



# Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Psicología  
División de Estudios de Posgrado

**“Influencia de Problemas Familiares, Escolares  
y de Adaptación Social de los Alumnos en la  
Evaluación de sus Profesores”**

## Tesis

que para obtener el grado de:

**Maestra en Psicología Clínica**

Presenta:

**María Soledad Rodríguez Romero**

Director de tesis: Dra. Ma. Emilia Lucio Gómez-Maqueo

Comité de tesis: Dr. Raymundo Macías Avilés

Mtra. Sofía Rivera Aragón

Dr. José de Jesús González Núñez

Mtra. Jacqueline Fortes Besprosvani

Ciudad Universitaria, México D. F., octubre, 1997



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.

**EL presente trabajo se llevó a cabo con el apoyo del Proyecto IN 301194  
de la Dirección General de Asuntos Académicos del Personal de la  
Universidad Nacional Autónoma de México ( DGAPA-UNAM )**

*A mis padres, porque han estado  
junto a mí en cada momento.*

*A tí hijo, porque eres la más hermosa creación de mi vida  
y mi motivación constante.*

*A tí Alberto, porque con tu presencia  
le has dado a mi vida una perspectiva  
diferente, sólo puedo decirte:  
**Gracias .***

*Mi más sincero agradecimiento a la Dra.  
Emilia Lucio por su paciencia y apoyo para  
la realización de este trabajo.*

# Índice

<b>Resumen</b> .....	4
<b>Introducción</b> .....	9
<b>Antecedentes</b> .....	11
<b>Capítulo I</b>	
<b>Evaluación de la eficacia de los profesores</b> .....	15
1.1 Aspectos generales de la evaluación de profesores.....	15
1.2 Diferentes fuentes de información para las evaluaciones de los docentes .....	19
1.3 Investigaciones realizadas .....	23
<b>Capítulo II</b>	
<b>Características de los profesores</b> .....	30
2.1 La sociedad contemporánea y el rol del maestro.....	30
2.2 Formación docente.....	35
2.3 Cualidades del profesor.....	45
<b>Capítulo III</b>	
<b>Adolescencia</b> .....	50
3.1 Definiciones.....	50
3.2 Teoría del desarrollo psicosexual de Freud.....	51
3.3 Teoría del desarrollo psicosexual en la adolescencia de Blos .....	59

<b>Capítulo IV</b>	
<b>Teorías psicosociales del desarrollo de la adolescencia .....</b>	<b>65</b>
4.1 <i>Teoría del desarrollo psicosocial de Erickson.....</i>	65
4.2 <i>Teoría interpersonal de Harry Stack Sullivan .....</i>	77
4.3 <i>El adolescente en la familia .....</i>	88
<b>Capítulo V</b>	
<b>Metodología.....</b>	<b>91</b>
5.1 <i>Planteamiento del problema .....</i>	92
5.2 <i>Hipótesis.....</i>	92
5.3 <i>Definición de variables.....</i>	94
5.4 <i>Población .....</i>	96
5.5 <i>Muestreo .....</i>	96
5.6 <i>Diseño estadístico .....</i>	96
5.7 <i>Tipo de estudio .....</i>	97
5.8 <i>Instrumentos .....</i>	97
5.9 <i>Procedimiento .....</i>	101
5.10 <i>Tratamiento estadístico .....</i>	102
<b>Capítulo VI</b>	
<b>Resultados.....</b>	<b>103</b>
<b>Capítulo VII</b>	
<b>Discusión y conclusiones .....</b>	<b>121</b>
<b>Limitaciones y sugerencias.....</b>	<b>129</b>
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>131</b>
<b>Anexo 1 .....</b>	<b>139</b>
<b>Anexo 2 .....</b>	<b>141</b>

## Introducción

Para entender mejor la tarea educativa, es primordial el tener una idea de la función del maestro, así como de la importancia de la relación que se establece entre éste y sus alumnos, ya que de esta relación depende en buena medida el éxito de las escuelas en todos sus niveles. Así pues, el mejorar la calidad de la enseñanza se basa en establecer procedimientos aceptables para evaluarla y siendo el maestro uno de los principales protagonistas del procedimiento de enseñanza-aprendizaje, el determinar si su desempeño es el adecuado o no cobra una gran importancia.

Ante esta situación surgen diversas preguntas como son: ¿Cómo es un buen maestro? ¿Cuáles habilidades debe poseer o en su defecto desarrollar, para que su labor sea óptima? ¿Qué tanto influyen las características de su personalidad en su desempeño?

Estas inquietudes son las que motivaron, originalmente, la realización de investigaciones sobre el desempeño del docente y consecuentemente de la forma de evaluar dicho desempeño.

Así pues la evaluación de profesores no constituye un tema novedoso ya que los primeros estudios surgen en la década de los años 20 (McKeachie, 1990). Sin embargo, la aplicación de estas evaluaciones ha ido adquiriendo un matiz mercantilista dado que, siendo el alumno el cliente directo del maestro, recae sobre él la responsabilidad de juzgar su desempeño como un mero servicio que se presta de manera fría y objetiva, lo cual deja de lado toda la complejidad de la relación maestro-alumno.

En la actualidad, la mayoría de las escuelas particulares y algunas públicas a nivel tanto superior como medio superior, utilizan dichas evaluaciones como apoyo para la toma de decisiones administrativas, por lo que dependiendo de esta calificación se decide la permanencia del personal docente.

En el presente estudio, se ha pretendido rescatar la importancia y la riqueza de la relación maestro-alumno dentro del proceso educativo, al demostrar que cuando el alumno evalúa a su profesor lo hace en función de sus propias características y no necesariamente de acuerdo al desempeño demostrado por el docente a lo largo del curso. De esta manera, entran en juego un sin número de situaciones que definen la relación maestro-alumno y que impiden que la evaluación del profesor sea tan objetiva como se requiere para el uso que se le está dando.

Así pues, la finalidad de este trabajo es evidenciar la influencia que ejercen los problemas escolares, familiares y de adaptación social en la manera como perciben a su profesor y que les llevará a evaluarlo como adecuado o inadecuado en las evaluaciones que se realizan a fin de cursos.

Para llevar a cabo esta investigación se utilizaron las escalas clínicas del Inventario Multifásico de la Universidad de Minnesota para Adolescentes (MMPI-A), así como las escalas de contenido correspondientes a problemas familiares, escolares y de incomodidad en situaciones sociales del mismo instrumento

En los resultados y en la discusión puede apreciarse que efectivamente existe influencia de aspectos propios de cada alumno en la manera como evaluó a su profesor, aunque se considera importante el continuar con los estudios en esta línea de investigación que permita el profundizar en aspectos formativos de los maestros y no quedarse en la evaluación exclusivamente.

## Antecedentes

Existen diversas formas de juzgar la calidad de la enseñanza, específicamente la del maestro; de éstas, la más utilizada es a través de las evaluaciones que el alumno emite sobre el desempeño de su propio maestro, basándose en el supuesto de que son los principales implicados para poder saber que tan efectivo es un profesor de acuerdo a lo que el alumno siente haber aprendido en su clase (Braskamp, Bradenburg y Ory, 1984).

La "buena" enseñanza es definida entonces como la obtención de altos puntajes en la evaluación de profesores (Voeks, 1962, citado en Rodin y Rodin, 1972).

Sin embargo, otros estudios han sugerido que se presentan diversos factores que pueden alterar dicha evaluación sin estar relacionados de manera directa con la calidad del maestro (McKeachie, 1990) como pueden ser: el tamaño del grupo, el momento de la evaluación o el nivel del curso (Centra, 1976; Frey, 1976; Feldman, 1979).

Por otra parte, una situación que resulta de gran importancia es la edad del estudiante ya que pudiera ser que existieran diferencias entre las evaluaciones emitidas por adolescentes y por adultos en el grado de objetividad de dichas evaluaciones. En diversos estudios se ha encontrado que aspectos como el estilo de relación paterna (Durnbush, Ritter, Leiderman, Roberts y Fraleigh, 1987) o el desarrollo social de los estudiantes, impactan en su desempeño dentro del salón de clases y en la manera como se relacionan con sus profesores.

En las evaluaciones que los alumnos realizan al término del periodo escolar, se suman otras situaciones además de las ya citadas, como pueden ser la interacción personal que se logró durante el periodo que alumno y maestro convivieron en clase (Kirby y Paradise, 1992), ya que si esta relación fue más cercana, el alumno se sentirá más

comprometido a evaluar bien a su profesor aunque sus clases realmente no hayan sido tan buenas. También el tipo de disciplina implantado resulta ser relevante, así como la administración de los recursos para el aprendizaje o la dirección que se le dio a éste, ya que dependiendo de que tan afín resultó para el alumno, éste sentirá que la clase fue mejor o peor para su muy particular punto de vista (Emmer y Hickman, 1991).

Por otra parte, las estrategias que se utilizan para lograr que el alumno se interese y se sienta motivado, no sólo cognitivamente, sino también social y emotivamente dentro de la clases, resultan esenciales cuando se trata de trabajar con adolescentes ante las tensiones que habitualmente sufren debido a su propio proceso de desarrollo, especialmente entre los 11 y los 14 años de edad. Este momento se caracteriza por comportamientos conflictivos y muchas veces impredecibles debido a la transición del niño a la adolescencia, por lo que se recomienda a los profesores mayor flexibilidad y tolerancia aunque resulta ser una sugerencia difícil de seguir -ya que no se especifica claramente como deben comportarse dentro de un grupo de adolescentes- (Tierno, 1991).

Se ha comprobado que los estudiantes buscan en sus maestros actitudes de ayuda y que propicien oportunidades de socialización además de representar una imagen independiente y dominante. Igualmente toman en cuenta la inteligencia, la sensibilidad artística y la extroversión (Murray y Rushton, 1990).

Aunque también hay otros elementos que tienen influencia y que se relacionan con el momento en que se lleva a cabo la clase, es decir; con los comportamientos que presenta el maestro al interactuar con sus alumnos dentro del salón y con las actividades propias del proceso de enseñanza-aprendizaje que el docente utiliza para impartir su cátedra, tales como la experiencia, realizar un resumen previo, utilizar variedades de ejemplos, dominio del tema y la competencia demostrada como profesores (Erdle, Murray y Rushton, 1985).

Este tipo de investigaciones son las que validan la utilización de las evaluaciones de alumnos sobre sus profesores aunque es innegable la influencia que las cualidades personales del maestro ejercen sobre la percepción que el alumno tiene de la calidad de la enseñanza que recibe (Dunkin y Biddle, 1974) donde los estereotipos del buen profesor siguen vigentes.

Ante esta diversidad de criterios tan contradictorios, se presenta la necesidad de continuar los estudios con respecto a la eficacia de la enseñanza principalmente en dos sentidos:

- Especificar qué se evalúa como buena enseñanza y,
- delimitar que es lo que los alumnos evalúan al emitir su respuesta sobre sus docentes ya que incluso su estado emocional tiende a reflejarse en ellas (Rodin y Rodin, 1972).

Un rubro muy importante y que también requiere de una mayor investigación se refiere a qué tanto influye en estas evaluaciones la actitud que el adolescente tenga hacia la autoridad ya que la manera como se dé esta relación se va a reflejar al interactuar con el profesor, como puede ser la forma como se relaciona con otras figuras de autoridad (padre o madre) (Freud A., 1960)

De acuerdo con la investigación realizada por Durnbush, Ritter, Leiderman, Roberts y Finleigh, (1987), el estilo de autoridad que ejercen los padres influye fuertemente en las calificaciones que los adolescentes obtienen en la escuela, y más aún cuando el estilo de autoridad que utilizan los padres es poco consistente. Por otro lado, Baumrind, 1973 (citado en Durnbush, et. al. 1987) menciona que el estilo de interacción familiar influye en el desarrollo cognitivo y social ya que tienden a ser transmitidas las expectativas de comportamiento así como los valores que los niños deben adoptar.

Hess y Holloway (1984) identificaron que en alumnos de preescolar, primaria y educación media se presentaban cinco procesos que relacionaban a la familia con el logro escolar:

- 1) Interacción verbal entre la madre y el hijo,
- 2) las expectativas parentales respecto al logro de sus hijos,
- 3) relaciones afectivas positivas entre padres e hijos,
- 4) las creencias y atributos depositados en el niño por sus padres y,
- 5) la disciplina y las estrategias de control utilizadas por la familia. Siendo este último el más relevante.

Volviendo a lo que respecta a la evaluación de profesores, es de suponerse que el criterio de los alumnos para emitir dichas evaluaciones recibe la influencia de diversos factores de diferentes características y que son completamente independientes de la calidad que el profesor demuestra en el salón de clases, por lo que se considera necesario el plantear la interrogante de qué otras situaciones influyen de manera directa en los resultados de las evaluaciones de los alumnos adolescentes, tales como: la inconformidad en situaciones sociales, la presencia de situaciones familiares conflictivas o el presentar problemas escolares.

# **Marco teórico**

## **Capítulo 1**

### **Evaluación de la eficacia de los profesores**

De acuerdo con McKeachie (1990), las evaluaciones de los profesores realizadas por sus propios estudiantes poseen gran fuerza y validez al calificar el rendimiento del personal académico, por lo que han generado una considerable cantidad de investigaciones e instrumentos debido a la creciente preocupación de evaluar la calidad de la enseñanza. En este capítulo se busca dar a conocer los principales puntos que han dirigido estas investigaciones así como una breve síntesis de los estudios más relevantes que se han realizado.

#### **1.1 Aspectos generales de la evaluación de profesores**

McKeachie (1990), menciona que es a partir de la utilidad demostrada por la psicometría durante la Primera Guerra Mundial, que los investigadores empiezan a abordar de manera experimental, los problemas de la enseñanza escolarizada al inicio de la década de los años 20. Dichos estudios se han enfocado hacia diversos puntos de vista como son problemas sociales, de personalidad y aspectos cognoscitivos.

Así pues, se mencionan cinco aspectos sobre los cuales se han basado las investigaciones educativas:

- Tamaño del grupo.
- Tipo de clase: exposición vs. discusión grupal, discusión centrada en el alumno, estudio independiente o aprendizaje por equipos.

- Evaluación de profesores.
- Enseñanza y tecnología.
- Área cognoscitiva.

Retomando el aspecto de evaluación de profesores, tenemos que de acuerdo al estudio realizado por McKeachie, el principal problema que se ha encontrado es el de desarrollar una forma de medir el resultado de la enseñanza en sí, para lo cual se han realizado mediciones sobre el logro obtenido por los estudiantes, es decir, las calificaciones; pero si se consideran como variables importantes el incrementar la motivación y el interés hacia el aprendizaje, es necesario incluir la percepción del alumno sobre su propio proceso.

De esta forma el alumno no sólo provee información sobre aspectos de la enseñanza recibida, sino que se puede observar a través de éste, lo que el maestro hace, así como los requerimientos del curso.

Pero antes de continuar con la evaluación de los alumnos sobre sus profesores hay varios aspectos generales que son de gran relevancia sobre la evaluación de la eficacia de la enseñanza:

Una de las primeras preguntas sería ¿Para qué se evalúa la eficacia de la enseñanza? Así pues, al evaluar la eficacia deben tenerse en mente dos propósitos principales: el mejorar la enseñanza y el auxiliar a los administrativos encargados de la labor de realizar las promociones, aumentos de salario, ajustes, recompensas y selección de programas de desarrollo par los docentes (Braskhamp, Brandenburg y Ory, 1984), sin embargo, existen diversos obstáculos para llevar a cabo dichos propósitos:

a) En cuanto a las decisiones sobre el personal:

- La exigencia de alcanzar niveles de calidad llevan al docente a evitar al máximo posibles errores, olvidando que a través de ellos puede aprender en el transcurso de su desempeño y le resta libertad al obligarlo a competir de manera permanente con sus compañeros (George y Brashkamp, 1978).
- Debe existir una relación evidente entre el desempeño (lo que el maestro hace), la evaluación (asignación de un valor a su desempeño en clase) y la recompensa (el premiar a profesor por un buen desempeño de acuerdo a como se evidencie la evaluación); de otra manera se invalida la implantación de un proceso cuya finalidad debe ser el mejorar la educación (Marsh, 1980).
- Es importante considerar tanto el mérito dentro del trabajo desempeñado (es decir, el preparar y llevar a cabo sus sesiones frente al grupo), como también el que tanto contribuye a los logros de la institución, siendo éste un punto de gran peso en el caso de una decisión administrativa.
- Las evaluaciones constituyen un medio por el cual los profesores conocen lo que la institución espera de ellos. En este punto es necesario considerar que cada persona tiene diferentes expectativas de la institución y lo que para algunos resulta motivante para otros no lo es. Por estas razones se debe meditar sobre el hecho de que evaluar al personal puede ocasionar una disminución en el empeño del docente por mejorar la calidad de su trabajo en lugar de aumentarlo.
- Los procesos de evaluación deben de estar incluidos dentro de las políticas y reglamentos previamente instituidos y no ser improvisados, evitando que parezca que se aplican como reprimenda personal. Por tanto, se deben respetar las bases legales dentro de las prácticas

administrativas. Igualmente los docentes deben de conocer cuál información es considerada como relevante y a través de que medios se obtiene.

- La evaluación debe tener credibilidad tanto de parte de los administrativos como de los docentes, por lo que debe ser avalada por los miembros más antiguos de la planta de profesores; de otra manera es completamente inútil aplicarla. Así mismo debe tener carácter imparcial ya que los docentes no deben sentir que existe algún tipo de favoritismo hacia algún compañero.

- Debe de ser justa, buscando evaluar el esfuerzo que cada profesor realiza para poder reflejar el resultado de las actividades que tanto él como sus estudiantes llevan a cabo. A su vez, debe recabar información suficiente y válida tomando en cuenta las características de los grupos, de la materia y del profesor.

- Es importante que los resultados del programa de evaluación permitan una revisión de la labor educativa a través de los errores detectados en el proceso y no sólo enfocarse al profesor ya que en la mayoría de los casos, estos errores son parte de la misma institución.

- No se debe perder de vista que la evaluación es también una actividad social y humana en tanto que involucra personas y debe permitir el intercambio de opiniones entre el docente y su supervisor con la finalidad de mejorar el proceso general.

- Es necesario considerar diferentes métodos de evaluación alternativos retroalimentado el proceso con las experiencias que se hayan tenido para complementar los instrumentos utilizados de manera permanente o desecharlos si dejan de ser de utilidad.

b) En cuanto al mejoramiento profesional de la planta docente se deben tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Los docentes necesitan recabar esta información para su propio uso sin temor de que pueda perjudicarles y con la libertad de poder retroalimentar su propia labor discutiéndolo colegiadamente, ya que en la medida que la información obtenida en las evaluaciones no impactara administrativamente de manera inmediata, motivaría a los docentes a buscar de diversas formas dicha información, incluso informalmente. De esta manera, la evaluación debe ser considerada por la planta docente como uno de los medios necesarios para su constante superación profesional .

- Entre más detallada sea la información recabada en cuanto a los diferentes elementos que influyen en la labor docente, mayores beneficios aportará a la misma, por lo que es indispensable el utilizar la mayor cantidad de información.

- El compartir la información entre los diferentes miembros de la institución educativa, tanto directivos como docentes, aumenta la utilidad de las evaluaciones realizadas viéndolas no como un instrumento punitivo sino como una posibilidad de crecimiento no sólo individual sino colectivo (McKeachie, 1990).

## **1.2 Diferentes fuentes de información para las evaluaciones de los docentes**

Existen diferentes fuentes de información a través de las cuales se pueden obtener datos sobre el desempeño del docente y de los resultados de su labor y aunque se aconseja que se utilice una combinación de los mismos, en la mayoría de las ocasiones se emplea un solo medio. Entre los más relevantes están los siguientes:

- Evaluaciones de estudiantes
- Evaluaciones de colegas
- Auto-evaluaciones

### Evaluaciones realizadas por los estudiantes:

Este tipo de evaluación provee de una perspectiva muy importante y única ya que los alumnos son los principales receptores de la instrucción. Estas evaluaciones pueden incluir descripciones y juicios de valor, resultando de gran utilidad cuando valoran los aspectos que a continuación se señalan:

- \* Relación entre el estudiante y el instructor,
- \* percepción del comportamiento profesional y ético del docente,
- \* desempeño,
- \* resultado del aprendizaje obtenido,
- \* veracidad de lo aprendido y,
- \* habilidad del instructor para expresarse con claridad.

Generalmente los estudiantes no se encuentran en la posición adecuada para evaluar la relevancia y actualidad del curso o el bagaje cultural y la escolaridad del profesor. Aún así, estas evaluaciones tienen gran aplicación dado que a partir de ellas se puede diagnosticar o valorar comportamientos específicos del profesor, características del curso, problemas particulares o específicos de cada clase, así como también permitir la corrección de deficiencias en el currículum, siempre y cuando la actitud del maestro, al recibir los resultados de sus evaluaciones antes del fin de cursos, no se vea afectada de manera negativa (Centra, 1980, Doyle, 1983).

### Evaluaciones realizadas por los colegas:

En ellas se incluyen las evaluaciones realizadas por los compañeros de clases equivalentes, otros miembros de la planta docente y los administrativos involucrados en la valoración de los recursos humanos de la institución ya que todas estas personas conocen

perfectamente las características y necesidades del puesto, por lo que se encuentran en una excelente posición para aportar información acerca de los siguientes aspectos:

- \* Bagaje cultural y experiencia del instructor,
- \* adecuada selección de objetivos para el curso con bases realistas,
- \* asignación pertinente de tareas, proyectos grupales y exámenes.
- \* motivación de los alumnos hacia el logro de los objetivos de la clase demostrada a través de su desempeño en exámenes y proyectos.
- \* contribuciones al logro de metas del departamento.
- \* supervisión de tesis realizadas.
- \* involucramiento en la investigación educativa.
- \* relación entre los estudiantes y el maestro dentro del salón de clases.
- \* estilo del instructor.

En este aspecto es importante reconocer que los colegas pueden tener una mejor definición de lo que es un buen profesor con base en las metas comunes del departamento para el cual trabajan, aunque los problemas personales entre ellos pueden afectar las evaluaciones siendo poco justos.

En todos los casos es importante que no sean los únicos medios de evaluación ya que debe complementarse con las observaciones hechas por los alumnos. Por otra parte, la opinión de los compañeros de la misma especialidad puede favorecer el intercambio de experiencias que redunde en el mejoramiento de la labor docente. Para realizar este tipo de evaluación es necesario tener un formato realizado previamente para enfocar todos los aspectos que se consideren relevantes y de ser posible, conocer con anticipación la planeación, los materiales que se utilizarán, etc. Un elemento muy útil para este tipo de evaluación es el uso del video lo cual puede facilitar el implantar todo un programa de evaluación y mejoramiento dentro de la institución (Fuller y Manning, 1973).

La evaluación que realicen los colegas puede mejorar el uso de apoyos y la selección de éstos tales como textos, películas, etc., aportando las experiencias y resultados obtenidos al haberlos implantado con anterioridad, así como aconsejar al docente sobre posibles actividades extraclase o extracurriculares, tipos de evaluación realizados, dosificación de contenidos, etc. (Braskham, Branderburg y Ory, 1984).

### Autoevaluación

La autoevaluación puede ser un medio muy eficaz de retroalimentación, promoviendo que el profesor realice un análisis sistemático de lo que hace y como lo hace en materia de enseñanza, dado que todo programa de evaluación debe tener como finalidad que el propio maestro evalúe su desempeño dando la oportunidad de mejorar. Para realizarla se recomienda tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- cursos asignados, materiales, tareas y roles,
- objetivos y metas planteados,
- resultados obtenidos y aprendizaje de los alumnos medidos a través de exámenes y proyectos,
- responsabilidad,
- involucramiento con los proyectos curriculares y,
- métodos especiales implantados específicamente para mejorar el rendimiento dentro del salón de clases.

La implantación de este tipo de evaluación puede realizarse a través de diversas formas como son:

- Permitir que los profesores expresen por escrito su propia filosofía acerca de la enseñanza y analizando sus fortalezas y debilidades para posteriormente, plantear los objetivos del curso, materiales que piensa utilizar y la programación de su materia.

- Realizar una asignación de puntajes en las diferentes áreas a evaluar dentro de su desempeño.

La autoevaluación es indiscutiblemente el primer paso para favorecer el mejoramiento de la enseñanza dentro de un grupo de profesores sea cual sea el nivel académico en el cual se trabaja. Se recomienda que se tome en cuenta para revisiones salariales pero no para decisiones administrativas definitivas (Seldin, 1982).

Para lograr tener un panorama más amplio se aconseja utilizar los tres tipos de evaluación planteados de forma simultánea, lo cual permitirá al docente contar con elementos más sólidos con respecto a su desempeño y a su vez mejorar la calidad de la enseñanza.

Las autoevaluaciones pueden aprovecharse aún más si se comentan con los demás miembros de la facultad, de manera que se propicie el intercambio de experiencias.

### **1.3. Investigaciones realizadas**

La evaluación de docentes es un tema que ha sido abordado por diferentes autores dándole mayor importancia a la evaluación que los alumnos emiten de sus maestros. A continuación se mencionan algunas de las investigaciones más relevantes y que ponen de manifiesto la validez de este tipo de evaluaciones, aunque se presentan una serie de factores que pueden alterarla y que es indispensable el considerarlos antes de tomar alguna decisión basándose en ellas.

En 1962, Isaacson y McKeachie de la Universidad de Michigan, se interesaron en detectar las dimensiones del comportamiento de los maestros de acuerdo a como son percibidas por sus propios alumnos, encontrado que las actitudes de simpatía hacia los estudiantes, así como el miedo a obtener una baja calificación eran elementos importantes y que también influían la presentación de la materia, el interés hacia ésta y la autosuficiencia demostrada por el docente. De esta manera se encontraron otras variables que distorsionaban la imagen del maestro completamente ajenos a su desempeño.

Igualmente, en 1964, Solomon Rosenberg y Bezdek encontraron ocho factores que, de acuerdo a las evaluaciones de los alumnos, eran relevantes: la expresividad y la claridad de la clase, la documentación del maestro, efectividad para transmitir los conocimientos, energía y presencia, su habilidad para mantener un equilibrio entre el control y la permisividad, calidez e involucramiento personal.

Como se puede observar estas investigaciones cuestionan qué tan eficaz es la evaluación que los alumnos emiten ya que hay una gran cantidad de elementos asociados a lo que cada estudiante considera como un buen maestro.

En 1972 Rodin y Rodin encontraron que los estudiantes tienden a evaluar más alto a aquellos maestros de los que aprendieron menos. Para la realización de su estudio, determinaron que los alumnos evalúan a sus profesores de acuerdo a dos componentes: uno objetivo, que podía ser medido a través de las calificaciones obtenidas por el grupo y otro subjetivo, definido por medio de las evaluaciones que los alumnos emiten de cada docente.

Este tipo de resultados han impulsado la realización de estudios que han tratado de delimitar qué otras situaciones influyen en las evaluaciones como son las siguientes:

Abrami, Perry y Leventhal (1979) realizaron, en la Universidad de Manitoba, un estudio en el que exploraron los factores que, independientemente de la preparación académica del profesor, podían intervenir en la percepción de la eficacia de la clase. Para ello, utilizaron a un actor que llevara a cabo una conferencia, de tal forma que procurara dar más énfasis a la expresión y gesticulación durante el desarrollo de la misma. Los resultados demostraron que al mismo tiempo que el auditorio se sintió más conmovido, se presentó una alta asociación entre el aprendizaje y la expresividad lo que los llevó a inferir que éste efectivamente es un factor que influye en las evaluaciones.

En otra investigación Small, Hollebeck y Halley (1982), trataron de demostrar la influencia del estado emocional de los alumnos en las evaluaciones de fin de cursos, encontrando que entre más evidentes eran la depresión, la ansiedad y la hostilidad que sufrían los estudiantes, más bajos resultaban los puntajes que asignaban a sus profesores. Un hallazgo secundario fue la relación demostrada entre las evaluaciones y las calificaciones obtenidas por los alumnos ya que entre más altos eran los promedios, fueron mejor evaluados los profesores.

Por otra parte, Leventhal y Abrami (1982) se centraron en buscar alguna relación entre las características de personalidad de los alumnos y la evaluación de sus profesores, no encontrando ninguna asociación firme entre ellas al concluir la investigación ya que este factor en ninguno de los estudios realizados presentaba alteraciones significativas. Sin embargo, la percepción que el alumno tiene de la personalidad de su maestro sí influye directamente e incluso, al variar dicha imagen, el alumno tiende a cambiar su evaluación e igualmente repercute en las calificaciones que el alumno obtiene, aunque en este último aspecto los cambios no son tan evidentes.

En un estudio posterior Feldman y Theiss (1982) demostraron que las expectativas tanto del maestro como del alumno deberían ser consideradas, es decir, si por una parte el maestro espera que el alumno tenga un alto rendimiento, éste se ajustará a dichas expectativas, e igualmente en el caso del maestro, si sus alumnos esperan que sea un buen maestro, sus actitudes se verán afectadas.

Marsh (1983) retomó algunas de las variables ya mencionadas, encontrando en sus investigaciones que efectivamente el interés general hacia la materia, las expectativas hacia el curso, el nivel y la dificultad que represente son situaciones importantes al evaluar al profesor.

Murray y Rushton (1985) agregan a los factores ya mencionados las características de personalidad del maestro aunque, como en otras ocasiones, no se encontraron datos consistentes, ya que solamente se pudieron asociar situaciones que los alumnos perciben como son el liderazgo, la objetividad, baja ansiedad, extroversión, apoyo fuera de clases, no autoritarismo, responsabilidad, estabilidad emocional demostrada, sociabilidad, pensamiento original, calidad de las relaciones personales que establece con los alumnos y colegas, dinamismo, inteligencia, capacidad de logro, afinidad y adaptabilidad. En resumen se espera que el maestro demuestre un patrón de comportamiento consistente y adecuado. En general al concluir su investigación, identificaron dos tipos de comportamiento en los profesores, el primero orientado hacia el logro y el segundo con una marcada preferencia hacia el establecimiento de relaciones interpersonales adecuadas. Ambos tipos de personalidad resultaron altamente asociados con las mejores evaluaciones de la efectividad docente realizadas por los alumnos.

En otras investigaciones, al analizar los datos que se presentaron, se observó la necesidad de no estudiar factores aislados con respecto a una sola evaluación global de la eficacia de la enseñanza, sino que era importante dividir dicha calificación global entre los diferentes elementos que la conforman por lo que se aplicó el análisis factorial para, de esta manera, poder mantener un mayor control de las variables que se presentan dada la situación tan compleja sobre el hecho de evaluar al maestro en su desempeño dentro de un grupo.

Siguiendo este punto de vista, Bolton y Bonge (1976), identificaron siete elementos principales entre un total de 75; éstos fueron:

- Que tan amigable era el profesor con el alumno,
- que tanto lo recompensaba en su desempeño,
- disponibilidad ante posibles dudas,
- estilo personal,
- sensibilidad,
- rasgos de personalidad y,
- el ambiente dentro del salón de clases.

Además de estos factores también señalaron situaciones como: el esfuerzo realizado por el docente, su preparación y organización, la forma de evaluar su desempeño, el conocimiento de la materia y el valor del curso para el estudiante.

En 1978 Frey, Leonard y Beatty (citados en Marsh, 1991) identificaron que las habilidades pedagógicas del docente y la calidad del rapport que establecía dentro del salón de clases eran elementos que influían independientemente de la forma de enseñanza.

Angulo (1987, citado en Fernández y Mateo, 1992) identificó como situaciones que deben considerarse, la motivación, el cumplimiento, el valor de la materia para los alumnos y el trabajo de éstos fuera de clase. De dichos elementos, Fernández y Mateo (1992), eligieron la competencia y la motivación para elaborar una aplicación corta del Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Enseñanza de la Universidad Complutense (CUTEQ). Para los autores, estos dos factores pueden ser altamente predictivos y al mismo tiempo ayudar a dar soporte a una teoría de la enseñanza que enfatice su carácter multivariado (Fernández y Mateo, 1992).

Marsh (1991) considera que la efectividad de la enseñanza es un constructo multidimensional, lo cual se refleja invariablemente en el proceso de evaluación. Así pues, Marsh asocia elementos identificados por él mismo con otra lista propuesta por Feldman en 1984; resultando significativos los enlistados a continuación:

- Organización y planeación,
- calidad de la presentación,
- compromiso del alumno,
- calificaciones obtenidas por el estudiante,
- discusión en clase,
- atención personal y rapport.

Como se puede observar en los estudios descritos anteriormente, las situaciones afectivas o emocionales y las características del alumno, están altamente relacionadas con la opinión que expresan de sus profesores impactando directamente en las evaluaciones que se realizan de ellos.

Un aspecto importante que surge al considerar el logro académico como elemento asociado a la evaluación de los profesores (Centra, 1977 y Cohen, 1981) y que podría ser de utilidad, es el señalar las posibles causas del bajo desempeño escolar.

Feldman y Wentzel (1990), analizaron la relación existente entre los patrones de conducta e interacción familiar y el logro académico de los estudiantes, comprobando que esquemas adecuados entre padre e hijo favorecían el alto logro académico. En cambio, en casos de relaciones hostiles se daba lugar a una disminución del mismo y que de igual forma influían las relaciones disruptivas entre los padres.

Darnbush, Ritter, Leiderman, Roberts y Fraleigh, en 1987, identificaron cinco elementos que unen el desempeño escolar y el estilo de educación de los padres:

- Interacción verbal entre madre e hijo,
- expectación de los padres por el logro escolar de los hijos,
- relación familiar positiva,
- factores que los padres atribuyen a los hijos,
- estrategias de control y disciplina de la pareja.

Para su estudio Darnbush y col. aplicaron la noción de estilo autoritario de interacción familiar propuesto por Baumrid (1973, citado por Darnbush et.al., 1987) y concluyeron que dicha clasificación podría constituir un excelente medio de predicción del logro escolar en niños y adolescentes ya que la correlación obtenida fue alta en una muestra de 7836 alumnos a pesar de las diferencias geográficas o étnicas. Steinberg (1989) tomó el estudio de Darnbush y col. replicando su investigación en una muestra de 120 familiares con hijos primogénitos de edades entre los 11 y 16 años. Los resultados presentados corroboraron los obtenidos anteriormente, dando como conclusión que el estilo autoritario de relación entre padres e hijos facilita el logro académico.

Con base en lo anteriormente expuesto, se puede observar la gran variedad de elementos que pueden influir en un aspecto aparentemente tan sencillo como es la evaluación de la eficacia de los profesores, más aún si se considera que en nivel medio superior, los evaluadores pasan por la etapa de adolescencia, entrando en juego tanto su situación familiar como la escolar o emocional.

## **Capítulo II**

### **Características de los profesores**

En el presente capítulo se pretende exponer algunas de las diferentes facetas del profesor, para lo cual se considera importante revisar los siguientes aspectos:

- El papel que desempeña el docente dentro de la sociedad,
- la formación del profesor y,
- la personalidad del profesor buscando en este aspecto cuales podrían ser las motivaciones de una persona determinada para asumir el rol de maestro ante un grupo.

#### **2.1 La sociedad contemporánea y el rol del maestro**

Los diferentes problemas que se viven dentro de las sociedades contemporáneas impactan de manera directa a la educación y a sus actores: el alumno y el maestro, pero este impacto no se ejerce en una sola dirección sino que también los resultados de la interacción maestro-alumno van a influir en la sociedad. Así pues, el maestro constituye un elemento muy importante dentro de la conservación de las instituciones sociales; su contribución puede llevar a un cambio que las reestructure o a mantener el orden como actualmente se concibe ya que el manejo que él haga del currículum está relacionado con el manejo del poder directamente (Magendzo, 1986). En el proceso de selección del currículum están determinados el tipo de información, los sistemas de lenguaje, de símbolos y significados que se intenta que los alumnos adquieran y por consecuencia, se visualiza el tipo de hombre que se desea formar, siendo ésta una manera encubierta de ejercer el poder.

Para Paulo Freire (1969), la función del educador debe ser la de promover una educación crítica y criticista que le permita al individuo visualizar como él mismo es conceptualizado por las clases en el poder y el intento de éstas de domesticarlo a través de la fuerza o de soluciones paternalistas y como debido a su ingenuidad y desorganización se convierte en una víctima de las irracionalidades justificadas por el poder mismo.

De esta manera el maestro asume su rol dentro de la comunidad y tradicionalmente se espera que cumpla con las siguientes funciones enmarcadas en el sistema político, social y cultural vigente (Romero,1994):

- a) Socializadora,
- b) evaluadora,
- c) de retroalimentación y,
- d) de protector del saber.

A continuación se explican cada una de éstas:

*a)Función Socializadora:*

El maestro constituye, después de los padres, una de las figuras más importantes en la transmisión de valores, roles e intereses de tipo social, permitiendo que el alumno desarrolle relaciones interpersonales que en la adolescencia trascenderán sin los límites de la escuela.

Otra situación que acentúa la importancia del maestro es que el niño -y después el adolescente- vive mucho tiempo solo ya que su familia está sometida al peso de una serie de factores que condicionan y limitan la convivencia. Entre estos factores se encuentran la prolongada ausencia en el hogar de los padres por tener que trabajar, el ser hijos de madres

solteras, el ser hijos abandonados como producto del divorcio de los padres, el tener que viajar y desplazarse grandes distancias para ir a la escuela ya que las madres suelen colocar a sus hijos en escuelas próximas a sus trabajos, el responsabilizarse de los hermanos menores, el tener que trabajar o ayudar en el negocio familiar.

El aislamiento del individuo también se favorece al habitar en departamentos o viviendas aislados, sin muchos espacios al aire libre y cuyo único medio de comunicación es la televisión. Por otra parte, ante la gran cantidad de carga que los padres deben de enfrentar delegan mucha de su responsabilidad en el maestro y no es diferente en las clases sociales mas aventajadas, ya que la desintegración familiar se presenta en la misma medida que en las clases bajas, aunque las circunstancias puedan ser diferentes.

Se supone entonces que el maestro debe promover la socialización haciendo participar al educando en la cultura de manera activa.

*b) Función evaluadora:*

Una necesidad propia del trabajo docente es evaluar el aprendizaje, aprovechamiento o rendimiento del alumno así como los progresos en su desarrollo personal, sin embargo esta tarea cotidiana e inherente al hecho educativo, parece tomar una dirección diferente en la actualidad por la repercusión que tiene hacia el exterior del ambiente escolar: evaluar le da al maestro un gran poder.

El maestro evalúa en muchos momentos de su trabajo: cuando distribuye a los alumnos por calificaciones o por su rendimiento, cuando aplica pruebas, cuando emite juicios de la capacidad o de la habilidad de sus alumnos, cuando habla del carácter del educando, de sus estados emocionales, etc;

Los juicios que emita son determinantes para el presente y futuro escolar del alumno y para su desenvolvimiento personal. Se dice que si un maestro juzga a un alumno como capaz, automáticamente se convierte en su mejor defensor procurando impulsarlo como un alumno sobresaliente y puede ocurrir lo opuesto.

Como puede observarse, la evaluación que el maestro realiza se impregna de prejuicios que se forma acerca de los alumnos y que van a influir directamente en las opiniones que emita respecto a ellos. Sin duda, la evaluación académica -generalmente cuantitativa- es la mas importante y evidente ya que sus resultados se evidencian en el aprobar o reprobar en un curso escolar, en el aparecer como "inteligente" o como "tonto", y aunque en este aspecto las teorías psicológicas y pedagógicas ofrecen diferentes técnicas e instrumentos, ninguno de ellos puede abarcar la totalidad del conocimiento, de la capacidad y de las habilidades adquiridas por el alumno.

La evaluación cualitativa, referida a otros aspectos de la personalidad del alumno, si bien es poco practicada de manera sistemática, la realiza el maestro en mayor o menor medida dependiendo del nivel académico ya que en los niveles medio y superior el contacto que el profesor puede tener con sus alumnos es muy limitado y muchas veces este aspecto de la evaluación se ha descartado casi por completo. La función evaluadora le otorga al docente roles muy distintos: se le ubica como un "juez" porque dictamina sobre las posibilidades de un ser humano o como un "doctor" porque diagnostica sobre una personalidad.

Por otra parte el maestro evalúa para terceros como pueden ser los padres, sus colegas, los directivos y la escuela en sí. El practicar de manera cotidiana esta tarea puede insensibilizar al maestro respecto a la responsabilidad que asume ya que su juicio influye tanto en los padres, como en los futuros maestros y sobre el propio alumno. Se dice que no existe un profesional que se vea obligado a enjuiciar a tantas personas como un maestro. (Romero, 1994).

*c) Función retroalimentadora:*

La sociedad también espera que el maestro retroalimente al alumno, no sólo de conocimientos, sino de conductas y valores en forma constante y con resultados visibles, y si bien conforme el nivel educativo aumenta esta expectativa social disminuye, nunca desaparece del todo.

Así pues, la imagen que los padres suelen tener del maestro es la de alguien que debe manejar todos los conocimientos posibles y que debe poder lograr que el alumno "los adquiera con soltura, que esté actualizado, que vislumbre el futuro con certeza y deje fluir el conocimiento de todos los tiempos y de todos los temas para inundar las mentes de sus alumnos" (Romero 1994).

La sociedad piensa en el maestro como el "manantial de pensamientos" que de manera constante y permanente puede ofrecer al alumno nuevas experiencias y vivencias que lo mantienen activo y la dan sabiduría. Este mismo papel también lo exigen los maestros de sus propios colegas.

*d) Función de protector del saber:*

Como ya se mencionó anteriormente, se le pide al maestro que posea un manejo amplio de la materia que va a enseñar y se le da la libertad, en la mayoría de los casos, de elegir que se debe y que no se debe enseñar de acuerdo a ciertos límites que los programas oficiales o la misma institución educativa define. Esta situación puede llevar al maestro a desvirtuar su papel, buscando controlar a través de lo que enseña y olvidándose que es sólo un administrador de los bienes culturales. Por otra parte, la otra cara de la moneda se presenta cuando el maestro siente que no lo sabe todo y no es capaz de admitir esta posición frente a sus alumnos mostrándose inseguro en su labor. (Romero, 1994).

Dentro de cualquiera de estas funciones asignadas al maestro se esconde un ideal reforzado por lo que la sociedad espera de él como una pieza más de su sistema, el maestro debe formar, ante todo, individuos que se adapten a la sociedad y para ello adopta una posición que niega los problemas que plantea la transferencia y mantiene su distancia detrás del disfraz del "que lo sabe todo" relegando al alumno en el papel del "que no sabe" lo cual se presenta también en los contenidos escolares elegidos.

De esta manera el deseo de saber de los alumnos choca con el deseo del maestro ya que en lugar de facilitar el aprendizaje del alumno se le obstaculiza, por lo que no es difícil encontrar casos en los que el maestro hace del alumno un tonto. La escuela se convierte entonces en la encargada de enseñar lo que es bueno y lo que no, de marcar los límites a los que todo sujeto deberá someterse sin la menor posibilidad del cambio, de continuar la labor que inicialmente se le confiere a la familia, de colocar al individuo en una situación neurotizante "entre el sueño de una sociedad ideal y la realidad de las condiciones infrahumanas que esa misma sociedad les impone" (Mannoni, M, 1973).

## **2.2 Formación del docente**

Antes de abordar las principales corrientes pedagógicas y psicológicas que han determinado la formación de los docentes es importante destacar que el profesor es, antes que todo, un alumno más que ha debido enfrentar otros maestros que, como se mencionó anteriormente, más que promover su deseo de aprender buscaron insertarlo dentro de la sociedad como parte de ella, alienándolo como diría Paulo Freire. No debe sorprender entonces que ésta sea la única alternativa viable que el conoce.

Diferentes autores distinguen tres perspectivas ideológicas dominantes en el discurso teórico y en el desarrollo práctico de la función docente y de la formación del profesor (Kirk, 1986 citado en Pérez 1982; Candau 1982, Morán Oviedo 1983). Dichas perspectivas han estado en conflicto en la mayoría de los programas de formación de profesores y son las siguientes:

- La perspectiva tradicional que concibe la enseñanza como una actividad artesanal y al profesor como un artesano.
- La perspectiva técnica o tecnocrática que piensa que la enseñanza es una ciencia aplicada y que el docente es un técnico.
- La perspectiva radical que concibe la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica.

Estas perspectivas se han centrado principalmente en buscar un modelo didáctico desprendido de la manera muy particular que cada una tiene para definir lo que es la educación y el aprendizaje y de como este concepto se articula en las dimensiones humana, técnica y político-social.

El elegir una u otra postura obedece, obviamente, a la postura de clase que tienen las personas encargadas de elegirla por lo que responde a las necesidades del sistema imperante sea el de la Institución educativa o a mayor escala, el de la sociedad. Por lo tanto la posición político-social (como ya se ha mencionado anteriormente) es inherente a todo proceso de enseñanza-aprendizaje y toda práctica educativa tiene en sí misma una dimensión político-social aunque en la mayoría de las ocasiones el maestro no retoma esta responsabilidad directamente sino que se limita a transmitir lo que el sistema le pide sin intentar una reflexión más amplia de su materia.

A continuación se explican brevemente en que consisten estas tres posturas teórico ideológicas que rigen la educación y aunque en la mayoría de los casos una es la que prevalece, las demás continúan vigentes.

### Postura tradicional:

Generalmente al referirnos al enfoque tradicional o a la escuela tradicional se hace referencia a una imagen en la que el profesor es el que habla y el alumno el que escucha, en este modelo se le da mayor importancia a la formación "intelectual", dejando a un lado la afectividad y el desarrollo social, lo que lleva a una domesticación del educando. De esta manera el maestro es el encargado de hacer que el alumno se ajuste al orden establecido a través de una educación sistemática, institucionalizada y formal que continúa con los esquemas impuestos desde la familia. Este tipo de educación se sustenta principalmente en la llamada "enseñanza intuitiva", es decir que busca ofrecer al alumno elementos sensibles a la percepción y observación de los alumnos.

Esta propuesta teórica se basa en la psicología empirista, es decir una propuesta educativa que consiste en ofrecer elementos sensibles dado que concibe la noción de las cosas y de los fenómenos, como derivados de imágenes mentales, así como de intuiciones y de percepciones. De esta manera la escuela brinda modelos intelectuales y morales y, para que el niño los alcance, es necesario regular la inteligencia. Los métodos que se utilizan son la disciplina, la memoria, la repetición constante y el ejercicio (Aebli, 1979, citado en Pansza, Pérez y Morán Oviedo, 1986).

Para esta postura teórica, el origen de las ideas está en la experiencia sensible y atribuye al sujeto un papel muy limitado en la adquisición de su propio aprendizaje, siendo el grado de sensibilidad lo único que varía de un sujeto a otro. Así pues, esta escuela busca implantar modelos intelectuales y morales, regulando la inteligencia a través de las repeticiones y el ejercicio constante.

Para poder entender más ampliamente esta postura es necesario revisar brevemente como se implementa a través de lo que se ha dado en llamar Didáctica Tradicional, para lo cual es importante remarcar que se parte de un concepto receptivista del aprendizaje, conceptualizándolo como la capacidad de registrar y repetir la información. La manera de evaluar dicho aprendizaje se plantea por medio de una relación mecánica y repetitiva del sujeto sobre el objeto y el papel del maestro se reduce a ser un mediador entre el saber y los educandos, los cuales deberán de memorizar antes que conocer verdaderamente el objeto de estudio.

Los objetivos de aprendizaje son planteados como grandes metas derivadas de los propósitos de la misma institución y del profesor, reduciéndose a ser más bien políticas orientadoras, por lo que no se manejan con claridad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los contenidos son enunciados a través de listados de unidades o capítulos de grandes extensiones cayendo en el enciclopedismo y no implicando una mayor comprensión o interpretación de los contenidos sino solamente su memorización. Los contenidos se identifican como algo estático, acabado y con pocas posibilidades de ser discutido y mucho menos de llegar a la proposición de alternativas.

El método al que se ajusta el maestro tradicional es la exposición a través de la cátedra magistral, donde el estudiante asume el rol de espectador. Llevado a sus extremos se puede caer en el verbalismo, es decir, "el ocultamiento de la verdad en la palabra", evitando la contrastación a través de la experiencia y evitando que el alumno reflexione sobre lo que se le enseña, llevándolo a que lo acepte como verdad absoluta. Los recursos que utiliza suelen ser limitados y se eligen y estructuran dentro de la clase sin criterios claros que permitan un uso adecuado de ellos.

La evaluación ha pasado a ser más que parte del proceso de enseñanza-aprendizaje un auxiliar de la tarea administrativa, siendo el medio para asignar valores numéricos y a veces como apoyo para mantener la disciplina y permitir el ejercicio del poder de una manera más arbitraria.

Como puede observarse, la enseñanza tradicional adolece de muchas cosas y a pesar de ello sigue vigente en la mayoría de las escuelas si no de manera absoluta si parcialmente, ya que muchos de sus "vicios" aún siguen utilizándose .

### Postura tecnocrática:

Esta postura se presenta en nuestro país desde la década de los años cincuenta, a partir de la expansión económica generada por la fuerte inversión extranjera de esta época y la presencia de una tecnología cada vez más avanzada como producto de la influencia de Estados Unidos en toda América Latina. Ante la necesidad de aumentar la productividad de la mano de obra que ofrecen estos países, se inserta con la noción de progreso, eficacia y eficiencia, sin embargo para Rocío Quezada (1990), no se puede reducir a la Tecnología Educativa a estos términos, caracterizándola como el uso de medios a la aplicación de una de las corrientes teóricas de la psicología: el conductismo. Para ella, va más allá de estas conceptualizaciones y la explica como el estudio científico de las prácticas educativas, siendo una técnica práctica fundada en el conocimiento científico y las críticas que habitualmente se le han hecho a este enfoque sin considerar objetivamente los resultados positivos que ha podido brindar, son las siguientes:

- Impone una visión empresarial a las escuelas,
- atomiza el proceso de aprendizaje al fragmentarlo en objetivos,
- secciona al alumno en tres áreas : la cognoscitiva, la afectiva y la psicomotriz.
- es mecanicista, instrumentalista, eficientista y conductista.
- no considera el proceso de reflexión, el yo interno del alumno, ni el contexto histórico político-social en el que se inserta el proceso de enseñanza aprendizaje.

Sin embargo estas críticas, de acuerdo a Rocío Quezada, no corresponden a lo que la Tecnología Educativa propone, sino a una propuesta de Sistematización de la Enseñanza surgida en los años setenta, la cual se desvirtuó al tratar de ser llevada a la práctica.

Uno de los puntos que siguen siendo discutibles dentro de la Tecnología Educativa es que finalmente responde a un modelo de sociedad capitalista y a las demandas específicas de ésta, aunque se le ha hecho parecer como una alternativa a la Enseñanza Tradicional. Desde esta perspectiva busca retomar un carácter instrumental para racionalizar al máximo la enseñanza dentro del salón de clases siendo una corriente didáctica que permite la interacción de diversas prácticas educativas, pero sin promover una mayor reflexión sobre ellas y sin una crítica previa a su implantación. Probablemente su principal defecto consiste en que su primordial preocupación es el CÓMO y no el PARA QUÉ del aprendizaje.

Esta propuesta didáctica busca que el alumno pase del receptivismo al activismo pero sin haber un proceso de reflexión y de elaboración sobre el marco teórico que justifica la práctica educativa.

El maestro pasa de ser el poseedor total de la información al poseedor de la técnica de la enseñanza, por lo que sigue conservando el poder absoluto dentro del salón de clases ya que aunque aparentemente deja al alumno actuar con libertad, él manipula las situaciones en las que se da el aprendizaje para que el estudiante se comporte como el profesor desea a través de una rigurosa planeación y estructuración de la enseñanza. Sus bases teóricas, como ya se mencionó anteriormente, se apoyan en supuestos teóricos de la Psicología Conductista entendiendo por aprendizaje como el conjunto de cambios y/o modificaciones en la conducta que se presentan en el sujeto como resultado de acciones determinadas; y por enseñanza como el control de las situaciones en las que se da el aprendizaje.

La aplicación dentro del salón de clases se presentó a través de la sistematización de la enseñanza por medio de la implementación de objetivos de aprendizaje, a través de los cuales se especifica de manera precisa el cómo se debe dar la enseñanza de determinado contenido y de forma exacta señala que conducta debe presentar el alumno para que se considere que logró dicho objetivo. Ya que para los teóricos de esta sistematización su enfoque es la aplicación de la ciencia a la enseñanza, lo consideran como un método de investigación y la hipótesis es la relación entre los objetivos y los métodos de enseñanza. Los experimentos son las experiencias de aprendizaje que se van dando.

Como puede observarse, las críticas anteriormente mencionadas tienen una base muy sólida y difícilmente se puede considerar como una propuesta teórica alternativa, ya que al favorecer el cambio de conductas nuevamente se centra en la enseñanza de determinados contenidos manejados por el Ingeniero conductual, papel que le toca desempeñar al profesor. Ante esta manera de ver al aprendizaje la evaluación se realiza parcialmente dándole mayor importancia a los instrumentos y a las estadísticas que se generen de ellos, que a cada individuo, a quien se le considera como un ser descontextualizado y aislado socialmente. (Pansza, Pérez y Morán Oviedo, 1986).

#### Postura crítica:

Antes de comenzar a exponer esta postura es importante remarcar que no consiste en un modelo educativo terminado ni pretende llegar a ello, consiste en una propuesta en construcción que al menos en México se ha intentado implementar en algunas Instituciones de Educación Superior y que poco se ha difundido en escuelas privadas ya que no existe en ellas el menor interés por formar estudiantes con un mayor nivel de crítica y reflexión. Esto no quiere decir que su implementación en escuelas públicas se haya facilitado ya que el burocratismo imperante en éstas no lo ha permitido.

Así pues de acuerdo a Morán Oviedo Pansza y Pérez (1986) "la didáctica crítica es una propuesta que no trata de cambiar una modalidad técnica por otra sino que plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello".

El aprendizaje se realiza en conjunto dentro del grupo, por lo que no avala la posesión del saber por ninguno de los participantes del proceso de enseñanza aprendizaje y nadie tiene "la última palabra", además de que es un proceso recíproco en el que todos aprenden de todos, derivando el conocimiento del análisis y la reflexión. Para esta postura teórica se requieren de manera urgente dos situaciones:

- Un análisis de los fines de la educación y,
- dejar de considerar que la única tarea de la didáctica es la guía u orientación y la instrumentalización del proceso de aprendizaje en el que sólo se consideran el docente y el alumno.

A partir de ellas, se plantea una nueva opción que rompa con los modelos anteriores, así pues no es una propuesta que vaya a substituir las anteriores sino que se busca un análisis crítico de la práctica docente, de la institución, de los roles que se plantean dentro de ella y el significado ideológico que las sustenta.

Para poder implantar esta crítica de la práctica docente, es importante resaltar que las implicaciones ideológicas y políticas que están fuertemente involucradas se ven afectadas de manera inmediata ya que los modelos anteriores ven a la educación como un acto individual, desvinculado del grupo, dándole poca importancia a la acción que el sujeto y el grupo tienen sobre el objeto de conocimiento.

Por otra parte, no se puede implantar como puramente alternativas tecnológicas o como una actitud aislada que no forma parte de un sistema de actitudes congruentes; la Didáctica Crítica parte de un concepto del aprendizaje dialéctico que implica crisis, paralizaciones, retrocesos, etc. en el que entran en juego no sólo las características del objeto sino también las del sujeto y la interacción que se da entre ellos, considerando que ese sujeto tiene una historia y que dicha interacción se ve afectada por la acción integral del individuo que aprende.

En cuanto al papel del maestro, se pretende que se establezcan vínculos de cooperación entre él y el alumno, descartando su antigua posición de guía o poseedor de conocimiento y que la enseñanza se apoye en un proceso de investigación del conocimiento que salga de las paredes del salón de clases y abarque otros ámbitos de la realidad del sujeto, aunque este aspecto se limita por las posibilidades económicas y materiales de la escuela. Sin embargo, se busca que la labor docente facilite relaciones más amplias y diversas tanto con el conocimiento acumulado como con la realidad.

El problema se presenta ahora en la instrumentalización de esta propuesta para lo cual se analizan los siguientes puntos:

- Problemática de los objetivos,
- selección y organización del contenido,
- elaboración de situaciones de aprendizaje,
- problemática de la evaluación.

Objetivos de Aprendizaje : Tomando en cuenta que los objetivos de aprendizaje tal y como se han concebido en la Didáctica Tradicional y la Tecnología Educativa fraccionan el conocimiento y se enfocan a un cambio conductual, es importante redefinir estos conceptos, dado que es necesario marcar una dirección dentro del proceso de aprendizaje. Por tanto, es

conveniente plantear dichos objetivos delimitando la intencionalidad y la finalidad del acto educativo, de manera que expliquen claramente los aprendizajes que se pretenden promover dentro de los cursos. Ahora que la elección de cuales aprendizajes son más relevantes que otros se basará en el análisis crítico que se haga de la práctica profesional y deberán incorporar lo más cercanamente posible el objeto de conocimiento a la realidad que se pretende estudiar. Este proceso debe darse sin olvidar que la definición de los objetivos de aprendizaje responde a los intereses ideológicos y políticos del sistema imperante y difícilmente el profesor llega a elegir los fines de su propia labor docente.

**Selección y organización del contenido:** En este aspecto se deben considerar que, dado que el conocimiento es algo que no se puede presentar como acabado y comprobado y que se la construcción del mismo es un proceso infinito; no se debe olvidar que los contenidos deben de poder ser modificados cuando así se requiera ya que la realidad y la ciencia se modifican constantemente. La necesidad de actualizarse debe de imperar en la elección de contenidos sin perder de vista el proceso mediante el cual una teoría va perdiendo validez y es sustituida por otra permitiendo establecer su historicidad y su vinculación con la realidad. Por otra parte, en cuanto a la elaboración de situaciones de aprendizaje para que este se dé como un proceso dialéctico, es necesario realizar una adecuada selección de las situaciones dentro de las cuales se llevará a cabo, procurando que la interacción entre el alumno y el objeto de conocimiento sea lo más idónea determinando con anticipación los aprendizajes que se pretenden alcanzar y la función que cada experiencia de aprendizaje tendrá dentro del proceso de desarrollo del alumno permitiendo la utilización de diversos modos y métodos de trabajo, facilitando la transferencia del conocimiento adquirido a diferentes situaciones y fundamentalmente que se genere en los estudiantes actitudes favorables hacia la continuación de su aprendizaje.

**Problemática de la evaluación:** Para abordar la evaluación es necesario separar la idea de asignar una calificación numérica de la evaluación pedagógica propiamente dicha, para ello se requiere de especificar claramente que se entiende como buen desempeño de un aprendizaje determinado, cómo se van a obtener las evidencias acerca de los cambios que van presentando los estudiantes y los medios apropiados para sintetizar e interpretar dichas evidencias, así como el recabar la información de si los estudiantes progresan a no para retroalimentar el plan de estudios. De esta manera la evaluación se concibe como un proceso dinámico encaminado a mejorar la práctica docente (Morán Oviedo, Pansza y Pérez 1986, Quezada 1990 y Pansza 1992).

### **2.3 Cualidades del profesor**

La preocupación principal que motiva a tratar de determinar cuales deben ser las cualidades de un profesor o el perfil ideal de la persona que debe ocupar dichos puestos, se justifica por la necesidad de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, a pesar de reconocerse la creciente necesidad de determinar a ciencia cierta qué o cómo es un "buen profesor" son pocos los esfuerzos que se han realizado.

No es de asombrarse que se tomen decisiones de tipo administrativo, aún cuando no se haya establecido si factores como el nivel de inteligencia, la educación formal, los intereses personales, los rasgos de personalidad o el nivel cultural de cada docente afecta el proceso, ni en que grado, si es que así sucede. (Ryans, 1960).

Otra situación importante, es que no se visualiza al alumno como una unidad que reacciona de manera integrada a todas las vivencias que la escuela le trasmite, por lo que el profesor lo enfrenta parcialmente (Moustakas 1960); manteniendo una barrera entre el profesor que "lo sabe todo" y el alumno que "no sabe" y negando las posibles reacciones transferenciales (Mannoni M, 1973).

Ante estas situaciones, se ha tratado de definir al “ buen profesor” a través de una serie de cualidades que han resultado relevantes por medio de análisis factoriales buscando establecer un perfil ideal. Marsh (1991) menciona que de acuerdo a diversos estudios se podría decir que las características más sobresalientes son:

- Habilidades para lograr el interés hacia su clase,
- entusiasmo,
- conocimiento de la materia,
- desarrollo intelectual demostrado en clase,
- preparación y organización del profesor,
- claridad y posibilidad de hacer entender en su exposición,
- habilidades de comunicación,
- sensibilidad ante el progreso de la clase,
- claridad de objetivos,
- manejo de grupo,
- retroalimentación hacia los estudiantes,
- respeto por los alumnos y,
- disponibilidad para ayudar.

Por otra parte existen perfiles más idealizados que parecen relacionarse más con características no observables o poco objetivas como las señaladas por Moustakas (1960) quien menciona que el maestro debe:

- Expresarse con sus alumnos de manera consecuente, adaptando sus actividades a aptitudes, ideas, valores y convicciones.
- Crear una atmósfera emocional que permita a sus alumnos expresar sus sentimientos e ideas sin temor a las críticas o comparaciones.
- Ayudar a sentir que lo que expresa el alumno tiene valor.

Es evidente que la manera de abordar el mismo tema puede tener múltiples enfoques diametralmente diferentes aunque también se pueden encontrar algunas similitudes en las conclusiones. Esto es porque siempre es más fácil evaluar aspectos "observables" y "objetivos", dejando al margen otros más importantes si consideramos que la relación maestro-alumno involucra factores tanto actuales como de relaciones pasadas de ambas partes (Freud, A. 1960).

Por otra parte, de acuerdo a un estudio realizado por Jersild en 1965, la falta de un sentido bien definido en la labor docente, lleva al maestro a una búsqueda constante de su propia identidad como persona y como profesionalista, obligándolo a definirse así mismo constantemente, por lo que tiende a presentar sentimientos de ansiedad, soledad y hostilidad, esta última va a determinar considerablemente las actitudes que los alumnos tengan frente a la autoridad sin olvidar que determinados patrones de conducta son aprendidos desde la infancia y se van a repetir en la edad adulta. El maestro no escapa a esta premisa y va a repetir dichos comportamientos ante sus jefes y ante los mismos estudiantes en sus propias clases.

Otro punto importante que describe al maestro son las dimensiones que dan forma al trabajo docente propuestas por Fierro y Zambrano (1987):

1. Dimensión institucional: Esta dimensión se enfoca en el rol del maestro como profesional de la educación, y concentra todas las relaciones laborales y las condiciones materiales que enmarcan su trabajo, así como el conjunto de aprendizajes que ha ido adquiriendo a través de su paso por las instituciones en que se ha formado y en las escuelas en las que ha trabajado.
2. Dimensión personal: Se centra en el maestro describiéndolo un ser humano con una historia personal, una serie de capacidades y limitaciones, un conjunto de intereses y motivaciones y una experiencia particular a partir de su trayectoria biográfica, familiar, cultural, escolar y profesional.

3. Dimensión interpersonal: Se refiere al tipo de relación que se establece entre todos los miembros de la escuela, tanto individual como grupalmente, dándole mayor relevancia a la integración de éstos, para lograr metas prácticas. Destaca la importancia que tiene el tipo de convivencia y el clima de las relaciones interpersonales considerándolas como aprendizajes sumamente importantes para maestros y alumnos. También enfatiza el papel "estratégico" del maestro, por estar en contacto con los alumnos, los padres de familia y las autoridades escolares para facilitar el diálogo entre ellos.

4. Dimensión social: Se refiere al trabajo docente como una actividad que tiene una importante repercusión en la sociedad. También incluye las raíces socioeconómicas y culturales del maestro como un elemento fundamental para entender la manera como comprende y se ubica en su realidad histórica y social del país, así como la de los grupos sociales con los que trabaja. Esta situación implica revalidar el papel del maestro como agente de cambio de la sociedad siendo capaz de dialogar con ella y ajustar las metas del proceso educativo a la realidad.

5. Dimensión pedagógica: Considera todas aquellas relaciones que directamente involucran el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, a la forma como cada maestro concreta su proceso educativo a partir del modelo pedagógico que ha interiorizado a lo largo de su vida profesional. De aquí parte el método didáctico que utiliza, la forma en que organiza el trabajo de los alumnos, cómo los motiva, las sanciones que aplica, los tipos de evaluación que emplea, la manera como enfrenta los problemas escolares de los alumnos, etc.

6. Dimensión valoral: Se relaciona con el conjunto de creencias, actitudes, convicciones e ideología que conforman el código valoral de cada maestro y a partir del cual su vida profesional tiene un determinado significado. Dichos aspectos siempre van a influir en el acto educativo ya que el maestro continuamente está comunicando su forma de ver y entender el mundo.

Como se puede observar, describir o encontrar el perfil ideal de lo que debe ser el maestro para garantizar el éxito del proceso de enseñanza aprendizaje es imposible, tal vez podrían encontrarse diferentes perfiles dependiendo de la institución, del momento socio-histórico o del nivel académico de los alumnos, sin olvidar las diversas variables que pueden influir en su formación profesional y personal. Esta es una de las razones que justifica que las evaluaciones de los maestros se centren en el aspecto pedagógico, tratando de obtener índices rápidos y objetivos, aunque no reflejen la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en toda su amplitud, ya que se trata de una situación demasiado compleja y difícilmente se podría evaluar en toda su amplitud.

## Capítulo III

### Adolescencia

En este capítulo se abordan la teoría Freudiana así como la de Blos con la finalidad de presentar un panorama general del desarrollo de la adolescencia y de esta manera, dar una idea más clara de los diversos factores que influyen en su comportamiento, matizando situaciones tales como la apreciación y evaluación del desempeño de otros, más aún si a quién tiene que evaluar es a su profesor. Se consideró importante partir de las definiciones de lo que es la adolescencia de acuerdo a diversos autores para posteriormente abordar las teorías del desarrollo que se centran en la adolescencia.

#### 3.1 Definiciones

##### Pubertad:

- "Pubertad y pubescencia derivan de las voces latinas *pubertas* que es la *edad viril* y *pubescere* cubrirse de pelo y llegar a la *pubertad*" (Muuss, 1957).
- "Cambios fisiológicos y morfológicos que acompañan la maduración sexual" (Blos, 1970).
- "Pubescencia: cambios biológicos y fisiológicos que se asocian a la maduración sexual" (Ausbel, 1977).

##### Adolescencia:

- "Deriva de la voz latina *adolescere* que significa crecer o desarrollarse hacia la madurez. Sociológicamente, es el periodo de transición que media entre la niñez dependiente y la edad adulta y autónoma. Psicológicamente, es una situación marginal en la cual han de realizarse nuevas adaptaciones; aquéllas que dentro de una sociedad dada distinguen la conducta infantil del comportamiento adulto. Cronológicamente, es el lapso que comprende desde aproximadamente los doce o trece años hasta los primeros de la tercera década con grandes variaciones individuales" (Muuss, 1957).

- "Como fenómeno cultural se define como la transición de la niñez a la adultez, el desarrollo de la identidad personal, la autonomía psicológica y la autorregulación, el intento por unir las perspectivas de cambio individual con los esquemas social y cultural junto con el ritmo del universo; y de unir la madurez psicológica con la imitación de modelos de roles" (Eisenstandt, 1969).
- "Suma total de las modificaciones psicológicas que pueden atribuirse directa e indirectamente a la aparición de la adolescencia" (Blos, 1970).

### **3.2 Teoría del Desarrollo Psicosexual de Freud**

Esta teoría propuesta por Freud, menciona que existe un desarrollo del instinto sexual o libido y que desde que el niño nace posee una sexualidad aún indiferenciada cuyos procesos tensionantes tienden a concentrarse en zonas erógenas a través de las cuales buscará descargar, siendo las principales la boca, el ano y los órganos genitales. Cada una de las principales zonas se asocia a la satisfacción de una necesidad vital: la boca al comer, el ano a la eliminación y los genitales a la reproducción, aunque en la mayoría de los casos el placer que derivan no está relacionado con la necesidad que satisfacen.

Las zonas erógenas (tabla 1) constituyen las primeras fuentes de tensión y de placer que el bebé debe enfrentar y las conductas que se deriven de ellas darán lugar a una serie de acciones que determinarán la forma de relación con sus padres, sus frustraciones y angustias, así como la manera de adaptarse a través de sus defensas: desplazamientos, sublimaciones, etc. (Fenichel, 1986).

A continuación se describen brevemente las diferentes etapas del desarrollo psicosexual propuestas por Freud. Para dar nombre a las diferentes etapas, se eligió la parte del cuerpo en la cual se concentra la libido en cada una de ellas, de esta manera se distinguen sucesivamente las etapas oral, anal y fálica, llamadas también estadios pregenitales.

Posteriormente continúa una etapa de latencia que se sitúa entre los 7 y los 13 años de edad y finalmente aparece la etapa genital propiamente dicha, cuyo inicio se señala por la pubertad alcanzando su amplitud entre los 17 y 18 años (Dolto, 1974).

A. Etapa oral: "El primer órgano que aparece como zona erógena y propone al alma una exigencia libidinosa es la boca" (Freud, 1948). "La meta sexual consiste en la incorporación del objeto, el paradigma de lo que más tarde será la identificación" (Freud, 1905). Así pues, la fase oral constituye la "primera fase de la evolución libidinosa" en la cual "el placer sexual está ligado predominantemente a la excitación de la cavidad bucal y de los labios que acompaña a la alimentación. La actividad de nutrición proporciona las significaciones mediante las cuales se expresa y se organiza la relación de objeto..." (Laplanche y Pontalis, 1968).

Este momento de la organización libidinal, que se extiende desde el destete, está colocada bajo la supremacía de la zona oral. La necesidad de succionar aparece desde los primeros momentos de vida y continúa aún cuando ya se ha satisfecho la necesidad fisiológica de alimento y durante el sueño realizando constantemente movimientos de succión con los labios.

El placer de succión es autoerógeno ya que es independiente de las necesidades alimenticias, constituyendo el tipo de placer narcisista primario, en el que el sujeto no tiene idea del mundo externo independiente de él mismo. El niño ama, al igual que a sí mismo, todo lo que se introduce en la boca y por extensión a la madre que lo alimenta, relacionando todos los movimientos placenteros con la presencia de la madre e identificándose con ella: si ella sonríe, él sonreirá; si habla, balbuceará; siendo este el primer objeto de amor. Es con base en esta relación que el niño conformará su actitud frente al mundo exterior: cada objeto que le interesa lo introducirá a la boca buscando absorber y de esta forma almacenará imágenes de manera pasiva, constituyendo la primera parte de la etapa oral.

Al iniciar la dentición y ante la necesidad de aplacar el sufrimiento mordisqueando, surgirá el periodo activo de la etapa oral. Morderá todo lo que llegue a su boca como primera manifestación del instinto agresivo y la manera con que éste sea reprimido influirá en el desarrollo posterior (Dolto, 1974).

La boca tiene por lo menos cinco modos de funcionar: incorporar, retener, morder, escupir y cerrar; cada uno de ellos es el prototipo o modelo original de la forma como se adapta a una situación dolorosa o perturbadora sirviendo de base para ocasiones futuras. De la cantidad de angustia y frustración que se experimente en una determinada expresión dependen los rasgos de personalidad relacionados con aquélla que se manifestarán y desarrollarán pasando a formar parte del carácter y dando lugar a una compleja red de intereses, actitudes y comportamientos (Hall, 1984).

Entre la neurosis, el ciclo maniaco depresivo y las adicciones son las que se presentan manifestaciones de fijación a nivel oral, aunque las características erótico-orales no faltan en todas los demás tipos de neurosis (Fenichel, 1986).

B. Etapa anal: Consiste "en la segunda fase de la evolución pregenital desplegando la división de opuestos [...] pero no se les puede llamar todavía masculino y femenino, sino que es preciso decir activo y pasivo [...]. Falta todavía la organización y subordinación de la reproducción... (Freud, 1905), "...puede situarse aproximadamente entre los dos y los cuatro años; y se caracteriza por una organización de libido bajo la influencia de la zona erógena anal; la relación de objeto está impregnada de significaciones ligadas a la función de defecación (expulsión-retención) y al valor simbólico de las heces. En ella se ve afirmarse el sadomasoquismo en relación con el desarrollo del dominio muscular" (Laplanche y Pontalis, 1968). "La satisfacción es buscada en la agresión y en la función excretora" (Freud, 1924a). Para el niño de 1 a 3 años la mayoría de sus relaciones con el adulto tienen que ver con la alimentación, la limpieza y el control de esfínteres, en consecuencia a partir del segundo año

de edad se va a dar mayor importancia a la zona anal sin dejar de lado la oral. En este momento el niño ha alcanzado un mayor desarrollo neuromuscular, permitiendo que la libido provoque la retención de las heces o de la orina. Este puede considerarse como el descubrimiento del placer autoerótico masoquista, que es uno de los componentes normales de la sexualidad.

Ante la posibilidad del castigo o de lograr situaciones agradables y de bienestar, el bebé empieza a asociar con la madre, diversas emociones contradictorias dando lugar a la primera situación ambivalente. El expulsar sus excrementos en el momento adecuado constituirá una forma de recompensa hacia su madre y un signo de buen entendimiento. El rehusarse significa un castigo o desacuerdo con ella, descubriendo así, la noción de poder y al mismo tiempo el placer sádico al castigar o premiar a su madre dándole o no las heces.

Posteriormente, el niño deberá de renunciar al juego con las heces y al placer de retenerlos al tener que ajustarse a horarios determinados y en cambio, buscará la identificación con el adulto que le resulta igualmente placentera. Es importante mencionar que los modos de relación de esta etapa no se eliminan sino que se desplazan a objetos que el niño trae consigo siempre y sobre los que mantiene completo control, o hacia juegos con barro y lodo (Dolto, 1974).

Abraham (1972, citado por Fenichel, 1986) separa este período en dos etapas, la primera sugiere la subordinación del carácter sádico al placer de excreción y en el segundo se caracteriza por el predominio del placer de retención asociado con la conservación del objeto por lo que el amor, dado que implica conservar el bienestar del objeto, tiene su origen en el segundo período de la etapa anal.

Las fijaciones en esta etapa darán lugar a patologías paranoides y neurosis obsesivas, respectivamente para la primera y la segunda etapa, y ciertas neurosis de conversión pregenital en general (Fenichel, 1986).

C. Etapa fálica: Esta fase de la organización de la libido, se caracteriza por una unificación de las pulsiones parciales bajo la supremacía de los órganos genitales, pero a diferencia de la organización genital puberal, el niño o la niña no reconocen en esta fase más que un sólo órgano genital: el masculino, la oposición de los sexos equivale a la oposición fálico-castrado (Laplanche y Pontalis, 1968).

Uno de sus primeros indicadores es la marcada curiosidad sexual de los pequeños (aunque ésta se inicia desde la etapa sádico-anal), manifestada por la pregunta ¿cómo nacen los niños? y que al descubrir que tiene algo de prohibido va a intensificar los porqués. Después el niño se percató de las diferencias sexuales así como los roles implícitos en ellas dando lugar al complejo de castración. Uno de los elementos más relevantes de este período es el Complejo de Edipo, por lo que hay una intensificación en el deseo sexual del niño por los padres que inicia una serie de cambios en sus catexias objetales (Hall, 1984).

El complejo de Edipo se refiere a un conjunto organizado, derivado de las relaciones familiares durante la infancia y después de haber pasado por una compleja transformación se convierte en una organización de naturaleza inconsciente, estructurante del aparato psíquico y a su vez de las relaciones interpersonales (Berenstein, 1976). Freud (1905), percibe y describe esta relación afectiva entre el hijo y los padres, como "la moción sexual del niño hacia sus progenitores, casi siempre ya diferenciada por la atracción del sexo opuesto: la del varón hacia la madre y la de la niña hacia su padre". El complejo de Edipo como una situación triangular es descrito alrededor del favor sexual otorgado al padre por la madre y vivido por el niño como una infidelidad imperdonable. Los impulsos sexuales del niño no se satisfacen más que en la fantasía, cuyo contenido es la actividad sexual de la madre. El niño se enfrenta con la constante actuación de dos motivos impulsores: el deseo y la venganza. De acuerdo a las relaciones empíricas de esta fijación en el complejo de Edipo, el hombre enfrenta cuatro posiciones eróticas de elección de una mujer: la falta de libertad y la ligereza sexual de la amada, la necesidad de sentir celos, la infidelidad y la intención redentora.

Freud (1924b) menciona que los factores que promueven la desaparición del complejo de Edipo son diversos: la ausencia de satisfacción, la desilusión por la expectativa frustrada y su imposibilidad interna, la elección del objeto en la madre y su realización imposible por la amenaza de castración originada por el padre y transmitida frecuentemente por la madre. Siendo que la etapa fálica ha llegado a su apogeo, la amenaza de castración constituye la amenaza de desintegración del yo.

Al apartarse de los objetos parentales se inicia la latencia, pero conservando el modelo de los padres como superyo ya que éste contiene las indicaciones de la prohibición del incesto, siendo el heredero del complejo de Edipo el cual o se reprime y persiste en la neurosis (de manera inconsciente) o desaparece dando lugar a la masculinidad y la feminidad (Berenstein, 1976).

D. Latencia: Este período está “comprendido entre la declinación de la sexualidad infantil (quinto o sexto año) y el comienzo de la pubertad, y representa una etapa de detención en la evolución de la sexualidad [...] En él se observa una disminución de las actividades sexuales, la desexualización de las relaciones de objeto y de los sentimientos [...] Tiene su origen en la declinación del complejo de Edipo y corresponde a una intensificación de la represión” que da lugar a “una transformación de las catexias de objeto en identificaciones con los padres y al desarrollo de las sublimaciones” (Laplanche y Pontalis, 1968).

De esta manera y dada la ausencia de preocupaciones debidas a impulsos sexuales, este período se dedica a la adquisición de habilidades ya que la represión de aquéllos permite encaminar el consciente y preconscious hacia la conquista del mundo exterior entrando en juego el mecanismo de sublimación paulatinamente (Dolto, 1974).

E. Etapa Genital: Esta fase del desarrollo psicosexual se caracteriza "por la organización de las pulsiones parciales bajo la supremacía de las zonas genitales [...] y que se instaura en la pubertad" (Laplanche y Pontalis, 1968). Los pormenores que hayan caracterizado las etapas anteriores darán lugar a una sexualidad normal o perversa, o a una neurosis más o menos pronunciada al alcanzar la pubertad. El instinto sexual se orienta finalmente a su objetivo reproductivo buscando establecer elecciones de objeto. Las catexias pregenitales se hayan fusionadas siendo parte de la estructura caracteriológica. Esta etapa es la más larga de la vida extendiéndose desde la segunda década hasta la edad senil (Dolto, 1974; Hall, 1984). Por otra parte, dentro de ella "se conservan muchas de las investiduras libidinales tempranas y otras son acogidas dentro de la función sexual como actos preparatorios [...] o *placer previo* y finalmente otras aspiraciones son excluidas de la organización y son por completo sofocadas (reprimidas) o bien experimentan una aplicación diversa dentro del yo, forman rasgos de carácter, padecen sublimaciones con desplazamiento de meta" (Freud, 1924a). Es importante mencionar que el paso de una etapa a otra no se realiza de manera automática, ya que siempre persisten modos de comportamiento anteriores y en situaciones de conflicto pueden existir regresiones a estas etapas en las que el sujeto se encuentra fijado. Estas fijaciones tienen lugar ante excesivas satisfacciones o frustraciones en una etapa especial o por cambios bruscos entre la frustración y satisfacción, aunque lo más frecuente es que el regreso a estas etapas represente una mayor seguridad ante el aumento de ansiedad por la situación problemática (Fenichel, 1986).

Etapas de la organización libidinosa	Etapas del desarrollo del amor objetal	Punto dominante de fijación en:
1. Primera etapa oral (de succión)	Autoerotismo (sin existencia del objeto, preambivalente)	Ciertos tipos de esquizofrenia (estupor)
2. Segunda etapa oral (sádico oral, canibalística)	<i>A</i> Narcisismo, incorporación total del objeto <i>m</i> <i>b</i>	Trastornos maniaco-depresivos (Adicciones, impulsos mórbidos)
3. Primera etapa sádico anal	<i>i</i> Amor parcial con <i>v</i> incorporación	Paranoia, ciertas neurosis de conversión pregenital
4. Segunda etapa sádico anal	<i>a</i> Amor parcial <i>l</i> <i>e</i>	Neurosis obsesiva, otras neurosis de conversión pregenital
5. Primera etapa genital (fálica)	<i>n</i> Amor objetal limitado por <i>t</i> el predominante complejo <i>e</i> de castración	Histeria
6. Etapa genital final	<i>s</i> Amor (post-ambivalente)	Normalidad

**Tabla 1. Etapas del desarrollo de la libido (Fenichel, 1986).**

### **3.3 Teoría del desarrollo psicosexual en la adolescencia de Blos**

Esta teoría constituye una continuación de la teoría psicoanalítica abarcando las etapas de la adolescencia con base en los planteamientos ya establecidos por Freud. Así pues, durante la adolescencia, las configuraciones conflictuales de la niñez temprana vuelven a experimentarse y organizarse, apareciendo como desviaciones transitorias o como síntomas organizados. La psicopatología en el adolescente no se debe únicamente a la reactivación de conflictos pasados, sino que también se produce por fallas de la estructura psíquica existente y que se ponen de manifiesto ante situaciones de stress excesivo como sucede en la misma pubertad.

Tanto la preadolescencia como la adolescencia temprana se caracterizan por la regresión a niveles preedípicos y pregenitales, mientras que el núcleo de la modificación regresiva de la adolescencia propiamente dicha es el Complejo de Edipo. La pubertad en su curso normal activa la regresión al servicio del desarrollo progresivo, pero esto es posible sólo si el yo ha adquirido un grado de autonomía y estabilidad que lo proteja de la fragmentación o disolución del proceso regresivo. La capacidad de resolver conflictos instintivos típica de la adolescencia implica que se han alcanzado cambios estructurales antes de la pubertad (Blos, 1970).

Para Blos la adolescencia también presenta una serie de etapas que se van desarrollando paulatinamente aunque es difícil marcar un tiempo determinado para que se presenten:

### 1. Periodo de latencia (introducción):

Este período proporciona al niño los elementos necesarios para enfrentar los incrementos pulsionales típicos de la adolescencia, siendo un requisito indispensable para entrar en la adolescencia el consolidar la etapa de latencia. Aunque el nombre de latencia sugiere un cese en los impulsos sexuales, Blos (1962) refiere que de acuerdo a su práctica ha encontrado que lo que se presenta es un incremento en el control instintivo del yo y del super yo, por lo que la actividad sexual es relegada a ser simplemente un regulador de la tensión. En esta etapa no aparecen nuevas metas instintivas y las relaciones objetales son sustituidas por identificaciones. Surge un sentimiento de autovaloración ante los logros obtenidos por el niño y el yo se vuelve más resistente a las regresiones debido al desarrollo de los procesos cognoscitivos, presentando una capacidad sintética más efectiva y compleja. De acuerdo a Kris (1939, citado en Blos, 1962), la latencia puede ser vista como la "reducción del uso expresivo del cuerpo como un todo, aumentando la capacidad para la expresión verbal, independientemente de la actividad motora". Al enfrentar la vida social el niño va a separar su vida pública y privada al mismo tiempo que separa su pensamiento racional de la fantasía pues en este período la inteligencia debe desarrollarse marcando claramente la diferenciación entre los procesos primario y secundario por lo que deberá de emplear el juicio lógico, la generalización y la lógica, así como desarrollar sentimientos de empatía y altruismo. De no lograrse el desarrollo necesario se presentarán situaciones de inmadurez en las que el individuo tratará de aferrarse a modos de comportamiento anteriores (Blos, 1962).

### 2. Preadolescencia:

Durante la preadolescencia se produce un incremento considerable en las pulsiones instintivas provocadas por todas las metas libidinales y agresivas que el niño ha presentado a lo largo de su vida llevando a un resurgimiento de la pregenitalidad, por lo que cualquier tipo de estimulación, aunque carezca de significación erótica obvia, puede dar lugar a la estimulación sexual ya que esta función actúa en esta etapa como descarga a la tensión. Por otra parte no se distinguen metas u objetos amorosos nuevos.

Otra situación novedosa que ayuda a la gratificación instintiva es la socialización de la culpa en la que el preadolescente comparte con su grupo de amigos, actos que pudieran ser no permitidos actuando como instigador. Uno de los comportamientos típicos de esta etapa es el formar grupos de un solo sexo ante el resurgimiento del temor a la castración en los varones; y en las niñas se presentan conductas masculinizadas como producto del conflicto no resuelto de la envidia del pene. De hecho sólo en los hombres es correcto afirmar que se da un aumento cuantitativo de los impulsos libidinales y el resurgimiento de la pregenitalidad que marca en él el final de la latencia y del inicio de la adolescencia. Así mismo, deberá de enfrentar una fase homosexual transitoria como producto del surgimiento del yo ideal.

En cuanto a las mujeres, en ellas se presenta una fuerte represión pregenital que debe de establecer antes de pasar a la etapa Edípica, además de que este conflicto no se termina de manera abrupta como en el caso de los hombres, ya que la mujer permanece en el Edipo de manera indefinida y lo abandona en el transcurso de su vida, por lo que la dolorosa separación de su madre constituye el principal problema de este momento, manifestándose de manera defensiva en contra de una fuerza regresiva que la lleva hacia la madre preedípica y haciendo surgir una gran cantidad de conflictos entre madre e hija: "La fuerza con que la mujer se aleja de la fantasía y la sexualidad infantil es proporcional al impulso regresivo en dirección al objeto de amor primario, la madre" (Blos, 1962).

### 3. Adolescencia temprana:

La maduración puberal empuja tanto al niño como a la niña a la adolescencia, en la que deberán abandonar su identidad preadolescente que hasta este momento han conservado e iniciar la búsqueda de objetos libidinales extrafamiliares que les permitan romper con los nexos de relaciones pregenitales, por lo que se presenta una falta de catexis en los objetos incestuosos, dejando a la libido flotando libremente en busca de acomodo. Así pues, la adolescencia temprana se caracteriza por una marcada disminución de catexias y por la

pérdida de fuerza del super yo, esto último debido a los procesos de introyección de los padres siendo esta debilidad una función de los principios constitutivos de la propia instancia psíquica. Consecuentemente, el yo queda a la deriva tratando de mediar entre los impulsos y el mundo externo. dando lugar a un empobrecimiento del yo, por lo que el adolescente se siente en un gran vacío que lo hace buscar ayuda del medio y encontrando al amigo que posea las características que el desearía tener para poder poseerlas a través de aquél e iniciar de esta manera la formación del yo ideal. Una fijación de este momento podría dar lugar a la homosexualidad latente o manifiesta.

El nuevo acomodo de la libido va a favorecer el desarrollo posterior de las relaciones heterosexuales, ya que debido a la carga erótica de las amistades del mismo sexo va a dar lugar a la terminación de éstas, además de que el amigo ideal pierde contacto con el yo ideal cuando este se construye como independiente del mundo externo.

En la mujer, la existencia de una amiga en esta etapa también es de vital importancia, dando lugar a idealizaciones de mujeres aún cuando éstas sean de mayor edad. Por otra parte, la bisexualidad en las niñas es menos reprimida que en los varones y en ellas está relacionada con el narcisismo ya que en este momento la elección del objeto narcisista se muestra prevalente. La bisexualidad declina una vez que la niña es capaz de vertir sobre ella misma esta libido narcisista buscando complementarse en las relaciones heterosexuales marcando así la entrada a la adolescencia (Blos, 1962).

#### 4. Adolescencia propiamente como tal:

Una vez que se han superado los objetos bisexuales y narcisistas pueden presentarse las relaciones heterosexuales y dar de esta forma, comienzo la adolescencia propiamente dicha, en la que tienen lugar una gran cantidad de procesos mentales y que los mecanismos de defensa pasan a primer plano dada la afirmación gradual del impulso sexual.

La vida emocional de este período es más intensa, profunda y de mayor futuro ya que la posición heterosexual, aunque incompleta, se va aclarando y afirmando. La libido objetual se orienta hacia objetos heterosexuales no incestuosos provocando el declinamiento del narcisismo. Esta búsqueda de nuevos objetos trae como consecuencia una vuelta al Edipo tanto positivo como negativo y el desprendimiento de estos esquemas definen la masculinidad y feminidad aunque el proceso requerido se terminará en etapas posteriores y tendrá más que ver con situaciones idiosincrásicas.

Los procesos cognitivos son ahora más analíticos y objetivos y, así mismo se presenta una jerarquización de las funciones yóicas. La adolescencia deberá llevar al individuo a la propia definición de sí mismo, lo que señala el fin de esta etapa (Blos, 1962).

#### 5. Adolescencia tardía:

La adolescencia llega a su conclusión de acuerdo a situaciones filogenéticas que marcan la necesidad de terminarse, aunque debe considerarse que esta situación es provocada principalmente por los cambios psicológicos y no tanto biológicos o como Blos lo menciona: "la pubertad es un acto de la naturaleza, la adolescencia es un acto del hombre" (Blos, 1962)

La fase de adolescencia tardía es básicamente un proceso de elaboración y consolidación en los siguientes aspectos:

- Arreglo estable y altamente idiosincrásico de las funciones e intereses del yo;
- extensión de la esfera libre de conflictos del yo;
- una posición sexual irreversible;
- catexis de las representaciones del yo y del objeto relativamente estables; y
- estabilización de aparatos mentales que garanticen la seguridad de la identidad de mecanismo psíquico.

De esta manera se asegura la continuidad interna y la estabilidad del yo y el proceso de delimitación de la adolescencia tardía es realizado a través de la función sintética del yo, considerando para esto tres situaciones antagónicas: sujeto-objeto, activo-pasivo y placer-dolor, los cuales irán conformando la identidad del individuo de acuerdo a como se vaya ubicando dentro de dichos continuos (Blos, 1962).

#### 6. Postadolescencia:

Esta etapa constituye el paso entre la adolescencia y la edad adulta en la cual se presenta la integración total de todos los procesos sufridos durante las etapas anteriores procurando armonizar todas las partes de la personalidad de manera paulatina y enfrentándose ante la posibilidad de elección profesional ya que la identificación se conjuga con la actividad o el rol social que se desempeñe con base en la ocupación. Para ello, las fuerzas instintivas y los intereses yóicos deben estar balanceados. Algunos conflictos persisten y se transforman en tareas de vida y el sujeto deberá implantar, durante la postadolescencia, la manera de llevarlas a cabo en el mundo exterior para lo que requerirá de la experimentación constante.

Durante este período surge la personalidad moral basándose en la autoestima y la dignidad personal al mismo tiempo que el yo ideal se hace cargo de algunas funciones reguladoras que antes fueran del super yo, heredando la imagen idealizada de los padres. En este momento procurará conciliar el yo parental en espera de conformar el carácter una vez estabilizado el conflicto sexual. Así pues, para consolidar la madurez, el joven debe hacer las paces con la imagen paterna y la mujer con la materna, terminando con la liga sexual infantil definitivamente. Unidos a estos procesos, se da la aceptación o el rechazo a las instituciones sociales como extensión de la aceptación o el rechazo de las influencias parentales. De esta forma la postadolescencia tiene una función de unión entre la adolescencia propiamente dicha y la madurez, alcanzando un estado de integración e irreversibilidad y dejando atrás la plasticidad y fluidez de los procesos adolescentes (Blos, 1962).

## Capítulo IV

### Teorías Psicosociales del desarrollo de la adolescencia

En el desarrollo de este capítulo se abordan las teorías del desarrollo Psicosocial y del Desarrollo Interpersonal con la finalidad de resaltar como los otros y la sociedad en general van a influir en el adolescente sin perder de vista que esta influencia no se inicia con la adolescencia sino que parte desde el nacimiento. Por otra parte al final del capítulo se presenta una breve reflexión sobre el adolescente y su familia.

#### 4.1 Teoría del desarrollo psicosocial de Erickson

Erik Erikson basándose en la teoría del desarrollo psicosexual propuesta por Freud propone una serie de etapas de desarrollo psicosocial y que resultan ser complementarias:

##### Desarrollo psicosexual

Sensorio (oral)

Muscular (anal)

Locomotor (genital)

Latencia

Pubertad y adolescencia

Juventud

Adulthood

Vejez

##### Desarrollo psicosocial

Confianza vs. desconfianza

Autonomía vs. vergüenza y duda

Iniciativa vs. culpa

Industria vs. inferioridad

Identidad vs. difusión del rol

Intimidad vs. aislamiento

Generatividad vs. estancamiento

Integridad vs. desesperación

Cada etapa presenta una crisis posterior, una fuerza y una patología básicas existiendo una relación muy estrecha con elementos constitutivos de la sociedad (ver tabla 2), por lo que el ciclo vital del ser humano y las instituciones se han desarrollado de manera paralela, es decir en una interacción doble: el hombre lleva a la sociedad los restos de su pensamiento infantil y sus deseos juveniles; y recibe de ella un refuerzo para los mismos siempre y cuando procuren la conservación de su realidad (Erikson, 1963).

Dichas etapas tienen como base los siguientes supuestos:

- La personalidad humana se desarrolla de acuerdo al principio epigenético conforme al cual existen pasos predeterminados genéticamente de acuerdo a un plan fundamental y que, debido a la disposición de la propia persona de ampliar su círculo social tomando conciencia e interactuando con él, pueden facilitarse u obstaculizarse pero cada una tiene un tiempo y una fuerza determinados para finalmente formar un todo operante. La sociedad favorece y promueve el seguimiento de dicha secuencia como medio de mantenimiento del mundo, tal y como se presenta.

### **Etapas del desarrollo psicosocial**

A continuación se describen de manera más amplia las diferentes etapas del desarrollo y que fueron planteadas de acuerdo a una crisis o conflicto específico para cada una de ellas y posteriormente se ampliarán los detalles de la crisis de identidad por ser el periodo que más interesa para el desarrollo del presente trabajo:

## **I. Confianza básica versus desconfianza básica (del nacimiento al año de edad)**

A partir del momento en que el niño nace experimenta sentimientos de confianza al comprobar que puede contar con los cuidados del exterior y que éste satisface sus necesidades de manera constante. Estas vivencias dan lugar a huellas mnémicas que van guardando las experiencias anteriores tanto agradables como desagradables, y son éstas las que van permitiendo que la madre se aleje de él sin sentir ansiedad o enojo. La persistencia y continuidad de dichas vivencias van conformando una rudimentaria identidad yóica.

El niño aprende a confiar no sólo en la permanencia de situaciones externas a él sino que adquiere también confianza tanto en sí mismo como en la capacidad de sus propios órganos para enfrentar las nuevas situaciones que se le presentan en su vida diaria por urgentes que sean.

Las experiencias del niño se van mediando por una serie de ensayos y verificaciones ante la expectativa de las reacciones del medio externo que lo llevan a diferenciar entre el adentro y el afuera. Estas circunstancias dan origen a la proyección y la introyección los cuales constituyen los más profundos mecanismos de defensa y que se modelan apegándose a lo que el niño quiere: externalizar el dolor e internalizar el placer, deseos que finalmente deberán confrontarse ante la información que los sentidos reciben y posteriormente ante la razón. Durante la edad adulta ambos mecanismos aparecerán ante conflictos agudos de amor, confianza o fe.

Los padres deben dar significación a las frustraciones que el niño vive debido a las prohibiciones sociales aunque, de todas maneras, esta etapa da lugar a un sentimiento de pérdida y de división debido a la separación paulatina de la madre, llevando al niño a percibirse como un ser independiente de ella y que requiere de protección externa. Es a pesar de este sentimiento que deberá mantenerse la confianza básica a lo largo de toda la vida.

Los aspectos de fe de los padres que sustentan la confianza del recién nacido encuentran eco en la religión en la edad adulta, ya que los proveedores externos cambian de los padres a los Proveedores Sobrenaturales, pasando de la confianza hacia estos a la confianza hacia la vida y el hombre (Erikson, 1963; Biehler, 1976).

## **II. Autonomía versus vergüenza y duda (de los 2 a los 3 años de edad)**

Al mismo tiempo que el niño va adquiriendo madurez motriz, se va dando cuenta de que él mismo puede elegir las acciones que desea hacer dentro de dos series de modalidades sociales: aferrar y soltar. En esta etapa, es importante que la firmeza de los padres delimite su comportamiento sin ser exageradamente restrictivos de manera que le brinden protección ante sus elecciones aún inmaduras y las situaciones arbitrarias o carentes de sentido que lo pudieran llevar a la vergüenza o a la temprana duda pero permitiendo conservar la confianza en su propia autonomía. Si se le niega al niño la oportunidad de la experiencia paulatina de la autonomía, volcará dentro de sí toda su necesidad de discriminar y manipular. Mediante la obsesión intentará controlar, aún en la vida adulta, el medio ambiente que le rodea.

La vergüenza está relacionada con el sentimiento de sentirse observado y expuesto o lo que para él es igual: el ser consciente de uno mismo. Así pues el no estar preparado para ser visto por los demás, da lugar a la vergüenza expresándose desde muy temprano por un impulso de ocultar el rostro tendiendo más bien a una expresión de coraje vuelto hacia sí mismo. La duda tiene que ver con la idea de tener un frente y un reverso surgiendo ante la imposibilidad del niño para observar lo que tiene atrás y que en la edad adulta se expresará a través de temores paranóicos.

Una de las necesidades básicas del individuo consiste en lograr que su voluntad esté afirmada dentro del orden adulto, en lo que la religión juega un papel muy importante dado

que procura la conservación de la confianza básica que finalmente dará lugar al principio de la ley y el orden el cual se verá afianzado en los sentimientos de autonomía que el niño y después el adulto vayan logrando (Erikson, 1963; Biehler, 1976).

### **III. Iniciativa versus culpa (de los 4 a los 5 años de edad)**

Después de un período de tanteos y temores el niño se muestra ahora más integrado y adaptado dentro de su medio demostrando un juicio brillante, iniciando actividades y produciendo otras, mostrando capacidad para enfrentar sus fracasos y continuando adelante haciéndolos a un lado. A partir de estas bases se va conformando la iniciativa en el niño, quien ahora se siente libre y en posesión de todo su excedente de energía. La iniciativa agrega a la autonomía la cualidad de emprender actividades por el mero hecho de estar activo y no sólo por terquedad o por ser un acto de desafío de situaciones que identifican las conductas de otras etapas, implicando placer tanto en la ejecución como en la terminación de dicha actividad. El niño se apega a conductas fático-intrusivas en tanto que la niña busca atrapar o arrebatarse.

El peligro de esta etapa se identifica por la culpa ante las metas planeadas cuando sobrepasa su capacidad de resolución. La autonomía tiene como finalidad el mantener alejados a los posibles rivales que pudieran despojarlos de sus metas, dirigiendo una descarga de celos la mayoría de las veces hacia los hermanos. Los celos y las rivalidades infantiles transforman las relaciones entre hermanos en luchas por el poder, encaminadas a eliminar los privilegios frente a la madre. En este período se conjugan el tabú del incesto y el complejo de castración para lograr dejar atrás el apego pregenital hacia los padres y al mismo tiempo, lograr la división interna que consolidará al superyó a través de la autoobservación, autororientación y el autocastigo sustentados por las imágenes de los progenitores (Erikson, 1963; Biehler, 1976).

#### **IV. Industria versus inferioridad (de los 6 a los 11 años de edad)**

En este momento el niño deberá de incorporarse a un medio social más amplio: la escuela, en la que aprenderá a buscar reconocimiento a través de la producción de cosas, olvidando las necesidades de otras etapas al ingresar al periodo de latencia y desarrollando un sentido de la industria a través del manejo de herramientas. El completar una tarea a través de una atención prolongada constituye una manera novedosa de lograr placer y que finalmente reemplaza los caprichos y deseos del juego. Durante este periodo, en la mayoría de las culturas, los niños reciben una educación sistemática mediante la cual se asegura la transmisión de los elementos fundamentales de la tecnología y en casos que requieren de una preparación más avanzada deberá de aprender a leer y escribir. Entre mayor sea el número de especializaciones posibles, más indistintas son las metas de la iniciativa y entre más complicada es la sociedad, más difusos son los roles del padre o de la madre; la escuela se presenta como una cultura independiente con sus propias metas y límites así como motivaciones.

La crisis de esta etapa se canaliza hacia la posibilidad de que el niño desarrolle sentimiento de inadecuación e inferioridad y que ante la desesperación por su propia incapacidad, renuncie a identificarse con sus compañeros y por consecuencia con los demás integrantes de su comunidad. Esta desesperanza en la identificación dará lugar a una regresión hacia la rivalidad familiar menos centrada en las herramientas y característica de la etapa edípica. Un peligro fundamental de esta identificación es la autorrestricción, pues al limitarse al trabajo como única obligación cuya meta es ser eficaz, puede llevarlo a ser conformista e irreflexivo, quedando a expensas de quienes tengan la posibilidad de explotarlo (Erikson, 1963; Biehler, 1976).

## **V. Identidad versus confusión del rol (de los 12 a los 18 años de edad)**

Al iniciar la adolescencia, una vez establecida la relación con el medio y afirmando sus propias habilidades o "herramientas", la infancia termina; pero la pubertad trae consigo una gran cantidad de cambios fisiológicos que provocarán el poner en duda todas las capacidades hasta este momento alcanzadas. Para lograr una estabilidad el adolescente buscará restablecer la identidad, la cual se constituye como suma de todas las identificaciones infantiles y que ahora lo impulsará a buscar una continuidad en esta nueva etapa de su identidad sexual previamente alcanzada. La crisis de esta etapa se desencadena al existir dudas con respecto a su propia identidad, lo que dará lugar a la confusión del rol (Erikson, 1963; Biebler, 1976).

## **VI. Intimidad versus aislamiento (joven adulto)**

Las habilidades conquistadas en cada etapa deben ser puestas a prueba ante la necesidad de superar cada período de desarrollo, por lo que una vez lograda la identidad, el joven adulto buscará fundirse con otros, mostrándose preparado para la intimidad, reconociéndola como la capacidad para integrarse a afiliaciones concretas y desarrollando la fuerza ética necesaria para cumplir los compromisos, aún cuando éstos impliquen sacrificios significativos. El evitar exponerse a este tipo de conflictos implicará una tendencia hacia el aislamiento y la autoabsorción; así pues, la contraparte de la intimidad es el distanciamiento, al rechazar aquellas personas que amenacen con invadir el espacio vital. El peligro básico de ésta etapa, es que las relaciones íntimas, competitivas o combativas se experimentan con las mismas personas, aunque conforme se van definiendo las pautas del comportamiento del deber adulto y se señalan las diferencias entre la competencia y las relaciones entre sexos, los aspectos antagónicos se controlan en un sentido ético y es en este momento cuando la verdadera genitalidad emerge (Erikson, 1963; Biebler, 1976).

## **VII. Generatividad versus estancamiento (edad mediana)**

Al mencionar la importancia de la infancia dentro de la historia de vida de cada ser humano, se enfatizan dos situaciones dentro de este mismo aspecto: por una parte está el niño que aprende y por otra el adulto que lo va enseñando así pues, a la preocupación por guiar a las generaciones siguientes se denomina generatividad, aunque también es reconocido como productividad y creatividad. Cuando este enriquecimiento falta por completo, la persona cae en un estancamiento y empobrecimiento personal ya que toda la preocupación se vuelca sobre sí mismo.

Sin embargo, la generatividad no se presenta por el mero hecho de desear o tener un hijo, sino que es la culminación de las etapas de desarrollo anteriores y del éxito que se haya tenido en la resolución de cada una de las crisis correspondientes. Por otra parte las instituciones sociales tienden a promover este sentido de generatividad (Erikson, 1963; Biehler 1976).

## **VIII. Integridad del yo vs. desesperación (vejez)**

De acuerdo a la manera en que se han enfrentado las etapas anteriores y de como la persona ha vivido a través de aciertos y fracasos, puede madurar gradualmente hasta lograr la integridad del yo. La falta de integridad yóica o la pérdida de ésta, provocará desesperación ante el temor a la muerte mostrándose a través de sentimientos de que el tiempo es corto y no se ha hecho todo lo que se debía (Erikson, 1963; Biehler 1976).

### **Adolescencia y crisis de identidad**

Debido a que las diferentes culturas han distanciado cada vez más la edad adulta de la infancia, la adolescencia se ha convertido prácticamente en un estilo de vida constituyendo un período de desarrollo más definido y consciente, de manera que los jóvenes se desenvuelven dentro de una subcultura propiciada por los cambios biológicos y la inespecificidad de los roles que deberán desempeñar al llegar a la edad adulta. En este momento deberán de confrontar sus habilidades adquiridas en períodos anteriores, con las posibles ocupaciones y con la madurez sexual. Para lograr resolver estas situaciones buscará por un lado ideas o personas en las que pueda tener fe y por otro necesita la aprobación de los demás para decidirse a tomar uno de los múltiples caminos que se le presentan. El amor en este momento constituye una de las maneras de lograr una identidad, definiéndose a sí mismo y proyectando en el otro su imagen difusa, la cual a través de este reflejo se establece paulatinamente. Así pues los jóvenes pueden volverse intolerantemente exclusivistas, rechazando a todos aquéllos que consideren diferentes de ellos mismos ante el temor de perder la identidad que empiezan a lograr ( Erikson, 1972).

Por otra parte, antes de poder iniciar un compromiso estableciendo bases de fidelidad, la persona requiere de saber quién es y las pautas básicas de la identidad deben surgir a través de dos maneras: 1) por la afirmación o el rechazo selectivo de identificaciones infantiles por parte del mismo sujeto y 2) por la forma en que el proceso social identifica a los jóvenes (Erikson 1985). Como ya se ha señalado es en la adolescencia donde se presenta el conflicto entre la identidad y la confusión del rol siendo la crisis de identidad un concepto básico dentro de la teoría del desarrollo psicosocial, ya que el lograrla dará un sentido a la existencia de cada ser humano así como un lugar dentro de la sociedad en la que vive; en cambio la confusión de ésta tiende a presentarse acompañada de síntomas neuróticos e incluso prepsicóticos. Esta crisis puede ser poco perceptible para algunos individuos y para otros ser altamente disruptiva constituyendo lo que Erikson llama un "segundo nacimiento".

Las dotes cognoscitivas previamente desarrolladas constituyen un instrumento importante pudiendo realizar operaciones formales, por lo que ahora el adolescente puede basarse en proposiciones hipotéticas, concebir variables y relaciones potenciales uniéndolas en una sola idea sin requerir de una comprobación concreta, de esta manera es capaz de evocar todas las combinaciones y elecciones posibles, haciendo selecciones cada vez más de acuerdo a sus características personales, ideológicas, sexuales y ocupacionales (Erikson, 1985).

Esta etapa del desarrollo posee un aspecto psicosocial bien definido ya que se ve remarcada tanto por elementos sociales y culturales (modelos parentales, modelos comunitarios, etc), como por aquéllos que se desprenden del momento histórico en el que vive la persona pues su identidad dependerá, entre otros aspectos, de las situaciones aprensivas que identifiquen dicho momento como pueden ser miedos ante nuevos descubrimientos, ansiedades debidas a peligros simbólicos causados por la desintegración de ideologías existentes o temores por abismos existenciales que carecen de significados espirituales profundos. De esta manera las biografías están íntimamente relacionadas con la historia, lo que le concede a la identidad psicosocial un carácter psichistórico (Erikson, 1972). Es importante retomar el hecho de que el concepto psicosocial de *identidad* se relaciona con el de *si mismo* ya que procura una experiencia continua del yo consciente, es decir brinda una identidad existencial (Erikson, 1985).

Erikson señala por otra parte la significación psicológica de la identidad la cual presenta las siguientes características:

- Es parcialmente consciente y parcialmente inconsciente ya que constituye un sentido de igualdad y continuidad personal; pero al mismo tiempo es una "cualidad del vivir no-consciente-de-sí-mismo" que se va descubriendo poco a poco al conjuntarse las pautas irreversibles (temperamento, somatotipo, vulnerabilidad, pautas infantiles) y las elecciones

que el individuo ha tomado (roles, ocupación, valores, etc.) dentro de situaciones históricas y culturales determinadas.

- Posee su propio periodo evolutivo pues tiene lugar en el momento en que los elementos psicobiológicos así lo señalan y no puede adelantarse ni posponerse.

- Tiene un pasado y un futuro, es decir está encadenado a las etapas de desarrollo anteriores y constituye la base de otros periodos subsecuentes.

- La formación de la identidad puede presentar un aspecto negativo constituido por la suma de todas las identificaciones o fragmentos de identidad que han sido reprimidos por considerárseles indeseables ya que hacen sentir a la persona como diferente (Erikson, 1972).

El peligro fundamental de esta etapa es la difusión del rol, siendo que enfrenta la diversidad contra la fidelidad, al haber una gran gama de identificaciones posibles entre las que deberá elegir (Erikson 1968).

ESTADIOS	ESTADIOS Y MODOS PSICOSEXUALES	CRISIS PSICOSOCIALES	RADIO DE RELACIONES SIGNIFICATIVAS	FUERZAS BASICAS	PATOLOGIA BASICA ANTIPATIAS
I. INFANCIA	ORAL-RESPIRATORIO SENSORIAL-KINESTICO (MODOS INCORPORATIVOS).	CONFIANZA BASICA VS.DESCONFIANZA BASICA	PERSONA MATERNANTE	ESPERANZA	RETRAIMIENTO
II. NIÑEZ TEMPORANA	ANAL-URETRAL, MUSCULAR (RETENTIVO-ALIMINATORIO).	AUTONOMIA VS. VERGUENZA Y DUDA	PERSONAS PARENTALES	VOLUNTAD	COMPULSION
III. EDAD DE JUEGO	GENITAL-INFANTIL, LOCOMOTOR (INTRUSIVO, INCLUSIVO).	INICIATIVA VS. CULPA	FAMILIA BASICA	FINALIDAD	INHIBICION
IV. EDAD ESCOLAR	"LATENCIA"	INDUSTRIA VS. INFERIORIDAD	"VECINDAD" ESCUELA	COMPETENCIA	INERCIA
V.ADOLESCENCIA	PUBERTAD	IDENTIDAD VS. CONFUSION DE IDENTIDAD	GRUPOS DE PARES Y EXOGRUPOS; MODELOS DE LIDERAZGO	FIDELIDAD	REPUDIO
VI. JUVENTUD	GENITALIDAD	INTIMIDAD VS. AISLAMIENTO	PARTICIPES EN AMISTAD, SEXO, COMPETICION Y COOPERACION.	AMOR	EXCLUSIVIDAD
VII. ADULTEZ	(PROCREATIVIDAD)	GENERATIVIDAD VS. ESTANCAMIENTO	TRABAJO DIVIDIDO Y CASA COMPARTIDA	CUIDADO	ACTITUD RECHAZANTE
VIII. VEJEZ	(GENERALIZACION DE LOS MODOS SENSUALES)	INTEGRIDAD VS. DESESPERANZA	"ESPECIE HUMANA" "MI ESPECIE"	SABIDURIA	DESDEN

TABLA 2. ESTADIOS DEL DESARROLLO PSICOSOCIAL PROPUESTOS POR ERIKSON.

## 4.2 Teoría del desarrollo interpersonal de Harry Stack Sullivan

Harry Stack Sullivan propone la teoría del desarrollo interpersonal, en ella da gran importancia, dentro de las diferentes etapas del desarrollo, a las relaciones interpersonales. Para él, la esencia de la personalidad es el trato interpersonal, por lo que la definición de uno mismo está entrelazada de relaciones y uno no puede ser alguien diferente a lo que estas últimas determinan. Por otra parte estas relaciones son recíprocas ya que se supone que se entra en contacto con "otra persona con algún significado", para poder definirse así mismo y comprenderse. Uno de los puntos medulares es la comunicación dado que su teoría descansa en dos postulados básicos:

- Los desórdenes mentales son ocasionados por fallas en la comunicación, en una gran mayoría y son perpetuados al intervenir la ansiedad como obstáculo de la comunicación misma.
- Al comunicarse con otras personas, cada individuo se compromete en un campo interpersonal y no de manera independiente, siendo afectada por los mismos procesos que inciden en la totalidad del campo y incidiendo en él de la misma forma. Así pues, para él lo más importante es estudiar tanto este campo de interacción, como los diferentes patrones o moldes particulares de interacción que se establecen entre determinadas personas.

Dentro de las contribuciones más importantes de H. S. Sullivan, Swick y Ladd (1953, citadas en Sullivan 1953) señalan el conceptualizar de manera sistemática el papel de la experiencia, la cual se presenta en tres modalidades: prototáctica, paratáctica y sintáctica, en las que el lenguaje tiene un lugar preponderante. Se refiere al modo prototáctico como aquél en el que la experiencia se da antes del uso de símbolos; el paratáctico, cuando se emplean dichos símbolos de manera privada y autística; y el sintáctico es cuando la experiencia de una persona puede comunicarse a otra, puesto que se involucran símbolos que son definidos de manera similar por cualquiera de ellas.

Otro concepto igualmente destacado, es el del dinamismo, el cual se define como "los moldes o patrones relativamente perdurables de energía, que caracterizan repetidamente las relaciones interpersonales y que componen la clase de ser manifiestamente humano". De esta manera, el campo interpersonal está integrado por la interacción de dos o más dinamismos que pueden ser conjuntivos cuando llevan a la reducción de la tensión; o disyuntivos, cuando provocan el aumento de ansiedad, resultando ser disruptivos para la persona. Los patrones de interacción entre los dinamismos se establecen desde etapas tempranas.

Para Sullivan es la fuerza destructora principal de las relaciones interpersonales y aunque no la define claramente, la describe de manera operativa como "una tensión opuesta a las tensiones de necesidades y a la acción apropiada para su alivio", "la necesidad de alivio de la ansiedad es llamada necesidad de seguridad interpersonal". De esta manera marca una ruta evolutiva de acuerdo a la cual " un animal muy capaz se convierte en una persona":

### **Infancia**

Es durante ésta, que a consecuencia de la ansiedad provocada por el nacimiento y la posible obstrucción de la respiración, se manifiesta el primer dinamismo, el cual forma parte de las conductas adaptativas del individuo y que consiste en la apatía en la cual todas las tensiones se verán atenuadas.

Sullivan señala que existe una distinción muy importante entre los diferentes tipos de tensión: la de las necesidades que pueden no ser satisfechas y pueden ser vivenciadas como el miedo a un peligro de la necesidad; y la tensión de ansiedad, que es provocada por la situación interpersonal.

Así pues, la apatía se consideraría como el dinamismo protector provocado por las necesidades insatisfechas en tanto que en el caso específico de la ansiedad, establece el término de aislamiento soñoliento. De esta manera, la apatía es provocada por necesidades insatisfechas y extremadamente agravadas, mientras que el aislamiento soñoliento es inducido por una ansiedad ineludible y prolongada, provocada por situaciones interpersonales, por lo que es el dispositivo que atenúa la susceptibilidad a la tensión de ansiedad interpersonalmente inducida.

Por otra parte, también introduce el concepto de zonas de interacción, que pueden ser descritas como estructuras fisiológicas molares, en las cuales suceden transformaciones de energía específicamente relacionadas con la actividad funcional del organismo, pero al mismo tiempo, se producen experiencias en la actividad integradora dando lugar a factores de recuerdo y previsión, de historia funcional y de adaptación a un objetivo previsto que apenas constituyen detalles, pero en el caso de un ser humano, se consideran como detalles de personalidad. De acuerdo con lo anterior, Sullivan define a la personalidad como "el patrón relativamente durable de situaciones interpersonales recurrentes que caracterizan a una vida humana".

El niño empieza a aprender los patrones de conducta de la madre a la cual personifica mediante la identificación del patrón de sus participaciones en situaciones recurrentes e integraciones de otras clases necesarias que han sido resueltas por medio de la satisfacción. Así pues, esta personificación no es la madre real, sino más bien, una organización complicada de la experiencia de la criatura. Esta personificación también se da en la madre con respecto a su hijo, aunque en este caso, también se funden las experiencias anteriores de maternidad, de vivencias con su hijo, de sus expectativas hacia el pequeño, etc.

Regresando a las zonas de interacción, Sullivan menciona que en ellas se manifiestan como dinamismos algunos factores de organización biológica que proveen de energía y que dan lugar a necesidades de succionar, tocar, manipular oralmente y con las manos. La primer zona que distingue es la oral que se manifiesta por la necesidad de mamar, aunque también habla de la zona manual y que al mismo tiempo que están a la disposición de las necesidades (consideradas también como dinamismos) cada zona es por sí misma un dinamismo más. Así pues por un lado está la necesidad zonal de succionar y por otra la de alimentarse para sobrevivir debiendo existir cierto equilibrio.

Otras zonas igualmente importantes son la anal y la uretral que involucran las necesidades de eliminación y la estimulación que se da tanto a nivel muscular en la retención y expulsión, como la inducida por la madre al efectuar las actividades de aseo del pequeño. Una situación muy especial en estas zonas, es como la ansiedad puede dar lugar a la retención de heces, provocando una eliminación dolorosa. Por otra parte los primeros indicios de relaciones interpersonales se dan durante el amamantamiento.

Posteriormente, al ir madurando la coordinación mano-boca, con el correspondiente involucramiento de las zonas oral y manual, se va dando la diferenciación de su propio cuerpo del resto del universo que le rodea, interactuando al mismo tiempo las demás zonas y produciéndose una percepción multizonal en la que también se involucran las personalizaciones de madre buena y mala que el niño ya ha formado.

Ante la necesidad de llamar la atención del adulto, ya separado de su propio cuerpo, el proceso interpersonal lo lleva al aprendizaje de las expresiones, asociando los patrones faciales con lo que está bien y mal para las personas significativas. En este momento, se puede decir que aparecen aprendizajes propiamente dichos aplicados al logro de objetivos definidos, así como el inicio del aprendizaje de fonemas. Estos aprendizajes pueden estar relacionados con situaciones de ansiedad o por ensayo y error.

Poco a poco el niño, una vez que va conformando lo que es su cuerpo, identifica el yo bueno, el yo malo y el no-yo, que culminarán con la formación del yo y propiciando la creación de un dinamismo que Sullivan denomina sistema del yo, confiriéndole el carácter de secundario por no tener una zona de interacción, pero que hecha mano de todas las zonas de interacción ya manifiestas .

Dentro de dicho dinamismo también se integran tanto la personificación del yo, como la introyección de la madre y sus acciones prohibitivas, y es a través de él que se van incorporando los patrones culturales y sociales, siendo el mismo dinamismo producto de las situaciones educativas.

## **Niñez**

Uno de los aspectos más importantes que para Sullivan marca el paso de la infancia a la niñez, es la adquisición de la palabra. Dentro de esta transición se destaca la socialización y para lograr un buen desarrollo interpersonal es necesaria la consistencia de los patrones de acciones que el niño aprende, así como la cordura de los esfuerzos educativos; es decir, la adecuación de los adultos al nivel de elaboración que la criatura va desarrollando y no interpretar sus acciones como si fuera otro adulto quien las realiza.

Durante la niñez se presenta la fusión de personificaciones y a nivel de consciencia es absoluta, pero no así a nivel de la personalidad, ya que en ésta "nada tiene que ser absoluto". De esta manera en el caso de las personificaciones de la madre buena y mala, al unificarse, lo más probable es que no se integren todos los elementos ni de una ni de la otra, por lo que estas personificaciones poseen aspectos que las distancian de la madre "real".

En este momento, el sistema del yo desarrolla el teorema del escape, de acuerdo al cual, dicho sistema, por su naturaleza (los factores de su ambiente comunal, o su organización y actividad funcional), tiende a escapar a la influencia de experiencias que sean incongruentes con su habitual organización y actividad funcional.

Otra situación que tiene su inicio durante la niñez es lo que Sullivan define como sublimación y que para él es un concepto mucho más amplio de como lo definió originalmente Freud. Así pues, sublimación es "la inconsciente substitución de un patrón de comportamiento que encuentra ansiedad o choca con el sistema del yo, por un patrón de actividad socialmente más aceptable que se satisface a partir del sistema motivacional que causó la dificultad" (Sullivan, 1953). La sublimación, vista de esta manera, es un proceso al cual se le debe en gran parte, el lograr el aprendizaje, ya que el niño va sustituyendo patrones de conducta para lograr evitar la ansiedad. Sin embargo, este intercambio se realiza de forma inconsciente a través de patrones encubiertos.

Cuando el adiestramiento infantil fracasa, es a principios de la niñez que se da la desintegración de los patrones de comportamiento, es decir que, ante la ansiedad provocada por la madre al evitar un patrón de comportamiento, éste en lugar de ser sustituido a través de la sublimación, se desintegra recurriendo entonces a patrones anteriores de una manera más complicada (regresión).

Sobre las relaciones interpersonales, Sullivan menciona que se desarrolla lo que él llamó el teorema de la emoción recíproca o de patrones motivacionales recíprocos y que van a permitir la integración del yo-bueno, el yo-malo y el no-yo. Dicho teorema afirma que la integración en una situación interpersonal es un proceso recíproco, en el cual: 1) Son resueltas las necesidades que se presentan o son agravadas siempre y cuando sean complementarias, 2) los patrones recíprocos de actividad son desarrollados o desintegrados y 3) se favorece la satisfacción de una necesidad o se rechazan las necesidades similares.

## **Época juvenil**

Durante la época juvenil se consolidan una serie de procesos que se iniciaron en la niñez, tal es el caso de la noción de género que se da como consecuencia de la integración de las personalizaciones de "yo" y "nosotros", de esta forma el niño se identifica con el padre del mismo sexo, resultándole a éste mas sencilla la comunicación con su hijo; no así cuando el pequeño es del sexo contrario, en este caso, los sentimientos de diferencia e incertidumbre que se presentan en el progenitor van a originar que se le de un tratamiento especial y diferente, buscando favorecer su desarrollo y dando lugar a las conductas que Freud describe como complejo de Edipo; que para Sullivan es un concepto erróneo.

Estas conductas específicas de cada sexo, se transmiten al niño de dos maneras: una a través del juego, ya que el pequeño simula ser la persona investida de autoridad de su propio sexo; la otra es por medio de los castigos y recompensas que pueden llegar a convertirse en vergüenza y culpa conforme el niño se ajuste o no a los modelos establecidos social y culturalmente, y que a su vez son transmitidos por la familia.

Otro cambio importante se da al ir marcando de una manera cada vez más clara la diferencia entre la fantasía y la realidad, pues en un principio el niño construye su mundo, principalmente, a través de la fantasía, sustituyendo sus deficiencias y confiriéndoles a los objetos características no reales a través de procesos transferenciales por lo que los concibe de manera muy distinta de como el adulto las ve.

Por otra parte, es también en este periodo que el pequeño empieza a dejar de lado su carácter egocéntrico ya que al iniciar la educación formal se vuelve más social, por lo que sus compañeros de juego imaginarios son gradualmente sustituidos por compañeros reales y semejantes a él. Para que estas situaciones se den, ocurren dos procesos muy importantes: la experiencia de la subordinación social y la experiencia de la acomodación social.

En cuanto a la subordinación social, el individuo se enfrenta a una serie de figuras de autoridad como son los maestros o los directivos de la escuela, pero que tienen un alcance más limitado que la autoridad de sus padres, así mismo el chico interpreta esta autoridad de acuerdo a su grupo de amigos donde el camarada ocupa ahora un lugar muy importante.

Por otra parte, la acomodación social se refiere al descubrimiento de las diferentes formas de vivir que existen, ya que es capaz de darse cuenta que aún cuando sus compañeros tienen la misma edad son tratados con mayor o menor crudeza de como él es tratado por sus mismos compañeros, demostrando una gran insensibilidad entre ellos -tal vez por la falta de costumbre de tratar personas semejantes a él- ya que normalmente sólo trata a mayores, hermanos menores o compañeros imaginarios.

Uno de los aspectos más importantes de la etapa juvenil es el concebir a las figuras de autoridad como personas comunes al descubrir sus virtudes y defectos tanto en padres como en maestros, lo cual se va dando en función de su convivencia con ellos y al comparar su historia de vida con la de los demás niños.

En la escuela se da una reformulación de lo que es el comportamiento apropiado, por lo que el "juvenil", aprende a realizar una serie de conductas para agradar a su padres y maestros dejando atrás muchos de los comportamientos que presentaba en su niñez y quedando un resto de necesidad insatisfecha que es eliminado por un proceso privado de ensueño, especialmente durante el sueño.

Al finalizar la era juvenil, en la cual se presentan los primeros estereotipos, el aprendizaje del menosprecio y la aparición de patrones superiores, se debe presentar finalmente una concepción de la orientación del vivir. Al respecto Sullivan menciona: "Uno es orientado para el vivir hasta el grado en que uno ha formulado o puede fácilmente ser llevado a formular datos de los siguientes tipos: las tendencias integradoras (necesidades) que caracterizan ordinariamente a las relaciones interpersonales de uno; las circunstancias apropiadas para su satisfacción y descarga relativamente libre de ansiedad; y los objetivos más o menos remotos para la aproximación de los cuales uno renunciará a oportunidades intercurrentes de satisfacción o acrecentamiento del propio prestigio".

### **Preadolescencia**

Sullivan divide el período de la adolescencia en tres fases principales: preadolescencia, adolescencia temprana y adolescencia tardía.

El preadolescente se caracteriza por una necesidad de intimidad interpersonal a diferencia del período anterior que se distingue por la necesidad de tener compañeros. La necesidad ahora gira sobre un individuo particular del mismo sexo, por lo que Sullivan la describe como isofilica, situación que se considera como universal y que de ninguna manera puede considerarse como patológica. Esta relación es completamente diferente en cuanto al tipo y a la intensidad con que se manifiesta. Se trata de una relación muy especial entre dos miembros de mismo sexo, de tal forma, que indica una entrega mucho mayor que en la situación de compañeros de juego de la etapa anterior. Es el momento de la vida en la que el individuo tiene un amigo muy especial o que la jovencita tiene una confidente a quien le puede revelar sus secretos más íntimos, sus anhelos, aspiraciones, preocupaciones, esperanzas y sentimientos sin el temor de ser rechazada.

Para Sullivan es el momento en que se manifiesta el amor en plenitud dirigido hacia alguien distinto de uno mismo pero del mismo sexo. La intimidad no se refiere a un acercamiento o intimidad física, sino a una relación interpersonal en la que uno valida su propio valor personal, por lo que un joven sabe que su amigo lo ama de la misma manera que él ama a su amigo y este amor no se basa en características superficiales, sino en la genuina preocupación por el bienestar de la otra persona. Buscan trabajar colaborando con el otro, adaptándose a sus características y ajustando su comportamiento a sus necesidades. La intimidad se refiere al acercamiento psicológico y no a algún elemento genital, aunque el juego genital en el preadolescente no es del todo raro.

El momento en que ocurre la pubertad es de vital importancia dentro de las relaciones isofílicas, consideradas éstas como un elemento integrador y no patológico o debilitante. Dado que la adolescencia se puede retrasar en alguno de los elementos del grupo y no para los demás, se puede destruir la relación de camaradería predominante y el individuo biológicamente retrasado buscará una nueva asociación íntima generalmente con individuos más jóvenes que él.

La culminación de esta etapa lleva al adolescente a vivenciar la posibilidad de la soledad ante la falta de realización de la intimidad experimentando un gran temor de perder su propio valor ante la privación de sus compañeros.

### **Adolescencia temprana**

La adolescencia propiamente se inicia con el desarrollo de la pubertad y la aparición por primera vez del mecanismo de la concupiscencia al cual Sullivan considera como el último de los mecanismos integradores. La definición de concupiscencia, de carácter exclusivamente psicológico y sin ningún matiz moral, se refiere a los sentimientos sexuales

que van asociados a la satisfacción genital, siendo la necesidad de gratificación sexual la que identifica este período. Sullivan menciona que los dinanismos de intimidad interpersonal y de concupiscencia son completamente independientes y puede suceder que mientras que la necesidad de intimidad sea muy intensa, la concupiscencia se manifieste de manera muy tenue o lo contrario; aunque es importante señalar que la intimidad caracteriza una etapa más temprana de desarrollo que la concupiscencia.

El cambio de una necesidad a otra, puede traer como consecuencia un conflicto entre ellas, pero la presencia de los intereses genitales y el paso de un interés isofílico a otro heterofílico (esto es, de una persona idéntica a uno mismo a otra completamente diferente a uno mismo) es facilitado debido a que los otros miembros del grupo se encuentran en la misma etapa de transición, lo cual remarca la importancia del momento en el que ocurre la pubertad como ya se había mencionado anteriormente. Así pues, lo más común es que un grupo de jóvenes pasen de intimidades isofílicas a intereses por el sexo opuesto en momentos muy cercanos uno de otro.

Uno de los obstáculos para el desarrollo de la concupiscencia es que puede contraponerse a la necesidad de seguridad cuando el adolescente siente que puede estar en peligro el sentido que tiene de su valor personal y la estima de sí mismo si los intereses genitales son considerados inmorales. Al enfrentar esta situación puede ser que se sienta avergonzado y confundido. Otro obstáculo importante puede ser cuando las necesidades de intimidad y de concupiscencia entran en conflicto, siendo posible que el individuo se comporte torpemente al acercarse a miembros del sexo opuesto, dando lugar a la falta de seguridad, vergüenza, precaución o audacia excesivas como resultado de estos conflictos.

Una forma de solucionar los conflictos anteriormente planteados es el de intentar separar la intimidad de las concupiscencia segregando a los individuos que pudieran satisfacer sus necesidades genitales de aquellos que pueden ser considerados como íntimos.

Sin embargo, la separación de estas necesidades pueden producir relaciones entorpecedoras que no le permitirán al adolescente desarrollar un buen repertorio de conductas interpersonales que faciliten la expresión de sus propias necesidades y la conciencia de las necesidades de los otros.

### **Adolescencia tardía**

Después que el adolescente ha logrado hacer de la heterosexualidad su modo preferido de relacionarse sexualmente con otros, esta actividad se integra dentro de patrones específicos durante la adolescencia tardía. Es en este momento que se llevan a cabo los encuentros heterosexuales y se desarrolla un repertorio maduro y pleno de conductas interpersonales buscando nuevas posibilidades y logrando beneficios con ellas. En este momento se da libertad de movimiento ya que no se establecen compromisos para toda la vida sino que es un interactuar constante, permitiendo a individuo escoger y desarrollar un conjunto de valores con respecto a sus elecciones sociales. Pueden presentarse restricciones tanto de tipo interno como externo, por lo que es importante que las reglas sociales sirvan de guía al adolescente pero no de manera autoritaria y autocrática ya que es importante que el adolescente conserve cierta libertad.

### **4.3 El adolescente en la familia**

Es innegable la importancia que tiene el marco familiar en el desarrollo del adolescente, considerando que las diferentes experiencias que el niño va viviendo desde su nacimiento están matizadas por las características de la familia en la que le tocó nacer. Así pues, situaciones como el tipo de control que los padres ejercen, el tipo de relación que establecen con ambos padres o con sus hermanos, la presencia o ausencia de alguno de los miembros de su familia, sea por fallecimiento o por abandono, etc. dejan huellas en la personalidad en formación del pequeño, quien al llegar a la adolescencia y en su búsqueda por lograr su identidad, va a evidenciar todas estas vivencias previas.

Por otra parte, situaciones como rebeldía y de rechazo a los valores familiares, tienen que ver con esta búsqueda de identidad. Sin embargo, también es importante el entender que la familia ha ido sufriendo cambios severos en el transcurso de los diferentes períodos históricos. De esta manera, Margaret Mead (1970), menciona tres estilos familiares distintos derivados de tres estilos culturales como son: el postfigurativo, en el que la finalidad de la educación familiar es transmitir valores y conocimientos de la cultura dominante; el cofigurativo, que implica que los niños aprenden de sus compañeros al igual que de sus padres, encontrándose marcadas separaciones entre los grupos de acuerdo a la edad de sus integrantes; y finalmente, la cultura prefigurativa, en la que se considera que los padres aprenden de sus hijos al estar éstos más expuestos al cambio.

Mead menciona que se ésta avanzando cada vez más rápidamente hacia la cultura prefigurativa y que los padres debieran estar abiertos al cambio. Sin embargo, los padres de familia parecen olvidar que su función debe de modificarse de acuerdo a las diferentes edades de los hijos, quienes interpretan su preocupación excesiva como desconfianza y que para favorecer el desarrollo de los adolescentes se debe de permitir que tomen sus propias decisiones considerando que aspectos como el respeto a los demás, se derivarán del respeto que los mismo padres tengan de sus hijos (Gesell, 1956, citado en Ausubell, 1977).

Resulta evidente que los patrones que el adolescente va adquiriendo en cuanto a sus estilos de vida, tipo de lenguaje, actitudes hacia sus compañeros y maestros, etc. tienen que ver con la búsqueda de su identidad, por lo que el rechazo o aceptación hacia los otros puede no estar directamente relacionado con las características reales de estos "otros" sino más bien, con la necesidad del adolescente por afianzar su individualidad independientemente de sus padres o maestros a quienes reconoce como figuras de autoridad.

Como puede apreciarse, en el transcurso de los dos últimos capítulos se han desarrollado brevemente las teorías del desarrollo que explican los diferentes procesos que ocurren en la adolescencia y que van a determinar las características específicas de la personalidad de cada individuo, la forma como se relaciona con los otros sea en la familia, la escuela y la sociedad en general. Es obvio que la forma de reaccionar de cada persona ante las diferentes situaciones que se le presentan está definida por la manera como vivió las etapas anteriores y esto es más evidente durante la adolescencia. Así pues antes de estudiar cualquier comportamiento que presente el ser humano es indispensable conocer sus diferentes causas, dada su gran complejidad y no limitar las investigaciones a un solo factor.

# Capítulo V

## Metodología

Debido a la importancia que se le concede a las encuestas de fin de cursos en la toma de decisiones administrativas, como puede ser el determinar la permanencia o no del personal académico dentro de las instituciones, se consideró importante evidenciar otros factores que pueden influir sin estar directamente relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje.

La mayoría de las instituciones que se apegan a los resultados de una evaluación de fin de cursos como medio para conocer la efectividad de todo el proceso, defienden la posición de que éstas son lo suficientemente objetivas y que reflejan de manera efectiva el cómo se enseñó, tratando de negar la multiplicidad de factores que pudieran haber influido. En este sentido, resulta importante el considerar que la interacción profesor-alumno es muy compleja y que en ella intervienen una serie de elementos relacionados tanto con el alumno como con el profesor y que al iniciar el contacto dentro de la escuela, están igualmente determinados por normas sociales que rigen el desempeño escolar. Debido a esta situación se deben buscar nuevas formas de evaluar la eficacia del proceso educativo, ya que no es posible limitarse a una sola fuente de resultados, sino que es necesario el recabar la mayor cantidad de información con respecto al proceso de enseñanza aprendizaje (tanto dentro del aula como fuera de ella), así como de la interacción alumno-maestro y no quedarse solamente con la impresión del alumno.

## **5.1 Planteamiento del problema**

¿Existe asociación entre diferencias propias de cada alumno y las evaluaciones que realizó de su profesor al término del periodo escolar?

De este problema general se derivaron las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Los problemas familiares están asociados a los puntajes que cada alumno asignó a su profesor al calificar su efectividad dentro del salón de clases?
- ¿Existe asociación entre los problemas escolares y los puntajes que cada alumno confirió a su profesor en las encuestas de efectividad de la enseñanza?
- ¿Se presenta asociación entre los promedios obtenidos por los alumnos al finalizar el semestre y los puntajes que otorgaron a sus profesores al realizar la evaluación de la eficacia de la enseñanza?
- ¿Se encontró relación entre las evaluaciones de los profesores y la adaptación social de cada alumno?
- ¿Existe asociación entre las evaluaciones de los profesores y los diferentes rasgos de personalidad que puedan presentar los estudiantes?

## **5.2 Hipótesis**

### **5.2.1. Conceptual:**

"Estudiantes que se muestran más ansiosos [...] tienden a dar más bajas evaluaciones que aquéllos que observan un estado de ánimo más positivo... Asimismo el uso de los puntajes emitidos por los alumnos como único medio de evaluación de la habilidad del profesor es dudoso de acuerdo al criterio científico generalmente aplicado" (Small, Hollenberg y Haley, 1982).

### 5.2.2. Estadísticas:

- Existe relación estadísticamente significativa entre los puntajes de la escala de contenido correspondiente a "incomodidad en situaciones sociales" (Iso-A) del MMPI-A, obtenidos por estudiantes adolescentes y los puntajes de evaluación de la eficacia que aquéllos asignan a sus propios maestros.
  
- Existe asociación estadísticamente significativa entre los puntajes de la escala de contenido correspondiente a problemas familiares (Fam-A) del MMPI-A, obtenidos por estudiantes adolescentes, y los puntajes de la evaluación de la eficacia que aquéllos asignan a sus propios maestros.
  
- Existe asociación estadísticamente significativa entre los puntajes de la escala de contenido correspondiente a problemas escolares (Esc-A) del MMPI-A, obtenidos por estudiantes adolescentes, y los puntajes de la evaluación de la eficacia que aquéllos asignan a sus propios maestros.
  
- Existen diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes obtenidos en las escalas clínicas del MMPI-A, por estudiantes adolescentes y los asignados por ellos mismos a sus profesores en la encuesta de evaluación del curso.
  
- Existe asociación estadísticamente significativa entre las calificaciones obtenidas por los estudiantes y los puntajes que asignaron al profesor en la encuesta de evaluación.
  
- Existen diferencias estadísticamente significativas entre los grados académicos de preparatoria (1º, 2º y 3er grados), y los puntajes asignados a sus profesores en la encuesta de evaluación.

### **5.3 Definición de variables**

Variables Independientes:

- Problemas escolares de los adolescentes.
- Problemas familiares de los adolescentes.
- Problemas de incomodidad en situaciones sociales de los adolescentes.
- Año de preparatoria que cursan.
- Calificaciones obtenidas en la materia cuyo profesor están evaluando.
- Rasgos de personalidad

Variable dependiente:

Promedio de los puntajes obtenidos por el profesor en la encuesta de evaluación de la calidad de la enseñanza.

#### **5.3.1. Definición conceptual de variables:**

Variables independientes:

Problemas familiares: Discordia, enojo, furia, desacuerdos graves y falta de amor o entendimiento de parte de los miembros de su familia. Sentimientos de ser castigado injustamente y que sus padres no aceptan a su grupo de amigos (Butcher Williams, Ben-Porath, Graham, Archer, Tellegen y Kaemner, 1992).

Problemas escolares: Pobres calificaciones, rechazo al profesor y a la escuela. Falta de participación en actividades escolares o deportivas. Temor de acudir a la escuela (Butcher, Williams, Ben-Porath, Graham, Archer, Tellengen y Kaemner, 1992).

Incomodidad en situaciones sociales: Dificultad para estar con los demás. Preferencia a estar solos demostrando desagrado en reuniones sociales evitando a otros (Butcher, Williams, et al., 1992).

- Personalidad: Forma habitual de determinada reacción, modo característico de conciliar los diferentes objetivos y exigencias de las distintas instancias psíquicas (Fenichel, 1986).

### 5.3.2. Definición operacional de variables:

Variables independientes:

Problemas familiares: Puntajes obtenidos por los estudiantes en la escala de contenido Fam-A del MMPI-A.

Problemas escolares: Puntajes obtenidos por los alumnos en la escala de contenido Esc-A del MMPI-A.

Incomodidad en situaciones sociales: Puntajes obtenidos por los estudiantes en la escala de contenido Iso-A del MMPI-A.

Grado académico que cursan: 1º, 2º y 3er. grado de preparatoria (no se tomará en cuenta la diferencia por semestres ).

Calificaciones: Calificaciones obtenidas por el alumno en la materia cuyo profesor se evaluó. (Promedio final de calificación de la materia).

Diferencias de personalidad: Puntajes obtenidos en las escalas clínicas del MMPI-A (hipocondriasis, depresión, histeria, desviación psicopática, mas/fem, paranoia, psicastenia, esquizofrenia, hipomania, introversión social).

Variable dependiente:

Evaluación de la eficacia de los profesores: Puntajes dados por cada alumno en la evaluación de la eficacia pudiendo variar del 1 al 7, siendo el 1 la máxima evaluación y el 7 la más baja. Este cuestionario evalúa 5 aspectos: motivación, cumplimiento, exigencia, forma de enseñar y opinión global.

#### **5.4 Población**

Se utilizó el 10% del total de la población de una escuela privada de nivel medio superior; es decir 167 personas.

#### **5.5 Muestreo**

Fue de tipo accidental por cuota, ya que se utilizó la población disponible aplicando en grupos de preparatoria completos y manteniendo la proporción por grados, por lo que se eligió el 10% del total de alumnos de cada nivel.

Se eliminaron aquellos casos cuyo MMPI-A no fue válido de acuerdo a los criterios de la misma prueba.

#### **5.6 Diseño estadístico**

Correlacional multivariado con más de dos grupos: Se utilizaron seis grupos para hacer comparaciones, de acuerdo al grado escolar y al sexo, además de considerarse las dos muestras totales de hombres y mujeres. Así mismo, se considera multivariado debido al número de variables que se compararán.

## **5.7 Tipo de estudio**

Exploratorio: Ya que se comprobaron algunas de las hipótesis mencionadas al buscar esclarecer un poco más las variables que influyen en la evaluación de la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De campo: Debido a que se aplicó dentro del ambiente escolar de los alumnos para lo cual se acudió al salón de clases.

Transversal: Se realizó en una sola medición en una sesión.

## **5.8 Instrumentos**

### **5.8.1. Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota versión A (MMPI-A)**

Esta prueba surge ante la necesidad de adecuar el MMPI a poblaciones adolescentes, debido a que es la prueba más utilizada en estudios de la personalidad en muestras dentro de este período del desarrollo pero con padecimientos como: problemas médicos, de drogadicción, víctimas de abuso sexual, agresión manifiesta, incapacidades físicas o psicopatologías más severas. Sin embargo el MMPI demuestra diversas dificultades al tratar de ser aplicado en dichas poblaciones como pueden ser:

- El contenido de los reactivos no se adapta a los adolescentes y no permite que se identifiquen con la situación sugerida.
- Las escalas desarrolladas presentan serias deficiencias ya que en la mayoría de los casos sólo fueron adaptadas de las poblaciones adultas de manera empírica.

- Los adolescentes tienden a presentar puntajes demasiado elevados en algunas escalas (como en la F), pareciendo estar por encima de lo normal por lo que se considera que los síntomas descritos están exagerados al aplicar la prueba con adolescentes.
- Las normas usadas son para adultos y es hasta estudios recientes que se ha visto la necesidad de tener normas especiales para poblaciones más jóvenes.

El MMPI-A fue desarrollado en la Universidad de Minnesota por un grupo de investigadores entre los que se encuentran Butcher, Williams, Graham y Ben-Porath (1992). Se desarrolló conservando parte del instrumento original pero modificando aquellos aspectos que así lo requirieron al adecuarlo al tipo de población.

Normas: El principal problema con respecto al uso del MMPI con adolescentes se refiere a que las normas utilizadas para esta población se basaron exclusivamente en una recolección de datos que no podía considerarse como válida (Marks, 1974; citado por Butcher, Williams, et al, 1992) o en su defecto se utilizaban por las normas para adultos; sin embargo, actualmente se ha rescatado la posición de que es indispensable que se tengan normas especiales para poblaciones más jóvenes dado que con las normas para adultos el adolescente tiende a mostrar patologías exageradas pareciendo estar más afectado de lo que en realidad está.

Todas estas cuestiones motivaron la realización del MMPI-A ya que también se presentaba la dificultad de que el adolescente no podía contestar todas las preguntas dejando muchas en blanco, lo que modificaba los perfiles resultantes de estas aplicaciones (Hataway Monachesi 1963, citados en Butcher, Williams, et al, 1992).

Para este instrumento las normas fueron obtenidas de poblaciones de junior y high schools (niveles medio y medio superior) en diferentes regiones de los Estados Unidos. Para adaptar la versión en México se utilizaron poblaciones equivalentes.

**Descripción del Instrumento:**

Consta de un cuadernillo con 478 preguntas y una hoja de respuestas [para esta investigación se utilizará la traducción de carácter experimental realizada por Lucio E. (1993) en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, así como las normas desarrolladas por la Universidad de Minnesota debido a que la versión en español en México está en proceso de estandarización].

**Las escalas que lo forman son:**

**Escalas de validez:**

- (?) No lo pudo decir
- (L) De mentira
- (F) Infrecuencia
- (R) Corrección
- (INVAR) Inconsistencia en las respuestas variables
- (INVER) Inconsistencia las respuestas verdaderas

**Escalas clínicas:**

- 1 Hipocondriasis
- 2 Depresión
- 3 Histeria
- 4 Desviación psicopática
- 5 Masculinidad/Feminidad
- 6 Paranoia
- 7 Psicastenia
- 8 Esquizofrenia
- 9 Hipomanía
- O Introversión social

#### Escalas de contenido:

Las escalas de contenido han demostrado ser un medio tan válido de descripción y predicción de las variables en la personalidad como aquellos instrumentos desarrollados por otros medios e incluso resulta ser de más fácil interpretación. Tradicionalmente se interpretan en conjunto con las escalas clínicas. La intención de incluir las escalas de contenido en el MMPI-A surgió ante la aceptación de éstas en el MMPI y el MMPI-II.

#### Escalas de contenido del MMPI-A:

- ANS-A Ansiedad de adolescentes
- OBS-A Obsesividad en adolescentes
- DEP-A Depresión - adolescentes
- SAU-A Preocupación por la salud de adolescentes
- ENA-A Enajenación de adolescentes
- DEL-A Pensamiento delirante en adolescentes
- ENJ-A Enojo - adolescentes
- BAE-A Baja autoestima - Adolescentes
- ASL-A Aspiraciones limitadas - Adolescentes
- ISO-A Incomodidad en situaciones sociales - Adolescentes
- FAM-A Problemas familiares - Adolescentes
- ESC-A Problemas escolares - Adolescentes
- RTR-A Rechazo al tratamiento- Adolescentes

#### 5.8.2. Cuestionario de evaluación de la eficacia de la enseñanza:

Se utilizó la escala de evaluación que se emplea en la institución en la cual se aplicará la investigación.

Dicha escala se divide en las siguientes partes:

- Motivación: Actividades específicas para captar la atención.
- Cumplimiento: Apego del profesor a políticas establecidas al inicio del curso.
- Exigencia: Demanda del profesor para que los alumnos se apeguen a las reglas.
- Forma de enseñar: Metodología empleada y eficacia de ésta.
- Opinión global: Impresión general del alumno de si el profesor es eficaz en su labor o no.  
(Ver anexo 1).

Se consideró importante el utilizar el mismo instrumento que se aplica en la institución para evidenciar la falta de objetividad de los instrumentos que se utilizan en las escuelas y de esta manera crear la necesidad de elaborar encuestas validadas y estandarizadas de acuerdo a la población.

## **5.9 Procedimiento**

- Se solicitó la autorización en la preparatoria a las autoridades correspondientes para la aplicación, la cual se realizó en dos sesiones.
- En la primera sesión se llevó a cabo la aplicación del MMPI-A.
- En la segunda sesión se aplicó la encuesta de evaluación (independiente a la aplicación que habitualmente realiza la institución) y un cuestionario de datos generales así como de calificaciones en la materia. Se pidió a los alumnos que evaluaran a todos sus profesores.
- Para la realización de las dos sesiones se acudió al salón de clases habiendo escogido al azar los grupos y considerando que se utiliza el 10% del total de la población.
- La aplicación del MMPI-A se realizó de acuerdo al manual de la prueba.
- Una vez obtenidas las evaluaciones de la eficacia se procedió a obtener promedios para elegir a los profesores mejor y peor evaluados de cada grupo ya que estos fueron los datos que se utilizaron.
- Una vez calificados ambos instrumentos se procedió al análisis estadístico.

## **5.10 Tratamiento estadístico**

Se utilizaron distribuciones de frecuencia para conocer cómo se constituyó la muestra considerando todas las escalas del MMPI-A. Se aplicó el coeficiente de correlación de Pearson para saber la relación entre las escalas de MMPI-A ya señaladas y las evaluaciones. Finalmente se aplicó el análisis de varianza para hacer evidente si existieron diferencias entre grados académicos.

## Capítulo VI

### Resultados

Una vez obtenidos los puntajes de los sujetos para cada variable, los datos fueron procesados con el paquete SPSS (Statistics Package for the Social Science) (Nie, 1970), el cual permitió realizar un análisis descriptivo de la muestra. Así pues, se encontró que el 55.6% (93) de la muestra fueron hombres y el 44.3% (74) fueron mujeres dando un total de 167 sujetos estudiados.

De acuerdo al grado de preparatoria que cursaban se obtuvo la siguiente distribución:

Sem. Cursado		1º	2º	3º	Totales
Sexo	Masc	27 (16.1%)	29 (17.3%)	30 (17.9%)	93 (55.6%)
	Fem	26 (15.5%)	28 (16.7%)	27 (16.1%)	74 (44.3%)
Totales		53 (31.7%)	57 (34.1%)	57 (34.1%)	167 (100%)

**Tabla 3. Distribución por grado y sexo de la muestra.**

A continuación se presentan las distribuciones por año de preparatoria cursado y sexo, de los puntajes obtenidos por los sujetos en las escalas del MMPI-A de acuerdo a las medias presentadas en cada grupo así como las desviaciones estándar, los perfiles obtenidos por cada uno de los seis grupos y de las muestras totales de hombres y mujeres y las medias de puntajes T de cada escala. Como se puede observar en las tablas respectivas, la distribución de cada grupo se ubica dentro del área de normalidad (T45-65) lo que indica que en la población utilizada en la presente investigación no se evidenciaron desviaciones significativas en ninguna escala, salvo en el caso de la escala 5 (Mf) de los grupos de mujeres en los cuales hubo una elevación considerable (Ver perfiles en el anexo II). Sin embargo ésta no es una escala clínica por lo tanto, esta elevación no indica psicopatología.

Escala	X	D	T
F 1	4.22	2.65	51
F 2	7.51	4.08	56
F Infrecuencia	11.55	5.17	53
L Mentira	3.33	2.49	52
K Corrección	13.11	5.16	52
1 Hipocondriasis	9.03	4.74	52
2 Depresión	23.25	5.86	56
3 Histeria	20.33	5.11	48
4 Desviación psicopática	22.1	5.55	53
5 Masculinidad / feminidad	20.03	3.03	48
6 Paranoia	13.22	4.02	51
7 Psicastenia	18.85	2.13	52
8 Esquizofrenia	24.03	5.07	51
9 Hipomanía	22.7	4.86	52
O Introversión social	26.7	6.09	51
Iso- A Incomodidad en situaciones sociales	10.03	3.27	53
Fam-A Problemas familiares	12.14	4.23	50
Esc-A Problemas escolares	7.04	2.78	50

**Tabla 4: Medias obtenidas por el grupo 1 en el MMPI-A  
(Hombres de 1er. año de preparatoria)**

Escala	X	D	T
F 1	4.36	3.10	54
F 2	4.92	3.22	50
F Infrecuencia	9.28	4.92	52
L Mentira	3.04	1.96	56
K Corrección	13.88	3.63	50
1 Hipocondriasis	10.82	5.62	53
2 Depresión	24.92	4.35	57
3 Histeria	22.76	5.92	48
4 Desviación psicopática	18.20	4.53	47
5 Masculinidad / feminidad	22.80	3.14	66
6 Paranoia	11.68	4.50	48
7 Psicastenia	15.40	3.90	43
8 Esquizofrenia	21.32	2.91	47
9 Hipomanía	20.6	3.48	46
O Introversión social	23.28	4.48	45
Iso-A Incomodidad en situaciones sociales	7.52	3.02	49
Fam-A Problemas familiares	9.44	2.16	44
Esc-A Problemas escolares	7.12	2.09	54

**Tabla 5: Medias obtenidas por el grupo 2 en el MMPI-A  
(Mujeres de 1er. año de preparatoria)**

Escala	X	D	T
F 1	3.73	2.09	48
F 2	5.63	3.04	52
F Infrecuencia	9.36	4.79	51
L Mentira	4.06	2.16	57
K Corrección	13.63	3.54	52
1 Hipocondriasis	11.02	3.44	55
2 Depresión	18.1	4.12	48
3 Histeria	18.4	4.36	47
4 Desviación psicopática	17.6	2.34	47
5 Masculinidad / feminidad	19.8	2.50	47
6 Paranoia	10.9	4.49	46
7 Psicastenia	15.0	3.45	47
8 Esquizofrenia	27.2	4.62	53
9 Hipomanía	20.7	3.75	47
O Introversión social	23.96	2.06	46
Iso-A Incomodidad en situaciones sociales	8.76	2.39	49
Fam -A Problemas familiares	9.20	3.01	46
Esc-A Problemas escolares	7.03	2.78	50

**Tabla 6: Medias obtenidas por el grupo 3 en el MMPI-A  
(Hombres de 2° Año de preparatoria)**

Escala	X	D	T
F 1	3.46	2.28	52
F 2	5.50	2.96	51
F Infrecuencia	8.92	2.31	57
L Mentira	3.53	1.62	55
K Corrección	13.50	4.61	55
1 Hipocondriasis	12.9	4.84	49
2 Depresión	21.0	5.30	44
3 Histeria	20.2	5.48	44
4 Desviación psicopática	17.4	5.03	68
5 Masculinidad / feminidad	21.6	3.96	47
6 Paranoia	12.3	4.26	46
7 Psicastenia	17.6	5.23	48
8 Esquizofrenia	21.1	7.42	51
9 Hipomanía	23.5	3.53	45
O Introversión social	22.5	4.03	52
Iso-A Incomodidad en situaciones sociales	8.07	3.57	44
Fam-A Problemas familiares	9.64	4.95	51
Esc-A Problemas escolares	6.6	3.90	

**Tabla 7: Medias obtenidas por el grupo 4 en el MMPI-A  
(Mujeres de 2º año de preparatoria)**

Escala	X	D	T
F 1	3.30	2.40	48
F 2	4.94	3.29	49
F Infrecuencia	7.96	3.49	47
L Mentira	4.38	2.12	57
K Corrección	14.2	4.14	54
1 Hipocondriasis	6.88	2.96	49
2 Depresión	23.9	5.17	58
3 Histeria	19.8	4.36	42
4 Desviación psicopática	18.0	4.46	42
5 Masculinidad / feminidad	22.3	3.54	53
6 Paranoia	10.5	5.09	45
7 Psicastenia	14.0	3.50	46
8 Esquizofrenia	19.5	7.33	47
9 Hipomanía	21.9	3.74	50
O Introversión social	23.6	8.12	46
Iso-A Incomodidad en situaciones sociales	7.75	2.58	44
Fam-A Problemas familiares	9.55	3.97	46
Esc-A Problemas escolares	7.27	3.30	51

**Tabla 8: Medias obtenidas por el grupo 5 en el MMPI-A  
(Hombres de 3er. año de preparatoria)**

Escala	X	D	T
F 1	2.19	1.69	47
F 2	2.95	2.24	46
F Infrecuencia	5.14	3.48	46
L Mentira	4.19	2.37	61
K Corrección	15.7	4.51	59
1 Hipocondriasis	5.8	2.61	58
2 Depresión	18.8	4.84	58
3 Histeria	18.9	3.94	49
4 Desviación psicopática	16.0	4.39	42
5 Masculinidad / feminidad	22.5	3.91	66
6 Paranoia	9.91	3.38	42
7 Psicastenia	14.2	2.10	43
8 Esquizofrenia	15.02	5.33	43
9 Hipomanía	21.3	4.9	47
O Introversión social	23.4	3.08	53
Iso-A Incomodidad en situaciones sociales	7.75	2.58	48
Fam-A Problemas familiares	9.55	3.07	40
Esc-A Problemas escolares	7.27	3.30	55

**Tabla 9: Medias obtenidas por el grupo 6 en el MMPI-A  
(Mujeres de 3er. Año de preparatoria)**

Escala	X	D	T
F 1	3.60	2.38	52
F 2	5.71	3.69	51
F Infrecuencia	9.32	5.20	52
L Mentira	4.01	2.27	58
K Corrección	13.72	4.32	58
1 Hipocondriasis	8.91	4.07	52
2 Depresión	21.46	4.68	54
3 Histeria	19.54	4.56	51
4 Desviación psicopática	19.71	4.68	45
5 Masculinidad / feminidad	21.34	3.04	66
6 Paranoia	11.53	4.40	47
7 Psicastenia	15.73	7.52	43
8 Esquizofrenia	23.81	10.17	46
9 Hipomanía	21.62	4.22	46
O Introversión social	24.02	7.13	50
Iso-A Incomodidad en situaciones sociales	8.62	4.68	50
Fam-A Problemas familiares	10.12	5.03	43
Esc-A Problemas escolares	7.34	3.58	53

**Tabla 10: Medias obtenidas por el total de hombres en el MMPI-A**

Escala	X	D	T
F 1	3.42	2.58	48
F 2	4.51	2.97	52
F Infrecuencia	5.03	4.59	50
L Mentira	3.44	1.97	56
K Corrección	14.23	4.26	52
1 Hipocondriasis	10.46	5.66	52
2 Depresión	23.51	6.26	54
3 Histeria	23.72	5.45	47
4 Desviación psicopática	17.16	5.65	49
5 Masculinidad / feminidad	22.61	3.34	50
6 Paranoia	11.31	4.58	47
7 Psicastenia	15.91	6.78	46
8 Esquizofrenia	19.72	8.68	50
9 Hipomanía	21.42	3.93	47
O Introversión social	26.51	8.21	47
Iso-A Incomodidad en situaciones sociales	8.61	4.48	51
Fam-A Problemas familiares	10.11	5.03	47
Esc-A Problemas escolares	7.35	3.58	51

**Tabla 11: Medias obtenidas por el total de mujeres en el MMPI-A**

Los grupos obtuvieron los siguientes promedios en la evaluación de profesores; cabe mencionarse que el puntaje posible de la evaluación utilizada va del 1 al 7 siendo el 1 la máxima calificación:

	1°	2°	3°	Total
Hombres	3.14	3.66	2.97	3.13
Mujeres	2.40	3.82	2.14	3.08

**Tabla 12: Promedios de evaluación de profesores**

Los promedios de calificaciones para los 6 grupos fueron los siguientes:

	1°	2°	3°	Total
Hombres	7.11	7.83	8.30	776
Mujeres	7.56	7.71	8.52	794

**Tabla 13: Promedios de calificaciones por grado.**

Las calificaciones se tomaron de los promedios que los alumnos presentaron al finalizar el semestre en la materia del profesor evaluado.

Por otra parte, se realizó un análisis de las relaciones existentes entre los puntajes obtenidos en las evaluaciones de los profesores y las escalas básicas del MMPI-A, las escalas de contenido Fam-A, Iso-A, Esc-A y las calificaciones obtenidas por los seis grupos, para lo cual se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson. Cabe mencionar que de acuerdo a las características del instrumento de evaluación de profesores utilizado, el puntaje que pueden obtener los maestros mejor evaluados es de 1, siendo el 7 la peor calificación. Así pues, a continuación se mencionan las escalas que resultaron con correlaciones estadísticamente significativas en los diferentes grupos y que, por lo consiguiente, en estos casos se aceptaron las hipótesis alternas y se rechazaron las nulas; es decir, que si se encontró asociación estadísticamente significativa entre los puntajes obtenidos en la evaluación de profesores y dichas escalas.

En el grupo 1, hombres de 1er. semestre fueron significativas las correlaciones en los siguientes aspectos:

Escalas clínicas:

3. Histeria

9. Hipomanía

0. Introversión social

Escalas de contenido:

ISO-A Incomodidad en situaciones sociales

Así pues, en cuanto a la escala de histeria, se encontró una correlación media inversamente proporcional ( $r=-0.4281$ ,  $p= 0.026$ ) por lo que a menor elevación de la escala 3, los puntajes son más elevados en la evaluación de profesores, es decir, que se considera al maestro menos adecuado.

En la escala 9 tenemos que se encontró una correlación media, inversamente proporcional ( $r = -0.3571$   $p=.047$ ), por lo que a una menor elevación de la escala de hipomanía, hay una asignación de puntajes más elevada en la evaluación de profesores sin olvidar que un puntaje alto implica una mala evaluación.

En cuanto a Introversión social, se encontró una correlación media inversamente proporcional ( $r = -0.3962$   $p = 0.041$ ), por lo que ante una menor elevación de la escala 0, el puntaje que el profesor obtuvo en su evaluación es más alta, es decir, es peor evaluado.

En la escala de incomodidad en situaciones sociales, se encontró una correlación media inversamente proporcional ( $r = -0.3358$   $p = 0.037$ ), por lo que a menor incomodidad en situaciones sociales, el puntaje de la evaluación del profesor es más alta, es decir, se le consideró menos adecuado.

Para el grupo 2, mujeres de 1er. semestre fueron significativas las correlaciones con las siguientes escalas:

Escalas clínicas:

6. Paranoia

7. Psicastenia

No se encontró alguna asociación significativa con ninguna de las otras escalas.

Así pues se encontró con respecto a la escala 6 del MMPI-A, una correlación baja directamente proporcional ( $r = 0.4000$   $p = 0.048$ ), por lo que a mayor elevación de la escala de paranoia, se percibe al profesor como menos adecuado dado que se presentó un puntaje más elevado en la evaluación de profesores.

Con respecto a la escala de psicastenia, se encontró una moderada correlación ( $r = 0.4418$   $p = 0.027$ ) directamente proporcional, por lo que a mayor elevación de esta escala, más alto es el puntaje asignado.

En el grupo 3, hombres de 2° semestre sólo se aceptó la hipótesis alterna en el caso de la escala de Contenido ISO-A Incomodidad en situaciones sociales.

Así pues, en esta escala se encontró una correlación moderada inversamente proporcional ( $r = -0.4402$   $p = 0.015$ ), por lo que a menor elevación de la escala de incomodidad en situaciones sociales, más elevados resultaron los puntajes de los profesores en las evaluaciones respectivas, es decir, se les percibe como menos adecuados

En el grupo 4, de mujeres 2° semestre, no se aceptó ninguna de las hipótesis alternas planteadas, ya que no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas con ninguna de las escalas y los puntajes de los profesores.

En el grupo 5 de hombres de 3er. Grado de preparatoria, se aceptaron las hipótesis alternas en las correlaciones de las siguientes escalas:

2. Depresión

6. Paranoia

7. Psicastenia

0. Introversión social

De esta manera se encontró que en el caso de la escala 2, existió una correlación moderada directamente proporcional ( $r = 0.3511$   $p = 0.036$ ), por lo que a mayor elevación de la escala de depresión, más altos resultaron los puntajes asignados al profesor, es decir, se le percibía como más deficiente en su labor.

En cuanto a la escala 6 se encontró que se presentó una correlación moderada directamente proporcional ( $r = 0.3394$   $p = 0.043$ ), por lo que a mayor elevación de la escala de Paranoia, más altos son los puntajes del profesor.

En la escala 7, igualmente se encontró una correlación moderada y directamente proporcional ( $r = 0.3495$   $p = 0.037$ ) así que al elevarse los puntajes de esta escala al mismo tiempo se elevan los de las evaluaciones del profesor.

Finalmente, en el caso de la escala 0, se encontró una correlación baja inversamente proporcional ( $r = -0.2986$   $p = 0.047$ ), por lo que ante la disminución del puntaje en la escala de introversión social, aumenta el puntaje del docente en la evaluación de profesores.

Para este grupo también resultó estadísticamente significativa la asociación entre la evaluación de los profesores y la escala de contenido ISO-A, obteniéndose una correlación baja inversamente proporcional ( $r = -0.1857$   $p = 0.002$ ), por lo que a mayor puntaje en incomodidad en situaciones sociales más bajo es el puntaje asignado a los maestros.

En el grupo 6, de mujeres de 3er. grado se aceptan las hipótesis alternas en el caso de las siguientes escalas:

Escalas de contenido:

FAM-A Problemas familiares

ESC-A Problemas escolares

No se encontró ninguna escala clínica con asociación significativa con respecto a la evaluación de profesores.

Así pues, en cuanto a la escala FAM-A, se encontró una correlación baja directamente proporcional ( $r = 0.2016$   $p = .038$ ), por lo que a mayor elevación de esta escala más alto es el puntaje de la evaluación de profesores.

En cuanto a la escala ESC-A se encontró una correlación baja directamente proporcional ( $r = 0.1932$   $p = 0.041$ ) por lo que, al igual que en la escala anterior, a mayor elevación más altos son los puntajes de la evaluación de los profesores.

En las muestras totales de hombres y mujeres se encontró lo siguiente:

En el grupo de hombres se aceptan las hipótesis alternas en el caso de las escalas que mostraron asociaciones estadísticamente significativas mismas que a continuación se mencionan:

Escalas de contenido:

FAM-A Problemas familiares

ESC-A Problemas escolares

En lo que respecta a la escala FAM-A, se encontró una correlación baja directamente proporcional ( $r = 0.2725$   $p = 0.008$ ), por lo que a mayor puntaje de esta escala, el puntaje de la evaluación de los maestros es más alta.

Para ESC-A se tiene que existió una correlación baja directamente proporcional ( $r = 0.2695$   $p = 0.009$ ), por lo que se presenta la misma situación que la escala anterior: al elevarse el puntaje de la escala de Problemas escolares se elevan los puntajes de la evaluación de profesores.

Por último, en el grupo de la muestra total de mujeres fue significativa, estadísticamente hablando, la escala ISO-A, encontrándose que se presenta una correlación baja y directamente proporcional ( $r = 0.2787$   $p = 0.016$ ), por lo que la elevación de esta escala está asociada a la elevación de los puntajes de los profesores.

En el caso de los promedios de calificaciones, tenemos que resultaron significativas las asociaciones y por lo tanto se aceptaron las hipótesis alternas para los siguientes grupos:

Grupo 1: ( $r=0.3451$ ,  $p=0.002$ ) por lo que se encontró una correlación media inversamente proporcional, es decir, que a mayor elevación de las calificaciones de los alumnos más bajos son los puntajes de la evaluación de profesores.

Grupo 2: ( $r=0.5571$ ,  $p=0.047$ ) por lo que se encontró una correlación media inversamente proporcional, lo que da como conclusión que a mayor elevación de las calificaciones, menor es el puntaje de la evaluación de profesores.

Grupo 3: No resultó significativo.

Grupo 4: ( $r=0.3277$ ,  $p=0.034$ ) así pues, se encontró una correlación media inversamente proporcional, por lo que a mayor calificación escolar, menor es el puntaje de la evaluación del maestro.

Grupo 5: No resultó significativo.

Grupo 6: No resultó significativo.

Muestra total de hombres: ( $r=0.1123$ ,  $p=0.025$ ) por lo que se encontró una correlación media inversamente proporcional, es decir, que a mejor calificación del alumno en el semestre, más bajo es el puntaje que asignó a su profesor en la evaluación respectiva.

Muestra total de mujeres: ( $r=0.4389$ ,  $p=0.005$ ) por lo que se encontró una correlación media inversamente proporcional, lo cual indica que al obtener mejores resultados en las calificaciones semestrales se emitieron puntajes más bajos en la evaluación de los maestros.

Cabe recordar que la encuesta de evaluación de profesores utilizada en este estudio, utiliza una escala que va del 1 al 7 siendo el 1 la mejor evaluación y el 7 la peor.

En la última parte de este estudio se realizó un análisis de varianza con el objeto de conocer si se presentaron diferencias entre los grupos de los tres grados de preparatoria que cursaban los estudiantes con respecto a los puntajes que asignaron a sus profesores, de esta manera, se encontró que sí existen diferencias estadísticamente significativas con respecto al semestre ( $F = 3.555$   $p = 0.034$ ), en el cual los alumnos de 2º año presentaron la evaluación más alta ( $x= 3.74$ ) y los de tercer año la más baja ( $x= 2.55$ ), por lo que la hipótesis alterna se acepta.

## Capítulo VII

### Discusión y conclusiones

#### **Discusión**

De acuerdo a los diferentes autores mencionados en los capítulos anteriores, en el transcurso de su vida, desde su nacimiento, el individuo pasa por diversas etapas entre las cuales se encuentra la adolescencia, siendo esta una época crucial para el desarrollo de todo ser humano.

De acuerdo a Freud, la etapa genital constituye la culminación del desarrollo del individuo siendo el período más largo de su vida ya que se extiende desde la segunda década hasta la edad senil. En ella, las catexias pregenitales se hayan fusionadas y ahora forman parte de la estructura caracteriológica (Doltó, 1971 y Hall, 1974); pero antes de concretar esta etapa, se atraviesa por la adolescencia.

Durante la adolescencia, los conflictos que se presentan se deben a la reactivación de los conflictos anteriores que parecen recrudecerse además de que evidencian posibles fallas en la estructura psíquica como producto del estrés excesivo característico de esta época.

La búsqueda de una identidad psicosexual y psicosocial, lleva al individuo a enfrentar y cuestionar los modelos que hasta este momento eran aceptados por él mismo, presentándose la necesidad de tener un amigo o confidente del mismo sexo. La culminación de todas estas situaciones la representan el logro de una identidad (Erikson, 1963) y el establecimiento de los dinamismos de identidad y concupiscencia (Sullivan, 1953). Los pormenores que caracterizan los conflictos anteriores se presentan en cada persona de manera muy particular y dependiendo de como se hayan vivido las otras etapas.

En el caso de los estudiantes puede decirse que se presentan determinadas características comunes aunque la neurosis del estudiante es básicamente como la de cualquier persona. Las situaciones que pueden conflictuarlo frecuentemente están relacionadas con el ambiente escolar y por los motivos familiares que lo han impulsado a estudiar.

De alguna manera, el permanecer estudiando ayuda al adolescente a no abandonar esta etapa, convirtiéndose en eterno estudiante, retardando lo más posible su ingreso a la fuerza productiva, continuando de esta manera con lo que se conoce como postadolescencia ya que en otras circunstancias, al concluir la enseñanza media superior, se vería obligado a enfrentar los roles ya establecidos para él (Mc Arthur 1971; citado en Ausubell, 1977).

El adolescente enfrenta diversas situaciones como producto de su propia condición; así pues, llega un momento en que físicamente no se reconoce a sí mismo. Dado el rápido crecimiento que se presenta, debe de aceptar y aprender a manejar una nueva imagen corporal que por momentos es desproporcionada antes de alcanzar una talla definitiva (Josselyn 1954). Por otra parte, el padre, anteriormente fuerte e inteligente, es calificado como un monstruo tonto y carente de sensibilidad ya que parecerse al padre implica perder su propia individualidad, por lo que necesita sentirse diferente (Josselyn 1954; citado en Ausuben, 1977).

Surge en este momento la identificación con el compañero, quien funciona como contenedor de su propia ansiedad, para no perder su identidad al abandonar al padre como modelo. Necesita entonces buscar la manera de reconocerse y ser reconocido socialmente, ya no como un niño, sino como alguien que ya ha superado esta etapa aunque no es un adulto todavía. Esta situación da lugar a una posible regresión ante el conflicto neurótico.

Todos estos aspectos determinan el comportamiento del adolescente en el salón de clases al relacionarse con sus compañeros y con sus maestros, ya que le provee de un espacio donde él trata de demostrar a los demás y a sí mismo quién es. De esta manera, es evidente que las características individuales dan lugar a diferencias en la manera de reaccionar ante los problemas que se les van presentando a cada adolescente. Así pues, la evaluación de sus profesores no es la excepción por lo que tenemos que:

Se tiende a evaluar más rigurosamente al profesor en el caso de alumnos de sexo masculino que se muestran menos dependientes y más asertivos, siendo capaces de mantener sus puntos de vista (Escala 3). En cambio, si muestran dependencia y somatización (Escala 1) como formas de canalizar su ansiedad, evalúan mejor al profesor, siendo menos críticos de la labor que realiza, probablemente porque buscan aceptación.

En estos mismos grupos de sujetos, los alumnos que mostraron preferir mantenerse al margen de las situaciones cotidianas y que se les percibe como solitarios y tímidos, además de presentar sentimientos de debilidad y poca habilidad para establecer relaciones sociales (Escala 0) evalúan mejor a sus profesores. Esta misma situación se presenta en el caso de que los alumnos demuestren sentimientos de desaliento, depresión, desesperanza y baja calidad moral (Escala 2)

Por otra parte, al presentar ideas persecutorias, desconfianza, pobre ajuste escolar y caracterizarse por ser muy moralistas (Escala 6), así como también si presentan desórdenes obsesivo-compulsivos, ansiedad y sentimientos de inferioridad, con una fuerte autocrítica y elevada tensión emocional (Escala 7), se muestran más severos con sus profesores, siendo estos aspectos importantes tanto para sujetos femeninos como masculinos.

Igualmente, se encontró que fue relevante para la evaluación de sus profesores, en estudiantes de ambos sexos, la presencia de dificultades familiares tales como: desacuerdos graves, falta de amor o entendimiento, comunicación limitada, celos, descuido, sentimientos de desamparo en caso de problemas y deseos de abandonar sus hogares lo más pronto posible (Escala FAM-A) o en el caso de mostrar actitudes negativas hacia los profesores, disgusto por asistir a la escuela por considerarlo como una pérdida de tiempo, se aburren o se duermen en clase o llegan a manifestar temor por asistir (ESC-A).

Resulta necesario retomar el hecho de que un factor que influyó en estos resultados fue el comparar a los grupos de diferentes grados ya que los alumnos de mayor edad tendieron a asignar puntajes más bajos a sus profesores, es decir, que los evaluaron mejor que los demás grupos, lo cual puede deberse a que conforme la etapa de la adolescencia va pasando y el individuo se acerca más a la madurez tiende a ser más objetivo y a involucrar menos sus propios problemas, aunque no dejan de influir en sus decisiones.

Es importante considerar que los datos arriba mencionados demuestran que efectivamente las características de los alumnos influyen en las evaluaciones que realizan de sus profesores aunque no son determinantes, ya que es posible que existan otros factores asociados e igualmente relevantes.

## Conclusiones

De acuerdo con los resultados ya presentados, se puede observar que sí se presenta asociación entre la incomodidad en situaciones sociales de los alumnos y las evaluaciones de los profesores emitidas por ellos, lo cual coincide con los planteamientos de Tierno (1991) quien menciona que durante las clases, los adolescentes necesitan sentirse motivados no sólo desde el punto de vista cognitivo sino también desde los aspectos social y emotivo. De igual manera, Kirby y Paradise (1992), mencionan que la interacción personal que se logra durante la clase influye en la evaluación, ya que se ha encontrado que el nivel de desarrollo social de los estudiantes es un factor directo en su desempeño escolar (Smith y Troh 1994).

Por otra parte, respecto a los factores escolares o familiares, se encontraron asociaciones poco relevantes al ser de baja intensidad, pero es importante remarcar que tanto hombres como mujeres evaluaron peor al docente cuando mostraban situaciones conflictivas más severas. Es posible que esta situación se presente al haber cierta identificación de los patrones de relación paterna y el presentado ante el alumno y maestro (Durnbush, Ritter et. al. 1987), ya que dicha relación siempre involucra factores tanto culturales como de relaciones pasadas (Freud A. 1960), situaciones que llevan a los adolescentes a rechazar a sus profesores probablemente al identificarlos como figuras de autoridad y al proyectar en ellos todas las dificultades por las que están pasando en sus familias.

También se presentó una relación directa entre las calificaciones y las evaluaciones de los profesores, aspecto que ya había sido observado por Small, Hollenbeck y Haley (1982). Es decir, que cuando los alumnos mejoran sus calificaciones, mejora la evaluación de los profesores.

Al comparar las evaluaciones de los profesores con las escalas del MMPI-A se encontró que:

En el caso de los alumnos varones que muestran una mayor preocupación por su salud física, que expresan sus conflictos emocionales a través de la canalización somática, (Hipocondriasis) así como dependencia e inmadurez evitando responsabilidades (Histeria) y al igual que aquéllos que se muestran retraídos y poco sociables (Introversión social); se encontró que tendieron a evaluar menos favorablemente a sus profesores al contrario de los estudiantes que demostraron sumisión y poca autoconfianza, además de presentar sentimientos de tristeza y pesimismo (Depresión).

Por otra parte, en los casos en los que los alumnos se muestran perfeccionistas, cautelosos y preocupados por lo que se diga o se piense de ellos (Paranoia), así como los alumnos que muestran dificultad para tomar decisiones y que buscan agradar a los demás (Psicastenia), con sentimientos de inferioridad y que son altamente autocríticos y exigentes con ellos mismos y con los demás, se encontró que en todos estos casos las evaluaciones fueron más elevadas, presentándose esta misma situación en ambos sexos. Esto parece indicar que los alumnos que exigen más de sí mismos, exigen menos de los maestros.

Otro punto importante se refiere a que sí se presentan diferencias entre los diferentes grados de preparatoria, siendo que los alumnos de mayor edad tienden a evaluar mejor a sus profesores probablemente debido a un mayor desarrollo en sus habilidades tanto físicas como intelectuales, haciéndolos sentir más seguros y mostrarse menos competitivos con sus profesores (Tierno 1991).

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, se puede afirmar que se trata de un problema multifactorial en cuanto a sus causas, y como Marsh (1991) menciona, no es posible identificar un solo elemento como causante de una buena o mala evaluación del profesor. Lo anterior demuestra que las evaluaciones de los alumnos tienden más a reflejar las cualidades personales y sociales de ambas partes (maestro y alumno) y que resulta entonces más importante quién es el profesor que lo que hace, lo cual corrobora los estudios presentados por Rodin y Rodin en 1972.

Es importante, entonces, retomar el hecho de que la finalidad primordial de las evaluaciones es, por un lado, el mejorar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje y por otra parte, el facilitar las decisiones administrativas (Braskhamp, Brandenburg y Ory, 1984). Entonces, queda claro que no es posible limitar la evaluación del desempeño a unos cuantos factores o uno solo, que si bien, si consideramos al alumno como el principal afectado por el desempeño del profesor, también es muy discutible el hecho de que la evaluación de los profesores hecha por los alumnos sea lo suficientemente objetiva como para determinar una decisión administrativa como es el despedir o promover al docente.

También queda abierta la pregunta sobre cómo debe de medirse la enseñanza adecuada, ya que por un lado la justificación para definirla en términos de puntajes emitidos por los estudiantes se basa en la analogía entre estudiante y consumidor dado que se considera al alumno como el consumidor primario del producto de enseñanza, por lo que se piensa que se encuentra en la mejor posición para evaluarla. Sin embargo, no hay que perder de vista la amplia gama de factores que pueden influir en este aspecto y que además, como ya se presentó anteriormente, no es el único medio para evaluarla.

Es importante que para que una institución pueda realizar una evaluación de la enseñanza adecuada debe de utilizar todas las fuentes de evaluación con las que se cuenta para que las decisiones que tome sean realmente las mejores y de esta forma lograr impactar realmente el proceso de enseñanza aprendizaje y no conformarse con darles gusto a sus "clientes".

No debe de olvidarse que el mejorar las técnicas de enseñanza y encontrar los medios que pueden facilitar el aprendizaje de los alumnos debe ser la meta del trabajo en las escuelas, por lo que utilizar una encuesta de este tipo, más que apoyar este fin, parecería que lo contradice: sin embargo es necesario retomar el hecho de que se requiere de la mayor cantidad de información que se pueda obtener para conocer qué es lo que sucede dentro del salón de clases.

## Limitaciones y sugerencias

Dada la complejidad del comportamiento del adolescente es difícil establecer relaciones evidentes entre la forma como reacciona y sus posibles causas. Entender el porqué de sus juicios referentes a compañeros o maestros resulta una tarea laboriosa y por lo mismo constituye una de las principales limitaciones de este estudio ya que es evidente que las asociaciones encontradas entre las evaluaciones emitidas por los estudiantes y los rasgos de personalidad y los problemas sociales, escolares o de incomodidad social son de baja intensidad, aunque no por ello son menos válidos, ya que es importante evidenciar que estos factores sí influyen en el tipo de evaluaciones mencionadas, pero es obvio que no son los únicos factores que entran en juego.

Otro de los aspectos relevantes y que influyeron grandemente en los resultados fue el instrumento de evaluación de profesores que se utilizó ya que desafortunadamente, en todas las escuelas a nivel medio superior, los instrumentos que se aplican adolecen de la misma falta: no estar validados adecuadamente, lo que facilita la influencia de otros factores.

Determinar cuáles son estos otros factores que influyen en las evaluaciones de profesores es importante, dada la repercusión que puede tener en posibles mejoras en el proceso de enseñanza aprendizaje dirigido a poblaciones adolescentes, ya que para ellos el factor emotivo debe de ser considerado tomando en cuenta que se hayan en un proceso formativo y no meramente informativo, como sucede en niveles superiores. Probablemente el error principal se encuentra en considerar que el adolescente ya ha concluido su etapa formativa y equiparar las clases en secundarias y preparatorias a cátedras universitarias sin considerar las características de la etapa en la que se encuentra el adolescente ya que, como puede observarse, no es un problema meramente de evaluación de su profesor sino también de las necesidades del adolescente y que de manera inconsciente son demandadas por él.

Como se puede concluir, de acuerdo a todo lo presentado en este trabajo, este es un campo en el que los psicólogos pueden contribuir en forma importante, ya que por su formación pueden tomar en cuenta tanto aspectos cognoscitivos como emocionales para lograr una evaluación más integral.

## Referencias Bibliográficas

- Abrami, Perry y Leventhal (1979) The relationship between student personality characteristics, teacher ratings and students achievement. *Journal of Educational Psychology* 74 (1) pp. 111-125.
- Abrami, Apulloma y Cohen (1990) Validity of students ratings of instruction: What we know and what we do not. *Journal of educational psychology*, 82 (2) pp. 219-231.
- Ausubell (1977) Theory and Problems of Adolescent Development. Nueva York: Grume & Stratton Inc.
- Berenstein I. (1976) El Complejo de Edipo: Estructura y significación. Buenos Aires: Paidós.
- Biehler, R. (1976) Child Development: An Introduction. Boston: Houghton Mifflin.
- Blos, P. (1962) Psicoanálisis de la adolescencia (Parres R. Trad.) México, Joaquín Mortiz, S.A.
- Blos, P. (1970) Los comienzos de la adolescencia. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bulton y Bunge (1976) Dimensions of students evaluation of instruction: an empirical synthesis. *Psychological reports* 2 (38), 119-123.
- Braskham, Brandenburg y Ory (1984) Evaluatin teaching effectivness, a practical guide. U.S.A.: SAGE pub.

- Butcher, Williams, Ben Porath, Graham, Archer, Tellegen y Kaemner, (1992) MMPI-A Manual U.S.A.: The University of Minnesota Press MMPI.
- Candau (1982) Self ratings of college instruction. American Educational Research Journal, 15 (2) 467-476.
- Centra (1976) The influence of different directions on student rating of instruction. Journal of Educational Measurement 4 (13), 277-282.
- Centra (1977) Students rating of instruction and their relationship to student learning. American Educational Research Journal, (14) 17-24.
- Centra (1980) Determining faculty performance. San Francisco: Jossey Bass.
- Cohen (1981) Students rating of instruction and student achievement: A meta-analysis of multisection validity studies. Review of Educational Research, (51) 281-309.
- Dolto F. 1974, Psicoanálisis y Pediatría. México: Siglo XXI. 14a. Edición en español, 1991.
- Doyle (1983) Evaluating teaching. Lexington MA, Lexington Books.
- Dunkin y Biddle 1974 Student ratings of instructions validity and normative interpretations. Journal of Research in Higer Education 53 (7) 67-78.
- Durnbush, Ritter, Leiderman, Roberts y Fraleigh (1987) The relation of parenting style to adolescent school. Child Development, 12 (58), 1244-1257.

- Eidle, Murray y Rushton (1985) Improving college teaching: An evaluation of a teaching consultation procedure. *Journal of Higer Education*, 50 (26), 670-683.
- Eisenstandt (1969) Adolescence. New York: FE Peacode.
- Emmer y Hickman (1991) Relationship of changes in student motivation to student evaluations of instruction. *Research in Higher Education*, 26 (10), 305-315.
- Erikson E. (1950) Infancia y Sociedad. Buenos Aires: Edit. Hormé.
- Erikson, E. (1963) La juventud en el Mundo Moderno. Buenos Aires: Edic. Hormé SAE.
- Erikson, E. (1968) Identidad, juventud y crisis. Buenos Aires: Paidós.
- Erikson, E. (1972) Sociedad y Adolescencia. México, Siglo XXI.
- Erikson, E. (1985) El ciclo vital completado. Buenos Aires: Paidós.
- Feldamn (1979) The significance of circumstances for college student's rating of their teachers and courses: A rewiev and analysis. *Research in Higer Education* (6) 223-274.
- Feldamn (1984) Class size and student's evaluation of college, teacher and courses: A closer look. *Research in Higer Education* (26) 227-298.
- Feldamn y theirs (1982) The teacher and student as pygmalions: Joint effects of teacher and student expectations. *Journal of Educational Psychology* 74 (2) 217-223.

Feldamn y Wentzel (1979) Relations among family interactions patterns, classroom self-restrain and academic achivement in preadolescent boys. Journal of Educational Psychology 82 (4) 813-819.

Fenichel, O. (1986) Teoría psicoanalítica de la neurosis. Buenos Aires: Paidós.

Fernández y Mateo (1992) Student evaluation of university teaching quality: Analysis of a questionnaire for a sample of university students in Spain. Educational and Psychological mesurement (38) 675-686.

Fierro y Sambrano (1987) Más allá del salón de clases. La investigación participativa aplicada al mejoramiento de la práctica docente. México, Centro de Estudios Educativos

Freire P. (1969) La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI.

Freud A. (1960) Introducción al psicoanálisis para educadores. Buenos Aires: Paidós.

Freud S. (1910) Tres ensayos para una teoría sexual, en Obras completas. Buenos Aires, Paidós.

Freud S. (1924) La organización genital infantil, en Obras completas. Buenos Aires, Paidós.

Freud S. (1924b) El final del complejo de Edipo, en Obras completas. Buenos Aires, Paidós.

- Frey P. (1976) Validity of student instructional ratings as a function of their timing. *Journal of Higher Education*, (47), 327-336.
- Frey, Leonard y Beatty (1975) Students ratings of instruction: Validation research. *American Educational Research Journal*, (12) 327-336
- Fuller y Manning (1973) Self -confrontation review: A conceptualization for video playback in teacher education. *Review of Educational Research* (43) 469-528.
- Hall, C. (1974) Compendio de psicología freudiana. Buenos Aires: Paidós.
- Hess y Holloway (1984) The evaluation of faculty development programs. *Research in Higher Education* 8, (26) 25-38.
- Isaacson y Mc Keachie (1962) Dimensions of student evaluations of teaching. *Journal of Educational Psychology* 2 (4) 344-351.
- Jersild (1965) Adolescence development. Beverly Hills. SAGE publications.
- Kirby y Paradise (1992) College teaching. *Review of Research in Education* 56 (3) 808-815.
- Laplanche y Pontalis (1968) Diccionario de Psicoanálisis. Barcelona, España: Editorial Labor.
- Levental y Abrami (1982) Education seduction. *Review of Educational Research*, (52) 446-464.

Lucio Gómez-Maqueo Emilia (1993) MMPI-A versión experimental en español. Proyecto IN301194 de DGAPA-UNAM (en prensa).

Magendzo (1986) El currículum educativo. Colombia: Prensa Educativa.

Marsh (1983) Multidimensional Ratings of Teacher Effectiveness by Students. *Journal of Educational Psychology* 75 (2) 150-166.

Marsh (1991) Multidimensional Students evaluations of the teaching effectiveness: a test of alternative Higer-Order Structures. *Journal of Educational Psychology*, 83 (2) 286-296.

Mannioni M. (1963) La educación imposible. México: Siglo XXI, 6a. Ed. en español (1988).

Mc Keachie W.S. (1990) Research on college teaching: The historical background. *Journal of Educational Psychology* 82 (2) 189-200.

Moran Oviedo, Pérez, Pansza (1986). Fundamentación de la Didáctica, Tomo 1, México, Ediciones Gernika.

Moustakas C. (1960) El maestro y el niño (interacción personal en el aula), Madrid, España: Aguilar.

Muuss (1957) Desarrollo de la adolescencia. New York: Norton Ed.

Murray y Rushton (1985) Teacher Personality traits and student instructional ratings in six types of University courses. *Journal of Educational Psychology* 82 (2) 250-261.

- Murray y Rushton (1990) Evaluation of teachers in higher education. *Journal of Educational Psychology* 43 (5) 326-340.
- Nie N. (1970) Statistical Package for the social science. USA: Mc Graw Hill Book Company.
- Quezada R. (1990) La Didáctica crítica y la tecnología educativa. *Perfiles Educativos* (49-50), pp 3-13.
- Pansza M. (1986) Opción crítica en la Didáctica. *Perfiles Educativos* (57-58) 52-64.
- Rodin y Rodin (1972) Students evaluations of teachers *Science* 177. 1164-1166.
- Romero (1994) El ser y el deber ser del maestro. México, SEP.
- Ryans D. (1960) Characteristics of teachers. Their descriptions, comparison and appraisal. A research study. Washington D.C.: American Journal of Education.
- Sanford (1978) The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development* (58) 1244-1257.
- Seldin (1982) Self assessment of college teaching. Improving college and university teaching 30 (2) 76-74.
- Small, Hollenburg y Haley (1982) The effect of emotional state of student rating of instructors. *Teaching Psychology* 9 (Dec), 205-211.

Smith y Trish (1994) Evaluating faculty and staff: New directions for community colleges. *Research in Higher Education* 11 (2) 153-165.

Solomon, Rosenberg y Bezdek (1964) Teacher behavior and student learning. *Journal of Educational Psychology* 55 (1) 23-30.

Steinberg (1989) Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents (60) 1424-1436.

Sullivan H. (1953) La Teoría Interpersonal de la Psiquiatría. Buenos Aires: Psique.

Tierno M. (1991) Responding to the socially motivated behaviors of early adolescents: recommendations for classroom management. *Adolescence* 26 (103) Fall 203-215.

# Anexo I

## Encuesta de evaluación de la eficacia del profesor

### Datos Generales:

Nombre del profesor:

Materia:

Promedio del alumno:

Grado:

Instrucciones: Califica a tu profesor en los siguientes aspectos con la escala que se describe a continuación:

Excelente 1 2 3 4 5 6 7 Pésimo

### I. Motivación:

- Te motiva a dar lo mejor de ti
- Te hace sentir la necesidad de asistir
- Cuando buscas asesoría te hace sentir bienvenido
- Te escucha cuando le haces alguna pregunta

### II. Enseñanza:

- Expone con claridad y precisión
- Es ordenado y lógico
- Es dinámico
- Utiliza apoyos didácticos adecuados al tema

### **III. Cumplimiento:**

- **Prepara con anticipación sus clases**
- **Tiene altos estándares de trabajo**
- **Asiste puntualmente y no falta**
- **Cubre todo el programa propuesto**

### **IV. Exigencia:**

- **Sigue las políticas establecidas**
- **Califica tareas y exámenes oportunamente**
- **Sus exámenes cubren todo el material visto**
- **Solicita realices consultas bibliográficas a lo largo del semestre de manera constante**

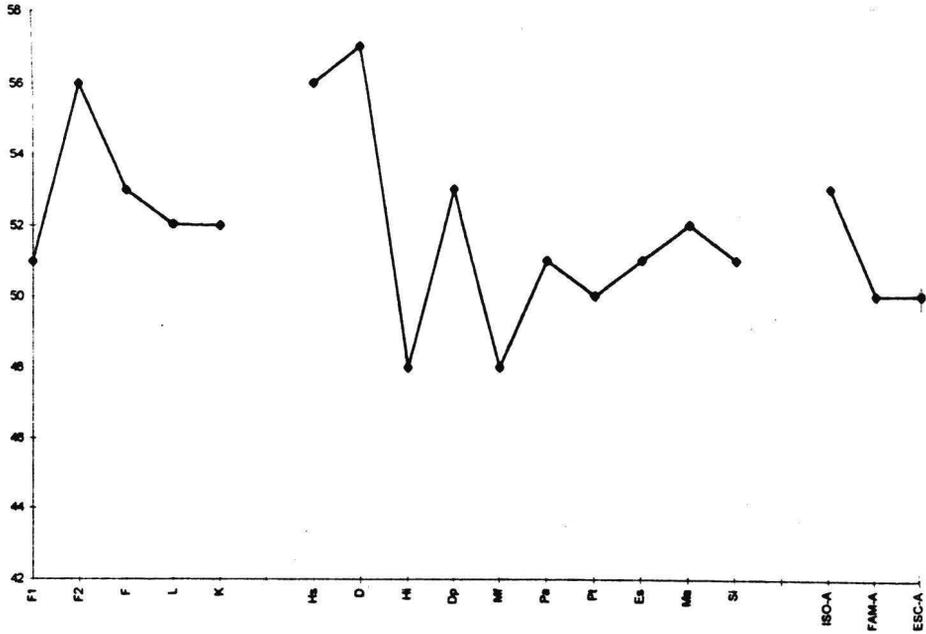
### **V. Calificación Global**

**Mi opinión de mi profesor es:**

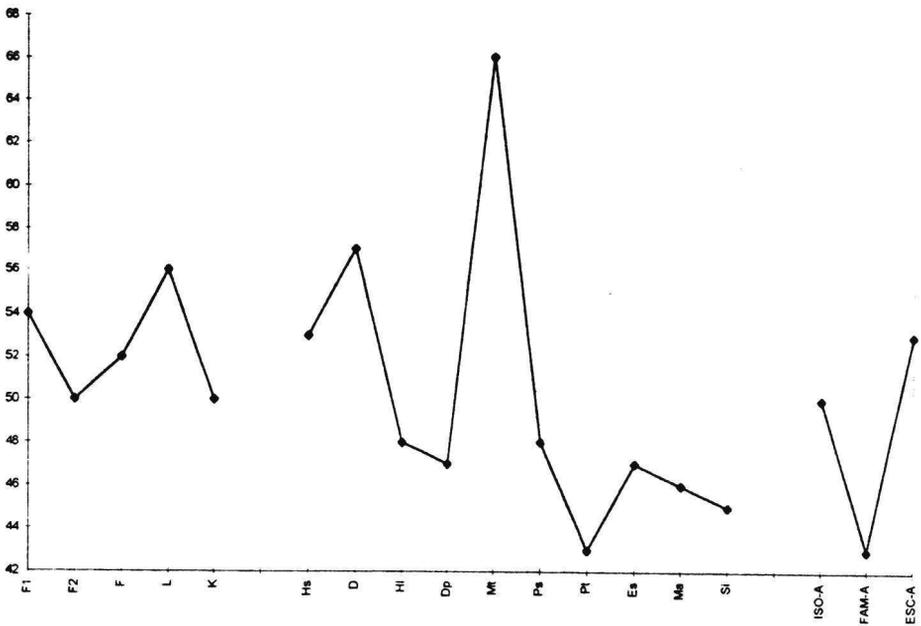
## **ANEXO II**

# **GRÁFICAS**

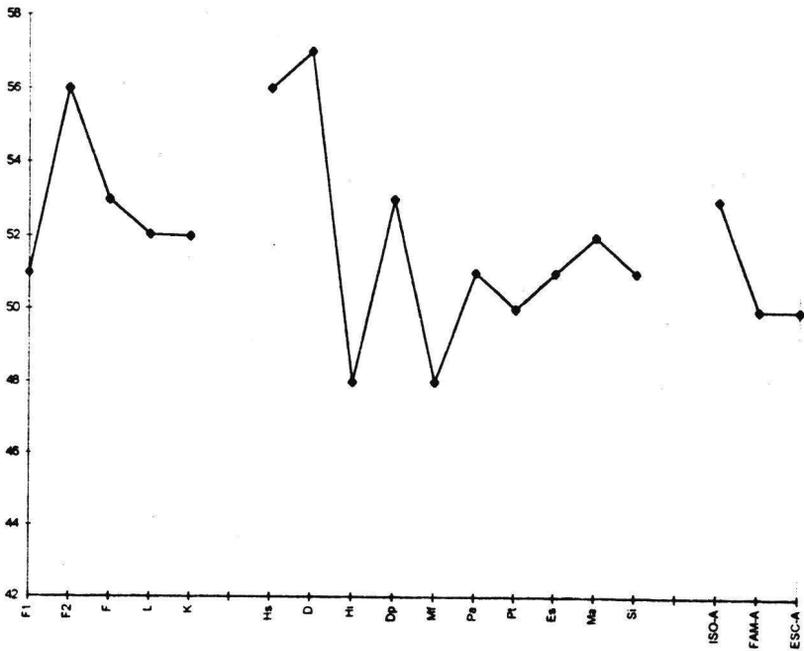
**PERFIL DEL MMPI-A  
GRUPO 1: HOMBRES DE 1ER. AÑO DE PREPARATORIA**



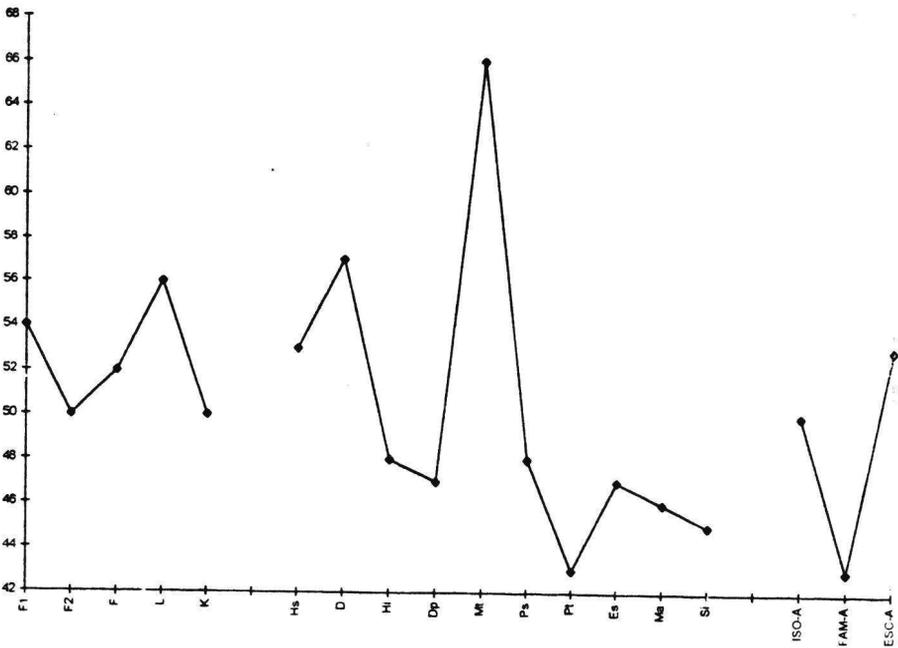
**PERFIL DEL MMPI-A  
GRUPO 2: MUJERES 1ER. AÑO DE PREPARATORIA**



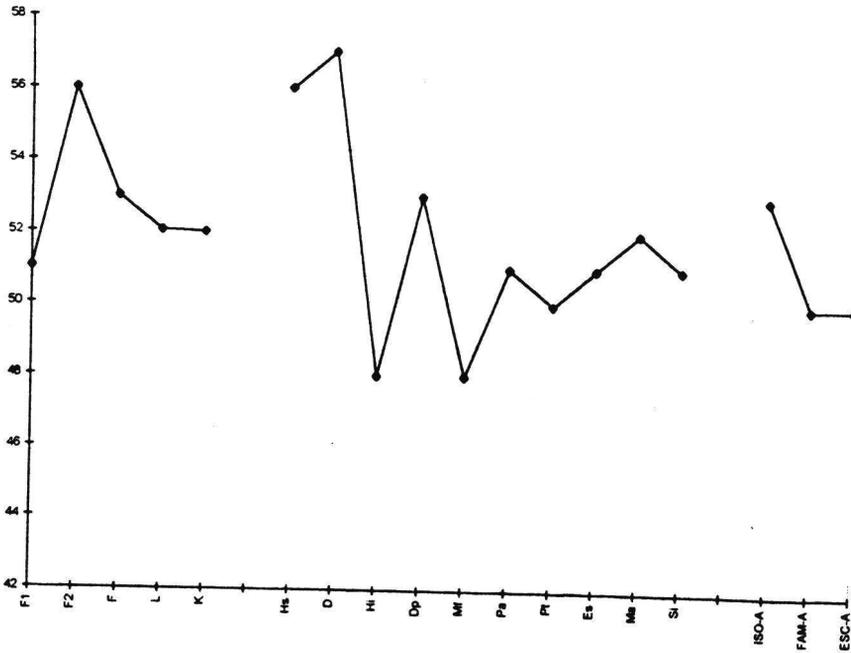
**PERFIL DEL MMPI-A GRUPO 3  
HOMBRES 2o. AÑO DE PREPARATORIA**



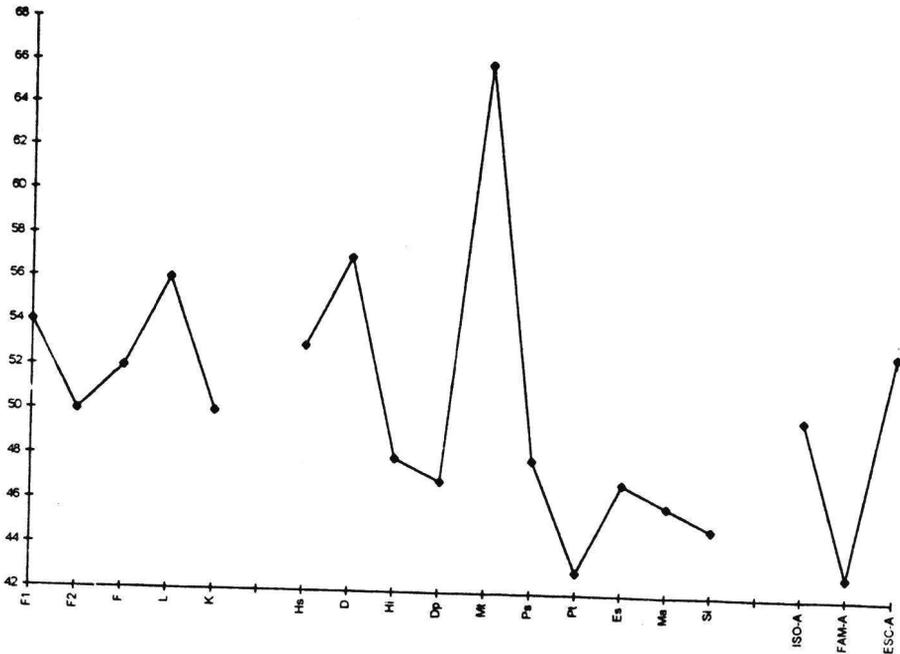
**PERFIL DEL MMPI-AGRUPO 4  
MUJERES 2o. AÑO DE PREPARATORIA**



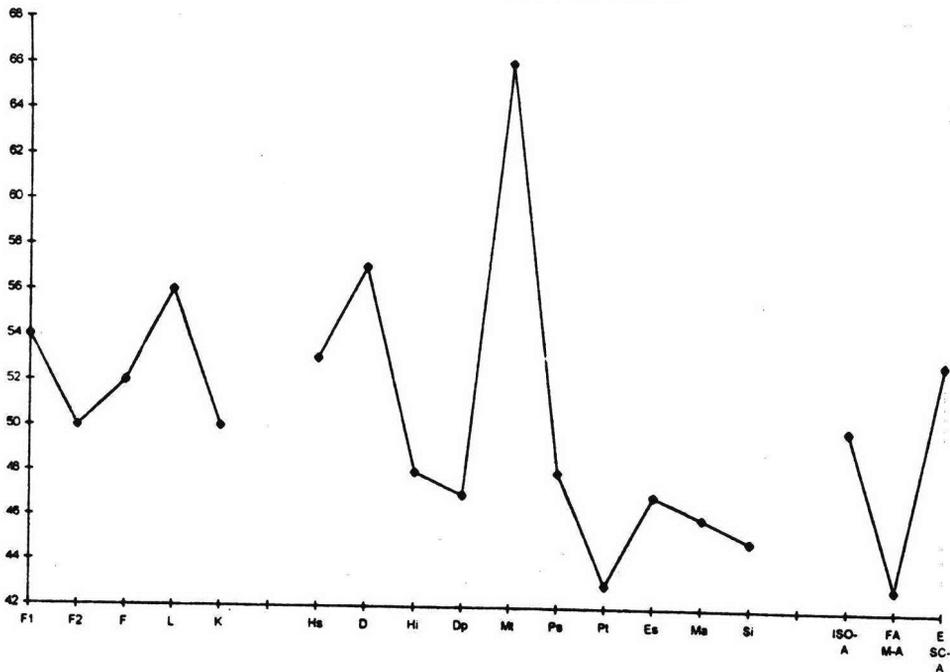
**PERFIL DEL MMPI-A GRUPO 5  
HOMBRES 3ER. AÑO DE PREPARATORIA**



**PERFIL DEL MMPI-A  
GRUPO 6 MUJERES 3ER. AÑO DE PREPARATORIA**



PERFIL DEL MMPI-A  
MUESTRA DE SUJETOS SEXO FEMENINO



PERFIL DEL MMPI-A  
MUESTRA DE SUJETOS SEXO MASCULINO

