá contribuir a aumentar su eficiencia en la clase o disminuirla.

Algunos autores, como Bany y Jhonson (1967) (citados por Loughlin-1972), consideran que los profesores, como conductores de grupo, de

ben de cumplir una serie de funciones, como las de:

1. Formular planes y líneas de conducta de acuerdo con los propósitos y objetivos del grupo.
2. Organizar al grupo y ayudarlo a llevar a cabo las decisiones y planes.
3. Proporcionar información y facilidades de comunicación al grupo y
4. Atenerse a una serie fija de principios con respecto a la aprobación y desaprobación.

De acuerdo a estas consideraciones el maestro influye directamente en el comportamiento del grupo como un todo, así como en cada uno de sus miembros.

Siguiendo a Klausmeier-Goodwin (1977), se tomaron las características principales que definen a los diferentes tipos de líderes para estructurar esta parte del cuestionario y responder a la pregunta ya mencionada.

**LIDER AUTORITARIO:** Todos los procedimientos e instrucciones deben ser definidas por el líder. Todas las técnicas y pasos de cada actividad se deben comunicar a la autoridad. Designa también las actividades a cada miembro del grupo o al grupo en general.

**LIDER DEMOCRATICO:** Las actividades que debe aportar un grupo, serán siempre materia de decisión de todo el grupo y de análisis,

junto con el líder. Asimismo se determinarán los pasos generales para así aclarar los objetivos.

El líder procura comunicar en forma objetiva los fundamentos que tiene para elogiar y/o criticar las actividades de cada uno y de todo el grupo.

LIDER LAISSEZ-FAIRE: Desempeña un papel muy pasivo en cualquier participación que tenga y deja entera libertad para que cada uno o todo el grupo tome las decisiones en relación a las actividades. El líder no toma la iniciativa a cualquier insinuación, ni evalúa el comportamiento o rendimiento de cada uno o de todo el grupo.

Así que cuando analizamos las respuestas de los alumnos y encontramos que la mayor parte de los profesores reúnen las características del líder democrático, consideramos están actuando de la forma más conveniente en la coordinación del grupo de aprendizaje, pues así el maestro se está constituyendo en apoyo y facilitador de las interacciones que se den en el grupo. Como dice Stout (1969) (citado por Klausmeier-Goodwin 1977) un líder eficiente fomenta la interacción y la comunicación entre los miembros de un grupo.

En los estudios realizados sobre el mismo tema, como los ya citados de Lewin, Lippit y White, (1958) (citados por Klausmeier-Godwin 1977), el de Loughlin (1972), se encontró que los alumnos responden de una mejor manera al profesor democrático. Por lo tanto un

maestro eficiente debe ser un buen líder, de tal forma que su autoridad contribuya a aumentar el trabajo del grupo y en consecuencia a lograr un aprendizaje efectivo en sus alumnos. Según los resultados, una buena parte de los profesores de las preparatorias 1 y 9 de la Universidad Autónoma de Guerrero, están ejerciendo un conveniente liderazgo.

Esta imagen que tienen los alumnos de los profesores en cuanto a su calidad de líder y su eficiencia como tal se ve complementada con los resultados de la segunda parte del cuestionario, en la que se observa que los maestros aunan a las características de líder democrático, las de una adecuada capacitación científica, pedagógica y de comunicación e interés por sus alumnos. Con esta parte del cuestionario tratamos de contestar a la pregunta: ¿Qué imagen tienen los alumnos de sus profesores?

Es necesario señalar, nos dice Loughlin (1972), que el alumno captó generalmente al profesor a través de sus conductas manifiestas en el desempeño del papel que tiene asignado en la institución educativa y por eso mismo porque se encuentra desempeñando un papel, el alumno, seguramente tiene pocas probabilidades de captar las características totales del profesor. Algunos autores, como Ausubel (1980), advierten que es muy poco lo que se sabe acerca de las características de los profesores en relación con el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. En parte, señala dicho autor, esta si-

tuación refleja lo difícil que es medir las mencionadas características del profesor, evidentemente relacionadas con la competencia pedagógica.

Lo planteado por Ausubel resulta comprensible si tomamos en cuenta que el rol del profesor se halla prescrito y abarca muchos subroles.

El profesor debe: Planificar el desarrollo del curso, preparar sus clases, explicar los temas, adaptar los contenidos, establecer relaciones con sus colegas profesores, con sus superiores y con sus alumnos, evaluar el rendimiento, etc.. Así cada actividad puede ser cumplida óptimamente, de modo satisfactorio o simplemente con el mínimo indispensable. Y cada profesor puede cumplir de diferente modo cada actividad, por ejemplo: Puede preparar sus clases de modo óptimo en el aspecto científico, pero puede adaptarse poco a las posibilidades de comprensión de sus alumnos.

Sin embargo afirma Loughlin (1972), cuando se pide a los alumnos que juzguen al profesor "X" en cada uno de los aspectos o funciones que definen el rol del profesor, hay la posibilidad de abstraer, las pautas de conducta que se repiten o son típicas del profesor en cuestión.

Ahora bien, deseamos destacar que no es ese el procedimiento seguido en la investigación. Los alumnos son encuestados sobre las ca-

racterísticas predominantes de sus profesores en el salón de clases. De modo que a partir de las conductas que ellos han percibido o juzgado como presentes en todos, la mayoría, algunos, uno o ninguno - se pretende elaborar aportaciones para la capacitación del profesor de este nivel.

En este proceso el alumno, sin duda, puede deformar una realidad, - sobre todo cuando se trata de juzgar características de todo un grupo y no de un individuo. Pero cuando más de 400 alumnos formulan un juicio acerca de la existencia o predominio de una conducta o característica profesional, creemos que se hallarán más cerca de la realidad que si el juicio fuera de uno sólo y dado en una forma completamente arbitraria y sin ningún control.

Indiscutiblemente esa figura profesional traduce el modo según el - cual los alumnos encuestados perciben y juzgan a sus profesores. Y esta imagen que produce el profesor se relaciona significativamente con la cantidad de trabajo ejecutado por los alumnos, afirma Cogan (1958) (citado por Ausubel, 1980).

Ahora bien, tanto uno como otro papel (profesor-alumno) implican - un conjunto de exigencias y obligaciones; hay prescripciones distintas para cada uno. Pero puede ocurrir que el alumno tenga expectativas que el profesor no satisface por no estar prescritas en su papel, o porque simplemente desconoce aquellas expectativas. Por - ello hemos querido detectar, en la tercera parte del cuestionario, -

las expectativas de los alumnos en materia de las características de personalidad y pedagógicas del profesor en donde también se observan las características preferidas y rechazadas por los alumnos de este nivel escolar.

Lo que los alumnos necesitan de sus profesores, según los resultados, es un alto grado de competencia pedagógica, y que se acerque más al alumno como persona. Al alumno no le interesa si el profesor es "viejo" o "joven", si es hombre o mujer, o si su aspecto personal es agradable o desagradable, sólo desea que el profesor sea capaz de brindarle un adecuado aprendizaje, que utilice convenientemente los diversos métodos y/o técnicas didácticas mediante una adecuada comunicación humana. De esta manera se coincide con algunos autores, como P.H. Taylor (1962) (citado por Ausubel 1980), quien afirma que existen pruebas de que los alumnos se interesan principalmente por la competencia pedagógica o la capacidad de enseñanza de sus profesores y no por sus papeles de adultos amables, simpáticos y alegres. El mismo Ausubel (1980) señala que el principal criterio para seleccionar y evaluar a los profesores no debería ser el grado en que sus características de personalidad se adaptan a algún ideal teórico que promueva la salud mental o el desarrollo de la personalidad, si no más bien su capacidad para estimular y dirigir eficientemente las actividades de aprendizaje de los alumnos.

Loughlin (1972), encontró en su estudio realizado en Argentina, que los alumnos preferían también a los profesores por su capacidad pedagógica, que por sus características de personalidad. Sin embargo hay que recordar que los alumnos responden también de manera efectiva a las características de personalidad del profesor y que esta respuesta influye en sus juicios de la eficacia pedagógica de aquel. Así lo señalaba ya Leeds en 1974, (citado por Ausubel 1980). No sólo admiran en el profesor su habilidad para enseñar, su claridad, su dedicación a la tarea y su buen control del salón de clase, sino que también estiman su justicia, su imparcialidad, su paciencia, su entusiasmo y su comprensión.

Rosenshine (1971) (citado por Klausmeier-Goodwin, 1977) menciona que algunos investigadores descubrieron que el comportamiento del profesor en la iniciativa, incluyendo la crítica moderada y la dirección, así como la aprobación y la alabanza del maestro, se correlacionaban positivamente con el rendimiento del estudiante.

De manera general, se encontró que los alumnos prefieren, en un primer orden, capacidad de los maestros para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y en su segundo plano demandan capacidad para relacionarse con ellos en forma efectiva. Así pues, para el profesor puede no existir ningún elemento dañino y sí rendir algún provecho el que posea algunas características que lo hacen ser bien aceptado por sus alumnos, sin descuidar su función principal que es

la de dirigir y organizar eficientemente las actividades de aprendizaje de los alumnos.

## C A P I T U L O VI

### A L T E R N A T I V A S .

En el planteamiento de las alternativas es necesario que tomemos en cuenta los aspectos psicológicos, sociales y educativos, mencionados ya en capítulos anteriores, de donde podemos observar que algunas - de las características propias de la adolescencia se ven reflejadas - en los resultados de la encuesta, por ejemplo; el alumno desea a un profesor que lo guíe, que lo apoye y oriente, de ahí su elección por un profesor democrático, no desea más autoritarismo pedagógico, - recordemos que el adolescente anda en búsqueda de una identidad - propia y que le desagradan las imposiciones de la autoridad adulta, - pues de esta manera ve coartada o limitada su libertad, es por ello - que prefiere al profesor que le permita participar, interactuar y to- mar parte en las decisiones del grupo, pues así es como el adoles- cente encuentra su importancia como individuo dentro de la situación educativa y por correspondencia le hará ver la importancia de su tra- bajo y de sus responsabilidades en esta situación.

Pero así como desea ser tomado en cuenta, también y con una ma- yor exigencia, solicita del profesor una adecuada preparación cien- tífica y pedagógica, como de comunicación humana, esta es una ma- nera de demandar un respeto y responsabilidad a su carácter de \_

alumno. Considerando entonces, estas características del adolescente y los datos obtenidos de ellos en la encuesta surge la necesidad de dar contestación a la pregunta:

¿ A partir de las respuestas de los alumnos, es posible aportar elementos para la capacitación y/o formación de los profesores ?

Pensamos que las aportaciones que se presentan a continuación, si no responden directamente a lo planteado por los alumnos encuestados, sí comprende algunos de los elementos que de alguna manera responden a sus intereses, ya que las diferentes fases, que comprenden las aportaciones, pretenden que los profesores obtengan una mejor visión de las implicaciones de la labor docente, de la importancia de su capacitación y del factor fundamental que es el conocimiento, básico cuando menos, de factores de tipo psico-social que forman parte de sus alumnos como individuos, que se encuentran en una etapa de desarrollo "X", pertenecientes a una sociedad con la cual interactúan por lo que son afectados directamente por ésta, pero a la que ellos también son capaces de transformar.

De esta manera creemos, el alumno de educación media superior encontrará respuesta a algunas de sus inquietudes en cuanto a las características de sus profesores y éstos encontrarán que su trabajo en el salón de clases reditúa en un mayor y mejor aprendizaje de sus alumnos.

A continuación citaremos, entonces, algunas fases de la formación y

capacitación de los profesores las cuales consideramos deben ser tomadas en cuenta para el logro de los cambios y de cubrir las necesidades de las instituciones educativas de nivel medio superior, en este caso, como de su personal docente y de sus alumnos. Solamente la experiencia nos dirá en qué medida se pueden incluir estas alternativas en los programas de formación y capacitación docente.

#### PRIMERA FASE: DEFINICION DE OBJETIVOS

El proceso de formación del profesorado se dirige al logro de unos objetivos, cuya formulación representa uno de los problemas pedagógicos más complejos ya que se involucran cuestiones tales como las de rol, funciones del profesor, descripción de su perfil profesional, naturaleza del comportamiento docente y criterios de eficacia, lo cual supondría tener toda una teoría de la enseñanza como base, sin embargo y a pesar de que la educación es uno de los problemas nacionales más graves y urgentes, dentro del cual se incluye el problema de la formación docente y en donde solamente la UNAM gasta más de 550 millones de pesos anualmente, hasta la fecha no es considerada como disciplina científica, objeto de estudio ella misma, tanto en su funcionamiento como en su operatividad (Block, A., 1974).

Aquí encontramos nuestro primer problema. Sería muy cómodo tomar de cualquier estante un libro que hable sobre alguna técnica de

enseñanza, programamos nuestros contenidos de acuerdo a ésta y - presentarla como alternativa; podríamos trabajar, por ejemplo con el modelo de enseñanza centrado en los objetivos (Bloom 1972 Pophan 1972 y otros) donde se argumenta que se debe considerar "la eficacia del maestro o profesor en relación con un educador CONCRETO, actuando en un ambiente determinado en tanto trata de cumplir objetivos educacionales específicos" (Popham, 1972 P. 15), podríamos - hacer una mescolanza de lo señalado por Bruner, Anderson y Faust (sobre sistematización de la enseñanza) o bien se podrían utilizar - las técnicas y materiales de la ANUIES, los del CISE, los del Colegio de Bachilleres, pero creemos que no es esto la mejor estrategia.

Lo adecuado y realmente significativo, sería que las instituciones al tratar de preparar o formar a sus maestros, diseñaran sus propios objetivos y trataran de diseñar estrategias pedagógicas de acuerdo - a la concepción que tengan sobre educación.

Hablábamos, pues, que los programas de formación de profesores - se establecen y se han establecido en función de unos objetivos, tales objetivos, implícita o explícitamente deberían identificarse con las características y comportamientos que definen y determinan el - perfil profesional de lo que en cada caso se entiende como "profesor". Hasta ahora no existe una definición operativa del profesor que pueda traducirse en un conjunto coherente y sistemático de objetivos -

que puedan ser de utilidad para su formación (De la Orden, 1977 P. 63).

Con sólo decir que necesitamos buenos profesores, no avanzamos ni resolvemos el problema, con describir las características del docente o su perfil profesional, (aunque serían de gran importancia) tampoco creemos que tengamos resultados idóneos. Actualmente "las destrezas y habilidades requeridas para la enseñanza" o "el modelo deseable de comportamiento docente" han constituido el foco central para poder diseñar objetivos para la formación de profesores al enseñar tienen que hacer tantas cosas, tienen que comportarse de tan diversas maneras, que los candidatos a maestros en las instituciones donde se forman tendrán que aprender multitud de cosas y los formadores o encargados de prepararlos tendrán que enseñar también multitud de cosas, por lo tanto no resulta sencilla determinar las destrezas docentes adecuadas, ni tampoco los comportamientos específicos que puedan integrar un modelo de enseñanza.

Actualmente se han realizado algunos trabajos donde se han hecho estudios y análisis del comportamiento docente, se han hecho clasificaciones psicológicas (cognitiva, afectiva) sin embargo, "pese a todos esos meritorios esfuerzos no parece que se haya logrado un sistema conceptual que goce de aceptación generalizada, para formular o identificar las destrezas y comportamientos docentes (De la Orden,

1977, P. 64).

Existen problemas serios al tratar de definir los objetivos de la formación docente, tenemos, por ejemplo, que tratando de definir estos objetivos se ha introducido el concepto de EFICACIA DOCENTE, "la novedad de este enfoque de los objetivos de formación del profesorado radica en que la caracterización del comportamiento docente se hace no en función de sí mismo, sino de sus efectos en el cumplimiento de unas tareas... El objetivo general de la formación es preparar profesores eficaces, pero ¿Cuál es el criterio o criterios que nos permitan juzgar si un profesor es eficaz? (De la Orden, 1977, P. 66).

El movimiento conocido como "formación del profesorado basado en el desarrollo de competencias" considera como criterios de eficacia aquellas conductas del profesor que le permitan cumplir las funciones didácticas señaladas y otras que podrían formularse, supone que la demostración de tales competencias se realiza solo a través de comportamientos observables. Pero tenemos el caso de que una función didáctica puede cumplirse con diferentes comportamientos del profesor, y la misma conducta puede facilitar el logro de una función en un determinado contexto educativo e impedirlo en otro destino.

Existe otra tendencia que expresa que los objetivos de la formación docente sólo pueden corroborarse en función del aprendizaje de los

alumnos. Este hecho nos conduce a situar el criterio de eficacia docente, en el alumno, en los cambios que la acción del profesor producen en su comportamiento. Como afirma Popham magistralmente: "El criterio, evidentemente, no es lo que hace el profesor y como lo hace, sino lo que acontece a los alumnos como consecuencia de lo que el profesor hace.... Popham (1972) (Citado por De la Orden, 1977 P. 66).

Por lo tanto, el criterio real de eficacia docente vendrá a ser determinado finalmente por la cantidad y calidad del aprendizaje logrado por los alumnos como consecuencia de la enseñanza.

Los criterios de la eficacia docente afrontan algunos problemas referentes al aprendizaje de los alumnos, algunas de las causas son:

1. Dificultad para encontrar medidas adecuadas dado el amplio rango de niveles cognoscitivos y actitudes de los alumnos. Flander, 1965 (Citado por de la Orden, 1977 P. 66).
2. Fallo en la determinación de variables instruccionales que el profesor debe controlar. Musella, 1970. (citado por De la Orden, 1977, P. 67).
3. Progreso inconsistente de los alumnos bajo el mismo profesor. Lawter, 1964. (citado por De la Orden, 1977, P. 67).

Sin embargo pese a estos problemas, aún hay intentos de justificar la formación del profesorado orientada hacia la eficacia y competen-

cia en el logro de los objetivos de aprendizaje por parte de los alumnos, tal justificación se fundamenta en el argumento de que el papel del profesor y la enseñanza es el hacer posible y facilitar los cambios deseables en los alumnos, es decir, el perfeccionamiento de su conocimiento, sus actitudes y destrezas. Con esto podemos sacar en conclusión que si un profesor es preparado para y domina a la perfección un método determinado pero al aplicarlo los alumnos no aprenden, es decir, no son afectados en el sentido que se desea, el profesor, la técnica y las destrezas docentes son inútiles, han fallado. Lo que hemos revisado hasta ahora parece indicarnos que a la fecha no se han sentado las bases científicas para establecer un programa de capacitación docente, sobre todo en lo que se refiere a los programas que fundamentan la preparación en la adquisición de un repertorio de comportamientos específicos.

La aclaración de este hecho debe estimularnos a tratar de estudiar y plantear estrategias diferentes, a corregir y superar los errores, a corregir el rumbo y a tratar de diseñar nuevas opciones que guíen nuestro compromiso de formar docentes.

Existen algunas corrientes y opiniones nuevas como la de Melley (1975) (citado por De la Orden) quien considera que la función propia de cualquier programa formativo es preparar a cada profesor para buscar e identificar por si mismo las conductas que hagan su enseñanza más eficaz; o como plantea Rogers (1980) que sin hablar ex

plícitamente de formación de profesores habla sobre un tipo de aprendizaje significativo o vivencial, que realmente creemos tiene mucho qué aportar en esta tarea; se encuentran también las propuestas de grupos operativos de Pichón Riviere, quien con objetivos diferentes logran avances significativos en el aprendizaje.

En fin, las nuevas estrategias de formación de profesores deben especificar objetivos flexibles, los cuales permitan formar docentes con voluntad y capacidad de investigar y experimentar sus propias soluciones a sus problemas educativos: profesores que consideren la enseñanza no como oficio cuya práctica consiste en aplicar reglas y recetas, sino como una profesión en la que constantemente tendrán que enfrentarse a problemas nuevos que para solucionarlos no existen recetas ni tratamientos predeterminados y objetivamente enunciados.

## SEGUNDA FASE:

### ESPECIFICACION DE PRINCIPIOS.

Si lo característico de los objetivos de los programas de formación de profesores en su gran diversidad, también encontramos que existe esta diversidad en cuanto a los principios que inspiran los diferentes programas formativos. Una cuestión es cierta, los principios que guíen determinada actividad deben derivar de los propios objetivos que la institución se formule.

Uno de los principios básicos es por ejemplo el expuesto por Pophan (1972), quien dice que los programas formativos deben centrarse en el desarrollo de un número limitado de competencias docentes - relevantes, cuyo dominio pueda ser objetivamente demostrado y por tanto evaluado, en función de la constatación o corroboración de conductas observables. Aún cuando no compartimos totalmente esta - idea creemos que su contribución es importante ya que bajo determinadas circunstancias puede convertirse en una alternativa.

De la Orden (1977, PP. 69-70) al realizar un estudio sobre los principios que sustentaban diversas instituciones, encontró que en algunas había cierta coincidencia, algunos de estos principios son:

1. Los programas de estudio deberán formular explícitamente - sus objetivos, sea cual fuese la naturaleza de ellos. Con esto se quiere decir que se puede aprovechar, en este sentido, la - aportación del modelo centrado en los objetivos ya que la símple formulación explícita de estas metas, opinamos, aumenta las probabilidades de que se cumplan.
2. "La selección, coordinación y secuencia de los componentes - de los programas formativos deben ser coherentes con la naturaleza y alcance de los objetivos.
3. "Los programas deben tender a utilizar en la formación los - mismos métodos y técnicas que pretendan enseñar a los aspirantes a profesores" (De la Orden, 1977, P.P. 69-70) Esto -

es fundamental para el diseño de una estrategia: Los maestros encargados de impartir los cursos de formación de profesores deben ser los más capaces, los más idóneos, los mejor entrenados y sobre todo deben utilizar las mismas técnicas que quieran que los profesores aprendan.

4. Integración de la teoría con la práctica. "Sólo la aplicación del principio de integración puede posibilitar la potencia formativa de ambas, al ser concebidas una en función de la otra".
5. "Los programas formativos deberán ser flexibles, es decir, incluir mecanismos de autorregulación y autocorrección que les permitan adaptarse al dinamismo de la sociedad y la educación y producir a su vez, profesores con estas características.
6. "Los programas formativos deberán incorporar un sistema de "retroalimentación" al propio sistema y a los profesores en formación que permita adaptar permanentemente la acción a las necesidades".

Los principios anteriores pueden ser completados con otros más por ejemplo: se debe partir de que en el proceso educativo ninguno sabe más que el otro, que es en la nueva situación educativa donde se va a aprender; se debe partir del hecho de igualdad, ninguno es autoridad, simplemente regirá el principio de organización ya que la orga

nización en sí no es autoritaria, la organización es la contraparte del autoritarismo.

### TERCERA FASE:

#### DEFINICION DEL MODELO EDUCATIVO A UTILIZAR

Realmente resulta una tarea enorme tratar de describir y sobre todo caracterizar los diferentes modelos de capacitación docente que existen dado que son muy pocos los modelos de los cuales se tiene conocimiento mínimo, (el de ANUIES, el de la UNAM, el del Colegio de Bachilleres, de la U.A.G.), existen algunas instituciones y universidades que cuentan también con "modelos de formación de profesores, pero es difícil describir su estrategia pues no corresponden a algo bien fundamentado, su acción se concretiza a la impartición de cursos y seminarios. En nuestra opinión no se trata de reducir el problema a una cuestión de mera capacitación, es necesario, en forma paralela, establecer una política académica que fomente y propicie la participación de los profesores en la vida tanto institucional como social.

Entre uno y otro modelo formativo existen diferencias, en ocasiones fundamentales, razón por la cual se hace difícil caracterizar estos tipos de enseñanza y sobre todo identificarlos con un modelo en especial.

Una tarea sería interesante: conocer los modelos formativos de

otros países, sobre todo los del bloque socialista, como Alemania, - URSS, Cuba o bien Nicaragua que, como nuevo territorio libre, está tratando de diseñar toda una filosofía educativa, con una concepción pedagógica diferente y por tanto una estrategia propia de formación docente.

Para tratar de analizar qué tipo de modelo formativo sería el más - conveniente y de ahí partir para la definición de sus objetivos, principios y definición del modelo a utilizar, debemos retomar algunos estudios como los realizados por Romber (1979) y Anglin (1975) (citados por De la Orden 1977). Estos autores parten de la idea de que - es la percepción, concepción, presupuestos o ideas que se tengan - acerca de la variabilidad de los alumnos y de la naturaleza del proceso educativo los que determinarán las características de un modelo formativo, esto en cuanto a sus facetas, curriculum, organización de la enseñanza y en los métodos y formas de tomar las decisiones.

Sobre lo anterior tenemos que, de acuerdo a la variabilidad de los - alumnos, la escuela o modelo educativo se puede dividir en dos grupos:

- 1o. Aquellos en que los alumnos son tratados como si - todos fueran iguales o idénticos (presupuesto de uniformidad).
- 2o. O como si fueran ejemplares únicos o singulares, -

tomando muy en cuenta el concepto de diferencias -  
individuales (presupuesto de no uniformidad).

Esto se refleja en la forma en que son tratados los alumnos en el -  
curso del proceso de enseñanza aprendizaje.

- 1o. Cuando predomina el presupuesto de uniformidad -  
los alumnos o personas a las cuales se les imparte -  
algún curso, suelen ser agrupados homogéneamen-  
te siendo los requerimientos y expectativas iguales -  
para todos los miembros del mismo grupo.
- 2o. Cuando predomina el presupuesto de no uniformidad,  
los alumnos son agrupados heterogéneamente y se -  
intenta satisfacer las necesidades individuales me-  
diante el empleo de estrategias didácticas diferentes  
para cada sujeto.

En cuanto al segundo criterio: concepción sobre la naturaleza del -  
proceso educativo, se percibe de acuerdo a la planificación de la ac-  
tividad docente.

- 1o. "Si la instrucción se percibe como un PROCESO -  
BIEN DETERMINADO Y CLARAMENTE COMPREN-  
DIDO", un experto en educación o diseño curricular  
puede elaborar un programa efectivo de enseñanza"  
¿ cómo ? diseñando textos, textos programados, -

guías para el profesor, instructivos, etc., sin más problema que este, lo importante está en que se aprendan sus contenidos.

(De la Orden 1977).

- 2o. "Si la instrucción o formación se percibe como "UN PROCESO VARIABLE, NO PREDECTIBLE, NO DETERMINADO Y POR TANTO, NO CLARAMENTE COMPRENDIDO, no es posible elaborar programas planificados (De la Orden, 1977 P.P. 71-74). Si se considera así la educación entonces se comparte la idea de que los profesores son personas con sensibilidad y sentido de preparación, que son personas capaces de utilizar su capacidad para formular y desarrollar su propio programa dentro de un ámbito de creatividad y libertad.

Sobre lo anterior Anglin (1975) (Citado por De la Orden, 1977, identifica cuatro modelos de estructuras, los que se pueden representar en el siguiente cuadro, donde cada uno, como se observa responden a una orientación pedagógica bien definida.

PERCEPCION DE LA VARIABILIDAD DE LOS ALUMNOS

		UNIFORMIDAD	NO UNIFORMIDAD
PERCEPCION DE LA NATURALEZA DEL PROCESO INSTRUCCIONAL	DETERMINADO	Escuela tradicional con programas tradicionales de formación docente.	<u>Sistematización de la enseñanza.</u> Formación docente basada en el desarrollo de competencias modelos centrados en objetivos. UAG, ANUIES.
	NO DETERMINADO	Formación profesional interdisciplinar	ESCUELA ABIERTA Formación para diseños escolares alternativos. <u>Grupos operativos.</u> Aprendizaje significativo y vivencial.

NOTA: Cuadro de Anglin (citado por De la Orden, 1977, P. 73) Lo subrayado no aparece en el original, son agregados nuestros.

De acuerdo a este análisis, como puede observarse, los modelos de formación de profesores varían de acuerdo a su concepción sobre la naturaleza y variabilidad de los educandos y según sea considerada la naturaleza del proceso educativo, por lo tanto es conveniente tener una posición respecto a lo anterior para poder tomar y diseñar la estrategia más adecuada.

En el último cuadro: Formación para diseños escolares alternativos, pretendemos ubicar nuestra posición. Con este modelo se visualiza la formación como un proceso no determinado, especificándose, además, que no existen técnicas de entrenamiento puras que puedan utilizarse con buen porcentaje de éxito; se toma muy en cuenta las diferencias individuales, se considera a los profesores como muy variables, caracterizados por un conjunto específico de talentos, destrezas o intereses. Por tanto un programa siempre variará de situación, de institución a institución y de persona a persona, con lo que se posibilita una permanente reconsideración y remodelación para así poder adecuar la estrategia a las necesidades de los participantes.

En un plan de estudios, siguiendo este modelo, se presentan un sin número de materiales y técnicas de instrucción de los que pueden salir combinaciones muy diversas y que pueden ser utilizadas diferencialmente por cada profesor. No existen especificaciones rígidas respecto a los contenidos, trabajo y rendimiento de los profesores en formación, al contrario, las especificaciones se van formulando de acuerdo a las necesidades de los aspirantes y formadores, de acuerdo a su propia actividad formativa, nada se establece con rigi-

dez, por tanto, se trata de establecer un clima de libertad en la enseñanza.

Creemos necesario repetir que cualquier estrategia formativa que no contemple lo anteriormente expuesto está condenada, a priori, al fracaso. Resultaría muy cómodo y sencillo proponer, sin ninguna responsabilidad cualquier plan o proyecto de formación, pero como hemos visto se necesita tener toda una concepción teórica sobre docencia para poder diseñar un proyecto formativo que pueda garantizar un mínimo de éxito.

#### CUARTA FASE:

##### ESPECIFICACION DE LAS TECNICAS A UTILIZAR

Las técnicas (además de los contenidos) son medios utilizados por los programas formativos para alcanzar sus objetivos, en consecuencia su elección o especificación dependerá en gran medida del modelo formativo que se haya elegido.

Pero ¿cuáles serán los contenidos y técnicas que se utilizan? De qué eventos podemos extraer esta información?, a nuestro juicio debemos aprovechar todas las fuentes disponibles en el país, de todas las Universidades e instituciones que cuenten con programas de formación y capacitación docente.

Al pretender impartir un modelo formativo se debe de empezar por\_ diseñar uno, el que a base de investigaciones y discusiones sea el - más adecuado y, a partir de esto, irse retroalimentando de tal ma- nera que se vaya modificando hasta lograr el más adecuado. Con lo anterior queremos decir que una fuente para definir y diseñar nues- tras técnicas sería la investigación empírica, no podemos esperar a tener un modelo acabado para poder iniciarse en esta tarea, tampo- co es necesario contar con un modelo sofisticado para que sea efec- tivo, en ocasiones la sencillez rinde mejores frutos. Debemos apro- vechar otras fuentes como sería el conocimiento de expertos en Pe- dagogía, Psicología Educativa, Planeación, etc., y sobre todo se de- be aprovechar las experiencias y sabiduría de los propios maestros, de los que están y han estado al frente de la educación, ellos consti- tuyen una fuente inagotable de conocimientos útiles para la especi- ficación del modelo a seguir. Las tres fuentes señaladas pueden ser\_ utilizadas para planificar y/o modificar técnicamente un programa - formativo, ninguna es más importante que otra. ◦

Sobre las diferentes técnicas utilizadas en los modelos de formación docente, Arturo de la Orden, (1977, P.P. 77-78), presenta una rela- ción parcial de las empleadas en este tiempo:

- \_\_\_ Técnicas expositivo-explicativas.
- \_\_\_ Técnicas de discusión en grupo.
- \_\_\_ Técnicas de trabajo cooperativo.

- \_\_\_ Técnicas basadas en la interacción grupal  
(Dinámica de grupos).
- \_\_\_ Técnicas basadas en el análisis de interacción verbal y no verbal en clase.
- \_\_\_ Técnicas audiovisuales en general.
- \_\_\_ Técnicas basadas en la autoobservación y autoevaluación a través del C.C.T.V. (circuito cerrado de televisión).
- \_\_\_ Microenseñanza.
- \_\_\_ Técnicas de individualización de la acción formativa.
- \_\_\_ Minicursos.
- \_\_\_ Técnicas de modularización en función de objetivos.
- \_\_\_ Técnicas de simulación.
- \_\_\_ Técnicas de autodescubrimiento de la realidad educativa.
- \_\_\_ La investigación activa como vía a la formación.

Las técnicas anteriormente citadas no son todas ni las únicas que se pueden utilizar, tenemos, por ejemplo la técnica de grupos operativos empleada por el CISE, tenemos otras técnicas que se podría adaptar y que consideramos serían de gran utilidad, nos referimos a la concepción de Rogers (1980) sobre aprendizaje significativo y vivencial.

Preguntar qué técnica sería la mejor o cuál combinación sería la más idónea consideramos que sería ocioso, cada una de las técnicas tiene

su propio mérito y contribución, en lugar de las preguntas anteriores debemos preguntarnos: ¿ De acuerdo con "X" objetivos y principios, de acuerdo con el modelo adoptado, qué técnicas o qué combinación de éstas maximizarían la eficacia formativa ?

Naturalmente se debe tener un conocimiento profundo de todas y cada una de estas técnicas para poder responder, la respuesta sería la base para iniciar determinada estrategia.

#### QUINTA FASE

En general, el profesor de hoy día debe ser más un experto en pedagogía que un especialista competente en un terreno en particular. Sin embargo en la mayor parte de nuestra educación media superior los profesores se han formado en las facultades donde adquieren como mínimo una licenciatura. Por tanto, están acostumbrados a la investigación, al menos en la o las disciplinas que impartirán. Pero ocurre, dice Piaget (1976), que cuanto más dominado está el profesor de educación media superior por la asignatura que imparte, menos se interesa por la pedagogía como tal. Es cierto que la insuficiencia de nociones pedagógicas en la formación de los profesores dificulta, en lugar de fomentar, la búsqueda de la solución científica de los problemas prácticos y la costumbre de acudir a las fuentes de información especializadas. Aunque las investigaciones pedagógicas y psicológicas no siempre han logrado resolver los problemas

escolares cotidianos, son de una importancia vital para la interpretación de las situaciones de la clase y para la adquisición de un comportamiento correcto de comunicación del maestro hacia sus alumnos.

En el caso de la psicología, aún siendo difícil, por los numerosos pasos metodológicos, medir la eficacia de los profesores y más aún vincularla a algunos aspectos de los programas de formación, los hechos concretos y la experiencia demuestran que los conocimientos en psicología mejoran considerablemente los resultados de los profesores. El estudio de esta ciencia permitiría comprender mejor las condiciones del desarrollo físico, intelectual y social de sus alumnos. Facilitaría para el profesor la comprensión de los diversos factores que intervienen en el proceso de aprendizaje, motivación, comunicación simbólica, fases y estructura de la adquisición de los conocimientos, etc.. Proporcionaría las técnicas que suscitan el interés y fomentan la participación, promueven en los alumnos aspiraciones realistas y tienen utilidad en la organización del medio escolar, la formación de los programas y la elección de los métodos e instrumentos. Si estos elementos de la psicología y otros más son incorporados a los programas de formación y capacitación se estará dando respuesta a las peticiones de los alumnos en cuanto a su necesidad de una mayor y mejor comunicación con sus profesores. El profesor, afirma Robinsohn (1972), debe ayudar a los alumnos y en este sentido su profesión no consiste sólo en planificar y llevar

la dirección, sino también en orientar las condiciones de participación personal y de justificación positiva del profesor y del alumno. - Es ésta una razón más para incluir en la formación del profesor algunos de los conocimientos psicológicos ya mencionados, así como también de factores sociopolíticos.

Piaget (1976), menciona dos procedimientos que han tenido éxito hasta ahora para aceptar una formación de tales características por parte de los profesores. El primero de ellos concierne a los profesores de "Ciencias" que consiste en asociarlos a investigaciones psicopedagógicas sobre tal o cual estructura lógico-matemática o una situación de causalidad física; el carácter completamente imprevisto de los sujetos de distintas edades frecuentemente es suficiente para hacer comprender que hay problemas ahí de los que el profesor sacará un gran provecho mediante un conocimiento detallado. El otro procedimiento se refiere a la preparación teórica. A menudo sucede que los profesores de "Ciencias" experimentan desprecio por la psicología del desarrollo hasta el momento en que se consigue hacerles ver el alcance epistemológico de las leyes de este desarrollo. Por el contrario, una vez planteados los problemas de adquisición de los conocimientos en términos de relación entre el sujeto y el objeto, o dicho de otra manera, en términos de interpretaciones empiristas, aprioristas o constructivas, etc., encuentran una relación algunos de los problemas centrales de la rama en que se han especializado y se dan cuenta del interés de las investigaciones

cuya simple presentación pedagógica les dejaba sin motivación alguna.

De tal manera los estudios comunes a los programas de formación y capacitación de profesores deben contener a la pedagogía, nociones adaptadas de psicología y sociología y una fase de vinculación entre la teoría y la práctica.

Como hemos dicho antes, el profesor no debe ser un especialista, pero esto no le debe impedir que conozca una o varias de las asignaturas que proporcionan a los alumnos los conocimientos, las técnicas y los medios de orientación necesarios para su desarrollo como individuos.

Estas fases pueden tomarse en cuenta para el diseño de cualquier programa de capacitación y/o formación docente, ya que al encontrar en esta investigación incidencia de correlación con otros estudios realizados anteriormente podemos suponer su generalización, además del investigar cuáles son las características que el alumno prefiere de sus maestros, representa una forma de hacer que el estudiante participe en la elaboración de los planes que servirán para su propia formación, por lo tanto las características que deba reunir el profesor deben de incorporarse al proyecto formativo, tomándose como criterios de eficacia docente y por lo tanto deberán convertirse en objetivos del programa de formación del docente.

Ahora bien, el tratar de formular o de aportar elementos para el diseño de un proyecto de capacitación docente es una tarea laboriosa y comprometida que requiere, (además de conocer las características que los mismos prefieren y sugieren), de la investigación y sistematización de las fases y requisitos indispensables que debe cumplir tal proyecto.

Ante la necesidad de proporcionar alternativas a los programas de capacitación y formación de profesores nos es importante señalar que la comprensión de las transformaciones o cambios que influyen en el sistema pedagógico es condición previa de toda reforma de la enseñanza y, por consiguiente, de la formación de los profesores. Así a juicio de Robinsohn (1972), el sistema de la enseñanza se ha venido transformando principalmente dentro de los cuatro terrenos siguientes:

1. Los profesores, sobre todo a partir de la enseñanza secundaria, se encuentran ante una población escolar heterogénea, por el número de alumnos, la disposición de la edad, la composición social y por consiguiente el contexto cultural, las motivaciones y las aspiraciones.
2. Otro elemento nuevo es la importancia dada a la comunicación y a las técnicas de la comunicación como también a una educación que inculque la confianza en si mismo. La necesidad de una enseñanza

en extremo intelectual adaptada a las necesidades de un mundo basado en la ciencia y la tecnología, determinan los programas ya desde el jardín de niños.

3. Algunos avances realizados en la comprensión científica de los procesos de educación y aprendizaje han permitido al profesor utilizar más consciente y sistemáticamente toda una gama de métodos e instrumentos relativos a los diferentes problemas y situaciones de su trabajo.

4. La aplicación de algunos de los nuevos conocimientos ha exigido la creación de una nueva tecnología pedagógica. Su aportación y el lugar que le corresponde dentro del sistema de educación no han sido aún terminados con exactitud.

Ante lo anterior surge una pregunta: ¿cómo podrá situarse la formación del profesorado a la altura de estos cambios y suscitar una conciencia más clara de su importancia y de sus consecuencias ?.

Conviene subrayar que estas transformaciones se dan en todos los grados de la escolaridad por lo tanto debe de existir o plantearse una formación básica común a todas las categorías del profesorado. Esta base común debe suponer el desarrollo de una mayor sensibilidad en relación con el contexto social de la educación y de los conocimientos teóricos de la materia. Habría que incluir en la formación de todos los profesores nociones elementales de las ciencias -

sociales, el conocimiento de los instrumentos de análisis empleados en este campo y una comprensión más general de los determinantes sociales de la educación.

Algunos elementos de las ciencias políticas deberían complementar este conocimiento de los instrumentos analíticos de la sociología.

Como podemos comprobar, a través del estudio, la capacitación del profesor requiere de un estudio bastante amplio de todas las variables que intervienen en el proceso de aprendizaje, el descuidar una dificulta la obtención de un programa efectivo. La formación y capacitación docente representa toda una disciplina que va mucho más allá de la simple impartición de cursos sobre temas pedagógicos, es decir que, con proporcionar elementos de este tipo a los maestros que no tienen tal formación no se resuelve el problema, se trata de abordar este en su aspecto esencial o cualitativo.

El organizar cursos, seminarios o talleres donde se aborden procedimientos, metas y técnicas educativas para poder desempeñar el ejercicio de maestro es precisamente una de las primeras medidas que deben tomar las instituciones de enseñanza, ante la gran necesidad de atender a la creciente población estudiantil.

Uno de los problemas básicos que enfrenta la tarea de formación docente es la falta de una conceptualización adecuada de docencia.

Aparte de esto es necesario investigar cuál es la situación real bajo la cual el docente se desarrolla, cuál es el perfil que de él se busca, en términos de conocimientos, habilidades y actitudes. Con esto - pretendemos decir que para la formación del docente no basta únicamente la incorporación del profesor a programas escolarizados, si bien esto es de suma importancia, un programa de tal naturaleza - debe estar inscrito en un proceso mucho más amplio, dentro del - cual el mismo profesor tenga participación tanto en el diseño como - en la discusión y solución de los problemas de la institución en general.

Lanzarse a la aventura de diseñar un programa con tales características significa reflexionar, investigar y discutir ampliamente sobre el tipo de docencia que se pretende. Martiniano Arredondo señala - que se debe reflexionar sobre todo lo relacionado con tres aspectos: "La docencia como actividad que tratamos de mejorar, el profesor - de enseñanza superior que es el sujeto al cual va encaminado nuestro esfuerzo y el grupo o equipo que ha de coordinar y llevar adelante la tarea de superación docente". Si bien estamos de acuerdo con lo que Arredondo señala consideramos que es necesario, además reflexionar sobre el tipo de estudiantes o egresado que el maestro ya - capacitado forme. Se deben de incluir en dicho programa procedimientos evaluativos que nos indiquen si las habilidades que se pretenden realmente se adquieren, por tanto sugerimos que en todo pro

grama deben de explicitarse los procedimientos y técnicas evaluativas que deberán implementarse no sólo para la evaluación de los maestros que se capacitan sino para evaluar el proceso mismo de formación.

Como vemos se necesita de un gran esfuerzo para lograr diseñar un modelo formativo, esto ha constituido uno de los objetivos prioritarios de los estudios pedagógicos y constituye el núcleo crítico de la ciencia pedagógica, sin embargo pese a los grandes avances de esta ciencia, los programas de formación de profesores se han desarrollado, desde hace tiempo, sobre la base de conocimientos empíricos, experiencias docentes y de algunos principios filosóficos, psicológicos y sociales. El problema es ingente, existen modelos, como los reseñados anteriormente, publicaciones, instituciones promotoras y a pesar de esto no se ha sido capaz del todo de traspasar el nivel de la mera preocupación.

Actualmente existe el suficiente material teórico para poder lograr el diseño de un programa integral e interdisciplinario, sin embargo el "COMO" operacionalizar tales aportaciones es uno de los obstáculos principales que han impedido el desarrollo y consolidación de esta disciplina.

Contamos con el material teórico (filosófico, metodológico, pedagógico, psicológico y hasta político) pero nos falta el "COMO", hace fal

ta diseñar estrategias operativas que consideren al profesor como un ser total y único, inmerso en una sociedad dentro de la cual se desarrolla, en una realidad dentro de la cual él mismo es responsable, y dentro de la cual puede actuar como agente de cambio, ya que sólo mediante su participación, consciente y comprometida, podrá llegar a la superación y a la trascendencia.

Por estas razones manifestamos que nuestro trabajo no es un todo acabado, que no son los pasos expuestos anteriormente los únicos a seguir. Existen algunos elementos que es necesario revisar y que vendrían a completar este estudio, algunos de ellos serían: investigar con profundidad cuál es el perfil ideal del profesor y cuál es el del alumno o egresado que los maestros van a formar; cuáles serían los métodos y técnicas de evaluación específicos para los programas de formación docente; tipos de programas formativos; a si mismo es necesario investigar el cómo integrar un curriculum de formación y capacitación docente y sobre todo sería importante que futuros trabajos se encaminaran a la investigación teórica y metodológica de la formación de profesores de tal manera que ésta alcanzara el rango de disciplina científica.

## BIBLIOGRAFIA

Alvarez G., Isaías:

Comentarios relacionados con la Investigación sobre la Efectividad del Maestro en México, en: Investigaciones en Educación, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2a. Ed., México, 1981.

Arredondo, Martiniano:

Notas para un Modelo de Docencia, en: Revista para los Educativos, Núm. 3., Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, UNAM., México, 1979.

Arredondo, Martiniano:

La Formación de Personal Académico, en: Revista Perfiles Educativos Núm. 7, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, UNAM, México, 1980.

Chagoya, Dulanto, Camargo, Et. Al.:

El Crecer de Nuestros Hijos: Asociación Mexicana de Pediatría, IMSS., México, 1980.

Ausubel, David P.,  
Psicología Educativa,  
Edit. Trillas,  
México, 1980.

Bartolomeis, de Francesco,  
La Psicología del Adolescente y la Educación,  
Edit. Roca Pedagógica,  
México, 1978.

Block, Alberto,  
El Profesor de Educación Superior. ¿Cuál es su Función?  
Fac. de Contaduría y Administración, UNAM,  
México, 1972.

Bohoslauský, Rodolfo,  
Psicopatología del Vínculo Profesor Alumno: El Profesor como  
Agente Socializante,  
Documento reproducido por el Departamento de Form. de Prof. de  
la UAG., (S. F.).

Chehaibar, Lourdes,  
Docencia, Unidad I. Cuaderno de Capacitación Docente,  
Instituto Politécnico Nacional,  
México, 1981.

De la Orden, Arturo,  
Revista Española de Pedagogía Núm. 138,  
Madrid, 1977.

Fernández Muñiz, B. E.,  
Teorías del Aprendizaje,  
Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza UNAM,  
México, 1976.

Gerson, Boris,  
Observación Participante y Diario de Campo en el Trabajo Docente,  
Revista de Perfiles Educativos, Centro de Investigaciones y Servi-  
cios Educativos, UNAM,  
México, 1979.

Hyman Herber,  
Diseño y Análisis de las Encuestas Sociales,  
Edit. Amorrortu,  
Buenos Aires, 1977.

Kerlinger, Fred,  
Investigación del Comportamiento, Técnicas y Metodología,  
Edit. Interamericana,  
México, 1975.

Klausmeier-Goodwin,  
Psicología Educativa,  
Editorial Trillas,  
México, 1977.

Kreimeman, Norma,  
Métodos de Investigación para Tesis y Trabajos Semestrales,  
 Facultad de Filosofía y Letras UNAM,  
 México, 1977.

Loughlin, Lidia,  
Profesores y Alumnos ¿ Comunicación o Conflicto?  
 Edit. Librería del Colegio,  
 Buenos Aires, Argentina, 1972.

Marín, Gerardo,  
Manual de Investigación en Psicología Social,  
 Edit. Trillas,  
 México, 1977.

Mussen P.H., Carger J.J., Kagan J.  
Desarrollo de la Personalidad en el Niño,  
 Edit. Trillas,  
 México, 1977.

Nérici, Imídeo G.  
Hacia una Didáctica General Dinámica,  
 Edit. Kapelusz,  
 Buenos Aires, 1973.

Piaget, Jean:  
Psicología y Pedagogía,  
 Ed. Anel,  
 México, 1973.

Piaget, Jean:  
Seis Estudios de Psicología,  
 Ed. Seix Barral,  
 Barcelona, España, 1974.

Pophan y Backer,  
El Maestro y la Enseñanza Escolar,  
 Edit. Paidós,  
 Buenos Aires, Argentina, 1972.

Powell, Marvin,  
La Psicología del Adolescente,  
Edit. Fondo de Cultura Económica,  
México, 1975.

Robinson Saúl B.  
El Papel de la Universidad en la Formación de Profesores,  
Revista de la Educación Superior, Asociación Nacional  
de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior,  
México, 1972.

Santoyo, Rafael,  
Algunas Reflexiones Sobre la Coordinación en los Grupos  
de Aprendizaje,  
Revista de Perfiles Educativos, Centro de Investigaciones  
y Servicios Educativos, UNAM,  
México, 1981.

Sidney, Siegel,  
Estadística no Paramétrica,  
Edit. Trillas,  
México, 1978.

Sorenson, Herbert,  
La Psicología en la Educación,  
Edit. El Ateneo,  
Buenos Aires, Argentina, 1971.

Zorrilla A. Juan Fidel,  
El Perfil del Maestro del C.C.H. Ciclo Bachillerato,  
Documento de Trabajo, UNAM, 1979.

A P E N D I C E S

A P E N D I C E    A

OCUPACION DE LOS PADRES DE LOS ALUMNOS  
DE TERCER Y QUINTO SEMESTRES DE LAS -  
ESCUELAS PREPARATORIAS NUM. 1 Y NUM.  
9 DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE GUERRE  
RO.

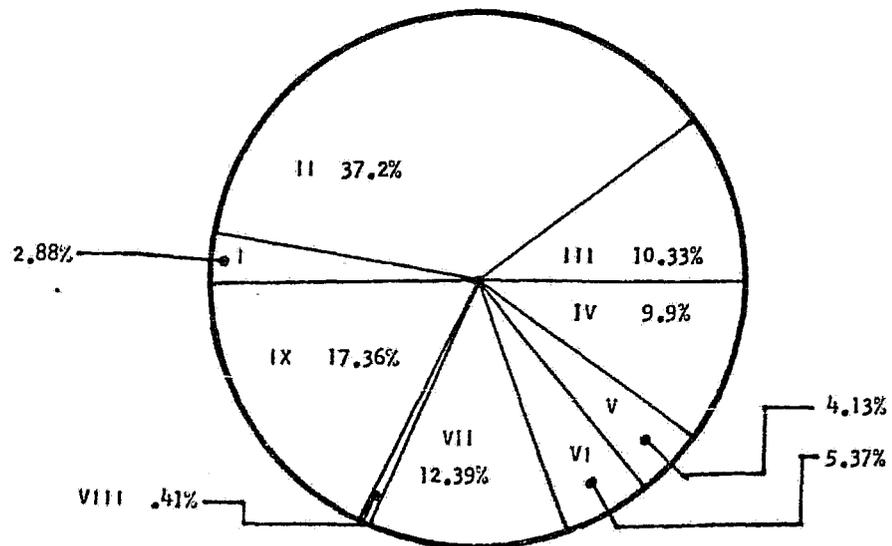
OCUPACION DEL PADRE

GRADO	NUMERO DE ALUMNOS POR SEMESTRE					
	3o.	%	5o.	%	TOTAL PARCIAL	% TOTAL
1. OBRERO	7	2.89	7	3	14	2.96
2. TRABAJADORES DEL CAMPO	90	37.2	76	33	166	35.16
3. COMERCIANTES Y ARTESANOS	25	10.33	15	6.52	40	8.47
4. EMPLEADO FEDERAL O ESTATAL	24	9.9	47	20.43	71	15
5. PROFESIONALES						
___ Docencia	10	4.13	20	8.7	30	6.36
___ A su profesión	13	5.37	12	5.21	25	5.30
6. SERVICIOS	30	12.39	16	6.95	46	9.74
7. MILITAR	1	0.41	2	0.86	3	.64
8. NO PROPORCIONAN DATOS	42	17.36	35	15.21	77	16.31
T O T A L :	242		230		472	

Gráfica 1

### OCUPACION DEL PADRE

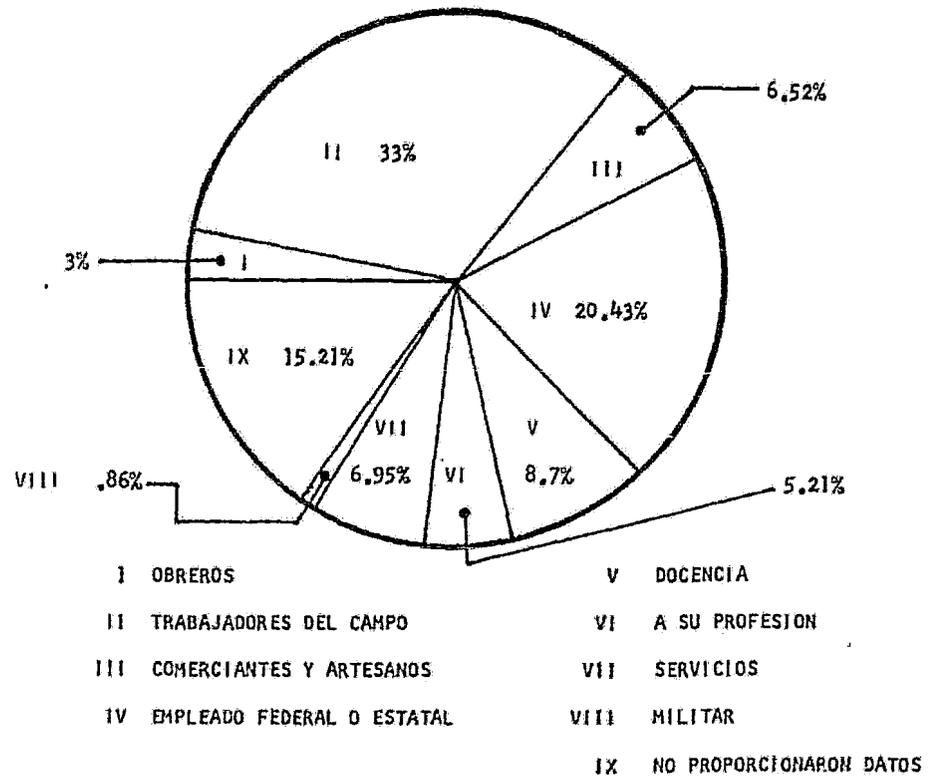
ALUMNOS DEL 3er. SEMESTRE DE LAS ESCUELAS PREPARATORIAS  
I Y 9 DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE GUERRERO,  
POBLACION ESTUDIADA: 242



- |     |                            |      |                         |
|-----|----------------------------|------|-------------------------|
| I   | OBREROS                    | V    | DOCENCIA                |
| II  | TRABAJADORES DEL CAMPO     | VI   | A SU PROFESION          |
| III | COMERCIANTES Y ARTESANOS   | VII  | SERVICIOS               |
| IV  | EMPLEADO FEDERAL O ESTATAL | VIII | MILITAR                 |
|     |                            | IX   | NO PROPORCIONARON DATOS |

OCUPACION DEL PADRE

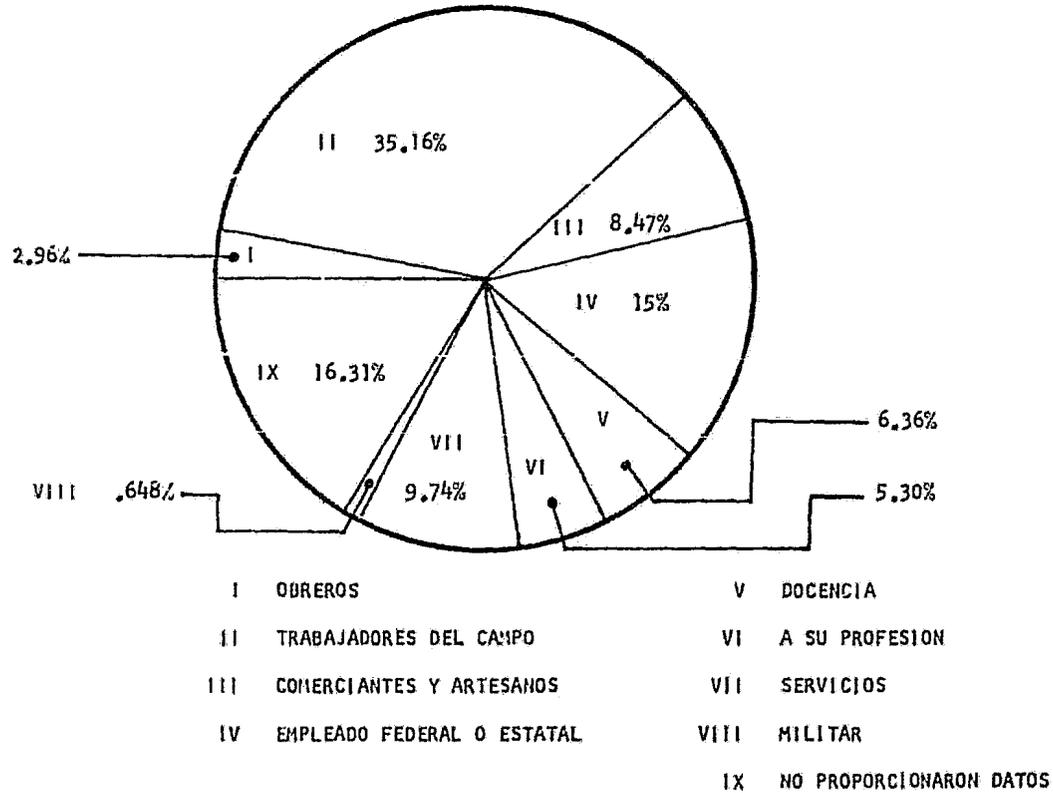
ALUMNOS DEL 5o. SEMESTRE DE LAS ESCUELAS PREPARATORIAS  
1 Y 9 DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE GUERRERO,  
POBLACION: 230



gráfica 3

### OCUPACION DEL PADRE

ALUMNOS DE 3er. y 5o. SEMESTRE DE LAS ESCUELAS  
PREPARATORIAS 1 Y 9 DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA  
DE GUERRERO.  
POBLACION: 472



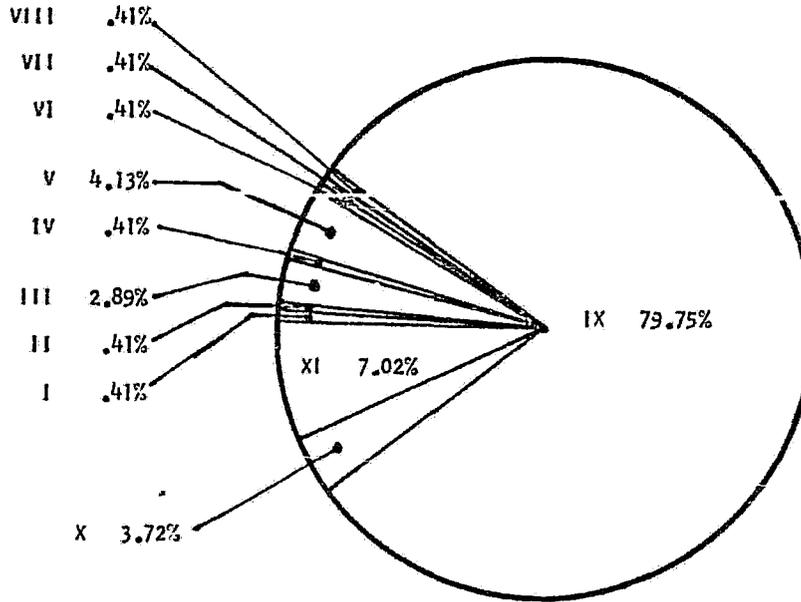
OCUPACION DE LA MADRE

GRADO	NUMERO DE ALUMNOS POR SEMESTRE					
	3o.	%	5o.	%	TOTAL PARCIAL	% PARCIAL
1. COSTURERA	1	.41	-	-	1	.21
2. CAMPESINA	1	.41	3	1.30	4	.85
3. TECNICO						
___ Secretaria	7	2.89	11	4.78	18	3.81
___ Enfermera	1	.41	4	1.73	5	1.1
4. PROFESIONAL						
___ Maestra	10	4.13	5	2.17	15	3.18
___ Contadora	1	.41	-	-	1	.21
___ Administradora	1	.41	-	-	1	.21
___ Licenciada	1	.41	-	-	1	.21
5. HOGAR (SERVICIOS)	193	79.75	188	81.74	381	80.72
6. COMERCIANTE	9	3.72	9	3.91	18	3.81
7. NO REPORTARON DATOS	17	7.02	10	4.35	27	5.72
T O T A L E S :	242		230		472	

OCUPACION DE LA MADRE

Gráfica 4

ALUMNOS DE LOS 3os. SEMESTRES DE LAS ESCUELAS PREPARATORIAS 1 Y 9 DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE GUERRERO.  
POBLACION: 242



- I COSTURERA
- II CAMPESINA
- III SECRETARÍA
- IV ENFERMERA
- V MAESTRA

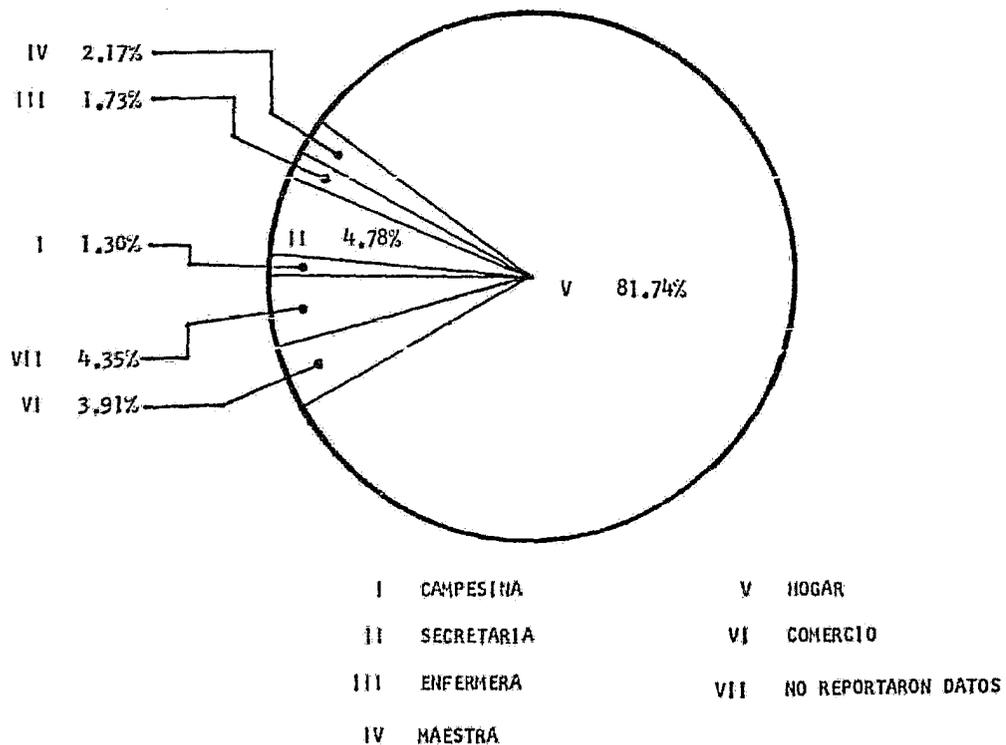
- VI CONTADORA
- VII ADMINISTRADORA
- VIII LICENCIADA
- IX HOGAR
- X COMERCIANTE

XI NO REPORTARON DATOS

Gráfica 5

OCUPACION DE LA MADRE

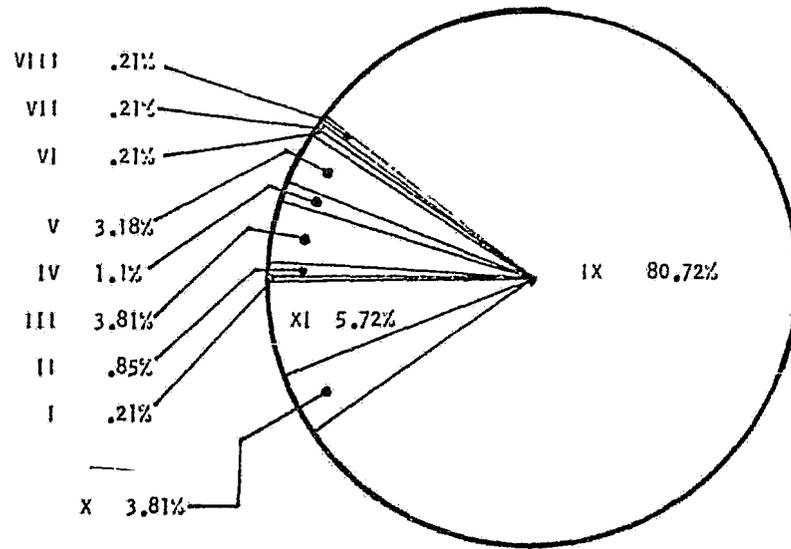
ALUMNOS DEL 5o. SEMESTRE DE LAS ESCUELAS  
PREPARATORIAS 1 Y 9 DE LA UNIVERSIDAD -  
AUTONOMA DE GUERRERO,  
POBLACION: 230



OCUPACION DE LA MADRE

Gráfico 6

ALUMNOS DEL 3o. Y 5o. SEMESTRE DE LAS ESCUELAS  
PREPARATORIAS I Y 9 DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA  
DE GUERRERO.  
POBLACION: 472



- |     |            |      |                |
|-----|------------|------|----------------|
| I   | COSTURERA  | VI   | CONTADORA      |
| II  | CAMPESINA  | VII  | ADMINISTRADORA |
| III | SECRETARIA | VIII | LICENCIADA     |
| IV  | ENFERMERA  | IX   | HOGAR          |
| V   | MAESTRA    | X    | COMERCIANTE    |

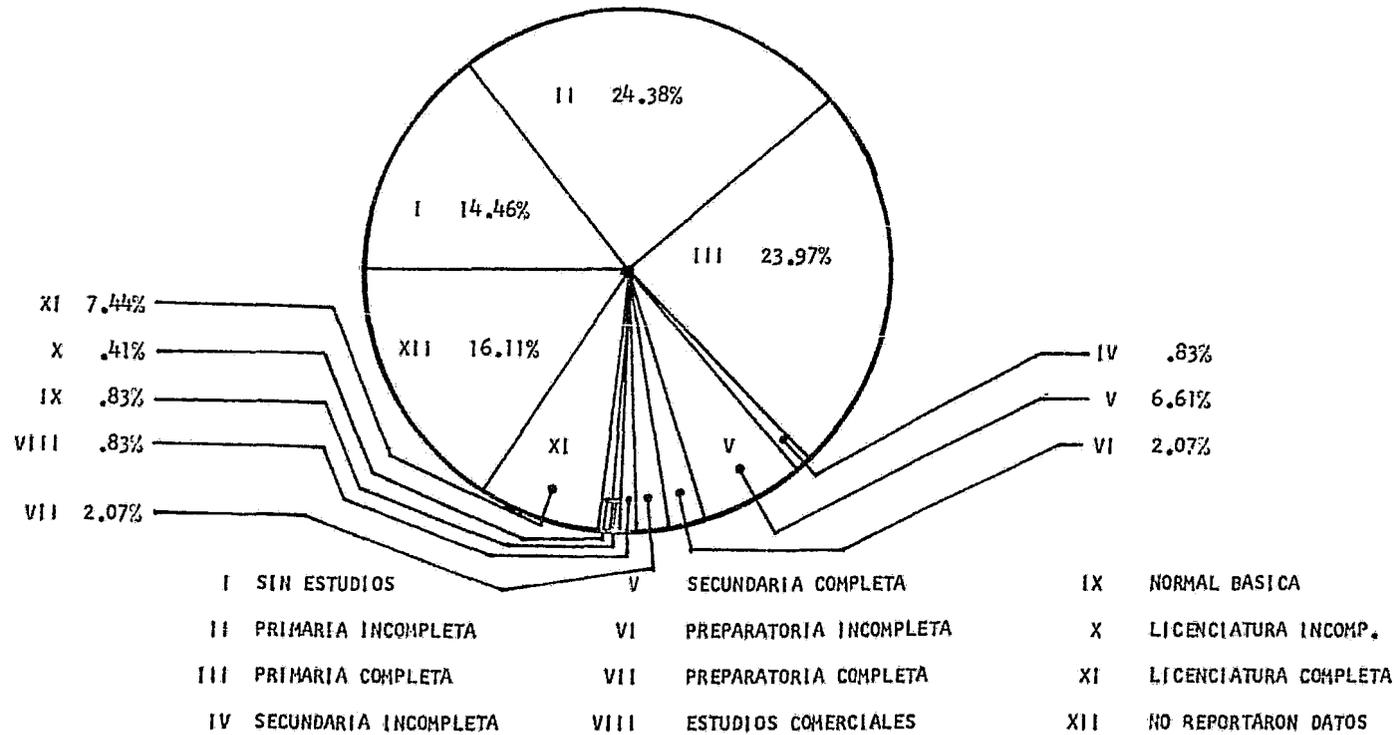
A P E N D I C E B

GRADO DE ESTUDIO DE LOS PADRES  
DE LOS ALUMNOS DE TERCER Y -  
QUINTO SEMESTRES DE LAS ESCUE  
LAS PREPARATORIAS NUM. 1 Y 9  
DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA -  
DE GUERRERO

GRADO DE ESTUDIO DEL PADRE						
GRADOS	NUMERO DE ALUMNOS POR SEMESTRE					
	Ser.	%	So.	%	TOTAL PARCIAL	% PARCIAL
1. SIN ESTUDIOS	35	14.46	21	9.13	56	11.86
2. PRIMARIA INCOMPLETA	59	24.38	28	12.17	87	18.48
3. PRIMARIA COMPLETA	58	23.97	61	26.52	119	25.21
4. SECUNDARIA INCOMPLETA	2	.83	5	2.17	7	1.48
5. SECUNDARIA COMPLETA	16	6.61	23	10	39	8.26
6. PREPARATORIA INCOMPLETA	5	2.07	1	.43	6	1.27
7. PREPARATORIA COMPLETA	5	2.07	6	2.60	11	2.33
8. ESTUDIOS COMERCIALES	2	.83	5	2.17	7	1.48
9. NORMAL BASICA	2	.83	10	4.35	12	2.59
10. LICENCIATURA INCOMPLETA	1	.41			1	.21
11. LICENCIATURA COMPLETA (NORMAL SUPERIOR)	18	7.44	22	9.57	40	8.48
12. NO REPORTARON DATOS	39	16.11	48	20.87	87	18.48
TOTALES:	242	100 %	230	100 %	472	100 %

GRADO DE ESTUDIOS DEL PADRE

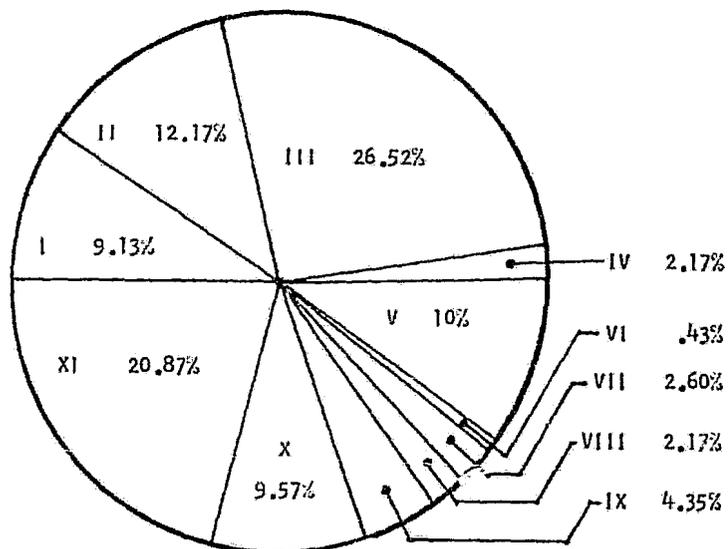
POBLACION: 242 ALUMNOS DE TERCER SEMESTRE  
DE LAS ESCUELAS PREPARATORIAS-  
1 Y 9 DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA  
DE GUERRERO.



GRADO DE ESTUDIOS DEL PADRE

Fig. 1

POBLACION: 230 ALUMNOS DE QUINTO SEMESTRE  
DE LAS ESCUELAS PREPARATORIAS-  
I Y C DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA  
DE GUERRERO.

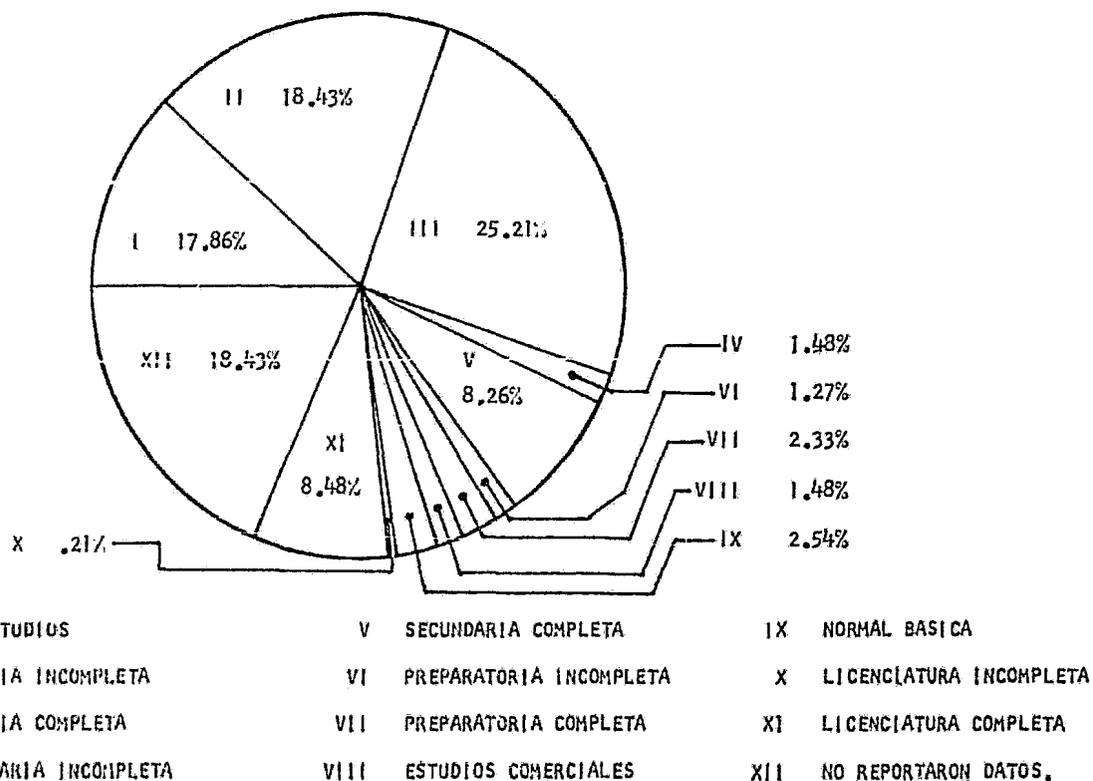


- |                          |                            |                         |
|--------------------------|----------------------------|-------------------------|
| I SIN ESTUDIOS           | V SECUNDARIA COMPLETA      | IX NORMAL BASICA        |
| II PRIMARIA INCOMPLETA   | VI PREPARATORIA INCOMPLETA | X LICENCIATURA COMPLETA |
| III PRIMARIA COMPLETA    | VII PREPARATORIA COMPLETA  | XI NO REPORTARON DATOS. |
| IV SECUNDARIA INCOMPLETA | VIII ESTUDIOS COMERCIALES  |                         |

GRADOS DE ESTUDIOS DEL PAURE.

Figura 2

POBLACION: 472 ALUMNOS DE TERCER Y QUINTO SEMESTRE DE LAS ESCUELAS PREPARATORIAS I Y 9 DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE GUERRERO.

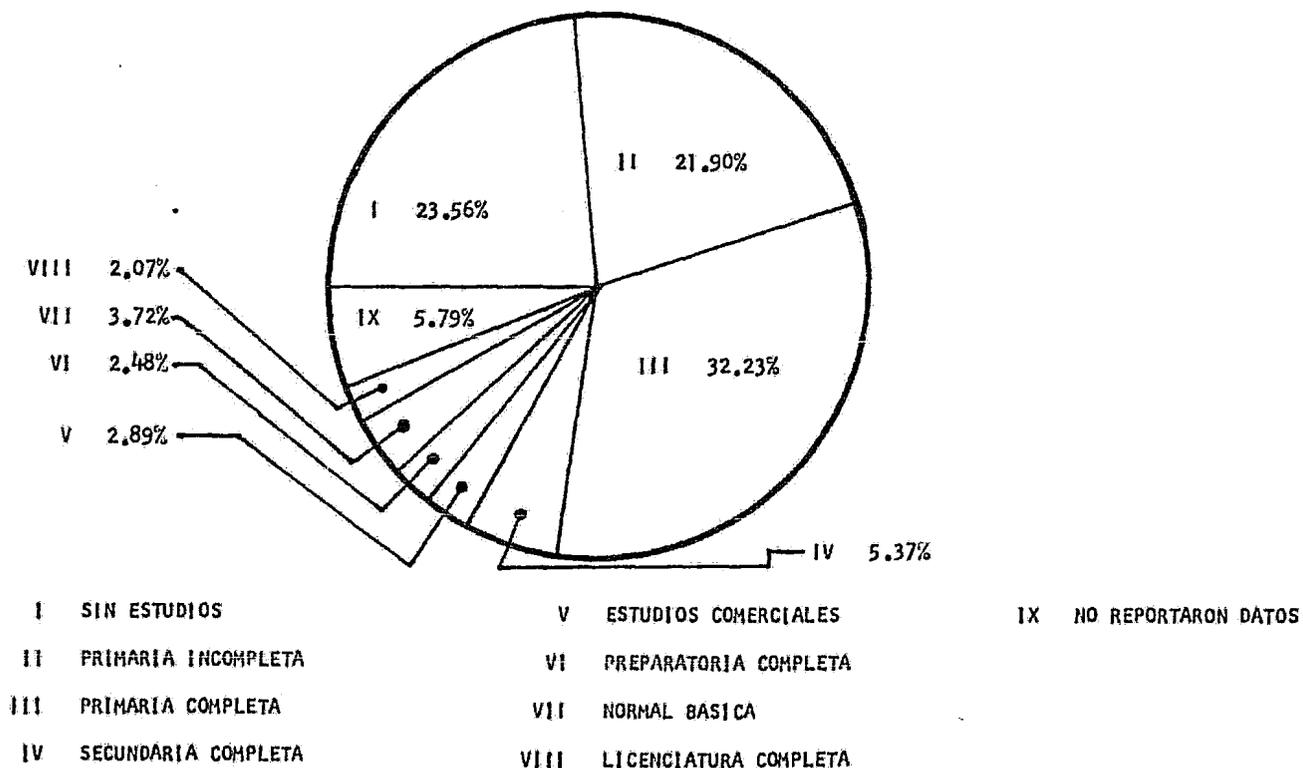


GRADO DE ESTUDIOS DE LA MADRE						
GRADOS	NUMERO DE ALUMNOS POR SEMESTRE					
	3o.	%	5o.	%	3o. y 5o.	%
1. SIN ESTUDIOS	57	23.56	43	18.70	100	21.19
2. PRIMARIA INCOMPLETA	53	21.90	38	16.52	91	19.28
3. PRIMARIA COMPLETA	78	32.23	69	30	147	31.14
4. SECUNDARIA INCOMPLETA	-	-	3	1.30	3	.63
5. SECUNDARIA COMPLETA	13	5.37	17	7.39	30	6.36
6. ESTUDIOS COMERCIALES	7	2.89	13	5.65	20	4.24
7. PREPARATORIA COMPLETA (ENFERMERIA)	6	2.48	10	4.35	16	3.39
8. NORMAL BASICA	9	3.72	8	3.48	17	3.6
9. LICENCIATURA COMPLETA	5	2.07	9	3.91	14	2.97
10. NO REPORTARON DATOS	14	5.79	20	8.69	34	7.20
TOTALES :	242		230		472	

Gráfico 17

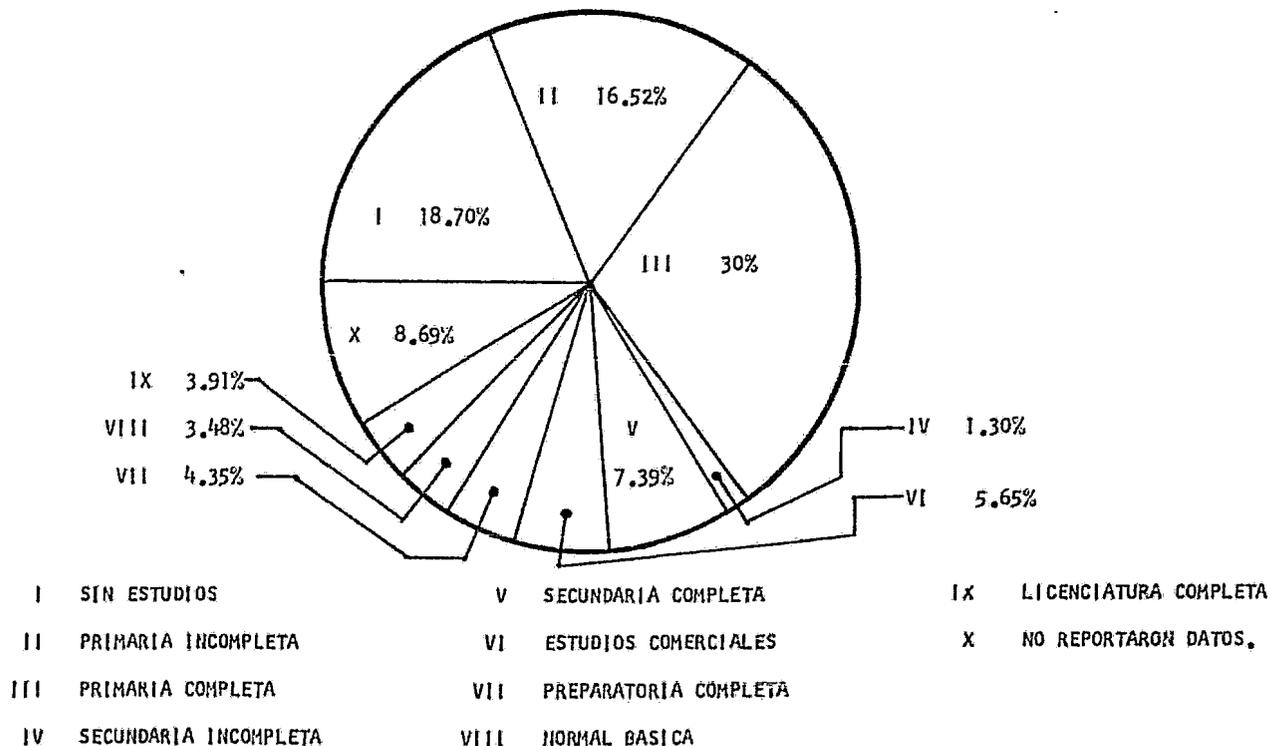
### GRADO DE ESTUDIOS DE LA MADRE

POBLACION: 242 ALUMNOS DE TERCER SEMESTRE DE LAS ESCUELAS PREPARATORIAS- I Y 9 DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE GUERRERO.



GRADO DE ESTUDIOS DE LA MADRE

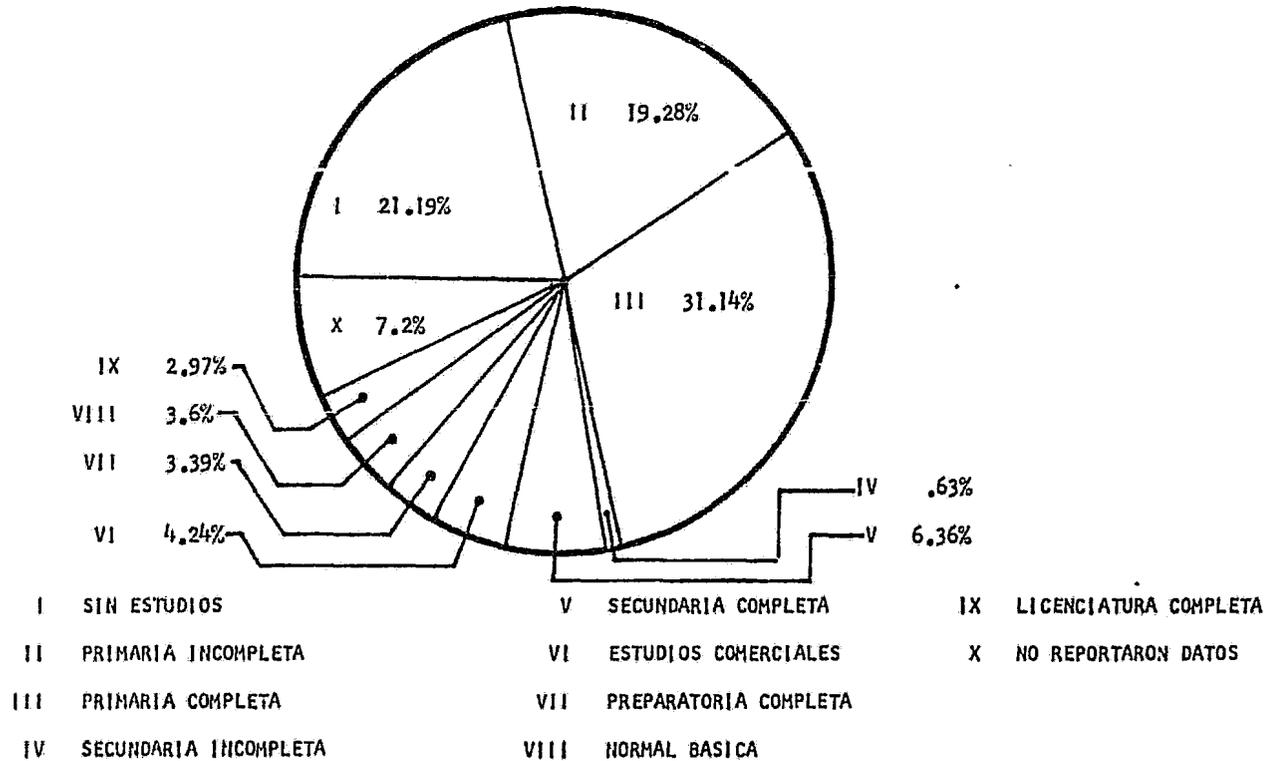
POBLACION: 230 ALUMNOS DEL QUINTO SEMESTRE  
DE LAS ESCUELAS PREPARATORIAS I  
Y 9 DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA  
DE GUERRERO.



GRADO DE ESTUDIOS DE LA MADRE

Gráfico 11

POBLACION: 472 ALUMNOS DE TERCER Y QUINTO SEMESTRE DE LAS ESCUELAS PREPARATORIAS I Y 9 DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE GUERRERO.



A P E N D I C E "C"

CUESTIONARIO O ENCUESTA APLICADO EN LA INVESTIGACION



La mayoría (5 - 4 ) \_\_\_\_\_

Algunos ( 3 - 2 ) \_\_\_\_\_

Uno ( 1 ) \_\_\_\_\_

Ninguno (0) \_\_\_\_\_

2) Establecían una disciplina estricta:

Todos (6 ó 7) \_\_\_\_\_

La mayoría (5-4) \_\_\_\_\_

Algunos (3-2) \_\_\_\_\_

Uno (1) \_\_\_\_\_

Ninguno (0) \_\_\_\_\_

3) Establecían la tarea a realizar en forma rígida sin lugar a discusiones:

Todos (6 ó 7) \_\_\_\_\_

La mayoría (5-4) \_\_\_\_\_

Algunos (3-2) \_\_\_\_\_

Uno (1) \_\_\_\_\_

Ninguno (0) \_\_\_\_\_

4) No tenían objetivos claros:

Todos (6 ó 7) \_\_\_\_\_

La mayoría (5-4) \_\_\_\_\_

Algunos (3-2) \_\_\_\_\_

Uno (1) \_\_\_\_\_

Ninguno (0) \_\_\_\_\_

- 5) Estimulaban la participación individual:
- Todos (6 ó 7) \_\_\_\_\_
- La mayoría (5-4) \_\_\_\_\_
- Algunos (3-2) \_\_\_\_\_
- Uno (1) \_\_\_\_\_
- Ninguno (0) \_\_\_\_\_
- 6) Eran capaces de elogiar y criticar objetivamente a sus alumnos:
- Todos (6 ó 7) \_\_\_\_\_
- La mayoría (5-4) \_\_\_\_\_
- Algunos (3-2) \_\_\_\_\_
- Uno (1) \_\_\_\_\_
- Ninguno (0) \_\_\_\_\_
- 7) Dejaban solos a sus alumnos en el proceso de fijar objetivos o tareas, así como de sentar normas:
- Todos (6 ó 7) \_\_\_\_\_
- La mayoría (5-4) \_\_\_\_\_
- Algunos (3-2) \_\_\_\_\_
- Uno (1) \_\_\_\_\_
- Ninguno (0) \_\_\_\_\_
- 8) Ejercían una vigilancia constante sobre los estudiantes:
- Todos (6 ó 7) \_\_\_\_\_
- La mayoría (5-4) \_\_\_\_\_
- Algunos (3-2) \_\_\_\_\_
- Uno (1) \_\_\_\_\_
- Ninguno (0) \_\_\_\_\_

9) Compartían el planeamiento y decisiones con el grupo:

Todos (6 ó 7) \_\_\_\_\_

La mayoría (5-4) \_\_\_\_\_

Algunos (3-2) \_\_\_\_\_

Uno (1) \_\_\_\_\_

Ninguno (0) \_\_\_\_\_

#### INSTRUCCIONES:

Anota una "X" en la línea que corresponda según sea tu respuesta.

De los maestros que me impartieron clase en el semestre anterior considero han demostrado poseer, en la proporción que indico, las siguientes características:

1) Preparación científica sólida:

Todos (6 ó 7) \_\_\_\_\_

La mayoría (5-4) \_\_\_\_\_

Algunos (3-2) \_\_\_\_\_

Uno (1) \_\_\_\_\_

Ninguno (0) \_\_\_\_\_

2) Capacidad para despertar nuestro interés y el gusto por aprender:

Todos (6 ó 7) \_\_\_\_\_

La mayoría (5-4) \_\_\_\_\_

Algunos (3-2) \_\_\_\_\_

Uno (1) \_\_\_\_\_

Ninguno (0) \_\_\_\_\_

- 3) Respetan al alumno en su calidad de persona:  
Todos (6 ó 7) \_\_\_\_\_  
La mayoría (5-4) \_\_\_\_\_  
Algunos (3-2) \_\_\_\_\_  
Uno (1) \_\_\_\_\_  
Ninguno (0) \_\_\_\_\_
- 4) Capacidad para conocer a la juventud actual:  
Todos (6 ó 7) \_\_\_\_\_  
La mayoría (5-4) \_\_\_\_\_  
Algunos (3-2) \_\_\_\_\_  
Uno (1) \_\_\_\_\_  
Ninguno (0) \_\_\_\_\_
- 5) Capacidad para establecer relaciones armónicas con sus alumnos:  
Todos (6 ó 7) \_\_\_\_\_  
La mayoría (5-4) \_\_\_\_\_  
Algunos (3-2) \_\_\_\_\_  
Uno (1) \_\_\_\_\_  
Ninguno (0) \_\_\_\_\_
- 6) Capacidad de crear un clima de alegría y optimismo en el aula:  
Todos (6 ó 7) \_\_\_\_\_  
La mayoría (5-4) \_\_\_\_\_  
Algunos (3-2) \_\_\_\_\_  
Uno (1) \_\_\_\_\_  
Ninguno (0) \_\_\_\_\_

- 7) Capacidad para adaptar didácticamente los contenidos y hallar métodos adecuados de enseñanza:

Todos (6 ó 7) \_\_\_\_\_

La mayoría (5-4) \_\_\_\_\_

Algunos (3-2) \_\_\_\_\_

Uno (1) \_\_\_\_\_

Ninguno (0) \_\_\_\_\_

- 8) Capacidad para calificar adecuadamente:

Todos (6 ó 7) \_\_\_\_\_

La mayoría (5-4) \_\_\_\_\_

Algunos (3-2) \_\_\_\_\_

Uno (1) \_\_\_\_\_

Ninguno (0) \_\_\_\_\_

- 9) Capacidad para lograr un clima de disciplina sin coersión; y - de libertad sin desorden:

Todos (6 ó 7) \_\_\_\_\_

La mayoría (5-4) \_\_\_\_\_

Algunos (3-2) \_\_\_\_\_

Uno (1) \_\_\_\_\_

Ninguno (0) \_\_\_\_\_

- 10) Capacidad para adaptar sus exigencias a las posibilidades de - sus alumnos:

Todos (6 ó 7) \_\_\_\_\_

La mayoría (5-4) \_\_\_\_\_

Algunos (3-2) \_\_\_\_\_

Uno (1) \_\_\_\_\_

Ninguno (0) \_\_\_\_\_

- 11) Capacidad de fomentar la participación activa, en diversas formas, de todos los alumnos:

Todos (6 ó 7) \_\_\_\_\_

La mayoría (5-4) \_\_\_\_\_

Algunos (3-2) \_\_\_\_\_

Uno (1) \_\_\_\_\_

Ninguno (0) \_\_\_\_\_

- 12) Poseer dominio emocional, a través de una actitud en general, serena y tranquila:

Todos (6 ó 7) \_\_\_\_\_

La mayoría (5-4) \_\_\_\_\_

Algunos (3-2) \_\_\_\_\_

Uno (1) \_\_\_\_\_

Ninguno (0) \_\_\_\_\_

## INSTRUCCIONES:

A continuación se presenta una lista de características que puede poseer el profesor de preparatoria. Elige cinco de entre ellas y ordénalas, según su importancia, en esta forma:

1o.) la que consideras más valiosa de todas; 2o.) la que consideras un poco menos valiosa que la anterior; 3o.) la que consideras menos valiosa que la segunda; 4o.) la que consideras menos valiosa que la tercera, hasta indicar la que a tu juicio ocupa el 5o. lugar.

1. Dominio de la materia.- 2. Facilidad para explicar.- 3. Equilibrio emocional.- 4. Capacidad de comunicación humana. 5. Comprensión individual de sus alumnos. 6. Dominio de métodos y técnicas didácticas. 7. Personalidad dispuesta al cambio. 8. Actitud optimista ante la vida. 9. Sentido del humor. 10. Preocupación por el alumno como persona. 11. Apariencia personal agradable. 12. - Que sea joven. 13. Que sea maduro. 14. Que sea mujer. 15.- Que sea hombre. 16. Que esté adaptado a la época actual. 17.-Que confíe en la juventud. 18. Que sea sincero. 19.-Que sea justo. 20. - Que sea capaz de mantener la disciplina. 21. Que sea responsable. 22. Que posea intereses amplios y variados. 23. Que se entusiasme por lo que hace. 24. Que esté generalmente contento. 25. Que no muestre marcadas preferencias o rechazos por alumnos. 26. - Que no deje traslucir sus problemas personales. 27. Que respete la individualidad del alumno. 28. Que sea perseverante.

A mi juicio, las cinco mejores características que el profesor de preparatoria debe poseer son:

1o. \_\_\_\_\_

2o. \_\_\_\_\_

3o. \_\_\_\_\_

4o. \_\_\_\_\_

5o. \_\_\_\_\_

## INSTRUCCIONES:

Elige de entre las siguientes la que consideras las cinco peores características del profesor de preparatoria y ordénalas colocando 1o) la que te parece más desagradable de todas; 2o) la que es un poco menos desagradable que la anterior y así sucesivamente hasta la que ocupa el 5o. lugar.

1. Poca preparación. 2. Incapacidad para explicar. 3. Reacciones afectivas violentas. 4. Incapacidad para entablar una comunicación auténtica. 5. Incomprensión o desconocimiento de los rasgos individuales de sus alumnos. 6. Carencia de recursos didácticos incapacidad para usarlos. 7. Personalidad rígida, poca dispuesta al cambio. 8. Actitud pesimista ante la vida. 9. Falta de sentido del humor. 10. Falta de preocupación por el alumno como persona. 11. Apariencia personal desagradable. 12. Que sea viejo, "que viva en otra época". 13. Que experimente desconfianza o desprecio por la juventud. 14. Que sea falso. 15. Que sea injusto. 16. Que sea autoritario. 17. Que sea incapaz de mantener la disciplina. 18. Que posea intereses limitados. 19. Que sea flojo. 20. Que sea apático. 21. Que sea agresivo. 22. Que sea burlón. 23. Que manifieste marcadas preferencias y rechazos por alumnos. 24. Que manifieste frecuentemente disgusto. 25. Que deje traslucir sus problemas personales. 26. Que sea irresponsable. 27. Que no respete la individualidad del alumno. 28. Que sea inconstante.

A mi juicio las cinco peores características que el profesor de preparatoria no debe poseer son:

- 1o. \_\_\_\_\_
- 2o. \_\_\_\_\_
- 3o. \_\_\_\_\_
- 4o. \_\_\_\_\_
- 5o. \_\_\_\_\_