

31921  
142



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
IZTACALA

LA RELACION MAESTRO - ALUMNO EN PSICOLOGIA-  
IZTACALA: UN ESTUDIO SOBRE LAS REPRESENTACIONES  
DE LOS ALUMNOS

**REPORTE DE INVESTIGACION**

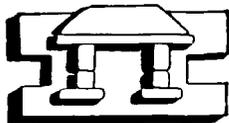
PARA OBTENER EL TITULO DE:

**LICENCIADO EN PSICOLOGIA**

P R E S E N T A :

**MARIA MAGDALENA PIÑA ROBLEDO**

ASESORES: MTRA. PATRICIA COVARRUBIAS PAPAHIU  
MTR. MIGUEL MONROY FARIAS  
MTRA. HORTENSIA HICKMAN RODRIGUEZ



IZTACALA

TLALNEPANTLA, EDO. DE MEXICO,

2003.



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.

*Agradezco a:*

*Dios, por haberme dado vida y por haberme permitido  
llegar hasta el punto en que me encuentro.*

*Dedico este trabajo a:*

*Mis Padres José de Jesús y María Guadalupe porque  
por ellos soy lo que soy, porque sin su ayuda y apoyo  
hubiera sido imposible completar mi plan de vida.*

*Mi Esposo Víctor y a mi bebé Sarahí, por ser parte de  
mi maravilloso mundo, además de darte sentido a mi  
existencia.*

*A los maestros Miguel y Hortensia, en especial a Paty  
Covarrubias por su confianza, apoyo, paciencia y guía  
durante la elaboración de este trabajo.*

*Así como a todos aquellos que de alguna manera  
intervinieron en mi formación profesional.*

*Por todo esto y más*

**GRACIAS**

# ÍNDICE

	Pág.
- <b>Introducción</b> .....	5
- <b>Capítulo I Referentes teóricos.</b>	
1.1 El currículum.....	9
1.1.1 El currículum vivido en el proceso educativo.....	12
1.1.2 Investigaciones relacionadas a la práctica curricular.....	14
1.2 Las representaciones.....	15
1.2.1 Origen y construcción de las representaciones alumno – profesor... 18	
1.3 Definición de roles .....	21
1.3.1 El rol o el papel del profesor.....	22
1.3.2 Las características del profesor.....	26
1.3.2.1 El profesor eficaz.....	27
1.3.2.2 El buen profesor.....	29
1.3.3 El rol o el papel del alumno.....	30
1.4 El liderazgo ejercido por el profesor.....	32
1.4.1 La influencia del profesor.....	34
1.5 Actitudes que debe poseer el profesor.....	34
1.6 Habilidades metodológicas que debe poseer el profesor.....	36
1.7 Habilidades técnicas que debe poseer el profesor.....	37

- **Capítulo II Enfoque metodológico.**

2.1 Nuestro objeto de estudio.....41

2.2 El contexto de la investigación.....43

2.3 El universo de estudio.....46

2.4 El trabajo de campo.....47

- **Capítulo III Las representaciones de los estudiantes sobre la relación entre el maestro y el alumno.**

3.1 El profesor "Ideal".....53

    3.1.1 La personalidad del profesor.....53

        3.1.1.1 El profesor como una persona *"accesible, abierta"*.....54

        3.1.1.2 El profesor como una persona *"sencilla"* y equitativa.....55

        3.1.1.3 El profesor con *"sentido de compromiso"*.....56

        3.1.1.4 El profesor *"congruente"*.....56

        3.1.1.5 El profesor con *"sentido empático"*.....57

        3.1.1.6 El profesor desempeñando su *"papel de autoridad"*.....58

        3.1.1.7 El profesor con *"sentido de autocrítica"*.....59

        3.1.1.8 El profesor *"honesto"*.....60

        3.1.1.9 El profesor con *"vocación"*.....61

    3.1.2 Los conocimientos del profesor.....61

        3.1.2.1 El profesor como *"poseedor de conocimientos"*.....62

        3.1.2.2 El profesor como *"orientador"* o asesor.....62

        3.1.2.3 El profesor *"comprometido"* con el alumno.....63

        3.1.2.4 El profesor con *"capacidad de análisis e investigación"*.....64

    3.1.3 Las habilidades didácticas del profesor.....65

        3.1.3.1 El profesor como *"experto en manejo de grupos"*.....65

        3.1.3.2 El profesor como *"propiciador de la participación en el grupo"*.....65

.....	66
3.1.3.3 El profesor como <i>"diagnosticador"</i> de las necesidades de los alumnos.....	68
3.1.4 La formación del profesor.....	68
3.1.4.1 El profesor con formación <i>"especializada"</i> .....	69
3.1.4.2 El profesor con <i>"experiencia...capacitado"</i> .....	70
3.2 El profesor "real": en psicología Iztacala.....	71
3.2.1 La personalidad del profesor.....	71
3.2.1.1 Los "buenos" o eficaces profesores.....	72
3.2.1.2 El profesor como <i>"consejero personal"</i> .....	74
3.2.1.3 El profesor como <i>"persona comprometida"</i> .....	
3.2.1.4 El profesor <i>"poco exigente"</i> .....	75
3.2.1.5 El profesor <i>"incomprensivo"</i> .....	
3.2.1.6 El profesor <i>"inflexible"</i> .....	76
3.2.1.7 El profesor <i>"deshonesto y conquistador"</i> .....	77
3.2.1.8 El profesor que <i>"abandona a los alumnos"</i> .....	78
3.2.1.9 El profesor <i>"tan común como los alumnos y además romántico"</i> .....	80
3.2.2 El conocimiento del profesor.....	81
3.2.2.1 El profesor con <i>"conocimientos científicos"</i> .....	
3.2.2.2 El profesor <i>"práctico"</i> .....	82
3.2.2.3 El profesor <i>"sin competencia en su área"</i> .....	
3.2.3 Las habilidades didácticas del profesor.....	83
3.2.3.1 El profesor que <i>"pide aportaciones y críticas"</i> .....	
3.2.3.2 El profesor que <i>"no sabe enseñar"</i> o con <i>"estrategias didácticas pobres"</i> .....	84

3.3 La interacción social entre el maestro y el alumno.....	86
3.3.1 Las relaciones distantes propiciadas por los alumnos.	
3.3.2 Las relaciones distantes propiciadas por los profesores.....	88
3.3.3 La relación de <i>"confianza"</i> .....	91
3.3.4 La relación habitual.....	92
3.3.5 Relaciones cercanas <i>"humanas"</i> .	
3.3.6 <i>"De amigos"</i> .....	94
3.3.7 <i>"De admiración"</i> .....	96
3.3.8 Solamente <i>"de trabajo, basada en el aprendizaje"</i> .	
3.3.9 <i>"Malas"</i> interacciones.....	97
3.4 La influencia del maestro en la formación profesional de los alumnos.....	99
3.4.1 <i>"Influencia en el desarrollo de capacidades de pensamiento y académicas"</i>	
3.4.2 Influencia positiva para el aprendizaje.....	100
3.4.3 Influencia directa para aprender en otros espacios escolares.....	101
3.4.4 Influencia en el <i>"desarrollo personal y profesional"</i> .	
3.4.5 Ninguna influencia.....	103
- <b>Comentarios finales</b> .....	105
- <b>Bibliografía</b> .....	110

## INTRODUCCIÓN

El estudio de los procesos educativos puede realizarse tomando en cuenta las fuerzas externas de la sociedad sobre la educación y también desde los espacios de la misma aula. Es por ello que para desentrañar falsas apreciaciones sobre el comportamiento escolar de los estudiantes y apreciar en pequeña escala las grandes demandas de la sociedad, es necesario conocer los procesos educativos más de cerca y desde la perspectiva de aquellos que viven y experimentan un currículum.

Por lo que la investigación que presentamos tiene la intención de develar, los significados y representaciones que tienen los alumnos de psicología Iztacala con respecto a la relación que establecen con sus maestros, y cómo ésta se expresa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y las posibles repercusiones en su formación profesional; además que constituye una de las dimensiones contempladas en la tercera etapa del sub-proyecto de investigación al que se adscribe éste, y para el cual contribuye con importantes aportaciones.

Albert (1986), asegura que las relaciones propias de la práctica educativa que se refieren al alumno – profesor son no sólo importantes sino también decisivas por su inmediatez, evidencia y acceso a la observación, por lo que es también fundamental reflexionar sobre los aspectos cognitivos que indudablemente acompañan a dicha relación. Además, como señala el mismo autor, el pensamiento del alumno acerca de sus profesores puede ayudar a comprender mejor su relación con ellos, e incluso a predecirla en la medida que la representación resulta un determinante cognitivo de la conducta.

Las representaciones que se dan dentro del acto educativo por parte de profesores y alumnos tienen un sello característico ya que se formulan y caracterizan por una lógica y un lenguaje particular, por lo que creemos que es de

suma importancia considerarlas como material relevante por ser parte de los elementos que conforman esa realidad, así como los determinantes que dictan el comportamiento de los mismos. Así pues, no solo es importante atender a lo que se puede observar sino también a las concepciones que están asociadas a dichos comportamientos, es decir a las representaciones que tanto profesores como alumnos construyen de sí mismos y del otro a través de su interacción diaria.

Por lo tanto, la importancia de atender a las representaciones que elaboran los alumnos de psicología Iztacala con respecto a su relación con sus profesores radica esencialmente en que cada uno de ellos se crea una imagen del otro y sus esperanzas o expectativas que sobre éste crea, condicionan mutuamente su interpretación de lo que dice o hace y por consecuencia modifica su comportamiento.

La investigación que realizamos se interesa particularmente en tomar en cuenta el punto de vista de los estudiantes: qué piensan, qué es lo que creen, cómo representan y conciben su relación con los profesores durante su formación profesional.

Para ello empleamos la metodología cualitativa por ser la que mejor permite explorar las representaciones de los alumnos "en sus propios términos" y descubrir en ellas las categorías que pudieran llevar a la comprensión de su relación con sus maestros, tal y como lo viven ellos (Patton, 1990).

En el reporte que presentamos se describe además, el proceso de la investigación realizado y los resultados encontrados.

En el primer capítulo abordamos en primer término la importancia del currículo, ya que éste "se plasma dentro de un sistema escolar concreto, se dirige a unos determinados profesores y estudiantes, se sirve de unos medios, se expresa en definitivo en un contexto que es el que acaba por darle un significado real"

(Covarrubias, Flores, Meza, y Nájera, 1999 – 2000, p. 20) y por tanto conocer esa realidad es fundamental para la comprensión de la misma y sobretodo para la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así mismo, se contempla el origen y la construcción de las representaciones entre profesores y alumnos, cómo se conciben mutuamente y cómo esta representación que tiene uno del otro, influye en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se tocan los factores determinantes de la relación como son que el profesor cuente con ciertas características o atributos tanto personales, didácticos, actitudinales, entre otras; así como los hallazgos más importantes relacionados con la temática que se aborda. Se trabajan por lo tanto, todos aquellos aspectos teóricos que sustentan la investigación y que se relacionan de manera directa con el análisis de la misma.

En el segundo capítulo exponemos la metodología cualitativa en la que se fundamenta nuestra investigación. También describimos las características del contexto particular en que se realizó la investigación, el universo de la población y la herramienta metodológica empleada para la obtención de la información.

En el tercer capítulo damos a conocer el análisis de las representaciones de los alumnos sobre su relación con los maestros. Se distinguen cuatro ejes temáticos en torno a los cuales giraron las conversaciones de los alumnos y en los que se trabajan las categorías teórico – analíticas que surgieron por medio del análisis de sus discursos, las cuales son: el conocimiento del profesor, las habilidades didácticas, la personalidad y la formación académica. Cada una de estas dimensiones de análisis es apoyada por narraciones textuales de los entrevistados que ejemplifican los planteamientos presentados y se vinculan con el material teórico pertinente.

En último lugar, presentamos una serie de comentarios finales que permiten plantear algunas alternativas para el mejoramiento de las prácticas educativas, tomando en consideración la importancia de la relación entre maestros y alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## CAPÍTULO I

### REFERENTES TEÓRICOS

A través de sus sistemas educativos formales e informales la sociedad desempeña un papel fundamental en el desarrollo de sus juventudes hacia el encuentro de su identidad; identidad que resulta ser ambivalente, pues por un lado es individual y por otro, social. Según menciona Azuela (1989), la sociedad funciona como una fuente de presión tanto para el maestro como para el alumno, a través de las expectativas familiares de superación o mejoramiento en el nivel de vida, de movilidad social, de prosperidad y desarrollo de un país, que se supone promueven estas personas en particular.

En este sentido, para conocer tanto lo que se espera de la educación como lo que sucede en la realidad educativa de nuestro país, según menciona Bravo (1989), es importante el análisis del proceso concreto en donde se recrea, se redefine y adquiere significado específico el currículum escolar. Por su parte Arredondo (1981) afirma que para impulsar el desarrollo de la educación en nuestro país es necesario tener en cuenta la planeación de la misma, concibiéndola como un proceso que busca prever los diversos futuros en relación con los procesos educativos, especifica fines y objetivos, permite la definición de cursos de acción y determina los recursos y estrategias adecuadas para su realización. Los elementos fundamentales para la planeación comprenden desde el diagnóstico, la programación y la toma de decisiones, hasta la implantación, control y evaluación de los planes programas y proyectos.

Ahora bien las representaciones que tienen los alumnos con respecto a la relación entre maestros y alumnos, que constituyen el objeto de estudio de la presente investigación, forman parte una práctica curricular y se expresan fundamentalmente en la práctica pedagógica dentro del aula, por lo que se hace necesario en primer término, aproximarse a la concepción que sobre el currículum se tiene y cómo es que las representaciones de los alumnos de la carrera de

psicología de la FES Iztacala con respecto a su relación con sus profesores, durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, repercuten en éstos.

### 1.1 El currículum

El currículum es un término polisémico al que se le han atribuido diferentes significados y usos. Para efectos de la presente investigación se concibe como un proceso de organización del conocimiento, en el que convergen aspectos sociales y culturales y la atención a éstos posibilita una comprensión más cercana a los procesos que se gestan en el aula y que influyen en la formación profesional de las nuevas generaciones (Covarrubias, 2000).

Desde esta perspectiva se considera al currículum no como un producto terminado, como tradicionalmente se le ha entendido, sino como un proceso y una práctica social en continuo cambio. Por lo tanto, el currículum no es sólo una mera abstracción de conocimientos sino de valores, creencias, supuestos y prácticas, dados por la cultura que los conforma. Es importante considerar que aún dentro de la escuela convergen diversas culturas entre profesores, alumnos y demás personas que intervienen en su administración y reglamentación, lo que tiene como consecuencia una variedad de expectativas, creencias, valores, juicios y/o percepciones del entorno educativo en un contexto particular.

Como ya se planteó, la formación se ve influida invariablemente por la forma en que se manifiesta el currículum, en la que se han distinguido tres dimensiones para su estudio: **"el currículum formal"** (pensado, oficial, plan de estudios), que es la determinación u organización explícita de los contenidos, objetivos, entre otros, dirigidos a una práctica profesional en formación; **"el currículum oculto"** presente en elementos ideológicos implícitos en cualquier currículum, centrado en el campo de los valores y actitudes sociales; y **"el currículum vivido"** o real, que es la puesta en práctica en la cotidianeidad educativa del plan de estudios formal y

elementos implícitos en todas las instancias que intervienen como la administrativa, docente, escolar e institucional (Flores, 1989).

Atendiendo a lo anterior, es por demás claro que el currículum está construido con base en fundamentos sociales que lo determinan decisivamente y éste a su vez, refleja a la sociedad que le sirve de base, es decir, el proyecto social y de culturización que cumple la escuela no es neutro ni exclusivamente científico ya que éste atiende a intereses sociales y valoraciones que rigen a la educación.

En este sentido, un currículum además de lo concreto de sus objetivos, expresa la cultura que lo genera, una visión de lo que es el hombre, derivándose de ella una determinada concepción del conocimiento y de la práctica educativa. Estos elementos implícitos o manifiestos reflejan y dirigen la selección, presentación y estructuración de los contenidos curriculares. Es decir, como menciona Lara (1991) el currículum no está constituido solamente por una clasificación de conocimientos, sino que también está determinado por los valores y categorías conceptuales dados por la cultura y la sociedad que demanda su construcción y que se va modificando con el paso del tiempo. Para comprender cuáles y cómo se dan esos cambios, Gimeno (1995) distingue seis momentos en los que el currículum se transforma o distorsiona de acuerdo a las situaciones que lo rodean, éstas son:

- *Currículum prescrito*: existe en todo sistema educativo, como consecuencia a las regulaciones inexorables a las que está sometido, teniendo en cuenta su significación social, existe algún tipo de prescripción u orientación de lo que debe ser su contenido. En él existen factores que actúan en la ordenación del sistema curricular, sirve de punto de partida para la elaboración de materiales, control del sistema, etcétera. La historia de cada sistema y la política en cada momento dan lugar a esquemas variables de intervención que cambian de una sociedad a otra.

- *El currículum presentado a los profesores:* en éste existen una serie de medios, elaborados por diferentes instancias, que suelen traducir a los profesores el significado y contenidos del currículum prescrito realizando una interpretación de éste.
- *El currículum moldeado por los profesores:* el profesor como agente activo decide en la concreción de los contenidos y significados de los currícula, moldeando a partir de su cultura profesional cualquier propuesta que a él se le haga; sea a través de la prescripción administrativa o del currículum, elaborado por los materiales guía, libros de texto, etcétera.
- *El currículum en acción:* se da en la práctica real, guiada por los esquemas teóricos y prácticos del profesor que se concreta en las tareas académicas, que a modo de elementos molares vertebran lo que es la acción o práctica pedagógica, donde se aprecia el significado real de lo que son las propuestas curriculares. Así la práctica desborda los propósitos del currículum, dado el complejo tráfico de influencias e interacciones que se producen en la misma.
- *Curriculum realizado:* como consecuencia de la práctica se producen efectos complejos de muy diverso orden: cognoscitivo, afectivo, social, moral, etcétera. Las consecuencias del currículum se reflejan en aprendizajes de los alumnos, pero también afectan a los profesores en forma de socialización profesional, e incluso se proyectan en el entorno social (padres, hijos, etcétera)
- *El currículum evaluado:* por su conducto se refuerza un significado concreto en la práctica de lo que es realmente. El control del saber es inherente a la función social estratificadora de la educación.

Giroux (1983), confirma que el conocimiento es una construcción social, en el que tanto profesores y alumnos ponen límites al otro en la producción del mismo, y lo hacen a partir de las negociaciones de sus significaciones escolares, por lo tanto la mediación de un currículum no es sólo por parte del profesor sino también por parte del alumno. Coll y Solé (1990) al respecto asumen, desde una concepción constructivista, que los alumnos aprenden y se desarrollan en la medida en que pueden construir significados en torno a los contenidos curriculares, esta construcción incluye la aportación activa y global del alumno, su motivación y conocimientos previos en el marco de una institución interactiva, en la que el profesor actúa de mediador y guía entre el alumno y la cultura.

Esto concuerda con lo que afirma Chamorro (1995), quien asevera que la formación profesional está influida indiscutiblemente por la forma en que se manifiesta el currículum, incluidos los procesos que se originan durante la elaboración del plan curricular, como son las acciones y prácticas de los docentes, los comportamientos de alumnos, los métodos de enseñanza, las formas de interacción entre profesores y alumnos y, en general, la relación que existe entre lo que sucede en el aula y las normas y lineamientos del plan curricular.

### **1.1.1 El currículum vivido en el proceso educativo**

La investigación que presentamos se circunscribe a la *dimensión vivida del currículum*, entendiendo a ésta como "la manifestación de las interrelaciones de las instancias formales y reales que constituyen una institución escolar: alumnos, maestros, currículum oculto, plan de estudios, políticas institucionales, características de la administración escolar, cuyo resultado es la concreción de las condiciones y posibilidades reales del proceso enseñanza- aprendizaje" (Covarrubias, et. al. 1999 – 2000 p. 4). Sin embargo, nuestro trabajo recoge únicamente las manifestaciones de los alumnos, que forman parte de una amplia gama de dimensiones, categorías y elementos contemplados en el sub-proyecto

de investigación en que se inserta esta investigación, cuyos objetivos pretenden la comprensión global y holística de la práctica curricular de psicología Iztacala.

La importancia de atender al estudio del currículum vivido, radica de acuerdo con Covarrubias (2000), en que es aquí en donde se pueden observar las formas en que se concretan las condiciones y posibilidades reales de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se viven en una institución y en los que la experiencia de los diferentes participantes, con sus necesidades y exigencias, entran en juego en la puesta en marcha del currículum.

Así pues, los resultados que se analizan en el próximo capítulo, son sólo aquellos relacionados con la representación que manifiestan los alumnos en cuanto a la relación entre los profesores y los alumnos durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, que forman parte de la diversidad de representaciones que se presentan con respecto a la formación profesional, representaciones que son objeto de estudio de otras líneas de investigación del sub-proyecto de investigación en el que nos inscribimos. Estas líneas están encaminadas a develar otras categorías presentes en la práctica curricular, como son las relacionadas a los significados y representaciones de los profesores, que como protagonistas claves en el proceso educativo, también son relevantes al influir en el aprendizaje de los alumnos.

Dentro de la práctica curricular, como mencionamos, están implicados diversos aspectos que dan forma a lo que se concibe como currículum vivido. Uno de estos aspectos son las percepciones que construyen los alumnos sobre el papel que desempeñan tanto profesores como alumnos dentro de la relación educativa. Es esencial concebir que ésta "es ante todo una actividad social que no puede darse al margen de unas relaciones interpersonales estructuradas. Así, el acto de enseñar y aprender implica siempre como mínimo a dos actores: uno que desempeña la función de enseñar y otro que desempeña la función de aprender,

uno que está inmerso en un proceso de adquisición de saberes (conocimiento, normas, valores, actitudes y destrezas de diversa naturaleza, entre otros) y otro que intenta dirigir, guiar o influir sobre dicha adquisición con unos fines determinados" (Coll y Miras, 1990, p. 297).

Según Bravo (1989) "la cultura está presente a través de los sujetos que participan en los procesos educativos particularmente en el ámbito del currículum, están en la conformación formal del mismo pero también en las relaciones sociales cotidianas, o sea, en los momentos procesuales – prácticos" (p. 40). En este sentido, es de capital importancia ocuparse de por qué el profesor y sus alumnos interactúan de la manera en que lo hacen, atendiendo tanto a los comportamientos observables como a las cogniciones relacionadas con los mismos, para entender cómo esta misma interacción influye en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Coll y Solé (1990), aseveran que la interacción profesor – alumno es uno de los campos de estudio en los que pueden converger planteamientos y aportaciones que se han ignorado durante un tiempo, y sin embargo, dichas convergencias pueden llegar a dar auténticos avances cualitativos en la comprensión del comportamiento humano, pero sobre todo a elaborar explicaciones fundamentadas sobre la relación entre profesores y alumnos en la influencia educativa.

### **1.1.2 Investigaciones relacionadas a la práctica curricular.**

En los últimos años se han realizado diversos estudios con el fin de obtener información acerca de la relación y práctica cotidiana de profesores y alumnos en la escuela, como también sobre las estrategias de aprendizaje de los alumnos utilizadas en clase y las prácticas pedagógicas de los docentes (Rueda, 1994).

Algunas otras investigaciones en el nivel de educación media, se han dirigido a analizar los procesos y las experiencias con la enseñanza y el aprendizaje, la

acreditación en el aula y las relaciones educativas en términos del vínculo maestro – alumno, la posición de los alumnos en relación con el trabajo escolar, las calificaciones y los grupos de edad (Cornejo, 1988, 1991; Zorrilla, 1989).

Específicamente en el nivel de educación superior, se reportan investigaciones relacionadas a las evaluaciones sobre los docentes desde la perspectiva estudiantil, (Girón, Urbina y Jurado, 1989; Ortega, 1989) y la construcción de la identidad de los estudiantes en relación al currículum (García, 1989). Y en otras, se comparan las percepciones que tanto alumnos como profesores tienen sobre su misma realidad curricular (Becerra, Garrido y Romo, 1989; Covarrubias, et. al, 1999- 2000). También se han estudiado las relaciones entre maestros y alumnos, y cómo se conciben ambos dentro del aula, pero se ha dejado de lado el análisis de las percepciones que tienen los alumnos sobre su relación con los profesores en especial y cómo repercuten éstas en su formación profesional.

## **1.2 Las representaciones.**

Dentro de la relación entre el maestro y el alumno cobra importancia atender a las representaciones que cada uno elabora, como una dimensión de análisis, que permite entender la interacción de ambos y sus repercusiones en la práctica educativa.

El hablar de una práctica educativa, implica introducimos en una actividad necesariamente interpersonal en la que cada uno de los actores tiene una perspectiva muy particular del otro y que se conforma en función del comportamiento del mismo, así como de su forma de pensar o representar todas y cada una de las situaciones que se les presentan a diario.

Existen algunas conceptualizaciones de lo que son las representaciones, una de éstas es la de las representaciones sociales. Moscovici (1961, en Abric, 1994) es uno de los primeros autores en abordar el tema; afirma que las representaciones

sociales o colectivas son guías para la acción y son siempre de carácter social. La relevancia de su conceptualización, es que dejan de ser insignificantes los pensamientos corrientes de los individuos pues a través de ellos actúan o toman actitudes ante diversas situaciones (sobre todo de interacción), y a partir de éstas se pueden aclarar los condicionantes de las prácticas sociales.

Este autor propone en primer lugar, que las representaciones sociales deben entenderse como una forma particular de adquirir conocimiento y en segundo, deben de entenderse como una forma particular de comunicar el conocimiento que ya ha sido adquirido. Mantiene la primacía de lo social sobre lo individual, ya que defiende que son las representaciones las que guían los pensamientos y no los pensamientos los que guían las representaciones (Moscovici, 1983, en Marrero, Rodrigo y Rodríguez, 1993).

Los teóricos de las representaciones sociales no niegan que las propiedades de la realidad sean subjetivas, pero enfatizan la importancia de la subjetividad en la conformación de la realidad objetiva. Es decir "buscan hacer coincidir la vieja discrepancia entre la objetividad de las estructuras y la subjetividad de las representaciones, tomando en cuenta las situaciones complejas en que cada grupo social se representa a sí mismo y las formas institucionales que la objetivan" (Corno 1991, p.77). Moscovici apunta que la realidad no posee tantos significados como individuos la contemplan, sino que su variedad deriva de la subjetividad colectiva y a partir de ésta subjetividad se construyen las representaciones individuales.

Antes de entrar de lleno a los aspectos más importantes sobre la relación entre maestros y alumnos, es indispensable expresar sobre qué bases se inscribe la concepción de representación que da soporte al presente trabajo.

Cabe señalarse, que se hará uso del término "representación" o "representaciones" para designar a aquellas construcciones personales realizadas

a partir de experiencias, que en su mayor parte son sociales y culturales, pero que están complementadas por las experiencias personales. Se tomará la definición propuesta por Abric (1994) en la que "la representación es una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas, y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar y definir de este modo un lugar para sí" (p. 13). Para este autor la representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad que determina las relaciones de los individuos con su ambiente físico y social ya que condiciona el comportamiento del individuo.

Se atiende a la recolección de las experiencias socioculturales que de acuerdo con Marrero, Rodrigo y Rodríguez (1993) "son la materia prima de la teoría implícita que brinda la cultura y al contenido de las teorías implícitas, que el individuo induce a partir de estas experiencias, que es en su mayor parte de origen cultural. Las teorías implícitas se inducen a partir de un conjunto de experiencias sociales y culturales [...] pero sobre esta base el individuo también construye y elabora activamente sus propias síntesis de conocimiento, asumiéndolo como propio y ajustándolo a las demandas situacionales y a las metas personales" (p. 56).

Es básico señalar, que con esta concepción no se otorga la adquisición del conocimiento exclusivamente a lo cultural o social como tampoco a lo individual, es decir, el individuo recoge de manera personal las experiencias del medio, pero las adquiere en un contexto de actividades o tareas definidas por la cultura, es decir, existe, por decirlo de alguna manera, un equilibrio entre lo cultural y lo social.

Marrero, Rodrigo y Rodríguez (op. cit.), enfatizan que la construcción de las teorías implícitas se garantizan por tres tipos de anclaje básicos, que ya se han manejado anteriormente (pero que no se han distinguido de manera clara entre cada uno de ellos), estos son: el biológico, el social y el representacional. En el

primero, se hace referencia a que existe una programación biológica y unas predisposiciones iniciales del sistema cognitivo para captar las configuraciones perceptivas del entorno social (esta predisposición es esencial para la construcción del conocimiento). El segundo, está facilitado por el lenguaje, es decir, es a través del lenguaje que el individuo accede al conocimiento, porque es a través de él que va a tener contacto con el ambiente social y con las prácticas sociales que han sido transmitidas de generación en generación y especificadas por la cultura (aunque no es el único medio de transmisión, existen también los gestos). Y el tercero, que es la manera en que el conocimiento está representado en la percepción de los individuos, es decir, "aunque las experiencias que obtiene de su entorno son principalmente sociales y culturales, es él quien las experimenta como personales y autobiográficas [...] el individuo es capaz de elaborar modelos culturales de conocimiento ajustadas a las demandas situacionales y a las metas personales" (p. 62).

### **1.2.1 Origen y construcción de las representaciones entre alumno y profesor.**

Si se quiere comprender porqué el profesor y los alumnos se relacionan de determinada manera y se comportan como lo hacen en sus intercambios, es necesario poner atención no sólo a sus comportamientos manifiestos y observables, sino también a las concepciones asociadas con los mismos, es decir, también a las representaciones que éstos elaboran.

Jiménez (1997) al respecto menciona, que las representaciones que se ponen en juego en el acto educativo, ya sea de profesores como de alumnos, denotan un sistema que tiene una lógica y un lenguaje particular, y que puede poner de manifiesto las características de la relación entre ambos por lo que no deben tomarse a la ligera sino como teorías destinadas a la interpretación y a la formación de la realidad (de su realidad).

Coll y Miras (1990, p. 298), señalan que "las personas no respondemos a la totalidad de estímulos potenciales que nos llegan del medio, sino a una selección de los mismos determinada, al menos en parte, por la percepción y comprensión que tenemos de él". Evidencian además, que el origen de las representaciones entre profesor y alumno atiende a la observación mutua directa de sus características y su comportamiento; la información anterior que han recibido tanto profesores (sobre los grupos) y alumnos (sobre los profesores) por personas que se encuentran cerca y a la selección y categorización de las características del otro.

Es decir "la representación que tiene el profesor de sus alumnos, lo que piensa y espera de ellos, las interpretaciones y capacidades que les atribuye, no sólo es un filtro que le lleva a interpretar de una u otra forma lo que hacen, sino que puede llegar incluso a modificar en ocasiones el comportamiento real de los alumnos en la dirección de las expectativas asociadas con dicha representación. Pero el principio opera también en sentido inverso, y la representación que los alumnos tienen de su profesor, lo que piensan y esperan de él, las capacidades e intenciones que le atribuyen, condicionan en gran medida su interpretación de todo cuanto hace y dice y puede llegar también, en algunos casos a modificar el comportamiento del profesor en la dirección de las expectativas asociadas con dicha representación" (Coll y Miras, op. cit., p. 299).

Perrón (1971, en Albert, 1986) considera que "la objetivación de la representación mediante la palabra requiere necesariamente pensar en una representación conciente y deliberada, mientras que haya aspectos, que no son sino inconscientes o inaccesibles a la reflexión racional del sujeto"(pp. 59 – 60), ésta situación tanto para la propia persona y la representación de otros, es decir, la representación está formada tanto de elementos visiblemente percibidos y otros percibidos y asociados sin conciencia o inconscientes.

Al respecto Albert (op. cit), arguye que la representación que los alumnos forman de sus profesores no atiende a un sistema predeterminado, sino más bien obedece a las necesidades o intereses de evaluación de la enseñanza, el actuar de los profesores en la transmisión de conocimientos y a aspectos de personalidad de los mismos que son aceptados o rechazados por parte de los alumnos. Es decir, tanto profesores como alumnos llevan a cabo una selección y una categorización (tanto conciente como inconscientemente) de las características del otro, y sobre ésta base comienzan a construir la representación mutua.

Gilly (1980, en Coll y Miras, op. cit.), identifica tres tendencias básicas en el contenido y organización de las representaciones que los alumnos tienen de sus profesores:

- 1) importancia de los aspectos afectivos y relacionales del comportamiento de los profesores,
- 2) el desempeño del rol del profesor, y
- 3) el contenido de la enseñanza, la activación del profesor ante situaciones conflictivas.

Por su parte Albert (op. cit.) en sus investigaciones identifica tres fases de la evolución de la representación:

- 1.- Desde los años previos a la escolarización hasta los 5-6 años, la objetivación de la representación que el alumno elabora de su profesor apunta a una representación cuyo núcleo es el valor afectivo.

II.- Años escolares, 5- 6 años hasta preadolescencia, la representación sobre el profesor se organiza en torno a la dimensiones afectivas y relacionales, pero también sobre las cognitivas, pedagógicas, motivacionales, etcétera.

III.- Años escolares hasta la adolescencia, las dimensiones de la representación parecen agruparse en dos, básicamente la cognitiva y la afectiva o relacional. Se destaca la existencia de un factor de carácter general que incluye tanto elementos de orden afectivo como didáctico, cognitivo y funcional.

Este autor afirma que "existe una jerarquización o estructuración progresiva de la representación que comienza desde edades tempranas y se define totalmente en la adolescencia" (p. 81).

### **1.3 Definición de roles.**

Para dar inicio al tema que a continuación presentamos, es necesario tener en cuenta que en su acepción más usual, "el concepto de rol designa unas expectativas de comportamiento asociadas con el estatus, función o posición que ocupa una persona en un sistema asociado. El rol lleva asociadas en nuestra cultura unas determinadas expectativas de comportamiento para la persona que lo ocupa" (Coll y Miras, 1990, p. 300).

Postic (1982), por su parte afirma que "la noción de rol se refiere a la estructura de los actos determinados que se pueden observar en sujetos que tienen una posición definida, en una organización social" (p. 56). Diversos autores coinciden en decir que un rol es el tipo de conducta esperada o requerida de una persona que ocupa determinada posición en un sistema. Podría decirse que éste es un principio general que se puede aplicar a todas las situaciones y por lo tanto, también al acto educativo. En la presente investigación utilizamos la palabra rol para designar cómo es que asume el maestro su papel o función dentro de la relación educativa.

Coll y Miras (op. cit.) subrayan que un elemento esencial para comprender cómo funcionan los procesos de selección y categorización en la construcción de las representaciones mutuas entre el profesor y los alumnos, es el que se refiere a la concepción que cada uno de ellos tiene de su propio papel y del papel del otro. Mencionan que "algo semejante ocurre con el rol del 'profesor' y con el rol del 'alumno'; probablemente el profesor seleccionará y evaluará las características y el comportamiento de los alumnos en función de su mayor o menor pertinencia y adecuación a las expectativas de comportamiento asociados con el rol de 'alumno' y a la inversa, el alumno seleccionará y valorará las características y comportamientos del profesor más vinculados con las expectativas que incluye su concepción del rol de 'profesor' " (p. 301).

A continuación presentamos los papeles o roles y sub-roles que de alguna manera forman parte del análisis del presente trabajo, ya que los alumnos en sus respuestas hacen mención a algunos de éstos.

### **1.3.1 El rol o el papel del profesor.**

Como ya se mencionó anteriormente, "en su acepción más habitual, el concepto de rol designa unas expectativas de comportamiento asociadas con el estatus, función o posición que ocupa una persona" (Coll y Miras, op. cit., p. 300). Así que, el acto de enseñar implica como mínimo dos actores: uno que desempeña el papel de trasmisor de conocimiento y otro que desempeña el papel de aprendiz del mismo.

Algunas personas desempeñan un sólo papel en su actividad cualesquiera que ésta sea, sin embargo, esto no sucede con el profesor, éste cumple numerosos papeles en relación con sus alumnos, todo depende de la situación que se le presente. Sin embargo Bernstein (1975, en Postic, 1982), atribuye al maestro un papel general, menciona que el papel del profesor es en efecto facilitar al alumno la posesión de los medios que le permitirán comunicar y actuar.

Se han realizado diversos estudios en los que se ha intentado poner de manifiesto, cómo es que representan tanto profesores como alumnos el papel que juegan en su interacción cotidiana. En el presente apartado se exponen los principales roles esencialmente del profesor a los que hacen alusión los alumnos en sus representaciones.

Un autor que ha trabajado ampliamente esta temática es Hargreaves (1979), quien afirma que "el profesor determina e impone su definición de la situación a los alumnos, el comportamiento de éstos depende en alto grado del comportamiento del profesor". Asevera que "las interacciones profesor - alumno son de ordinario asimétricamente contingentes: el comportamiento del alumno es más contingente respecto al comportamiento del profesor que a la inversa, es decir, el comportamiento de los alumnos en clase es producto de (y respuesta a) las interpretaciones que de su rol hace el profesor y de su estilo de enseñanza" (p. 133).

Willar Waller (1932, en Hargreaves, op. cit.) propone la siguiente taxonomía del tipo de profesor con el que tienen contacto los alumnos y que constituye el primer estudio sobre las relaciones interpersonales en la escuela:

- Sustituto del padre.
- Ideal cultural y social.
- Funcionario y caballero.
- Patriarca.
- Adulto acogedor.
- Objeto de afecto.
- Primo.
- Badulaque.
- Déspota.
- Encanijado.
- Coquetón.

- Fanfarrón.

Diferentes autores en sus investigaciones dan a conocer éstos roles o papeles, en algunas ocasiones no existen diferencias muy claras entre las listas que proponen, o son mínimas; sin embargo, es conveniente exponerlas con el fin de tener una perspectiva más clara sobre los trabajos que se han realizado al respecto.

Uno de estos autores es Oeser (1984) quien propone una larga lista de los principales roles asumidos por el maestro en relación con sus alumnos.

Principales roles:

El instructor y aclarador (experto en el conocimiento), el juez de rendimiento (asesor), el perceptor ético (moralista), el legislador, el juez, el policía, y el amigo y consejero.

Este autor afirma que cada papel o rol tiene un complemento y el conjunto de reglas que determinan los actos del maestro está equilibrado por un conjunto de reglas que determinan los actos del alumno. Además de los anteriormente mencionados propone los siguientes roles transitorios:

- 1) el instructor: que inculca conocimientos,
- 2) el asesor: que evalúa estándares de rendimiento,
- 3) el moralista: que juzga el bien y el mal,
- 4) el juez: que define la culpa,
- 5) el policía: que mantiene la ley de la escuela y castiga,
- 6) el legislador: que sanciona nuevas leyes.

Y detrás de estos roles transitorios se encuentran otros más generales:

- 1.- El maestro como miembro de la jerarquía docente en un sistema educacional,
- 2.- El maestro como representante de una subcultura particular de la sociedad,

- 3.- El maestro como representante de la sociedad adulta,
- 4.- El maestro como consejero,
- 5.- El maestro en la materia enseñada y como metodólogo.

Por su parte Soreson (citado por Hargreaves, op. cit.) indica seis sub-roles principales del comportamiento del profesor; éstos se relacionan con las tareas del mismo en el ejercicio de su cargo, a diferencia del rol, que de un modo amplio, se refiere a las expectativas de comportamiento asociadas con una posición, que en este caso sería el de trasmisor del conocimiento.

Principales sub-roles del comportamiento del profesor:

**Orientador:** recomienda modos de acción al estudiante.

**Asesor:** ayuda al estudiante a descubrirse.

**Mantenedor de la disciplina:** se adhiere a las reglas y administra sanciones.

**Informador:** dirige el aprendizaje y la disertación.

**Motivador:** se sirve de recompensas para fomentar la actividad conformista.

**Mediador:** obtiene ayuda de las agencias externas.

Blyth (1965, citado por Hargreaves, op. cit.), propone un conjunto de seis sub-roles, con referencia especial a la educación primaria aunque no hay mucha transposición con el señalado por Soreson:

**Instructor** que dirige el aprendizaje.

**Sustituto de los padres.**

**Organizador:** incluye también la disciplina.

**Portador de valores:** trasmite los valores dominantes de la sociedad.

**Clasificador:** evaluador del comportamiento académico y de otra clase.

**Operario de bienestar social.**

Sin ir más lejos Trow (citado por Hargreaves, op. cit.) presenta un conjunto de ocho sub-roles bajo dos encabezamientos:

**Roles administrativos:**

Mantenedor de la disciplina (policía).  
Estimador y conservador de antecedentes (oficinista).  
Funcionario de ayuda de aprendizaje (bibliotecario).  
Director de programa (planificador).

**Roles de enseñanza:**

Motivador.  
Persona de recursos.  
Evaluador.  
Adaptador.

A pesar de existir una gran cantidad de conjuntos de roles o papeles del profesor, no se pueden ajustar fácilmente entre ellos, y tampoco existe un límite claro de todos los papeles capaces de ser clasificados, por lo que solo se abordan los más significativos; además esto implica que no puede aplicarse una sola lista a todos los docentes ya que cada uno tiene una concepción particular de profesor (tanto alumnos, como profesores). Lo que procede en el presente trabajo es la identificación de los papeles de acuerdo con las representaciones de los alumnos, de cómo asumen su función los profesores dependiendo de la situación planteada por los mismos.

### **1.3.2 Las características del profesor.**

Existen otros estudios que hacen referencia al profesor en función de sus características y su comportamiento en clase. A continuación presentamos algunas concepciones que tienen que ver con los posibles "ideales" del profesor y

que los alumnos destacan en sus representaciones como "el buen profesor" y el "profesor eficaz".

### **1.3.2.1 El profesor eficaz.**

Algunos estudios engloban o etiquetan al profesor como "el profesor eficaz", el cual posee una serie de características que puede o podría desempeñar en clase. Goodwin y Klausmeier (1977) indican que la "eficiencia" del profesor se ha comprobado mediante la utilización de tres clases de criterios:

- a) "proceso en el que se pone de manifiesto el tipo de interacción que hay entre el profesor y el estudiante,
- b) producto, para medir conforme este criterio se emplean los test de rendimiento y otras medidas en el dominio cognoscitivo, psicomotor y afectivo, y
- c) presagio, se usan los test de habilidad intelectual, las notas obtenidas en la Universidad son un fuerte referente" (p. 163).

Este autor afirma que los profesores eficaces escuchan a los estudiantes, aceptan su colaboración y sacan ideas de ellos, son entusiastas, simpáticos y enseñan más bien con métodos deductivos que dictando conferencias o utilizando otros métodos inductivos. Además, en el dominio afectivo son características de un profesor eficiente ser efusivo y comprensivo, responsable y sistemático, entusiasta y flexible.

Al respecto, Ryans (1960, en Postic, 1978) elabora una larga lista con las características más frecuentes del profesor eficaz así como del profesor ineficaz. A continuación se presentan ambos tipos de comportamientos.

### Comportamiento eficaz:

1- Vivo entusiasta, 2- se interesa por los alumnos y las actividades de la clase, 3- alegre optimista, 4- posee dominio de sí, 5 - le gusta divertirse, tiene sentido del humor, 6- reconoce y admite sus faltas, 7- es honesto, imparcial y objetivo en lo que se refiere al trato de los alumnos; 8- es paciente, 9- muestra comprensión y simpatía en su trabajo con los alumnos, 10-amigable y cortés en sus relaciones con los alumnos, 11-ayuda a los alumnos, tanto en sus problemas personales como en los escolares, 12-impulsa al esfuerzo y recompensa el trabajo bien hecho, 13- reconoce los esfuerzos de sus alumnos,14-prevé las reacciones de otros en los contextos sociales, 15-estimula a los alumnos a que actúen lo mejor posible, 16-trabajo de la clase bien organizado y metódico, 17- método flexible dentro de un plan, 18- se adelanta a las necesidades de cada uno, 19- estimula a los alumnos con ayuda de materiales y de técnicas interesantes, 20- demuestra y explica claramente, de manera práctica, 21- da directivas clara y concienzudamente, 22- estimula a los alumnos a resolver sus problemas personales y a apreciar sus realizaciones, 23- asegura la disciplina, calmada, digna y positivamente, 24- ayuda con voluntariedad, y 25- prevé y ensaya resolver las posibles dificultades.

### Comportamiento ineficaz:

1.- Apático, triste, parece aburrirse, 2- parece no tener interés alguno en los alumnos y en las actividades de la clase, 3- deprimido, pesimista, parece desgraciado, 4- se exalta, se perturba fácilmente, 5- es demasiado serio, excesivamente ocupado para dejar lugar al humor, 6- no es conciente de sus errores, o no es capaz de admitirlos, 7- es injusto o parcial en relación a los alumnos, 8- es impaciente, 9- seco con los alumnos, utiliza el sarcasmo, muestra una falta de simpatía a su respecto, 10- distante en sus relaciones con los alumnos, 11- parece no ser conciente de los problemas y de las necesidades de

los alumnos, 12- no alaba a los alumnos, desaprueba, actúa con rigor, 13- duda de los motivos de los alumnos, 14- no prevé las reacciones de otros en los contextos sociales, 15- no realiza esfuerzo alguno para estimular a los alumnos para que trabajen mejor, 16- trabajo sin plan, faltándole organización, 17- método rígido, se muestra incapaz de desviar el plan, 18- no es capaz de tomar medidas según las diferencias y las necesidades de cada uno, 19- utiliza materiales y técnicas de enseñanza sin interés, 20- las demostraciones y las explicaciones no son claras y las expone de forma mediocre, 21- las directrices son incompletas y vagas, 22- no es capaz de dar a los alumnos oportunidad de resolver sus problemas ni de apreciar su trabajo, 23- no cesa de reprender, ridiculizar, recurre a formas de sanciones crueles o desprovistas de sentido, 24- su ayuda es un fracaso o da informaciones contradictorias, y 25- es incapaz de prever y de resolver las posibles dificultades.

### **1.3.2.2 El buen profesor.**

Otra etiqueta asignada al profesor en función de su comportamiento en clase es la del "buen profesor" que Postic (1978) define como "el que es capaz de alcanzar objetivos educativos específicos, de responder con plasticidad a las situaciones específicas encontradas utilizando soluciones idóneas, manifestando una flexibilidad de conducta, sacando partido de la experiencia vivida" (p. 15), pero el juicio sobre el profesor sigue siendo relativo.

Hargreaves (op. cit) al respecto apunta que "bueno" hace referencia a dos aspectos específicamente que son: primero, a un juicio moral y segundo, a la eficacia; menciona además que "desde la perspectiva psicológico – social referida al "buen" profesor abarca factores como la relación global entre profesor y alumnado, su mutua atracción u hostilidad, en el modo en que se perciben, evalúan y reaccionan respectivamente, la forma en que el comportamiento del profesor, crea, sostiene y cambia las relaciones recíprocas" (p. 45).

Aunque en términos generales Hargreaves no encuentra una distinción clara entre ambas etiquetas, incluso afirma que el segundo significado de "bueno" es el de eficaz o eficiente.

### **1.3.3 El rol o papel del alumno.**

Como ya señalamos en otro momento, el alumno es la parte complementaria del profesor en el acto educativo y más específicamente en el aula, por lo que es importante también conocer cuál es el rol que éste ejerce en la misma.

Coll y Miras (op. cit.) señalan que la concepción que tiene el profesor de su propio rol no es independiente de la concepción que tiene del rol de sus alumnos, de modo que las características y comportamientos de éstos serán seleccionados y categorizados de acuerdo con las expectativas que ambas concepciones generan. Para Postic (1982), los conceptos de rol y status están profundamente relacionados y son los determinantes de la relación. Utiliza la palabra estatus para designar el puesto o posición que un individuo ocupa en un sistema caracterizado en un determinado momento, y con la palabra rol se refiere a la estructura de los actos determinados que se pueden observar en sujetos que tienen una posición definida en una organización social; de manera que el estatus del alumno está clasificado según la edad, la clase que reciban o la institución a la que acudan; una de las características del estatus del alumno es que es transitorio "las diferencias son analizables en términos de valores, normas, status y roles: nuevo status, nuevo grupo, nuevos enseñantes, nuevos ajustes" (p. 61).

Hargreaves (op. cit.) menciona que el comportamiento de los alumnos en clase es producto de (y respuesta) las interpretaciones que de su papel hace el profesor y de su estilo de enseñanza. Es también el profesor, quien asigna las características comportamentales (de manera explícita) con que debe contar el alumno, a través de sus percepciones, interpretaciones y evaluaciones; para ello utiliza palabras comunes y corrientes o etiquetas para designar los tipos de alumnos.

El autor identifica las siguientes etiquetas que utilizan los profesores para designar el comportamiento de los alumnos:

	<i>Nivel positivo</i>	<i>Nivel negativo</i>
<i>General</i>	Buen muchacho	Molesto
	Cabal	Malo, como un dolor
	Prometedor	Necio
	Amable	Revolto
	Progresista	Arruinado
<i>Instrucción</i>	Trabajador tenaz	Holgazán
	Brillante	Torpe
	Limpio	Desaseado
<i>Disciplina</i>	Tranquilo	Charlatán
	Cortés	Descarado
<i>Compañerismo</i>	Lider	Cabecilla
	Amigable	Fanfarrón
	Popular	Arisco

Menciona además que, "si bien existe el rol general del alumno, común a la mayoría de las clases y a cualquier nivel de edad, cada profesor posee un conjunto único propio de previsiones y exigencias, una jerarquía exclusiva de comportamientos aprobados y reprobados [...] Aprender el rol de alumno y conseguir complacer al profesor reclama inteligencia para comprender lo que se espera y el conjunto de facultades necesarias para satisfacer esas previsiones a la vez que un conjunto de tácticas que permitan apartarse de las previsiones sin incurrir en la desaprobación [...] Uno de los elementos centrales del rol del alumno exige que se deje absorber por las tareas académicas. Una vez que el alumno admite la importancia de dejarse absorber por las tareas, debe contribuir al arte de la concentración y la perseverancia" (p. 174)

Este autor se basa en dos aspectos de su propio papel para definir el papel del alumno:

- ❖ El rol de Instrucción: se juzga al estudiante por el grado en que presta atención, trabaja y manifiesta entusiasmo e interés.
- ❖ Disciplina: se percibe y juzga al alumno según se adapte a las previsiones de la figura de autoridad.

Para Gilly (1989, en Barragán, 1997) existen tres factores que delimitan el papel del alumno (a), desde la perspectiva del profesor:

1.- La impresión general del rol ligada a la función de instrucción: los juicios se basan en primer lugar por los valores de la actitud del estudiante hacia el trabajo (participación, motivación, etc.) y en segundo lugar, por los valores cognitivos (calidades de asimilación y creatividad).

2.- El segundo factor está relacionado con la función de interacción maestro-alumno y el apego a las reglas sociales y morales de la vida escolar que permiten un funcionamiento del grupo favorable a la adquisición de conocimientos propuestos dentro del contexto pedagógico directivo y jerárquico habitual.

3.- El alumno tiende a ser percibido favorablemente desde el punto de vista de sus valores socio-institucionales deseables y también de acuerdo a un ensamble de las características como la belleza, la fuerza psíquica, etcétera.

#### **1.4 El liderazgo ejercido por el profesor.**

En los estudios sobre la interacción educativa se alude también al comportamiento del profesor en función del tipo de liderazgo que ejerce con respecto a los

alumnos. Postic (1978) hace una diferenciación del comportamiento autocrático y democrático:

#### Comportamiento Democrático

- 1.- Guía al alumno sin ser autoritario.
- 2.- Intercambia ideas con los alumnos.
- 3.- Pide atención de los alumnos.
- 4.- Estimula a los alumnos para que por si mismos tomen sus decisiones.
- 5.- Toma parte en las actividades sin dominar.

#### Comportamiento Autocrático

- 1.- Da una orden a cada paso.
- 2.- Intolerante ante las ideas de los alumnos.
- 3.- Autoritario dando instrucciones.
- 4.- Interrumpe a los alumnos aunque su discusión no se salga del tema.
- 5.- Siempre ha dirigido más que participado.

Por otro lado, Goodwin y Klausmeier (1977) proponen tres tipos de liderazgo que el maestro ejerce en su relación con sus alumnos: a) el líder autoritario en el que hay menos ideas de orientación, menos comunicación de conocimientos y menos estímulo para la autodirección que en otros liderazgos, b) el líder democrático que se muestra siempre jovial, seguro de sí mismo y realista y c) el líder *laissez-faire*, en el que prepondera la comunicación de sus conocimientos sobre las actividades y los procedimientos. Pone énfasis en el líder eficiente que cuenta con cualidades como la habilidad para utilizar la autoridad que da una posición de modo en forma benéfica, además, fomenta la interacción y comunicación entre los miembros de un grupo.

### **1.4.1 La influencia del profesor**

Marcel Postic (1978), a través de sus estudios encuentra esencialmente dos tipos de influencia que ejerce el profesor en la actividad didáctica. Éstas son: la influencia directa y la influencia indirecta. Menciona que existe en el profesor la influencia directa "cuando afirma sus propias opiniones o ideas, dirige la actividad del alumno, critica su conducta, justifica su autoridad y el uso que de ella hace"; por otro lado, ejerce una influencia indirecta "cuando solicita las opiniones y las ideas de los alumnos para tenerlos en cuenta en la aplicación, cuando estimula la participación de éstos, acepta y clarifica sus sentimientos" (p. 77).

Al respecto Flanders (1960, en Hargreaves, op. cit.), afirma que existen dos tipos de profesores: los profesores indirectos, que son aquellos que se centran en el alumno/a y se les denomina progresistas, integradores, democráticos, etcétera. Y los profesores directos, que son los que están centrados en el maestro/a y los adjetivos que se usan son los de tradicional, dominador, autocrático etcétera.

### **1.5 Actitudes que debe poseer el profesor.**

El profesor a lo largo de su formación va a adquirir (o al menos eso se espera) ciertas habilidades y/o actitudes como educador; Gilbert De Landsheere (1977) concibe la actitud como una "organización emocional, motivacional, perceptiva y cognitiva duradera de creencias relativas al conjunto de referentes que predisponen al individuo a reaccionar positiva o negativamente ante los objetivos o referentes de la actitud" (p. 95). El autor menciona las siguientes actitudes y estructuras comportamentales que ha de adquirir el educando como persona adulta:

- Orientación social, facilitada en el contacto y en la interacción social:
  - Capacidad de percibir las ideas y sentimientos ajenos.

- Estar dispuesto a escuchar en función del otro y no solamente en función de la personalidad o ideas propias.
- Aptitud y tendencia permanente a la empatía, comprensión y tolerancia.

También menciona las siguientes actitudes y estructuras comportamentales que ha de adquirir el maestro como educador:

- Hacia los alumnos:

- Actitud no directiva, democrática, sin excluir una orientación activa de las posibilidades y objetivos por alcanzar.
- Aceptación del alumno y confianza en sus posibilidades.
- Comprensión empática de la situación de grupo y del alumno.

- Hacia su propia actividad profesional:

- Sentido crítico en la elección de material didáctico.
- Disposición para reconocer la situación de partida del alumno.
- Sentido de responsabilidad.
- Capacidad para reconocer las debilidades y las lagunas de cada alumno (evaluación diagnóstica).
- Sentido de autocrítica.

a) Flexibilidad en la concepción y práctica de la profesión:

- Apertura favorable para el aprendizaje.
- Apertura a la experimentación.
- Apertura a la innovación.
- Creatividad.

b) En cuanto al rol social de la profesión docente:

- Interés por la relevancia social de la enseñanza.
- Compromiso social.

- Sentido de la responsabilidad hacia los alumnos, los padres, hacia la sociedad, etcétera.

### **1.6 Habilidades metodológicas que debe poseer el profesor.**

Landsheere, pone énfasis en los puntos principales cuyo dominio deben conquistar progresivamente los maestros. Uno de estos puntos es la metodología que aborda las condiciones generales de aprendizaje, las grandes modalidades de organización de la enseñanza y los medios didácticos. Este autor concibe a la metodología "como un conjunto de directrices lógicas, de preceptos y de hábitos, en lugar de ser una aplicación de los hallazgos de la psicología, de la pedagogía experimental y de la sociología de la educación" (p. 91).

Por otro lado, Hernández (1995) describe los llamados "métodos germinales" que apoyan a la actividad didáctica; en donde "el protagonismo es compartido según el momento del proceso" (p. 128); primordialmente es el profesor quien actúa primero y a partir de su aportación, interviene por medio de explicaciones, deducciones, descubrimientos, etcétera, en el transcurso de la clase. Dentro de estos métodos se encuentran:

**La organización teórico – práctica:** en la que el profesor presenta unos principios o marcos teóricos seguidos del planteamiento del problema, que el alumno debe resolver.

**La organización expositiva- elaborativa:** en la que el profesor presenta un cuerpo teórico, a través del cual abre interrogaciones o presenta situaciones problemáticas para que el alumno logre buscar soluciones. A diferencia de lo teórico – práctico, las respuestas del alumno son elaboraciones propias y no meras aplicaciones de la teoría.

Dentro de este tipo hay modalidades como el método "interactivo – socrático" (a base de diálogos, preguntas y respuestas, cuestiones que hacen pensar al profesor y a los alumnos). También las elaboraciones escritas más o menos amplias, a partir de los planteamientos dados por el profesor.

Nérci (1970) también hace un desglose de los diferentes métodos activos de la enseñanza:

El de la argumentación, de la discusión, de la lectura, mixto, de la cooperación, de las clases, de estudio de las ciencias exactas.

Lo esencial de comunicar un método, afirma Meneses (1991), es enseñar al alumno a participar en el proceso mismo que hace posible obtener nuevos conocimientos, se busca que el alumno piense por sí mismo y llegue a enriquecer su formación con nuevos descubrimientos.

### **1.7 Habilidades técnicas que debe poseer el profesor.**

Aunadas a las interacciones didácticas, se encuentran aquellas actividades enfocadas exclusivamente a la transmisión de conocimiento: las técnicas didácticas o técnicas de enseñanza que también son un factor determinante, en las concepciones que tienen los alumnos de sus profesores.

Nérci (op. cit.), afirma que las técnicas de enseñanza son tan variadas como disciplinas hay y objetivos que se persigan. Algo que si es por demás claro es que no se puede hablar de técnicas viejas o nuevas, más bien su antigüedad depende de la constancia de su aplicación en clase.

Refiere como las técnicas más comunes las siguientes: expositiva, del dictado, biográfica, exegética, cronológica, de círculos concéntricos, de las efemérides, del interrogatorio, de la argumentación y del diálogo, catequística, de la discusión, del

debate, del seminario, de la asamblea, del panel, del estudio de casos, de la enseñanza de lenguas, de problemas, de demostración, de la experiencia, de la investigación, de redescubrimiento, del estudio dirigido, de la tarea dirigida, y del estudio supervisado.

- **Actividades Didácticas**

Hernández (1995) propone una clasificación de las principales actividades didácticas reducida a sus unidades más básicas. La mayoría de esas actividades son bidireccionales, en la medida en que existe interacción entre el profesor y el alumno. Pero pueden ser también unidireccionales cuando el profesor juega un papel externo y el alumno es sólo un nuevo receptor de su enseñanza:

1) Exponer → Captar: el profesor presenta la información de manera verbal o audiovisual y el alumno intenta captarla, simplemente oyendo o tomando apuntes. Esto es más propio de los métodos expositivos, lecciones magistrales, enseñanza frontal, etc.

2) Orientar → Ejecutar: el profesor da pautas o instrucciones en una tarea para que el alumno la ejecute. Esto es más propio de una enseñanza activa y autorizada.

3) Demostrar → Practicar: el profesor como modelo muestra una habilidad o ejecuta una tarea de manera práctica para que posteriormente el alumno la reproduzca.

4) Planear → Investigar: el profesor expone un tema, plantea un problema para que los alumnos busquen la información necesaria, investigando sobre ello.

- 5) Planear → Debatir: el profesor presenta un caso concreto o una cuestión para que los alumnos lo debatan y lo comenten. Esto puede ser a través de pequeños grupos o del gran grupo, dando lugar a debates o coloquios.
- 6) Comentar ↔ Comentar: a partir del planteamiento de un tema por parte del profesor o de los alumnos se desarrolla una conversación interactiva o diálogo característico de la enseñanza socrática.
- 7) Asesorar ↔ Consultar: el alumno, ante el inicio de una tarea o ante una duda o dificultad, consulta al profesor para que éste le asesore y le auxilie.
- 8) Retroalimentar ↔ Ejecutar: ante la ejecución de una tarea el profesor señala al alumno sus aciertos y errores.
- 9) Supervisar ↔ Ejecutar: mientras el alumno lleva a cabo una tarea, el profesor adopta una actitud de previsión, de análisis, de incentivación, de corrección etc.
- 10) Evaluar ← Ejecutar: el profesor valora y califica el aprovechamiento del alumno o de los distintos objetivos trazados por medio de una prueba o tarea propuesta.

Ahora bien, teniendo en cuenta la importancia de las representaciones en el ámbito educativo por todo lo que anteriormente se mencionó, la presente investigación tiene como objetivo analizar las representaciones sobre la relación maestro- alumno, a través de las percepciones, creencias y valorizaciones de los alumnos de Psicología Iztacala atendiendo a su situación vivida, para ello haremos uso del material teórico que se expuso anteriormente para así rescatar el punto de vista del alumno sobre su realidad.

## CAPÍTULO II

### ENFOQUE METODOLÓGICO

Una de las instituciones preocupadas por generar investigación para plantear alternativas que mejoren los procesos de planeación e intervención educativa a nivel de educación superior es la Universidad Nacional Autónoma de México y en particular la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI)<sup>1</sup>; institución en que actualmente se lleva a cabo el Proyecto de Investigación "Evaluación y Planeación Educativa" (Contreras, Desatnik, Covarrubias y Monroy, 1995). El proyecto tiene como finalidad generar alternativas que mejoren la planeación y calidad de la educación mediante la investigación aplicada y propositiva, a corto y mediano plazo, para contribuir a la satisfacción de necesidades y a la solución de problemas educativos que la práctica educativa demanda.

El proyecto está sub-dividido en líneas de investigación con diseños, objetivos, metodologías y productos propios, considerados éstos como avances del proyecto general; sin embargo, estos productos provienen de metodologías distintas, según sea el requerimiento de cada una de ellas; para algunas, se hace necesario una metodología cuantitativa, mientras que para otras lo más adecuado es la utilización de metodologías cualitativas. Estas líneas de investigación son unidades de análisis en sí mismas, que tienen un objetivo e hipótesis particulares, así como también se basan en una fundamentación teórica y empírica propias.

Una de las líneas de investigación que conforma el proyecto general es el sub-proyecto "Análisis de diferentes planes de estudio que forman psicólogos, afines al currículum de Psicología Iztacala" (Covarrubias 1993) en el cual se inserta el trabajo que se reporta; uno de los objetivos que guía a este sub-proyecto (específicamente en su tercer etapa), es analizar y comparar las percepciones.

<sup>1</sup> La FESI Iztacala se convierte en Facultad por aprobación del II Consejo Universitario de la UNAM el 11 de mayo del 2001. Gaceta UNAM, núm. 3, 455, 14 de mayo, 2001

observaciones, juicios y/o valoraciones de profesores y alumnos que tienen sobre el currículum formal y el currículum vivido en la carrera de Psicología de la FES-I; con el fin de tener más elementos en consideración para los procesos de la planeación educativa.

### **2.1 Nuestro objeto de estudio.**

El objetivo de la presente investigación es analizar las representaciones sobre la relación entre maestros y alumnos, a través de las percepciones, creencias y valoraciones que tienen los alumnos de Psicología de la FES-Iztacala y su influencia en su formación profesional.

La base teórica y filosófica sobre la que se asienta la metodología empleada es la fenomenología, que es a su vez el mismo sustento del proyecto al que se adscribe la misma, y se interesa por comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia del sujeto en particular y de cómo experimenta el mundo; considera sus ideas, experiencias, percepciones y actitudes tal y como ellos lo expresan y no como los describiría el investigador (Bodgan y Taylor, 1990).

De acuerdo con el objeto de estudio, la metodología de corte cualitativo o interpretativa, fue la indicada pues se centra en el significado humano en la vida social y se utiliza como criterio básico de validez los significados inmediatos y locales de las acciones de acuerdo a la perspectiva de los principales actores; esta metodología de acuerdo con Weber (1968, en Bodgan y Taylor, 1990), se basa en la posibilidad de recuperar las distintas visiones de la realidad, cuya expectativa no es encontrarse con una realidad previamente concebida.

"La investigación cualitativa tiene sus orígenes en la antropología, pretende una comprensión holística, no traducible a términos matemáticos, y pone el énfasis en la profundidad" (Bisquerra, 1996). Las características generales de la metodología cualitativa son las siguientes:

- 1.- El investigador es también un instrumento de medida, adoptando una "subjetividad disciplinada".
- 2.- Se trata de estudios en pequeña escala que solo se representan a sí mismos. Se trata de una exploración intensiva de unos pocos casos.
- 3.- No suele probar teorías o hipótesis, es más bien un método de generar teorías e hipótesis.
- 4.- No tiene reglas de procedimiento.
- 5.-Es holística en tanto intenta abarcar el fenómeno en su conjunto.
- 6.- El diseño de investigación es emergente y se va elaborando a medida que va avanzando la investigación.
- 7.- Permite la clasificación y categorización de los procesos, las lógicas de acción o prácticas encontradas.
- 8.- En general, no pretende un análisis estadístico.
- 9.- Se pueden incorporar hallazgos que no se habían previsto.
- 10.- Es democrática o incluso populista.

Particularmente, para llevar acabo la presente investigación utilizamos como método, el "estudio de casos". Heras (1977) define este método en términos generales como "... una estrategia de investigación cualitativa que focaliza el estudio de una situación real (persona, institución, programa, actividad o población) cuyo fin principal es analizar y describir intensamente los diversos

aspectos de un mismo fenómeno, en vista de la mejora o toma de decisiones" (p. 119), y es un método con el que se puede acceder a los aspectos más subjetivos de las personas.

Para Heras, el estudio de casos tiene un doble propósito: por un lado, intenta el entendimiento global del grupo que estudia y, por otro, trata de desarrollar teorías generales sobre la estructura y procesos sociales.

La utilización de esta metodología en la investigación, sin pretender llegar a la construcción de alguna teoría en particular, se fundamenta principalmente en que nuestro campo de investigación y los sujetos que lo conforman, son actores o protagonistas del acto didáctico, cuyas concepciones son indudablemente subjetivas, y tienen por lo tanto un significado exclusivo para cada uno de ellos. Este tipo de metodología intenta por lo menos poner en claro cuáles son esas concepciones particulares, y sus repercusiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## **2.2 El contexto de la investigación.**

El trabajo de campo se llevó a cabo en las instalaciones de la ahora FES-Iztacala, consideramos necesario hablar brevemente de la creación de la misma por su relevancia social e histórica pero sobre todo porque nos centra en la forma en que está constituido el currículum en la actualidad y por consiguiente, en el entendimiento de cómo se conforma la práctica educativa en la carrera de psicología.

La FES- Iztacala es una institución que se crea primeramente como ENEP por acuerdo del H. Consejo Universitario de la UNAM, en diciembre de 1974, y se constituye en uno de los cinco planteles de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales de la UNAM (ENEPs) que se crean a partir del proyecto de descentralización de la educación superior y modernización del sector educativo,

promovido por el gobierno de Luis Echeverría en la década de los sesenta, en la que aparecen las tendencias reformistas para la educación (Granados, 1980).

Con anterioridad, las ENEPs<sup>2</sup> al igual que Iztacala, fueron un campo universitario multidisciplinario, y ofrece las carreras de Psicología, Medicina, Biología, Odontología y Enfermería; sus planes de estudio se definen con base a estructuras curriculares modulares.

Para la carrera de Psicología, el diseño curricular está definido por módulos: teórico, experimental y práctico, que contemplan situaciones genéricas de enseñanza y aprendizaje diferentes a los tradicionales. Cada uno de estos módulos define objetivos complementarios, actividades diferenciadas, condiciones específicas de aprendizaje y un sistema particular de evaluación. Este sistema modular garantiza que no pueda haber exceso o carencias de información y adiestramiento directo, pues todos los módulos y sus unidades están definidos en forma integral y coordinada con base en los objetivos terminales de la carrera.

El currículum modular se definió bajo un marco teórico conductual y hace hincapié en los objetivos conductuales relacionados con la actividad profesional del psicólogo. La conveniencia de haber formulado los objetivos generales en términos conductuales radica en la simplificación de los pasos intermedios del programa y de evaluación de los logros sucesivos con criterios objetivos (Ribes, 1975).

Se contempla como objetivos de la actividad del psicólogo la rehabilitación, el desarrollo, la detección, la investigación y la planeación y prevención; se enfoca a cuatro áreas problema principalmente como son la salud pública, la producción y economía, la instrucción y la ecología y vivienda. Las condiciones económicas en las que se desenvuelve la actividad son la urbana desarrollada, urbana marginada,

---

<sup>2</sup> Actualmente ya solo Acatlán es ENEP

rural desarrollada y rural marginada, dirigiéndose tanto a individuos, grupos urbanos como a grupos institucionalizados.

Enfocándonos específicamente en la temática que nos interesa, las interacciones entre los profesores y los alumnos, es necesario conocer cómo son tomados en cuenta éstos para la construcción de los programas curriculares. El currículum formula para ellos objetivos conductuales, que integran una sucesión ordenada de conductas requeridas sucesiva y simultáneamente, para satisfacer parcial o totalmente dichos objetivos.

Este sistema previsto descansa en la participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje; implica el diseño de situaciones de enseñanza donde el estudiante desarrolle, a nivel individual y de grupo, actividades perfectamente estudiadas de antemano en términos de una jerarquía graduada de objetivos conductuales. Se descarta la posibilidad de una enseñanza tradicional, con base en un sistema verbalista de exposición desvinculado de la actividad práctica y experimental planeada.

Con respecto a las actividades en clase, las características del sistema se describen de la siguiente manera:

- a) El estudiante participa activamente en el proceso de instrucción, incluso como maestro;
- b) Los objetivos se definen en términos conductuales precisos, jerarquizados y secuenciales, lo que los distingue de los objetivos instruccionales tradicionales;
- c) El aprendizaje se efectúa a dos niveles: individual y de grupo, pero en ambos cada estudiante ajusta su velocidad de aprendizaje a sus propias posibilidades;

- d) La evaluación se realiza a través de la satisfacción o no satisfacción de los diversos objetivos instruccionales, los cuales deben cumplirse en su totalidad;
- e) La enseñanza se programa en situaciones de grupo (unidades experimentales o profesionales) y en situaciones individuales;
- f) El profesor participa en el proceso de enseñanza como orientador, modelador de seminarios, supervisor práctico, tutor académico y diseñador de objetivos instruccionales, y no como simple conferenciante;
- g) No se descarta el uso eventual de conferencias y proyecciones audiovisuales colectivas, con fines de ilustración complementaria (Fernández, López, Ribes, Rueda y Talento, 1986).

Este currículum se implantó desde 1976 y formalmente sigue vigente, pero en la práctica o en su vivencia existe un distanciamiento profundo con respecto a la propuesta oficial.

### **2.3 El universo de estudio.**

La investigación contó con la participación de 25 alumnos de la carrera de psicología de la FES-Iztacala, de 7° y 8° semestres; nueve hombres del turno matutino y cinco del turno vespertino; siete mujeres del turno matutino y cuatro del turno vespertino. Para ello se revisó la plantilla de estudiantes que maneja la institución, con la intención de ubicar los de los últimos semestres de la carrera, semestres de nuestro interés ya que los alumnos estaban próximos a terminar sus estudios y ya contaban con experiencia y vivencia de la que nos podían dar cuenta sobre la relación e interacción con sus profesores. Cabe señalarse que no se partió de una muestra probabilística pues no era nuestra intención la

generalización de los datos, ya que los fenómenos sociales y del comportamiento obedecen fundamentalmente a razones de carácter contextual (Bodgan y Taylor, op. cit.).

Se contempló iniciar con 10 alumnos y conforme se avanzó en la recolección de la información se definió el número final de entrevistados de acuerdo a los criterios establecidos para su selección, y sobre todo en función de la saturación de datos que se obtuvo en el transcurso de la recolección de los mismos. Esto es, cuando consideramos que la información obtenida se acercaba al objeto de estudio de la investigación y cuando al seguir entrevistando alumnos sólo proporcionaban información reiterativa o secundaria al mismo.

Una vez especificados los criterios de selección de la población con la cual se trabajaría, se estableció el contacto con los alumnos, se les dio a conocer el objetivo de la investigación, asegurándoles la confidencialidad de la misma y a partir de ello se determinó su posible participación.

#### **2.4 El trabajo de campo.**

La recolección de la información se llevó cabo a través de una entrevista abierta<sup>3</sup>, ya que con ésta se descubre y analiza el mundo social y obviado en la vida cotidiana. La entrevista entra como una situación que abre la vida ordinaria y la torna extraordinaria, pues en la situación de entrevista el mundo social es puesto en duda, es construido como objeto de estudio (Galindo, 1993). Ésta nos permitió cubrir el objetivo planteado y producir datos descriptivos que permitieron conocer cuáles son las creencias, representaciones y/o valoraciones de los alumnos en su relación con los maestros.

La intención de la entrevista fue que el entrevistado tocara algunos puntos centrales de forma libre, por lo que se estructuró con base en una serie de

---

<sup>3</sup> Forma de comunicación interpersonal con la finalidad de obtener información en relación a un objetivo.

preguntas muy generales o preguntas "nucleadas", es decir, planteadas en diferentes formas en torno a una misma dimensión temática, dejando al entrevistado la oportunidad de responder de acuerdo a sus representaciones y/o lo más significativo para él.

Por lo anterior, fue necesario la elaboración de una guía de entrevista que incluyera los principales ejes de estudio sobre los cuales se basó el entrevistador para la formulación de la misma. En caso de que el entrevistado no se acercara a los tópicos establecidos, el investigador intervenía precisando o acotando el tema con preguntas más específicas.

Se considera a ésta como una entrevista no estructurada ya que no consiste en una lista fija de preguntas (predeterminada), sino que hay ciertos puntos centrales del estudio que se cubrieron en el transcurso de ésta de manera circunstancial, según van respondiendo los entrevistados.

Esta técnica nos permitió obtener categorías de análisis que posteriormente facilitaron la interpretación de la información.

En caso de que el alumno (a) accediera a participar, se programó una cita en la cual se trabajó de manera individual en un cubículo, o si el entrevistado lo consideraba apropiado se llevó a cabo la entrevista en ese mismo momento. Algunas entrevistas fueron realizadas en los salones de clases, en las jardineras y/o en la cafetería del plantel según conviniera al entrevistado, con una duración de entre 40 y 150 minutos.

Terminada la entrevista, se le preguntó al alumno si deseaba agregar algo más a la misma, agradeciendo por su participación en este trabajo y asegurando su confidencialidad.

En caso de que no se lograra contar con la participación de algún alumno elegido, se agradeció su atención y con base a los criterios de selección, se eligió a otra persona.

Las entrevistas se registraron por medio de una grabación, y posteriormente se transcribieron a través de un dictáfono. El período de entrevistas se realizó de noviembre del 2000 a septiembre del 2001.

Para facilitar el análisis de la información obtenida se elaboró un cuadro, en el que se registraron los extractos de entrevista de los alumnos. De éstas se distinguieron, una categoría social o cultural, una categoría teórica que mejor nos acercaba a la comprensión e interpretación de los relatos y una categoría analítica, que nos permitió distinguir, de acuerdo con su naturaleza y contenido, las formas similares de representación con base a los elementos comunes. Este procedimiento nos permitió agrupar en bloques las formas similares de representación. A continuación se presenta un ejemplo de la categorización de la información que facilitó análisis de la misma:

Cuadro 1: categorización de las representaciones de los alumnos de la carrera de psicología Iztacala.

CLAVE	TRANSCRIPCIÓN	CATEGORÍA SOCIAL	CATEGORÍA ANALÍTICA	CATEGORÍA TEÓRICA
	<i>COMO DEFINIRIAS EL PERFIL O LAS CARACTERISTICAS DE UN PROFESOR UNIVERSITARIO</i>			
E8M, p. 10	Un maestro de psicología, a lo mejor puede ser un poquito más abierto Más abierto para conocer, más accesible	"Ser más abierto"	Personalidad	Profesor eficaz
E5M, p. 7	Debe involucrar a su grupo en la clase, haciéndolo que participe, que se encargue de hacer las clases más dinámicas, el mismo maestro que trate de hacer discusiones"	"Involucrar al grupo en clase"	Actividad didáctica	Plantear-debatir
E17F, p. 3	"el maestro siempre como que va a tratar de implicar más su postura...el profesor debería tener un criterio amplio... que este abierto a las sugerencias a las ideas..."	"Tener criterio amplio" "Estar más abierto"	Personalidad	Profesor eficaz

Para el análisis de los discursos de los alumnos y su presentación en el texto, se eligieron algunos extractos de entrevista como los más representativos de los argumentos e interpretaciones de los alumnos. Para la exposición de cada una de las representaciones o posturas de los diferentes alumnos, éstas se acompañan de declaraciones textuales de los entrevistados, las cuales apoyan, ilustran y complementan los planteamientos presentados. Se presenta un relato sobre la situación particular de un estudiante que sintetiza o ilustra la dimensión del individuo frente a una determinada situación. Los relatos se construyeron a partir de la elección de algunas entrevistas, manteniendo el anonimato de los participantes, utilizándose claves que distinguen a uno de otro, por ejemplo, E17F, p. 3, éstas contienen los siguientes datos:

E: entrevista

17: número de la entrevista

F: género del entrevistado

p. 3: número de la página a la que hace referencia el extracto de entrevista

## CAPÍTULO III

### LAS REPRESENTACIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA RELACIÓN ENTRE EL MAESTRO Y EL ALUMNO.

La información que presentamos en este capítulo parte del análisis de las representaciones que los estudiantes revelaron en las entrevistas aplicadas; representaciones que como se ha señalado, son construcciones personales realizadas a partir de experiencias, que en su mayor parte son sociales y culturales y se materializan en los discursos que los estudiantes expresan y condensan el contenido de su vivencia. Rockwell (1987, en Medina, 1994), denomina a estas construcciones, como categorías sociales, ya que "se presentan de tal manera en el discurso o en la actuación de los habitantes locales (son parte del conocimiento local) que establecen distinciones entre las cosas del mundo en que viven" (p. 399).

Es importante mencionar que el análisis de la información inició desde el principio de la recolección de la misma, al ir identificando aquellas categorías sociales que los estudiantes expresaban en sus relatos e ir buscando su relación con los conceptos o categorías teóricas que mejor acercaban a su comprensión e interpretación (Martínez, 1994). Para un mejor entendimiento del material obtenido, el análisis de la información se dividió en cuatro ejes temáticos en torno a los cuales giraron las conversaciones de los alumnos que son:

- 1 - El profesor "ideal".
- 2 - El profesor "real": en psicología Iztacala,
- 3 - La interacción social entre el maestro y el alumno, y
- 4.- La influencia del maestro en la formación profesional de los alumnos.

La búsqueda constante de relaciones entre los datos empíricos con los referentes o categorías teóricas más pertinentes nos permitieron identificar las categorías teórico – analíticas más significativas, que surgieron al introducirnos en la estructura interna de los discursos de los alumnos con respecto a su relación con los maestros.

Estas categorías se fueron distinguiendo de acuerdo con su naturaleza y contenido, es decir, cada una de éstas se conformaron con base en los elementos comunes a los que hacían referencia los alumnos, lo que permitió agrupar en bloques las formas similares de representación.

Sin embargo, al interior de cada uno de estos bloques o categorías teórico-analíticas se muestran tanto los rasgos más sobresalientes como los matices y las diferencias en su interior, a la vez que se reconocen las representaciones compartidas y las heterogéneas en torno a las concepciones sobre los maestros y sobre la relación de los alumnos con ellos. Así mismo, cada una de las representaciones no tiene un carácter excluyente, pues hay casos que bien podrían colocarse en relación a categorías diferentes.

Con base en estos criterios las categorías teórico-analíticas identificadas fueron:

- ❖ Los conocimientos del profesor.
- ❖ Las habilidades didácticas del profesor.
- ❖ La personalidad del profesor.
- ❖ La formación del profesor.

En el texto, el relato de cada estudiante que se presentan se hace referencia a un tipo de representación en particular, y éste a su vez, se agrupa con otros que ponen de manifiesto tanto los significados compartidos como los heterogéneos, con la intención de mostrar la diversidad de representaciones y significados atribuidos a los diferentes tópicos abordados.

En este sentido, la selección de los relatos que se presentan en el texto está en función de aquellos que constituyeron de manera más clara y demostrativa los argumentos trabajados, evitando así saturar el texto con extractos de entrevistas reiterativos cuando éstos eran consistentes; o bien, en el caso de relatos contrapuestos o divergentes, se exponen todos ellos en el texto con la intención de mostrar precisamente la heterogeneidad encontrada. En ambos casos, y según lo ameritó la exposición, esto va haciéndose explícito en el contenido.

### **3.1 El profesor "ideal".**

Ante la pregunta planteada a los estudiantes sobre cómo definirían el perfil o las características de un profesor universitario, o qué características debería tener un profesor que enseña la psicología, o bien, qué esperarían de la relación con sus profesores durante la enseñanza, la mayoría de ellos hicieron referencia a un profesor "ideal", como aquel que posee un conjunto de previsiones referentes a lo que debe ser la conducta de un profesor en un sentido "ideal", pero admitiendo lo que razonablemente se puede esperar de él o de ellos (Postic, 1982).

En sus relatos, los estudiantes hicieron referencia a ciertas características que están relacionadas con los conocimientos y habilidades didácticas que de acuerdo a su rol, todo profesor debería de poseer; también hicieron alusión a ciertos rasgos de personalidad o ciertos códigos de comportamiento que deberían desplegar en el desempeño de sus funciones, como veremos a continuación.

#### **3.1.1 La personalidad del profesor.**

Entre las representaciones que de manera consistente encontramos entre los estudiantes, fueron aquellas que destacaban la personalidad del profesor, como uno de los atributos más importantes que permitían distinguir a los profesores "eficaces" de los "ineficaces": sin embargo, estos rasgos de personalidad a los que hacen referencia son diferentes, pues mientras algunos identifican la "sencillez", la

"apertura" o la "equidad" como los más relevantes, otros mencionan por ejemplo, la "responsabilidad", o la "empatía", o la "congruencia" como los más positivos; representaciones que nos develan en los diferentes relatos que presentamos.

### 3.1.1.1 El profesor como una persona "accesible, abierta".

Algunos autores trabajan específicamente con estos rasgos característicos en los profesores. Ryans (1960, en Postic, op. cit.) es uno de ellos; este autor engloba en el "profesor eficaz" toda una serie de características "positivas o favorables" que poseen este tipo de profesores; también los alumnos hacen referencia a estos rasgos diferenciales con que deben contar los maestros, destacando sobre todo la apertura, que por lógica un profesor que enseña psicología debería poseer; un ejemplo de ello son los siguientes relatos de nuestros entrevistados:

Pues el decir (se refiere a lo que podría hacer el profesor) – mira a lo mejor existe esta opción, podemos hacerle de este y este modo – no sé, – si quieres un asesoramiento – , ese tipo de contacto - [ ] un maestro de psicología, a lo mejor puede ser un poquito más abierto, a cualquier modo de pensar, no que aceptes todos los modos de pensar, ni que aceptes todas las cosas, sino más abierto para conocer, [...] a lo mejor si un poco más accesible, tampoco se trata de dar facilidad a todos, y decir que todos tienen que pasar, pero si por lo menos, el ser un poco más accesible a los alumnos (E8M, p. 10).

Tienen que ser abiertos, que no se pongan tanto la camiseta... de que yo soy el profesor, y ah!, es importante que no sean tan protagonistas, de que –si yo me chingue [sic] tantos años en la escuela, ahora tu te chingas [sic] – (E12M, p. 20)

...el maestro siempre como que va a tratar de implicar más su postura...el profesor debería tener un criterio amplio, que esté abierto a las sugerencias a las ideas... (E17F, p. 3)

Puede verse claramente en las expectativas de algunos alumnos que les gustaría que el profesor les prestara la ayuda necesaria para desarrollar sus aptitudes o

para adquirir conocimientos, pero a partir de mostrar actitudes que no fueran muy rígidas para el aprendizaje, sobre todo, a través de la aceptación de las ideas o en la elección de un marco teórico diferente.

### 3.1.1.2 El profesor como una persona “sencilla” y “equitativa”.

En este sentido, otro alumno menciona que le gustaría en los profesores, actitudes de sencillez, humildad o equidad, como aquellas que favorecerían su aprendizaje, a través del reconocimiento del papel tan importante que le toca desempeñar en el acto educativo. Como se muestra a continuación:

Esperaría una actitud de mucha sencillez, perfil no humilde que ande andrajoso, con huaraches [...] humilde en el sentido de que es parte en un gran engranaje que es un proceso educativo, [...] que no se crea más que el alumno, que vea a el alumno y a él como una equidad. Compromiso, comprensión, mucha disposición... (E16M, pp. 8 - 10).

Estos rasgos de personalidad que distingue el alumno en un profesor y que considera necesarios e importantes en los procesos educativos, desde su percepción, no desmeritan la jerarquía que corresponde al profesor y que permiten recuperar las palabras de Freire (1994) en las que la humildad “de ningún modo significa falta de respeto hacia nosotros mismos, ánimo acomodaticio o cobardía” (p. 60).

### 3.1.1.3 El profesor con “sentido de compromiso”.

Para otros alumnos, es importante que los profesores muestren comportamientos que denoten “congruencia”, tanto con los mismos alumnos como con la materia y la propia disciplina, como en los siguientes relatos cuya representación coincide con aquellas actitudes y estructuras comportamentales que según Landsheere (1977), ha de adquirir el maestro como educador, esencialmente hacia su propia actividad profesional y que él denomina como “sentido de responsabilidad”:

Creo que debe tener compromiso en primera con la psicología, y en segunda con su asignatura, si va a enseñar investigación en psicología que sea investigador, si va a enseñar clínica que sea clínico, que se dedique a eso y lo domine (E7M, p. 10).

... quizás también un compromiso, procurar dejarte algo, enseñarte algo [...] compromiso con lo que enseña... (E2M, pp. 8 - 9).

#### 3.1.1.4 El profesor "congruente".

En la misma dirección, otros alumnos mencionan que el profesor debe ser "congruente", en el sentido de una correspondencia de lo que dice con lo que hace o enseña. Se concibe que es inútil que el maestro enseñe a los estudiantes los elementos esenciales de la materia sin estar preparado para resolver problemas o contestar las preguntas o dudas que por lógica se presentan en el acto educativo. Además, como menciona Meneses (1991), "los jóvenes sienten desconfianza respecto de los adultos, cuando se dan cuenta de que las mentes de éstos están limitadas..." (p. 36). Argumentos que están relacionados con los siguientes relatos de algunos alumnos:

...compromiso con lo que enseña...congruencia, coherencia tanto de lo que digo, como de lo que hago...conocimiento de la materia... (E2M, p. 9).

Debe ser una persona, que esté preocupada por construir una conciencia histórica en sus alumnos [...] estar preocupado por la disciplina y el orden, el discurso, el discurso y así separarlo, el discurso y el hacer, el decir y el hacer [...] orden, disciplinado, que sea honesto [...] honestidad, disciplina, preocupación. (E25M, pp 17 - 18)

Primero creo que deben, que te presentan su forma de trabajar, su evaluación y como te digo, a veces no la siguen, no la cumplen, entonces, como que si hacer eso, que si dicen una cosa pues hacerlo... (E4F, p. 7).

Como se puede observar la exigencia de los estudiantes se extiende a factores diversos como el conocimiento con que debe contar el profesor, congruencia del profesor hacia la disciplina, así como con la forma de trabajo en clase de los mismos profesores, lo que permitiría una perspectiva más clara de lo que se esperaría en clase y hasta del mismo profesor. Sobre todo porque "entre el discurso *de decir* y el *de hacer* el más fuerte es el de hacer porque tiene o puede tener efectos inmediatos" (Freire, 1994, p. 83).

### 3.1.1.5 El profesor con "*sentido empático*".

Para otros alumnos es importante también que el profesor pueda establecer con ellos un contacto lo suficientemente accesible como para poder acercarse al conocimiento que el profesor posee, a través de la comprensión empática, tal como lo exponen dos alumnos en su narración:

Que tenga dominio de conocimiento, paciencia, manejo de grupo, facilidad de palabra, buenas estrategias de enseñanza, que sea dinámico, creativo, no aburrido, empático, que no sea dogmático, que no se cierre en su plan de -yo tengo la verdad -, que esté dispuesto a mostrar lo que sabe... (E1F, p. 18).

Buscaría facilidad de palabra, empatía con los alumnos, buscaría decíamos, conocimientos suficientes... (E10M, p. 10).

Este factor relacional o empático en el campo de la enseñanza, se refiere principalmente a las aptitudes del profesor para mantener relaciones con sus alumnos, respetar sus opiniones, mostrar tolerancia, ser capaz de percibir y captar su interés y necesidades de los jóvenes, etc. (Albert, 1986, p. 81). Factor que indudablemente puede ser fundamental para el proceso de enseñanza desde el punto de vista del estudiante, debido a las posibilidades de interacción que se establecen, principalmente por el contacto personal que al alumno le permite exponer al profesor sus necesidades y por supuesto solucionarlas.

### 3.1.1.6 El profesor desempeñando su "papel de autoridad".

Si embargo, a diferencia de las representaciones anteriores, para otros alumnos esta situación de "empatía" incluso de "amistad" profesada por algunos maestros hacia los alumnos no es aplicable o deseable, ya que vislumbran al maestro en un papel "tradicional", bien definido en el proceso de enseñanza - aprendizaje, que lo ubica alejado de los alumnos, "muy en su jerarquía", y es por tanto, para algunos alumnos difícil aceptar que éste se salga de ella debido al sentimiento de desamparo que esto puede ocasionar sin la figura que el maestro representa. Tal como se muestra en los siguientes relatos:

Bueno, no me importa si habla de usted o de tu, si habla con groserías o no, siempre y cuando sus groserías no sean para ofender a otra persona, algunos no pueden librarse de ellas, pero si que sea respetuoso en ese sentido, que el mismo maestro puede ser muy lindo, muy buena onda pero no debe perder su postura, no es el amigo de los compañeros porque cuando se hace el amigo de los compañeros, el grupo, bueno el maestro da la mano y le toman el pie, entonces eso resta mucho, porque como estamos muy acostumbrados a que siempre haya alguien dirigiendo, no nos sabemos conducir, entonces, aunque somos universitarios y todo, siempre necesitamos, como que - y para tal fecha es el trabajo - y no que tu le digas y - para tal día se lo llevo-, como ha pasado en algunas materias y eso no me gusta, y este si, sino tan solo pensemos en los trabajos finales, tenemos quien sabe cuanto tiempo para hacer el trabajo final y bueno yo si soy muy cumplida y tengo ahí mi trabajo, pero las otras personas no entregan las cosas a tiempo, entonces el trabajo ya se estancó y lo entregas a última hora y corriendo y todo eso, bueno a mi eso no me gusta, entonces si el maestro se hace el amigo o el compañero del grupo, un compañero más del grupo, yo creo que al camino se pierde, porque siempre es necesario, así como en terapia, siempre se necesita que alguien guíe, por que puede ver como que el campo un poco más despejado y cuando tu estás ahí parado se te hace más difícil (E6F, p 7)

que tengan más comunicación con el alumno, más contemporáneos a la vida social de todos los chavos, que sean más abiertos, no se dejen tanto manipular por el alumnado y quizás de carácter fuerte (E12M, p 17)

Como se logra apreciar, en las características idealizadas por los alumnos, el profesor se vislumbra situado en un rol o papel establecido tradicionalmente, que tiene ventajas en tanto el alumno sigue los lineamientos planteados por el mismo profesor para el cumplimiento de los objetivos de la clase, características que no le dejan "perder el camino" incluso por los mismos alumnos, ayudándose para ello también del carácter.

Esta concepción del maestro situado en una jerarquía "estereotipada", que nos presentan algunos alumnos, coincide con lo que Oeser (1984) argumenta sobre los roles generales ejercidos por los profesores, denominados "el maestro en la jerarquía docente" y "el maestro en la materia enseñada y como metodólogo", en los que en el primero "él mismo se ve en el papel de una unidad que forma parte de un grupo profesional competitivo, y con su propia actitud disminuye las probabilidades de que la clase lo juzgue un compañero que colabora en las experiencias" (p. 38), y en el segundo, es "particularmente característico del maestro, en el ámbito de grupo de la clase, y en el que la organización cooperativa plantea a su habilidad mayores exigencias que la enseñanza autoritaria" (p. 40).

### 3.1.1.7 El profesor con "*sentido de autocrítica*".

Otro aspecto que los alumnos toman en cuenta en sus representaciones sobre el ideal de profesor, es que les gustaría que éste tenga la capacidad de escuchar opiniones diferentes a las suyas, tanto en los aspectos teóricos como hacia su propia labor, y por supuesto que tenga la capacidad de poner en tela de juicio las propias ideas, que sería lo que Landsheere (1977) llama "sentido de autocrítica". Situación que se muestra en los siguientes extractos de entrevista:

Que tuviera un criterio amplio para aceptar las críticas, para aceptar cuestionamientos, entender que no todos prefieren la misma teoría. Aceptar la crítica [...] la discusión, el criterio de aceptación [...] y un autocriteno... (E2M, pp. 8 - 9).

... también actitud, muchos maestros no aceptan la crítica de los demás, yo creo que eso es lo principal... (E4F, p. 7).

... dependiendo de la materia que vaya a dar, de lo que se quiera enseñar, buscaría que fuera un poco autónomo, que supiera en que momento cambiar su estrategia de aprendizaje, que fuera crítico a su propia labor (E10M, p. 10).

Estos argumentos nos muestran la importancia que algunos alumnos le atribuyen a la libre expresión dentro del salón de clases, incluso a lo que el propio profesor está manejando como medular en su clase.

### **3.1.1.8 El profesor “*honesto*”.**

De manera similar a los relatos presentados, en el caso de otro alumno, agrega o enfatiza rasgos de personalidad de los profesores que esperaba los poseyeran y beneficiaran su relación con ellos, como es la honestidad y la disciplina:

...orden, disciplinado, que sea honesto, honestidad, disciplina, preocupación... (E25M, p. 18).

Actitudes que por lógica se esperaba exteriorizara un profesor que da clases en la Universidad, sobre todo porque es el profesional al que se le encomienda la formación de los futuros psicólogos, y por la transmisión de valores que ejerce en función de sus responsabilidades.

### **3.1.1.9 El profesor con “*vocación*”.**

Para otros alumnos, el profesor ideal, según sus representaciones, tendría que tener una especie de inclinación natural hacia el magisterio, lo que favorecería tanto al plan de estudio como a los propios alumnos, como nos revelan en sus testimonios:

Desinteresado, que lo haga por vocación al 100%, que no afecte el plan de estudios... (E12M, p. 17).

Tener vocación, realmente pasarte las cosas al costo, creo que deben ser versátiles a la hora de enseñar, de ser creativos y de implementar todos sus conocimientos a la hora de impartir clases... (E14M, p.8).

Potencialmente, el que los profesores se dediquen al magisterio por vocación, (atendiendo a los relatos anteriormente presentados), tendría como ventaja, que el profesor actuara de manera desinteresada e informando al estudiante las formas o modos en que se pueden enfrentar a la realidad de la profesión.

### **3.1.2 Los conocimientos del profesor.**

Otra peculiaridad que para los estudiantes debieran tener sus profesores, es aquella que tiene que ver con el conjunto de saberes que se tienen sobre la disciplina que se enseña, así como todo lo que está relacionado con la adquisición, transmisión y apropiación de su conocimiento. Como se mencionaba anteriormente, no existe confianza por parte de los alumnos hacia quienes tienen la tarea de instruir, si éstos demuestran limitaciones en el manejo del conocimiento en todos los sentidos (Meneses, 1991).

#### **3.1.2.1 El profesor como "poseedor de conocimientos".**

Algunos alumnos en sus representaciones del "ideal" del profesor, mencionan como característica anhelada que éste sea una guía en la adquisición del conocimiento, que se espera él mismo posea; ideal que se reconoce en los siguientes argumentos de varios alumnos:

El profesor, sería una persona que se espera que sea guía, guía de los alumnos, es una guía, el maestro es la persona que sabe cómo embaucar [sic] toda esa información, y cómo proporcionársela al estudiante [ ] sería como la persona

que sabe cómo dirigir a los alumnos, es el que tiene ahora si la superresponsabilidad de ellos [...], el que tiene toda la información, el que sabe la receta de cómo debe de usarse toda esa información, sería eso, y también sería el que en determinado momento cuando el alumno que tiene una duda, va a saber aclarársela también, el que va a hacer que el alumno sea autónomo, el que no nada más sea maestro y aquí está toda la información que tu me estas pidiendo, si no el que sepa y le enseñe al alumno a buscar por sí mismo, leer libros por sí mismo, que sea de su propia voluntad (E19F, p. 12).

Saber de lo que está hablando, debe saber responder cuando tengas dudas, tener esa habilidad para hacer participar al grupo, justo no rígido... (E5M, p 7)

... estar totalmente preparados para impartir sus asignaturas... (E14M, p. 10).

De manera general, las características atribuidas a este tipo de profesor concuerdan con lo que postula Trow (en Hargraeves, 1979) al ubicarlo en un rol que debe desempeñar como "persona de recursos", como resultado de su posesión del conocimiento.

### 3.1.2.2 El profesor como "*orientador*" o asesor.

Sin embargo, para otros no es suficiente que el profesor posea y transmita conocimientos a los alumnos, también idealizan que el profesor se desempeñe como un tipo de "asesor", que no se limite solamente a proporcionar la información, sino que ayude a los estudiantes a descubrir sus potencialidades, dirigiendo el aprendizaje y el razonamiento así como encauzando las formas de trabajo del estudiante; expectativas que observamos en los siguientes relatos:

Que cumplan su rol de maestro, que te sepan orientar [...] por lo menos que te sepan orientar cuando tu necesitas algo así de ellos en cuanto a la materia y también, cuando no estés con ellos, que puedas preguntarles como le hago para tal cosa o dónde busco por lo menos (E5M, p 8)

Espero aprender de ellos, es tomar las experiencias de otros, para mi propia experiencia, claro que ponerla en práctica, porque a alguien le haya pasado algo y me pueda pasar a mí o no me va a pasar, entonces, como tener una referencia, tener una referencia de ellos... (E15F, p. 7).

Los relatos anteriores convergen con aquellos roles ejercidos por el profesor que Soreson (en Hargreaves op. cit.) y Hernández (1995) titulan como "asesor", "informador" y "orientador" que de manera general se refieren al área del conocimiento, en su modalidad de transmisión del conocimiento y que según Postic (1978) "el profesor en este papel, proporciona informaciones, pero se abstiene de comunicar su opinión. Cree que su función principal consiste en la comunicación de un saber con vistas a un aprendizaje" (p. 185).

Algunos investigadores como Gómez y Miranda (1989) enfatizan en este mismo aspecto que "el genuino maestro no se conforma con transmitir información, sino propicia la formación de habilidades haciendo de su clase un laboratorio en el que ambos (maestro y alumnos), se plantean diferentes problemas que han de resolver conjuntamente, pues el verdadero aprendizaje se conquista haciendo" (p. 71) y la forma más adecuada de dirigir la actividad cognitiva del alumno es enseñándole a caminar sólo a través de la actividad autónoma y la creatividad.

### 3.1.2.3 El profesor "comprometido" con el alumno.

Puede apreciarse entonces, que para algunos alumnos no es suficiente que el maestro muestre un gran bagaje de conocimientos, sino que lo ideal sería que también se muestre dispuesto a compartirlo, y en su caso, si no tiene la solución para resolver los cuestionamientos que surgen en clase, se esfuerce en solucionar las dudas y no lo deje como caso cerrado, como ilustra una alumna en su relato:

Que si tengo alguna duda y no me la puede responder, la próxima clase me lo resuelva, o trate de darle una

---

<sup>1</sup> El subrayado es mío

contestación, yo esperaría que el maestro, que hace compromisos, los cumpla, al que dice – voy a ser estricto – pues a ser estricto, – que vas a ser muy cuate – pues que sea cuate (E5M, p.11).

En el relato anterior, si bien se atiende a la congruencia del profesor entre el “decir” y el “hacer”, también muestra la percepción del alumno en la que concibe al profesor desempeñando un rol riguroso, que coincide con lo que Blyth (en Hargreaves, op. cit.) denomina el profesor en su rol de “instructor”, y en que éste se limita a dirigir el aprendizaje, que encuentra en sus investigaciones realizadas sobre esta misma temática.

#### **3.1.2.4 El profesor con “capacidad de análisis e investigación”.**

Aunque de manera excepcional, pero que nos muestra la diversidad de representaciones que los alumnos tienen con respecto a lo que esperarían de sus profesores, encontramos el caso de un alumno que hace referencia a las capacidades tanto de análisis como de investigación con las que deberían de contar los profesores, como nos detalla en su relato:

Una persona con capacidad de análisis, una persona con disposición y capacidad para investigar, una persona innovadora también... (E20F, p. 8).

En este caso, el alumno no se contenta con lo que el profesor puede ofrecer cotidianamente, sino que además exige en él estas características que lo colocan en una situación extraordinaria, en la que se va más allá de la apropiación del conocimiento y complementan la imagen que el alumno elabora del mismo profesor.

### 3.1.3 Las habilidades didácticas del profesor.

En sus representaciones los alumnos también idealizan en el profesor el que cuente con ciertas cualidades o atributos que tienen que ver con aspectos pedagógicos o didácticos; al observar sus respuestas no puede verse un consenso claro, al contrario, éstas denotan una gran variedad de significados, que sin embargo, apuntan hacia las habilidades propias de un educador; referentes tanto a métodos como a actividades características de la enseñanza, especialmente referidas al control y manejo del grupo como mostraremos a continuación.

#### 3.1.3.1 El profesor como *“experto en manejo de grupos”*.

Para algunos alumnos es importante que el profesor cuente con ciertas habilidades para poder llevar a cabo las actividades en clase, una de éstas es la habilidad para manejar el grupo como aquella que es fundamental para llevar a cabo con éxito la práctica pedagógica, por el control que esto representa, tal y como mencionan en sus siguientes discursos:

Que tenga dominio de conocimiento, paciencia, manejo de grupo, facilidad de palabra, buenas estrategias de enseñanza, que sea dinámico, creativo, no aburrido, empático, que no sea dogmático, que no se cierre en su plan de - yo tengo la verdad-, que esté dispuesto a mostrar lo que sabe (E1F, p 18)

... Me gusta la accesibilidad que da la oportunidad de no ser tan rígida la relación del alumno, que domine el tema, o que por lo menos pueda dar una clase, que tenga algunos aspectos metodológicos del manejo del grupo... (E3M, p. 10)

### 3.1.3.2 El profesor como "propiciador de la participación en el grupo".

Los alumnos mencionan algunas características específicas que debiera dominar el maestro en cuanto a los métodos que éstos emplean en clase; por ejemplo, a ciertos alumnos les gustaría que el maestro contara con la capacidad de propiciar la participación en el grupo, como se puede observar en los siguientes relatos:

Debe involucrar a su grupo en la clase, haciéndolo que participe, que se encargue de hacer las clases más dinámicas, el mismo maestro que trate de hacer discusiones... (E5M, p. 7).

El profesor debería ser licenciado en psicología, que buscara información, que propiciara la participación en los alumnos, que los motivara que él buscara que fueran también más adecuados, fuera capaz de crear la creatividad en sus alumnos [...] lo más adecuado sería que fuera homogéneo la educación en todos los profesores, para que vamos no variaran tanto los criterios (E22M, pp 14 - 15)

Justamente debe de saber de lo que está hablando, en sus materias debe saberlo o al menos indicarte a donde puedes ir a buscar información, comprenderte cuando tengas dudas, tener esa habilidad para hacer participar al grupo, que sea justo no rígido, ni tampoco flexible (E5M, p 7).

Puede verse que el tipo de actividades para promover la participación según los alumnos, podrían estar encaminadas a una mayor interacción entre el maestro y los alumnos en el sentido de desarrollar una conversación interactiva y por lógica una clase mucho más dinámica, en la que los alumnos dejan de ser simples receptores en el aprendizaje para contribuir en su propia formación profesional.

Este tipo de métodos y actividades didácticas mencionados por los alumnos ejemplifican los métodos que Hernández (op. cit.) describe como "métodos germinales", en donde el profesor tiene un papel predominante así como el alumno; pero es fundamentalmente a partir de la aportación del profesor que el

alumno hace su contribución a partir del método llamado "organización expositiva – elaborativa" o mediante actividades que también promueven la participación denominadas por este mismo autor como "comentar-comentar" y "orientar – ejecutar", técnicas en las que el profesor básicamente da instrucciones al alumno para que ejecute una tarea.

También encontramos representaciones que van encaminadas hacia esta misma dirección, en tanto aluden a la forma en que son llevadas a cabo las clases; algunos alumnos esperarían que el profesor fuera "dinámico", que cuente con las habilidades necesarias para el "manejo de grupo", que tenga de manera general dominio de "técnicas pedagógicas", que sea "versátil" a la hora de enseñar, "práctico", como podemos apreciarlo en sus siguientes discursos:

Yo creo que no existe, (el alumno se refiere al profesor ideal), debería ser dinámico, motivar, responsable, sepan bien su material (E24F, p. 10).

Debería estar capacitado, me parece como mínimo maestría, y con manejo de técnicas pedagógicas... (E23M, p. 8).

Tener vocación, realmente pasarte las cosas al costo, creo que deben ser versátiles a la hora de enseñar, de ser creativos y de implementar todos sus conocimientos a la hora de impartir clases. . (E14M, p 8).

Como se puede apreciar, en los relatos anteriores, aunque los alumnos no especifican concretamente las técnicas pedagógicas que deberían manejar los profesores, sin duda apuntan hacia todo aquello que hace el profesor dentro de la clase y que sin duda mejora la práctica educativa, pues es a través de estas actividades que los conocimientos del profesor se ponen en juego en beneficio de los estudiantes. Además como menciona Santoyo (1985, en Andrade y Cañibe, 1994) "para lograr que un grupo produzca intelectualmente y avance hacia el logro de sus objetivos, es conveniente que exista un clima que propicie el aprendizaje,

un ambiente de libertad para pensar, expresarse, intercambiar experiencias, hacer proposiciones, señalar coincidencias, ejercer el análisis y la crítica"(p. 132).

### **3.1.3.3 El profesor como "diagnosticador" de las necesidades de los alumnos.**

También se encontró un caso en que el alumno considera que los profesores debieran conocer a los grupos con los que trabajarán antes de iniciar propiamente sus cursos, en tanto les proporcionaría información sobre sus antecedentes académicos, los conocimientos y habilidades con los que cuentan, y a partir de esto planear su intervención; concepción que podemos apreciar claramente en su discurso:

El profesor debe darse cuenta en qué nivel están los alumnos, para a partir de eso ver la forma en que va a trabajar, primero saber quién es él y qué es lo que está haciendo, capacitarse, que se den cuenta que tratan con seres humanos no con animales... (13M, p. 22 - 27).

Esta necesidad de conocer a los alumnos con los que se relacionará el profesor durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, que Landsheree (1977), denomina como "evaluación diagnóstica", resulta ser importante en tanto para los alumnos adquiere significado porque son tomados en cuenta y se sienten tratados como personas y no como meros objetos de la enseñanza. Landsheree también supone importante que el profesor además de hacer un reconocimiento del alumno, lo haga de sí mismo y del papel que juega dentro de la acción didáctica.

### **3.1.4 La formación del profesor.**

Para poder llevar a cabo una práctica educativa de calidad, desde sus expectativas, los alumnos también nos refieren la importancia de la preparación y superación del personal docente, como otros más de los múltiples factores que ya

se han señalado. Los alumnos hacen referencia tanto a los grados académicos a los que los profesores tendrían que acceder dentro de la disciplina, como a la experiencia con la que debieran contar, antes de tomar la decisión de dedicarse al magisterio.

#### **3.1.4.1 El profesor con formación "especializada".**

Al respecto los alumnos esperarían que la mayoría de los maestros que integran la planta de psicología cuenten con nivel de estudios por lo menos superior al que tendrían los alumnos al concluir la carrera y que ellos apenas están conociendo, con la esperanza de que esto signifique el desempeño exitoso del docente en cada módulo y asignatura. En los siguientes relatos se pueden apreciar estas expectativas:

...que tenga mucho conocimiento en un campo aplicado, que tenga una especialidad, que conozca sobre su área y sobre su especialidad y con base a ellas sea lo que sea enseñe, no que tenga un mega curriculum, pero si que conozca sobre su área la cual trabaja y sobre su especialidad en la que trabajó (E1F, pp.18 - 19).

El profesor debería ser licenciado en psicología, que buscara información, que propiciara la participación en los alumnos, que los materiales que él buscara que fueran más adecuados... (E22M, p. 14).

Debería estar capacitado, me parece como mínimo maestría y con manejo de técnicas pedagógicas (E23M, p. 8).

Podemos observar que, haciendo un poco de lado las relaciones personales, se da prioridad a que un profesor universitario que enseña una profesión, debería contar específicamente con "un nivel avanzado de estudios", "maestría", o contar con una "especialidad", tener mínimo una "licenciatura". Se espera por lo tanto, que el profesor cumpla decorosamente con el puesto que ocupa en un nivel avanzado de estudios, sobre todo teniendo a su cargo la formación de los futuros profesionales

### 3.1.4.2 El profesor con “*experiencia...capacitado*”.

También para otros, resulta importante que el profesor cuente con experiencia en su rol de docente, que le permita interactuar con los alumnos de manera eficiente demostrando su competencia y la habilidad que el rol exige; condición que nos señalan algunos alumnos en sus entrevistas:

Me interesaría que tuviera experiencia, dominio práctico...  
(E3M, p. 10).

Debería estar capacitado, me parece como mínimo maestría, y con manejo de técnicas pedagógicas, capacitado, bueno con la relación con los alumnos, pues, finalmente creo que somos adultos, y pues ya podemos construir una relación de entre adultos, no quizá, a lo mejor la empatía y todo aquello sea intrascendente, porque pues ya eres adulto y debes trabajar con lo que sea, con el maestro que sea, me parece que lo primordial sería la capacitación del maestro, y el respeto hacia el alumno (E23M, p. 8).

Incluso uno de los alumnos de octavo semestre considera que esta formación de los profesores y experiencia fuera “homogénea” con la finalidad de que no variaran tanto los criterios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Concepción que denota el significado que atribuye a la necesidad de que todos los profesores tuvieran el mismo tipo de formación especializada, como nos aclara en su discurso:

... lo mas adecuado sería que fuera homogéneo la educación en todos los profesores, para que – ¡vamos! – no variaran tanto los criterios (E22M0, pp 14 - 15).

### **3.2 El profesor "real": en psicología Iztacala.**

La realidad de lo que ocurre en la enseñanza, no se puede descubrir de la nada, sino en la interacción misma de todos los elementos que intervienen en esa práctica (Gimeno, 1995), y al hablar del "maestro real" es atender a la realidad que los alumnos perciben o construyen, exclusivamente en sus interacciones diarias. Y es específicamente, a través de las representaciones de los sujetos que podemos tener acceso a la realidad, al menos tal como ellos la perciben.

En este apartado analizaremos lo que los alumnos nos relatan ante la pregunta planteada sobre, *¿cómo percibes que han sido tus profesores?* En ésta, los estudiantes hicieron referencia a aspectos generales que están relacionados con los conocimientos, las habilidades didácticas y la personalidad que muestran los profesores en su interacción con ellos durante su formación profesional, que a su vez conforman nuestras categorías de análisis.

Como ya se mencionó, la mayoría de los alumnos entrevistados no mencionan exclusivamente una característica del profesor, sino que en sus representaciones asignan diferentes rasgos y roles a un sólo profesor, o en su caso, mencionan diferentes características (a veces colocadas en extremos) de diferentes profesores, así como también hacen alusión a diferentes dimensiones y categorías de análisis, pareciendo ser contradictorias, o simplemente mostrando la pluralidad existente en psicología Iztacala, lo que nos da un elemento más de análisis al develar la gran diversidad de percepciones en los alumnos como profesores hay.

#### **3.2.1. La personalidad del profesor.**

Los alumnos a través de su realidad cotidiana, perciben en los maestros aspectos o rasgos de la personalidad que tienen que ver con la eficacia, las actitudes hacia los alumnos y hacia su propia labor profesional, el conocimiento, las habilidades

didácticas con que cuentan los mismos, así como con el liderazgo ejercido sobre los alumnos en el proceso de formación profesional.

### 3.2.1.1 Los “*buenos*” o eficaces profesores.

Algunos alumnos identifican a algunos de sus profesores como “buenos profesores” sin especificar exactamente a qué se refieren, como se ilustra en los siguientes relatos:

He tenido profesores muy buenos (E10F, p. 8).

Hay tanto buenas maestras como buenos maestros, y malas maestra y malos maestros [ . ] no hay distinción en términos generales. (E7M, p. 11)

A diferencia de lo anterior, en otros casos, su apreciación de “buenos profesores” se deriva de identificar en ellos diferencias particulares, positivas y/o favorables que los constituyen o diferencian de otros maestros en cuanto a sus actitudes ante la enseñanza y específicamente su interés en transmitir sus experiencias, como en el siguiente relato:

...la mayoría son constantes, con ganas de enseñar. Platican sus experiencias. Son buenos. (E15F, p. 7).

Algunos autores mencionan que esta etiqueta es asignada al profesor en función de su comportamiento en clase; Hargreaves (1979) es uno de ellos y afirma, que “bueno” hace referencia a dos aspectos específicamente que son: a un juicio moral y a la eficacia. Incluso el segundo significado de “bueno” más pertinente es el de “eficaz” o “acertado”. Implícitamente en un medio social dado “un individuo puede ser considerado como bueno en el ejercicio de su papel cuando responde a las esperanzas de los miembros del grupo, por el contrario, si se aparta de las normas, si no satisface las previsiones formuladas y no formuladas, está sujeto a la crítica del grupo” (Postic 1978, p. 17).

Existen otros rasgos positivos de los profesores con los que los alumnos se sienten en libertad de poder descubrir sus potencialidades o aplicar lo adquirido en clases; hacen alusión a la disponibilidad del maestro para con ellos y con la disciplina, como nos muestran en su relato dos alumnos de séptimo semestre:

Personas muy trabajadoras que no se quedan estancadas, siguen investigando, siguen conociendo, están dando ponencias, haciendo investigaciones... (E20F, p. 8).

"X" un excelente maestro y un excelente psicólogo te permitía esa confianza. Y son maestros que no los buscas por barcos, los buscas por que te pueden ayudar a tu formación profesional (E11F, pp. 9 - 10)

Estas características positivas reconocidas por los alumnos en sus profesores coinciden con aquellas que Goodwin y Klausmeier (1977) afirman que poseen los profesores eficaces: que escuchan a los estudiantes, aceptan su colaboración y obtienen ideas de ellos, son entusiastas, simpáticos y enseñan más bien con métodos deductivos que dictando conferencias o utilizando otros métodos inductivos. Además, en el dominio afectivo, entre las características de estos profesores, sobresale que son efusivos y comprensivos, responsables y sistemáticos, entusiastas y flexibles. Pero es importante mencionar que todas estas características de alguna manera se incluyen en las características atribuidas al buen profesor, ya que incluso el término de "eficaz" es sinónimo del "buen profesor", según Hargreaves (op. cit.).

De manera general, puede observarse que las representaciones que hacen los alumnos sobre su interacción con el profesor, se encaminan a distinguir el aspecto positivo del negativo en el quehacer del mismo.

Para Harlen (1989, en Niedo y Macedo, 2000) las actitudes, como parte de la personalidad de todo individuo, y específicamente en el campo de la acción

didáctica, limitan o facilitan la aplicación de las técnicas y de las ideas, ya que si no se quiere entender, no importa la capacidad de comprensión que se tenga. Entre las actitudes valiosas para el aprendizaje se encuentran la curiosidad, el respeto por las pruebas, la flexibilidad, la reflexión crítica y la sensibilidad hacia los seres humano y el ambiente. Los alumnos en sus representaciones que elaboran de sus maestros, atienden a las actitudes que le dan un sello característico a la relación, tal como nos muestran a continuación.

### **3.2.1.2 El profesor como "consejero personal".**

Algunos maestros, además de ejercer las actividades que por tradición deben desempeñar en clase, llevan a cabo otras (por iniciativa propia) que están destinadas o focalizadas al alumno. Uno de los alumnos entrevistados, relata que se encontró en clase con un maestro que se interesó en él de una forma un tanto personal, pero sin dejar de lado el aspecto académico, como ejemplifica en su relato:

Una maestra se interesó mas por mi vida, o sea mis problemas, como que se estrechó mas la relación con ella, pues yo le tengo que dar algo [...] y entonces así como que no le podía fallar a la profesora (E9M, p. 12).

Estas actitudes que percibe el alumno en el profesor, para Oeser (1984) en muchas ocasiones son mostradas por algunos profesores al interior del aula, atendiendo a las diversas necesidades del grupo que exigen gran destreza por su parte, ya que se entremezclan, tanto los problemas personales como los educacionales, a los que indudablemente éste tiene que hacer frente.

### **3.2.1.3 El profesor como "*persona comprometida*".**

Haciendo referencia a los rasgos característicos de los maestros, que lo diferencian de un doctor, de un biólogo o de cualquier otra persona, se encuentran también las actitudes que deben adquirir éstos hacia su propia actividad

profesional. Una alumna identifica en su representación de la relación diaria que establece con ellos específicamente el "compromiso" que el maestro adopta hacia la carrera, y que en su interacción diaria puede percibir sin mayor problema:

Están tan comprometidos que te dan lo mejor que pueden que hacen que a ti te sea agradable [...] la mayoría está como que cubriendo un requisito, como nada más – pues es que estoy aquí por que no tengo otro lugar –, aunque algunos sí están aquí porque les gusta (E18F, p. 7).

#### **3.2.1.4 El profesor "poco exigente".**

Sin embargo, así como existen en los profesores actitudes y características positivas, también las hay negativas o desfavorables. Los alumnos en sus representaciones identifican situaciones que les dejan entrever la incapacidad de algunos profesores para tomar las medidas necesarias, de acuerdo a las diferencias de cada grupo y a las individuales, muchas veces quedando el trabajo de clase precario, considerando el nivel escolar al que pertenecen los alumnos, como nos aclara en su disertación una alumna:

A veces considero, que ya estas a nivel universitario, entonces te deben exigir más, de lo que no te exigieron, quizá por mi experiencia, hubieron maestros que no te exigieron mucho, entonces creo deben de hacerlo (E4F, P. 9).

#### **3.2.1.5 El profesor "incomprensivo".**

Algunos de los maestros desde la perspectiva de los alumnos, de lo que padecen es de la incapacidad para comprender al alumno en sus problemas y necesidades, que de tenerlas en cuenta, ayudaría a llevar a cabo una clase con igualdad de oportunidades para todos los alumnos, un ejemplo de ello es el siguiente relato:

Bueno, hablamos de algo muy complejo, creo yo que las actitudes de los profesores, antes que nada, aquí en la UNAM, pues sabemos que una gran parte de la población universitaria trabajamos, antes que otra cosa deben ser comprensivos, no quiero decir que no lo sean, gran parte los son, pero te encuentras con algunos profesores que dicen – a mi no me importa que trabajes – (E14M, p. 10).

Sin embargo, también se reconoce que no todo el personal docente tiene como característica la incompreensión hacia el alumno; este alumno en particular, ha tenido en su experiencia profesores que no caen en esta regla, pero como mencionan Goodwin y Kalusmeier (1977), a veces es más fácil identificar en los profesores las características desfavorables que las favorables.

### 3.2.1.6 El profesor “*inflexible*”.

Esta situación de incompreensión, que puede estarse mostrando por parte del profesor en el salón de clases, puede llegar a trastocar otro aspecto importante en la relación educativa y es precisamente llegar al punto en el que los alumnos se consideran y son considerados como meros recipientes del aprendizaje, situación que los coloca muchas veces en el papel de la “ignorancia” o del “no conocimiento”, que algunos profesores aprovechan para imponer su postura teórica o simplemente su forma de trabajo; lo que demuestra únicamente su incapacidad para “adaptar” o “flexibilizar” su plan de trabajo, adoptando una postura “rígida”; como nos detalla una de las entrevistadas:

Se supone que cuando nosotros estamos en el aula llega un maestro, llega con un perfil, y trata de adentrarnos en su propio perfil de él [sic] trata de darnos a conocer varias posturas a las que él ya está enfocado, pero siempre va a tratar de implicar más la suya... (E17F, p. 3).

Es así, que muchas veces los rasgos característicos de los profesores, lejos de ser solamente parte de su constitución como profesores y/o como personas, puede llegar a obstaculizar el proceso educativo que beneficie el aprendizaje y en

ocasiones se llega a entorpecer por la misma rigidez o el desinterés mostrado hacia las necesidades de los estudiantes, como nos lo expone otro alumno en su narración:

...muchas veces encontré a profesores cerrados que son a los que menos quiere la gente, muchos de mis compañeros desertaron de la materia porque veían que no podían compartir nada con esos maestros, por desgracia creo que eran inter-conductistas, más bien eran conductistas de una forma hacían prácticas y cosillas y tu veías que los chavos al hacer su reporte ponían muchísimas cosas y ellos decían – no, es que esto ¿cómo lo mides, cómo lo haces? No lo puedes hacer así – pero así en una forma un tanto pedante o sea, son totalmente idiotas [sic] (se refiere a los alumnos) o sea así como que no comprendías que era la forma de llegar al conocimiento, como si su forma fuera la única y las palabras que tienes que escribir, yo no deserté con ellos, alguno casi, después dije – es que te tienes que volver un camaleón en esta escuela – por que sales de una clase y te vas a otra y es totalmente diferente ... (E13M, p. 24)

Esta rigidez por parte de los profesores, según el relato presentado, promueve que algunos alumnos, al no concordar o coincidir con el maestro, no tengan otra salida que la de adoptar una posición de conveniencia, al “simular” agrado por el marco teórico con que simpatiza el profesor con quien está tomando la clase, y así sucesivamente según los profesores que “le toquen” a lo largo de la carrera, que inclusive para algunos, puede significar desertar o abandonar los cursos.

### **3.2.1.7 El profesor “deshonesto y conquistador”.**

Encontramos que cuando los alumnos hablan de sus profesores con los que han tenido contacto, también aluden al comportamiento ético. Como se sabe, en toda profesión existen un conjunto de reglas o normas morales que se supone guían el comportamiento de los que a su interior actúan, y en la FES- Iztacala no hay excepción.

Al respecto, un alumno hace referencia a algunas situaciones en que un maestro quebranta estas normas al interactuar con él en el aula; encontramos que el profesor valiéndose de la posición o rol que le toca desempeñar en la acción didáctica, desvía su función y actuación sustantiva, como es la de la enseñanza para el cumplimiento de los objetivos del curso, y prioriza actividades y actuaciones que convienen a su interés o preferencias personales, como es el pedir trabajo que solo le beneficia a él o conquistar mujeres "bonitas", condición que es representada por este alumno como "segregación" para aquellos que no poseen los atributos tanto de género como "físicas" que el profesor prefiere, como nos ilustra a continuación:

... dices – la clase me parece un asco – no te enseña nada de lo que es el programa y lo que te enseña, son cosas que para él le sirven, los trabajos que te piden son para su proyecto de investigación, te piden cosas que de plano no van con la clase [...] también por su mismo carácter era muy voluble el señor, incluso muchos compañeros lo notamos, que él se enfocaba más a conquistar mujeres, se cree galán de Iztacala, y a los hombres nos deja de lado, no nos tomaba en cuenta cuando participábamos [...] ya que eran mujeres bonitas a las que tomaba en cuenta (E9M, P 13)

Además de la situación de galanteo por parte del profesor, el alumno nos muestra otro aspecto que por supuesto los afectaba como estudiantes, como es el hecho de que este profesor se aproveche de su posición dentro del aula y se beneficie del trabajo de los alumnos para proyectos personales, sin consultarles o informarles de ésta situación, en que al menos se les reconociera su lugar como colaboradores de sus trabajos, como se esperaría, situación poco honesta para un maestro.

### **3.2.1.8 El profesor que "abandona a los alumnos".**

Existen en psicología Iztacala algunas condiciones vividas por los alumnos por las que éstos se sienten abandonados académicamente por sus profesores, en el

desarrollo tanto de la teoría como de la práctica educativa, como muestran los siguientes relatos de varios alumnos:

En Chalma la maestra nunca nos ayudó [...] bueno en Chalma son niños con discapacidades, niños con problemas así medio difíciles, por ejemplo, teníamos un compañero que atendía a un niño con síndrome de leinus o lemus, o no sé como sea, y todos nos quedamos, con que eso. – ¿y cómo lo tratas? –, o sea ni modo de aventurarte así, y haber que sale, y al fin y al cabo fue lo que terminamos haciendo, porque la maestra nunca nos ayudó, o sea. – oye pues, ¿cómo le hacemos con este niño? – ah! es que yo ya les di la teoría–, –o sea sí pero, pu's [sic] eres nuestra maestra, nos tienes que ayudar, y más o menos saber por dónde vamos a ir – (E11F, P 9)

Ay! bueno como te decía, he tenido maestros muy, muy buenos, pero también he tenido algunos maestros, que por ejemplo, sobre todo maestros que tienen sus niños chicos, entonces, vienen, corren, dan la clase, escriben y se van corriendo, ¿no? y – maestra pero – mejor que no den clases sinceramento, si quieren ganarse unos pesos, pues no sé que hagan otras actividades, pero este tipo de maestros yo siento que no, que no valen la pena – y ¿por qué? – porque ellos yo creo que no se sienten a gusto con los que están haciendo en primera instancia y en segunda, pues, nos están haciendo perder el tiempo, para dar algo que esa persona nos puso en el pizarrón, mejor lo saco del libro, ¿no?, o hasta por internet, está más completo y más sencillo, pero yo creo que es la postura más negativa que he visto (E6F, p 8)

...con otra de aplicada siento que era muy irresponsable, "X", o como otros maestros que te ponen a exponer porque no se saben su material o nada más te avientan el material y nunca más se vuelven a aparecer . (E24F, p 11)

Estas situaciones de abandono causan en los alumnos sentimientos, tanto de pérdida como de soledad en el difícil campo aplicado, así como la sensación de que el profesor no cuenta con los conocimientos suficientes para manejar el material que se trabaja en la clase, situaciones que desalientan sin duda a los alumnos en el transcurso de su formación profesional.

En los estudios realizados sobre la interacción educativa, se alude también al comportamiento enfocado a la dirección que ejerce el profesor con respecto a los alumnos en la práctica educativa.

### **3.2.1.9 El profesor "tan común como los alumnos y además romántico".**

Y como un caso excepcional, ubicamos solamente el relato de un alumno en el que coloca a los profesores como gente común, podríamos decir que es el "reverso de la moneda", en el que existe en su representación una preponderancia sobre los profesores más bien negativa al menos para este alumno y que nos habla, de manera general, de la personalidad de los profesores:

... es que siempre cuando llegas a un lugar nuevo, tienes la visión sobre todo de lo que es la Universidad, si tienes la visión de que te ayuda a ser mejor, a ser una mejor persona, hombre de bien, mujer de bien, llegas acá y también son gente ambiciosa, envidiosa, punzante, alegre, triste, odiosa, o sea son gente más que nada, y un profesor de psicología, o de la Universidad pues también es gente y es inevitable el querer darse cuenta de que también tienen un chingo [sic] de defectos y son gente también muy pendeja [sic] al igual que nosotros y no por el hecho de tener un doctorado o una maestría, un título son mejores no son mejores a nadie son iguales a todos [...] más bien esa es la situación, nada es lo que uno piensa, 'ya están lucidos', hasta saben hablar mejor, hay unos que siempre salen con el -¿no?- así como yo ahorita que estoy -"este", "este" - bueno -¿dónde está todo el conocimiento? -, ni siquiera saben hablar los profesores... (E21M, pp 9-10)

Este mismo alumno, desde su percepción, nos presenta otro aspecto de algunos maestros de psicología Iztacala, que tiene que ver con cierto romanticismo que adoptan ante la vida, como nos ilustra a continuación:

Es que he tenido de todos colores, de todos sabores, diría que unos han sido muy pendejos [sic], tal vez el pendejo [sic] he sido yo, pero es más fácil decir que los demás son más pendejos [sic] creo que hay pinches [sic] profesores pendejos, hay unos que son hasta muy románticos, no está mal ser romántico, pero en este pinche [sic] mundo tan

salvaje, está cabrón [sic], yo no podría perdonar a mis enemigos y hay profesores que te digo son muy románticos, como que todavía creen en la salvación del mundo. – no hay de que salvarte, no se va a acabar – ... (E21M, pp. 9 -10).

### **3.2.2 El conocimiento del profesor.**

El bagaje de saberes con que cuentan los maestros a la hora de impartir clases, así como su pericia en el manejo de los conocimientos o en su defecto la carencia de ellos dentro de su área de especialización, fue otra dimensión que tocaron los alumnos al referirse a las características de los profesores.

#### **3.2.2.1 El profesor con “*conocimientos científicos*”.**

Uno de los alumnos entrevistados hace referencia a la “capacidad científica” de algunos profesores por la que se les podría considerar como los mejores profesores, porque poseen y manejan el conocimiento científico de la disciplina, sin embargo para él, sólo es el 10 % de toda la planta docente de la carrera los que cumplirían con este criterio y al resto se le podría identificar como los “menos malos”, de acuerdo a la actitud o empeño con que realicen sus actividades; representación que nos devela en su siguiente narración:

Pues yo diría, ya te lo había dicho, de 10 % si deja mucho que desear, pero de ahí en fuera, a pesar de que son impositivos y te dicen, -me tienes que entregar- pues yo diría que el 90 % le hecha ganas en algunas cosas el 10% del 90% más o menos, que bien que mal, pues le echa ganas en algunas cosas, obviamente hay unos contados que serían como el 10 % de ese 90%. que dices -,oye, es un personal totalmente increíble! -, incluso hasta te sientes mal, porque muchas de las veces no entras a clases y vas con sueño, -,cómo te diré?- no les pones atención, o luego no llegas, no llevas lo que te habías comprometido a llevar de tarea o trabajo, o no haces las cosas bien, o dices puras barbaridades, te sientes mal porque estás desaprovechando una oportunidad con algunos profesores que son muy buenos, dentro del mundo científico, si por que hay unos profesores que dices -son muy dedicados en su trabajo – los he conocido, y podría dar nombres, me acuerdo de casi

todos los profesores que he tenido, y ¡vamos!, ese 10% es, ¿cómo te diré?, muy dedicados a su trabajo, tu los ves incluso está ahí en los pasillos, pasan del salón a lo que es el laboratorio, y viceversa y salen de noche... (E22M, p. 15).

Por supuesto, esto alienta a los alumnos, que como hemos visto tienen como imagen del maestro aquel que posee los conocimientos científicos de la disciplina y que son comprometidos con su trabajo y esto, por supuesto, les plantea una línea de comportamiento a seguir.

### 3.2.2.2 El profesor “práctico”.

Para otros alumnos, existen profesores que complementan sus clases con las propias experiencias en el campo aplicado, condición que consideran muy enriquecedora pues la clase no se limita tan solo a la transmisión del material teórico, sino que les proporciona los elementos y herramientas que les servirán para enfrentarse a su futuro profesional. Esta percepción la podemos apreciar en el siguiente relato de una de las alumnas:

Te dicen a lo que te vas a enfrentar, son prácticos, son sinceros [...] nos empiezan a contar de sus experiencias y eso es muy enriquecedor (E11F, p. 7).

### 3.2.2.3 El profesor “sin competencia en su área”.

Pero así como en las representaciones de los alumnos éstos pueden identificar en su práctica diaria a aquellos profesores “buenos” en cuanto al dominio del conocimiento, también hay quienes han tenido contacto en clase con profesores que no dominan completamente el área en la que enseñan, generando así confusión entre los estudiantes, como nos explica un alumno:

Hay tanto buenas maestras como buenos maestros. [ ] no hay distinción en términos generales, [...] yo creo que en muchos casos no se domina completamente el área, no se

pone uno en el papel del alumno, [...] o no fomentan el licuado conceptual... (E7M, p. 11).

### **3.2.3 Las habilidades didácticas del profesor.**

Existen sin duda un conjunto de actividades y métodos necesarios para que la práctica de los procesos de enseñanza aprendizaje se realicen de manera exitosa; estas actividades sin duda repercuten en la formación de los estudiantes ya que a través de ellas el alumno se acerca al conocimiento. Al respecto, para algunos alumnos existen profesores con pocas habilidades didácticas aunque al mismo tiempo los consideran muy buenos psicólogos.

#### **3.2.3.1 El profesor que *"pide aportaciones y críticas"*.**

Para algunos alumnos, la carrera se caracteriza por contar con profesores con diversas habilidades didácticas que denotan la gran pluralidad de enfoques pedagógicos existentes entre los profesores. Un alumno menciona que hay "diferentes metodologías", según el maestro que esté frente al grupo. Una de ellas es la que Hernández (op. cit.) designa como "exponer → captar" en la que el profesor presenta la información de manera verbal o audiovisual y el alumno intenta captarla simplemente oyendo o tomado apuntes, que son o forman parte de los métodos expositivos. Otra de ellas incluye los llamados métodos germinales, que se refieren específicamente a la organización "expositiva-elaborativa" en la que el profesor presenta un cuerpo teórico a través del cual abre interrogaciones o presenta situaciones problemáticas para que el alumno logre buscar soluciones.

He visto diferentes metodologías y técnicas de enseñanza, hay quienes llegan y se ponen a escribir en el pizarrón, hay quienes llegan y dicen que aportes ideas, [...] quien pide críticas. [...] es la que más me agrada (E13M, p. 22).

Como podemos observar, para el alumno es mucho más enriquecedor que el profesor promueva habilidades de crítica en el alumno y lo acompañe a lo largo de su formación.

### **3.2.3.2 El profesor que “no sabe enseñar” o con “estrategias didácticas pobres”.**

Para un alumno, existen profesores en la carrera que son buenos profesionales como psicólogos, pero no cuentan con las habilidades necesarias para transmitir sus conocimientos:

Unos son buenos psicólogos pero no saben enseñar.[...] en algunos casos les falta compromiso con el alumno de no fomentar el licuado conceptual.[...] falta un sentido global de la formación del alumno.[...] también tienen virtudes, yo creo que en Iztacala no son tan rígidos y ciegos como en otras universidades (E7M, p. 11).

Haciendo alusión también a las habilidades didácticas del profesor, encontramos que una entrevistada menciona que existen profesores que no manejan o no aplican las técnicas didácticas adecuadas para trabajar con los grupos siendo éstas fundamentales para facilitar el proceso de enseñanza- aprendizaje, como lo ejemplifica su siguiente relato:

... otros no tienen dominio o manejo del grupo, tal vez las estrategias didácticas que tienen desmerecen un poco, porque cuando ya están en el proceso de enseñanza ahí chafean [sic] (E1F, p. 19).

Coincidiendo con Mackenzie (1970, en Meneses, 1991), lo que sucede en la actualidad es que ha persistido la idea de que los buenos maestros nacen, por lo tanto, no pueden formarse y, también la idea de que cualquiera que domine una materia puede enseñarla, falsedades que han impedido que el profesor aprenda a

enseñar y se contente solo con adueñarse de las teorías y se despreocupe por comunicar adecuadamente sus conocimientos a través de las diferentes técnicas apropiadas para ello.

Es así que muchas de las veces estas situaciones ocasionan que el trabajo del maestro se perciba con poco valor o empobrecido, que indiscutiblemente ocasiona desaprobación entre los estudiantes ya que pudiendo utilizarse diversas actividades o técnicas que constituyen una ayuda incomparable para ilustrar y utilizar cualquier material, se limitan a una sola actividad como es la técnica expositiva por parte del profesor, pero que en su lado inconveniente le da un matiz dogmático, ya que en clase solo prevalece lo que dice el maestro (Nérici, 1970).

Como puede observarse en Iztacala existen de a cuerdo con las percepciones de los alumnos, algunas características en los profesores que facilitan u obstaculizan el aprendizaje, ya sea de personalidad, de conocimientos o de habilidades didácticas y que coinciden con aquellas propuestas por Ryans (1960, en Postic, 1978) y que utiliza para designar a los profesores eficaces e ineficaces.

### **3.3 La interacción social entre el maestro y el alumno.**

La interacción es un concepto dinámico, comprende a por lo menos dos personas cuyo respectivo comportamiento se oriente entre sí. Comúnmente se supone que la conversación es la única forma de interacción, pero no es así. Asch (1972, en Hargreaves, 1979) describió la interacción como sigue:

El hecho destacable en la interacción social es que los participantes se sitúan en terreno común, se vuelven uno al otro y sus actos se interpretan, y en consecuencia se regulan recíprocamente... (p. 100)

De acuerdo con esta definición, la interacción es un término general que se puede aplicar a diversas situaciones de contacto entre profesores y alumnos. En este aspecto los alumnos develaron sus percepciones con respecto a la relación que establecen con los profesores al preguntarles a los estudiantes sobre cómo se relacionan con ellos, qué actitudes tienen sus profesores hacia ellos y/o cómo perciben su relación con los mismos. Sus discursos hacen referencia sobre todo a la calidad de la interacción en términos de cercanía o lejanía de la misma.

#### **3.3.1 Las relaciones distantes propiciadas por los alumnos.**

La mayoría de los entrevistados vislumbran su relación con los maestros únicamente con base al rol que cada uno desempeña, el alumno asume el papel que le es asignado con el fin de que la relación con el maestro se lleve a cabo como "tradicionalmente" se debe llevar, cada uno en su lugar.

Para algunos estudiantes su relación con los maestros es "distante", porque la consideran lo más apropiado para el buen funcionamiento de la interacción en clase, es decir, el distanciamiento es propiciado por los propios alumnos por considerarlo pertinente, como nos muestra el siguiente relato:

Yo casi no trato de entrar en una situación muy amistosa con ellos, porque luego siento que eso vicia la situación ¿no? ser muy cuate implica ciertas cosas medio problemáticas y en ocasiones se toma a mal las demandas que hagas de ellos, a veces soy muy agresivo, en eso si me considero agresivo, porque a veces mis preguntas son muy tajantes, y no siento que sea una relación muy estrecha también y tal vez por mi edad implica esa situación, en ocasiones soy muy cuestionante y eso a muchos maestros no les gusta, por eso en ocasiones nuestra relación no es muy buena, son muy friccionantes y además yo no trato de ser amigo, haremos amigos fuera del salón de clases, porque luego eso causa problemas –yo lo considero así– porque la relación no sería como la que yo quisiera (E3M, p. 11).

Puede apreciarse entonces, que esta situación de distanciamiento es promovida por los estudiantes y no les es desagradable, pues consideran que cada uno tiene bien definido su papel dentro del aula o por lo menos el estudiante ha asumido su papel sin mayores problemas, que sin duda se ubica alejado del profesor y mucho menos colabora con él en la construcción de las clases de manera conjunta.

Esta situación, indudablemente promueve que las cosas funcionen con la debida distancia, incluso los alumnos utilizan en su comunicación verbal con los profesores frases que enfatizan el lugar que cada uno ocupa, situación que se muestra en los siguientes extractos de entrevista:

Como maestros yo les trato de hablar de usted – disculpe maestro – . – disculpe profesor – quizá ya después a la larga y conforme avanzas en la carrera, te das cuenta de que muchos son háblame de tu y ya empiezas a tutearlos, pero quizá siempre está esa distancia de que – bueno usted es el maestro – o – tú eres el maestro y yo el alumno – y quizá con muy pocos se tenga la oportunidad de aceptar o comentar otras cosas, realmente mucho a los maestros, no me acerco (E2M, p. 10)

Con los maestros, con la mayoría, no sale así de la relación maestro- alumno, con la mayoría, si hay con dos o cuatro maestros que si me acoplo bien y me gusta platicar con ellos, cosas así, pero en sí, la mayoría pues es nada más maestro- alumno, yo creo que muchas veces, no me gusta

como enseña y ya nada más voy a su clase y me salgo y le doy los trabajos y hasta ahí, y ya básicamente, casi siempre es así, con la mayoría no salgo de la relación maestro-alumno (E24F, p. 12).

Otro alumno no concibe a sus profesores como "cuates", pues su relación personal con la mayoría de ellos no es muy profunda, se basa solamente en la resolución de problemas académicos, como comúnmente sucede en el acto didáctico y que nos aclara en su discurso:

...comúnmente yo nada más me relaciono para entregar trabajos, a veces preguntarle dudas que tengo, de ahí no encuentro tal cosa, nada más así, comúnmente no llego a ser cute de los maestros, uno o dos nada más, pero no soy muy así con dos, tres porque no son la mayoría, son poquitos dentro de todos los que me han tocado (E5M, p. 8).

### **3.3.2 Las relaciones distantes propiciadas por los profesores.**

El distanciamiento que se da dentro de la clase también es propiciado por los mismos profesores mediante sus actitudes, que no necesitan de la comunicación verbal sino que basta con el comportamiento de los mismos para mantener la distancia que su papel "exige" dentro de la acción didáctica, como nos ilustran dos de nuestros entrevistados:

...cuando no coinciden las ideas o la forma de trabajar determina la profundidad de la relación, en parte yo creo que sí, fijate, porque o sea, te das cuenta, hay profesores, que no sé, desde que llegan y ya están dando su clase, y enton's [sic] no te permite interactuar con él, o no se presta para que puedas hablar con él, entonces como que de alguna forma hay un distanciamiento, pero por otra parte yo creo que no puede haber rivalidad, no sería de psicólogos eso, - ¿cómo te diré? -, una bronca nada más por la forma que enseñan, más bien es un distanciamiento (E22M, p. 18).

también depende mucho, yo creo que del trato de los profesores, porque hay quienes llegan dan su clase y adió's

Entonces no permite ese contacto entre alumno- maestro, pero hay quienes si, la mayoría yo creo, que aquí hay una relación muy humana... (E10F, p. 11).

Estas situaciones características de la interacción social entre profesores y alumnos de distanciamiento, según Oeser (1984) esencialmente obedece al rol que desempeña el profesor como parte de una "jerarquía docente" en la que "él representa una unidad que forma parte de un grupo profesional competitivo y con su propia actitud disminuye las probabilidades de que la clase lo juzgue un compañero que colabora en las experiencias" (p.38).

En el aula, como sabemos, cada uno de los actores juega o desempeña un papel previamente establecido social y culturalmente, que éstos ya tiene asumido y en función del mismo actúan.

Las actitudes que perciben de sus profesores algunos entrevistados, atiende de manera general, a aspectos de accesibilidad y apertura por parte de los mismos hacia las propuestas de los alumnos, pero también a aquellas actitudes que no permiten al profesor tratar o relacionarse con los alumnos como iguales; éstos profesores se apropian de su papel y se colocan en esa jerarquía a la que pertenecen dentro de la institución, los siguientes relatos son otro ejemplo de ello:

Hay maestros que son muy accesibles, de entrada te empiezan a tutear[...] hay maestros que no son así de accesibles , te ponen una cuestión de - yo soy el maestro y yo soy el que sé, tu no sabes, casi tampoco eres digno de hablarme porque no tiene los conocimientos que yo tengo-. hay de todo, hay gente que si es muy flexible y muy tratable, muy abierta y hay gente que no lo es y entre esos dos extremos hay de todo (E2M, p. 10).

Al principio fue dura (el alumno se refiere a su relación con los maestros), muy distante como con cualquier maestro, vas a clases, eres el alumno y él es el maestro, noma's [sic] -te voy a enseñar y tu vas a aprender bien- (E9M, p. 12)

En algunas ocasiones, los alumnos perciben que la relación con los profesores se vuelve un tanto difícil en la medida en que éstos no son equitativos en la misma pues es el profesor el que asume la posición de poseedor del conocimiento y no el alumno. De esta manera puede afectarse el proceso de formación de los estudiantes, debido al ambiente poco favorable que crea el maestro y muchas veces contradictorio con esa concepción común que se tiene de que el alumno puede ayudar a construir su propio conocimiento, que sería lo más viable para una verdadera formación apropiación del conocimiento, situación que ilustra una alumna en su discurso:

Ganas de transmitir. Ganas de enseñar. No ponerse en contra, constancia, la mayoría son constantes con ganas de enseñar. Platican sus experiencias. Son buenos [...] el profesor X, te hace menos como estudiante. No te debe de decir que siempre estás mal, no sentirse más que los alumnos. Nos decía que nos pisaba como cucarachas, y te desaniman, te quitan las ganas de ir a su clase (E15F, pp. 6 - 7).

Desde esta perspectiva, el profesor está colocado en una jerarquía en la que él tiene el privilegio de poseer el conocimiento condicionando al alumno a aceptar que él no lo tiene.

Por otra parte, en los estudios realizados sobre la interacción educativa también se alude al liderazgo ejercido por el profesor, comportamiento enfocado a la dirección que éste ejecuta con respecto a los alumnos.

A través de su experiencia diaria, algunos alumnos ubican a algunos de sus profesores como poco comprensivos, pero sobre todo demasiado estrictos y/o autoritarios, provocando distanciamientos que no permiten una adecuada interacción en clase, muchas veces debido al papel o función de autoridad en el

que generalmente está inmerso el profesor, como muestran los siguientes extractos de entrevista de los alumnos:

Algunos son agradables, están en el equilibrio pueden comprender situaciones, hay quienes han sido así como que muy demasiado estrictos (E5M, p. 8).

Los veía como de autoridad, el tipo de ser el maestro y yo el alumno, él sabe y yo no, yo de él voy a aprender" (E8M, p. 9).

Goodwin y Kalusmeier (1977) así como Postic (1982) mencionan que el "liderazgo autocrático", en el que el profesor proporciona menos ideas de orientación, menos comunicación de conocimientos y menos estímulo para la autodirección, da una orden a cada paso, es intolerante ante las ideas de los alumnos, es autoritario dando instrucciones, interrumpe a los alumnos aunque su discusión no se salga del tema y/o siempre ha dirigido más que participado y por supuesto esto genera distanciamiento del maestro con los alumnos.

### 3.3.3 La relación de "confianza".

Teniendo en cuenta lo que sucede realmente en clase, desde la perspectiva de los alumnos, se pueden ubicar situaciones en las que la cercanía o distancia entre profesores y alumnos se da en función de la confianza que los alumnos sientan con respecto a sus profesores, como nos detallan dos de ellas:

De relacionarme casi no, siempre, es acá alumna y allá el maestro, cuando llego a acercarme a algún maestro, pues si, ya es de manera más personal, preguntarle o decirle que me agrada mucho su clase, o que me gustaría trabajar, que si tiene algún proyecto donde pueda estar, o que me de tips, yo soy una persona que me cuesta mucho trabajo exponer, - ¿cómo puede usted ayudarme? - pero no, no acostumbro a hacerlo con todos, nada más con los maestros con los yo siento confianza (E19F, p. 14).

...“X” es una persona, desde mi punto de vista, un maestro y un excelente psicólogo, pero que al mismo tiempo te permitía esa confianza, de llegar, inclusive nos invitó un día a su casa y ya sabes con toda la relación, o sea, buena onda. Y son maestros que no los buscas por barcos, que no los buscas por que te van a ayudar a pasar, o por que no me piden nada, sino los buscas porque realmente sabes que te pueden ayudar a tu formación profesional... (E11F, p. 10).

### 3.3.4 La relación habitual.

Algunos alumnos perciben que la relación que establecen con sus profesores, lejos de ser amistosa es “buena” o se llevan “bien” sin caer en algún extremo, ejemplo de ello son los siguientes relatos:

...me llevo bien yo diría que con todos, dos o tres que no les hablo mucho, porque para estarme enojando, mejor no pero casi con todos, al menos – hola ¿qué tal, qué has hecho?– a veces no me he salido mucho de lo clásico, de lo cotidiano, insisto. (E13M, p. 23)

Pues va a depender, mira, como es el sapo es la pedrada ¿no?, dicen por ahí, hay profesores con los que de plano si aprendes, tienen un carácter muy recio, y dices – bueno, siquiera los saludas – , te llevas bien con ellos y hasta ahí [...] con otros, no debe ser tan personal el asunto en un 80% me llevo bien con todos, en un 10% no coinciden las ideas [...] los ves, los saludas y hasta ahí (E22M, p. 17)

Se aprecia así, que el interés de los alumnos no es invertir su tiempo en crear relaciones sociales dentro del tiempo dedicado a su aprendizaje, sino más bien las interacciones surgen de manera espontánea, sin perseguir el ser amigo de los maestros pero tampoco situaciones en las que se busque la enemistad con ellos.

### 3.3.5 Relaciones cercanas “humanas”.

Otros alumnos perciben dicha relación más bien “cercana” sin llegar a ser amigable, como lo ejemplifican en sus siguientes relatos:

Con algunos sí, por ejemplo, con una profesora de laboratorio ahí si podíamos platicar de otras cosas, pero también depende, yo creo mucho del trato de los profesores, porque hay quienes llegan dan su clase y adiós. Entonces no permite ese contacto, entre alumno- maestro, pero hay quienes si, la mayoría yo creo, que aquí hay una relación muy humana. Para mi ni afecta ni facilita, o sea, yo creo que es una relación como personas, pero yo creo que también hay una responsabilidad de trabajo que yo debo de cumplir y también él debe de cumplir [...] Nunca me afectó si le hablaba bien o mal a un profesor (E10F, pp. 11 – 12)

Si, llegas y platicas con el maestro, pero no nada más de cuestiones escolares, puedes platicar con ellos de muchísimas cosas y ellos te pueden ayudar, como por ejemplo con X, un excelente maestro y un excelente psicólogo, pero que al mismo tiempo te permitan esa confianza [...] ya sabes con toda la relación, buena onda. Y son maestros que no los buscas por barcos, que no los buscas por que te van a ayudar a pasar, o por que – no me piden nada – sino los buscas porque realmente sabes que te pueden ayudar a tu formación profesional... (E11F, p. 10).

Estas características de la relación que los alumnos perciben de su realidad en Iztacala, que podemos llamar de cercanía, nos permiten vislumbrar una mejor funcionalidad en el intercambio diario, debido al sentimiento de bienestar que despiertan en los alumnos, y sobre todo de tener la libertad de acercarse a los profesores y solicitar la ayuda de los mismos, particularmente en los aspectos escolares aunque no exclusivamente en éstos, es decir, también en el terreno personal. Como ilustra el relato del siguiente entrevistado:

Con uno me llevé a toda madre [sic], otros ya ni me saludan, no sé por qué, será por que ya no entré a sus clases, ya no me saludan, de cierta forma si me he relacionado bien con mis profesores, unos cotorreamos acá [sic], algunos hasta nos hemos puesto apodos, una profesora de aquí me ayudó mucho a cambiar, me trató psicológicamente, me estuvo ayudando y con ella me llevo a toda madre [sic], también ella me ayudó a cambiar muchos conceptos acerca de lo que era la psicología, eso precisamente de hacerlo más mundano, más humano, ella era sí, ella me trató así, a veces llegaba yo a la terapia y terminábamos platicando no

sé, más bien ella terminaba platicándome a mí de lo que le había pasado, fue algo muy humano, o sea, con cualquier persona te lo puedes encontrar y eso me ayudó mucho, me llevo a toda madre con esa maestra (E21M, p. 11).

### 3.3.6 De "amigos".

Se pudo observar una mayor recurrencia en las representaciones relacionadas con la dimensión afectiva o relacional que Albert (1986) refiere como las aptitudes del profesor para mantener relaciones con sus alumnos, respetar sus opiniones, mostrar tolerancia, etc.

Algunos alumnos en sus percepciones nos muestran que su relación con los profesores en la realidad se traslada de un plano puramente enseñanza-aprendizaje a otro más personal, en el que a parte de facilitar el conocimiento el profesor manifiesta interés por los mismos, iniciando con las cuestiones escolares y llegando al punto que incluso el profesor es considerado como un amigo, situación en que se ilustra en el siguiente relato:

A todo dar, son mis amigos, con algunos ya no tengo contacto, a algunos ya no los veo, tan seguido como antes, por ejemplo al Dr. "X" lo veré una vez al mes allá en el B, nos saludamos, platicamos un momento y ya, pero con la gran mayoría cordial, un saludo cordial amistoso (E25M, p.18).

Existen otras situaciones, en las que la interacción social de los alumnos con algunos profesores también tiene matices de amistad, pero que tienen como característica particular el que se ha llegado a ella a través de la capacidad del profesor de comprender a sus alumnos, ayudándolos no sólo en los aspectos académicos sino también en su vida personal proporcionando el apoyo necesario haciendo esta relación más estrecha, situación que nos develan dos alumnos:

Con la mayoría es buena, nos hablamos de tu, muchos de mis profesores me conocen o sea "X" y además me acerco a ellos, les cuestiono sobre su trabajo, les planteo propuestas que tengo, fuera de clase con algunos si he llevado más allá de la relación maestro-alumno pues ya a partir de esto les cuento algunos atorones personales (E1F, p. 19).

Al principio fue dura, muy distante como con cualquier maestro, vas a clases, eres el alumno y él es el maestro, así como que -noma's [sic] te voy a enseñar y tu vas a aprender bien- y conforme se fue pasando el tiempo, ya fuimos haciendo migas [sic], nos fuimos acercando más , y lo que me gustó de él, fue por ejemplo, no sé si con otro lo haya hecho o nada más haya sido yo, no sé , pero a mí me preguntaba : - ¿por qué no entras, por qué no lees, porque no participas? yo te ayudo, te explico después de las clases, cosa que lo tomas a bien, entonces se hizo una amistad, una amistad muy padre, y con una maestra de la tarde se llama "X" [...] la maestra se interesó más por mi vida, mis problemas, es mas estrecha la relación con ella, porque ella me estaba dando su apoyo, me estaba dando su confianza, entonces así por ejemplo yo lo veía, - si llevo a una clase y me sentía muy mal, que estaba muy mal, que no leía, y no participo y ella se está tomando la delicadeza de tener media hora para mí, o una hora si quieres para mí, para que yo le cuente mis broncas y para que ella me trate de orientar, pues yo le tengo que dar algo y entonces así como que no le podía fallar... (E9M, p. 12).

En estas situaciones los alumnos perciben al profesor no sólo como el comisionado en la transmisión de conocimientos, si no además, como un consejero personal al que en el terreno académico no se le puede fallar, situaciones en las que además se desvanece un poco esa imagen autoritaria con la que ha crecido el estudiante desde que inicia su vida escolar. Según Waller (1932, en Hargreaves, 1979) estas características concuerdan con las encontradas en sus estudios (que fueron los pioneros en esta temática) y que él identifica como el "adulto acogedor" y con el papel "amigo y consejero" también ubicado por Oeser (1984) dentro de los principales papeles ejercidos en clase por él mismo y que se caracteriza porque "tiene la capacidad de atender a las diversas necesidades del grupo que exigen gran destreza del maestro en su carácter de consejero personal y educacional" (p. 40).

### 3.3.7 De "admiración".

En el caso de una alumna, encontramos que su representación sobre su relación con los maestros predomina cierta admiración hacia lo que los maestros desarrollan en el aula, como nos ilustra a continuación:

No propiamente de amistad, si de cierta admiración y por eso me acerco a esos maestros, entonces hemos llegado a pedir, por ejemplo, clases especiales, que fuera de clases si se le puede llamar de alguna forma, que fuera del horario nos dedicaban a un grupo de amigas, bueno conmigo, un espacio para seguir trabajando un tema que nos hubiera gustado o para seguir hablando de algo no entendido (E6F, p.8)

De esta manera, al menos esta alumna, aprovecha los recursos que le ofrecen estos profesores a los que admira para incrementar sus conocimientos dentro de la disciplina. Waller (1932, en Hargreaves 1979) identifica a este sentimiento como el "ideal cultural y social" al que pudieran aspirar los estudiantes.

### 3.3.8 Solamente "de trabajo, basada en el aprendizaje".

Para algunos alumnos, la relación que establecen con sus profesores tiene características exclusivamente de trabajo o académicas, se destacan aspectos como el conocimiento que posee el profesor, o la adquisición del mismo. <Encontramos que algunos alumnos perciben esta relación basada únicamente en el "trabajo" que se puede realizar dentro de la clase:

...he tenido una relación buena, no he entablado una relación de amistad desafortunada o afortunadamente, con ninguno hasta ahorita, pero si siento que hay cierta, o sea me siento a gusto, trabajando con ellos, es simplemente una relación así como de trabajo, nunca he tenido la oportunidad de ser amiga de un profesor (E20F, p. 9)

Muy superficialmente, muy basado en el trabajo, difícilmente los saludo, difícilmente entablo una charla con ellos, es respetuosa y cordial, basada principalmente en el aprendizaje, en su clase y en mí" [...] generalmente pasan seis meses y se acaba la relación [...] trato de ser congruente, de mantener distancia con el maestro (E23M, p. 7).

Desde estas representaciones, los alumnos hacen referencia a la relación educativa como el conjunto de relaciones sociales que se establecen entre profesores y alumnos para cumplir ciertos objetivos educativos en una institución; tienen un desarrollo particular para la consecución de estos objetivos específicos y se establecen solamente como relaciones académicas (al respecto los alumnos hacen referencia a este tipo de relaciones de una forma muy clara).

Se perciben relaciones basadas, además de todo el trabajo que se realiza en clase, en el interés por la adquisición específicamente del conocimiento, que tiene como característica que alude a los aspectos académicos como se ilustra en el relato anterior.

En estos casos podría decirse, entonces, que si el aprendizaje, es bueno o favorable, la relación también lo es, y de modo contrario, si el aprendizaje es "malo", por lógica, la interacción entre el maestro y el alumno también lo es.

### 3.3.9 "Malas" interacciones.

Para otro estudiante, la relación es especialmente desfavorable con algunos profesores, ya que algunos de ellos no permiten al alumno acceder a más opciones en la materia enseñada, provocando situaciones que evidentemente afectan a todo el proceso didáctico al restringir el campo disciplinar únicamente al enfoque teórico o metodológico del profesor; como nos aclara en su discurso:

... (con los maestros que no le permiten apertura), la relación es muy mala, en el sentido de que, yo pienso que cuando tú llegas en plan expectativo, es decir, ofensivo de que – a mí

no me vas a venir a enseñar, a mí no me vas a decir esto, yo tengo experiencia -- o sea, cuando tu llegas con esa mentalidad al salón, hasta el salón se siente tenso... (E16M, p. 9).

Se observa que esta situación se debe a la manera en que asumen los roles jerárquicos los profesores durante su desempeño en clase, que no permiten el acercamiento del alumno al profesor.

### **3.4 La influencia del maestro en la formación profesional de los alumnos.**

En el acto didáctico existe sin duda cierta influencia interpersonal dirigida sobre todo a cambiar el modo en que los alumnos pueden o "deben" comportarse, de acuerdo con unos objetivos educativos específicos, según Postic (1978), esta influencia debe actuar sobre el otro, tanto por procedimientos perceptivos, como cognoscitivos.

De manera general, los alumnos perciben que la influencia de sus profesores ha sido determinante, positiva o simplemente ha sido nula cuando se les formuló la pregunta de *¿cómo consideras que han participado tus profesores en tu formación?* En la que consideran como aspectos principales: la influencia en el desarrollo de capacidades de pensamiento y académicas, la influencia para el aprendizaje, la influencia directa para aprender en otros espacios escolares, en el desarrollo personal y profesional o ninguna influencia.

#### **3.4.1 "Influencia en el desarrollo de capacidades de pensamiento y académicas".**

Sobre ésta materia, Marcel Postic (1982) menciona, que existe en el profesor "influencia directa", cuando afirma sus propias opiniones o ideas, dirige la actividad del alumno, critica su conducta, justifica su autoridad y el uso que de ella hace. Los alumnos se refieren específicamente a esta influencia cuando mencionan aspectos relacionados con el contenido de las materias, la lógica de pensamiento que generan, etcétera, un ejemplo de ello son los siguientes relatos:

¡Ay! Determinante, definitivamente, mucho porque gracias a ellos soy lo que soy, no si!, así como decimos de los papás, igualmente con los profesores, gracias a ellos ahorita, he podido alcanzar una lógica de pensamiento distinta a la que yo tenía, una capacidad de lectura mayor a la que yo tenía,

o sea toda mi formación se la debo a ellos, a las prácticas que tenemos que realizar, que a veces pensamos que es muy pronto, que no sabemos o no sé, pero todo esto nos sirve muchísimo (E20F, p 9)

Completa, por que sin ellos, ahora si que lo poco o mucho que sé no lo sabría si no me lo hubieran enseñado como me lo enseñaron (E4F, p 8)

Ellos muestran lo que quieren y yo tomo lo que necesito, como te decía yo no hago de lado ninguno de sus conocimientos[ ] porque se me están poniendo en frente para de alguna forma trasmitirme algo, y yo lo estoy percibiendo, pero al final de cuentas, el que procesa la información soy yo (E13M, p 21)

### **3.4.2 "influencia positiva para el aprendizaje".**

Algunas veces los señalamientos de los profesores dirigen de manera clara el proceder de los alumnos, incluso propiciando el crecimiento del mismo en el aspecto intelectual:

yo creo que naci biológicamente en el 74, pero pues intelectualmente aquí es donde nazco, o sea, he estado en la primaria, he estado en la secundaria, aprendes, porque todo es parte de tu bagaje de conocimientos, pero aquí es en donde ya, 'vamos' me han marcado realmente, más que la elección de carrera, para realmente decidir qué quiero ser yo, yo creo así que los profesores, la formación que me han dado, para marcarme en porcentaje, yo diría que un 70% han cambiado mi vida, mi forma de pensar las cosas [ ] por comentarios, señalamientos, notas en los trabajos, y los psicólogos mucho me han marcado también en el mundo científico, han propiciado ese aprendizaje cuestionante (E22M p 18)

Puede decirse que para algunos alumnos es tan importante que el profesor manifieste de manera explícita sus observaciones u orientaciones durante el proceso de formación, que incluso los mismos alumnos pueden reconocer que a través de éstos han adquirido y tienen los elementos fundamentales que han de servir de apoyo o base en su desempeño, primero académico y posteriormente profesional.

También, los alumnos hacen referencia a aquellas actividades que tienen relación con la instrucción por parte de los profesores; los entrevistados significan la participación de los profesores en este aspecto como directa, ya que dan oportunidad al estudiante de desarrollo a partir de directrices claras y explícitas, como la ejemplifican en sus siguientes discursos:

Ahí no, claro, hay maestros que la forma de ser y de desarrollar la clase, implica la oportunidad de participar, desarrollarte, y decir tus dudas, así como hay maestros que nunca dieron oportunidad. (E3M, p. 12)

Si han provocado un impacto, de otros maestros no, creo que de la mayoría de los maestros he sacado mucho la forma de enseñar, los consejos que daban (E19F, p. 14)

### **3.4.3 Influencia directa para aprender en otros espacios escolares.**

Existe otro tipo de influencia ejercida por el profesor en la interacción con los alumnos, en la que también se propicia el desarrollo de los mismos pero ahora sin ser tan directivo para ello, además de proporcionar al alumno la posibilidad para complementar su aprendizaje aún sin estar en el aula, un ejemplo de esto es el siguiente relato:

En la parte de asesoría con trabajos y personal, me echan la mano para asistir a cursos, ellos me informan o me dan la posibilidad para que yo asista a cursos (E1F, p. 20)

### **3.4.4 Influencia en el “desarrollo personal y profesional”.**

Así como el profesor tiene la capacidad para proporcionar pautas claras a los alumnos con relación a la materia que imparte, a otros también les aportan la ayuda necesaria para desarrollarse como personas y como profesionales.

En los siguientes relatos, los alumnos hacen referencia a este tipo de profesores, pero refieren su influencia sobre aspectos personales al interactuar con los mismos:

Pues de los que he mencionado, yo creo que ha sido básica, porque o sea, aparte de darme la teoría, y he platicado mucho con ellos y, fuera de la teoría y de la psicología y de cómo puedes tu ejercer tu profesión, bueno te dan muchos consejos de cómo puedes ser tu como persona. (E11F, p. 11).

Un profesor "X" que maneja psicogenética te ayuda porque te permite conocerte a ti mismo y ver a los otros también, de ahí comprendes las diferencias, por eso ahora puedo comprender las diferencias de otras personas... (E13M, p. 21).

Los entrevistados hacen alusión a aspectos personales también, cuando refieren su propia persona y la influencia del profesor sobre ella, aunque el maestro no haga señalamientos directos sobre ello, los alumnos mencionan por ejemplo:

Fueron muy comprensivos porque cuando tu trabajas en un proyecto de investigación eso te absorbe mucho [...] al final les explicaba y comprendían (E7M, p. 12).

Dependiendo de cómo lo vea el profesor, eso va a influir para que lo veas así (E18F, p. 6).

Otra entrevistada hace referencia a aquellos aspectos que tienen que ver específicamente con la formación profesional, al comentarnos cómo el profesor influye directamente al proporcionar al alumno las herramientas necesarias para su desempeño tanto en el campo académico como laboral, como nos lo aclara en su siguiente relato:

...son la base para que yo pueda hacer cosas, como trabajar en la clínica, [...] el tutelar, como tener contacto con las personas (E15F, pp 7 - 8)

Pues mucha, han influenciado en la forma que veo las cosas ahora [...] en cuanto a la formación como psicólogo [...] todo lo que sé ahorita [sic] de psicología se lo he aprendido de ellos (E5M, p. 9)

O simplemente promoviendo en los alumnos la toma de conciencia sobre la importancia de la disciplina como de la propia persona, tal como se muestra en el siguiente argumento de otro entrevistado:

Pues hay algunos, que si te pusieron a pensar, sobre qué era la psicología, sobre si querías ser psicólogo, o algunos que, si te marcan, que te obligan a la reflexión sobre la psicología, sobre la carrera y sobre ti, bueno algunos que si te enseñan, pero, eres su alumno, y ellos son tus maestros, que solo te aportan los conocimientos (E23M, p. 8)

### 3.4.5 Ninguna influencia

Sin embargo, para otro alumno sus profesores no han tenido ninguna influencia en su formación profesional, situación que contrasta con las anteriores, pero que permite vislumbrar otra perspectiva dentro del mismo terreno:

Pues creo que les vale madres [sic] en cuanto a la formación creo que ha sido como fantasma más bien creo que todo ha partido de mí, [...] si me han mostrado algunos aspectos que no trabajo, y pues hasta ahí, no se han involucrado más en ello (E21M, p. 11)

Desde la representación del alumno lo que sobresale es que sus profesores se han desentendido de él en todos los aspectos incluso en los referentes a los académicos, ya no digamos en el aspecto personal.

Para finalizar el capítulo, debemos decir que existe en la carrera de Psicología de la FES Iztacala una gran diversidad de percepciones por parte de los alumnos con respecto a su relación con sus profesores. Podemos concluir, que en algunas ocasiones, el ideal o las expectativas de los alumnos se resuelven o cumplen en el

transcurso de la carrera, pero en otras, dichas expectativas se quedan planteadas únicamente en el terreno de lo deseable, sobre todo en lo que se refiere a las habilidades didácticas que les permiten a los profesores el desempeño exitoso de sus clases. Coincidiendo con Albert (1986), "las buenas relaciones entre alumnos – profesor nos perfila un profesor simpático y con sentido del humor, interesado y respetuoso con las opiniones de los alumnos, sensible a las necesidades y dificultades que les plantea la propia clase, comprensivo con los problemas y asequible a esas necesidades" (p. 64).

Y como se mencionó anteriormente no es el objetivo de la presente investigación calificar o evaluar la relación de los estudiantes con los maestros, sino más bien develar las representaciones que éstos tienen de su relación con los maestros a través de sus discursos, con la finalidad de describir la realidad educativa desde la perspectiva de los estudiantes, que pueda aportar información que sirva para el planteamiento de mejores prácticas de intervención pedagógica que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## COMENTARIOS FINALES

Para finalizar el presente trabajo es necesario enfatizar, que los entrevistados son jóvenes que construyen sus propias referencias tanto del Otro como del mundo que lo rodea, por lo que la conformación de un repertorio determinado de comportamiento no se dicta únicamente por reglas externas previamente establecidas, sino a través de las perspectivas y representaciones que elaboran de un hecho en particular, que en este caso es sobre las representaciones que construyen sobre cómo asume su función el profesor y como repercute ésta en su interacción diaria, ya sea estrecha, distante, frecuente o esporádica según sea el caso.

A través del análisis de las representaciones que construyen los estudiantes de psicología de la FES Iztacala ante la relación maestro- alumno, se puede observar que éstos tienen una perspectiva muy clara tanto en el plano "real" como en el "ideal" de esta relación. En el aspecto "ideal", así como existen en los profesores expectativas hacia los alumnos, también las hay en dirección contraria. Como ya se revisó, en este aspecto los alumnos abordan dimensiones como el conocimiento, la personalidad, las habilidades didácticas y la formación académica que debiera poseer un profesor.

Lo mismo en el plano "real", o en lo que ha sido su realidad cotidiana, desde sus percepciones los estudiantes identifican muy bien cuáles son las características tanto de la relación con ellos, como de los mismos profesores, que le dan a ésta su sello característico. Aquí un punto destacable, es que muchas veces los alumnos cuando hacen referencia a sus profesores, enfatizan con gran frecuencia situaciones poco favorables o negativas, posiblemente como menciona Postic (1978) esto se debe a que es más fácil dar características de la mala enseñanza y del mal profesor que las de la buena enseñanza y del buen profesor, aunque como señala él mismo, las divergencias en la concepción de "buen docente" provienen

del sistema de valores al que se refiere el observador y de la serie de expectativas que se deducen de éste. Estas representaciones que construyen los alumnos exponen una especie de abanico que muestra la gran diversidad de creencias, constructos y/o valoraciones de los estudiantes como profesores existen.

El análisis de las representaciones de los estudiantes además nos permitió poner en claro el grado de distanciamiento de lo que "realmente" sucede en Iztacala y lo que se constituiría como lo deseable, desde su punto de vista.

Así pues los estudiantes en sus representaciones del profesor ideal argumentan como características deseables, por ejemplo, la apertura y la accesibilidad por parte del profesor hacia las diversas temáticas y/o marcos teóricos existentes en el interior de la disciplina, esto contrasta evidentemente con lo que algunos alumnos señalan que sucede en clase, debido a que adoptan un liderazgo preponderantemente autoritario, en el que no existe una apertura total por parte del profesor y que provoca según Postic (op. cit.) reacciones agresivas respecto al líder o en su defecto una sumisión apática. Aunque también pudimos identificar representaciones de algunos alumnos que creen necesaria esta postura autoritaria del maestro para llevar a cabo con éxito los objetivos del curso, posiblemente por la tradición con la que llegan los alumnos a la carrera, que como menciona Hargreaves (1977, en Cornejo, 1991), "los alumnos se ajustan con más flexibilidad a diversas situaciones en las que priva la autoridad del maestro para conducir y evaluar el trabajo escolar de los estudiantes" (p. 78).

Existe también en los alumnos el requerimiento de que éstos se comprometan de una manera "integral", es decir, compromiso tanto con los alumnos como con la propia disciplina ya que evidentemente algunos de ellos se han encontrado con situaciones en las que se han quedado "abandonados" académicamente, lo que demuestra un desinterés y falta de compromiso por parte de algunos profesores.

Hasta aquí lo que podemos estimar, es que en realidad existe un distanciamiento entre el ideal del profesor y los profesores con los que cotidianamente tiene contacto el alumno; podríamos decir que la experiencia del alumno en la relación educativa es un determinante de sus deseos o exigencias con respecto a la misma.

En la dimensión en la que podemos concluir que no hay mucha diferencia entre lo "real" y lo "ideal", es en la capacidad de algunos profesores por establecer un vínculo empático con los alumnos; en Iztacala los profesores cumplen con las expectativas idealizadas por algunos alumnos de ese acercamiento que permite al maestro la comprensión de las necesidades de los alumnos también a un nivel más personal. Podríamos suponer que esto se debe posiblemente a la cultura que se promueve entre los mismos psicólogos como parte de la misma profesión, es decir, a la actitud de empatía y ayuda hacia los demás, que el profesor por ser psicólogo posee.

Otro aspecto que los alumnos consideran importante es el área de conocimiento, que de acuerdo con las percepciones de los alumnos, es un panorama variado, en el sentido de que para algunos alumnos es importante que el profesor cuente con los conocimientos necesarios para impartir sus clases ya que no lo han demostrado y a la vez otros entrevistados han tenido contacto con profesores que cuentan con los conocimientos científicos aplicados a la disciplina además de practicidad en su repertorio. Esto nos demuestra que la planta docente de psicología Iztacala es tan variable, que por suerte o por azar, algunos alumnos han tenido maestros que llenan sus expectativas y otros no.

Se encontró escasez, de manera general, en las habilidades metodológicas y técnicas que el profesor emplea en el desarrollo de sus clases; los alumnos enfatizan en su idealización la apropiación por parte del maestro de aquellas habilidades pedagógicas necesarias para la enseñanza, ya que en la cotidianidad

de la acción educativa determinados profesores demuestran la carencia de las mismas.

En cuanto a la formación académica de los profesores, los alumnos no hacen otra cosa más que proporcionarnos de manera más evidente o explícita los determinantes que conforman lo que ellos consideran el rol de un profesor universitario; al parecer, más grados o nombramientos académicos es sinónimo de mejor preparación, tanto personal como profesional por parte del profesor, lo que traería como consecuencia una formación de mayor calidad.

En el aspecto general de las características de la relación, los alumnos se encuentran desde relaciones distantes hasta otras más cercanas; esto concuerda claramente con lo que se mencionaba anteriormente, de que algunos profesores sí cuentan con la capacidad de acercarse a sus alumnos tanto en el aspecto personal como en el académico. Cuando sucede lo contrario, se debe a la apropiación por parte del maestro de su papel y en éste, a la jerarquía en la que es situado alejado de los alumnos.

La aceptación o rechazo por parte de los alumnos, según las representaciones que forman de sus profesores, obedece de manera general a la forma en que son evaluados, los medios o métodos empleados en clase para la consecución de los objetivos del curso, los conocimientos que posee el profesor y en gran medida a aquellos aspectos particulares de la personalidad.

Es necesario tener en consideración, que para realizar algún cambio, o estructuración de un plan curricular hay que tomar en cuenta las representaciones creencias y/o valoraciones que a partir de la realidad construyen los estudiantes en su relación con los profesores. Éstas nos podrían dar los indicadores de lo que sucede en la relación educativa que de manera cotidiana se expresa en las aulas y demás espacios escolares tanto con profesores como con alumnos y de lo que adolecen los currícula formales y que en su dimensión vivida distan mucho de lo

que está planteado y en determinado momento puede quedarse en buenas intenciones pues es en la práctica, en que se vive cotidianamente la relación educativa entre profesores y alumnos, en donde se pueden encontrar realmente las inconsistencias. Así pues, si se sigue fomentando el distanciamiento entre profesores y alumnos, ya no digamos entre las personas encargadas de conformar los planes de estudio de la carrera, difícilmente se podrán escuchar a los mismos, por considéralos demasiado alejados del nivel de competencia en que se encuentran tanto los profesores como el personal administrativo.

Lo que proponemos, para mejorar las relaciones entre profesores y alumnos es básicamente promover durante la formación de la planta docente, la adquisición de valores, esencialmente la tolerancia, ya que ésta es la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente. A aprender lo diferente respetar lo diferente.

## BIBLIOGRAFÍA

Albert, E. (1986). El alumno y el profesor. Implicaciones de una relación. Madrid: Universidad de Murcia.

Abric, J. (1994). Pratiques sociales et Représentations. (Trad.) México: Ediciones Coyoacán.

Andrade, M. y Cañibe, J. "La relación maestro- alumno como elemento funcional para evaluar los programas de posgrado". Omnia. 1994, (No. especial Oct.-Dic.)130 -133.

Arredondo, A. (1981). Comisión temática sobre desarrollo curricular. Documento base. Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, Vol. 1

Azuela, R. Maestro y alumno adolescente: Mitos y realidades de su encuentro. Cero en Conducta. 1989. 4 (16), 30-37.

Barragán, V. (1997) Idea de estudiantes de primaria y secundaria de los roles educativos desempeñados por alumnos. Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de psicología México, D. F.

Becerra, G; Garrido, R. y Romo, H. (1989). "De la ilusión al desencanto del aula universitaria. Una panorámica áulica del currículum", en: Furlán, A. y Pasillas A. (comp.) Desarrollo de la investigación en el campo del currículum. México, UNAM, ENEP Iztacala.

Bisquerra, R. (1996). Metodología de la investigación educativa. Guía práctica. España CEAC.

Bodgan, R. y Taylor, J. (1990). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Piados.

Bravo, M. "Currículum, aproximaciones a una reconceptuación". Cero en Conducta, 1989, 4 (16), 38-41.

Chamorro, U. (1985). El proceso curricular en la educación superior: un planteamiento alternativo. Foro Universitario, STUNAM, 2ª. época, marzo.

Coll C. y Miras M. (1990). "La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje". En Coll, C., Marchesi, A y. Palacios, J. Desarrollo Psicológico y educación II. Psicología de la Educación, Madrid, España: Alianza, pp. 297- 313.

Coll, C. y Solé. I. (1990). "La interacción profesor – alumno en el proceso de enseñanza – aprendizaje". En Coll, C., Marchesi, A y. Palacios, J. Desarrollo Psicológico y educación II. Psicología de la Educación, Madrid, España: Alianza, pp. 315-333.

Contreras, O.; Desatnik, O.; Covarrubias, P. Y Monroy, M. (1995). Evaluación y planeación educativa. Trabajo presentado en el Segundo Congreso Mexicano de Investigación Educativa de la Ciudad de México, Octubre.

Cornejo, A. (1991). "Estudiantes y prácticas educativas en el aula: análisis de un caso" en Rueda, M.; Delgado, G. y Campos, M. A. (comp.). El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas. México. CISE-UNAM, pp. 59-83.

Cornejo, O. A. (1988). La escuela secundaria de Xoco. Un estudio de caso sobre procedencias socioeconómicas e interacciones educativas en un grupo de alumnos. México: UNAM. Tesis de Licenciatura en Sociología.

Covarrubias, P. (1993). Análisis de diferentes planes de estudio afines al currículum de Psicología Iztacala. En: Memorias del XIII Coloquio de Investigación, México, UNAM, Campus Iztacala, pp.103.

Covarrubias, P.; Flores, G.; Meza, H. y Najera, C. (1999 -2000). Caracterización de los Planes de Estudio de la carrera de Psicología en la zona metropolitana: un punto de vista de profesores y alumnos. En: Cuadernos de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y el Ambiente. Vol. 2, UNAM, Campus Iztacala, pp. 3-27

Covarrubias, P. (2000). Comparación entre el currículum prescrito y el currículum vivido. Manuscrito inédito. UNAM, ENEP Iztacala, México.

Fernández, C., López, F., Ribes, E., Rueda, M. y Talento, M. (1986). Enseñanza, ejercicio e investigación de la Psicología: un modelo integral. 2º. Edición, México: Trillas Cap. 4.

Flores, R. (1989). El currículum y el docente. Algunas reflexiones sobre la práctica cotidiana. En: Foro de Evaluación Curricular. México. UNAM. ENEP Iztacala, pp. 149-157.

Freire, P. (1994). Cartas a quien pretende enseñar. México: Siglo XXI.

Galindo, J. (1993). Metodología, métodos, técnicas: Encuentro de subjetividades, objetividad descubierta. La entrevista como centro de trabajo etnográfico. En: Estudio sobre culturas contemporáneas, 3 (1). Mayo, Universidad de Colima.

García, S. M. (1989). "Identidad del estudiante de psicología en relación a su formación profesional", en en Urbina, J. (comp.) El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva. México: UNAM.

Gimeno, J. (1995). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata (5ª ed.).

Girón, B.; Urbina, J. y Jurado I. (1989). "La evaluación del docente y de las asignaturas desde la perspectiva estudiantil", en Urbina, J. (comp.) El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva. México: UNAM.

Giroux A. (1983). "Theory and resistance in Education", Bergin and Garvey Publishers, U.S.A. cap.2, (tr. en español por Verónica Edwardas) en Landesman M. (comp.) Currículum, racionalidad y conocimiento, Colección Educación, Universidad Autónoma de Sinaloa, México, 1988, pp. 117-141.

Goodwin, W. y Klausmeier, H. (1977) Psicología educativa. Habilidades humanas y aprendizaje. 2ª. Reimpresión. México: Harla.

Gómez, M. y Miranda, M. "El trabajo en la clase es asunto de dos". Revista Pedagogía Cubana 1989, 1 (1) Abr- Jun, 68-71.

Granados, C. A. (1980). "Así nacieron las ENEP's", en Memorias del 1er. Foro Académico Laboral ENEP. Foro Universitario.

Hargreaves, D. (1979). Las relaciones interpersonales en la educación. México: Morata.

Heras, L. (1977). Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar. España: ALJIBE.

Hernández, P. (1995). El diseño de la metodología instruccional. Diseñar y enseñar teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente. Madrid: Narcea.

- Jiménez, M. (1997). Las representaciones y sus implicaciones. Aproximaciones desde el psicoanálisis, la psicología social y la educación. En Bloom, L., Bordeu, P., Ecker, A., Jiménez, I., Jiménez, M., Velasco, P. y Wuest, T. Formación, representaciones, ética y valores. México CESU UNAM, EMA: Paniagua.
- Landsheere, G. (1977). La formación de los enseñantes del mañana. Madrid: Narcea.
- Lara, J. (1991). Los currícula de Psicología en México: ¿Otro valuarte más del colonialismo occidental?, En: Curriculum y Psicología. México: UNAM, ENEP, Iztacala, pp. 47-56.
- Marrero, J., Rodrigo, M. y Rodríguez, A. (1993). Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visión.
- Martínez, M. (1994) La investigación cualitativa y etnográfica en educación. Manual Teórico-práctico. México: Trillas.
- Medina, M. P. (1994) "Ser maestra, permanecer en la escuela". En La etnografía en educación. Panorama prácticas y problemas: Delgado, G., Jacobo, Z. y Rueda, M. (Coord.) México- UNAM. pp. 389- 431.
- Meneses, E. "Un perfil del maestro universitario". Magístral 1991, 1 (1), 34-35.
- Neida, J. y Macedo, B. (2000). Un currículum científico para estudiantes de 11 a 14 años (253 párrafos)Revista de educación(En red). Disponible en: [weboeir@oei.es](mailto:weboeir@oei.es)
- Nérci, G. (1970). Hacia una didáctica general. Buenos Aires: Kapeluz.
- Oeser, A. (1984) Maestro, alumno y Tarea, 2ª. Reimpresión. Argentina: Paidós.

Ortega, P. (1989). "La evaluación de la actividad docente en el análisis de la preparación profesional del psicólogo", en Urbina, J. (comp.) El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva, México: UNAM.

Patton, M. (1990). Qualitative evaluation an research methods, Londres: Sage Publications.

Postic, M. (1978). Observación y formación de los profesores. Madrid: Morata.

Postic, M. (1982). La relación educativa. Madrid: Narcea.

Ribes, E. (1975). "La formación de profesionales e investigadores en psicología con base en objetivos definidos conductualmente" en Enseñanza e Investigación en Psicología, núm. 1 (2).

Rocwell, E. (1994). "La etnografía como conocimiento local". En La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas. Delgado, G., Jacobo, Z. y Rueda, M. (Coord.) México- UNAM.

Rueda, M. (1994). La investigación cualitativa en el conocimiento de la enseñanza a nivel Universitario. En: La Etnografía en Educación. Panorama, prácticas y problemas. México: CISE.

Zorrilla, J. (1989). "La educación en el Aula", en Luna, L. y col. Los estudiantes. Trabajos de historia y sociología. México: UNAM-CESU.