

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES



**“PREFERENCIAS SOBRE LOS ESTILOS DOCENTES QUE
TIENEN LOS ALUMNOS Y MAESTROS DE LA FACULTAD
DE PSICOLOGÍA, UNAM”**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
PRESENTA:**

EDITH GRISELDA PIMENTEL MANCILLA

DIRECTOR DE TESIS: *MTRO. JOSÉ JESÚS CARLOS GUZMAN*

MÉXICO D.F ABRIL 2009



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.

DEDICATORIAS

A Dios por darme una familia extraordinaria y llenar de bendiciones mi vida.

Esta tesis está dedicada con todo el cariño del mundo a dos personas maravillosas; mis padres, porque con su amor y apoyo incondicional he logrado salir adelante. GRACIAS por todo, los quiero mucho.

A Erick quién día a día me ha impulsado a salir adelante, por ser mi compañero de vida y de lucha, por tus porras y por lo que significas y por todo lo que me has dado. Te amo Gordito.

A mi hijo Sebastián, quién es el motor de mi vida, y quién se ha convertido en el soledito que ilumina mi camino.

A mí hermano Chuy, por estar conmigo en las buenas y en las malas. Por apoyarme y jalarme las orejas de vez en cuando.

A mi tía Martha y mi tío Primis, porque han sido como otros padres para mí, les agradezco mucho su amor y su apoyo.

A mis hermanos Ivonne, Elena y Memo, por estar siempre a mí lado dándome los mejores consejos y por ser mis cómplices en esta travesía de la vida.

A mis tíos José Luis y Lourdes, por darme buenos consejos y estar al pendiente de mí.

A mí director de tesis Jesús Carlos Guzmán, por guiarme en este proyecto y enseñarme lo increíble que es la evaluación docente, además de regalarme su amistad y no dejar que tirara la toalla.

A la Mtra. Hortensia García y al Mtro. Fernando Fierro quienes además de compartir sus conocimientos me ofrecieron la oportunidad de conocerlos profesionalmente al integrarme como compañera en sus proyectos, además de brindarme su amistad.

A la Mtra. Milagros Figueroa y a la Lic. Blanca Regueiro que enriquecieron esta tesis con sus valiosos y atinados comentarios.

A la UNAM y en especial a la Facultad de Psicología por haberme brindado todo lo necesario para concluir mis estudios y convertirme en un profesionalista orgullosamente PUMA.

A mi compañera Maricruz que siempre estuvo para brindarme su apoyo incondicional y echarme porras para terminar la tesis.

A Miguel Zamorano por creer en mí, escucharme y ofrecerme su apoyo cuando parecía que todo esto se venía abajo, gracias, mil gracias.

Y a cada uno de los maestros y alumnos que participaron en este proyecto ya que sin su colaboración no hubiera sido posible realizar esta tesis. Gracias a todos.

ÍNDICE

Resumen	5
Introducción.....	6
Capítulo I La docencia en la educación superior.....	9
1.1 Funciones docente.....	14
1.1.1 La sociedad como fuente de función docente.....	15
1.1.2 La institución educativa como fuente de funciones docentes.....	16
1.1.3 La relación de los alumnos como fuente de funciones docentes.....	17
1.2 Concepción de la enseñanza.....	19
1.3 La enseñanza efectiva en educación superior.....	24
1.4 Estilos docentes.....	35
Capítulo II La enseñanza de la Psicología.....	38
2.1 La Psicología en México.....	38
2.2 Problemas de la enseñanza de la Psicología.....	40
2.3 Personal académico.....	52
2.3.1 Planta académica.....	53
2.4 Plan de estudios de la carrera de Psicología.....	56
Capítulo III Visión de los alumnos sobre el aprendizaje.....	61
3.1 Conceptualización del aprendizaje de los alumnos.....	61
3.2 Estilos de Aprendizaje.....	67
3.3 Teorías Implícitas del Aprendizaje.....	72
3.3.1 Teorías de Dominio sobre el Aprendizaje.....	72
Capítulo IV Preferencias estudiantiles sobre los estilos docentes.....	79
4.1 Fines de la evaluación docente.....	79
4.2 La evaluación del docente a través de los alumnos.....	85
4.3 Preferencias estudiantiles de los estilos docentes.....	87
Capítulo V Método.....	98
5.1 Planteamiento del problema	98
5.2 Justificación.....	99
5.3 Objetivos.....	99
5.4 Preguntas de investigación.....	100
5.5 Diseño.....	100
5.6 Sujetos.....	100
5.7 Selección de la muestra.....	102
5.8 Escenario.....	102
5.9 Instrumento.....	103
5.10 Procedimiento de aplicación.....	106
Capítulo VI Resultados.....	109
6.1 Resultados de la aplicación del cuestionario para identificar a los buenos, regulares y malos docentes.....	110

6.2 Resultados generales.....	117
6.3 Resultados por categoría de la aplicación del cuestionario para conocer las características que tiene un buen docente de acuerdo con los alumnos de la Facultad de Psicología, UNAM.....	123
6.4 Resultados por categoría de la aplicación del cuestionario para identificar las características que tienen un buen docente de acuerdo con la opinión de los maestros de la Facultad de Psicología, UNAM.....	128
Capítulo VII Discusión.....	134
7.1 Limitaciones y Sugerencias.....	142
Referencias.....	143
Anexos.....	150
Anexo 1 Cuestionario para identificar a los buenos, regulares y malos maestros de acuerdo con la opinión de los alumnos de la Facultad de Psicología de la UNAM.....	151
Anexo 2 Cuestionario para identificar las características de los buenos docentes de acuerdo con la opinión de los alumnos de la Facultad de Psicología, UNAM.....	152
Anexo 3 Cuestionario para identificar las características de los buenos docentes de acuerdo con la opinión de los profesores de la Facultad de Psicología, UNAM.....	155

RESUMEN

Varios estudios como los realizados por Hativa y Birenbaum (2000) mencionan que los dos principales indicadores de efectividad docente son: el logro académico de los estudiantes y su satisfacción con la enseñanza recibida, por lo tanto, este trabajo pretendió averiguar las razones por las cuales los alumnos califican a un profesor como bueno, regular o malo. También se quiso conocer qué estilos docentes consideran los alumnos que favorecen su aprendizaje, así como saber si esos mismos estilos son compartidos por los profesores o difieren de ellos.

Es importante señalar que la opinión que tienen los estudiantes sobre sus profesores es una de las formas instrumentales más difundidas para valorar la actuación docente en educación superior y resaltamos la importancia que tiene esta en la evaluación realizada a través de los alumnos, al ser ellos los receptores de la labor docente.

Para ello, el presente estudio se dividió en 2 fases: la primera consistió en conocer las razones por las cuales los estudiantes califican a un profesor como bueno, regular o malo; para ello se aplicó un cuestionario a 656 alumno/materia de los primeros semestres de la Facultad de Psicología, UNAM. Los resultados encontrados muestran que las principales características elegidas por los alumnos de un buen docente son: el que sepa explicar claramente, dar buena clase y tener un pleno dominio del tema. Con respecto a los regulares las características de mayor frecuencia fueron que den clases aburridas, no expliquen claramente y que las clases las den los alumnos. Con relación a los malos, los principales defectos son que no saben explicar, no aceptan críticas y tener mal carácter.

La segunda fase estuvo dedicada a elaborar y validar el “Cuestionario de preferencias de los estilos docentes” en la cual participaron 200 alumnos y 50 profesores de la Facultad de Psicología, UNAM”. La estructura de este cuestionario (que posteriormente se describirá) permitió establecer 4 estilos docentes de los cuales el *psicopedagógico* fue el más destacado de los cuatro, tanto por los alumnos como por los profesores, siguiendo el mismo orden de importancia los estilos preferidos fueron, el disciplinario, el de aspectos interpersonales y afectivos y, por último, aspectos de responsabilidad y compromiso.

Finalmente, consideramos que este trabajo puede servir para realizar programas de formación docente, ya que enumera algunas características para ayudar a mejorar la práctica del profesor, tomada del binomio más importante que hay dentro del proceso enseñanza –aprendizaje que son: alumno-maestro.

INTRODUCCIÓN

Conocer las preferencias sobre los estilos docentes que tienen tanto los alumnos como los maestros es de suma importancia, ya que autores como Hativa y Birenbaum (2000), señala que los principales indicadores de efectividad docente son: **el logro académico y la satisfacción con la enseñanza recibida.**

Es importante señalar que debido a la gran diversidad de intereses que existen en esta universidad, debemos tomar en cuenta que cada alumno tiene un estilo preferido de un buen docente, y por lo tanto, variará de uno a otro, es decir, aquellos alumnos que prefieren al profesor que imparte su clase de manera tradicional, no será bien valorado por aquellos que no compartan ese mismo estilo, por lo tanto, pretendemos conocer qué estilos prefieren los alumnos de la Facultad de Psicología de la UNAM para que su aprendizaje sea satisfactorio y si este mismo coincide con las preferencias de los profesores.

Por tal motivo esta investigación pretende conocer qué características prefieren los alumnos en un maestro, para favorecer su logro académico, indicador de efectividad docente.

Ahora bien, conocer las opiniones que hace el estudiantado de sus profesores, es de suma importancia, pues a través de ellos, podemos saber que es lo que pasa dentro del salón de clase, esto lo podemos lograr a través de instrumentos que no sólo evalúen aspectos de tipo común como son: la asistencia, el llegar temprano a sus clases, terminar el programa, y casi nunca faltar, etcétera, sino más bien, hacer mediciones de aspectos que combinen la parte administrativa con la parte pedagógica, es decir, que se midan aspectos tales como; los psicopedagógicos, los disciplinarios, los de responsabilidad y compromiso, así como los aspectos socioafectivos.

Esta opinión, brindada por los alumnos, también nos proporciona información sobre otros aspectos, no tanto para evaluar sus conocimientos, sino para conocer

cómo se da la relación entre alumno y maestro dentro del aula de clase, así como también permite a los alumnos valorar a sus profesores cómo seres humanos y no sólo como transmisores de conocimientos. Loredó y Grijalba (2000) mencionan...*"debe considerarse el profesor como persona. Conocer al profesor no sólo atañe a su formación académica, a su actuación en el aula y al dominio de la disciplina; también implica rescatar los aspectos afectivos y de personalidad"*.

Partiendo de lo anterior, podemos decir que una de las mejores formas de conocer la manera en que un profesor imparte su clase es mediante la opinión de los alumnos, que son los principales jueces del esfuerzo y dedicación de los docentes (Rueda, 2001).

De ahí el interés de conocer la opinión de los estudiantes, ya que ellos juegan un papel muy importante en la interacción que se da dentro de las aulas, ellos serán uno de los principales actores que se encarguen de evaluar la práctica docente y decidir que estilos docentes se adapta más a sus necesidades.

Ahora bien, los alumnos al cursar una carrera universitaria pretenden adquirir habilidades, conocimientos y actitudes que les permitan desenvolverse en el plano profesional de su elección. Por su parte, el profesor tiene la obligación de capacitarse y actualizarse para poder demostrar a los alumnos las diferentes facetas que se pueden encontrar en el ambiente laboral y, de esa manera, cómo los conocimientos adquiridos en clase puedan ayudarles a resolver problemas que se presentan en el actuar profesional.

Otro dato que nos brinda la opinión estudiantil, es el de conocer si las clases, los programas, el currículo y la institución son eficaces, pues a través de sus comentarios nos damos una idea de lo que sucede dentro del aula. Esto es, los alumnos son los que tienen mayor contacto con estos elementos, los viven, los utilizan y pueden emitir un juicio de ellos. Por lo tanto es importante considerar sus opiniones.

Por otra parte, también nos interesa saber que es lo que piensan los profesores acerca de cómo se debe impartir una buena clase, y qué elementos son los necesarios para facilitar a los alumnos una enseñanza de calidad.

Por tal motivo esta investigación tomó, tanto a alumnos y maestros, como evaluadores de las diferentes formas de enseñanza y nos basamos en sus opiniones como principal fuente de información. Otorgando a la docencia una herramienta que facilite la elección de los métodos de enseñanza más efectivos.

Para sustentar nuestro trabajo la presente tesis se dividió en los siguientes capítulos: en el primero hablaremos de cómo se aborda la docencia a nivel superior, sus funciones y sus características; en el segundo capítulo veremos la enseñanza de la Psicología, donde se expondrán diversos aspectos de nuestra disciplina. En el tercer capítulo tocaremos el tema relacionado a la concepción que tienen los alumnos acerca del aprendizaje, como por ejemplo; cuál es su visión acerca de ella y las teorías que avalan a ésta; en el cuarto apartado revisaremos los estudios que se han realizado acerca de las preferencias estudiantiles, lo que nos llevó a realizar esta tesis. En el capítulo cinco revisaremos el método utilizado en este trabajo, el cual fue de tipo cualitativo y, en el capítulo seis, expondremos los resultados obtenidos de las aplicaciones de nuestros 2 instrumentos. Por último, en el séptimo apartado daremos a conocer las conclusiones a las que llegamos referentes a las preferencias de los estilos docentes que tienen los alumnos y maestros de la Facultad de Psicología de la UNAM.

CAPÍTULO I

LA DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

En este primer capítulo daremos un vistazo a lo que es la docencia en la educación superior, a los retos que ha tenido que ir enfrentando, los factores que hacen a un docente eficaz y las funciones que cumplen como miembros de una institución educativa.

A pesar de que todos los elementos son importantes, el profesor es posiblemente uno de los componentes decisivos de cualquier proceso de formación, considerando como un proveedor de formación cuyo cometido es la satisfacción de necesidades de formación, a través de su participación en el diseño y desarrollo de programas (Oriol, 1996).

El papel que juega el docente dentro de una institución educativa es de suma importancia, por tal motivo daremos un conjunto de definiciones de lo que es la docencia, para luego proseguir con lo que es un docente en educación superior.

Highet (1959, citado en García, 2000) en su libro “El arte de enseñar”, afirma que la docencia es un arte; en él plantea que la docencia incluía emociones que no podían ser sistemáticamente valoradas y empleadas. Más tarde, con la llegada de la corriente de la tecnología educativa, la docencia se conceptualizó como una disciplina con bases en principios científicos. Sin embargo, la visión de Gage (1985, citado en García, 2000) parece ser actualmente la más aceptada, ya que concibe a la docencia como un arte con bases científicas.

Hativa (2000; citado en Carlos, 2006) define a la docencia como “un conjunto estructurado de comportamientos interconectados, cuya ejecución se basa y es guiada por teorías psicopedagógicas” (p.16).

Para Loredo y Grijalva (2000) la docencia es una actividad que se desarrolla en un aula, por un profesor, en relación con un grupo de alumnos; por lo tanto, trasciende los límites de lo individual porque, como toda profesión, se desarrolla y ejerce por un colectivo.

Al respecto, García y cols. (2004, cit. en García, 2005) señalan que la docencia es una actividad determinada por los condicionantes políticos, económicos, sociales, epistemológicos y filosóficos que estructuran la sociedad y desde los cuales, se requiere abordar su estudio.

Para Reyes (2004) el profesor es definido como: la persona que facilita el proceso de formación del estudiante, coordinando los esfuerzos y creando ambientes para lograr el aprendizaje. Conoce su disciplina, desarrolla actitudes de búsqueda continua del conocimiento y de creatividad, como también valores de respeto y compañerismo.

Como podemos ver existen un sin fin de definiciones sobre la docencia y cada autor la define de un modo distinto, sin embargo, algunas de ellas coinciden en que *es un conjunto de comportamientos guiados por teorías psicopedagógicas y es una actividad que se realiza dentro de un aula con un grupo, cuyo fin es la formación integral del estudiante.*

Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación se dará una caracterización de lo que es un docente en la Educación Superior:

1. Es el académico a cuyo cargo están fundamentalmente las actividades docentes de una institución de educación superior. Su adscripción al ámbito académico puede ser de varios tipos: *a)* por la dedicación: de tiempo completo (25 o más horas a la semana), de medio tiempo (15 a 24 horas a la semana), por horas (menos de 15 horas a la semana); *b)* por categoría:

titular, asociado, ayudante, por asignatura; c) por el nombramiento: definitivo (por concurso), por contrato, por honorarios (SEP-ANUIES, 1986).

2. Es el profesional interesado y capacitado para provocar la reconstrucción del conocimiento experiencial, que los alumnos adquieren en su vida previa y paralela a la escuela, mediante la utilización del conocimiento público como herramienta conceptual de análisis y contraste (Gimeno y Pérez, 1996, cit en Reyes, 2004).
3. Profesional que, desde una perspectiva científica aplicada diseña, dirige, realiza intervenciones educativas en diferentes ambientes, tanto a nivel individual como grupal, con la máxima eficiencia y eficacia (Sánchez, 1997, cit en Reyes, 2004).
4. Es el organizador de la interacción entre el alumno y el objeto del conocimiento; debe de transmitir la tradición cultural y a la vez suscitar interrogantes sobre la actualización de los conocimientos históricos con el fin de que el alumno llegue a establecer conexiones entre pasado, presente y hasta incluso el futuro; debe de analizar y saber en qué contexto geográfico, social y cultural se mueve con el fin de responder a la sociedad cambiante actual (Reyes, 2004).

Los maestros deben estar preparados para enfrentar situaciones diferentes en cada clase, en cada curso y con cada grupo de alumnos, ante lo cual no pueden emplear procedimientos algorítmicos o recetas de manera rígida. Se requieren sólidos conocimientos y habilidades que proporcionen, sobre la marcha, la dirección del proceso o improvisar. Por ello, se dice que la práctica educativa se caracteriza por ser una combinación de arte, técnica e improvisación (Estévez, 2002).

De acuerdo con Blanco (1982; cit. en Amescua, 2004), el docente ve al estudiante como *otro*, por lo que se enfrenta al *otro*. El alumno interpela, llama, y hace ser al docente la persona que realmente es. Éste confronta al docente, solicita su experiencia y, por lo tanto, una respuesta del mismo.

Para Benedito, (1999; cit. en Amescua 2004) el profesor universitario debe procurar que el conocimiento que imparte sea relevante a sus alumnos, es decir, que logre captar la atención de ellos con temas actuales e interesantes, con situaciones reales, tiene que ayudarlos a comprender, aprender e interpretar de forma crítica, ese conocimiento.

Por otra parte, la labor del maestro universitario no se concreta solamente al aula, ni la docencia le pertenece sólo a él; la práctica docente representa un ejercicio compartido por los docentes de una institución, de ahí que para lograr el análisis y los cambios necesarios se requiere del intercambio y la colaboración de quienes viven situaciones similares de trabajo en el docente (Eusse, 1994, cit, en Reyes, 2004).

Esto, que parece obvio, tiene consecuencias decisivas en la práctica y, en primer lugar, implica replantear la figura del profesor; no hay que concebirlo como mero ejecutor de planes y programas de estudio, sino como un profesional de la docencia con dominio de los conocimientos pedagógicos: la filosofía, la ciencia y la técnica de la educación. En otras palabras, se busca que los docentes sepan lo que están haciendo, por qué y para qué, con el fin de asegurar que sus alumnos aprendan, que sean capaces de desarrollar sus habilidades cognitivas y metacognitivas, de modo que estén en condiciones de aprender durante toda la vida. Ésta es una prioridad en la profesión docente, ya que exige la capacidad para la construcción y el desarrollo del currículo apropiado para cada situación escolar concreta (Estévez, 2002).

Todo indica que el eje de las consideraciones para el cambio educativo se centra en el profesional de la docencia. Él es el responsable del acontecer educativo diario. Por lo tanto, la naturaleza y la calidad de los procesos de aprendizaje dependerán de su práctica diaria. Este contenido supone que el docente reciba una preparación sistemática para el ejercicio de su profesión, igual a la exigida para el resto de las profesiones. Así como el médico debe estar formado en ciencias médicas, el abogado en ciencias jurídicas, el economista en las económicas, etcétera, para poder ejercer su profesión, el profesor debe tener una amplia formación pedagógica.

Por su propia naturaleza, la labor educativa tiene una doble responsabilidad: ante el individuo y ante la sociedad; sus efectos, positivos o negativos, son profundos y duraderos tanto en el individuo como en el terreno social; sus repercusiones son de largo alcance (Estévez, 2002).

Por tal motivo, uno de los objetivos más importantes que debe tener la universidad en esta sociedad del conocimiento es la formación de profesionales capaces, con herramientas intelectuales suficientes para enfrentarse a la incertidumbre de la información, al conocimiento de que ésta tiene una “fecha de caducidad temprana” y al desasosiego que estos conocimientos producen. Pero además deben ser capaces de definir y crear las propias herramientas de trabajo con las que van a dar sentido y eficacia a ese conocimiento variable y transformable. De forma resumida, se podría decir que el principal objetivo de la educación universitaria es la formación de alumnos capaces de construir sus propios conocimientos, y no sólo de reproducir, de manera ciega, los conocimientos que sus profesores les transmiten (Pozo, et al., 2003).

Estévez (2002), afirma que los estudiantes no sólo deben adquirir información, sino que también deben aprender estrategias cognitivas, es decir, procedimientos para adquirir, recuperar y usar conocimientos. En otras palabras, se necesita un

cambio de enfoque para que las instituciones educativas enseñen a aprender y los estudiantes aprendan a aprender.

Así, aunque la universidad debería formar profesionales reflexivos (Schön; 1988, cit. en Pozo y Monereo, 2003), que dominen los procesos del conocimiento y un acercamiento estratégico, sigue siendo un ámbito en el que la enseñanza se reduce, casi de forma monótona, a la transmisión de saberes establecidos, de los productos del conocimiento acumulado por cada una de las disciplinas científicas; esa producción suele ser, de hecho, la verdadera tarea, el motivo que guía la actividad de los profesores universitarios cuando consiguen liberarse de la pesada “carga docente” que esa producción suele traer aparejada.

De esta forma, los métodos de enseñanza universitarios no han logrado tener como objetivo la formación de las herramientas y capacidades que crearían al profesional que debería esperarse de la universidad (Pozo y Monereo, 2003).

Ahora veremos las funciones que tiene un docente de educación superior dentro de una institución educativa.

1.1 Funciones docentes.

Dentro de las funciones que un docente universitario tiene, podemos citar la de animar y dar vida al aula, propiciar la discusión, el debate, las relaciones positivas, y la contribución al conocimiento científico. Así mismo, el profesor universitario puede (y debe) incorporar la investigación acerca de la docencia, a sus tareas (Benedito, 1993, cit. en Amezcua, 2004)

Complementariamente, Ayala (2002), distingue al menos tres fuentes importantes desde donde se les demandan diferentes funciones al docente:

- a) la sociedad,

- b) la institución educativa,
- c) y la relación con sus alumnos.

A continuación se describirá cada una de estas fuentes con un señalamiento inicial; para cada contexto, para cada cultura y en los distintos momentos históricos, las características de tales funciones son diferentes y seguirán siendo variadas en la medida en que evolucionen los grupos sociales. Dichas diferencias se observan tanto en la forma de interacción del profesor con las fuentes, como en las características de interacción y compromiso en las acciones para cada fuente, Ayala (2002).

Se puede observar que las funciones que el docente debe cumplir para la sociedad, para la institución educativa, así como en la relación con sus alumnos, están estrechamente ligadas e incluso son interdependientes.

1.1.1 La sociedad como fuente de funciones docentes

En diferentes contextos, las sociedades se han encargado de depositar en el profesor la figura de un modelo de vida que debe ser seguido, donde los más altos valores se expresan en las acciones del docente. Esto conlleva una gran responsabilidad y a pesar de ello el reconocimiento económico de su labor no ha sido la que debiese ser.

El profesor está investido tradicionalmente por valores, es una persona que sabe, que tiene cultura y que tiene poder de influencia pues enseña a quienes no saben. Ante lo anterior, el docente se ve en la necesidad de responder a las funciones que la sociedad le ha conferido.

Está comprometido a identificar e introyectar los compromisos que pueden llevar adelante el desarrollo de su comunidad. Para poder responder a lo anterior, debe

mantenerse informado y actualizado sobre los diferentes aspectos sociales, políticos y económicos que afectan tal desarrollo.

Según Ayala (2002) el profesor se convierte, así, en un facilitador del desarrollo de sus comunidades, en un promotor del crecimiento y evolución de los diferentes grupos sociales.

En este sentido estamos de acuerdo con el autor, al destacar la trascendencia de las funciones desarrolladas por el docente dentro de una sociedad al tener la tarea de formar nuevos profesionistas que satisfagan las demandas y aspiraciones de esta.

1.1.2 La institución educativa como fuente de funciones docentes.

La institución educativa es un organismo que se mantiene vivo gracias a las acciones de los docentes. Para hacer dinámico el desarrollo de la institución educativa el profesor debe conocer en todas sus dimensiones, el sistema educativo donde se desenvuelve, así como tener claras las características de su estructura, los mecanismos de acción de la organización, la operación de su legislación, etcétera. Si conoce el sistema educativo donde participa, su contribución al desarrollo de la institución será mucho más fructífera (Ayala, 2002).

El profesor, a su vez, se ve comprometido con una amplia función de vigilancia. Debe estar atento a lo que el entorno plantea como nuevas necesidades para mejorar el proceso educativo de los alumnos, y aportar ideas e innovar constantemente (Ayala, 2002). Además de colaborar en la formación de los alumnos desde el conocimiento, los valores, las actitudes y el desarrollo de las habilidades.

Esto implica que los docentes al entrar a una institución educativa, deben de tener una visión similar de los intereses, valores, principios, reglas y misión que maneja dicha institución para lograr mejores resultados.

1.1.3. La relación con los alumnos como fuente de funciones docentes.

Para cada momento del desarrollo humano, el maestro cumple funciones específicas, es decir, existen diferencias importantes entre la función de un maestro de jardín de niños y la de un maestro de bachillerato. Cabe señalar que las funciones que se presentan se orientan más a las contribuciones del profesor en cuanto a la formación de la persona, que a la enseñanza en un sentido tradicional (Ayala 2002).

Es decir, que estas funciones van más allá del simple hecho de la transmisión de conocimientos, por lo tanto:

- Es un referente con quien el joven puede ensayar formas de socialización.
- Genera espacios de condiciones semejantes a la realidad para que el estudiante ponga en práctica habilidades.
- Facilita la integración del joven a la vida productiva.
- Orienta el desarrollo del alumno posterior a los estudios profesionales.
- Estimula el compromiso profesional y social del alumno.
- Determina el tipo de relación que el joven establece con el conocimiento.

Es importante puntualizar que el listado anterior es solo un ejemplo de las múltiples actividades demandadas a los profesores. Así mismo, cabe mencionar que dentro de este rubro existen las acciones que el profesor realiza en su relación con los alumnos y que son de orden cotidiano como el revisar trabajos o exámenes, pasar lista, dar clase, etc.).

Por otra parte, también resulta necesario distinguir las funciones que se le asignan al docente en la relación con sus alumnos desde dos planos: el individual y el grupal.

En el plano individual, el profesor cumple importantes tareas de orden formativo; en este espacio, donde las relaciones interpersonales son determinantes en el desarrollo de los alumnos. Para cada alumno los profesores representarán figuras diferentes de identificación al cumplir, en cada caso, funciones distintas (Ayala, 2002). Es decir, en algunas ocasiones el profesor en cada uno de sus alumnos creará una imagen positiva o negativa y según la representación que se forme los alumnos del maestro tenderá a imitar o rechazar esa figura.

En el plano grupal, es precisamente en el espacio y el momento donde el maestro tiene mayor tiempo de interacción con los alumnos. Lo anterior permite una dirección particular de relación con los educandos; cuando el grupo se ha conformado, se desarrolla una especie de personalidad grupal distinta para cada grupo de aprendizaje en la organización y coordinación de la clase, el profesor cumple con funciones muy específicas para el grupo y sus miembros (Ayala, 2002).

- Diseña y pone en práctica actividades grupales de aprendizaje.
- Facilita la integración del grupo de aprendizaje.
- Estimula la dinámica de acción del grupo, orientando sus acciones a objetivos de aprendizaje.
- Facilita que los miembros del grupo jueguen roles diferentes, con lo cual estimula su formación y desarrollo de habilidades.
- Permite que los integrantes del grupo aprendan de manera colaborativa.
- Retroalimenta al grupo sobre su desempeño, generando en los miembros la experiencia de trabajo colaborativo.
- Funciona como modelo en liderazgo, facilitación y coordinación de grupos.

El grupo es un espacio donde el profesor interactúa con mayor intensidad y fuerza con sus alumnos, por lo que el docente está obligado a desarrollar las habilidades necesarias para la coordinación de grupos de aprendizaje.

Para terminar este apartado es importante señalar que al profesor se le han asignado funciones que ya no son las que tradicionalmente había asumido. Ahora le toca integrarse de una manera mucho más interactiva con el proceso de formación de sus alumnos.

El profesor juega un papel fundamental en el desarrollo de las habilidades, actitudes y valores de sus alumnos. Pero ahora su rol es mucho más activo y le exige una interacción más interpersonal y empática con sus alumnos. Le demanda también realizar, de vez en cuando, adecuaciones a los contenidos para hacer que los aprendizajes de sus alumnos tengan mayor sentido y significado.

Por tal motivo, es importante contar con profesores eficaces para llevar a cabo estas funciones, de ese modo se logrará que la enseñanza recibida sea de mayor calidad y satisfactoria tanto para los alumnos como para los maestros, por lo tanto en el siguiente apartado hablaremos de la enseñanza para después describir lo que es un maestro eficaz.

1.2 Concepción de la enseñanza

Para iniciar este apartado empezaremos por definir que es enseñar. Enseñar (del latín *insignare*, señalar) se refiere a la acción de comunicar algún conocimiento, habilidad o experiencia a alguien con el fin de que lo aprenda, empleando para ello un conjunto de métodos, técnicas, en definitiva procedimientos, que se consideran apropiados (Monereo, 2004).

Enseñar supone tomar intencionalmente decisiones sobre qué parte de los conocimientos de una disciplina o materia se enseñan, en qué momentos del

desarrollo es conveniente enseñarlos y de qué forma es preferible enseñar esos contenidos para que sean aprendidos. Tal como lo ha señalado Haberman (1991, cit. en Monereo, 2004) enseñar profesionalmente requiere el nivel de madurez necesario para tener un cierto distanciamiento de los demás como “sujetos cognitivos” particulares cuyo desarrollo y aprendizaje puede responder a características muy distintas a las del enseñante, pero necesariamente respetables.

Ahora bien, un modelo de enseñanza se define como el plan de acción utilizado por los docentes para diseñar un proceso instruccional, dentro o fuera del salón de clases. Un modelo proporciona los lineamientos para promover el logro de los objetivos de aprendizaje en los alumnos, así como la elaboración de guías y material didáctico con el cual el docente puede ayudar a los alumnos (Joyce y Weil, 1986; cit, en Carlos, 2000).

Para Joyce y Weil, (2002) un modelo de enseñanza es, en rigor, un modelo de aprendizaje, ya que cuando se ayuda a los estudiantes a obtener información, ideas, valores, modos de pensar y medios para expresarse, también se enseña a aprender.

Los modelos de enseñanza tienen varias funciones:

- ◆ Ponen a disposición del docente una gama de actividades y herramientas didácticas para facilitar el aprendizaje en sus alumnos. Nos ofrece una justificación de las acciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, describiendo la relación maestro-alumno (Carlos, 2006).
- ◆ Otra función de los modelos de enseñanza es respaldar las actividades docentes, partiendo del supuesto que el docente se basa en un modelo para elaborar su cátedra (op, cit.).

- ◆ La tercera función es la explicación del proceso de enseñanza-aprendizaje, diciendo al docente los comportamientos cruciales para la adquisición de conocimientos (op. cit.).

Hay diferentes clasificaciones de los modelos de enseñanza, Not (1987, cit. en Carlos, 2006), divide la enseñanza como **heteroestructurada o tradicional y auto estructurada o activa**. En la primera, el alumno recibe la enseñanza y la asimila del maestro, mientras que en la segunda, la labor del maestro es favorecer y dar las condiciones para que el alumno desarrolle su propio proceso de aprendizaje.

Así mismo, Boyer, (cit. en Amezcua, 2004), plantea dos formas de enseñanza en el nivel medio superior, la primera toma como base la investigación, y la otra, el continuo aprendizaje docente. Se observa que los docentes que se preocupan por aprender nuevas y mejores técnicas de enseñanza son al mismo tiempo estudiantes, por lo que motivan en mayor grado a sus alumnos. Es una forma de empatía que realiza el docente con sus alumnos, pues padece y conoce las dificultades que se presentan en este proceso.

Ramsden (1992, cit. en Carlos, 2000), define tres modelos de enseñanza para la educación superior, 1) La enseñanza como transmisión de conocimientos, 2) La enseñanza como organización de las actividades de los estudiantes y 3) Enseñanza es que ocurra el aprendizaje. A continuación se describirán cada uno de ellos refiriendo el papel de los maestros y de los alumnos:

1.2.1 La enseñanza como transmisión de conocimiento

Este modelo define a la educación como la transmisión de un conocimiento válido o como la demostración y/o aplicación de procedimientos. El conocimiento presentado al estudiante a este nivel se considera como verdadero, único y

universal. Los contenidos existen por sí mismos y sólo hay que transmitirlos (Ramsden, 1992, cit. en Carlos, 2000).

Algunos rasgos de este modelo son:

- La forma de transmitir el conocimiento es por medio de exposiciones, las cuales deben ser atractivas a los alumnos.
- Los estudiantes son pasivos receptores de la sabiduría del ponente.
- Se debe de transmitir la mayoría de conocimientos.
- Se busca que el alumno adquiera la mayor cantidad de información posible.
- Los fracasos en el aprendizaje se deben a fallas de los alumnos, ya sea porque no presentaron atención, son indisciplinados o flojos.
- Se asume que la calidad del aprendizaje está determinada por la capacidad, sabiduría y personalidad del docente.
- Es una manera aditiva de conceptualizar la enseñanza y el aprendizaje.

1.2.2 La enseñanza como organización de las actividades de los estudiantes

El alumno es el centro de atención de las actividades programadas por el docente. Enseñar, en este caso, es supervisar la correcta ejecución de las actividades de los estudiantes para conseguir su aprendizaje (Ramsden, 1992, cit. en Carlos, 2006).

Las características de este modelo son:

- El docente aplica estrategias motivacionales para que los alumnos aprendan contenidos aburridos o tediosos. Se utilizan dinámicas y se pone en acción a los estudiantes.
- Por medio de la discusión y participación en clase se espera que el alumno elabore conexiones del conocimiento teórico práctico.
- La enseñanza es concebida no solamente como transmisora, su función consiste en interesar y mantener activos a los estudiantes.

- Propone ampliar el repertorio o menú de estrategias del docente, para que aplique diferentes procedimientos didácticos.
- Los fracasos en el aprendizaje son atribuidos a que algo anda mal, tanto en los aspectos internos como externos del estudiante.
- Se busca la independencia y creación de un pensamiento crítico en los estudiantes.

1.2.3. Enseñanza es que ocurra el aprendizaje

Es una visión compleja de la enseñanza ya que busca integrar al maestro, al alumno y al contenido en un sistema coherente (Ramsden, 1992; cit. en Carlos, 2006).

Sus rasgos son:

- El docente apoya al alumno para cambiar su comprensión de las cosas o su percepción de la realidad.
- La enseñanza se dirige a modificar las interpretaciones erróneas de los alumnos. El docente involucra activamente a los alumnos con el tema de estudio.
- Las acciones docentes se centran en identificar las barreras que impiden que el alumno comprenda.
- Reconoce que el conocimiento de un tema debe ser activamente construido por el alumno.
- Une el contenido por aprender y la forma de enseñárselo.
- El estudiante participa en el proceso que hace posible la adquisición de conocimientos.
- El docente busca descubrir y remover los obstáculos que impiden al aprendizaje pleno del alumno.

- El maestro se considera un aprendiz interesado en modificar continuamente sus modelos de la realidad y visiones sobre lo que hace, a través de una amplia variedad de medios y experiencias.
- La enseñanza es vista como una actividad siempre contextualizada, incierta y continuamente mejorable.

Los tres modelos de enseñanza anteriormente mencionados (Ramsden, 1992, cit. en Carlos 2000), son secuenciales y jerárquicos. En el primero se asume que el contenido de la información y la presentación adecuada por parte del docente permitirán el aprendizaje en los alumnos. El segundo se centra en la actividad del alumno y en el uso de diferentes estrategias instruccionales. Por último, el tercero busca el cambio conceptual, incorporando el contenido y la naturaleza de lo aprendido.

Si bien es cierto que una buena enseñanza puede ser más fácil en algunas áreas del conocimiento, los principios anteriormente descritos son aplicables a todas (Ramsden, 1992).

1.3 La enseñanza efectiva en educación superior

La enseñanza es un concepto polisémico. Así, Hativa (2000) la concibe como un conjunto estructurado de comportamientos interconectados, basado en teorías psicopedagógicas y en los resultados de la investigación educativa. Esta autora considera que su finalidad es lograr que el alumno aprenda significativamente.

Esta misma autora propone cuatro dimensiones específicas para una enseñanza efectiva en la educación superior estas son: **1) claridad, 2) organización, 3) estimular el interés e involucramiento de los estudiantes y 4) crear un clima adecuado para el aprendizaje en la clase.** A continuación se describen cada una de estas dimensiones.

La primera dimensión referida a la *claridad* de la enseñanza está relacionada con conseguir una adecuada comprensión del material por parte de los alumnos, éste es uno de los aspectos cruciales de la misma. Las características que, con mayor frecuencia se citan, asociadas a la claridad, son: *simplificar el contenido del material, evitar “el ruido”, adaptar su instrucción a las características de los estudiantes, clarificar luego de terminar el tema*. A continuación se explicarán brevemente cada una de ellas.

a) *Simplificar el material*. Se refiere a la capacidad del docente para reducir la complejidad del contenido y ponerlo a un nivel que pueda ser entendido por la mayoría de los alumnos, es ofrecer el material “digerido” para que pueda ser más fácilmente captado. Para lograr esto se consigue enseñando en pasos pequeños, resaltar los puntos principales y construir explicaciones siguiendo una secuencia lógica. Es decir, para enseñar un contenido complejo habría que ofrecer primero una versión simplificada y “fácil” del material para después pasar en círculos concéntricos a aumentar progresivamente el nivel de complejidad. Otros recursos que sirven para este propósito son que el profesor utilice ejemplos, analogías, metáforas e ilustraciones que sean del interés del alumno.

b) *Evitar el “ruido”*. Simplificar el material es un elemento necesario pero no suficiente para una buena enseñanza, porque tendrán poco efecto si aparecen factores que entorpezcan la comunicación entre el docente y sus estudiantes. A estos factores se les denomina “ruidos” y hay de diferente tipo; unos son los auditivos que incluyen al salón “ruidoso”, hasta los referidos al profesor como cuando utiliza un lenguaje rebuscado, excesivamente formal, poco narrativo o si su tono de voz es bajo, poco claro, monótono, etc. Los “ruidos” visuales se refieren a situaciones donde la letra del maestro es ilegible o muy chica; o si sus materiales de apoyo como acetatos o diagramas son deficientes y poco claros.

Otra clase de ruidos se denominan internos, son referidos a factores no del maestro sino de los estudiantes cuando, por diversas situaciones, no prestan la

debida atención a la clase ya sea porque están cansados, tienen problemas personales o hay poca motivación. La última clase de ruido se refiere a exposiciones confusas cuando el docente no sigue una secuencia lógica, es desordenado y es poco coherente.

c) Adaptar la enseñanza a las características de los alumnos. Se refiere a la capacidad del docente para considerar el nivel actual de conocimientos que tienen los estudiantes, para utilizarlo como punto de partida, tratando que el ritmo de su enseñanza no sea ni muy lento o demasiado fácil o, por el contrario, muy rápido y difícil. Comprende la consideración de las diferentes formas que tienen ellos para aprender. E incluye, sobre todo, la verificación que hace de qué tanto están captando de lo que les está enseñado, es el “barómetro” de la clase a través del qué, por medio de preguntas y viendo sus expresiones, puede saber si le están entendiendo o no; y si sucede esto último, hacer cambios sobre la marcha.

d) Clarificar el nuevo material luego de completar la instrucción. Se mencionaba anteriormente que una manera de constatar la comprensión de lo adquirido es cuando el estudiante puede aplicar y darle un manejo personal. Para ayudarle, el maestro debe hacer un repaso de lo revisado que va más allá de resumir las ideas principales, esto es, realizar una revisión completa del material donde ya se pueden destacar las fortalezas y limitaciones del mismo, resaltando sus repercusiones y lo que falta por saber o averiguar. Para apoyar este proceso, el docente necesita proporcionar ejemplos adicionales, contrastar las semejanzas y diferencias que tienen con respecto a otros conceptos, principios y diferenciarlo de contenidos similares. Finalmente, el maestro debe modelar la aplicación del nuevo conocimiento, fomentar la práctica del mismo por parte del alumno y hacer las correcciones pertinentes o práctica guiada (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001).

La segunda dimensión de una enseñanza efectiva se refiere a la *organización* esto se refiere a la capacidad que tiene el profesor para planificar la realización de una

clase, distribuyendo convenientemente la información y los materiales con los que cuenta, de modo que los contenidos sean claros y fácil de entender.

Una tercera dimensión de una enseñanza efectiva es la *capacidad del maestro para estimular la atención y motivación por parte del estudiante*, de forma tal que consiga interesarlos en su materia y en sus conocimientos, con ello logrará mantenerlos atentos y participativos a lo largo de la clase.

La última dimensión se refiere a las acciones, acuerdos y establecimiento de reglas para conseguir, dentro de la clase, un *clima propicio para el aprendizaje*. La relevancia de construir esta atmósfera, de acuerdo con Hativa, es porque aprender no es únicamente un proceso cognoscitivo sino sobre todo es afectado por los aspectos emocionales. De ahí que, para que el estudiante aprenda, debe hacerlo en un ambiente donde se sienta respetado, apoyado y considerado como persona y no sentirse amenazado o maltratado. Por eso la trascendencia de que el docente logre unas adecuadas relaciones interpersonales con los alumnos, donde exista una mutua confianza, en la cual el maestro haga explícitas sus expectativas acerca del logro de los alumnos y, sobre todo, los asesore y guíe en su proceso de aprendizaje (Hativa, 2000).

Por otra parte Pozo y col. (2003) han encontrado que la enseñanza de los diferentes campos de conocimiento varía según la disciplina a enseñar. Esto se debe a la complejidad del ser docente y el acelerado ritmo del salón de clases. Anderson y sus colegas (1996, cit. en Santrock, 2002), describieron las tres facetas de esta vida compleja y acelerada que es la enseñanza: multidimensionalidad, **incertidumbre y la naturaleza ética/social**. Otra característica que vuelve compleja a la enseñanza, es el aumento de la diversidad de los alumnos (Santrock, 2002).

A continuación se describirán cada una de las facetas de la naturaleza de la enseñanza.

- a) La enseñanza es multidimensional.** Cuando muchos de los eventos suceden de forma acelerada y simultánea (McMillan, 1997, cit. en Santrock, 2002). Los profesores deben tomar decisiones inmediatas para manejar el flujo de eventos y conservar el tiempo productivo de la clase (Doyle, 1986, cit en Santrock, 2002).
- b) La enseñanza involucra incertidumbre.** La incertidumbre y la falta de predictibilidad también incluye la necesidad de enseñar a los alumnos de forma tal vez diferente a la que los alumnos fueron educados (Santrock, 2002).
- c) La enseñanza involucra aspectos sociales y éticos.** Las dimensiones sociales y éticas de la enseñanza incluyen la cuestión de la equidad educativa (Santrock, 2002).
- d) La enseñanza involucra un gran mosaico de estudiantes.** Todos los salones de clases están llenos de estudiantes que son diferentes en muchas formas. Tienen diferentes niveles de capacidad intelectual, diferentes perfiles de personalidad, varían en cuanto a su motivación para aprender, y provienen de diferentes ambientes familiares, económicos, religiosos y culturales (Santrock, 2002).

Las enormes diferencias individuales de los alumnos, así como la creciente diversidad en los salones de clase, incrementan la complejidad y contribuyen a hacer de la enseñanza un reto (Santrock, 2002).

En este mismo tenor Díaz (1997, cit. en Santrock, 2002), señala que la enseñanza efectiva no es como una prenda de vestir “unitalla”. Los maestros deben dominar una gran variedad de perspectivas y estrategias, y ser flexibles al aplicarlas. Para esto requieren de tres ingredientes clave:

1) Destreza y conocimiento profesional. Los maestros efectivos tienen un buen dominio de la materia y cuentan con un conjunto sólido de destrezas y estrategias instruccionales, apoyadas por métodos de establecimiento de objetivos, planeación instruccional y manejo de grupo.

Por otra parte, el maestro eficaz es capaz de mantener a la clase completa trabajando como un solo y orientarla hacia la tarea (Borko y Putnam, 1996, cit. en Santrock, 2002). Los maestros efectivos establecen y mantienen un ambiente apropiado para que el aprendizaje pueda ocurrir. Cuenta con buenas estrategias para ayudar a sus alumnos a auto motivarse hacia al aprendizaje (Brekaets, Pintrich y Zeidner, 2000, cit. en Santrock, 2002).

En la enseñanza también es indispensable ser diestro al hablar, escuchar, superar barreras en la comunicación verbal, sintonizar adecuadamente la comunicación no verbal para resolver de manera constructiva los conflictos. Así como también son conocedores de las diversas culturas de las que provienen sus alumno, y son sensibles a sus necesidades (Sadker y Sadker, 2000, cit en Santrock, 2002). Los maestros efectivos animan a sus alumnos a tener contactos personales positivos con otros alumnos que son diferentes, y piensan en formas de crear estos encuentros. Por último un maestro efectivo necesita ser un mediador entre la cultura de la escuela y la cultura de algunos de los alumnos, especialmente de los que no son académicamente exitosos (Díaz, 1997, cit, en Santrock, 2002).

2) Compromiso. Ser un maestro efectivo requiere de compromiso. Esto significa que busca cumplir con el programa que se compromete con los estudiantes, con su trabajo y con la institución, que va más allá de cumplir con sus obligaciones y que además busca actualizarse constantemente. Quiere realizar bien su trabajo, no faltar y se propone cumplir lo mejor posible con su labor educativa (Carlos, 2006).

Esto incluye estar motivado, tener una actitud positiva y preocuparse por los alumnos. Tienen confianza en su auto eficacia, y no permiten que las emociones negativas minen su motivación. Los maestros efectivos contagian su optimismo y hacen que los alumnos se sientan a gusto en sus clases. Se preocupan por sus alumnos, a menudo refiriéndose a ellos como “mis alumnos”. Realmente desean estar con los estudiantes y están dedicados a ayudarlos a aprender (Santrock, 2002).

3) Crecimiento profesional. Los maestros efectivos desarrollan una identidad positiva, buscan consejo de los maestros más experimentados, se mantienen actualizados en su propio aprendizaje, y construyen un buen sistema de apoyos y recursos (Santrock, 2002).

Complementando lo anterior Luna (2003), menciona que el maestro efectivo es aquel que, además de poseer los atributos genéricos de un buen maestro, conoce en detalle el contenido específico de su disciplina y de las diferentes situaciones de aplicación, lo cual le permite establecer comunicación con sus estudiantes en el contexto de la disciplina en cuestión.

Cooper (2002), define al “docente eficaz” como aquél capaz de hacer que se logren los resultados del aprendizaje, de igual forma podemos decir que las dimensiones de la enseñanza eficaz son la intención del aprendizaje y el logro del mismo.

En este mismo sentido Smith (en Cooper, 2002), propone cuatro áreas de preparación a fin de ser un docente eficaz.

1. Dominio del contenido teórico acerca del aprendizaje y la conducta humana.
2. Demostración de actitudes que promuevan el aprendizaje y las relaciones humanas genuinas. Considerando a la actitud como una

predisposición para actuar de manera positiva o negativa hacia una persona, idea o evento. Dentro de las actitudes que afectan el comportamiento del docente durante su cátedra son: la actitud del maestro hacia sí mismo, la actitud del maestro hacia los alumnos, la actitud hacia sus colegas y la actitud del maestro hacia su materia.

3. Dominio de la materia que se va a enseñar. Esta área comprende el estudio en sí mismo de la materia y la selección de materiales que se pueden transmitir de forma exitosa a los alumnos.
4. Conocimiento de las técnicas de enseñanza que facilitan el aprendizaje de los alumnos.

Para Rey y Santamaría (2000), el profesor eficaz es aquel que tiene claro los objetivos a nivel curricular y la expectativa de que todos los alumnos son capaces de aprender, en contraposición al profesor ineficaz que no consigue sus objetivos porque no los tiene claros, no tiene criterios de actuación en el aula, no motiva, no define el nivel de exigencia, no controla la disciplina, etc.

Por otro lado, los indicadores que definen a un profesor eficaz, según Rey y Santamaría (2000) son:

- Consigue que un alto porcentaje de alumnos alcancen los objetivos básicos o habilidades instrumentales.
- Planifica su clase antes de empezar a trabajar.
- Varía las actividades para mantener la motivación y reducir el cansancio o el aburrimiento.
- Maximiza el tiempo de aprendizaje al considerar que el tiempo de trabajo es el factor individual más importante de los que contribuyen a los buenos resultados de los alumnos.
- Responsabiliza al alumno de su trabajo.

- Acepta que la clase es un lugar de aprendizaje, pero mantiene un clima agradable, de orden y trabajo, que favorece los aprendizajes; en consecuencia, domina y controla la clase, alaba o reprende al momento.
- Mantiene una intensa dedicación a lo académico mediante un aprendizaje activo, centrado en el trabajo del alumno: explica brevemente centrándose en las ideas principales, pone ejemplos adicionales cuando se precisan, y comprueba, con preguntas, que los alumnos le han entendido.
- Parte de los conocimientos previos del alumno, mediante la realización de pruebas o ejercicios.
- Se asegura de que el alumno entienda las instrucciones de trabajo.
- Procura que intervengan el mayor número de alumnos en las respuestas o en las puestas en común, manteniendo la atención de todos.
- Dedicar una atención especial a los alumnos más lentos, que requieren de ritmo más sosegado, más revisión y prácticas independientes.
- Siempre hace preguntas relacionadas con lo que explica, preguntas que deben ser capaces de responder el 80% de la clase, al igual que las pruebas o test.
- Utiliza los resultados de los alumnos para valorar su propia eficacia docente.

Para algunos investigadores, la dimensión crucial para una enseñanza eficaz es la personalidad del docente. Se diría que los docentes deben ser amistosos, alegres, simpáticos, moralmente virtuosos, entusiastas y con sentido del humor. Ryans (en Cooper, 2002) afirma que el maestro eficaz es justo, democrático, receptivo, comprensivo, constante, equilibrado y confiable, en contraste con el maestro ineficiente, el cual es parcial, autocrático, frío, limitado, severo, inactivo, estereotipado, apático, poco convincente, evasivo, poco constante, nervioso, e indeciso.

En contraposición a lo anterior tenemos las características que hacen a un profesor ineficaz.

Para Rey y Santamaría (2000) los indicadores de un profesor ineficaz son:

- Obtiene un bajo rendimiento de los alumnos.
- Pierde tiempo organizando la clase.
- No controla la disciplina.
- Se extiende en las explicaciones, en detrimento de la práctica del alumno.
- Comienza con retraso sistemático sus clases.
- No hace evaluación continua y/o evalúa escasamente.
- Tiene malas relaciones con el alumnado.
- No conoce a sus alumnos.
- No es exigente o utiliza la nota para controlar la clase.
- No prepara sus clases.

Aunque cada docente tiene su sello personal, existen características comunes que hacen al buen maestro. Esto es, Por lo tanto, a continuación veremos lo encontrado por Bain (2004) en un estudio en el cuál identificó las características de los buenos profesores universitarios de Estados Unidos, él entrevistó a 63 docentes de diferentes carreras y disciplinas, encontrando nueve rasgos principales que estos docentes tenían:

1. Un gran dominio de su campo disciplinario, todos eran expertos en su tema, como el autor dice, encontrar lo anterior no es extraño, ya que “nadie puede enseñar bien algo que no domina” (pág 15).
2. Gran habilidad para simplificar y clarificar temas complejos, de resaltar los puntos cruciales del tópico en cuestión, siendo capaces de autoanalizar y evaluar su propia forma de conocer; es decir, tenían una buena capacidad metacognoscitiva.
3. Un amplio conocimiento acerca de los mecanismos del aprendizaje, mismos que toman en cuenta para ayudar a sus estudiantes a comprender el material enseñado. Saben claramente que el verdadero aprendizaje impacta todas las esferas de las persona.
4. Aprecio por la labor de enseñar entendiéndola como una empresa compleja y difícil que demanda una gran capacidad intelectual; es decir, no la

consideraban una tarea sencilla. Su principal preocupación era cómo conseguir que sus estudiantes aprendan y estar menos preocupados por las acciones del maestro.

5. Altas expectativas de sus estudiantes, los enfrentan a retos pero les dan el apoyo necesario, dan menos énfasis a los objetivos propios del curso, su interés principal era desarrollar en ellos un pensamiento de alto nivel e inculcarles las habilidades necesarias para la vida.
6. La capacidad de conformar “un clima propicio para el aprendizaje”, en ese ambiente los estudiantes aprenden a pensar críticamente, a encarar problemas importantes analizados en toda su complejidad, hacer interesante y gratificante el proceso de aprendizaje, repensar sus supuestos y a examinar sus modelos de realidad.
7. Un trato respetuoso con sus estudiantes y muestras de una absoluta confianza en sus capacidades, creyéndolos personas que quieren aprender y asumiendo plenamente que sí podrán hacerlo. Nunca los culpan por las dificultades que enfrentan.
8. Conciben a la evaluación no como una actividad que se hace al final del acto docente para calificar al estudiante, sino como una herramienta poderosa para ayudar y animar a los estudiantes a aprender y reflejar los conocimientos adquiridos; pero también, a través de ella valorar sus estrategias de enseñanza.
9. Tienen maneras sistematizadas para evaluar sus acciones y para realizar los cambios pertinentes basados en la información recopilada. Verifican las repercusiones de su trabajo al evaluar a sus alumnos, por eso no utilizan medidas arbitrarias para valorarlos. Son capaces de confrontar sus propias debilidades y fallas, no temen reconocerlas y asumirlas.

10. Un alto compromiso con la comunidad académica y no con su persona, ellos se consideran sólo una parte pequeña de la gran empresa educativa.

1.4 Estilos docentes

Coincidiendo con los autores mencionados, respecto a los elementos esenciales para ser un maestro efectivo, también hay que tomar en cuenta que cada uno de los profesores tiene estilos diferentes de ver la educación, esto es, cada profesor refleja un estilo propio y/o se identifica con una manera de ver la enseñanza.

De acuerdo con Weber (cit. en Oriol, 1996), los estilos de enseñanza “son posibilidades relativamente uniformes, de comportamiento pedagógico que cabe describir mediante complejos típicos de prácticas instructivas” (pág 23)

Los estilos de enseñanza que siguen los profesores pueden clasificarse de formas diversas, entre éstas se destaca la clasificación siguiente (Oriol, 1996):

- **Autoritario:** también denominado estilo clásico. Es el estilo seguido por el profesor que se concentra en el objetivo de suministrar información a los alumnos. Los alumnos sólo se han de preocupar de escuchar y apuntar todo lo que el profesor explica.
- **Democrático-Liberal:** los principales objetivos perseguidos por el profesor están relacionados con la obtención y perfeccionamiento de destrezas y actitudes por parte de los alumnos. El peso del profesor en la clase se reduce en beneficio del aumento de la participación de los alumnos.
- **Democrático:** el profesor es ante todo el facilitador de un proceso en el que los alumnos participan integralmente. Esta participación va desde la fijación de objetivos hasta la exposición de temas en clase.

- **“Dejar Hacer” o “Laissez Faire”**: el profesor se convierte en un mero espectador pasivo y deja que los alumnos lo hagan todo. Es un estilo peligroso si el grupo no es suficiente maduro, ya que es más difícil que se consigan los objetivos pedagógicos.

Estos estilos docentes, una vez personalizados en cada uno de los profesores, hace que el método de enseñanza sea único en cada uno de ellos, pues cada quien se adapta a un modelo, según sus características, permitiéndole al profesor impartir sus conocimientos como mejor le parezca e imprimiéndole su sello personal.

En resumen, para favorecer el aprendizaje es necesario que el profesor propicie una atmósfera adecuada para lograrlo, donde es crucial el respeto al estudiante y hacerlo sentir confiado en sus capacidades para aprender. Además de la importancia de la claridad y organización de la enseñanza, no hay el mismo grado de consenso que en los aspectos antes descritos, algunos autores han resaltado que igual de relevante en la enseñanza son los factores afectivos, éticos y contextuales que en buena medida determinan el adecuado accionar docente. No obstante este incipiente reconocimiento, estos temas todavía no han recibido la adecuada atención que los modelos centrados en el dominio disciplinar y pedagógico que debe tener el maestro.

Hoy en día la idea de que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo, dependerá fundamentalmente de la calidad del desempeño de sus docentes, pues las mejores instituciones son aquellas que en su planta docente cuentan con buenos maestros, ya que se podrán perfeccionar los planes de estudio, programas, textos escolares; construir magníficas instalaciones; obtener excelentes medios de enseñanza, pero sin docentes eficaces no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación.

Así mismo, podemos decir que el maestro tiene que dignificar su profesión pues a veces se piensa que ser maestro es una labor demasiado fácil y no es así, ya que el ser docente conlleva una gran responsabilidad, pues el será el encargado de la formación de los profesionistas del mañana.

CAPITULO II

LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA

En este capítulo se hablará de cómo ha ido evolucionando nuestra disciplina, en México, desde sus inicios hasta nuestros días, abordaremos también como está conformada la planta docente con que cuenta la Facultad de Psicología de la UNAM y veremos de qué manera se imparte la profesión de ser psicólogo.

2.1 La Psicología en México.

La psicología se imparte como carrera profesional en nuestro país desde 1938 ya que en ese año comenzó a funcionar un programa de maestría en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (Carlos, 1981).

Para el año de 1959 la psicología se empieza a enseñar como disciplina autónoma en el país y con ello se da un paso más hacia su reconocimiento como una profesión (Galindo, 2006)

El 27 de febrero de 1973, se incluye la psicología dentro de los estudios de bachillerato y tras el esfuerzo de un grupo de psicólogos mexicanos, el Colegio de Psicología se transformó en la actual Facultad de Psicología, logrando además crear sus propias maestrías y doctorados¹.

El periodo que se inicia en 1959 y dura por lo menos hasta 1990 se caracteriza por un enorme auge de la psicología en muchos sentidos. Tan sólo de 1960 a 1987, el número de escuelas y departamentos de psicología pasa de 4 a 66 y el de estudiantes de psicología se incrementa de 1,500 a 25,000 (Galindo, 2006).

¹ Datos obtenidos de la página electrónica www.psicol.unam.mx

En 1973 aumentaron a veinte planteles; sin embargo la demanda por estudiar la carrera provocó necesariamente el aumento en la oferta y, para la siguiente década, el número de escuelas se cuadruplicó sumando ochenta y dos. Ya para 1989 la licenciatura en psicología era impartida en ciento ochenta y tres escuelas, de esta forma podemos apuntar que de 1987 a 1999 la tasa de incorporación de escuelas fue de seis a ocho escuelas por año (Núñez y Carlos, 2008).

De acuerdo con los datos más recientes de que se disponen (Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior, 2007) la psicología ocupa el **quinto** lugar como la carrera más poblada del país con una matrícula de **82,160** alumnos (21% son hombres y 79% mujeres), lo que representa el 4.5% de la matrícula total de licenciatura del país, sólo después de la carrera de Medicina y superando a las de Ingeniero en Sistemas Computacionales y la de Ciencias de la Comunicación, por mencionar sólo algunas; en la UNAM tiene el **tercer** lugar en demanda y es superada sólo por Medicina y Derecho.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la ANUIES en septiembre de 2006 la psicología era impartida en **204** instituciones distribuidas en **290** campus o escuelas y se han identificado **238** programas para formar psicólogos. De estas instituciones, el 33% son públicas y el 67% privadas. Las cuales se encuentran ubicadas en todo el territorio nacional (Núñez, 2004).

Según lo reportan Hernández y Sánchez (2005), de acuerdo con la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública, hasta 2003 se habían otorgado alrededor de **64,000** licencias para ejercer la psicología, pero estos autores reconocen que no hay datos fidedignos sobre el número de psicólogos que practican la profesión en México.

Los datos demuestran que la psicología es una de las carreras más demandada de México cuantitativamente hablando, nuestra profesión está claramente establecida a lo largo de nuestro país y muestra un dinamismo destacable (Carlos,

2006). Es decir, la Psicología en México está tomando fuerza, ya que la sociedad de hoy demanda más la participación de profesionales de esta disciplina para resolver los problemas que se presentan en nuestros días.

Este desmesurado crecimiento es motivo de preocupación para algunos ya que, como lo señalan Preciado y Rojas (1989):

La expansión de su enseñanza en el país parece haberse sujetado más a una lógica creciente de oferta educativa por parte de las instituciones universitarias, como respuesta a la demanda educativa originada en la sociedad civil, que a un proyecto riguroso y ordenado de planeación educativa y su proyección social por parte del estado y la sociedad en general (Pág. 78).

Los autores sostienen que este crecimiento caótico y desordenado repercute negativamente en la calidad de la preparación para formar psicólogos, ya que gran parte de estas instituciones no reúnen las condiciones idóneas (deficientes instalaciones, bibliotecas, laboratorios, etc.) y muchas veces sus profesores no tienen la debida preparación tanto disciplinaria como pedagógica (Carlos, 2006).

Desde el punto de vista pedagógico, el perfil predominante entre los docentes universitarios mexicanos continúa siendo tradicionalista, en tanto que se encuentra centrado en la figura hegemónica del profesor frente al grupo, los métodos de enseñanza siguen siendo prevalentemente expositivos y las estrategias de evaluación generalmente se asocian a la adquisición memorística del conocimiento (Díaz-Barriga y Rigo, 2003).

2.2. Problemas de la enseñanza de la Psicología.

Con respecto a la enseñanza de nuestra disciplina, ella es calificada por la mayoría de los estudiantes como tradicional ya que es excesivamente teórica y verbalista, por ello no ofrece los suficientes conocimientos prácticos (Castañeda, 1999, cit. en Carlos, 2006) para adquirir las competencias necesarias para un adecuado desempeño profesional, ocasionando que los egresados consideran

que aprendieron más por la experiencia profesional y en curso de capacitación que en la formación (Rangel, 1998).

Los resultados de la evaluación de la docencia psicológica señalan que los profesores imparten su clase basándose principalmente en la exposición y el seminario, con poco uso de material didáctico y para evaluarlos emplean generalmente exámenes y trabajos (Covarrubias, 1997).

En este mismo sentido Jalife 1989, menciona que las limitaciones didácticas y evaluativas pueden deberse a que la mayoría de las instituciones carecen de programas de formación docente, por lo que muchos profesores se formaron empíricamente.

Echeveste (1996) menciona que por lo general, el docente no aplica ciertos principios teóricos que apoyen el aprendizaje, por ejemplo: no usa guías de estudio, no da resúmenes al término de clase, no informa prontamente los resultados de los exámenes ni lo analiza con el grupo de interesados y no ofrece comentarios sobre trabajos que retroalimenten la ejecución del alumno.

Este apartado pretende dar a conocer otros tipos de problemas (aparte de los ya citados por muchos autores como son la enseñanza excesivamente teórica), a los cuales se ha ido enfrentando nuestra disciplina.

Así, otros problemas de la enseñanza de la psicología son:

- 1) *Resultados de la evaluación de la docencia psicológica.*
- 2) *Deficiencias en la formación práctica de la disciplina.*
- 3) *Deficiencias académicas e incumplimiento de las expectativas de los alumnos de psicología.*

2.2.1 Resultados de la evaluación de la docencia psicológica.

Afortunadamente nuestra profesión dispone de un acervo importante de investigaciones sobre el desempeño docente; sobre todo de los profesores de la Facultad de Psicología de la UNAM, ya que fue una de las primeras instituciones universitarias en aplicar cuestionarios a los alumnos para evaluar la práctica docente. En este apartado se presentan sus principales resultados junto con lo encontrado en otras instituciones.

Empezaremos comentando el estudio realizado por Girón, Urbina y Jurado, (1989) quienes aplicaron un cuestionario a un total de 31,869 alumnos/materia de la licenciatura en psicología perteneciente a los primeros semestres de la carrera, durante los años de 1985 a 1988. Los resultados globales obtenidos en los semestres básicos indicaron que los profesores de los mismos fueron valorados en un mayor porcentaje como buenos o excelentes.

En otro estudio realizado por los mismos autores (Girón, Urbina y Jurado, 1989) recabaron la opinión de los jefes de materia, quienes reportaron un predominio de las formas tradicionales y receptivas de enseñanza; ya que los métodos instruccionales más empleados eran: el expositivo (73%), las exposiciones por parte de los alumnos (55%), los seminarios (51%) y la instrucción personalizada (16%). Asimismo en el 65% de las asignaturas casi nunca utilizaron los medios audiovisuales

De igual manera en la Facultad se utilizó en 1994, un instrumento denominado Cuestionario de Actividad Docente (CAD); para definir el perfil docente de la facultad. Este instrumento se aplicó a los estudiantes de primero, tercero y quinto semestre, así como en las áreas de educativa, clínica, social, del trabajo y experimental. Los resultados más sobresalientes fueron que la mayoría de los profesores evaluados no utilizaban las guías de estudio, ni realizaban resúmenes al finalizar la clase sobre los principales conceptos vistos durante la misma. Asimismo, no proporcionaban retroalimentación oportuna ni tampoco analizaban

los resultados de las mismas dentro del grupo (Comisión de Cambio Curricular, 1997).

En otra investigación realizada en la misma Facultad por Escandón, Guerrero, Herrán, Martínez y Montenegro (1996) reportan que, luego de recabar la opinión de 125 profesores acerca de cuáles son sus métodos de enseñanza preferidos, encontraron que la gran mayoría de ellos escogieron el expositivo.

Similares resultados se obtuvieron en un estudio exploratorio (Amezcuca, 2004) donde se intentaron averiguar las estrategias didácticas de los docentes del segundo semestre de la Facultad de Psicología, para lo cual se aplicó un cuestionario a un grupo compuesto por veintidós alumnos del turno vespertino del período lectivo 2000-2003, en el cual evaluaron a 5 de sus maestros.

En este estudio, los alumnos clasificaron a tres de sus docentes como aceptables, a un profesor como excelente y otro como regular. Asimismo, opinaron que la enseñanza era básicamente tradicional, ya que predominaba lo expositivo, con poco uso de material didáctico y para evaluarlos se empleaban, de manera casi exclusiva, las pruebas objetivas.

Los hallazgos reportados en la Facultad coinciden con los encontrados en otras instituciones; así, de acuerdo a un estudio de Covarrubias y Tavera (1989), quienes investigaron las formas de aplicación curricular en ocho instituciones formadoras de psicólogos de la zona metropolitana (cuatro públicas y cuatro privadas), encontraron que la transmisión verbal es la estrategia didáctica más utilizada y son los exámenes la forma más común de evaluar en la mayoría de ellas. La excepción son las FES'S (Iztacala y Zaragoza) donde aplicaban métodos activos como los seminarios y las discusiones grupales. Para evaluar a sus alumnos empleaban también otros instrumentos como: la participación y los ensayos. Sin embargo, esta situación ha ido cambiando en fechas recientes, ya que Covarrubias (1997) indica que los métodos de enseñanza más empleados por los

profesores de diez universidades de la zona metropolitana son el seminario y la exposición, seguidos por conferencias y dinámicas grupales. Lo que, en opinión de la autora, refleja un deseo de los profesores por asumir un rol de coordinador más que de expositor en el proceso de enseñanza – aprendizaje, fomentando la responsabilidad de los alumnos en su propio aprendizaje y en asumir un rol activo; sin embargo, con respecto a la evaluación del aprendizaje siguen predominando los instrumentos de tipo tradicional como son los exámenes y los trabajos escritos.

En dos encuestas nacionales aplicadas a alumnos de psicología reportadas por Castañeda (1999), en la cual participaron 1,292 egresados de 37 instituciones, el 60% de ellos consideró que debían modificarse los métodos y técnicas didácticas. Llama la atención la opinión del 50% de los encuestados quienes propusieron cambiar el estado actual de la planta docente.

Antes de terminar esta sección se incluye lo reportado por Covarrubias (1997) de que la mayoría de los profesores (nueve de las diez instituciones estudiadas), reportaron opiniones favorables sobre su enseñanza y mostraron satisfacción con respecto a la curricula que tienen. El hecho anterior es explicado por la autora como debido a:

“ (una) posible resistencia a cuestionar su actividad docente, falta de experiencia en llevar a cabo la autoevaluación, poco interés por lo que ocurre en la institución; o más bien, un mayor acuerdo y aceptación de los lineamientos establecidos por ésta, además de cuidar el prestigio del que goza la institución en el ambiente universitario” (Pág. 96).

En otro estudio realizado por Covarrubias en 1997, encontró que en la mayoría de las 10 instituciones que estudió, se descuida la promoción de actividades complementarias a la enseñanza y que existe un uso reducido de los medios auxiliares y de los materiales didácticos.

Se puede resumir que, de acuerdo con la información expuesta en estos dos apartados, hay una aparente contradicción donde a pesar de que los alumnos

tienen una buena opinión de sus docentes- como fue el caso en la Facultad de Psicología y de otras instituciones- reportan también haber recibido una enseñanza tradicional donde se utilizaba de manera casi exclusiva la exposición, con pocos apoyos y ayudas didácticas y el uso de las pruebas objetivas como instrumento predominante de evaluación.

Una posible explicación de estos resultados es que si la enseñanza recibida es bien valorada por la mayoría de los estudiantes y egresados; este juicio puede ser resultado de concebir que una buena enseñanza es sinónimo de clase expositiva y por lo visto, la mayoría de los profesores de psicología son buenos expositores; pero también, como lo revela la información expuesta, son limitados sus métodos de enseñanza y evaluación.

Esto nos hace pensar que los maestros no cuentan con un adecuado método de enseñanza y que la forma de actuar es la misma con la que ellos aprendieron, es decir, los maestros enseñan de la misma forma que a ellos les enseñaron y suponen que es la mejor forma de hacerlo, esto no quiere decir que este mal, sino más bien desconocen las estrategias que ayudarían a mejorar su clase y hacer la enseñanza más efectiva.

2.2.2 Deficiencias en la formación práctica de la disciplina.

Una queja recurrente por parte de los alumnos es que en la enseñanza de nuestra disciplina no hay una correspondencia estrecha entre la teoría y la práctica. En otras ocasiones, como sucede en la Facultad de Psicología, la práctica se da en momentos diferentes de la teoría o aquella tiene poco que ver con ésta.

Esta separación y hasta a veces contraposición es sentida por los estudiantes ya que, según Alcántara, Díaz y Vidal (1989), la mayoría de ellos consideraron que existía una baja proporción y fue minoritario el número de quienes opinaron que hay una adecuada vinculación entre ambas.

La desarticulación teórico- práctica se refleja también en la poca relación temática y la incongruencia en el manejo temporal en que ambas se enseñan (Castañeda, 1999), lo cual es palpable al analizar la ubicación de las asignaturas de los curricula de psicología, porque generalmente se da la teoría y se deja hasta el final la práctica de la misma (Carlos, Amezcua, Carrasco y Lara, 2001). En este mismo sentido, Castañeda (1999) indica que, según los resultados de una encuesta nacional aplicada a egresados, el 72% de ellos consideraron necesario mejorar la vinculación teórico - práctica. Debido a que no se fusionan adecuadamente estos dos elementos obstaculiza el desempeño adecuado del ejercicio profesional (Rosales, Mares y Saad, 1989).

Igualmente la enseñanza práctica es deficiente, como se reporta en el caso de la Facultad de Psicología, donde de acuerdo con una investigación de Alcántara, Díaz y Vidal (1989) en la cual se les pidió la opinión sobre su preparación a egresados que solicitaron revisión de estudios en la Facultad de Psicología, encontrando que:

- El 82% de ellos opinaron que la formación teórica recibida fue buena o excelente; en cambio de la práctica sólo el 34% opinaron lo mismo. El primer aspecto está 6 puntos porcentuales debajo del promedio de la UNAM y el segundo está 24 puntos por debajo.
- El 38% proponen modificaciones a los contenidos de las asignaturas y sólo 3% dijo que debe permanecer igual. Estas cifras son 10 puntos por encima de los obtenidos en toda la UNAM, en el primer aspecto y 8 por debajo en el segundo.

Consideraciones parecidas fueron reportadas también en la investigación de Rojas (1997), quien indica que, de acuerdo con los resultados de un cuestionario para medir insatisfacción estudiantil, una de las principales causas de descontento era que los alumnos se preocupaban porque no estaban adquiriendo las habilidades

profesionales; por lo que la autora señalaba “que la facultad está propiciando una preparación deficiente en términos de habilidades; o al menos, no como los alumnos la esperan” (p. 79).

En este mismo sentido, Preciado y Rojas (1989) opinan que las instituciones formadoras de psicólogos dan una desmedida importancia a los aspectos conceptuales de la disciplina, en detrimento de la formación tecnológica y operativa lo que, según ellos, ocasiona, que la formación proporcionada a los alumnos se caracteriza por: “...un vasto acervo enciclopédico de hechos y conocimientos superfluos y de escasa relevancia social” (p. 85).

Aunado a lo anterior, los estudiantes piensan que son inadecuadas las experiencias educativas recibidas para poner en práctica lo aprendido. Las carencias van desde los inadecuados o inexistentes laboratorios hasta la falta de espacios curriculares donde los estudiantes puedan practicar los conocimientos y habilidades aprendidos en escenarios extraescolares (Castañeda, 1999).

En concreto sobre las prácticas de la Facultad de Psicología, los alumnos externaron su inconformidad con ellas diciendo que “son muy limitadas, que los objetivos están mal delimitados, existiendo poca vinculación con lo que se ve en teoría, que faltan centros externos y las desarrolladas dentro de la institución a nivel de laboratorio son innecesarias y con serias deficiencias” (p.39). (Covarrubias y Tavera, 1989).

En otro estudio Martínez y Urbina (1989), en el cual también se recabó la opinión de los egresados, estos consideraron que las principales deficiencias de la enseñanza fueron, en orden de importancia: falta de práctica, débiles bases teóricas, desvinculación de lo aprendido con los problemas reales, el ser psicólogo general y desconocer las áreas.

Para reforzar lo antes dicho, Rangel (1998) señala también que según los resultados de diferentes investigaciones sobre las opiniones de una muestra de 838 egresados de diferentes instituciones, la principal deficiencia señalada por 518 (61%) de ellos fue considerar que recibieron conocimientos prácticos insuficientes, seguido por la falta de vinculación con lo aprendido con 9.0% (76) y la deficiente preparación docente con 3.65% (37).

Por último, en una investigación sobre seguimiento de egresados efectuada en Mérida, se encontró que el 60% de los encuestados consideró que la formación recibida satisfizo poco las necesidades encontradas en el campo laboral (Canto, Castillo, Cortés, Góngora y Novelo, 1992).

Como resulta claro hay deficiencias en la formación práctica y la articulación es inadecuada, pero también existe una concepción tradicional sobre ésta relación, porque se asume que la práctica debe estar subordinada a la teoría y donde la primera representa sólo una aplicación de la segunda y además, se le devalúa. Por eso generalmente en aquellas instituciones donde existen las prácticas, ella es ocupada por profesores recién egresados o pasantes.

Esta desvaloración de la práctica con respecto a la teoría se nota en dos detalles: hasta hace relativamente poco tiempo la SEP, para aprobar un plan de estudios de educación, pedía un número determinado de créditos y la distribución de los mismos, por asignaturas, se hacía conforme a las horas asignadas para la teoría y la práctica. Como resultado las horas teóricas valían 2 créditos y las dedicadas a la práctica sólo uno.

Otro ejemplo es el desconocimiento y la poca atención al aprendizaje de las habilidades o procedimientos, porque a lo largo de que prácticamente toda nuestra vida escolar se asume que con enseñarle a los estudiantes algo, eso automáticamente los habilita para poder aplicarlo (Pozo, 1996). Es decir, el supuesto es que basta con decirles a las personas cómo hacer algo para que ellas

puedan llevarlo a cabo. “Debido a esa herencia, hasta fechas recientes los educadores no prestábamos atención a la idea de que la enseñanza de las habilidades o procedimientos tiene una didáctica especial y requiere de un abordaje distinto del que usamos para enseñar conocimientos declarativos o conceptuales” (Valls, 1993, cit en Carlos, 2006).

Es por ello que existe la necesidad de investigar cuáles serían las mejores estrategias para habilitar a nuestros alumnos en las destrezas necesarias para resolver problemas, dado que actualmente la adquisición significativa de conocimientos profesionalmente relevantes es insuficiente al no ofrecer, las instituciones formadoras de psicólogos, los espacios didácticos para ello ni contar tampoco con modelos de enseñanza que ayuden a los estudiantes a transferir adecuadamente lo aprendido en las aulas a la práctica profesional (Carlos, 2006).

En conclusión, podemos decir que en primer lugar se debe de cambiar la idea que se tiene acerca de que con el hecho de conocer la teoría a los estudiantes se les facilitará la práctica y serán capaces de llevarla a cabo en diferentes situaciones y escenarios. Por eso la necesidad de vincular la teoría con la práctica, para que así, los egresados al iniciarse en el campo laboral puedan desarrollar las actividades que demanda la sociedad en un tiempo considerado y con la mayor eficiencia posible y no se vea en la necesidad de aprender durante la marcha o práctica profesional.

2.2.3 Deficiencias académicas y expectativas de los alumnos de psicología.

Se analizará este apartado en dos aspectos:

1. Bajo nivel académico de los estudiantes que ingresan a la carrera.
2. Expectativas de los estudiantes de psicología.

2.2.3.1 Bajo nivel académico de los estudiantes que ingresan a la carrera.

Aunque no resulte un consuelo, porque es una deficiencia generalizada, si se puede afirmar que los alumnos que inician su formación no poseen los

conocimientos previos que deberían haber adquirido. Así, no obstante, que sus calificaciones son altas tienen deficiencias en la comprensión de lectura, donde obtienen en puntaje promedio de 5 (Urbina, Vázquez, Rodríguez, Vélez, Velásquez y Moreno, 1989).

En este estudio se identificaron las ideas previas y concepciones que los alumnos, de cuatro generaciones tenían con respecto a la psicología; entre las respuestas a destacar son: las que señalan que esperaban trabajar en orden de importancia en las áreas de educación, salud y organización. La decisión para estudiar psicología en gran medida fue tomada en el bachillerato (58%) y en la secundaria (18%). Entre ellos, existía un grupo importante (15%) que no estaba muy convencido de estudiar psicología ya sea porque la eligió en el último momento o porque tenía otra opción en primer lugar. Un resultado interesante del estudio de estas cuatro generaciones es que el 35% estudió psicología porque quería continuar con estudios de psiquiatría y psicoanálisis.

Estos datos nos señalan que a pesar de que la Psicología es una carrera de alta demanda, existe un porcentaje de alumnos que no está muy convencido de estudiar esta carrera, tal vez se daba a que no existe la suficiente información de que el ser psicólogo implica solo el área clínica, y que no va más allá de ser un “doctor” que resuelve solo casos clínicos.

Por lo tanto, corresponde a los maestros durante la formación de los estudiantes ampliar el marco de referencia de los diferentes roles que puede desempeñar un psicólogo, brindarles un panorama amplio de los diferentes escenarios donde puede colaborar como son: la sociedad, el deporte, la ciencia, etc.

2.2.3.2 Expectativas de los estudiantes de psicología.

Con respecto a las expectativas que tenían de la carrera, según esta investigación les atraía esa parte mágica de la misma que sin embargo fue modificada al

conocer las bases científicas en las que se fundamenta y donde según se reporta el docente tiene un papel fundamental para cambiarlas (García, 1989).

Acerca del estudio de las expectativas sólo se dispone de información referida básicamente a la Facultad de Psicología de la UNAM. En una investigación de Rojas (1997) se encuestaron a 667 alumnos de primer y tercer semestre correspondientes respectivamente a los ciclos escolares 94-2 y 95-1 y encontró que los aspectos de insatisfacción mencionados eran en orden de importancia: con los servicios de apoyo (biblioteca, fotocopias, computación, etc.), seguido por el sistema de laboratorios, organización administrativa (servicios escolares, vigilancia, etc.) y las inscripciones.

En cuanto a la insatisfacción por asignatura de esos alumnos el siguiente cuadro ilustra cuáles materias fueron las más señaladas.

Cuadro 1. Principales materias que causaron insatisfacción a los alumnos de los tres primeros semestres de la carrera*

ASIGNATURAS	FREC	PORCENTAJE
1. Introducción a la psicología	644	16.9
2. Motivación y Emoción	608	16.0
3. Bases biológicas de la conducta	569	14.9
4. Lógica	564	14.8
5. Sensopercepción	453	11.9
6. Matemáticas (I y II)	343	9.0
7. Teorías y sistemas	324	8.5
8. Anatomía y fisiología	213	5.6
9. Filosofía de la ciencia	81	2.1
TOTAL	3799	100

*FUENTE: Rojas, G (1997) La relación entre expectativas, satisfacción y rendimiento en los alumnos de la Facultad de Psicología. Tesis de maestría en Psicología. Facultad de Psicología, UNAM.

Es interesante comparar estos resultados con los obtenidos en una investigación realizada de los años 1985 a 1988 (Girón y col, 1989) en la que los estudiantes clasificaron a sus docentes en una escala que iba de “bueno o excelente”, a “regular” y finalmente a “pésimo o malo”. En el siguiente cuadro se integra la calificación que le dieron los alumnos a sus profesores en los tres años de aplicación

Cuadro 2. Calificación de los alumnos hacia sus docentes

Semestre	Materia	Calificación
Primero	Lógica simbólica y semántica	“Bueno”
	Matemáticas	“Malos”
Segundo	Filosofía de la ciencia	“Excelente”
	Matemáticas II	“Pésimo”
Tercero	Estadística descriptiva	“Excelente”
	Aprendizaje y memoria	“Malos”

Cuando se les pidió que clasificaran de la misma manera a la asignatura no al profesor, los resultados mostraron la misma tendencia que la reportada con respecto a los profesores aunque con ligeras variaciones en los porcentajes.

Llama la atención que aunque los dos estudios reportados tenían diferentes propósitos existen semejanzas y algunas diferencias entre sus resultados. Por ejemplo, el de Rojas encontró que la mayor insatisfacción se daba con la asignatura de introducción a la psicología; en cambio, Girón y col., lo encontraron con respecto a los dos cursos de matemáticas. Donde hay coincidencias es en la alta valoración que se da a la materia de Filosofía de la Ciencia.

2.3 Personal académico

En este apartado daremos una panorámica a la planta docente de nuestra facultad, con el fin de saber cómo está conformada y cuáles son sus características.

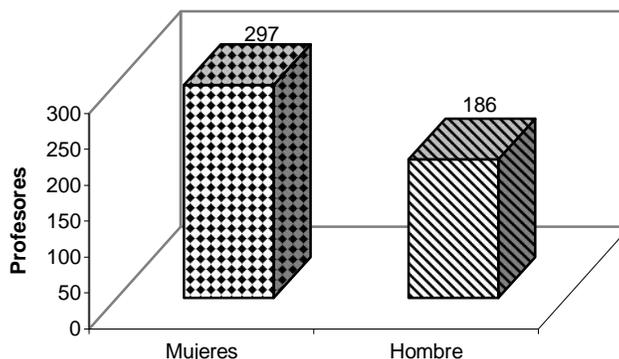
El Personal Académico de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México es el motor que mueve las acciones de la institución y su actuar se traduce en la práctica diaria de las labores docentes, el apoyo a los estudiantes en sus procesos de enseñanza-aprendizaje y en la transmisión de conocimientos, valores, habilidades y actitudes para formarlos y ser capaces de responder a los retos que la sociedad moderna exige cada vez en mayor medida (3er Informe de actividades, mayo 2007-mayo 2008).

El mejoramiento de la calidad de la educación superior tiene, como uno de sus pilares fundamentales la consolidación de los cuerpos académicos, por lo que es indispensable la constitución y el fortalecimiento de redes académicas interinstitucionales, disciplinarias e interdisciplinarias que posibiliten la actualización permanente de profesores e investigadores, la movilidad y la colaboración para el desarrollo de proyectos académicos y de investigación (3er Informe de actividades, mayo 2007-mayo 2008).

2.3.1. Planta académica

La planta académica de la Facultad de Psicología, está compuesta por 483 académicos, de ellos, 297 (61%) son mujeres y 186 (39%) son hombres con un rango de edad que van de los 26 a los 86 años; la mayoría (79%) se encuentran entre los 41 y 70 años de edad (3er Informe de actividades mayo 2007- mayo 2008).

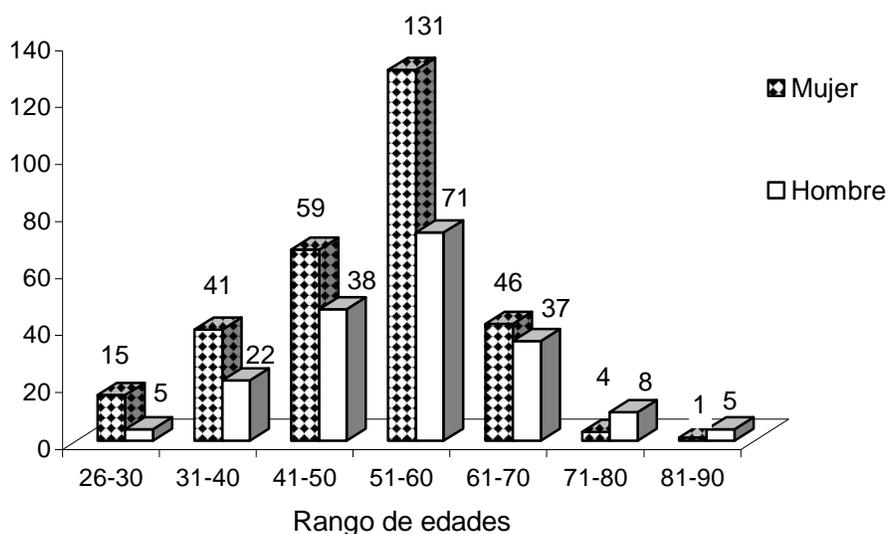
Gráfica 1. Personal académico por género



De acuerdo al rango de edades del personal académico: el 4.1% (20) de los profesores oscilan entre los 26 y 30 años, el 13% (63) están entre los 31–40 años, un 20% (97) entre 41-50 años, el 41.8% (202) están en el rango de 51-60 años, el 17.1% (83) de ellos tienen entre 61-70 años, el 2.4% (12) tienen entre 71-80 y el 1.2% (6) oscilan entre los 81-85 años de edad (3er Informe de actividades mayo 2007-mayo 2008).

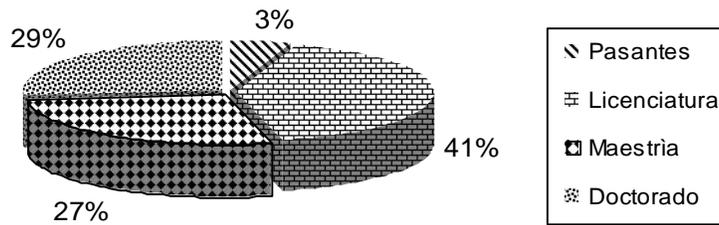
A continuación se muestra la gráfica que ilustra estos datos.

Gráfica 2. Personal académico por rango de edades



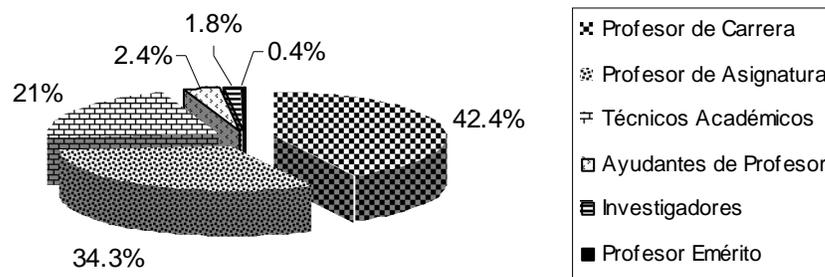
En cuanto a su nivel de estudios, el 3% (15) son pasantes, el 41% (198) cuenta con estudios de Licenciatura, 27% (130) son Maestros y el 29% (140) cuentan con grado de Doctor. Cabe destacar que son más los profesores que cuentan con estudios de posgrado que los que cuentan solo con una licenciatura.

Gráfica 3. Niveles de estudio del personal académico



De acuerdo a su tipo de nombramiento el 42.4% (205) son profesores de carrera; el 34.3% (166) son de asignatura, el 21% (101) son técnicos académicos, el 2.4% (12) son ayudantes de profesor, con un 1.8% (9) están los investigadores y por último el .04% (2) profesores eméritos (3º Informe de actividades mayo 2007-mayo 2008).

Gráfica 4. Nombramientos del personal docente



Los datos presentados, nos dan una visión general de las condiciones laborales, estructural y organización de la planta docente, lo cual permite identificar lo que representa ser un docente de la Facultad de Psicología.

A continuación presentaremos de qué manera está conformado el plan de estudios de la Facultad de Psicología de la UNAM, para darnos una visión amplia de la situación a la que nos estamos refiriendo.

2.4. Plan de estudios de la carrera de Psicología.

En la actualidad la Facultad de Psicología de la UNAM, cuenta con dos planes de estudios vigentes, el primero fue aprobado el 23 de agosto de 1971 por el H. Consejo Universitario, y el segundo el 13 de mayo de 2008, por el mismo organismo Universitario, por tal motivo, mientras la última generación de alumnos que empezó con el primer plan de estudios no salga, ambos planes permanecerán vigentes. A continuación describiremos cada uno de estos dos planes.

El primer plan de estudios está conformado por un Tronco Común obligatorio y seis áreas de especialización optativas. Las 30 asignaturas que constituyen el tronco común se cursan en los primeros seis semestres y las que corresponden a las áreas se estudian en los últimos tres semestres.

En el sistema escolarizado, el alumno deberá cubrir cinco asignaturas por cada uno de los nueve semestres de duración de la carrera. En el sistema universidad abierta esto no es obligatorio, pero sí recomendable.

El tronco común se conforma por asignaturas de carácter obligatorio cuyos contenidos capacitan al estudiante en los conocimientos básicos de la Psicología, por lo que en el caso de las materias seriadas (Matemáticas I y II y Desarrollo Psicológico I y II), es importante cursarlas en el orden indicado. Además, deberá inscribirse a los laboratorios correspondientes a las asignaturas que así lo requieran (las que tienen indicado un valor de ocho créditos en el mapa curricular).

Durante el primero y hasta el quinto semestres, existe una fuerte carga en lo que se refiere a bases biológicas y métodos cuantitativos. Al terminar el sexto semestre, el estudiante habrá recibido también un panorama general de las áreas, entre las que puede elegir la que más le interese. Hasta aquí habrá cursado 30 materias obligatorias que suman 218 créditos.

A partir del séptimo semestre el estudiante podrá elegir concentrar sus estudios en una sola de las seis áreas existentes que sea de su preferencia (Psicología Clínica, Psicología Educativa, Psicología General Experimental, Psicología del Trabajo, Psicología Social y Psicofisiología); o complementar su formación con materias de diferentes áreas.

En el primer caso, podrá tomar las cinco asignaturas correspondientes a cada semestre, eligiéndolas entre las del área seleccionada. En el segundo caso, podrá combinar áreas eligiendo asignaturas que correspondan a dos o más de éstas, siempre que se mantenga un total de cinco materias por semestre y un mínimo de cinco materias del área elegida, a lo largo de los tres últimos semestres.

Cualquiera de estos dos caminos le permitirá cubrir 15 asignaturas, que sumen 92 créditos, durante el séptimo, octavo y noveno semestres. Existen además asignaturas de información general que son optativas. Éstas no sustituyen a las cinco obligatorias por semestre y si el estudiante quiere llevar alguna de ellas, la cursa como sexta materia.

El segundo plan de estudios está organizado por asignaturas, con duración de ocho semestres y un peso de 310 créditos, al termino de este semestre (8º) el alumno podrá titularse, iniciar una especialización o ambas. La modificación ofrece 174 asignaturas en total, de las cuales, 30 son obligatorias y 144 optativas. Las asignaturas se encuentran agrupadas en tres áreas curriculares: Área de Formación General (AFG) de 1º a 4º semestre, con un total de 22 asignaturas, todas ellas de carácter obligatorio; Área de Formación Profesional (AFP) de 5º a 8º semestre, que incluye 144 asignaturas, todas ellas optativas de elección; y el Área de Formación Contextual (AFC) de 1º a 8º semestre, que integra 8 asignaturas, todas obligatorias. Asimismo, se tienen consideradas una serie de acciones de Fortalecimiento y Apoyo Curricular, que incluye cursos, talleres y otro tipo de actividades de carácter optativo. Dado que se pretende vincular la licenciatura con el posgrado, se incluye una descripción del Programa Único de Especializaciones

en Psicología, al que los estudiantes que así lo deseen y reúnan los requisitos, podrán acceder a partir del 8º semestre².

Como antes se mencionó, las asignaturas se agruparon en tres áreas curriculares; 1) Área de Formación General, 2) Área de Formación Profesional y 3) Área de Formación Contextual, las cuales se describirán a continuación.

1) Área de Formación General (AFG)

La formación general comprende la apropiación que realiza el estudiante de conocimientos teóricos, habilidades y actitudes que son pertinentes y generalizables al conjunto del ejercicio profesional del psicólogo, sentando las bases para la comprensión de los diversos problemas que enfrenta y los distintos ámbitos de intervención en que se desenvuelve el psicólogo. Esta área pretende la enseñanza de los fundamentos teórico metodológicos propios de la disciplina psicológica, el conocimiento de sus distintas tradiciones teóricas y campos de aplicación, así como la adquisición de las habilidades, valores y actitudes generales que debe poseer todo psicólogo independientemente del ámbito profesional donde se desarrolle a futuro.

Abarca de 1º al 4º semestre e incluye asignaturas obligatorias que se organizan en: contenidos histórico-filosóficos, metodológicos e integradores, así como asignaturas de formación en la práctica. Comprende un total de 22 asignaturas y representa 145 créditos de la licenciatura, es decir el 47% de los créditos establecidos en el plan de estudios.

2) Área de Formación Profesional (AFP)

El Área de Formación Profesional se cursa del 5º al 8º semestre y está integrada por campos de conocimiento psicológico referidos a los principales ámbitos de aplicación profesional de la psicología. El AFP se caracteriza por su flexibilidad en el sentido de que se conforma por seis campos de conocimiento y un total de 149

² Datos obtenidos de la página electrónica de la Facultad de Psicología, de la UNAM, pavlov.psicol.unam.mx

asignaturas, todas ellas optativas de elección (83 asignaturas en la fase sustantiva, de quinto a séptimo semestre, y 66 en la fase terminal, octavo semestre). Esto quiere decir que el estudiante podrá elegir las asignaturas que más le interesen conformando así una trayectoria personalizada, recibiendo el apoyo de su tutor académico en dicha toma de decisiones. El número de créditos que el estudiante debe completar en esta área es de 133 y representa el 43% de créditos de la licenciatura.

En comparación con el área precedente, la de formación general (AFG, 1º al 4º semestres), el AFP ofrecerá al alumnado una visión situada de campos de intervención profesional e investigación psicológica, y le permitirá incursionar en perspectivas intra y multidisciplinarias propias del ejercicio profesional. A lo largo de toda su formación en la Licenciatura en Psicología, el alumnado tendrá contacto con experiencias de formación en la práctica, pero en esta área, tendrá un peso considerable la realización de prácticas supervisadas vinculadas con proyectos de intervención profesional o de investigación en escenarios donde se realiza la práctica profesional (i.e. instituciones hospitalarias, centros educativos, comunidades, empresas, laboratorios de investigación, etc.).

La formación del psicólogo debe brindar un conocimiento claro de las posibilidades que la carrera ofrece en cuanto a resolución de problemas sociales, y fomentarle la habilidad para la difusión de dichas posibilidades. De no ser así, la imagen que la gente tenga acerca del psicólogo dictará, bien o mal, sus áreas de intervención, y estas marcarán el rumbo de los estudios que formen a este profesional.

Por tal motivo, es muy importante que los maestros de nuestra Facultad estén preparados para llevar a cabo esta nueva curricula y los alumnos puedan alcanzar los objetivos principales que se plantean en este cambio; así mismo se considera importante que los estudiantes estén comprometidos a involucrarse más en su instrucción, a ser participes en el proceso de enseñanza–aprendizaje y aplicar estrategias que le ayuden a mejorar la calidad de su aprendizaje.

Por ello, es importante que la formación docente adquiera más significado, que ésta vaya más allá de los cursos de actualización, o de los programas de estímulos. Formar a los maestros implica enseñarles también nuevas metodologías para mejorar su práctica docente, nuevas técnicas y estrategias para abordar diferentes situaciones dentro del aula; esto implica que los profesores necesitan aprender a ser maestros.

CAPITULO III

VISIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE EL APRENDIZAJE

Después de haber revisado la concepción de la enseñanza en el capítulo anterior, es importante analizar ahora el proceso que interviene en los alumnos, el aprendizaje, pues es mediante el cual los estudiantes adquieren los conocimientos que el profesor ofrece. Por ello, en este capítulo, abordaremos la visión que tienen los alumnos acerca del aprendizaje, los diferentes estilos y las diferentes teorías acerca de la adquisición del aprendizaje.

3.1 Conceptualización del aprendizaje de los alumnos.

La formación profesional pretende que se produzca un cambio en el alumno, este cambio es la diferencia entre la situación inicial y la situación final deseada alcanzar en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes (Oriol, 1996).

Los estudiantes aprenden de formas muy diversas en función de sus experiencias académicas anteriores, de sus intereses y de su situación actual.

Algunos de los alumnos universitarios que presentan problemas en el aprendizaje son aquellos que se distinguen por tener una concepción superficial del aprendizaje, piensan que “no complicarse la vida” es una buena manera de dar sentido a la situación de aprendizaje universitario, cuya finalidad principal cuando leen un texto es poder reproducir más tarde su contenido; estudiantes que suelen realizar apuntes de tipo reproductivo y que piensan que éstos sirven fundamentalmente para aprobar los exámenes. Son alumnos a quienes les es difícil entender la perspectiva conceptual de otra persona y cuyo nivel de argumentación escrita es muy pobre (Martín, citado en Monereo y Pozo, 2003).

Para Magolda (1996, citado en Carlos, 2005) los estudiantes conciben el conocimiento como algo verdadero y por eso siempre hay respuestas correctas en todos los campos de conocimiento. Para ellos, aprender es un proceso para obtener los veraces conocimientos que tiene el maestro y la evaluación es un procedimiento para demostrar al profesor cuanto han aprendido.

Siguiendo en la misma línea, Bain (2004), clasifica a los estudiantes de acuerdo con el estadio de aprendizaje donde se encuentran. Dice que la gran mayoría se encuentran en el nivel de **receptores**, de la verdad transmitida por el maestro. En un siguiente estadio se están los que creen que todo el conocimiento es un **asunto de opiniones**, una idea es correcta si se siente que lo es. En un tercer nivel, se encuentran los **cumplidores de criterios** son los que aprendieron el “juego” de la materia, cumplen con lo que espera el maestro pero no hay cambio conceptual. Finalmente, en el cuarto nivel aparecen los **estudiantes comprometidos** quienes buscan ser unos pensadores independientes, críticos y creativos.

Coincidiendo con Bain, podemos decir que la gran mayoría de los alumnos se encuentran en el primer estadio, el de *receptores*, esto se correlaciona con lo que se plantea en el capítulo II, en los problemas de la enseñanza de la psicología, en el que se expresa que nuestra disciplina es excesivamente teórica, haciendo que algunos maestros adquieran técnicas en donde la participación del estudiante es muy poca, por lo tanto los alumnos se mantienen atentos a lo que señala el profesor pues para ellos es más cómoda esta postura. Sin embargo, cabe resaltar que aunque las clases sean demasiado teóricas, los buenos maestros se encargan de hacer participar a sus estudiantes y motivarlos para lograr que se dé en ellos el cambio conceptual y adquieran realmente los conocimientos dados por el profesor.

Ahora bien, pasaremos a hablar sobre los enfoques y estilos de aprendizaje que tienen los alumnos. Cabe señalar que utilizaremos la palabra **enfoque** como la

forma en que se dirige la atención hacia un asunto desde unos supuestos previos para tratar de resolverla acertadamente.

Los enfoques de aprendizaje son definidos como la intención que orienta la actividad de los estudiantes en un proceso complejo, es decir descubre y comprende los puntos esenciales de un problema, para tratarlo acertadamente, incluye simultáneamente *consistencia* y *variabilidad* (Pérez, en Coll, Palacios y Marchesi, 2001). A continuación se describirán ambas.

Consistencia. Los estudiantes desarrollan estrategias rutinarias. Es decir, existe una consistencia de conjunto en la actuación, como un modo habitual de “transacción” que determina la actuación en otras tareas y contextos similares y conduce a los estudiantes a orientarse hacia uno u otro enfoque (Marton y Säljö 1997, cit, en Pérez, 2001).

Variabilidad. Aunque exista una cierta consistencia en el enfoque de aprendizaje que se adopte. Los estudiantes no utilizan la misma dirección en todas las materias ni en todos los temas, ni en todas las tareas dentro de una misma asignatura (Pérez, en Coll y col. 2001).

Säljö (en un trabajo no publicado citado por Entwistle, 1998), estableció una clasificación jerárquica de las concepciones de aprendizaje en cinco categorías que abarcan desde una perspectiva más simple, (en la que se concibe el aprendizaje como la adquisición de bloques o fragmentos de información proporcionados por otras personas), hasta otra más sofisticada, (en la que se concibe el aprendizaje como una construcción de conocimiento a través de un proceso que va ampliando progresivamente y haciendo más compleja la red de conocimientos aprendidos) (Pozo, 1999). Estos estadios evolucionan en función de la edad y sobre todo del nivel educativo de los sujetos.

A continuación se describen los cinco tipos de conceptualizaciones del aprendizaje de Säljö (cit, en Pozo, 1999). Así, en orden de complejidad creciente, los alumnos podrían concebir el aprendizaje como:

- a) Un incremento de conocimientos.
- b) Memorización.
- c) Adquisición de datos y procedimientos que pueden ser utilizados en la práctica.
- d) Abstracción de significados.
- e) Un proceso de reinterpretación o visión diferente de las cosas.

Es decir, en primer nivel el alumno concibe el aprendizaje como el simple hecho de recibir los conocimientos para incrementar los que sabe, pero no existe un razonamiento por parte de él. En el segundo tipo de concepciones se le ve como el hecho de memorizar la información que él cree importante aprender, de igual manera no hay un raciocinio ni cambio conceptual. Para la tercera concepción, los estudiantes empiezan a comprender y elegir los elementos que le van a ser útiles en la práctica, en este nivel empieza a existir un cambio en el pensar de ellos. La cuarta forma indica la existencia de una adquisición de los conocimientos, los hace suyos, los maneja y puede evocar respuestas hacia las preguntas que ellos mismos se plantean. Por último, el quinto tipo es, en pocas palabras, el cambio conceptual, ya que la información obtenida cambia con la que el tenía antes de recibir la información, por lo tanto hay una visión diferente de las cosas y se produce el aprendizaje.

En el marco del estudio de las estrategias de aprendizaje se ha propuesto que los alumnos poseen diferentes enfoques del aprendizaje (Entwistle, 1987; Marton, y Entwistle, 1984, cit, en Pozo, 1999), caracterizados como **superficial, profundo y estratégico**, que diferían no sólo en los procedimientos empleados en cada uno de ellos para el aprendizaje, sino, ante todo, en sus metas o intenciones.

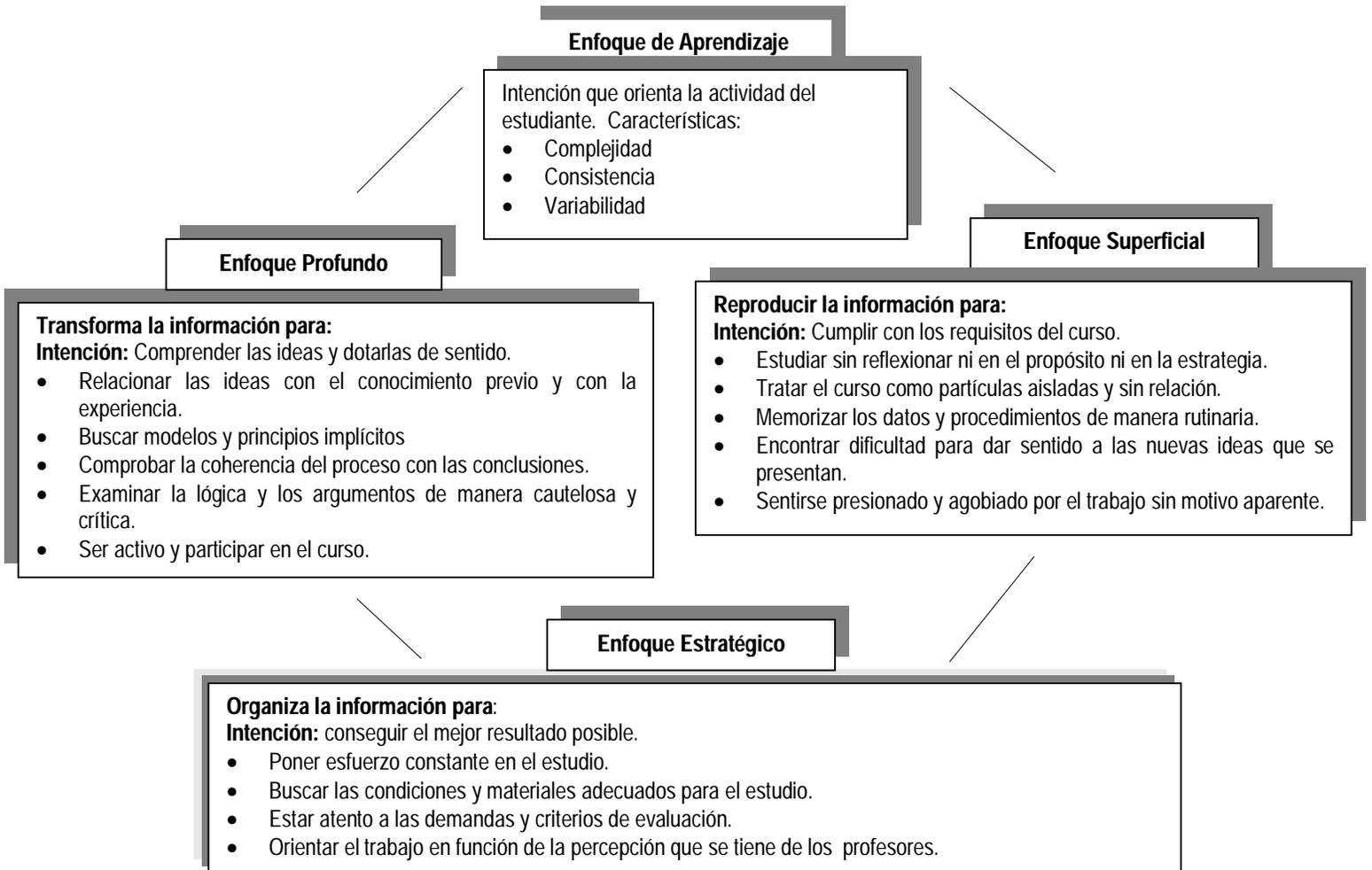
- a) **Enfoque profundo:** es aquel en el que se tiene la intención de comprender el significado de lo leído, interactuando activamente con los argumentos del autor y relacionándolos con el conocimiento previo y la propia experiencia.

- b) **Enfoque superficial:** es aquel que intenta memorizar las partes de la información que considera importantes, guiados por los requerimientos específicos de la tarea sin tener en cuenta otras condiciones.

- c) **Enfoque estratégico:** descrito más como un enfoque de estudio que de aprendizaje, puesto que emerge principalmente como reacción a las demandas de evaluación. El interés en este caso es obtener el mejor resultado posible en la evaluación y la intención del estudiante se centra en la organización efectiva del estudio.

En la figura 1 se muestra la propuesta de Entwistle (1998,2000) para definir las características de los enfoques de aprendizaje en su concepción actual.

Fig. 1 Enfoques de aprendizaje (definidos por Entwistle, 1998, 2000).



La principal diferencia entre el enfoque profundo y el enfoque superficial es que mientras en el primero la intención de dar a la información un significado personal conduce a un proceso de aprendizaje activo, en el que el estudiante *transforma* el material de aprendizaje para darle sentido, en el segundo la intención de cumplir con la tarea realizando el mínimo esfuerzo conduce a desviar la atención hacia aspectos aislados y poco relevantes, y consecuentemente a *reproducir* la información en vez de interpretarla. En el enfoque estratégico, el énfasis se centra en *organizar* el tiempo y el esfuerzo de la manera más efectiva en función de cómo se perciben las demandas de evaluación (Pérez, en Coll y col, 2001).

Resulta imposible adoptar un enfoque profundo y superficial, pero en cambio es frecuente una combinación de enfoque estratégico-profundo o estratégico-superficial. Sin embargo, que se adopte uno u otro enfoque no es fruto de la casualidad, sino de un conjunto de factores que condicionan las intenciones y actuaciones de los alumnos a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos específicos.

Cabe señalar que todos los autores anteriormente mencionados coinciden en que los niveles de aprendizaje de los alumnos se sitúan en circunstancias similares, y conforme se va avanzando en los niveles de estudio esta manera de conceptualizar el aprendizaje se va volviendo más compleja. Sin embargo, debido a la variabilidad de este, el alumno puede ubicarse en diferentes enfoques en distintas materias, tareas o trabajos.

3.2 Estilos de aprendizaje.

Se refiere al hecho de que cuando queremos aprender algo cada uno de nosotros utiliza su propio método o conjunto de estrategias. Aunque las estrategias concretas que utilizamos varían según lo que queramos aprender, cada uno de nosotros tiende a desarrollar unas preferencias generales. Esas preferencias o tendencias a utilizar más unas determinadas maneras de aprender que otras

constituyen nuestro estilo de aprendizaje, por ejemplo el alumno que sólo busca acreditar la materia se beneficiará con un estilo de tipo estratégico, es decir, cumplirá con todo lo que solicite el profesor, se aprenderá las “reglas del juego” y terminará obteniendo una buena calificación, sin embargo no se producirá ningún cambio conceptual en él. Por otra parte los alumnos que tienen estilos de tipo profundo son alumnos que aparte de cumplir con lo establecido por el docente, opina, critica, relaciona las ideas con el conocimiento previo y busca activamente modificar sus esquemas.

A continuación veremos cómo diferentes autores definen los estilos de aprendizaje y cuáles son sus características.

Para Oriol (1996), los estilos de aprendizaje del alumno condicionan el estilo de enseñanza del profesor. Al mismo tiempo podríamos indicar que también existe el proceso inverso. Es decir, el estilo de enseñanza del profesor también influye en el estilo de aprendizaje del alumno.

Fierro (cit. en Fernández, 1994), define los estilos de aprendizaje como “ciertos patrones, individuales y diferenciales, de reacción ante la estimulación recibida, de procesamientos cognitivos de la información y, en definitiva, de aprendizaje y afrontamiento cognitivo de la realidad” (p.134).

Beltrán, (cit. en Fernández, 1994), definen los estilos de aprendizaje como “ciertos modos característicos de percibir, recordar y pensar o maneras distintas de descubrir, almacenar, transformar y utilizar la información; en realidad, reflejan regularidades de procesamiento de información y se desarrollan en sintonía con tendencias significativas de la personalidad” (p. 78).

Siguiendo esta misma línea Kolb (citado en Oriol, 1996), demostró que como consecuencia de aspectos genéticos y de entorno, la mayoría de las personas presentan estilos de aprendizaje que priman ciertas habilidades para aprender con

respecto a otras, en relación con la enseñanza superior. Estos estilos, según Kolb, son los siguientes:

a) Convergente: es un alumno en el que dominan las capacidades de conceptualización abstracta y la experimentación activa. Es muy eficaz en la aplicación práctica de ideas. Este es el estilo de aprendizaje que ofrece resultados óptimos para estudios técnicos como la ingeniería, por ejemplo.

b) Divergente: en él domina la experiencia concreta y la observación reflexiva, lo cual es en cierto modo opuesto a las capacidades del convergente. Es un tipo de alumnos en el que su principal punto fuerte es la gran capacidad de imaginación, lo que lo hace muy efectivo en situaciones como la “tormenta de ideas”. Es un alumno que se interesa mucho por las personas y, por lo tanto, es un futuro candidato a directivo del área de recursos humanos.

c) Asimilador: es un alumno en el que las capacidades dominantes son la conceptualización abstracta y la observación reflexiva lo que le hace especialmente indicado para crear modelos teóricos. Es un estilo de aprendizaje más indicado para las ciencias básicas que para las aplicadas.

d) Acomodador: se encuentra cómodo en la experiencia concreta y en la experimentación activa. Sus puntos fuertes consisten en hacer cosas y en participar en nuevas experiencias. Su reacción, cuando la teoría no coincide con la realidad, es rechazar la teoría. Es una persona que puede encajar fácilmente con puestos de trabajo que requieren acción, tales como ventas o marketing.

Estilos como el divergente y el asimilador exige una mayor reflexión por parte del alumno y para estos el enfoque ideal sería el profundo, pues hace que los estudiantes se involucren en el aprendizaje, además de relacionar los conocimientos previos con los nuevos y darle sentido a lo que está aprendiendo, mientras que los estilos del convergente y el acomodador empatan con el enfoque

estratégico ya que les permite buscar las herramientas correctas para ser utilizadas en la actividad a realizar.

Siguiendo a Fromm (citado en Oriol, 1996), podemos referirnos a los alumnos que persiguen el tener o a los que están interesados en ser. Ambos planteamientos conducen a formas de aprender distintas:

a) Tener: son alumnos concentrados en escuchar las palabras del profesor para poder transcribir en los apuntes lo más fielmente posible y así aprenderlo todo de memoria y aprobar el examen. No espera reflexionar sobre lo que dice el profesor ni desea ningún cambio en su forma de pensar. Son alumnos que reaccionan positivamente ante los métodos pedagógicos pasivos. En cambio, reaccionan negativamente cuando se les pide que adopten un comportamiento activo y que opinen, o que trabajen en grupo.

b) Ser: son alumnos interesados en reflexionar sobre lo que se comenta en clase o sobre las lecturas que propone el profesor. Están abiertos a cambiar a través del proceso de formación y a participar activamente en clase. Reaccionan positivamente si se utilizan metodologías activas. En cambio reaccionan negativamente si se les pide que memoricen teorías.

Desde una perspectiva similar Oriol (1996) agrupa a los alumnos en teóricos, reflexivos o pragmáticos:

a) Teóricos: el alumno está interesado en aprender de forma ordenada fundamentos y modelos con objetivos muy claros. También se desea integrar ideas y marcos conceptuales de forma lógica. Este tipo de alumnos es muy similar al interesado en tener, de acuerdo a la clasificación anterior. Por tanto, los métodos pedagógicos pasivos son los que más encajan.

b) Reflexivos: el interés se concentra en la observación de una situación, o la actuación de otros, desde diferentes perspectivas. Existe una gran motivación por el intercambio de ideas entre los distintos alumnos. Este tipo de alumno, al igual que el que se expone a continuación, está interesado en ser más que en tener.

c) Pragmático: se trata de poner en práctica ideas o teorías para comprobar que son razonables. Al igual que el alumno reflexivo, reacciona muy positivamente si se utilizan métodos pedagógicos activos.

Estos estilos de aprendizaje se conforma según las experiencia que vamos adquiriendo a lo largo de nuestra vida académica y nos “casamos” con la que mejor nos convenga y ayude a alcanzar nuestras metas, aunque cabe la posibilidad de combinar una con otra, pues, a veces el estilo que se ha adquirido no es compatible con la del tipo de enseñanza recibida.

Esto se relaciona con lo mencionado por Oriol (1996), acerca de los estilos de enseñanza, es decir, si el alumno se enfrenta a un profesor autoritario, el estilo de aprendizaje que tendrán la mayoría de los alumnos será de tipo “*tener*”, ya que son estudiantes concentrados en escuchar las palabras del profesor, no reflexionan y reaccionan muy bien a los métodos pedagógicos pasivos. Así cada uno de estos estilos de enseñanza tiene su propio estilo de aprendizaje.

Con respecto a lo que menciona Entwistle (1984), el enfoque profundo puede ser una técnica que ayude a los alumnos que prefieren estilos de *ser* pues son alumnos interesados en reflexionar y relacionar los conocimientos previos con los nuevos, de la misma manera, los *reflexivos* comparten estas mismas características.

En el siguiente apartado hablaremos de las teorías del aprendizaje, el cuál nos ayuda a entender cómo se da este proceso en cada uno de los alumnos y cómo cada quién se adapta a ella de acuerdo a sus necesidades.

3.3 Teorías implícitas del aprendizaje

El conjunto de representaciones de diverso tipo activadas por los sujetos en diferentes contextos de aprendizaje define la teoría de dominio o teorías de conocimiento específico de los sujetos para ese dominio dado (Pozo y Scheuer, 1999). Las teorías de dominio se hallarían representadas de modo explícito en la memoria permanente del sujeto.

Las teorías implícitas estarían constituidas de hechos, a partir de un conjunto de reglas o restricciones en el procesamiento de la información, que restringirían no sólo la selección de la información procesada sino también las relaciones establecidas entre los elementos de esa información (Pozo y Scheuer, 1999). En este sentido, las teorías implícitas tendrían un carácter más general que las propias teorías de dominio.

3.3.1 Teorías de dominio sobre el aprendizaje

Más recientemente, Pozo y Scheuer (1999) distinguen cuatro concepciones: las que se basan en una **teoría directa**, desde las que se considera el aprendizaje como un estado, “se sabe una cosa o no se sabe”; las que se basan en una **teoría interpretativa**, desde las que se consideraría el aprendizaje como un proceso que se despliega en el tiempo y en el que la actividad personal es una mediación necesaria; y las que se basan en una **teoría constructiva**, desde las que se conciben el aprendizaje como un sistema compuesto por los resultados, los procesos y las condiciones contextuales que interactúan y se condicionan mutuamente entre sí. Por último se identifica la **teoría posmoderna**, en la cual todo es válido, se le da preferencia al bienestar del estudiante, no hay verdades

absolutas, sino relativas. Centrada en el desarrollo personal de los alumnos y sus formas de hablar y hacer.

1) Teoría directa: De acuerdo con esta teoría, existe una correspondencia directa entre ciertos datos o condiciones y los resultados del aprendizaje. El aprendizaje se define en términos de éxito en la acción, y ese éxito se genera automáticamente a partir de ciertas condiciones. Entre éstas es posible distinguir:

1.1 Características atribuidas exclusivamente al aprendiz.

Se destacan la edad, la salud y buena alimentación (Triana, 1991) y la inteligencia concebida como don natural, hereditario e inmutable, responsable de las diferencias individuales (Dweck y otros; Mugny y Carugati, 1989; Triana, 1991; Snellman y Raty, 1995). Es probable que entre estas condiciones pueda incluirse también la motivación, cuando se la considera como responsabilidad fundamental del aprendiz y como detonante automático del aprendizaje (Pozo y Scheuer, 1999).

1.2 La exposición al objeto de aprendizaje.

Pramling (1983, 1999, cit. en Pozo, 1999), ha encontrado que los niños consideran que el haber visto cómo se hace algo conduce sin más a su aprendizaje.

Para evaluar si una persona tiene una representación adecuada, se considera primordialmente si existe un mecanismo causal confiable que garantice que el medio (la representación) esté en correspondencia con la situación externa. Si alguien sabe, es porque ha visto; si no lo sabe, es porque no ha visto.

2) Teoría interpretativa: De acuerdo con esta teoría, la actividad personal del aprendiz es imprescindible para lograr un buen aprendizaje, concebido en términos de réplica de la realidad o de un modelo. La actividad personal, en

múltiples variantes, aparece como proceso mediador crucial e incluso inevitable entre las condiciones y los resultados del aprendizaje (Pozo y col. 1999).

Para lograr un buen aprendizaje, es necesario reducir al mínimo las distorsiones susceptibles de ser provocadas por esta actividad mediadora, interviniendo explícitamente sobre la misma que favorezca una apropiación lo más fiel y estable posible del objeto a aprender.

Esta teoría del aprendizaje remite a la teoría representacional interpretativa de la mente descrita por Wellman (1990, cit. en Pozo, 1999), en niños de edad escolar, Wellman plantea que sólo a partir de esta teoría es posible comprender que:

- a) alguien puede saber algo pese a no haber estado en contacto directo con la información relevante (ya que es capaz de realizar inferencias).
- b) aunque haya estado en contacto con esa información, no puede elaborar una representación apropiada.

Sin embargo, es importante mencionar que aunque no se tenga contacto con el objeto de estudio, se puede adquirir el conocimiento real siempre y cuando se controlen las condiciones del entorno y los procesos mediadores personales que operan adecuadamente.

La complejidad de este modelo sugiere que la teoría interpretativa puede asumir muy diversos matices y grados de sofisticación. La actividad personal puede ser abordada de diversas maneras:

2.1 Observación activa de modelos.

Se propone la observación activa por parte del aprendiz de conjuntos integrados y significativos de acciones como factor determinante de su aprendizaje. A diferencia de la exposición al objeto de aprendizaje, con prioridad en la teoría

directa, no se trata de estar expuesto pasivamente a una situación o a un estímulo adecuado, sino de observar intencional y atentamente a un experto en sus tareas. Podríamos decir que no basta una foto, sino que se requiere un video; que no basta ver, sino mirar con una meta. (Pozo, y col., 1999).

2.2 Práctica o experiencia.

La práctica sin innovaciones de un saber ya constituido se plantea como factor esencial del aprendizaje (Pramling, 1983, 1993; Tryphon, 1996, cit. en Pozo, 1999).

2.3 Procesos y actividades internas.

La intervención de ciertos procesos y actividades mentales es considerada crucial para el avance en los conocimientos. Se destacan especialmente las referencias a la atención, la memoria, la realización de inferencias y el establecimiento de comparaciones, de asociaciones y de analogías (Strauss y Shilony, 1994; Alexander y otros, 1995). En la medida en que estos procesos intervengan adecuadamente, el aprendizaje conducirá a una réplica más ajustada a la realidad o al modelo (Pozo, 1999).

3) Teoría constructiva: Aquí se considera al aprendizaje como un proceso en el cual el estudiante construye activamente nuevas ideas o conceptos basados en conocimientos presentes y pasados. En otras palabras, "el aprendizaje se forma construyendo nuestros propios conocimientos desde nuestras propias experiencias" (Ormrod, J. E., Educational Psychology: Developing Learners, Fourth Edition. 2003, p. 227). Aprender es, por lo tanto, un esfuerzo muy personal por el que los conceptos interiorizados, las reglas y los principios generales puedan consecuentemente ser aplicados en un contexto de mundo real y práctico.

De acuerdo con Jerome Bruner y otros constructivistas, el profesor actúa como facilitador que anima a los estudiantes a descubrir principios por sí mismos y a

construir el conocimiento trabajando en la resolución de problemas reales o simulaciones, normalmente en colaboración con otros alumnos. Esta colaboración también se conoce como proceso social de construcción del conocimiento. Algunos de los beneficios de este proceso social son:

- Los estudiantes pueden trabajar para clarificar y para ordenar sus ideas y también pueden contar sus conclusiones a otros estudiantes. Eso les da oportunidades de elaborar lo que aprendieron.

Esta teoría, muestra que el aprendizaje puede implicar procesos reconstructivos que generen nuevos conocimientos y establezcan nuevas relaciones. No sólo se supone que ciertos procesos internos son esenciales para aprender, sino que se atribuye a tales procesos mediacionales una función necesariamente transformadora, de modo que sus resultados implican una reelaboración de su objeto (al menos en los aprendizajes complejos).

Pozo (2003), admite la existencia de saberes múltiples y rompe la conexión entre saberes adquiridos y realidad. Para lograrlo se debe orientar hacia la regulación del proceso cognoscitivo. No es interpretar la realidad sino construir un sujeto que pueda dar cuenta de ese objeto de aprendizaje.

4) La teoría posmoderna: Asume el relativismo radical donde no hay posibilidad de evaluar o jerarquizar distintas formas de conocimiento. Todas serían situacionales e igualmente válidas, dan énfasis al desarrollo psicológico más que al cambio conceptual. Énfasis en el sujeto de aprendizaje y no en el objeto. Es el reverso de la concepción realista. Dictado por los gustos y preferencias de los estudiantes.

Estas teorías no solo representan diferentes supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales sino también diferentes tomas de decisiones y formas de enseñanza.

A continuación el siguiente cuadro nos muestra en que se centran las teorías de dominio anteriormente descritas.

Cuadro 3. Teorías de dominio

Teoría directa	Teoría interpretativa	Teoría constructivista	Teoría posmoderna
Centrada en los resultados o contenidos del aprendizaje.	Centrada en ayudar a los alumnos a apropiarse de esos contenidos.	Centrada en construir en los alumnos las capacidades para tratar esos contenidos.	Centrada en el desarrollo personal de los alumnos y sus formas de comunicarse y hacer.

Resumiendo este capítulo podemos decir que, tanto desde el punto de vista del alumno como del profesor, el concepto de los estilos de aprendizaje resulta especialmente interesante porque ofrece grandes posibilidades de actuación para conseguir un aprendizaje más efectivo.

El concepto de los estilos de aprendizaje hace alusión a entender al aprendizaje como un proceso activo, ya que al elaborar la información adquirida, los estudiantes relacionarán los datos recibidos en función de sus propias características y experiencias. Esto es, cada alumno tendrá diferentes formas de adquirir el conocimiento, es decir, no empleará las mismas estrategias para aprender matemáticas que español, o trabajar en equipo o de forma individual.

Así mismo, los distintos modelos y teorías existentes sobre estilos de aprendizaje ofrecen un marco conceptual que ayudan a entender los comportamientos que observamos a diario en el aula, cómo se relacionan con la forma en que están aprendiendo los alumnos y el tipo de actuaciones que pueden resultar más eficaces en un momento dado.

Por último podemos decir que la manera en que se elabora la información y la forma en que se aprende variará en función del contexto, es decir, de lo que se está tratando de aprender, así que el modo de aprender puede variar

significativamente de una materia a otra. Por lo tanto es importante no utilizar los estilos de aprendizaje como una herramienta para clasificar a los alumnos en categorías. La manera de aprender evoluciona y cambia constantemente, como nosotros mismos.

Complementariamente a los estilos expuestos, el profesor ha de tener en cuenta la posibilidad (de acuerdo a su modo de enseñar) de ofrecer ciertas condiciones que le permitan al alumno tener un conocimiento más significativo, esto es, conocer las preferencias de los estudiantes hacia estos estilos.

CAPITULO IV

PREFERENCIAS ESTUDIANTILES SOBRE LOS ESTILOS DOCENTES

En este capítulo abordaremos como primer punto la finalidad de la evaluación, la importancia que tiene ésta, expresada a través de los alumnos, así como las preferencias de los alumnos sobre los estilos docentes, entendiendo como preferencia la inclinación favorable que se sienten hacia una determinada persona, en este caso, sobre los estilos docentes que tienen los alumnos de la Facultad de Psicología de la UNAM.

Con el fin de evaluar a los maestros se han creado un sinfín de instrumentos que, de una u otra manera, pretenden calificar el desempeño de sus funciones dentro de una institución educativa. Es por ello que en el siguiente apartado veremos los fines que persigue la evaluación docente.

4.1 Fines de la evaluación docente

En el ámbito universitario han sido muy usados los cuestionarios de evaluación docente para lograr propósitos tanto de tipo administrativo, como para mejorar la actividad docente (Ory, 1990, Centra, 1993, cit. por Luna, 2002). Para Gilio (2001), el objetivo de la evaluación es el de otorgar a los docentes que cumplan los requisitos, una compensación económica.

La evaluación es imprescindible para dictaminar sobre los resultados de cualquier programa de formación. De esta forma se obtiene información sobre los objetivos que se han alcanzado y sobre los efectos del proceso desarrollado. La evaluación del profesorado permite ir perfeccionando el proceso de formación docente, (Oriol, 2000).

La evaluación universitaria tiene fines diversos. Así se manifiesta en la función ejercida por los actores responsables de establecer y operar los mecanismos evaluativos. De la misma forma es de notar que los propósitos de los organismos encargados de las políticas pueden ser diferentes de los de cada universidad, de los profesores, de los investigadores y de los estudiantes (Rueda, et. al., 2003).

Otra finalidad de la evaluación es medir la efectividad de los métodos y medios pedagógicos utilizados (Oriol, 2000).

Para Medina (2002), evaluar es la actividad mediante la cual se adquieren nuevas concepciones, opciones formativas y claves innovadoras, a la vez que se mejora:

- El conocimiento del proceso educativo.
- La comprensión del acto de enseñanza-aprendizaje.
- El marco y las actuaciones formativas.
- El desarrollo profesional de los docentes.
- La imagen de la situación y de los escenarios de aprendizaje de los estudiantes.
- La autoimagen, el autoconcepto y las relaciones entre todos los implicados en los programas y proyectos institucionales de la escuela.
- La cultura global de la realidad transformadora o involucionada.

La evaluación aporta una visión y sentido actualizado de las opciones profesionales, de las respuestas de los estudiantes y de los modos de avanzar el saber en la realidad conformadora del aula y centro. Así como también contribuye a conocer a cada estudiante en su madurez instructivo-educativa y en la imagen que genera de sí y del proceso de enseñanza-aprendizaje en su globalidad y en la interpretación general de su vida escolar y comunitaria (Medina; en Castillo 2002).

De igual manera, la evaluación docente aporta a los profesores, un mejor conocimiento del proceso educativo y su interrelación con la cultura escolar, aportándoles un mejor autoconocimiento, la comprensión de los estudiantes; el

replanteamiento del modelo de enseñanza-aprendizaje y una orientación profesionalizadora y reflexiva del docente ante sí, los estudiantes y la institución. Uno de los criterios usados para dar la calificación final de este proceso ha sido la opinión del estudiante, juicio que es actualmente considerado importante en el proceso de valoración de la docencia (Gilio, 2001).

Los principales propósitos de la evaluación docente por medio de los alumnos están relacionados con el diagnóstico y la retroalimentación de los maestros para mejorar los procesos de la enseñanza, además de la toma de decisiones administrativas, dando información a los estudiantes para la selección de cursos e instructores y con la investigación de la enseñanza (Marsh y Dunkin, 1997, en Canales et. al., 2004. cit en Amezcua 2004).

Evaluar a los profesores escuchando la opinión del alumnado se ha constituido en una herramienta de gran valor, ya que siendo el alumno quien convive casi cotidianamente con el profesor, es él quien, en un momento dado, puede brindarnos una información más certera acerca del desempeño de sus profesores.

Las evaluaciones que los estudiantes realizan acerca del trabajo docente, responden en gran medida a las imágenes que han incorporado durante su formación. Es decir, la opinión de un estudiante sobre la enseñanza, el contenido, los aportes del seminario, dependen de su situación particular-social: sus vivencias, su formación o escolaridad, su trayectoria profesional, etcétera, (Arbesú y Piña, 2004).

La opinión del estudiante se conoce a través de un cuestionario que indaga aspectos tanto del alumno como del docente, el estudiante que responde el cuestionario da cuenta de su responsabilidad en el curso, el grado de compromiso y el aprendizaje obtenido del mismo. Sobre el docente se interroga acerca del manejo de contenidos, logro de objetivos, responsabilidad, formas de evaluación y

relación maestro–alumno, estos referentes son examinados de manera muy general (Gilio; en Rueda 2004)

Los alumnos proporcionan una información veraz, relevante y confiable pues, como lo menciona Monges (1984; en Echeveste, 1997),

“los estudiantes mantienen contacto casi cotidiano con el profesor y sus métodos y que, por ende, poseen información que no es accesible a los demás, si las conductas del docente están relacionadas, de alguna manera, con la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje es obvio que resulta indispensable buscar esa información en los propios alumnos” (p. 123).

El estudiante puede opinar sobre si le gusta o no como explica un profesor, si considera que utiliza buenos ejemplos en clase, si las explicaciones recibidas son claras y estimulantes, además del trato personal recibido por parte del docente. Se considera de suma utilidad la posibilidad de que el alumno realice por escrito las sugerencias que crea oportunas para la mejora de la enseñanza sobre la materia evaluada o sobre la intervención docente de un profesor concreto, siendo absolutamente necesario el anonimato del estudiante al contestar la encuesta para preservar la objetividad (Pérez, 1990; en Echevestes, 1997).

Oriol, (2000), menciona que al profesor le puede ser de gran utilidad que sus alumnos evalúen aspectos tales como los siguientes:

- Claridad de la exposición
- Conexión entre teoría y práctica
- Metodología utilizada
- Conocimiento del tema
- Nivel de aprovechamiento y utilidad de los conceptos introducidos
- Utilidad y calidad de la documentación.

En nuestro país existe una escasa cultura de evaluación docente, por lo que los cuestionarios no han sido elementos muy usados en las instituciones públicas de

educación superior, los que existen han sido trasladados de otras realidades, la principal crítica hacia éstos ha sido su confiabilidad y validez, así como las condiciones de aplicación de los mismos (Gilio, en Rueda, 2004).

Un elemento digno de ser destacado, y que casi nunca es estudiado por los responsables de llevar a cabo los procesos evaluativos, es el referente pedagógico que se encuentra en los cuestionarios, detalle nada menor, ya que arroja las concepciones de enseñanza y aprendizaje que se están valorando a partir de los mismos.

Dado que las evaluaciones, de manera implícita alude a valoraciones, es importante destacar el modelo docente que subyace en los cuestionarios, ya que serán los que se prioricen en el contexto donde éstos son aplicados.

Se reconoce que la enseñanza es una actividad compleja y multirreferencial, lo que establece que los cuestionarios tendrán que referirse a la complejidad en las dimensiones a indagar. Los cuestionarios de opinión deben incluir las diferentes dimensiones de la enseñanza, ya que éstas y el contenido de los reactivos son la base de la evaluación y una línea importante de indagación para construir una teoría de enseñanza y de aprendizaje (Gilio, en Rueda, 2004).

De tal manera, podemos decir que la evaluación docente ha permitido a las instituciones reflexionar sobre la enseñanza, su misión, su quehacer y en su conjunto, sobre la calidad de la enseñanza que imparten. La evaluación de la docencia es concebida como una valoración de las competencias de los profesores; su finalidad está encaminada a obtener información que permita la toma de decisiones institucionales para lograr una mejor calidad de la enseñanza.

Así mismo, es importante recalcar que la evaluación profesoral no debe verse como una estrategia de vigilancia jerárquica que controla las actividades de los profesores, sino como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del

profesorado, como una manera de identificar las cualidades que conforman a un buen profesor para, a partir de ahí, generar políticas educativas que coadyuven a su generalización (Valdez, 2000).

Por lo tanto, la opinión de los alumnos es uno de los elementos medulares para establecer referentes institucionales del ejercicio de la docencia, y para iniciar un proceso que tienda a generar cultura evaluativa.

Un punto que no se ha considerado, y que pudiera ser interesante para mejorar la manera en que se aplica la evaluación de los docentes, es que ésta aún no se ha interesado por averiguar cuáles son las preferencias que tienen los estudiantes sobre los modelos de enseñanza, aspecto que consideramos se debe incluir para ampliar las dimensiones que hasta ahora se han considerado para evaluar a los docentes, que sirva para superar la visión administrativa que a veces se tiene sobre ella, de tal manera que sea una herramienta para mejorar la calidad de la formación proporcionada, tal como lo establece Rueda (2008), cuando afirma:

...se esperaría que todas las instancias encargadas de la evaluación del desempeño docente superaran la función asignada que los lleva a la sola aplicación semestral de cuestionarios, para convertirlas en instancias clave de la universidad que se encarguen de hacer reconocer la importancia de la docencia en los procesos de formación profesional, en contribuir a la revisión de las condiciones institucionales en las que estas actividades tienen lugar, en el seguimiento de los resultados de los aprendizajes de los estudiantes y en general en la promoción de la discusión amplia de los modelos disponibles sobre la relación educativa universitaria (pág 32).

Ahora bien, en el siguiente apartado veremos con más detalle la importancia que tiene la evaluación de los docentes realizada a través de los alumnos.

4.2 La evaluación del docente a través del alumno

La década de los noventa inaugura la entrada de la universidad a los procesos evaluativos, tanto internos como externos. En México la preocupación por iniciar la evaluación de la docencia surge de manera autogenerada en algunas universidades privadas. En el caso de las universidades públicas, la evaluación se implementa de forma generalizada a partir de las políticas promovidas por la Secretaría de Educación Pública y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Rueda, et. al., 2003). En esta década se desarrollaron ejercicios autoevaluativos de manera institucional, con el fin de dar cuenta del desarrollo de la institución en sus ámbitos de gestión, docencia, investigación y extensión, estos ejercicios tenían como finalidad avanzar en la tarea de vincular las funciones sustantivas, y las acciones derivadas de ellas, con las exigencias del desarrollo académico de la institución (Gilio 2004, en Rueda 2004).

En esta década se desarrollaron también los primeros ejercicios evaluativos de los docentes, a partir del concurso al estímulo a la carrera docente. (Gilio, en Rueda, 2004).

En la Facultad de Psicología, en la década de los años 80s, se realizó una investigación titulada “Intervención Social de Estrategias Docentes” en donde se definieron los criterios y procedimientos para evaluar la eficacia docente a través de un instrumento de 35 reactivos, contemplando al docente y los programas curriculares (Sánchez y Martínez, 1981, citados por Rodríguez, 2006).

La unidad de planeación en 1994, propuso cambiar de instrumento y utilizó para este propósito, el “Cuestionario de Actividades Docentes” (CAD), incluyendo aspectos relacionados con el ejercicio profesional y la relación teórico-práctica. Este cuestionario está conformado por 19 reactivos con 3 factores que son: “cumplimiento del docente ante la institución”, “relación clase-ejercicio profesional”

y “procedimientos para evaluar el aprendizaje” (Sánchez y Martínez, 1993, cit en Rodríguez, 2006).

Estos cuestionarios han ayudado a conocer las diferentes formas en que se comportan los profesores en las aulas de clases, (por comportamiento nos referimos al cómo interactúa el maestro con los alumnos, la manera en cómo realiza una clase y de las actividades que efectúa al iniciar su clase, como por ejemplo, explica la manera de evaluar, termina de revisar los objetivos del programa, asiste regularmente a dar sus clase, llega temprano etc.), sin embargo, estos cuestionarios nos pueden hablar más acerca de cómo se lleva a cabo la parte pedagógica del docente, así como de conocer los estilos de enseñanza que prefieren los alumnos de sus profesores.

Tal vez esto se deba a la estructura de los cuestionarios de evaluación docente, y quizá las preguntas no están dirigidas a conocer estos aspectos, como por ejemplo; el saber si el maestro finalizó el programa no significa que los alumnos hayan aprendido los conceptos finales del curso, o cómo los aprendieron, pareciera ser que dichos instrumentos solo se basan en cuestiones de cumplimiento docente, que son importante pero no informan sobre su efecto en el aprendizaje de los alumnos.

Ahora bien, una pregunta que nos hacemos ¿pueden los alumnos ser evaluadores de sus profesores?, lo antes revisado nos demuestra que los alumnos son los sujetos que al convivir mayormente con el docente tienen los suficientes elementos para realizar una evaluación veraz y objetiva.

Sin embargo, varios autores entre ellos Fernández y Coppola (citados en Rueda 2008), mencionan que los alumnos no son los únicos en ser evaluadores de sus profesores, ya que existen los pares académicos, las autoridades y los responsables de las áreas de investigación y/o los expertos. Otro criterio debe ser la valoración de los aprendizajes logrados en la asignatura en cuestión.

Por otra parte está la opinión de los exalumnos, ellos pueden valorar si su enseñanza recibida fue buena, regular o mala, ya que no existe la presión de obtener una buena calificación o de “quedar” bien con el maestro.

Para cerrar este apartado podemos decir que aunque no es el único criterio, que los alumnos sean los únicos para evaluar a sus profesores, forman parte importante en el proceso de la evaluación docente, aunque cabe resaltar que estas valoraciones van muy de la mano con las preferencias o concepciones que los alumnos tienen de lo que es la enseñanza.

4.3 Preferencias estudiantiles de estilos docentes

En varios estudios como el realizado por Hativa y Birenbaum (2000) se menciona que los dos principales indicadores de efectividad docente son: el **logro académico** de los estudiantes y **su satisfacción con la enseñanza recibida**. Entonces el mejor criterio para calificar a un maestro como tal es poder verificar si, como resultado de su labor, los alumnos aprenden conocimientos personal y socialmente relevantes. Pero dada la dificultad de poder valorar efectivamente este aspecto, es que se puede tomar como un criterio adecuado para calificar el desempeño docente hacerlo a través de los receptores de su labor: los alumnos (Carlos, 2006).

Hativa y col. (2000), encontraron que hay una amplia evidencia que los estudiantes prefieren características de enseñanza que están influenciadas por factores contextuales como la disciplina en su estudio. Por ejemplo, al ser evaluados maestros de diferentes disciplinas, en promedio los docentes de las ciencias de las artes y humanidades obtienen puntajes más elevados; en un nivel intermedio están los de las ciencias sociales y las más bajas calificaciones las reciben los maestros de ciencias, matemáticas e ingeniería.

Siguiendo la misma línea, Álvarez (1999, cit en Monereo y Pozo, 2003), en un estudio realizado en la Universidad de Sevilla en el que analizaron algunos de los profesores mejor valorados por los estudiantes de las distintas especialidades. Concretamente en el área de Artes y Humanidades, se encontró que los alumnos valoraban positivamente la adaptación de los contenidos a su nivel de conocimientos, los exámenes de preguntas abiertas. En cambio, en el área de Ciencias de la Salud, son apreciadas las lecciones muy estructuradas y las guías de estudio. En el área de Ciencias Exactas y Naturales, se estimaba la posibilidad de participar en actividades de investigación y la utilización de sistemas formalizados y objetivados para evaluar el aprendizaje. Por el contrario, en el área de Ingeniería y Tecnología preferían aplicaciones del conocimiento a problemas de la vida cotidiana o de la realidad profesional. Finalmente en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas se valoraba positivamente la participación de los alumnos en el desarrollo de las clases.

Esto nos lleva a tomar conciencia de que la enseñanza de cualquier disciplina no deberá de ser de igual manera, pues cada una tiene su forma muy particular de ser abordada y de ser recibida por los alumnos, así como también una fuerte influencia de la “cultura disciplinaria”.

Por otro lado, un aspecto que no ha sido debidamente profundizado en la evaluación docente (y el cual nos interesa conocer en este trabajo), se refiere a cómo los alumnos juzgan a sus maestros dependiendo del tipo de modelo de docente ideal que tienen (Hativa, 2002).

Para reafirmar lo anterior Hativa y Birenbaum (2000) investigaron de qué manera influyen las preferencias de estilos de enseñanza que tienen los alumnos universitarios para valorar a sus docentes. Ya que según reportan estas autoras se ha encontrado que los estudiantes se sienten más satisfechos, motivados y tienen mejor rendimiento cuando sus orientaciones hacia la enseñanza coinciden

con las de sus docentes, que cuando se les enseña de manera disonante a sus estilos y preferencias.

Revisamos las visiones del aprendizaje y, para ampliar con mayor profundidad estos aspectos, las autoras aplicaron diversos instrumentos donde se hacían descripciones sobre el comportamiento docente, las cuales fueron clasificadas bajo cuatro estilos docentes:

- **Proveedor:** Es el docente que fomenta la participación de los alumnos en la clase, los anima a buscar ayuda si la requieren, promueven un clima de confianza entre sus alumnos, propicio para el aprendizaje. Utiliza varios métodos y estrategias de aprendizaje.
- **Autorregulador:** Es el profesor que se caracteriza por promover el pensamiento crítico e integrar y dar sentido a la información presentada, promueve un aprendizaje activo y la propia regulación del aprendizaje por parte de sus alumnos.
- **Buen Comunicador:** Es el profesor que se encarga de presentar el material de forma clara, bien organizada y estructurada, a sus alumnos.
- **Transmisor del conocimiento:** Es el profesor que sólo transmite conocimientos, quien principalmente busca cubrir todos los temas del curso, dando énfasis al contenido disciplinario sobre otras consideraciones como las características, necesidades y ritmos de aprendizaje de los alumnos.

Los resultados encontrados fueron que los estudiantes preferían con mucho el estilo del profesor que era **buen comunicador** en segundo lugar, y a una gran distancia del primero, estaban los profesores **proveedores**. Bastante alejados de

las preferencias estudiantiles estuvo el que **promueve la autorregulación y el transmisor de información**, siendo este el que ocupó el último lugar.

Otro resultado interesante, es que al parecer los alumnos prefieren estilos de enseñanza que ellos perciben como benéficos y útiles para ellos, sin que en la mayoría de las veces los hayan experimentado o tenido. Es decir, buscan a un docente ideal que las más de las veces no han conocido y muestran su rechazo por formas de enseñanza que muy frecuentemente han vivido como es el caso del transmisor de información.

Las autoras señalan que este estudio confirmó que los estudiantes con necesidades particulares de aprendizaje prefieren docente que se adecuan a esas necesidades. La notoria preferencia por maestros que sean claros y amenos, a diferencia del que busca su autorregulación (que es el estudio de enseñanza sugerido desde visiones constructivistas), parecerían señalar una disponibilidad por recibir un conocimiento claro y estructurado y con menos interés en involucrarse activamente en su aprendizaje (Carlos, 2005).

Esto concuerda con lo que señalan Pozo y Entwistle (1999), la mayoría de los alumnos tienen una concepción superficial del aprendizaje, los estudiantes realizan su mínimo esfuerzo y prefieren ser sólo espectadores de su instrucción, de la misma forma crean estrategias para cumplir con lo que solicita el maestro y acreditar la materia sin ningún problema, sin embargo, los conocimientos adquiridos son de tipo memorísticos y sin relación.

Para reforzar esta idea Gordon y Debus (2001), proponen las siguientes aproximaciones al aprendizaje*.

Cuadro 4. Aproximaciones del aprendizaje

Superficial	Profunda	Cumplidores
Cumplir los mínimos criterios	Hay la intención de comprender o utilizar lo aprendido para enfrentar una nueva situación.	Los motiva sólo el obtener altas calificaciones
Evitar el fracaso con el menor esfuerzo	Centrado en la tarea	Su propósito central no es el aprender, se vale copiar
Se centra en reproducir y memorizar. No pueden identificar los patrones, ni las implicaciones o las soluciones adecuadas.	Puede desarrollar métodos analíticos de solución de problemas derivados de contextos significativos. Busca la autoeficacia. La cuál depende de la forma particular como se percibe la tarea y de querer realizar el esfuerzo personal requerido para lograr una adecuada ejecución.	Cuando le cambian la situación o las reglas ya no sabe que hacer.

*Tomado de Gordon, Ch. y Debus, R. (2001) Enhancing learning approaches in an undergraduate teacher education program. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

La principal diferencia entre el aprendizaje profundo y el de cumplidor es que en el primero el alumno logra llegar a cambiar sus esquemas, ya que reflexiona y analiza la información que da el maestro, mientras que el cumplidor se adapta a las reglas de la clase, por lo general buscan sacar 10 a toda costa, sin embargo, no hay un cambio conceptual. Por otra parte al superficial solo le interesa pasar la materia sin el menor esfuerzo, son alumnos que llegan a copiar en los exámenes para aprobar la materia.

Así mismo, en una investigación hecha en la Facultad de Psicología de la UNAM, por Amezcua (2004), encontró un resultado similar al de Hativa, en esta se identificó la valoración de los estilos docentes que le dan los estudiantes de primer y tercer semestre, para ello fueron encuestados 868 alumnos/materia. Se les pedía que calificaran a sus maestros como bueno, malo o regular e indicando las razones para ello. Se reportó que los profesores clasificados como buenos eran catalogados mayoritariamente como transmisores de información, en segundo lugar estuvieron los que organizaban las actividades estudiantiles y, en último lugar, los que promovían el cambio conceptual aunque con la aclaración que fue el

modelo docente menos presente entre los profesores. Sin embargo, también se encontró que los estudiantes valoraban, en igual medida, otros aspectos además de su estilo de enseñanza, tales como que fueran accesibles, amables y otros rasgos positivos de personalidad. Para el caso de los malos docentes, no pudieron identificar un modelo de enseñanza. Lo anterior pudiera señalar que, probablemente en nuestra disciplina, los aspectos afectivos y personales tienen una gran influencia. Se apoya lo antes mencionado en un estudio realizado por Carlos (2003), en el que 60 docentes que enseñan psicología en diferentes lugares de la República consideraron que los profesores de psicología son más flexibles y abiertos que los de otras disciplinas.

En otra investigación, realizada en la Facultad de Psicología, UNAM, Sánchez (2005), pidió a los alumnos que cursaban el ciclo escolar 2005-1 una opinión escrita y argumentada, acompañada de una calificación numérica que iba del uno al diez, de sus profesores, logrando reflejar las opiniones de los alumnos en el entorno formativo y la situación educativa.

En esta investigación se obtuvieron las siguientes categorías:

- a) *Afectividad*: es la relación del alumno con el docente en cuanto a las actitudes del mismo hacia los estudiantes dentro y fuera del salón de clases.
- b) *Concepción sobre enseñanza y aprendizaje*: el docente también se ve afectado en su evaluación dependiendo de la percepción que tiene el alumno acerca de lo logrado durante el curso, es decir, sobre lo aprendido en la clase.
- c) *Entretenimiento*: este es un factor crucial en el desarrollo de una clase, desde el punto de vista de los estudiantes, es que ésta no sea aburrida. Si la clase es aburrida el profesor será evaluado con menor puntuación.

- d) *Facilidad/Dificultad*: es necesario distinguir entre la opinión que se refiere a la dificultad de acreditar la materia y a la dificultad de aprender en la misma; pero en términos generales ambas cosas son responsabilidad del maestro y no se considera el contenido de los planes de estudio que, sobre todo en algunas materias pueden ser las principales responsables de la dificultad en la materia.
- e) *Criterios de eficiencia*: es el concluir el temario que tiene que ver con el contenido de las clases y el trato que le da el maestro al mismo. Se podría pensar que concluir el temario es bien visto por los alumnos pero parece ser que es más valorado ver los contenidos con detenimiento a apresurarse para cumplirlos.
- f) *Prioridades*: se refiere principalmente al compromiso que tiene el maestro o que se percibe de él hacia el alumno, aquí se incluye la relación de retroalimentación que existe dentro de la clase así como que el maestro este comprometido o se preocupe por la formación de sus alumnos.
- g) *Habilidades implicadas*: se refiere a las habilidades necesarias para poder pasar y/o aprender con ese maestro, es decir, si es necesario tomar muchos apuntes, leer, memorizar, etc., lo que se considera bueno o malo cambia mucho dependiendo del alumno, mientras que para algunos pueden ser muy atractivos los exámenes de memoria otros prefieren hacer ensayos o entender lo que se les está explicando.

De acuerdo a los resultados encontrados en los estudios previos, y en la investigación realizada por Carlos (2006), en la cual analiza, mediante entrevistas a profundidad, el pensamiento didáctico de 8 profesores que imparten clases en la Facultad de Psicología, UNAM (los cuales fueron identificados por sus alumnos como buenos docentes), encontró que las concepciones de los profesores enfatizan los aspectos socioafectivos tales como su gusto por enseñar, la valoración positiva que hacen sus alumnos y el compromiso y responsabilidad que

tienen hacia su trabajo y a la institución de pertenencia. Un segundo aspecto fueron expresiones acerca de los fines de la enseñanza y sus concepciones de enseñanza y aprendizaje. El tercer aspecto es referido a su práctica docente, “estilo de enseñar”, todos establecen acuerdos al inicio del curso con respecto a las reglas y los compromisos de ambos. Por último, los profesores muestran un deficiente dominio de los aspectos psicopedagógicos y le dan poca importancia a la evaluación.

Por todo lo descrito en el capítulo se proponen 4 dominios, que son importantes para llevar a cabo una buena docencia: 1) Dominio Disciplinario, 2) Dominio Psicopedagógico, 3) Dominio de Aspectos Interpersonales y Afectivos y por último 4) Dominio de Aspectos de Responsabilidad y Compromiso. A continuación describiremos las características que hacen a estos dominios:

a) Dominio Disciplinario:

- ◆ Un buen docente es experto en el tema que imparte y tiene un pleno dominio de él.
- ◆ Tiene un gusto por el tema y el conocimiento.
- ◆ Trata de estar actualizado en cuanto al conocimiento nuevo.
- ◆ Señala el agrado que le producen los temas o asignaturas que imparte.
- ◆ Transmite el entusiasmo sobre su materia, busca motivar a sus estudiantes y muestra interés por transmitir sus conocimientos a los demás.
- ◆ Identifica cuáles son los puntos o conceptos más importantes de su materia.
- ◆ Posee conocimientos de otras áreas afines a su área.

b) Dominio Psicopedagógico:

- ◆ El profesor hace adecuaciones para hacer comprender el tema a los alumnos; usando diferentes tipos de estrategias para que la información sea más fácil de entender.
- ◆ Busca adaptar la enseñanza considerando el tipo de tema y las características de los alumnos.
- ◆ Presenta de manera organizada y estructurada su clase.
- ◆ Es claro al exponer.
- ◆ El docente ofrece un panorama general e introductorio del tipo de contenidos que abarca el curso y llega junto con el grupo a acordar la manera de trabajar; incluyendo los tipos de evaluación, las fechas y los criterios bajo los cuales serán calificados.
- ◆ Verifica el nivel de comprensión de los alumnos haciendo preguntas, mirando la expresión de sus rostros.
- ◆ Da ejemplos y pide que ellos elaboren sus propios ejemplos.
- ◆ Trata de que los contenidos de mayor complejidad sean explicados, paso por paso, para su mayor entendimiento.

c) Dominio de Aspectos Interpersonales y Afectivos:

- ◆ Es alguien que respeta y reconoce a los alumnos como individuos, que puede aprender de ellos.
- ◆ Es empático y cercano a los estudiantes. Esta dimensión es más compleja de lo que parece pues va desde cómo se dirige el docente hacia el grupo (parece prepotente, autoritario, amable, atento, etc.) hasta cómo lo llegan a conceptualizar los alumnos.
- ◆ Se preocupa por conocer al grupo, atender sus necesidades y darles un tratamiento individualizado.
- ◆ Aprecia el tipo de interrelaciones personales y confianza que establece con sus estudiantes.

- ◆ Posee una visión de la enseñanza como un proceso horizontal, de igualdad, más que vertical.
- ◆ El maestro procura crear un clima propicio para favorecer la enseñanza y el aprendizaje; mantiene el respeto y confianza mutua. Indica que para él es importante la participación de los alumnos, los alienta a externar dudas.
- ◆ Incluye el compromiso del docente por no ridiculizar o castigar las participaciones del alumno sino alentar sus comentarios, críticas y propuestas.

d) Dominio de Aspectos de Responsabilidad y Compromiso:

- ◆ Son acciones del docente donde denota el compromiso que siente hacia la institución, el respeto que les merece su trabajo y resaltando el lugar tan especial que los alumnos ocupan.
- ◆ Incluye el poco valor que tiene lo económico para realizar su trabajo.
- ◆ Implica señalamientos que muestran su deseo e interés por realizar una buena enseñanza, cómo buscar cumplir con todos los contenidos del curso, preparar sus clases, así como no faltar ni llegar tarde.
- ◆ Aclara dudas, aunque sea en otro momento.

Varios estudios como los de Amezcua, (2004), Carlos, (2005) y Sánchez, (2005), demuestran que estos dominios destacan por su preferencia entre los alumnos. Por tal motivo nos dedicamos a investigar cuál de estos dominios prefieren los estudiantes y los maestros de la Facultad de Psicología, para realizar una mejor enseñanza.

Finalizando, llegamos a la conclusión de que realmente los alumnos son uno de los mejores evaluadores de la práctica docente, ya que sin sus opiniones no se podría conocer como se lleva a cabo el proceso enseñanza- aprendizaje.

Así mismo, entre las múltiples acciones que pueden realizarse para ello, la evaluación del maestro juega un papel de primer orden, pues permite caracterizar su desempeño y, por lo tanto, propicia su desarrollo futuro al mismo tiempo que constituye una vía fundamental para su atención y estimulación. De ahí, la importancia que tiene la evaluación docente, pues permite a los profesores reflexionar acerca de su práctica y les ayuda a conocer las maneras en que los alumnos aprenden mejor, consiguiendo con esto una mejor calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CAPITULO V

MÉTODO

5.1 Planteamiento del problema

A lo largo de los capítulos revisados encontramos que no se le ha dado la debida importancia a los alumnos como uno de los principales evaluadores de la práctica docente, esto se ha debido a que los expertos juzgan que los estudiantes no son justos con sus valoraciones, sin embargo, se ha demostrado que a pesar de que los estudiantes obtengan calificaciones no gratificantes, ellos son capaces de valorar objetivamente a sus profesores.

Otro punto que es importante y que no se ha enfatizado a la hora de realizar las evaluaciones docentes, es la poca o nula retroalimentación que se les proporciona a los profesores después de haber realizado una evaluación acerca de su práctica, ya que la mayoría de estos cuestionarios sirven para evaluar aspectos administrativos y no así los académicos. Por lo tanto, es de suma importancia considerar este punto y facilitar la retroalimentación a los maestros con el fin de atender las necesidades tanto de los maestros como de los alumnos y mejorar con ello la práctica docente.

Por otra parte, el conocer los estilos que prefieren los alumnos y los maestros de la Facultad de Psicología de la UNAM, nos permitió conocer con detenimiento cuáles son las características que necesita tener un maestro de psicología para impartir una clase y con esto poder mejorar la enseñanza de la Psicología.

Por lo anterior, proponemos tomar en cuenta, de manera más cuidadosa, las opiniones de los alumnos acerca de la práctica docente, con el fin de fomentar la retroalimentación a los profesores y generar programas para mejorar su práctica y

a su vez reconocer la importancia que tiene la participación del alumnado como uno de los principales jueces de la práctica docente.

5.2. Justificación

Dado que los alumnos son la fuente principal para evaluar a los docentes y considerando que ellos harán este juicio desde sus particulares concepciones de lo que es la enseñanza, se consideró importante averiguar qué aspectos son tomados en cuenta para calificar a un maestro como bueno, regular o malo. Con el fin de conocer los rasgos que ayuden a mejorar la práctica docente. A partir de lo anterior, se quiso identificar también los estilos docentes que prefieren los alumnos y maestros de la Facultad de Psicología de la UNAM.

5.3 Objetivos

El presente trabajo tuvo los siguientes objetivos:

- Identificar las características que tiene un buen docente de acuerdo con los alumnos de la Facultad de Psicología, UNAM.
- Validación de un cuestionario para identificar las características que tiene un buen maestro de acuerdo con la opinión de los estudiantes y profesores de la Facultad de Psicología UNAM.
- Determinar, por medio del cuestionario anteriormente validado, las preferencias de los estilos docentes que tienen tanto los alumnos como los profesores de la Facultad de Psicología de la UNAM.

5.4. Preguntas de investigación

De acuerdo con nuestro planteamiento del problema, surgen las siguientes preguntas de investigación:

a.- ¿Qué rasgos destacan los alumnos de la Facultad de Psicología, UNAM de un buen, regular y mal docente?

b.- ¿Qué estilos docentes caracterizan a un buen maestro según la opinión de los alumnos y profesores de la Facultad de Psicología, UNAM?

5.5 Diseño

Este estudio fue de tipo no experimental, con un diseño transaccional descriptivo, ya que se observaron a los sujetos tal y como se dan en su contexto natural, en un punto en el tiempo para después analizarlos, queda claro que en este tipo de diseños no cabe la noción de manipulación, puesto que cada concepto se trata individualmente; no se vinculan variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

El estudio estuvo conformado por dos fases que a continuación se describen:

1ª Fase. Consistió en identificar a los buenos, regulares y malos profesores de la Facultad de Psicología, según la opinión de los estudiantes.

2ª Fase. Esta fase pretendió conocer los estilos docentes que prefieren los alumnos y profesores de la Facultad de Psicología, UNAM.

5.6. Sujetos

Para la primera fase de la investigación, se requirió la participación de **656 alumnos/materia**³ que cursaban los semestres 2º, 4º y 6º del periodo lectivo

³ Cada alumno evaluó a sus 5 profesores en turno

2005-2, se eligieron estos semestres porque pertenecían al ciclo escolar en turno, en esta muestra participaron tanto hombres como mujeres de los semestres participantes de los turnos matutino y vespertino, cuya edades oscilaban entre 20 y 25 años. Distribuidos de la siguiente manera: 187 (29%) pertenecieron al segundo semestre, 265 (40%) eran de cuarto semestre y 204 (31%) fueron de sexto semestre.

Cuadro 5. Distribución de alumnos – materia participantes por semestre.

Semestre	Alumnos/materia
2 semestre	187
4 semestre	265
6 semestre	204
Total	656

En la segunda fase participaron 200 alumnos que cursaban los semestres 2°, 4°, 6° y 8° del período lectivo 2006-2, de la Facultad de Psicología, UNAM, fueron tanto hombres como mujeres de los semestres participantes de los turnos matutino y vespertino, cuyas edades oscilaron entre 20 y 25 años. La distribución de los sujetos por semestre fue de la siguiente manera.

Cuadro 6. Distribución de alumnos participantes por semestre

Semestre	Alumnos
2° semestre	90
4° semestre	19
6° semestre	58
8° semestre	22
Pasantes	11
TOTAL	200

También participaron 50 profesores que impartían clases durante ese período lectivo (2006-2), en la Facultad de Psicología, UNAM., quedando distribuidos de la siguiente manera:

Cuadro 7. Distribución de maestros participantes por área.

Áreas	Maestros
Psicología Experimental	11
Psicología Educativa	9
Psicología Social	6
Psicología del Trabajo	5
Psicofisiología	5
Psicología Clínica	4
Posgrado	4
SUA	6
Total	50

5.7 Selección de la muestra

La muestra de la primera fase fue de tipo no probabilístico, ya que la elección de los sujetos no dependió de que todos tuvieran la misma probabilidad de ser elegidos, sino de la decisión del investigador (Hernández, y col. 2003), es decir, que no todos los grupos de 2°, 4° y 6° participaron en la recolección de datos.

La muestra de la segunda fase del estudio fue hecha al azar, ya que todos tuvieron la misma oportunidad de participar.

5.8. Escenario

La investigación se llevó a cabo en la Facultad de Psicología de la UNAM; se trata de una universidad pública en donde asisten alumnos de todos los niveles socioeconómicos, mixta y que trabaja en 2 turnos.

La aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo en las aulas de la misma facultad, los cuales cuentan con aproximadamente 50 mesabancos individuales, 1 escritorio, 1 silla para maestro y 1 pizarrón. Las condiciones térmicas y de ventilación son agradables, ya que cuentan con 2 ventanales con persianas. La

iluminación es natural y artificial, apta para desarrollar la actividad requerida, a cualquier hora del día. En cuanto al ruido interno, se pudo controlar por el aplicador.

5.9 Instrumentos

La importancia de las opiniones, tanto de los alumnos como de los maestros, fue fundamental para este trabajo de investigación, por lo cual se aplicó un instrumento que nos permitió conocer las declaraciones hechas por los sujetos seleccionados, con respecto a las temáticas que a continuación se presentan:

El primer paso fue buscar información que contextualizara teóricamente las características y objetivos de los instrumentos. Posteriormente se buscó bibliografía que complementara el cuestionario de evaluación docente.

5.9.1 Pregunta inicial.

Consistió en una pregunta abierta la cual se utilizó para identificar a los buenos docentes, según la opinión de los alumnos de la Facultad de Psicología de la UNAM, se les solicitó a los estudiantes calificaran a sus profesores como: bueno, regular o malo y argumentaran el porqué de su respuesta. Esto se hizo con el fin de conocer directamente la opinión del estudiantado. (Ver anexo 1).

5.9.2 Diseño del cuestionario.

Para su elaboración, se partió de la pregunta inicial de la cual se obtuvieron las características que para los alumnos poseen los buenos, regulares y malos maestros. Posteriormente se llevó a cabo un análisis de las respuestas de los alumnos y se lograron categorizar en 4 dimensiones, las cuales se mencionan a continuación: 1) Psicopedagógico, 2) Disciplinario, 3) de Responsabilidad y Compromiso y 4) Aspectos Interpersonales y Afectivos. La justificación y las características de estas dimensiones aparecen en las páginas 94-96.

5.9.2.1 Proceso de validación del cuestionario

La primera versión del cuestionario estuvo constituida por 20 reactivos los cuales fueron evaluados en un primer piloteo por 5 expertos, este proceso consistió en proporcionarles a cada uno de los maestros especialistas el cuestionario a validar junto con las definiciones de cada una de las categorías y un formato en el cual ellos tenían que verificar que las preguntas propuestas para cada categoría correspondieran a cada una de ellas.

Obtenidos los comentarios de los expertos se detectaron las preguntas que no eran lo suficientemente claras ni mostraban lo que se quería medir, por lo tanto, se realizaron los siguientes cambios.

Tabla 1. Modificaciones al instrumento (primera validación por jueces)

REACTIVO	MODIFICACIONES
6. El profesor se apasiona con la materia que imparte y motiva a sus alumnos.	6. Motiva a sus alumnos demostrando el gusto que tiene el maestro por su materia.
9. El profesor estimula la retroalimentación por parte de los estudiantes.	9. Se mantiene atento a la participación de los alumnos y alienta sus comentarios, críticas y propuestas.
11. El profesor trata de cumplir con los objetivos establecidos en el programa.	11. Trata de cumplir con los objetivos establecidos en el programa.
12. Tu profesor hace la clase amena y divertida.	12. Identifica los conceptos más importantes.
13. El profesor avisa cuando va a faltar y repone posteriormente la clase.	13. De ser el caso, avisa cuando va a faltar y si es posible repone la clase perdida.
14. Tu profesor contesta adecuada-mente todas las dudas del tema visto en clase.	14. Muestra conocimientos de otros temas afines a su materia.
15. El profesor mira a sus alumnos con respeto y no los menosprecia.	15. Demuestra una actitud de respeto hacia los alumnos y no los menosprecia.
17. Sientes que tu maestro disfruta el dar la clase.	17. Siento que prepara sus clases con anticipación.
19. El maestro propicia un ambiente de confianza y libertad para hacer comentarios.	19. Propicia un clima favorable y de confianza para mejorar la enseñanza.

Realizado las correcciones pertinentes para la realización de una segunda versión, el cuestionario quedó conformado por 28 reactivos (este incremento se debió a las sugerencias y comentarios de los expertos). Posteriormente se llevó a cabo el

proceso de una segunda validación en la cual participaron 12 jueces. Para este segundo paso, se procedió a entregarles nuevamente las definiciones de las categorías, el formato para calificar los reactivos y la nueva versión del cuestionario. En total este cuestionario fue validado por 17 especialistas en el tema.

Obtenidas las respuestas de los expertos se procedió a realizar las siguientes correcciones:

Tabla 2. Modificaciones al instrumento (segunda validación por jueces)

REACTIVO	MODIFICACIONES
6. Motiva a sus alumnos demostrando el gusto que tiene el maestro por su materia.	Estimule el interés por su materia.
9. Se mantiene atento a la participación de los alumnos y alienta sus comentarios, críticas y propuestas.	Se preocupe por conocer las necesidades e intereses de sus alumnos.
11. Trata de cumplir con los objetivos establecidos en el programa.	Cumpla con los objetivos establecidos en el programa.
12. Identifica los conceptos más importantes del tema.	Trate con profundidad y amplitud todos los temas del programa.

Es pertinente aclarar que no sólo se corrigió la redacción de los reactivos, sino que también se buscó la confiabilidad de ellos, es decir, que los reactivos de cada pregunta pertenecieran a la categoría que se pretendía medir. Por tal motivo, se volvieron a realizar modificaciones y, conforme a las sugerencias recibidas de los expertos, se procedió a elaborar la versión final del cuestionario.

Esta última versión del cuestionario quedó conformada por tres grandes secciones: 1) *características de un buen docente*, que estuvo dividida en 28 reactivos los cuales estuvieron organizados como nos muestra la tabla 3.

Tabla 3. Distribución de preguntas, primera sección del cuestionario.

28 Reactivos	Categorías
7 reactivos	Estilo Psicopedagógico
7 reactivos	Estilos Disciplinario
7 reactivos	Estilo Interpersonal Afectivo
7 reactivos	Estilo Responsabilidad y Compromiso

La segunda sección del cuestionario, tuvo como objetivo conocer cuál es la finalidad de la enseñanza, y consistió en contestar una sola pregunta con un formato de opción múltiple.

Por último, el tercer apartado se utilizó para obtener los comentarios de los alumnos y maestros con relación al cuestionario, por lo cuál esta pregunta fue de tipo abierta.

Cabe señalar que este cuestionario tuvo dos versiones (una para alumnos y otra para maestros), las cuales fueron muy similares, sólo en el caso del cuestionario que se utilizó para los profesores se agregó una pregunta adicional, en la que se les pedía tres nombres de maestros que para ellos fueran considerados como buenos docentes.

Para clarificar lo antes expuesto resumiremos las dos fases de esta investigación.

5.10. Procedimiento de aplicación

La manera en que se procedió a realizar este trabajo, estuvo dividida en dos fases:

Fase 1

Objetivo: Identificar a los buenos, regulares y malos maestros de la Facultad de Psicología de la UNAM, según la opinión de los propios estudiantes.

Procedimiento:

I. Primeramente se seleccionaron los grupos participantes. Esta selección se hizo de la siguiente manera: se elaboró una lista de todos los grupos que conforman los semestres básicos (2º, 4º y 6º semestres), tanto del turno matutino como del turno vespertino, después se eligieron al azar 4 grupos de 2º semestre, 4 grupos de 4º semestre y 4 grupos de 6º semestre, logrando tener una diversidad de grupos y horarios.

II. Seleccionada la muestra se llevó a cabo la aplicación del instrumento, a **627 alumnos/materia**, de un total de 720 estudiantes para este segmento de matrícula.

III. Terminada la encuesta se procedió a realizar el análisis de las respuestas obtenidas por los estudiantes de la Facultad de Psicología, UNAM

Fase 2

Objetivo: Conocer los estilos docentes preferidos por los alumnos y maestros de la Facultad de Psicología de la UNAM.

Procedimiento:

I. Como primer paso se elaboró y validó el instrumento que nos permitió conocer los estilos preferidos por los alumnos y maestros de nuestra facultad, (el procedimiento de elaboración y validación se pueden consultar en los apartados anteriores).

II. Después se procedió a la aplicación del mismo, a 200 alumnos y 50 profesores de la Facultad de Psicología, UNAM. Para la aplicación del cuestionario de alumnos se tuvo que asistir a las aulas de clase, y ahí se les pedía al grupo su cooperación para contestarlo.

III. Terminada la aplicación de los 200 cuestionarios de alumnos, se procedió a recabar las 50 encuestas para profesores. Para la obtención de estos datos, primeramente se localizó este número de maestros revisando los horarios pertenecientes al ciclo escolar 2006-2 y solicitarles su colaboración en esta investigación.

IV. Finalmente, se procedió a reunir todos los datos y hacer el análisis estadístico pertinente y el análisis cualitativo para conocer que características tiene el buen docente de la Facultad de Psicología, UNAM, según la opinión de sus estudiantes y sus maestros.

CAPÍTULO VI

RESULTADOS

Con el fin de mostrar claramente los resultados obtenidos de esta tesis, se consideró pertinente describirlos de acuerdo al siguiente orden. Primeramente se presentarán los datos correspondientes a la primera fase de aplicación, que nos sirvió para identificar las características que debe de tener un buen, regular y mal docente, de acuerdo con los alumnos. También se dará a conocer una lista de las razones por las cuales los estudiantes consideran buenos a sus maestros.

Posteriormente se presentarán los datos generales recabados a partir de la aplicación del cuestionario “Características de un buen docente” a 200 alumnos y 50 profesores de la Facultad de Psicología, UNAM.

Inmediatamente se mostrarán, por separado, los resultados obtenidos, por categoría de cada una de las muestras: alumnos y maestros.

Por último se dará a conocer un listado de maestros que son considerados buenos docentes por otros profesores y el por qué de su elección.

El tipo de análisis que se realizó fue de tipo descriptivo, pues buscamos especificar las características y los perfiles de los buenos profesores, así como conocer las preferencias de los estudiantes y de los maestros por los estilos docentes.

6.1 Resultados de la aplicación del cuestionario para conocer a los buenos, regulares y malos docentes.

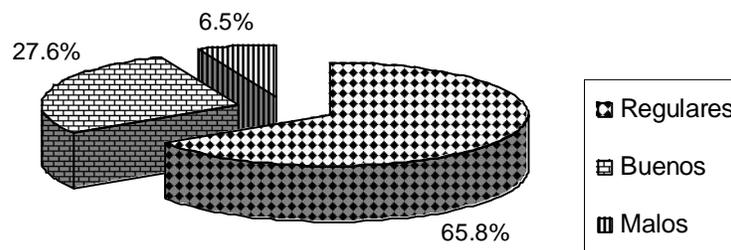
A continuación se presentan los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario para conocer las características que hacen a los buenos, regulares y malos docentes, según la opinión de los estudiantes de la Facultad de Psicología, UNAM.

Como se describió anteriormente, este cuestionario consistió en sólo una pregunta, la cual fue de tipo abierta y pretendió investigar cómo valoraban los alumnos a sus maestros y el porqué de sus comentarios.

En esta aplicación participaron *656 alumnos/materia* de la facultad, (en el apartado anterior, se describieron las características de la muestra).

El total de maestros evaluados fue de 76 profesores de la Facultad de Psicología que imparten materias en 2º, 4º y 6º semestre. Los resultados obtenidos en la evaluación fueron los siguientes: el **65.8%** (50) de los profesores evaluados fueron calificados como regulares, el **27.6%** (21) como buenos docentes y el **6.5%** (5) fueron catalogados como malos maestros.

Gráfica 5. Distribución de los buenos, regulares y malos profesores, según la opinión de los alumnos de la Facultad de Psicología, UNAM.



Esta gráfica nos indica que la gran mayoría de los alumnos de la facultad califican a sus profesores como regulares, quedando en segundo lugar los buenos y con pocas menciones aquellos docentes que son considerados como malos.

A continuación se presentan las respuestas obtenidas por los alumnos acerca de lo que para ellos es un buen, regular y mal maestro. Cabe recordar que fueron respuestas abiertas, así mismo sólo se mencionaron las cinco principales respuestas.

En la tabla 4, se muestran los resultados obtenidos de las características que tiene un buen docente, según la opinión de los alumnos de la facultad.

Tabla 4. Características de los buenos docentes según la opinión de los alumnos de la Facultad de Psicología

Características de los Buenos Docentes	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Explica claramente	156	43.09
Da muy bien sus clases	66	18.23
Domina el tema	55	15.19
Clases muy dinámicas	45	12.43
Clases agradables	40	11.04
TOTAL	362	100 %

Como podemos observar, el 43.09% de los alumnos resaltaron que una de las características que valoran para que un docente sea considerado como bueno, es el que *explique claramente*, así como también, consideran importante el que de bien su clase con el 18.23% y que domine su tema con 15.19% de las menciones.

La siguiente tabla presenta los resultados de las características que tiene un docente regular, según la opinión de los alumnos de la facultad.

Tabla 5. Características de un docente regular según la opinión de los alumnos de la Facultad de Psicología

Características de los Docentes Regulares	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Clases aburridas o tediosas	49	37.12 %
No explica de manera clara	35	26.51 %
Faltó mucho durante el semestre	18	13.63 %
Los temas los exponen los alumnos	17	12.87 %
Exámenes muy “pesados”	13	9.84 %
TOTAL	132	100 %

En esta tabla observamos que los alumnos califican a un docente como regular porque *sus clases son aburridas o tediosa* con una mención del 37.12%, y que no explican de manera clara con un 26.51%, quedando en tercer lugar con un 13.63% el que faltó mucho durante el semestre.

Por último se presentan los resultados obtenidos de las características que tiene un mal maestro, según la opinión de los alumnos de la facultad.

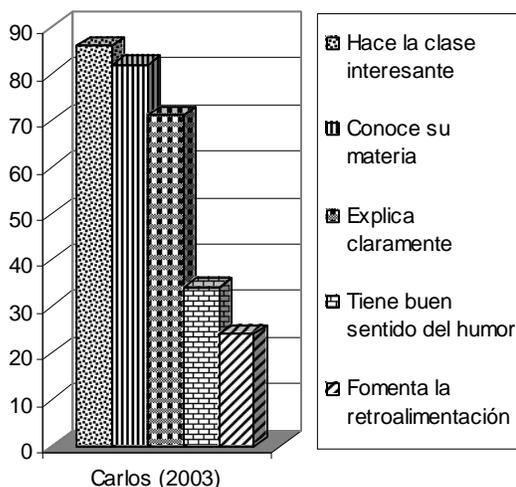
Tabla 6. Características de un mal docente según la opinión de los alumnos de la Facultad de Psicología

Características de los Malos Docentes	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
No explica nada	15	25.86
Clase demasiado aburrida	13	22.41
No acepta críticas	11	18.96
Tiene mal carácter	11	18.96
No domina su materia	8	13.79
TOTAL	58	100%

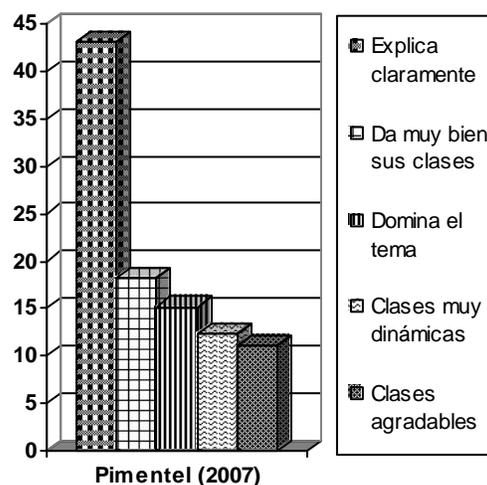
Aquí se observa que los alumnos consideran a un mal docente por presentar las siguientes características: con un 25.86% de las menciones el que *“no explica nada”*, con 22.41% *“clases demasiado aburridas”* y en tercer lugar con 18.96% el que *“no acepta críticas”*.

Con respecto a lo encontrado en Carlos (2003), a continuación hacemos una comparación con los resultados obtenidos de nuestra investigación (2007).

Gráfica 6. Características de un buen docente, Carlos (2003)



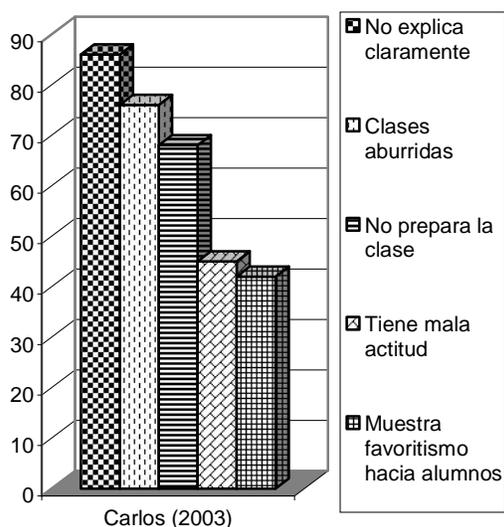
Gráfica 7. Características de un buen docente, Pimentel (2007)



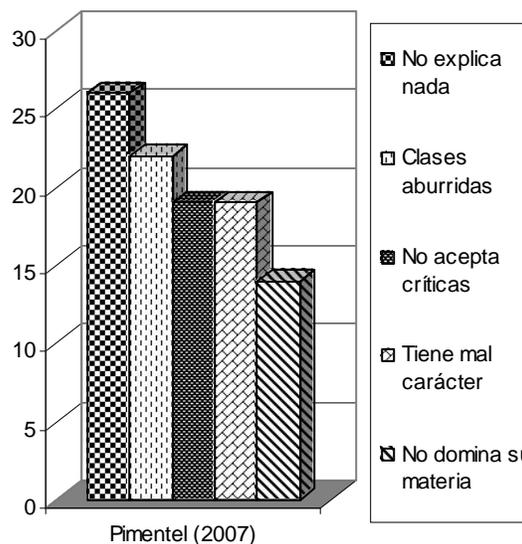
Como podemos observar en la gráfica 6, *hacer la clase interesante* fue la principal característica que tiene un buen docente, mientras que para los otros, el primer lugar se lo lleva el que *explique claramente*, que en Carlos (2003) obtuvo el tercer puesto. En segundo lugar aparece el *conocer su materia* y en la gráfica 7 ocupa el tercer puesto. Ahora bien, el *tener sentido del humor* y *fomentar la retroalimentación* fueron características que los alumnos del 2007 no mencionaron y las sustituyeron por *clases muy dinámicas* y *agradables*.

A pesar de estas diferencias, los estudiantes señalan rasgos de un buen docente que son compartidos aunque en los estudios aparezcan en diferente posición.

Gráfica 8. Características de un mal docente, Carlos (2003)



Gráfica 9. Características de un mal docente, Pimentel (2007)



En cuanto a las características de los malos docentes, hubo una mayor coincidencia ya que, *el no explicar claramente* fue la respuesta de mayor mención, tanto en los primeros como en los segundos, en ambos reportaron en segundo lugar las *clases aburridas*, y en cuarto el *contar con una mala actitud o carácter*. Sin embargo, el no preparar la clase y mostrar favoritismos, cambiaron en la segunda investigación, por *no acepta críticas* y *no domina su materia*. Cabe aclarar que no se comparan las características de los maestros categorizados como regulares porque el estudio de Carlos (2003) no los incluyó.

Por tal motivo, podemos destacar que para los alumnos un buen docente es aquel que explica de manera clara y organizada, presenta un gran dominio de su tema y activa al grupo con dinámicas para hacer de ella una clase agradable. Por el contrario, un mal maestro es aquel que no explica los conceptos, no domina su materia, y por lo tanto las clases son aburridas, además de que tiene una mala actitud hacia el grupo.

Continuando con la valoración de los alumnos hacia sus profesores presentamos la lista de nombres de maestros que fueron considerados como buenos docentes. Cabe mencionar, que el criterio que se utilizó para seleccionar a estos maestros fue el que tuvieran el 90% de menciones calificándolo como bueno. Las razones que se dan del porque son buenos docentes, están tomadas literalmente de los comentarios que hicieron los alumnos.

Tabla 7. Razones por las cuales algunos maestros son considerados como buenos, según la opinión de los estudiantes de la Facultad de Psicología.

Materia que Imparte	Razones
<i>Psicofisiología 1</i>	Sus clases son “rápidas”, pero concretas, da lecturas interesantes y muy actualizadas, prepara sus clases, además es evidente su experiencia, da muchos ejemplos, te forma un criterio propio, alcanzas a ver todo el programa analizando y entendiendo los temas de una manera bastante didáctica.
<i>Estadística</i>	Explica muy bien su clase, es sencilla, entretenida y es muy accesible, expone lo necesario y lo adecuado para un psicólogo, buen ser humano, ayuda a resolver cualquier duda, sus exámenes son “buenos”.
<i>Filosofía de la Ciencia</i>	Su clase es excelente, explica muy bien, es muy graciosa, sabe mucho, hace participar al grupo, evalúa bien.
<i>Psicofisiología</i>	Son clases muy interesantes y amenas, da ejemplos muy certeros, aprendemos mucho en sus clases, es muy clara y concisa, sabe mucho de su materia, es la “mejor” maestra de la facultad, utiliza mucho materia didáctico y actualizado, sus exámenes no son tan complicados, retoma cosas pasadas y las relaciona, es muy paciente, es una excelente persona.
<i>Estadística</i>	Cumplió con los objetivos establecidos en el programa, explica muy bien, su clase es concreta, es puntual, sus exámenes son extensos pero sencillos, domina el tema, usa todas las herramientas posibles para que su clase sea entendible, resuelve dudas, pone ejemplos de la materia con la vida real enfocada a nuestro campo, es una de las “mejores” maestras que hemos tenido.
<i>Motivación y Emoción</i>	Explica muy bien, sus clases son muy claras, interesantes y entendibles, utiliza material de apoyo, sus exámenes son fáciles y muy “buenos” porque en realidad se califica lo que aprendiste, te ayuda sino entendiste bien, se leen textos complementarios para ayudar a comprender mejor lo expuesto, maneja su materia, da muchos ejemplos, es muy culta, y realmente obtienes conocimientos.
<i>Matemáticas</i>	Explica muy claramente, y te diviertes, tiene mucha paciencia, es excelente, se preocupa porque entiendas y realza la importancia de los conocimientos adquiridos en la carrera,

	resuelve cualquier duda aunque sea pequeña, uno de los “mejores” profesores de la facultad, sus clases son muy dinámicas, interactúa con el grupo, y es accesible.
<i>Psicología Social</i>	Aplica lo que sabe, es muy práctico, se aprende mucho, cita muchos ejemplos para que su clase sea más entretenida y el tema quede claro, nos da una opinión diferente de la psicología social, transmite sus conocimientos de manera interesante, no se apega al temario, pero aborda problemas que son necesarios para la formación de todo psicólogo, llamaba nuestra atención, aclara nuestras dudas, y es muy accesible.
<i>Análisis experimental de la conducta</i>	Se preocupa porque sus alumnos aprendan y comprendan los temas, fomenta la participación e intercambia ideas con el grupo y hace la clase amena, explica muy bien, es cuidadoso en lo que dice, es constante y flexible, domina los aspectos teóricos de su materia y los aplica, y su carácter es muy sencillo,
<i>Desarrollo Psicológico</i>	Sus clases son muy interesantes y amenas, posee muchos conocimientos, explica muy bien, ayuda al aprendizaje de los estudiantes, propicia la confianza entre maestro y alumno, es muy accesible, no sólo es una de las “mejores” sino también es una buena persona, aprendes mucho con ella y sus clases son las mejores.
<i>Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso</i>	Resuelve dudas, te apoya para otras materias, su forma de enseñar es muy didáctica, además de que explica muy bien, proporciona mejores formas de aprender la información, es responsable y respetuoso lo cual ayuda a tener una buena interacción con el grupo, además sus clases son divertidas e interesantes y logra captar la atención de los alumnos.

Como podemos observar, la mayoría de los maestros considerados como buenos comparten cualidades similares como son: el explicar claramente, resolver dudas, dominar el tema, ser accesibles y propiciar un clima de confianza entre alumno y maestro, así como de proporcionar ejemplos que clarifiquen los temas expuestos. Estos rasgos son muy bien valorados por los alumnos y los consideran importantes para su formación académica.

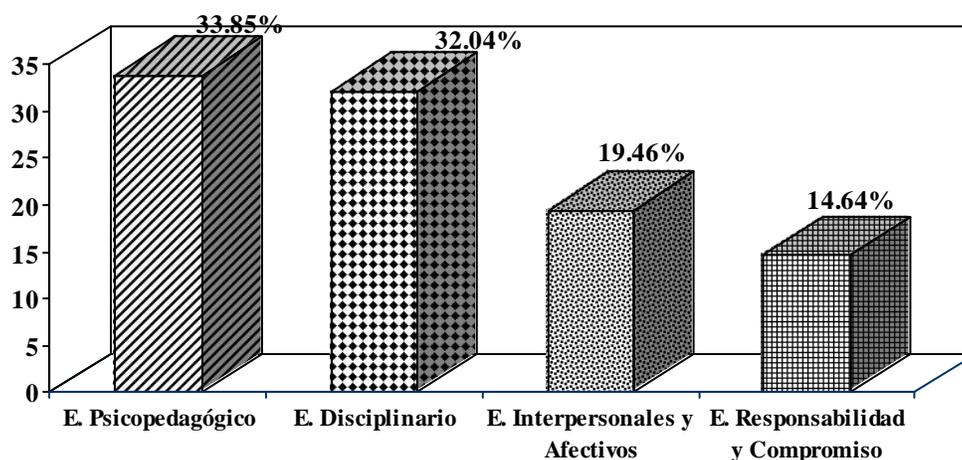
En seguida procederemos, como se había mencionado anteriormente, a presentar los resultados generales obtenidos de los alumnos y maestros de nuestra facultad. Posteriormente se presentará por separado los resultados por categorías de cada uno de los grupos encuestados.

6.2 Resultados Generales

Los resultados obtenidos manifiestan que la categoría más destacada de un buen docente tanto para los alumnos como para los maestros de la Facultad de Psicología, de la UNAM, fue el **estilo psicopedagógico**, con el **33.85%** para los primeros y con el **30.9%** para los segundos, en segunda instancia, se encuentra el **estilo disciplinario** con el **32.04%** y con el **29.56%** respectivamente, el tercer lugar pertenece al estilo referente a los **aspectos interpersonales y afectivos** con **19.46%** para unos y con **21.33%** para los otros. La cuarta y última posición es la que corresponde al estilo de **responsabilidad y compromiso** con **14.64%** para los alumnos y con el **18.50%** para los profesores.

A continuación se presentan las gráficas que ilustran las cifras anteriores.

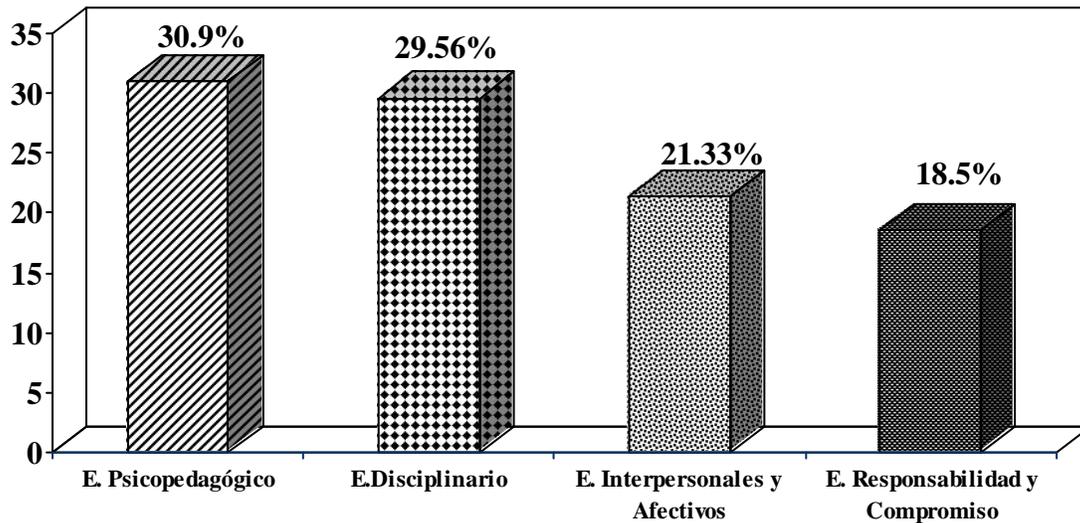
Gráfica 10. Estilos elegidos por los alumnos de la Facultad de Psicología, UNAM



La gráfica 10, muestra que el dominio de mayor frecuencia elegido por los alumnos, de la Facultad de Psicología, fue el **estilo psicopedagógico** con el **33.85%**, seguido del estilo disciplinario con un 32.04%, quedando como tercer y cuarto lugar los estilos interpersonales-afectivos y responsabilidad y compromiso, con el 19.46 % y 14.64 % respectivamente.

La siguiente grafica representa los estilos seleccionados por los maestros de la Facultad de Psicología, UNAM.

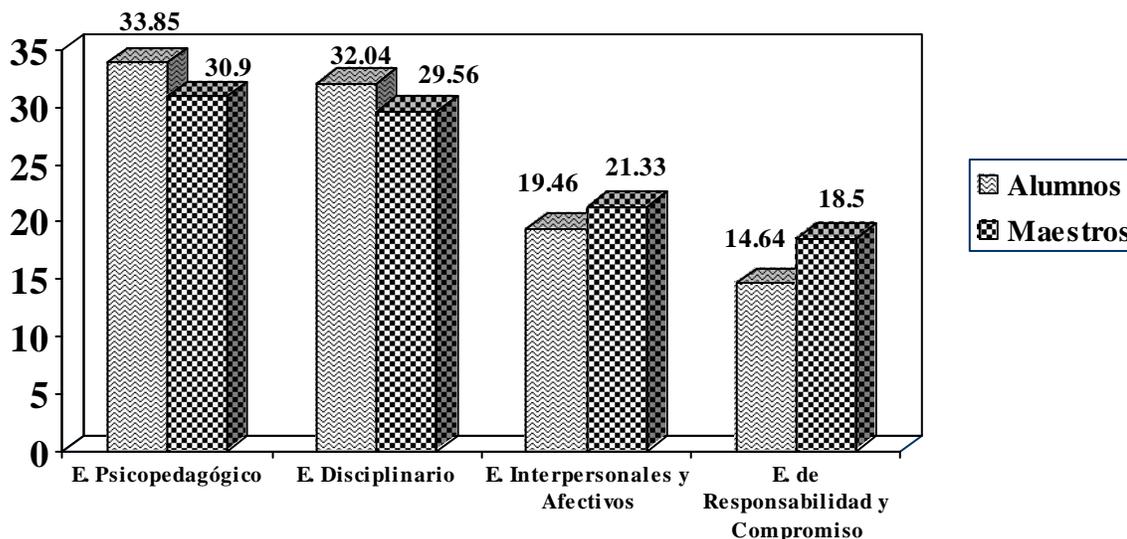
Gráfica 11. Estilos seleccionados por los maestro de la Facultad de Psicología, UNAM



En esta gráfica, vemos la preferencia que tienen los maestros por el **estilo psicopedagógico** con el **30.9 %**, en segunda instancia quedó el estilo disciplinario teniendo un 29.56%, mientras que el estilo interpersonal-afectivo quedó en tercer lugar con el 21.33 %, por último mencionaron el estilo de responsabilidad y compromiso con 18.5 %

Por último, presentamos la gráfica en donde hacemos una comparación de los estilos preferentes entre alumnos y maestros de la Facultad de Psicología, de la UNAM.

Gráfica 12. Estilos preferidos tanto por alumnos como por maestros de la Facultad de Psicología, UNAM.



La gráfica 12, muestra que el estilo que predomina en los alumnos y en los maestros de la facultad, es el estilo psicopedagógico, obteniendo por parte de los alumnos un 33.85% y por parte de los profesores un 30.9% de las menciones.

En resumen podemos decir, que los alumnos y maestros prefieren los estilos docentes donde predomine el dominio psicopedagógico, es decir, que tanto las opiniones de unos y de otros, concuerdan en que tener un buen manejo de los aspectos psicopedagógicos son indispensables para que los alumnos aprendan los conceptos más importantes de una clase, además de enseñarles a reflexionar y formar su propio criterio. Por otra parte, nos muestra que también es importante contar con un dominio disciplinario, ya que este se encargará de resolver las dudas y comentarios que surjan a través del ciclo escolar, permitiéndole así, una mayor interacción entre estudiantes y maestros.

Por otro lado, resalta que los maestros destacan más el dominio interpersonal y afectivo, así como la responsabilidad y el compromiso, mientras que los alumnos siguen prefiriendo los aspectos disciplinarios, esto no quiere decir, que para ellos

no sean importantes, sino que los prefieren más, pues de ellos dependerá su formación.

A continuación mostraremos los reactivos que obtuvieron una mayor elección. Señalando el número y definición de la pregunta, el estilo al que pertenece y la frecuencia con la que fue elegida por los estudiantes y profesores. Los resultados se presentan de mayor a menor frecuencia y en este caso aparecen los ocho reactivos más mencionados.

Tabla 8. Resultados primera sección del cuestionario “Características de un buen docente” dada por los alumnos.

R	OPCIONES	FREC	ESTILO DOCENTE
27	<i>Muestre las implicaciones que tiene su materia en el campo de la Psicología y/o en la práctica profesional</i>	119	<i>Disciplinario</i>
1	<i>Demuestre interés por dar una clase entendible y amena</i>	115	<i>Psicopedagógico</i>
4	<i>Explique los temas de manera clara y organizada</i>	111	<i>Psicopedagógico</i>
5	<i>Ofrezca información útil y actualizada</i>	110	<i>Disciplinario</i>
18	<i>Verifique que lo enseñado lo están comprendiendo los alumnos y si no, hace cambios en su enseñanza</i>	94	<i>Psicopedagógico</i>
11	<i>Sea accesible y propicie la confianza para pedirle ayuda</i>	89	<i>Interpersonal y afectivo</i>
13	<i>Muestre dominio de su materia</i>	89	<i>Disciplinario</i>
3	<i>Sea responsable y comprometido con su labor</i>	87	<i>Responsabilidad y compromiso.</i>

Tabla 9. Resultados primera sección del cuestionario “Características de un buen docente” dada por los maestros.

R	OPCIONES	FRE C	ESTILO DOCENTE
27	Muestre las implicaciones que tiene su materia en el campo de la Psicología y/o en la práctica profesional	34	Disciplinario
4	Explique los temas de manera clara y organizada	28	Psicopedagógico
15	Prepare sus clases y el material a utilizar	25	Responsabilidad y compromiso
18	Verifique que lo enseñado lo están comprendiendo los alumnos y si no, hace cambios en su enseñanza	25	Psicopedagógico
7	Evalúe en relación a los objetivos y contenidos vistos en clase	21	Psicopedagógico
23	Describa desde el inicio del curso la manera como se va a impartir y acuerde con el grupo las formas y criterios de evaluación	21	Psicopedagógico
12	Demuestre una actitud constructiva y de respeto al grupo	20	Interpersonal y afectivo
3	Sea responsable y comprometido con su labor	19	Responsabilidad y compromiso

Los cuadros anteriores nos permiten hacer una comparación entre las respuestas seleccionadas por los alumnos y los maestros, en ellas observamos que el reactivo que obtuvo una mayor frecuencia fue el no. 27, el cual decía así: *Muestra las implicaciones que tiene su materia en el campo de la Psicología y/o en la práctica profesional*, perteneciente al *estilo disciplinario*. Aunque por categorías, los reactivos más citados correspondieron a lo psicopedagógico.

Con respecto a la segunda pregunta que busca identificar cuál es la finalidad de la enseñanza, en la siguiente tabla aparece la frecuencia con la que se eligieron los reactivos (éstos estaban estrechamente relacionados con las definiciones de los estilos presentados en las anteriores preguntas). El orden de éstos es por el número de veces que fueron seleccionados, quedando en primer lugar el reactivo “b” que pertenece al estilo *interpersonal y afectivo*.

Tabla 10. La finalidad de la enseñanza de acuerdo con la opinión de los alumnos

R	FINALIDAD DE LA ENSEÑANZA	ESTILOS DOCENTES	FREC	%
b	Preocuparse por proporcionar una formación integral.	Interpersonal y afectivo	101	50.5
c	Lograr el aprendizaje de los estudiantes.	Psicopedagógico	74	37
a	Transmitir conocimientos.	Disciplinario	24	12
d	Promover el cariño por la disciplina y la institución.	Responsabilidad y compromiso	1	0.5
TOTAL			200	100

De igual manera en la siguiente tabla se señala la frecuencia con la que los profesores eligieron los reactivos de la finalidad de su enseñanza, quedando igualmente en primer lugar el reactivo “b” que pertenece al estilo *interpersonal y afectivo*.

Tabla 11. La finalidad de la enseñanza de acuerdo con la opinión de los maestros

R	FINALIDAD DE LA ENSEÑANZA	ESTILOS DOCENTES	FREC	%
b	Preocuparse por proporcionar una formación integral.	Interpersonal y afectivo	29	58
c	Lograr el aprendizaje de los estudiantes.	Psicopedagógico	18	36
a	Transmitir conocimientos.	Disciplinario	2	4
d	Promover el cariño por la disciplina y la institución.	Responsabilidad y compromiso	1	2
TOTAL			50	100

Cabe resaltar la coincidencia que existe en esta pregunta, ya que los dos participantes de esta investigación concuerdan en que la finalidad de la enseñanza es *Preocuparse por proporcionar una formación integral*, y que esta cae dentro del estilo interpersonal y afectivo.

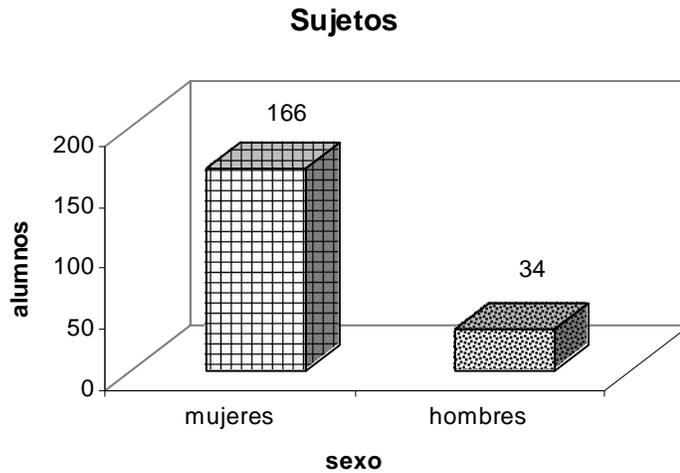
Por último, podemos resumir que las características que resaltan la mayoría de los profesores y alumnos que debe tener una buena docencia, son principalmente los referidos a explicitar la vinculación de lo revisado con la práctica profesional, además de saber transmitir sus conocimientos, sean accesibles, y comprensivos con sus alumnos y en menor proporción que sean responsables y comprometidos con su labor docente.

6.3 Resultados por categorías del cuestionario para identificar las características que tiene un buen docente de acuerdo con los alumnos de la Facultad de Psicología de la UNAM.

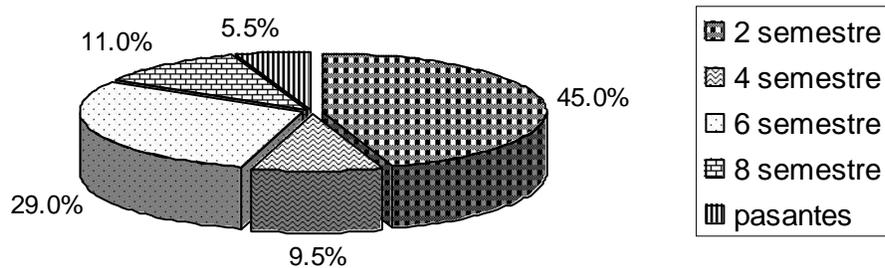
Los siguientes datos tienen como objetivo presentar los resultados del cuestionario aplicado a 200 alumnos de la Facultad de Psicología de la UNAM acerca de los estilos docentes que ellos prefieren, como se recordará este cuestionario constó de 3 grandes preguntas; la primera contenía 28 reactivos referentes a características de un buen docente y en la cual se le pidió al sujeto que eligiera las 8 mejores descriptoras de un buen maestro. La segunda parte se refirió a la finalidad de la enseñanza y constó de cuatro opciones de respuesta de las cuales el participante debió elegir una. En la tercera se pidió a los alumnos y a los maestros que comentará algo que hubiera faltado en el cuestionario y que considerara relevante para la investigación.

De los sujetos cuestionados 166 fueron mujeres y 34 fueron hombres. Respecto al grado que cursan 90 se encuentran inscritos en segundo semestre, 19 en cuarto semestre, 58 en sexto semestre, 22 en octavo semestre y 11 más son pasantes de la carrera.

Gráfica 13. Distribución de los sujetos por género



Gráfica 14. Distribución de sujetos por semestre



En seguida se presenta el cuadro 8 con los resultados de la pregunta núm. 1 del cuestionario “Características de un buen docente” señalando el número y definición del reactivo, el dominio al que pertenece y la frecuencia con la que fue elegida por los profesores. Los resultados se presentan de mayor a menor frecuencia y en este caso aparecen los ocho reactivos más seleccionados. Cabe señalar que los reactivos en negritas son aquellos que en el listado de características obtuvieron los 8 primeros sitios por su alta frecuencia.

Cuadro 8. Resultados globales presentados de mayor a menor frecuencia de la pregunta n° 1 del cuestionario “Características de un buen docente”

R	OPCIONES	FREC	ESTILOS DOCENTES
27	<i>Muestre las implicaciones que tiene su materia en el campo de la Psicología y/o en la práctica profesional</i>	119	DISCIPLINARIO
1	<i>Demuestre interés por dar una clase entendible y amena</i>	115	PSICOPEDAGÓGICO
4	<i>Explique los temas de manera clara y organizada</i>	111	PSICOPEDAGÓGICO
5	<i>Ofrezca información útil y actualizada</i>	110	DISCIPLINARIO
18	<i>Verifique que lo enseñado lo están comprendiendo los alumnos y si no, hace cambios en su enseñanza</i>	94	PSICOPEDAGÓGICO
11	<i>Sea accesible y propicie la confianza para pedirle ayuda</i>	89	INTERPERSONAL Y AFECTIVO
13	<i>Muestre dominio de su materia</i>	89	DISCIPLINARIO
3	<i>Sea responsable y comprometido con su labor</i>	87	RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO
22	<i>Estimule el interés por su materia</i>	71	DISCIPLINARIO
14	Busque diferentes formas para explicar un tema	68	PSICOPEDAGÓGICO
24	Cree en el salón una atmósfera agradable y propicia para el aprendizaje	68	INTERPERSONAL Y AFECTIVO
15	Prepare sus clases y el material a utilizar	62	RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO
23	Describa desde el inicio del curso la manera como se va a impartir y acuerde con el grupo las formas y criterios de evaluación	59	PSICOPEDAGÓGICO
2	Posea un alto nivel académico	58	DISCIPLINARIO
26	Mantenga el interés del grupo durante toda la clase	51	PSICOPEDAGÓGICO
25	Sea experto en la materia que imparte	44	DISCIPLINARIO
7	Evalúe en relación a los objetivos y contenidos vistos en clase	43	PSICOPEDAGÓGICO
19	Se preocupe por conocer las necesidades e intereses de sus alumnos	39	INTERPERSONAL Y AFECTIVO
10	Valore el esfuerzo de cada uno de sus alumnos	38	INTERPERSONAL Y AFECTIVO
12	Demuestre una actitud constructiva y de respeto al grupo	34	INTERPERSONAL Y AFECTIVO
6	Busque tener una buena relación interpersonal con sus estudiantes	30	INTERPERSONAL Y AFECTIVO
17	Sea puntual y no falte a sus clases	30	RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO
21	Trate con profundidad y amplitud todos los temas del programa	21	DISCIPLINARIO
8	En caso de faltar, avise al grupo y, si es posible, reponga la clase perdida	17	RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO
28	Cumpla con los objetivos establecidos en el programa	17	RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO
9	Se preocupe por los alumnos como personas	13	INTERPERSONAL Y AFECTIVO
20	Promueva los valores que debe tener un universitario	12	RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO
16	Muestre orgullo por ser maestro de la facultad y por pertenecer a la UNAM	9	RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO

Haciendo un análisis de los datos por categoría podemos encontrar que el **ESTILO PSICOPEDAGÓGICO** fue la más mencionada por los alumnos como se demuestra en la siguiente tabla.

Cuadro 9. Reactivos referidos al Estilo Psicopedagógico

R	ESTILO PSICOPEDAGÓGICO	Frec	%
1	Demuestre interés por dar una clase entendible y amena	115	21.2%
4	Explique los temas de manera clara y organizada	111	20.5%
18	Verifique que lo enseñado lo están comprendiendo los alumnos y si no, hace cambios en su enseñanza	94	17.3%
14	Busque diferentes formas para explicar un tema	68	15.0%
23	Describa desde el inicio del curso la manera como se va a impartir y acuerde con el grupo las formas y criterios de evaluación	59	13.0%
26	Mantenga el interés del grupo durante toda la clase	51	11.3%
7	Evalúe en relación a los objetivos y contenidos vistos en clase	43	9.5%
TOTAL		541	100%

De los reactivos de dominio psicopedagógico señalados en negritas el núm. 1 obtuvo el 2do lugar en la tabla general, el núm. 4 obtuvo el 3er lugar general y el núm. 18 obtuvo el 5to lugar general. Los reactivos restantes quedaron en los lugares: 9, 12, 14 y 16 respectivamente. Esto quiere decir que los alumnos dan mayor relevancia a los aspectos psicopedagógicos.

El segundo lugar por categorización lo obtuvo el **ESTILO DISCIPLINARIO**

Cuadro 10. Reactivos referidos al Estilo Disciplinario

R	ESTILO DISCIPLINARIO	Frec	%
27	Muestre las implicaciones que tiene su materia en el campo de la Psicología y/o en la práctica profesional	119	23.2%
5	Ofrezca información útil y actualizada	110	21.4%
13	Muestre dominio de su materia	89	17.3%
22	Estimule el interés por su materia	71	13.8%
2	Posea un alto nivel académico	58	11.3%
25	Sea experto en la materia que imparte	44	8.5%
21	Trate con profundidad y amplitud todos los temas del programa	21	4.1%
TOTAL		512	100%

De los reactivos señalados en negritas el núm. 27 obtuvo el 1er lugar en la tabla general, el núm. 5 obtuvo el 4to lugar general, el núm. 13 obtuvo el 6to lugar (compartido con otro reactivo de la misma frecuencia pero de dominio interpersonal y afectivo) y el núm. 22 ocupó el 8vo lugar en la tabla general. Los reactivos restantes de esta categoría quedaron en los lugares; 13, 15 y 22 de la tabla general respectivamente.

La tercera posición en las categorías se refiere al **ESTILO INTERPERSONAL Y AFECTIVO**

Cuadro 11. Reactivos referidos a los Estilos Interpersonal y Afectivo

R	INTERPERSONAL Y AFECTIVO	Frec	%
11	Sea accesible y propicie la confianza para pedirle ayuda	89	28.6%
24	Cree en el salón una atmósfera agradable y propicia para el aprendizaje	68	21.8%
19	Se preocupe por conocer las necesidades e intereses de sus alumnos	39	12.5%
10	Valore el esfuerzo de cada uno de sus alumnos	38	12.2%
12	Demuestre una actitud constructiva y de respeto al grupo	34	10.9%
6	Busque tener una buena relación interpersonal con sus estudiantes	30	9.6%
9	Se preocupe por los alumnos como personas	13	4.1%
	TOTAL	311	100%

El reactivo núm. 11 señalado en negritas ocupó el 6to sitio en la tabla general (compartiéndolo con un reactivo del dominio disciplinario). Los demás reactivos de esta categoría quedaron distribuidos en la tabla en los números 10, 17, 18, 19, 20 y 25 respectivamente.

La cuarta posición dentro de las categorías es la que corresponde a **RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO**.

Cuadro 12. Reactivos referidos a los Estilos de Responsabilidad y Compromiso

R	RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO	Frec	%
3	Sea responsable y comprometido con su labor	87	37.1%
15	Prepare sus clases y el material a utilizar	62	26.4%
17	Sea puntual y no falte a sus clases	30	12.8%
8	En caso de faltar, avise al grupo y, si es posible, reponga la clase Perdida	17	7.2%
28	Cumpla con los objetivos establecidos en el programa	17	7.2%
20	Promueva los valores que debe tener un universitario	12	5.1%
16	Muestre orgullo por ser maestro de la facultad y por pertenecer a la UNAM	9	3.8%
	TOTAL	234	100%

El reactivo núm. 3 marcado en negritas obtuvo el 7mo lugar en la tabla general, los reactivos restantes de esta categoría ocuparon los lugares 11, 21, 23, 24 y 27 respectivamente.

La última sección trató de averiguar la opinión de los alumnos acerca del cuestionario. Se recordará que esta pregunta era abierta, por lo tanto las sugerencias dadas fueron agrupa en las categorías antes utilizadas.

A continuación veremos la otra cara de la moneda y expondremos los resultados y comentarios realizados por los profesores de nuestra facultad.

6.4 Resultados por categorías del cuestionario para identificar las características que tiene un buen docente de acuerdo con los maestros de la Facultad de Psicología de la UNAM.

Los siguientes datos presentan el resultado de la aplicación que se realizó a 50 profesores de la Facultad de Psicología de la UNAM, acerca de las características que debe tener un buen docente, dicho cuestionario fue el mismo que se aplicó a los alumnos, solo que en esta versión se le agregó una pregunta más, la cuál solicitaba que mencionaran a 3 profesores que ellos consideraran como “buenos”, así como justificar el motivo por el cual se les consideró de esa manera.

De los sujetos cuestionados 26 fueron mujeres y 24 fueron hombres. Respecto a las materias que imparten los docentes se trató de equilibrar las encuestas para tener a docentes de los distintos departamentos de la facultad (incluyendo SUA) quedando de la siguiente manera:

Tabla 12. Distribución de Maestros encuestados, por materia

Materia que imparten	Profesores	
	Mujeres	Hombres
Psicología Educacional	2	1
Análisis Exp de la Conducta	1	1
Pensamiento (postgrado)	2	2
Motivación y Emoción	3	1
Educación Especial	1	0
Elaboración de pruebas industriales	0	1
Socialización	0	1
Teorías Psicológicas de la Instrucción	2	0
Lógica	1	1
Matemáticas	1	0
Filosofía	0	2
Psicología Social	1	4
Estudio del Trabajo	0	1
Teoría de la Medida	0	1
Anatomía y Fisiología	2	3
Psicología del Trabajo	2	1
Evaluación de la Personalidad	1	1
Aprendizaje y Memoria	1	1
Estadística	1	0
Psicología Clínica	0	1
Psicopatología	1	0
Desarrollo Psicológico	1	0
Control Operante	1	0
Prácticas Unitarias e Integrales	1	1
Consejo Educacional	1	0
TOTAL	26	24
		50

Esta tabla 12, nos muestra una relación de las materias que impartieron nuestros profesores al ser encuestados, procurando abarcar la mayoría de las áreas y departamentos existentes en la facultad.

Continuando con la exposición de los datos, presentamos los resultados de la pregunta núm. 1 de la encuesta señalando el número y definición del reactivo, el dominio al que pertenece y la frecuencia con la que fue elegida por los maestros. Los resultados se presentan de mayor a menor frecuencia y en este caso aparecen los ocho reactivos más seleccionados. Cabe señalar que los reactivos en negrita son aquellos que en la tabla general (sin categorización) obtuvieron los 8 primeros sitios por su alta frecuencia.

Cuadro 13. Resultados presentados de mayor a menor frecuencia de la pregunta n° 1 del cuestionario “Características de un buen docente”

R	OPCIONES	FREC	ESTILOS DOCENTES
27	<i>Muestre las implicaciones que tiene su materia en el campo de la Psicología y/o en la práctica profesional</i>	34	DISCIPLINARIO
4	<i>Explique los temas de manera clara y organizada</i>	28	PSICOPEDAGÓGICO
15	Prepare sus clases y el material a utilizar	25	RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO
18	<i>Verifique que lo enseñado lo están comprendiendo los alumnos y si no, hace cambios en su enseñanza</i>	25	PSICOPEDAGÓGICO
7	Evalúe en relación a los objetivos y contenidos vistos en clase	21	PSICOPEDAGÓGICO
23	Describa desde el inicio del curso la manera como se va a impartir y acuerde con el grupo las formas y criterios de evaluación	21	PSICOPEDAGÓGICO
12	Demuestre una actitud constructiva y de respeto al grupo	20	INTERPERSONAL Y AFECTIVO
3	<i>Sea responsable y comprometido con su labor</i>	19	RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO
5	<i>Ofrezca información útil y actualizada</i>	18	DISCIPLINARIO
13	<i>Muestre dominio de su materia</i>	18	DISCIPLINARIO
24	Cree en el salón una atmósfera agradable y propicia para el aprendizaje	16	INTERPERSONAL Y AFECTIVO
22	<i>Estimule el interés por su materia</i>	13	DISCIPLINARIO
1	<i>Demuestre interés por dar una clase entendible y amena</i>	12	PSICOPEDAGÓGICO
25	Sea experto en la materia que imparte	12	DISCIPLINARIO
2	Posea un alto nivel académico	11	DISCIPLINARIO
6	Busque tener una buena relación interpersonal con sus estudiantes	11	INTERPERSONAL Y AFECTIVO
9	Se preocupe por los alumnos como personas	10	INTERPERSONAL Y AFECTIVO
10	Valore el esfuerzo de cada uno de sus alumnos	9	INTERPERSONAL Y AFECTIVO
19	Se preocupe por conocer las necesidades e intereses de sus alumnos	9	INTERPERSONAL Y AFECTIVO
21	Trate con profundidad y amplitud todos los temas del programa	9	DISCIPLINARIO
28	Cumpla con los objetivos establecidos en el programa	9	RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO
11	<i>Sea accesible y propicie la confianza para pedirle ayuda</i>	8	INTERPERSONAL Y AFECTIVO
14	Busque diferentes formas para explicar un tema	8	PSICOPEDAGÓGICO
16	Muestre orgullo por ser maestro de la facultad y por pertenecer a la UNAM	7	RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO
17	Sea puntual y no falte a sus clases	7	RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO
26	Mantenga el interés del grupo durante toda la clase	4	PSICOPEDAGÓGICO
20	Promueva los valores que debe tener un universitario	3	RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO
8	En caso de faltar, avise al grupo y, si es posible, reponga la clase perdida.	2	RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO

Haciendo un análisis de los datos por categorías podemos encontrar que el **ESTILO PSICOPEDAGÓGICO** fue la más mencionada por los maestros como se demuestra en la siguiente tabla.

Cuadro 14. Reactivos referidos al Estilo Psicopedagógico

R	ESTILO PSICOPEDAGÓGICO	FREC	%
4	Explique los temas de manera clara y organizada	28	23.5%
18	Verifique que lo enseñado lo están comprendiendo los alumnos y si no, hace cambios en su enseñanza	25	21.0 %
7	Evalúe en relación a los objetivos y contenidos vistos en clase	21	17.6 %
23	Describa desde el inicio del curso la manera como se va a impartir y acuerde con el grupo las formas y criterios de evaluación	21	17.6 %
1	Demuestre interés por dar una clase entendible y amena	12	10.0 %
14	Busque diferentes formas para explicar un tema	8	6.7 %
26	Mantenga el interés del grupo durante toda la clase	4	3.3 %
	TOTAL	119	100 %

De los reactivos de dominio psicopedagógico señalados en negritas, el núm. 4 obtuvo el 2do lugar en la tabla general, el núm. 18 obtuvo el 4to lugar general, el núm. 7 obtuvo el 5to lugar general y el 23 quedó en el 6to. sitio. Los reactivos restantes quedaron en los lugares: 13, 23 y 26 respectivamente.

El segundo lugar por categorización lo obtuvo el **ESTILO DISCIPLINARIO**

Cuadro 15. Reactivos referidos al Estilo Disciplinario

R	ESTILO DISCIPLINARIO	FREC	%
27	Muestre las implicaciones que tiene su materia en el campo de la Psicología y/o en la práctica profesional	34	29.5%
5	Ofrezca información útil y actualizada	18	15.6 %
13	Muestre dominio de su materia	18	15.6 %
22	Estimule el interés por su materia	13	11.3 %
25	Sea experto en la materia que imparte	12	10.4 %
2	Posea un alto nivel académico	11	9.5 %
21	Trate con profundidad y amplitud todos los temas del programa	9	7.8 %
	TOTAL	115	100 %

De los reactivos señalados en negritas, el núm. 27 obtuvo el 1er lugar en la tabla general. Los reactivos restantes de esta categoría quedaron en los lugares 9, 10, 12, 14, 15 y 20 de la tabla general respectivamente.

La tercera posición en las categorías se refiere al **ESTILO INTERPERSONAL Y AFECTIVO**.

Cuadro 16. Reactivos referidos al Estilo Interpersonales y Afectivos

R	INTERPERSONAL Y AFECTIVO	FREC	%
12	Demuestre una actitud constructiva y de respeto al grupo	20	24.0 %
24	Cree en el salón una atmósfera agradable y propicia para el aprendizaje	16	19.2 %
6	Busque tener una buena relación interpersonal con sus estudiantes	11	13.2 %
9	Se preocupe por los alumnos como personas	10	12.0 %
10	Valore el esfuerzo de cada uno de sus alumnos	9	10.8 %
19	Se preocupe por conocer las necesidades e intereses de sus alumnos	9	10.8 %
11	Sea accesible y propicie la confianza para pedirle ayuda	8	9.6 %
	TOTAL	83	100 %

El reactivo núm. 12 señalado en negritas, ocupó el 7mo sitio en la tabla general. Los demás reactivos de esta categoría quedaron distribuidos en la tabla en los números 11, 16, 17, 18, 19 y 22 respectivamente.

La cuarta posición dentro de las categorías es la que corresponde al **ESTILO RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO**.

Cuadro 17. Reactivos referidos al Estilo Responsabilidad y Compromiso

R	RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO	FREC	%
15	Prepare sus clases y el material a utilizar	25	34.7 %
3	Sea responsable y comprometido con su labor	19	26.3 %
28	Cumpla con los objetivos establecidos en el programa	9	12.5 %
16	Muestre orgullo por ser maestro de la facultad y por pertenecer a la UNAM	7	9.7 %
17	Sea puntual y no falte a sus clases	7	9.7 %
20	Promueva los valores que debe tener un universitario	3	4.1 %
8	En caso de faltar, avise al grupo y, si es posible, reponga la clase perdida	2	2.7 %
	TOTAL	72	100 %

El reactivo núm. 15 marcado en negritas obtuvo el 3er lugar en la tabla general, el 3 ocupó el 8vo, los reactivos restantes de esta categoría ocuparon los lugares 21, 24, 25, 27 y 28 respectivamente.

Como podemos observar, los maestros están interesados por cubrir principalmente aspectos de dominio psicopedagógico, al igual que los alumnos. Sin embargo, no descartan los tres dominios restantes.

CAPITULO VII

DISCUSIÓN

Como se recordará el principal objetivo de esta tesis fue conocer cuáles son las características que hacen a un buen, regular y mal docente según la opinión de los alumnos de la Facultad de Psicología UNAM. Así como también averiguar qué dominios son valorados de un buen profesor por los estudiantes y los profesores de la Facultad de Psicología.

Un primer punto a discutir son los resultados encontrados en cuanto a cómo valoraron los alumnos a sus maestros, más de la mitad (un 65%) fueron considerados como docentes regulares, una cuarta parte (27%) calificaron a sus profesores como buenos y una mínima porción (el 5%) dijeron que eran malos docentes. Se observa cómo la frecuencia de las respuestas disminuyó a medida que los alumnos fueron mencionando características negativas de sus profesores.

Siguiendo en la misma línea, encontramos que en particular una buena docencia, según los alumnos de la Facultad de Psicología, es aquella en la que el profesor *explica claramente su clase*, es decir, es ordenado en su exposición, maneja un lenguaje claro y domina su materia logrando que su clase sea una cátedra agradable, tal vez, estos resultados parecieran lógicos y que la gran mayoría diera por hecho que para ser un buen maestro se necesitan tener estas cualidades, pero la realidad es que hay profesores que aún conociendo estos aspectos que hacen al buen docente son difíciles de llevarlos a la práctica.

Al respecto Hativa (2000) comenta algo similar y nos muestra la importancia de que para que haya una enseñanza efectiva es necesario contar con una claridad en la enseñanza, evitando los “ruidos” que dificultan esta práctica efectiva.

En igual sentido Bain (2004), destaca la gran relevancia que representa la habilidad que tienen los buenos docentes para poder simplificar y clarificar los temas, esto es lo que al parecer los alumnos de nuestra facultad valoran más de sus profesores, un maestro que sea capaz de desmenuzar los temas complejos en pequeños bloques para que éstos sean comprendidos por sus alumnos y utilizar un lenguaje accesible para ellos.

Por otra parte, los rasgos encontrados con respecto a qué es para los estudiantes un docente regular es el que *“da clases aburridas o tediosas”, o “hace que los alumnos expongan el tema” y realiza unos “exámenes muy pesados”*. Cabe resaltar que la mayoría de los alumnos valoraron a sus profesores como regulares.

Al respecto podemos decir que una parte de los maestros considerados como “regulares”, son aquellos profesores que siguen aplicando el mismo método de enseñanza, el de transmisión de conocimientos, ya que como lo indica el 3er informe de actividades, la mayoría de estos profesores oscilane en un rango de edad de 51 a 60 años, por lo tanto, podemos mencionar que algunos de estos maestros no emplean otro tipo de estrategias en sus clases logrando que esta sea una clase aburrida para los alumnos.

Otra posible razón de que los alumnos cuestionados hayan dicho que la mayoría de sus profesores los consideren como regulares es el hecho de que alguno de los maestros evaluados están iniciando con su actividad docente, es decir, empiezan a manejar la información, por lo tanto sus exposiciones no son claras y como resultado de esto no logra captar la atención de los alumnos haciendo las clases tediosas o aburridas.

Por el contrario, los alumnos consideran a un mal docente porque *“no explica claramente”, “tiene mal carácter”, “no acepta críticas”, “da clases aburridas” y “no domina su materia”*.

Con relación a lo anterior, Rey y Santamaría (2000), comentan que un maestro ineficaz, es aquel que no tienen claro los objetivos a nivel curricular, no motiva, tiene mala relación con los alumnos, etc., por lo tanto, los estudiantes no logran aprender. De igual forma Ryans (2002), afirma que el mal docente, es aquel que es autocrático, severo, apático, evasivo, etcétera.

Un aspecto a resaltar es que al preguntarles a los alumnos por las cualidades de sus maestros, encontramos que los estudiantes mencionaron más características positivas que negativas. Una posible explicación es que quizá les incomoda usar más términos negativos que positivos y por eso en estos últimos se expresan más. Otra razón puede ser a que ellos tienen un modelo de un maestro ideal y éste reúne en mayor medida aspectos positivos que negativos. Como lo menciona Hativa (2000), los alumnos juzgan a sus maestros dependiendo del tipo de modelo de docente ideal que tienen. Otra posible explicación, es que los alumnos prefirieron destacar mayormente los aspectos positivos y no los negativos por miedo a ser identificados a pesar de que los cuestionarios se realizan de manera anónima.

Otro punto a destacar es la concepción que tienen los estudiantes del aprendizaje, pues si un alumno tiene un enfoque superficial, en el cual sólo busca el acreditar la materia, buscará que toda su enseñanza se dé de modo “fácil” y pasiva buscando a aquel maestro que sea claro en su exposición y no les deje mucho trabajo; o sea, que todo se los de “digerido”. En cambio, los estudiantes que tienen un enfoque profundo del aprendizaje preferirán docentes, que aparte de llevar una clase amena, clara y organizada, los motive a participar, cuestionarse, reflexionar y analizar críticamente la información proporcionada.

Por otro lado, los resultados encontrados en la segunda fase de la tesis, nos permitieron identificar los estilos de los rasgos que constituye un buen maestro más apreciados por los alumnos y por los maestros de la Facultad de Psicología

de la UNAM, donde ambos destacaron los estilos referidos al psicopedagógico y disciplinario.

El mayor estilo preferido fue el psicopedagógico el cual hace referencia a la capacidad del profesor para realizar las adecuaciones necesarias para hacer comprensible los temas de su asignatura a los alumnos; da énfasis en la claridad, utiliza un lenguaje sencillo y emplea una amplia variedad de ejemplos para que comprendan cabalmente el tema explicado; un rasgo característico de este estilo es la amabilidad.

Esto concuerda con lo señalado por Hativa (2000), en donde menciona que los alumnos valoran mucho a un maestro que sea *buen comunicador*, es decir, este rasgo es bien apreciado por muchos de los alumnos de la Facultad de Psicología, ya que en los resultados obtenidos encontramos que los alumnos prefieren docentes que al proporcionarles la información lo haga de una manera tal, que parezca fácil de aprender. En tanto, Amezcua (2004), encontró que los alumnos de la Facultad de Psicología, catalogaban como buen profesor al transmisor de la información.

Aquí nos enfrentamos al parecer con una contradicción, pues a pesar de que el modelo docente de transmisor de la información va en contra de lo que se piensa debería ser una enseñanza activa, en términos de promover mayormente la participación del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje; es un modelo que la gran mayoría de los profesores utilizan para impartir sus clases, pero al parecer también es preferido por la mayoría de los estudiantes. Lo anterior se puede explicar recurriendo a lo encontrado por Bain (2004), acerca de los estadios de aprendizaje, en el cual la mayoría de los alumnos de la Facultad de Psicología se mantienen en *receptores*, esto implica que la gran parte de los estudiantes prefieren maestros que ofrecen clases de manera expositiva, quizá ésta es una de las razones por las cuáles los métodos activos, donde el estudiante es el centro del proceso de enseñanza y debe participar activamente en este proceso, puedan

no ser muy populares entre los alumnos por el esfuerzo y responsabilidad que con lleva, esto lo confirma el resultado encontrado por Hativa y Birenbaum (2000) de que este tipo de enseñanza denominada cambio conceptual fue de las menos preferida por ellos.

Reforzando lo anterior, Oriol (1996) menciona, que los estilos de aprendizaje del alumno condicionan el estilo de enseñanza del profesor. Al mismo tiempo podríamos indicar que también existe el proceso inverso. Esto quiere decir que, los alumnos que tienen estilos de aprendizaje pasivos; como por ejemplo; los *teóricos* o los de tipo *tener* preferirán profesores que utilicen métodos como la exposición, trabajos escritos, exámenes objetivos, etc., en cambio los alumnos que cuentan con un estilo más activo como los *reflexivos*, de tipo *ser* o *pragmáticos* no congeniarán con este tipo de profesores y preferirán docentes que utilicen técnicas como; debates, mesas redondas, seminarios, etc.

Continuando con nuestra discusión, en segundo lugar encontramos que ambos grupos coincidieron en preferir un estilo disciplinario; en el que el profesor destaca por su dominio del tema que imparte y es experto en el mismo. Incluye la capacidad para relacionar su asignatura con la práctica profesional y tener claro los puntos o conceptos más importantes de su materia. Es importante que los docentes no sólo posean información sobre el tema o lo dominen, sino que expliquen de una forma clara y ordenada, además de hacer de su clase un lugar agradable donde se respete al alumno para que pueda surgir el aprendizaje, tomando en cuenta los intereses y necesidades de sus estudiantes.

En este estilo disciplinario resaltamos uno de nuestros resultados, el que la pregunta *El maestro muestra las implicaciones que tiene su materia en el campo de la Psicología y/o en la práctica profesional*, fue la respuesta que obtuvo una mayor frecuencia por parte de los dos grupos. Esto es, que tanto alumnos como profesores consideran que esta característica es primordial para ser un buen

docente y que esto implica el preocuparse por lograr una adecuada preparación profesional.

En menor medida que los estilos señalados anteriormente, y quedando en tercer lugar de preferencia, parece ser que nuestra comunidad académica valora los aspectos interpersonales y de lograr favorecer relaciones entre los estudiantes y el maestro, ya que los resultados en esta investigación coinciden con lo encontrado por Carlos (2006) y Amezcua, (2004). Asimismo, este resultado concuerda también con lo reportado en Bain (2004), que afirma que el buen maestro es aquel que establece una relación de confianza entre él y sus estudiantes, dónde éstos pueden hablar sobre su jornada intelectual, sus ambiciones, triunfos, frustraciones y fracasos. En nuestro caso encontramos que las características que más valoran los alumnos acerca de este aspecto es que el maestro sea *accesible y propicie la confianza para pedirle ayuda*, así como crear en el salón una atmósfera agradable para el aprendizaje.

Al respecto con lo anterior coincidimos con Rey y Santamaría (2000), ellos mencionan que para lograr un buen aprendizaje es necesario aceptar que la clase es un lugar de aprendizaje, pero mantiene un clima agradable, de orden y trabajo, planificando su clase antes de empezar a trabajar.

En último lugar de preferencia se destaca el estilo de la *responsabilidad y el compromiso* que tienen los docentes con los alumnos y con la institución, pues para ellos el realizar su trabajo les proporciona una satisfacción personal. Como bien lo menciona Carlos (2006) en su investigación en la que los buenos maestros son considerados así porque tienen un alto sentido de responsabilidad hacia su práctica docente y tratan de hacer su trabajo lo mejor posible como no faltar, ser puntuales y sobre todo haciendo su trabajo lo mejor posible.

Un ejemplo de ello es: *prepara su clase y el material a utilizar, es responsable y comprometido con su labor, trata de cumplir con todos los objetivos establecidos*

en el programa y es puntual y no falta a sus clases. El compromiso y la responsabilidad hacen que estos maestros realicen su labor con cariño y por “amor a la camiseta”, por el simple hecho de que disfrutan el dar su clase.

Nuevamente volvemos a coincidir con lo expresado por Bain (2004), que nos habla que el buen maestro se siente tan comprometido con sus alumnos que si ellos no aprenden siente que él falla como profesor. Estos rasgos también forman parte de nuestros maestros, pues para ellos la Universidad es como “su casa” y de igual forma la quieren, la cuidan y buscan acrecentar su prestigio, lo ven como un lugar agradable, en donde puede desarrollar sus habilidades y conocimiento (Carlos,2006).

Pasando a otro punto, llama la atención la gran coincidencia encontrada entre alumnos y profesores acerca de lo que es un buen docente tanto en términos de estilos como de los fines de la enseñanza, y que el factor más sobresaliente de una docencia efectiva, es que vincule lo revisado en la clase con el campo profesional.

Inicialmente suponíamos que en el presente estudio íbamos a encontrar amplias diferencias entre ambos grupos, sin embargo nos llama la atención que no fue así, lo cual al parecer hay una afinidad de propósitos entre alumnos y maestros. Esto es, los docentes están concientes de proveer al estudiantado el conocimiento y las herramientas necesarias para enfrentarse en el campo laboral, pero además los preparan en el sentido personal, emocional, cultural, etc., en pocas palabras pretenden formarlos para la vida. Esto tiene que ver con que los maestros le den un peso muy importante a los factores interpersonales-afectivos, pues a través de estas relaciones interpersonales tanto alumnos como maestros logran un ambiente adecuado y propicio para favorecer el proceso de enseñanza–aprendizaje. Sin embargo, los alumnos no lo consideran tan primordial, quizá esto se deba a que ellos buscan obtener mayormente aspectos relacionados con la profesión en sí como el aprender las nuevas teorías o cuáles son las técnicas o

estrategias de mayor auge, etc, y no tanto el formarse en la vida como profesionalista.

Una explicación al por qué de la coincidencia de los estilos entre los alumnos y los maestros es que los cuatro estilos propuestos son importante, pero puestos a elegir entre ellos los alumnos y maestros estudiados eligieron mayormente los estilos psicopedagógicos y disciplinarios.

Un último aspecto por analizar es el hecho que docentes y alumnos coincidieron en la pregunta que se refería a la finalidad de la enseñanza, la cual enunciaba lo siguiente: *Preocuparse por proporcionar una formación integral*. Esto es, los maestros están concientes de proveer a los alumnos el conocimiento y las herramientas necesarias para enfrentarse en el campo laboral, pero además los preparan en el sentido personal, emocional, cultural, etc., en pocas palabras pretenden formarlos para la vida, es decir, no les importa que únicamente dominen los contenidos de su disciplina sino enseñarles aspectos humanos, culturales y éticos de un profesionalista.

Concluyendo, podemos decir, que los alumnos y los maestros de la Facultad de Psicología prefieren un mismo estilo docente, es decir, que relacione su asignatura con el campo profesional, que sea experto en su materia y sepa transmitir sus conocimientos a través de técnicas que sean claras, amenas y útiles para ellos.

Por ello, se sugiere que al realizar un programa de formación docente para mejorar su práctica, se incluyan las opiniones y sugerencias que dan los estudiantes, ya que en su preparación es donde se refleja el esfuerzo y dedicación de los maestros y además sería una buena manera de que los maestros conocieran cómo impartir sus clases para que ellos puedan mejorar y obtener una mejor calidad en la educación superior, ya que ellos tienen en sus manos a los nuevos profesionistas, que deben de estar capacitados para resolver los problemas que les demandan la sociedad y resolverlos en el menor tiempo posible

y con una mayor eficacia. De ahí la importancia de conocer los estilos docentes que tiene los alumnos y los maestros de nuestra facultad.

De la misma manera se sugiere resaltar la importancia que tiene la evaluación docente, pues gracias a ella podemos detectar estas características positivas y negativas que ayudan a mejorar tanto la forma de enseñar como la forma de “no enseñar” (en este caso) los conocimientos psicológicos.

Un punto a considerar a futuro es cómo, si ambos -docentes y alumnos- coinciden en valorar lo psicopedagógico y que la finalidad de la enseñanza es la formación integral del segundo, que muchas veces estos aspectos no se concretizan en la práctica formativa. Por tal motivo se necesita capacitar a los docentes en estos aspectos y resaltar la importancia que tienen para mejorar la calidad de la enseñanza.

7.1 Limitaciones y sugerencias.

Una de las principales limitaciones de nuestro trabajo fue el no contar con las opiniones de todos los alumnos de la facultad, pues por falta de tiempo y para mayor manejo de los datos sólo se recolectaron opiniones de los alumnos del tronco común.

Otra limitación que encontramos fue el definir qué es un buen docente, para los alumnos de la facultad, pues para muchos profesores el hecho de ser evaluados por sus estudiantes les produce un cierto rechazo ya que argumentan que los alumnos no son los indicadores ideales para evaluar su trabajo. Sin embargo, en varios estudios mencionados a lo largo de esta tesis se demostró que los alumnos son uno de los mejores jueces de la práctica docente, aunque cabe señalar que no son los únicos en dar este veredicto, pero su opinión es bastante importante pues en ellos es donde recae todo el esfuerzo y dedicación de los docentes.

También encontramos que los procedimientos que existen para el desarrollo de la evaluación docente hecha por los alumnos, en algunas instituciones, han sido para cubrir requisitos administrativos y no tanto para la retroalimentación y reflexión docente. Por lo anterior, se trataría de evitar que la evaluación docente sea una mera cuestión de trámite y tediosa tanto para los evaluadores como para los que cuantifican los datos y no busca mejorar una forma de mejorar la docencia.

Por otra parte, es importante que los instrumentos de evaluación docente tomen en cuenta los estilos de aprendizaje que tienen los estudiantes, con el fin de que las evaluaciones hechas por ellos fueran más justas y mucho más objetivas, por tal motivo, es necesario tomar en cuenta estos resultados para que posteriormente se pueda llegar a crear un programa que forme a los profesores en estos aspectos y, como se indicó al principio, se logre la satisfacción de los alumnos con la enseñanza recibida.

De igual manera se sugiere realizar este tipo de evaluación docente en otras facultades o instituciones, para saber si son compatibles estos rasgos con la de otros profesores de diversas disciplinas y otras formas de trabajo, fuera de la Facultad de Psicología y de la UNAM. Todo esto con la finalidad de conformar un perfil de lo que sería el buen docente de la enseñanza a nivel superior.

REFERENCIAS

- Alcántara, P., Díaz, M. y Vidal, R. (1989). Perfil de los alumnos egresados del nivel licenciatura de la Facultad de Psicología de la UNAM. En: J. Urbina (comp.). *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva*, pp. 607-620. México: UNAM.
- Amezcuca, K. (2004). *Evaluación docente por medio de los estudiantes en el nivel superior. Una experiencia en la facultad de Psicología*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM. México, D.F.
- Arbesú, G. y Piña, O. (2004). Evaluación de la docencia desde la visión de los estudiantes. Una experiencia interpretativa. En: Rueda Beltrán M. *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil*. ANUIES. Colección: Biblioteca de la educación superior. Series: Memorias.
- Ayala, F. (2002). *La función del profesor como asesor*. México: Trillas.
- Bain K. (2004). *What the best collage teachers do*. United States of America: Harvard University Press.
- Canto, J., Castillo, T., Cortés, L., y Góngora, E. (1992). *Propuesta del nuevo plan de estudios de la carrera de licenciado en Psicología*. Mérida. Documento Interno. Facultad de Psicología, UAY.
- Carlos, J. (1981). *Estudio poblacional de la escuela de psicología UNAM, 1940 1878*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM. México, D.F.
- Carlos, J. (2006). *El pensamiento didáctico de los buenos profesores de la Facultad de Psicología de acuerdo con la opinión de sus alumnos*. Tesis de maestría. Facultad de Psicología, UNAM. México, D.F.
- Carlos, J. y Núñez, P. (2008). Análisis curricular de la formación profesional del psicólogo en México. En: *La Enseñanza de la Psicología. Aportaciones de la investigación para mejorar la docencia teórica-práctica de contenidos psicológicos*. Facultad de Psicología, UNAM.
- Castañeda, S. (1999). Algunos referentes para un análisis crítico de la preparación profesional del Licenciado en Psicología en México. Una experiencia colegiada. En: G. Vázquez y J. Martínez (Edits.). *La formación del Psicólogo en México*, México: Universidad Latinoamericana.
- Cooper, J. (2002). *Estrategias de enseñanza. Guía para una mejor instrucción*. México: Limusa.

- Covarrubias, P. y Tavera, L. (1989). Investigación sobre el perfil profesional del psicólogo. En: *Foro de evaluación curricular de la carrera de psicología ENEP. Iztacala*, pp. 34-51. México: UNAM-Iztacala.
- Covarrubias, P. (1997). El currículo vivido en diez universidades de la zona metropolitana que imparten la carrera de psicología. *Memoria electrónica del IV Congreso Mexicano de Investigación Educativa*. Mérida, Yucatán.
- Díaz Barriga, F y Rigo, A. (2003). Realidades y paradigmas de la función docente: Implicaciones sobre la evaluación magisterial en educación superior. En: *Revista de la Educación Superior*. (127) Julio-Septiembre.
- Echeveste, M. (1997). *Construcción, validación, confiabilidad y estandarización de un instrumento para la evaluación del desempeño docente y de los recursos materiales, a través de la opinión estudiantil en los laboratorios de los semestres básicos de la facultad de Psicología UNAM*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología, México: UNAM.
- Estevéz, N. (2002). *Enseñar a aprender: Estrategias cognitivas*. Paidós.
- Facultad de Psicología. (1997). *Hacia el cambio curricular. Diagnóstico del currículum actual de la Facultad de Psicología*. UNAM. Facultad de Psicología, México. UNAM.
- Facultad de Psicología. (2006). *Informe de actividades Mayo 2006 – Mayo 2007*. UNAM: México.
- Facultad de Psicología, (2006a). *Proyecto de modificación del plan y programa de estudio de la licenciatura de Psicología*. Facultad de Psicología, México. UNAM.
- Fernández, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable*. España: Siglo Veintiuno.
- Galindo, E. (2004). Análisis del desarrollo de la Psicología en México hasta 1990. En: *Revista electrónica Internacional de la Unión Latinoamericana de Entidades Psicológicas*. Núm. 2 agosto. Documento en línea <http://www.psicolatina.org>
- García, M. (1989) Identidad del estudiante de psicología en relación a su formación profesional. En: Urbina, J. (compilador). *El psicólogo formación ejercicio profesional y prospectiva*. México. Ed. UNAM.

- García, B. (2005). La función docente y su evaluación: Las contribuciones de las investigaciones sobre el pensamiento didáctico y la práctica educativa. En: F. Fierro y H. García (Comps.). *Pensamiento didáctico y práctica docente*. Facultad de Psicología, México. UNAM.
- García, G. (2000). Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional. En: Rueda Beltrán M., Díaz-Barriga A. *Evaluación de la docencia*. Perspectivas actuales. México, Paidós.
- Gilio, M. (2004). Evaluación docente en la UAQ. La opinión del estudiante. En: Rueda Beltrán M. *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil*. ANUIES. Colección: Biblioteca de la educación superior. Series: Memorias.
- Girón, B.; Urbina, J. y Jurado, I. (1989). La evaluación docente y de las asignaturas desde la perspectiva estudiantil. En: Urbina, J (comp.) *El psicólogo formación ejercicio profesional y prospectivas*. México. UNAM.
- Gordon, Ch. y Debus, R. (2001). Enhancing learning approaches in an undergraduate teacher education program. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Hativa, N. y Birenbaum. (2000). Who prefers what? Disciplinary differences in students' preferred approaches to teaching and learning styles. En: *Research in Higher Education*. Vol. 41. N° 2, pp 209-235
- Hernández-Guzmán, L. y Sánchez, J. (2005). El aseguramiento de la calidad de los programas de formación profesional en México. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(3), 271-286.
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2002). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Huerta, J. y Agudo R. (2003). *Concepciones de los estudiantes universitarios sobre la motivación. La Universidad ante la Nueva Cultura Educativa. "Enseñar y Aprender para la Autonomía*. Barcelona. Síntesis.
- Jalife, A. (1989). Psicopatología del vínculo profesor-alumno. En: *Foro de evaluación curricular de la carrera de Psicología ENEP*. Iztacala, México: UNAM-Iztacala.
- Joyce, B., Weil, M. y Calhoun E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gesa.

- Loredo, J. y Grijalva, O (2000). Propuesta de un instrumento de evaluación de la docencia para estudios de postgrado. En: M. Rueda y F. Díaz-Barriga. *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México: Paidós.
- Luna, E y Rueda, M. (2001). Participación de académicos y estudiantes en la evaluación de la docencia. En: *Perfiles Educativos*, vol. XXIII, Núm. 93, p.p 7-27.
- Luna, E. y Valle, E. (2001). Diferencias y similitudes en las opiniones de docentes y estudiantes sobre las dimensiones de la enseñanza efectiva. En: M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz. *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México, D.F: Cultura universitaria.
- Martín E. (2003). Conclusiones: el estudiante universitario del siglo XXI. En: C. Monereo e I. Pozo (Edits.). *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y Aprender para la Autonomía*. Madrid. Síntesis.
- Martín, E., Mateos, M., Pérez, P. y Pozo, I (2003) *Un estudio de las concepciones del profesorado sobre los procesos de aprendizaje de sus alumnos: la formación del profesorado y el cambio conceptual*. Memoria de investigación del Proyecto 06/ 0031/ 1999. Comunidad de Madrid.
- Martínez, J. y Urbina, J. (1989). Análisis de los estudios sobre el perfil profesional y el mercado de trabajo de los psicólogos, En J. Urbina (comp.). *El psicólogo: formación ejercicio profesional y prospectiva*. México: UNAM.
- Mckeachie, W. (1970). *Métodos de enseñanza*. Guía para el profesor México: Herreros Hermanos.
- Medina, R. (2002). Evaluación y desarrollo profesional de los docentes. En: Castillo Arredondo S. (eds). *Compromiso de la Evaluación Educativa*. Prentice Hall.
- Monereo, C. y Pozo J. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. En: C. Monereo y J. Pozo. *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y Aprender para la Autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Monereo, C. (2004) (Comp.) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. España: Graó.
- Núñez, P. (2004). *La formación del psicólogo en México: un análisis curricular*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. México. UNAM.

- Núñez, P. y Carlos, J. (2008). Análisis curricular de la formación profesional del psicólogo en México. En: J. Carlos (Comp.). *La enseñanza de la Psicología. Aportaciones de la investigación para mejorar la docencia teórica-práctica de contenidos psicológicos*. Facultad de Psicología. México. UNAM.
- Oriol, A. (1996). *Aprender a enseñar. Una visión práctica de la formación de formadores*. Gestión 2000.
- Pérez, C. (2001). El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques de aprendizaje. En: C. Coll, Palacios y Marchesi (Eds.). *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza.
- Pérez, E., Pozo J. y Rodríguez B. (2003). *Concepciones de los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje. La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y Aprender para la Autonomía*. Madrid. Síntesis.
- Pozo, J.I y Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En: J. Pozo y C. Monereo (Eds.). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el aula*. Madrid. Santillana.
- Pozo, J.I.; Scheuer, N.; Pérez Echeverría, M.P.; Mateos, M.; Martín, E. y de la Cruz, M. (Eds.) (2006) *Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Preciado, H. y Rojas, L. (1989). Notas sobre la enseñanza de la psicología: Estado actual y perspectivas de desarrollo. En: *Revista de la Educación Superior*. (72), Octubre-Diciembre, pp. 45–60.
- Rangel, A. (1998). La práctica profesional del psicólogo. Síntesis de investigaciones. Trabajo presentado en el *V Coloquio La práctica profesional en psicología educativa*, celebrado en la Facultad de Psicología, UNAM.
- Rey, R. y Santamaría, J. (2000). *Transformar la educación en un contrato de calidad*. Edit: CISS PRAXIS. Barcelona, España.
- Reyes, M. (2004). *Formación de profesores universitarios. Un diagnóstico de necesidades*. México: Universidad Autónoma de Baja California. Pág 76 – 78.
- Rodríguez, B. (2006). *Instrumentos de opinión estudiantil sobre el desempeño docente en educación superior*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, México. UNAM.

- Rojas, F. G. (1997) *La relación entre expectativas, satisfacción y rendimiento académico en los alumnos de la Facultad de Psicología*. Tesis de maestría en psicología no publicada. Facultad de Psicología. México. UNAM.
- Rosales, J., Mares, G. y Saad, S. (1989). Eje currículo programas. Reporte de trabajo. En: *Foro de evaluación curricular de la carrera de psicología ENEP. Iztacala*, pp. 92-99 México: UNAM-Iztacala.
- Rueda, M. (2001). Una propuesta de cuestionario dirigido a los estudiantes para evaluar la función docente en la universidad. En: M. Rueda, F. Díaz Barriga y M. Díaz (Comps.) *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México: UAM-UNAM Y UABJO.
- Rueda, M., Elizalde, L. y Torquemada, A. (2003) La evaluación de la docencia en las universidades mexicanas. En: *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXII (3), N°127, julio-septiembre.
- Rueda, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de México. En: UNAM. *IV Coloquio Iberoamericano sobre la evaluación de la docencia*. México: Ilse, UNAM.
- Rodríguez, E. Rittershausen, S. y Díaz, L. Acción docente efectiva y mejoramiento profesional del profesor. En: *Tecnología y Comunicación Educativas*, V. 6 (18) 1991 p.p: 17-22.
- Santrock, J. (2000). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw Hill.
- Urbina, J.; Vázquez, R.; Rodríguez, Y.; Velez, G.; Vásquez, L. y Moreno, R. (1989) Evaluación diagnóstica de los alumnos de primer ingreso a la Facultad de Psicología: generaciones 1986-1989. En: Urbina, J. (Compilador). *El psicólogo formación ejercicio profesional y prospectiva*. México: UNAM.

A N E X O S

ANEXO 1



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

CUESTIONARIO PARA IDENTIFICAR A LOS BUENOS, REGULARES Y MAESTROS DE ACUERDO CON LA OPINIÓN DE LOS ALUMNOS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNAM¹.



El objetivo de este cuestionario es identificar a los buenos profesores de acuerdo con la opinión de los alumnos de la Facultad de Psicología de la UNAM. Te pedimos que contestes con la mayor honestidad posible. Toda información proporcionada será confidencial y los resultados obtenidos sólo se ocuparán para los fines de este trabajo.

Gracias

Materia (teoría): _____ Grupo: _____

Nombre del profesor: _____

1. Marca con una cruz la opción que consideres más apropiada

Creo que mi profesor es:

Bueno _____ Regular _____ Malo _____

¿Porqué? _____

¹ Este cuestionario se elaboró con recursos del Proyecto PAPIME denominado "La identificación de las prácticas eficaces para la enseñanza de contenidos psicológicos de tipo teórico y práctico en el nivel superior" con clave EN309804.

A N E X O 2



CUESTIONARIO PARA IDENTIFICAR LAS CARACTERÍSTICAS QUE TIENE UN BUEN DOCENTE DE ACUERDO CON LOS ALUMNOS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNAM



Semestre:_____ Género:_____ Promedio:_____

Este cuestionario tiene como objetivo identificar las características de un buen docente de la Facultad de Psicología de la UNAM. Le pedimos que conteste con la mayor honestidad posible. Toda información proporcionada será confidencial y los resultados obtenidos sólo se ocuparán para los fines de este trabajo.

De la siguiente lista de 28 frases marque con una cruz sólo 8 OPCIONES que describen según usted, las cualidades que definen a un buen docente y que favorece el logro del aprendizaje.

Que el maestro:

- 1) Demuestre interés por dar una clase entendible y amena. ()
- 2) Posea un alto nivel académico. ()
- 3) Sea responsable y comprometido con su labor. ()
- 4) Explique los temas de manera clara y organizada. ()
- 5) Ofrezca información útil y actualizada. ()
- 6) Busque tener una buena relación interpersonal con sus estudiantes. ()
- 7) Evalúe en relación a los objetivos y contenidos vistos en clase. ()
- 8) En caso de faltar, avise al grupo y, si es posible reponga la clase perdida. ()

¹ Este cuestionario se elaboró con recursos del Proyecto PAPIME denominado “La identificación de las prácticas eficaces para la enseñanza de contenidos psicológicos de tipo teórico y práctico en el nivel superior” con clave EN309804.

Que el maestro..,

- 9) Se preocupe por los alumnos como personas. ()
- 10) Valore el esfuerzo de cada uno de sus alumnos, ()
- 11) Sea accesible y propicie la confianza para pedirle ayuda, ()
- 12) Demuestre una actitud constructiva y de respeto al grupo, ()
- 13) Muestre dominio de su materia. ()
- 14) Busque diferentes formas para explicar un tema. ()
- 15) Prepare sus clases y el material a utilizar. ()
- 16) Muestre orgullo por ser maestro de la facultad y por pertenecer a la UNAM. ()
- 17) Sea puntual y no falte a sus clases. ()
- 18) Verifique que lo enseñado lo están comprendiendo los alumnos y si no, hace cambios en su enseñanza. ()
- 19) Se preocupe por conocer las necesidades e intereses de sus alumnos, ()
- 20) Promueva los valores que debe tener un universitario. ()
- 21) Trate con profundidad y amplitud todos los temas del programa. ()
- 22) Estimule el interés por su materia. ()
- 23) Describa desde el inicio del curso la manera cómo se va impartir ()
y acuerde con el grupo las formas y criterios de evaluación.
- 24) Cree en el salón una atmósfera agradable y propicia para el aprendizaje. ()

Que el maestro...

- 25) Sea experto en la materia que imparte. ()
- 26) Mantenga el interés del grupo, durante toda la clase. ()
- 27) Muestre las implicaciones que tiene su materia en el campo de la Psicología y/o en la práctica profesional. ()
- 28) Cumpla con los objetivos establecidos en el programa. ()

En la siguiente pregunta le pedimos que elija sólo UNA OPCIÓN, la que considere mejor presenta su opinión.

1. Piensa que la principal finalidad de la enseñanza debe ser:

- a) Transmitir conocimientos.
- b) Preocuparse por proporcionar una formación integral.
- c) Lograr el aprendizaje de los estudiantes.
- d) Promover el cariño por la disciplina y la institución.

2. Desea agregar otro aspecto que no se encuentre en el cuestionario y que crea que es importante para usted.

¿Cual? _____

Gracias por su valiosa participación.



ANEXO 3

CUESTIONARIO PARA IDENTIFICAR LAS CARACTERÍSTICAS DE UN BUEN DOCENTE DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNAM .¹



Materia que imparte: _____ Género: F M

Este cuestionario tiene como objetivo identificar las características de un buen docente de la Facultad de Psicología de la UNAM. Le pedimos que conteste con la mayor honestidad posible. Toda información proporcionada será confidencial y los resultados obtenidos sólo se ocuparán para los fines de este trabajo.

De la siguiente lista de 28 frases marque con una cruz sólo 8 OPCIONES que describen según usted, las cualidades que definen a un buen docente y que favorece el logro del aprendizaje.

Que el maestro:

- 1) Demuestre interés por dar una clase entendible y amena. ()
- 2) Posea un alto nivel académico. ()
- 3) Sea responsable y comprometido con su labor. ()
- 4) Explique los temas de manera clara y organizada. ()
- 5) Ofrezca información útil y actualizada. ()
- 6) Busque tener una buena relación interpersonal con sus estudiantes. ()
- 7) Evalúe en relación a los objetivos y contenidos vistos en clase. ()
- 8) En caso de faltar, avise al grupo y, si es posible reponga la clase perdida. ()

¹ Este cuestionario se elaboró con recursos del Proyecto PAPIME denominado "La identificación de las prácticas eficaces para la enseñanza de contenidos psicológicos de tipo teórico y práctico en el nivel superior" con clave EN309804.

Que el maestro..,

- 9) Se preocupe por los alumnos como personas. ()
- 10) Valore el esfuerzo de cada uno de sus alumnos, ()
- 11) Sea accesible y propicie la confianza para pedirle ayuda, ()
- 12) Demuestre una actitud constructiva y de respeto al grupo, ()
- 13) Muestre dominio de su materia. ()
- 14) Busque diferentes formas para explicar un tema. ()
- 15) Prepare sus clases y el material a utilizar. ()
- 16) Muestre orgullo por ser maestro de la facultad y por pertenecer a la UNAM. ()
- 17) Sea puntual y no falte a sus clases. ()
- 18) Verifique que lo enseñado lo están comprendiendo los alumnos y si no, hace cambios en su enseñanza. ()
- 19) Se preocupe por conocer las necesidades e intereses de sus alumnos. ()
- 20) Promueva los valores que debe tener un universitario. ()
- 21) Trate con profundidad y amplitud todos los temas del programa. ()
- 22) Estimule el interés por su materia. ()
- 23) Describa desde el inicio del curso la manera cómo se va impartir ()
y acuerde con el grupo las formas y criterios de evaluación.
- 24) Cree en el salón una atmósfera agradable y propicia para el aprendizaje. ()

Que el maestro...

- 25) Sea experto en la materia que imparte. ()
- 26) Mantenga el interés del grupo, durante toda la clase. ()
- 27) Muestre las implicaciones que tiene su materia en el campo de la Psicología y/o en la práctica profesional. ()
- 28) Cumpla con los objetivos establecidos en el programa. ()

En la siguiente pregunta le pedimos que elija sólo UNA OPCIÓN, la que considere mejor presenta su opinión.

1. Piensa que la principal finalidad de la enseñanza debe ser:

- a) Transmitir conocimientos.
- b) Preocuparse por proporcionar una formación integral.
- c) Lograr el aprendizaje de los estudiantes.
- d) Promover el cariño por la disciplina y la institución.

2. Desea agregar otro aspecto que no se encuentre en el cuestionario y que crea que es importante para usted.

¿Cual? _____

_____.

3. Le pedimos nombre 3 profesores que considere sean buenos docentes y el por qué de su elección.

_____.

Gracias por su valiosa participación.