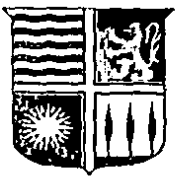


7  
Zej

LUCE ET OCCURIT



# UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

ESCUELA DE PEDAGOGIA  
CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

## RELACION MAESTRO ALUMNO

### T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A

PARIS LASTRA RUELAS

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

México, D. F.

1989



## **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 está 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.

## INDICE

	Pág.
1. EDUCACION .....	3
1.1. CONCEPTO DE LA EDUCACION .....	3
1.2. TIPOS DE EDUCACION .....	4
1.2.1. Educación Formal .....	4
1.3. SISTEMA ESCOLARIZADO .....	5
1.4. ESCUELA PRIMARIA .....	6
1.5. PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE .....	8
1.5.1. Enseñanza .....	8
1.5.2. Aprendizaje .....	9
1.5.3. Proceso Enseñanza-Aprendizaje .....	10
1.6. DIDACTICA .....	13
1.6.1. Concepto de Didáctica .....	14
1.6.2. Elementos de la Didáctica .....	16
1.7. IMPORTANCIA DE LA RELACION MAESTRO-ALUMNO EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE .....	20
1.8. EVALUACION - RENDIMIENTO ACADEMICO .....	26
2. INTERACCION MAESTRO-ALUMNO .....	37
2.1. CARACTERISTICAS DEL GRUPO .....	44
2.2. CARACTERISTICAS DEL MAESTRO .....	47
2.3. CARACTERISTICAS DEL ESTUDIANTE .....	61
3. ACTITUDES MAESTRO-ALUMNO INCLUYENDO LA REVISION Y SUS RESULTADOS .....	64
3.1. ACTITUDES MAESTRO-ALUMNO EN RELACION CON EL SE-	

	Pág.
XO, CLASE SOCIAL Y OTRAS CARACTERISTICAS DE LOS ALUMNOS .....	64
3.2. ACTITUDES MAESTRO-ALUMNO EN RELACION CON LA CAPACIDAD DE LOS ALUMNOS .....	81
4. METODOLOGIA .....	101
4.1. PROBLEMA DE INVESTIGACION .....	101
4.2. VARIABLES .....	101
4.2.1. Definición Conceptual .....	101
4.2.2. Definición Operacional .....	102
4.3. HIPOTESIS .....	102
4.4. TIPO DE ESTUDIO .....	105
4.5. METODO .....	105
4.5.1. Sujetos .....	105
4.5.2. Instrumentos .....	106
4.5.3. Procedimiento .....	107
4.6. ANALISIS ESTADISTICO .....	108
5. RESULTADOS .....	109
5.1. CARACTERISTICAS DE LA MUESTRA .....	109
5.2. RELACION ENTRE ASPECTOS SOCIALES Y DE CARACTER DEL MAESTRO CON LAS CALIFICACIONES DEL ESTUDIANTE .....	111
5.3. RELACION ENTRE ASPECTOS SOCIALES Y DE CARACTER DEL MAESTRO CON ASPECTOS POSITIVOS Y NEGATIVOS DEL ESTUDIANTE .....	114
5.4. RELACION ENTRE ASPECTOS SOCIALES Y DE CARACTER DEL MAESTRO CON LAS CALIFICACIONES Y ASPECTOS POSITIVOS Y NEGATIVOS DE LAS NIÑAS Y DE LOS NIÑOS .....	117

	Pág.
5.4.1. Relación entre Aspectos Sociales y de carácter del Maestro con las calificaciones de las niñas .....	117
5.4.2. Relación entre Aspectos Sociales y de carácter del Maestro con aspectos Positivos y Negativos de las Alumnas .....	119
5.4.3. Relación entre aspectos Sociales y de carácter del Maestro con las calificaciones de los niños .....	120
5.4.4. Relación entre Aspectos Sociales y de carácter del Maestro con aspectos Positivos y Negativos del Estudiante Varón .....	122
6. DISCUSION Y CONCLUSIONES .....	124
BIBLIOGRAFIA .....	136
APENDICE	

## RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo explorar las relaciones existentes entre el concepto que el alumno tiene de su maestro y el rendimiento académico del estudiante; así como también la relación entre el concepto que el alumno tiene de su maestro y el concepto que tiene de sí mismo como estudiante. Para tales efectos se utilizó como instrumento de medición un cuestionario de tipo diferencial semántico que consta de doce adjetivos bipolares con cinco opciones de respuesta cada uno, para que el alumno evalúe a su maestro. El cuestionario para que el alumno se evalúe a sí mismo como estudiante consta de nueve adjetivos bipolares también con cinco opciones de respuesta cada uno y, por último, para evaluar el rendimiento académico de los alumnos se contó con las calificaciones de estos.

Participaron en el estudio 142 niños de 5° y 6° año de primaria, de escuelas públicas y privadas del Distrito Federal.

Los resultados obtenidos mediante el Análisis de Correlación de Pearson indicaron que no existe relación estadísticamente significativa entre la evaluación que el alumno hace de algunos aspectos sociales de su maestro y las calificaciones que el niño obtiene. Mientras que sí se encontró una relación negativa entre sus calificaciones y la evaluación de aspectos del carácter de su maestro. Asimismo se encontró relación entre el concepto que el alumno tiene de aspectos sociales de su maestro y el concepto positivo y negativo que el niño tiene de sí mismo como estudiante. Finalmente la relación entre la evaluación que el estudiante hace de aspectos del carácter de su maestro y su autoconcepto positivo de estudiante, fué significativa mientras que la relación con los aspectos negativos del estudiante no fué significativa.

Para concluir con el reporte del presente estudio se discuten los resultados obtenidos en relación con el marco teórico presentado.

## INTRODUCCION

Al estudiar la situación actual de la educación y en el caso específico de la educación formal o sistemática, se puede observar que esta educación y su práctica se ven afectadas y condicionadas por una serie de factores, siendo uno de los más determinantes la relación que se establece entre maestro y alumnos y que ha sido objeto del presente estudio. En el complejo ámbito de la educación, tanto maestros como alumnos se encuentran en constante interacción y los alumnos se ven afectados por sus maestros más de lo que comúnmente se cree.

La figura del maestro, es decir, sus aspectos sociales, su carácter, etc. así como la forma en que se relaciona con sus alumnos, ejercen gran influencia dentro del proceso enseñanza-aprendizaje de tal forma que la dinámica que se da en el grupo, el método de enseñanza, el de evaluación, etc. se ven afectados por la imagen que proyecta el profesor en sus alumnos, esto es, por el concepto que los alumnos tienen de su maestro.

Dada la importancia que tiene la relación maestro-alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje es interés del presente estudio investigar si hay relación entre el concepto que el alumno tiene de su maestro y su rendimiento académico así como también ver si existe relación entre el concepto que el alumno tiene de su maestro y el concepto que tiene de sí mismo como estudiante.

Los fundamentos y antecedentes en que se basa la investigación, están ubicados en una revisión bibliográfica

que comprende los 3 primeros capítulos; el primero tiene como propósito partir de lo general a lo particular hasta introducir el tema de estudio siguiendo con el segundo capítulo que se aboca exclusivamente a la interacción maestro-alumno y en donde se presentan las características del grupo para pasar a hablar de las características del maestro y las del alumno. Se concluye esta sección con la revisión y presentación de los resultados de varias investigaciones relacionadas con el tema, y que se incluyen en el tercer capítulo. Posteriormente en el cuarto capítulo se describe la metodología empleada y por último en el quinto y sexto los resultados y la interpretación de los mismos.



## CAPITULO I EDUCACION

### 1. EDUCACION

#### 1.1. CONCEPTO DE LA EDUCACION

La educación es un proceso continuo, sistemático y/o asistemático, que empieza desde que el niño nace hasta que muere. Es a través de este proceso que el individuo tiene la oportunidad de desarrollarse biológica, psicológica y socialmente.

Desde el punto de vista sociológico, la educación es el proceso mediante el cual se van preparando a las nuevas generaciones con el fin de asegurar la continuidad de las culturas mediante su conservación y transmisión; lo que se busca conservar y transmitir es el acervo funcional de la cultura como por ejemplo sus valores y formas de comportamiento social que hasta el momento han sido eficaces en la vida de una sociedad (NERICI, 1973).

Desde el punto de vista Bio-Psicológico, la educación cumple el cometido de llevar al individuo a su realización como persona, es decir, a que el individuo descubra y desarrolle todo aquello que hereditariamente trae consigo.

Englobando estos puntos de vista se puede decir que la educación es un proceso que pretende conducir al individuo a actuar en forma consciente ante toda situación nueva de la vida, utilizando para ello sus experiencias anteriores y considerando la integración, la continuidad y el proceso

social. Tomando en cuenta la realidad de cada uno y atendiendo a las necesidades individuales y colectivas. (NERICI, 1973).

## 1.2. TIPOS DE EDUCACION

Como se ha visto hasta aquí la educación es un proceso continuo que se da en el individuo a través de la relación que se establece entre éste y el medio ambiente que le rodea. Generalmente el ser humano inicia su educación en el ámbito familiar para continuarla después en la escuela, el trabajo, el círculo social, etc. Este proceso educativo se verá influenciado también por un pasado histórico y un presente real del mundo, principalmente por las características del país propio del individuo.

Desde esta perspectiva se pueden distinguir dos tipos de educación: La educación Informal o Asistemática que se caracteriza por no estar institucionalizada y no emplear métodos, como por ejemplo la educación que se da en la familia, y la educación Formal o Sistemática, que a continuación se presenta.

### 1.2.1. Educación Formal

La educación Formal se caracteriza por ser sistemática y al hablar de sistematización se piensa en una organización, en una planeación del proceso educativo y en una selección de lo que se pretende transmitir. Asimismo, para hablar de educación formal se requiere de un método, mismo que será aplicado en una institución como por ejemplo la escuela o la academia.

La escuela es la institución social cuyo objetivo específico, es el de efectuar la educación formal o sistemática.

tica. La escuela es una institución técnicamente organizada con el fin de realizar educación, satisfaciendo las necesidades sociales fundamentales.

Si bien es cierto que la educación no solo se logra en la escuela, sino también ante cualquier circunstancia que se viva, aquí, por razones del presente trabajo, se hará énfasis en la Educación Formal o sistemática ya que es en la escuela, específicamente en el aula, donde se establece la relación maestro-alumno (NERICI, 1973; EUSSE, 1983).

### 1.3. SISTEMA ESCOLARIZADO

El individuo pasa prácticamente toda su vida bajo la influencia de la educación. En lo que respecta a la Educación Formal, es decir a la forma organizada y sistemática, denominada sistema escolarizado, esta influencia puede darse desde los primeros años de vida hasta aproximadamente los 25 años de edad. Además de que después de esta edad, el individuo puede continuar su escolaridad a través de cursos de especialización o de posgrado, y los que se hubiesen atrasado en sus estudios pueden también reanudarlos o asistir a cursos de naturaleza complementaria.

En México el sistema escolarizado se imparte en escuelas públicas y privadas, y se encuentran las siguientes etapas educativas: Maternal, Kinder o Jardín de niños, Primaria, Media y Superior. Después de los cursos de nivel superior, se encuentran los de posgrado y los de especialización. En cuanto a aquellas personas que no hayan asistido en la época requerida, se encuentran los cursos suplementarios como los impartidos en el Instituto Nacional de Educación para Adultos, destinados a los adolescentes y a los adultos (NERICI, 1973).

"... La escuela se desenvuelve como unidad social y es una institución secular que refleja los principios y modalidades de su comunidad en su perspectiva histórica; sus finalidades y su filosofía han evolucionado con los sistemas sociales y a ellos han respondido. Si una sociedad, un sistema o una forma de vida han entrado en crisis, a la escuela le sucede lo mismo; si una sociedad se consolida, la escuela también; sin embargo, a pesar de sus diversas modalidades, la escuela ha conservado hasta nuestros días dos elementos que se consideraban esenciales: primero, su carácter institucional y, segundo, la relación maestro-alumno" (Block, 1980, p. 22).

Debido a que la población de este estudio corresponde a nivel primario, sólo se abordará la escuela Primaria.

#### 1.4. ESCUELA PRIMARIA

La escuela primaria es a donde asisten los niños de 6 ó 7 años hasta los de 11 ó 12, o quizá hasta los 14 (tiene una duración de 6 años escolares). Durante este rango de edad (6-12), los niños atraviesan por una fase propicia para la adquisición de conocimiento y para el desarrollo social en el cual se manifestarán interacciones con sus maestros y demás condiscípulos.

La educación primaria busca desarrollar el raciocinio y las actividades de expresión del niño e integrarlo a su medio físico y social.

La escuela primaria en México se rige por los principios fundamentales señalados en el artículo tercero constitucional que establece que la educación será: integral, nacionalista, humanista, democrática, laica, objetiva y obligato-

ria.

En la escuela primaria el niño debe recibir las técnicas fundamentales para la adquisición de la cultura, como lo son la lectura, la escritura y el cálculo. Además de estas técnicas va a descubrir sus aptitudes y a continuar la tarea de socialización que inició durante el Jardín de niños; se trata aquí de ampliar su círculo de relaciones y que deje girar en el círculo afectivo de la familia. Mediante la asistencia del niño a la escuela primaria, se introduce en el mundo de su comunidad y en el mundo que va más allá, al ir descubriendo que existen otras costumbres, otras tierras, otros pueblos y llevándolo a percibir, además del presente, el pasado y el futuro.

En México, la Secretaría de Educación Pública, institución que regula el sistema educativo, en su programa de educación primaria, afirma que a través de la educación primaria se trata de estimular y lograr en el alumno comportamientos profundos que rebasen los límites de una simple retención de información y promuevan el pensamiento crítico y creador, la efectividad normada por un sistema de valores, la sociabilidad, la capacidad de utilizar adecuadamente todas sus posibilidades y suplir sus deficiencias a través de las siguientes áreas de formación: Español, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Artística, Educación Tecnológica, Educación Física, Educación para la Salud y Educación Regional, en los casos que corresponda.

Con todas ellas se pretende conseguir el desarrollo integral de la personalidad del educando, a medida que alcance objetivos progresivos en los campos cognoscitivos, afectivos y psicomotores. En cada una de estas áreas se pretende alcanzar objetivos generales característicos (S.E.P. Manual de

Organización de la Escuela de Educación Primaria, México, 1980; NERICI, 1973).

### 1.5. PROCESO ENSEÑANZA - APRENDIZAJE

En cualquier organización escolar se encuentra como base y fenómeno central el proceso enseñanza-aprendizaje. Es mediante este proceso que la escuela logra una transmisión y una recepción de experiencias y conocimientos acumulados por las generaciones anteriores, con el objeto de que el individuo los utilice en su circunstancia vital. En otras palabras, el proceso E-A, comprende todas las actividades humanas que permiten, generación tras generación, la comunicación de experiencias y sabiduría, que aseguran la supervivencia o continuidad del género humano (Block, 1980).

#### 1.5.1. Enseñanza

Para definir el proceso de Enseñanza-Aprendizaje se empezará por definir el término enseñanza.

Enseñanza proviene del verbo enseñar, "Enseñar", etimológicamente, significa ... indicar, mostrar un objeto a alguien para que se apropie de él intelectualmente. Por lo tanto, la enseñanza consistirá precisamente en el presentar ... los objetos, que el alumno deberá asimilar mediante su conocimiento" (TITONE, 1966, p. 29).

En la escuela la enseñanza generalmente se concibe como la acción del maestro con relación a la dirección del aprendizaje. Desde este punto de vista la enseñanza se entenderá como la forma de conducir al educando a reaccionar ante diversas circunstancias, con el fin de lograr determinados objetivos, y no se la concebirá en el sentido de que el profe-

sor enseñe algo a alguien (NERICI, 1973).

"La enseñanza tiene como meta el logro de ciertos objetivos mediatos e inmediatos. Los objetivos mediatos de la enseñanza, en última instancia, no son sino los propios fines de la educación y los que caracterizan en forma específica un tipo de escuela. Los objetivos inmediatos pueden ser clasificados en tres grupos: informativos (datos, informaciones, conocimientos), de automatización (hábitos, habilidades específicas, destreza y automatismos en general) y formativos (actitudes, ideas y preferencias)" (NERICI, 1973, p. 212).

### 1.5.2. Aprendizaje

"El propósito central de cualquier programa de educación es el de promover el aprendizaje" (GAGNE, 1975, p. 9).

El ser humano aprende a través de todo su ser y su mente al mismo tiempo. Esto lo hace con el fin de integrarse mejor en el medio físico y social, de acuerdo a las necesidades biológicas, psicológicas y sociales que se le presentan a lo largo de su vida.

El ser humano puede concebirse como un ser que aprende continuamente a lo largo de su vida, esto es, desde que nace hasta que muere, su comportamiento va cambiando. Por lo general la mayoría de estos cambios se realizan en forma no intencional, y son provocados por la misma experiencia de vivir. El cambio del comportamiento de manera consciente e intencional se busca a través de la educación representada principalmente por la escuela ya que toda su acción tiende a promover aprendizajes que modifiquen el comportamiento de los individuos que a ella acuden, de acuerdo con ideales, valores, actitudes,

hábitos, habilidades, conocimientos, etc., que han sido reconocidos como los más apropiados por el medio social.

Es en la escuela y mediante el aprendizaje que se pretende ayudar al educando para que pueda articular cada nuevo acontecimiento con su experiencia anterior y sus necesidades presentes o también futuras. Es mediante el aprendizaje que el individuo adquiere nuevas formas de comportamiento o se modifican formas anteriores (NERICI, 1973).

"El aprendizaje es un cambio de las disposiciones o capacidades humanas, que persisten durante cierto tiempo y que no es atribuible solamente a los procesos del crecimiento. El tipo de cambio denominado aprendizaje se manifiesta como una modificación de conducta, y se infiere su manifestación comparando la conducta que podría mostrar el individuo antes de ponerlo en una 'situación de aprendizaje' y la que puede mostrar después. El cambio puede consistir, y a menudo consiste, en una mayor capacidad para ejecutar cierto tipo de actividad. También puede consistir en la alteración de las disposiciones denominadas 'actitudes, intereses o valores'. El cambio no debe tener una duración fugaz; debe ser susceptible de retención durante cierto lapso. Por último debe ser distinguible de los que se atribuyen al crecimiento, tales como el cambio de talla o el desarrollo muscular por el ejercicio" (GAGNE, 1979, p. 2, 3).

### 1.5.3. Proceso Enseñanza-Aprendizaje

El concepto de enseñanza está íntimamente relacionado con el concepto de aprendizaje puesto que toda buena enseñanza da por resultado un aprendizaje y no existe el aprender sin un previo enseñar, ya sea éste en sentido estricto a través de una educación formal, es decir, de enseñanza intencional,



de persona a persona, mediante el diálogo consciente, o en sentido informal en donde la enseñanza es natural, o sea, es una experiencia no preordenada y no entendida en su efecto específico (TITONE, 1966; EUSSE, 1983).

La enseñanza y el aprendizaje constituyen un proceso, puesto que la instrucción no es un hecho aislado y estático, sino una actividad continua, paralela a la vida misma. Es un proceso también porque no existen conocimientos definitivos ni estables; continuamente es necesario reconocer, actualizar y dar vigencia continua y sistemática al conocimiento inicialmente adquirido (BLOCK, 1980).

"... Identificar el acto de enseñar y aprender con el acto de inquirir, indagar o investigar, caracterizando así la unidad del enseñar-aprender como una continua experiencia de aprendizaje en espiral, donde en un clima de plena interacción, maestro y alumno -o grupo- indagan, se descubren o redescubren, aprenden o se enseñan" (Pichón-Riviera) (1).

Al hablar de proceso enseñanza-aprendizaje se habla de un proceso dinámico en el cual interactúan maestro y alumno y por ello intervienen todas las acciones del ser humano sean éstas de índole afectivas, cognoscitivas, corporales o sociales. (EUSSE, 1983).

El proceso enseñanza-aprendizaje en el sistema escolarizado tiene por objeto la modificación del comportamiento del escolar. Si se considera este objetivo desde el punto

---

(1) Citado en EUSSE, 1983, p. 87

de vista del educando se trata de que este proceso sea planeado y dirigido para lograr que en el alumno se dé un aprendizaje. Si se analiza por el lado del maestro se estará entonces en el área de la enseñanza. (NERICI, 1973), aunque ya se ha visto que al darse una interacción maestro-alumno, tanto uno como otro aprenden y ambas partes se enseñan.

En un programa educativo, después del alumno, otro agente de gran importancia lo es el maestro, ya que es él quien debe encargarse de seleccionar y acomodar las diversas influencias que rodean al estudiante para promover el aprendizaje. En los grados de la escuela primaria esta tarea se debe planear con mucho cuidado; para ello habrá que considerar las limitaciones de atención y comprensión de los estudiantes. En algunos casos puede el maestro compartir la responsabilidad de reunir las condiciones necesarias para promover el aprendizaje con el alumno mismo. (GAGNE, 1975).

En el aprendizaje escolar del educando influyen una serie de factores tales como agrado o desagrado hacia la materia; adaptación o inadaptación a realizar trabajos en grupo; buenos o malos hábitos en la toma de apuntes, etc.; pero uno de los factores que más afectan al aprendizaje escolar del alumno es la relación que este guarda con su maestro, como por ejemplo simpatía o antipatía por el profesor. Todos estos factores, entre ellos la relación alumno-maestro, serán determinantes para el logro en el aprendizaje del estudiante; por lo tanto surge la necesidad de que el profesor tome conciencia de ello puesto que de esta manera le será más fácil y efectivo adoptar las medidas necesarias que servirán para mejorar las condiciones de trabajo escolar para que el aprendizaje sea más efectivo. (NERICI, 1973).

"El profesor y el alumno deben entenderse, estimarse y respetarse. Muchos fracasos escolares se deben a las malas relaciones entre ambos, asumiendo, en estos casos, la sala de clase el aspecto de un 'campo de batalla' más que de un local de trabajo y de educación". (NERICI, 1973, p. 221).

#### 1.6. DIDACTICA.

El aprendizaje, para que sea satisfactorio, no consiste en una simple retención de datos. De aquí la importancia de lograr que el aprendizaje sea significativo, lo cual implica una internalización del tema e involucrar a la persona en el asunto que se aprende.

El término aprendizaje significativo se opone al aprendizaje de materiales sin sentido, tal como la memorización de palabras o de sílabas. El término "significativo" puede ser entendido tanto como un contenido que tiene estructuración lógica inherente, como también aquel material que potencialmente puede ser aprendido de manera significativa. La posibilidad de que un contenido se torne "con sentido", depende de que se incorpore al conjunto de conocimientos de un individuo de manera sustantiva, o sea, relacionado a acontecimientos previamente existentes en la "ESTRUCTURA MENTAL" del sujeto. Además este aprendizaje "significativo" no es arbitrario en cuanto a que fue realizado con algún objetivo teniendo en cuenta algún criterio.

Es evidente que puede aprenderse y retenerse mucho más si se le pide al alumno que asimile únicamente las sustancias de las ideas, en lugar de las palabras exactas empleadas para expresarlas, es decir, que él dé significado con sentido a toda información que recibe. Un conocimiento es útil a quien aprende si comprende el significado que tiene para él.

El aprendizaje significativo se integra a la persona, y se involucra desde el momento en que algo es captado como importante para dicha persona.

En este tipo de aprendizaje siempre se da la integración con otros conocimientos. El contenido nuevo no se ve aislado sino más bien como algo que junto con otros temas previamente aprendidos forman una unidad. (AUSUBEL, 1976; GUTIERREZ, 1980).

Dada pues la importancia del aprendizaje significativo y su superioridad con respecto al aprendizaje puramente memorístico, se puede decir que la labor del maestro consiste justamente en propiciar aquel tipo de aprendizaje. Por lo tanto, el acto de enseñar, para que propicie verdaderamente el aprendizaje significativo, requiere algo más que una lógica exposición de datos.

En este momento surge la importancia de la didáctica y su implicación en la pedagogía. La clave de un buen método didáctico reside en las cualidades y estímulos que el profesor puede ofrecer con el objeto de promover el aprendizaje significativo. Estos estímulos van dirigidos a la persona como tal y no simplemente a las facultades intelectuales.

#### 1.6.1. Concepto de Didáctica

La didáctica se refiere a una serie de principios que explican y justifican las normas conforme a las cuales ha de ser llevada a cabo la tarea sistemática e intencional del aprendizaje.

La didáctica es considerada como la piedra angular de la práctica educativa. Sin una idea clara y suficiente de los procedimientos de enseñanza, el maestro no puede llevar-

su cometido en la medida en que lo reclama una técnica científica.

La didáctica, como toda disciplina pedagógica, se haya en evolución permanente. No se trata de un grupo concluso de principios y preceptos, sino que constantemente formula nuevos métodos pedagógicos o introduce mejoras en los ya existentes.

El tema general de la didáctica es el proceso enseñanza - aprendizaje, y el tema especial es la prescripción de los métodos y técnicas más eficaces en el proceso enseñanza - aprendizaje. Su función es optimizar la relación entre enseñanza - aprendizaje. (LARROYO, 1967).

Giuseppe Nérici, (1973) en su libro "Hacia una Didáctica General Dinámica" nos dice que etimológicamente, didáctica deriva del griego en donde Didaskaia significa enseñar y Tákne, arte. Siendo entonces didáctica, el arte de enseñar, de instruir. La didáctica es concebida por Nérici como la ciencia y el arte de enseñar. Ciencia porque investiga y experimenta nuevas técnicas de enseñanza y arte por establecer normas de acción o proponer formas de comportamiento didáctico basadas en los datos científicos y empíricos de la educación. La didáctica no puede separar teoría y práctica, afirma Nérici. Para él, ambas deben fundirse procurando la mayor eficiencia de la enseñanza y ajustarse lo mejor posible a la realidad humana y social del educando.

"La didáctica es la que dice cómo la escuela debe proceder para que sus alumnos aprendan con mayor eficacia y de manera más integrada."

"La didáctica no es, entonces, como muchos afirman, un simple depósito de 'reglitas'. La didáctica es la orienta-

ción segura del aprendizaje; la que dice cómo se debe proceder a fin de hacer la enseñanza más provechosa para el educando; como se debe proceder para que éste quiera educarse; de que modo actuar para que la escuela no se transforme en una camisa de fuerza, sino que sea una indicadora de caminos que den libertad a la personalidad. La didáctica es el instrumento y el camino que la escuela deba recorrer en su forma de acción, junto a los educandos, para que éstos se eduquen y quieran realmente educarse.

La didáctica debe conducir a la realización plena, a través de una orientación ajustada a la manera y a la capacidad de aprender de cada uno, acompañada de comprensión, de seguridad y de estímulo.

La didáctica está destinada a dirigir el aprendizaje de cada alumno, para que éste se eduque y se convierta en un buen ciudadano. Los objetivos de la educación tienen que ser alcanzados, y la didáctica plantea como se debe proceder para que esto ocurra". (NERICI, 1973, p. 59).

#### 1.6.2. Elementos de la Didáctica.

La didáctica debe contemplar seis elementos fundamentales que son: El alumno, el profesor, los objetivos, la materia, las técnicas de enseñanza y el medio (geográfico, económico, cultural y social).

#### EL ALUMNO.

Por ser el alumno el que aprende y por quién y para quién existe la escuela, la escuela debe adaptarse al alumno tanto como él a la escuela; es decir, debe haber una adaptación recíproca, orientada hacia la integración, en donde se de una indentificación entre alumno y escuela. Es importante

entonces que la escuela reciba al alumno tal y como él es, considerando su edad y características personales. Asimismo en la escuela se debe conducir al alumno, sin que éste reciba choques excesivos ni frustraciones innecesarias, a modificar su comportamiento en lo que respecta a su aceptación social y desarrollo de su personalidad. Esto se logrará si en principio es la escuela la que se adapta al alumno y posteriormente, sobre la base de su acción educativa, va logrando poco a poco que el alumno se adapte a ella.

### EL PROFESOR.

El profesor como orientador de la enseñanza, debe propiciar y estimular en el alumno para que se logre en el aprendizaje.

Para ello, el profesor debe empezar por tratar de entender y empatizar con sus alumnos, pues es más fácil que esta actitud vaya del profesor al alumno que del alumno a él. El profesor deberá trabajar con sus alumnos de acuerdo con sus particularidades y posibilidades, y tener siempre en cuenta su papel de orientador y guía para la formación de la personalidad del educando.

### LOS OBJETIVOS.

Estos son un elemento básico para la didáctica, sin ellos incluso no habría didáctica. La escuela existe para llevar al alumno al logro de determinadas metas u objetivos como por ejemplo: la modificación del comportamiento, la adquisición de conocimientos, el desarrollo de la personalidad, la orientación profesional, etc.

## LA MATERIA.

La materia se refiere al contenido en sí de la enseñanza, y los objetivos serán alcanzados mediante ella. Por ésto es importante seleccionar las materias más apropiadas para que se puedan obtener los objetivos de la escuela, teniendo en cuenta los intereses y necesidades sociales del alumno.

## MÉTODOS Y TÉCNICAS DE ENSEÑANZA.

Tanto los métodos como las técnicas son fundamentales en la enseñanza y deben considerar la manera en que los alumnos aprenden. Cada materia requerirá de métodos o técnicas específicas.

## MEDIO GEOGRÁFICO, ECONÓMICO, CULTURAL Y SOCIAL.

Para que la acción didáctica se realice en forma adecuada y eficaz, debe tomar en cuenta el medio donde funciona la escuela y poder orientarse hacia las necesidades reales de índole económico, cultural y social.

La escuela debe contemplar el medio al cual va a servir, de tal forma que prepare al educando a tomar conciencia del medio ambiente que lo rodea y en el que debe participar. (NERICI, 1973)

Otro elemento que forma parte de la didáctica es la relación que se establece entre el maestro y el alumno, relación que no siempre favorece el aprendizaje y de hecho, muchas veces, puede llegar a dificultarlo. Este tipo de relación origina diversos comportamientos en el salón de clases; diferentes roles que van a dar lugar a todo un proceso grupal y a una interacción que afectará de manera positiva o negativa



el proceso enseñanza - aprendizaje (EUSSE, 1983)

Sin didáctica, como se ha visto, la enseñanza podría llegar a ser algo contraproducente. Es mediante la didáctica que el maestro se ve beneficiado y apoyado en su acción docente.

Es muy frecuente oír a los alumnos elogiar a algunos profesores en lo que se refiere a sus conocimientos, pero criticándolos como docentes: "El sabe mucho pero no lo sabe enseñar"; "...su clase es buena pero hay tanto desorden en el salón que no se puede aprender.". "Es muy enojón, se la pasa gritando y regañando en vez de enseñar". O también "Mi maestro al dar la clase de matemáticas se ve que sabe mucho, pero yo, como él me dice, 'no tengo bases sólidas para adquirir esos conocimientos' y no puedo seguirlo en sus explicaciones..." etc.

La "falta de bases" por parte de los alumnos ha sido una gran disculpa para lo que en realidad es "una mala enseñanza" por la falta de didáctica en muchos maestros, pero se ha podido justificar también gracias a la famosa "falta de bases" que muchos alumnos llegan a creer y a repetir que no aprenden porque "no tienen bases".

Lo peor del caso es que muchos maestros se convencerán de esa "falta de bases" de los alumnos y no se les ocurre que sus clases pueden no ser accesibles y comprensibles para el tipo de alumnos de que disponen. En algunos casos la tal "falta de bases" podría llegar a perjudicar el aprendizaje del alumno, pero en la mayoría de los casos el fracaso de la enseñanza debe ser atribuido al profesor, por falta de didáctica y por ser incapaz de adaptar las clases a sus alumnos.

Existen un sinnúmero de fallas que más que al alumno son imputables al maestro pero se trata realmente, en la mayoría de los casos, de fallas didácticas; sin embargo fallas didácticas que desgraciadamente llevan al fracaso a un incalculable número de alumnos.

De todo lo expuesto se desprende que es necesario y fundamental para el profesor una adecuada preparación didáctica pues con ello podrán dirigir satisfactoriamente el aprendizaje de sus alumnos; establecer una mejor relación con ellos y una interacción favorable que permitirá mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La didáctica muestra al profesor como llevar a cabo la enseñanza y también como ver y llevarse bien con el alumno. Aquello como un medio educativo y al educando como un ser en formación, lleno de dificultades y de dudas.

Se trata, pues, de estrechar los vínculos entre maestros y alumnos, de tal forma que la escuela se transforme en una comunidad; se pretende orientar al profesor para que éste pueda a su vez orientar, abierto al diálogo con sus alumnos y que participe de sus problemas existenciales.

#### 1.7. IMPORTANCIA DE LA RELACION MAESTRO-ALUMNO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE.

El proceso de enseñanza-aprendizaje conduce tanto a un aprendizaje individual como a uno grupal; un ejemplo de aprendizaje grupal es el que se da en el salón de clase donde la relación maestro-alumno tiene un papel de suma importancia pues a través de esta relación es que se favorece o se perjudica dicho proceso.

Al encontrarse en el aula, en un grupo de aprendizaje, maestros y alumnos aprenden a participar y a comunicarse; estas acciones facilitarán el desarrollo personal tanto del maestro como de los alumnos.

Durante el desarrollo del trabajo en el salón de clase, el maestro establece relaciones o vínculos con sus alumnos que estarán determinados por su concepción de la educación, la enseñanza y el aprendizaje, así como también por los tipos de relación que ha tenido a lo largo de su vida, es decir, el maestro es quien generalmente establece la relación con sus alumnos, de acuerdo con toda su historia personal. A lo largo del trabajo de grupo los alumnos aprenden las formas que el maestro elige para relacionarse con ellos que también estarán determinadas por la historia personal de cada estudiante, y que el maestro, para que se establezca una buena relación, también debe tomar en cuenta. En las diferentes formas de relación quedan implícitos los contenidos del programa de estudios, los métodos, actividades, procedimientos, formas de evaluación, efectos, etc.

Para la organización de actividades es indispensable tomar en cuenta las experiencias del alumno, básico para su aprendizaje, experiencias que han ido dando forma a su marco de referencia así como a su historia personal, elementos con los que el alumno se presenta ante la nueva situación de aprendizaje en la cual encontrará aprotaciones para modificar o enriquecer lo ya logrado.

Para establecer una óptima relación maestro-alumno hay que tener muy en cuenta que tanto en los maestros como en los alumnos se va conformando, a lo largo de su desarrollo, una historia personal, misma que es diferente en cada uno, de acuerdo con el medio familiar y social al cual pertenecen

de acuerdo también, a la educación que han recibido, al círculo de amigos que frecuentan, etc. (EUSSE, 1983)

Hasta el momento se ha hablado de la relación maestro-alumno en general y de lo que ésta relación implica dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. A continuación se hablará de algunos aspectos que influyen para que se dé una mala relación y por ende entorpecen el proceso de aprendizaje.

Uno de los factores que más entorpecen esta relación es el impresionante alejamiento que existe entre profesores y alumnos en las escuelas. En la clase, generalmente es sólo el maestro quien habla, y cuando el alumno lo hace es sólo cuando el profesor le pregunta algo y en una relación que va de superior a inferior. (SANTOYO, 1985; NERICI, 1973)

En muchas ocasiones el alumno percibe al maestro como una figura aislada, lejana; pareciera ser incluso que con esta figura del maestro los alumnos no tienen relación. El profesor parece por un lado como un dios mitificado, como una figura superior y poderosa y por otro como una persona pequeña, sin ilusión, sin implicación personal en lo que hace, a la que todo le da igual, o a la que dentro de su apatía nada le importa mucho.

Hay estudiantes que afirman que su relación con el maestro es bastante deplorable, puesto que el maestro es el "señor" que sabe, el que no tiene errores. Asimismo opinan que existe un gran abismo entre el profesor y el alumno; para ellos el maestro está en un pedestal y ellos están debajo. A muchos alumnos les parece como si el maestro que les habla no captara sus interrogaciones, sus dudas, sus dolores de crecimiento, etc.

La falta de relación o, en caso de que la exista, la falta de una buena relación, ocasiona, entre otras muchas cosas más, que sea sólo el maestro quien evalúa el aprendizaje del estudiante mientras que éste último jamás podrá enriquecer y evaluar la actitud del maestro. Además de que la evaluación que sólo el maestro hace a los estudiantes es casi siempre mediante exámenes que, en su mayoría, guardan una gran desproporción con lo aprendido y están injustamente calificados. (ALVAREZ, 1977)

Existen una gran mayoría de maestros que fomentan en el alumno vínculos de dependencia y sumisión pues es el maestro el que se cree poseedor de la verdad y se siente con el derecho de juzgar lo que saben los alumnos y como lo saben; es el maestro el único que puede decidir en que se va a trabajar y cómo se va a trabajar. Los alumnos se limitan a hacer sólo lo que el maestro diga; no pueden tener iniciativa pues es el maestro quien tiene la facultad de disponer lo que se va a hacer, y de que manera se va a realizar. (EUSSE, 1983)

Desafortunadamente no se trata aquí de un problema sencillo que solo atañe a la persona de uno que otro maestro, sino que se trata de un problema mucho más complejo que involucra a toda una tradición social en donde el maestro ha sido revestido como criterio de verdad, como modelo de identificación del alumno, como su ideal; el profesor es quien tiene el significado preciso de las palabras. El maestro es portador de la verdad y por lo tanto debe ser considerado como una autoridad y su relación con sus alumnos es solo con el fin de ser reconocido como tal.

Muchos problemas que se presentan en la interacción maestro-alumno tiene un origen en que el primero, aún sin darse cuenta, exige del alumno que le confirme su saber y

su poder. El alumno se siente obligado a actuar sólo para esta exigencia sin ser reconocido en una relación que ignora las características esenciales que posee.

Con todo esto se quiere decir que el vínculo o relación maestro-alumno todavía es visto como "natural" en muchas instituciones educativas, aún siendo un vínculo de dependencia que supone que el profesor sabe más que el alumno; que el profesor debe proteger al alumno de cometer errores; que el profesor debe y puede juzgar al alumno; que el profesor puede determinar la legitimidad de los intereses del alumno y que el profesor puede y/o debe definir la comunicación posible con el alumno.

Pero en virtud de los supuestos de una "natural" dependencia del alumno respecto de su maestro, pareciera evidenciarse que cuanto más pasivo sea el alumno más se cumplen los objetivos; cuando más acepte el alumno que el profesor sabe más que él, debe protegerlo de cometer errores que debe y puede juzgarlo, etc. Tanto más, el profesor puede "transmitir" conocimientos y llenar la cabeza del alumno de los contenidos de su programa.

Existen aún muchos profesores que exhiben, antes que sus dudas, sus certidumbres, y por lo tanto adoptan una pose pretendidamente omnisapiente. De ahí que el alumno sólo puede aspirar a fragmentos de conocimiento y esto únicamente en determinado orden. De esta forma el profesor ejerce el control y es quien determina el ingreso del conocimiento en la conciencia del alumno así como también el ingreso de este último en la cultura. (GLAZMAN, 1986).

Si bien es cierto que tradicionalmente sólo es el maestro el que puede participar, es necesario tomar en cuenta que el grupo está constituido por maestros y alumnos con el

compromiso de lograr, entre todos, los productos del aprendizaje. Ambos, tanto maestros como alumnos, deben estar comprometidos en esta tarea, e incumbe a unos y a otros participar en la selección de las actividades que van a facilitar su trabajo. Cuando los alumnos no están acostumbrados a esta participación, es labor del maestro el irlos introduciendo poco a poco mediante acciones que los involucren en la relación grupal y en el compromiso de lograr el aprendizaje. (EUSSE, 1983)

Para tales efectos es necesario el acercamiento y el encuentro entre maestros y alumnos. (SANTOYO, 1985) El educando necesita hablar al profesor con franqueza y libertad sobre las aspiraciones, dudas y dificultades que va encontrando en sus estudios. (NERICI, 1973) Se trata también de que no solo el maestro sea reconocido por sus alumnos y menos aún, como el único portador de la verdad y la sabiduría el que todo lo sabe. La relación maestro-alumno se debe caracterizar por la necesidad de un mutuo reconocimiento.

Debe darse una preocupación por promover las necesidades de comunicación y cooperación de los alumnos. La labor del maestro ya no debe consistir en dar órdenes y exigir obediencia, sino en la coordinación de las actividades del grupo permitiendo que la clase se convierta en un intercambio de enseñanzas y aprendizajes entre el maestro y alumnos y entre éstos últimos entre sí. (GLAZMAN, 1986)

Si la idea es realmente de interacción en la clase, todo lo que allí sucede debe ser de la incumbencia de todos los que integran el grupo de aprendizaje. En este caso, todos serán sujetos activos y comprometidos en la ejecución de la tarea para la cual maestros y alumnos están reunidos. (EUSSE, 1983).

## 1.8. EVALUACION-RENDIMIENTO ACADÉMICO.

Hasta este momento se ha presentado un panorama general de como las interacciones maestro-alumno influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Toca entonces hablar de otro proceso: El de evaluación, que se encuentra íntimamente ligado al anterior, es decir, al de enseñanza-aprendizaje. Se dice que ambos procesos están ligados, pues a través del de evaluación se puede determinar, entre otras cosas, los logros que el alumno va obteniendo en su aprendizaje; por consiguiente la interacción del maestro y del alumno también ejercerán sus efectos en la evaluación del rendimiento académico del estudiante.

En este apartado se pretende explicar la dificultad que existe para evaluar el rendimiento académico del alumno y de como un gran número de escuelas y sus maestros lo hacen a través del sistema cuantitativo, del cual se hablará más adelante. Es importante tratar de esclarecer este aspecto debido a que en el presente estudio los alumnos que forman parte de la muestra han sido evaluados a través de este sistema y por ello, en adelante, para hablar de evaluación de su rendimiento académico tendrá que hacerse en términos de sus calificaciones y promedios.

Se empezará entonces por definir el concepto de evaluación y la confusión que existe entre éste término, el de medición, el de prueba, el de examen y el de calificación.

La evaluación puede ser definida como un proceso mediante el cual se obtiene información sistemática y objetiva acerca de un fenómeno y la interpretación de dicha información con el fin de poder seleccionar entre distintas alternativas de solución. (LIVAS, 1980). En el ámbito didáctico la



evaluación consiste en captar e interpretar los resultados del curso en relación con los objetivos previamente fijados, (GUTIERREZ, 1980). La evaluación educativa será pues un proceso sistemático y objetivo, que determina no sólo hasta que punto el grupo, como tal, alcanzó los objetivos del curso sino también, hasta que punto alcanzan, cada uno de los alumnos, los objetivos de aprendizaje. En otras palabras, la evaluación es un proceso ininterrumpido que sirve de base a toda buena enseñanza y a todo buen aprendizaje. (GRONLUND, 1978).

La evaluación educativa juega un papel importante en la escuela. Es parte del programa de enseñanza y propicia información que sirve como fundamento para una serie de decisiones sobre educación. Sin embargo la tarea de la evaluación educativa en el ámbito escolar, parece estar encaminada principalmente a la evaluación del alumno y a su adelanto en el aprendizaje, aunque, debido a la interrelación que hay entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, el propósito fundamental de esta última debe estar encauzado al mejoramiento del aprendizaje tanto como al de la enseñanza, ya que la evaluación desempeña un papel importante en la enseñanza en las aulas, en la elaboración de los planes de estudio y en todo lo concerniente al proceso enseñanza-aprendizaje. (GRONLUND, 1978).

"No se puede dar por entendida la evaluación educativa, si tal conocimiento no se traduce en una conciencia plena de la interrelación y dependencia operante que dicha evaluación guarda con los otros elementos fundamentales del proceso enseñanza-aprendizaje". (HURTADO, 1980, p. 8).

Ahora bien, en el campo de la educación, frecuentemente se utilizan como sinónimos la evaluación, la medición y

la prueba; estos tres elementos son interdependientes e interactúan y se apoyan entre sí en las diferentes fases del proceso evaluativo. (LIVAS, 1980; GRONLUND, 1978; HURTADO 1980; GUTIERREZ, 1980).

## PRUEBA

Para hablar de prueba en el proceso enseñanza-aprendizaje, habrá que considerarla como uno de los instrumentos de medición que la evaluación utiliza para recabar información que permita elaborar juicios adecuados. Consiste en un procedimiento mediante el cual se presentan una serie de estímulos que deben ser respondidos. Las respuestas a estos estímulos permiten el uso de números de los que se pueden hacer inferencias sobre la eficacia y dominio del aprendizaje académico. En sí, puede decirse que la prueba es un procedimiento para sistematizar observaciones.

## MEDICION

Es el proceso que mediante símbolos representa las características obtenidas por el instrumento. Es decir, el proceso de medición permite asignar números a sujetos u objetos mediante la aplicación de un instrumento. La medición tiene como funciones clasificar, comparar, establecer, etc.; funciones que realiza utilizando diferentes tipos de pruebas. La medición se refiere a cantidad, es decir, a descripciones cuantitativas y su significado dependerá de la elección de las características que se van a cuantificar y de la naturaleza de los símbolos que se utilicen. La medición es objetiva e impersonal y puede ser definida con precisión.

## EVALUACION

Este proceso es más complejo, pues abarca juicios de valor e interpreta la información que aporta la medición. La evaluación implica no solo la interpretación de datos cuantitativos que obtiene mediante la medición sino también la interpretación de datos cualitativos. Es decir, la evaluación abarca descripciones cuantitativas (medición) más juicios de valoración, como también descripciones cualitativas (no medición) más juicios de valor.

Traspolando estos conceptos a la evaluación de los alumnos ésta debe incluir tanto descripciones cuantitativas y cualitativas del comportamiento de los alumnos como los juicios valorativos que se refieren a su comportamiento.

Existen pues falsas concepciones y en consecuencia existen maestros que administran pruebas de aprovechamiento a sus alumnos como sinónimo de exámenes que califican arbitrariamente y creen que las calificaciones de esos exámenes es un sinónimo de evaluar el rendimiento académico de sus alumnos (LIVAS, 1980; HURTADO, 1980; GRONLUND, 1978).

La evaluación se apoya en los datos que las pruebas o cualquier otro instrumento sistemático proporciona y que la medición recoge en un sistema de símbolos, pero también en evidencias más subjetivas y personales que implican diversas variantes y están, en muchas ocasiones, afectadas por preferencias o disposiciones personales inconscientes o intencionadas.

La enseñanza necesita de la evaluación para recoger observaciones sistemáticas que permitan mejorar el proceso E-A; sin embargo, la mayoría de los profesores no buscan evidencias adecuadas y suficientes para juzgar el rendimiento de sus alumnos, y sus juicios se basan, por lo general, en la

observación irregular y poco controlada que puedan hacer durante sus clases, o bien pretendiendo fundamentar sus juicios en forma más objetiva mediante las pruebas, lo que no quiere decir que éstas sean los únicos instrumentos con los que se pueda medir la serie de cambios o modificaciones en el comportamiento que se dan como resultado del aprendizaje. (HURTADO, 1980). Los exámenes, dice Gutierrez, (1980), se han convertido en el único instrumento para comprobar los resultados obtenidos en las instituciones educativas y por lo tanto la palabra examen se ha tomado casi como un sinónimo de evaluación.

Es importante aclarar también que en lo que se refiere al término "calificaciones", éstas deben ser utilizadas como medidas de rendimiento académico y no como una evaluación. (HURTADO, 1980).

El sistema de calificaciones más comúnmente utilizado es el cuantitativo; se trata aquí de una escala que va del 0 al 10 o del 0 al 100. Por lo general se ha tomado el 6, o en su caso el 60, como la mínima calificación aprobatoria, aunque en algunas escuelas se toma el 7 como mínimo. Casi siempre la escala se usa en forma proporcional, es decir, si el alumno por ejemplo obtuvo 8 respuestas acertadas su calificación será 8. Volviendo al 6 como mínimo aceptado, ésto es por una fórmula según la cual se toma como base el 50% más 1 y de esta fórmula resulta el 6. Sin embargo habría que cuestionarse si el 6 efectivamente representa el cumplimiento de los objetivos del curso. De acuerdo con Gutierrez (1980), el 6 indica que varios objetivos no se han cumplido. Cumplir con los objetivos significa realizarlos y las notas numéricas permiten que algunos objetivos no se cumplan y lo único que sucede es que se baja la calificación en el momento de promediarla con las demás, encubriendo de esta forma varias deficiencias, y es en el estudiante en quien recae el perjuicio

pues la falta de cumplimiento de ciertos objetivos hace que más adelante ya no pueda entender muchas cosas por la carencia de vocabulario, de instrumentos y de conceptos básicos que debió haber asimilado con anterioridad.

Siguiendo lo dicho por Gutierrez (1980) hace unos años se empezó a emplear en México el sistema cualitativo que consiste en una escala de NB, B, S y N.A.; de acuerdo con dicho autor, este sistema puede ofrecer ventajas con respecto al cuantitativo o sistema numérico ya que se adecua más al concepto de evaluación, debido a que los valores se aprecian cualitativamente y supuestamente no son objeto de medición; no obstante se ha cometido una equivocación entre estas notas cualitativas y la escala decimal de tal forma que al NB se se le asigna un valor de 10, B=8, S=6, siendo que el sistema cualitativo por definición no tiene equivalencia con el cuantitativo. Si hubiese alguna equivalencia ¿Cuál sería entonces el objeto del sistema cuantitativo?; sería mejor entonces seguir utilizando los números ya que estos se prestan para hacer promedios mientras que las letras los entorpecen.

Si se da una descripción, empero, de lo que cada una de estas letras significa sería factible entonces el uso de este sistema. Se ha dicho por ejemplo: el cumplimiento adecuado de los objetivos da la nota B; un cumplimiento mínimo da la letra S y un cumplimiento máximo da NB. Sin embargo los criterios para determinar estas notas suelen ser subjetivos y ambiguos y se prestan a continuas diferencias e incluso a injusticias.

Existe también el sistema de acreditado y no acreditado; se trata aquí de una escala que sólo pretende discriminar a los estudiantes que han cumplido los objetivos de un tema o de un curso con respecto a los que no lo han logrado. Lo que

se busca con este sistema es la realización o cumplimiento de uno o varios objetivos claramente especificados. Cada objetivo debe explicar además el mínimo aceptable. Mediante este sistema se fomenta la creatividad del estudiante pues se siente libre de la presión de juicios ajenos a sus propias categorías. (LIVAS, 1980; GUTIERREZ, 1980).

Existen múltiples sistemas de calificaciones, unos cualitativos y otros cuantitativos; unos tienen sólo dos categorías y otros hasta 100. La calificación que generalmente se confunde con el término de evaluación, se ha convertido en México y muchos otros países en el reporte oficial que intenta resumir el rendimiento escolar del estudiante. Existen empero muchas corrientes de opinión que van en contra de las calificaciones, argumentando que éstas fomentan el utilitarismo del estudiante pues hacen que éste estudie para obtener buenas calificaciones y evitar las malas, en vez de estudiar para alcanzar los verdaderos beneficios que proporciona la educación. (LIVAS, 1980).

Calificar el rendimiento de los alumnos representa uno de los problemas más difíciles y complejos en todos los niveles de la enseñanza. Puede ser que presente mayor dificultad que la de construir una buena prueba. Las medidas que implican capacidades y actos humanos están sujetas a una serie de limitaciones; a ésto habrá que agregar la controversia en cuanto a la conveniencia o no del uso de calificaciones y el hecho de que se obligue al maestro a juzgar más que ayudar y aconsejar. Estas razones, por mencionar sólo algunas, explican el por qué no se ha encontrado un sistema de calificación fácil y satisfactorio. Hasta el momento ninguno de los sistemas en uso resuelve plenamente los problemas básicos de la calificación; no obstante, al mismo tiempo que la sociedad da más importancia al progreso educativo, las calificacio-

nes adquieren también mayor importancia y se convierten en la base de numerosas y trascendentes decisiones. (HURTADO, 1980).

A continuación se presentan algunas desventajas en los actuales sistemas de evaluación, o mejor dicho, en los sistemas de aplicación de exámenes y pruebas que han sido contempladas por diversos autores. (NERICI, 1973); GUTIERREZ, 1980; GLAZMAN, 1986; LIVAS, 1980; GRONLUND, 1978).

- Tanto las autoridades como los profesores y como los estudiantes se han acostumbrado al sistema de evaluaciones de conocimientos por medio de calificaciones y promedios. Se pretende medir con números generalmente la cantidad y calidad del aprendizaje realizado en un periodo determinado y se supone que un promedio de 9 o superior es excelente y los promedios inferiores a 7 y hasta de 8, se consideran de baja calidad. Existe también el problema de la poca confiabilidad de los promedios de muchas escuelas, pues mientras que un promedio de 8 en un colegio es ya muy buena nota, en otros uno de 9 es apenas suficiente. Por ello algunas instituciones escolares ponen un mínimo de promedio como condición para ingresar a ellas o bien realizan sus propios exámenes de admisión.

- Alumnos con buenos promedios en la escuela no tienen siempre éxito en la vida y viceversa.

- Hasta el momento no existe un buen instrumento de medición; por lo tanto la medición de conocimientos no es confiable.

- Calificaciones y promedios no siempre denotan el nivel educativo de un curso o de una institución; ni la significatividad, ni la proyección, ni la integración de conocimientos.

tos, ni la satisfacción que éstos provocan en el alumno queda representada en el promedio.

- Los exámenes cambian la motivación del estudiante es decir, la presión del examen hace que los estudiantes trabajen; pero el motivo de este estudio ya no está en el contenido del curso sino en la coerción del examen.

- En la víspera del examen y en el momento de él, el estudiante generalmente se siente presionado, y bajo presión su rendimiento se altera, lo que puede ser nocivo, pues entre otras cosas se puede presentar el bloqueo mental y la incapacidad para concentrarse.

- Es muy común que el examen propicie el memorismo ya que con frecuencia el tipo de preguntas que suelen venir en los exámenes inciden en el nivel de retención memorística en donde el estudiante retiene a base de repetición los datos, los reproduce en el examen y probablemente los olvida a poco tiempo.

- Propician el fraude por el valor tan fuerte que tienen los exámenes en la mentalidad de mucha gente. No es raro ver a los estudiantes copiando, haciendo de los resultados del examen una verdadera farsa. O bien si al estudiante le preguntan lo que alcanzó a estudiar o memorizar; ya pasó, alcanzando una calificación más alta o bien salvando el año.

- Si se trata sobre todo de pruebas finales no propician la retroalimentación.

- Supuestamente los exámenes sólo ocupan la calidad de medio; son un instrumento de evaluación; sin embargo, se convierten en un fin en sí mismo pues es común ver que lo que



el alumno pretende durante el curso es pasar el examen, estudiar para el examen y en tal circunstancia la prueba ha pasado a la categoría de fin.

- La evaluación, o mejor dicho la calificación, en muchos casos está cifrada exclusivamente por los resultados de un examen y en el mejor de los casos en éstos más los ejercicios y las tareas. Existe un basto número de alumnos que buscan las calificaciones como si fueran la justa retribución por su trabajo intelectual realizado. Con esto el proceso enseñanza-aprendizaje se reduce a que el profesor entrega una serie de conocimientos a los estudiantes, éstos a cambio le entregan las respuestas a sus exámenes y, en su caso, sus ejercicios y tareas; enseguida el maestro les entrega las calificaciones a los alumnos, supuestamente conforme a su rendimiento. Y así esta cadena de intercambios se prolonga, pues las calificaciones acumuladas producen un título que a su vez será entregado a una empresa a cambio de un puesto en la organización o bien amparando la iniciativa privada del profesionalista. (FREIRE) (1).

Con todo esto se quiere decir que las calificaciones en realidad no expresan fielmente los resultados del aprendizaje, y pueden prestarse a una serie de injusticias, pues así como los títulos no siempre expresan lo que efectivamente un sujeto puede desempeñar, y por eso los fracasos profesionales están a la orden del día, así en cualquier grado escolar se puede promover a alumnos que no lo merecen o viceversa.

Desgraciadamente en la mayoría de las instituciones educativas lo que se fomenta casi siempre con los sistemas

---

(1) Citado en Gutiérrez, 1980, p. 212-213.

de "evaluación" es la competencia en donde hay que superar, vencer a los compañeros; el primer lugar, el que obtiene la mayor calificación es el que obtiene el mejor premio, en vez de favorecer la autosuperación; se fomenta también la cantidad de conocimientos más que la calidad de éstos; la obtención de datos memorísticos, los cuadros de honor, los premios de excelencia; los sobresalientes, etc.; un alumno que sólo se preocupa por este tipo de logros exclusivamente, pierde de vista el núcleo importante de las cualidades de su aprendizaje. (NERCI, 1973; GUTIERREZ, 1980).

Existen además de los factores que se han mencionado, otro tipo de circunstancias que pueden influir en las calificaciones de los alumnos y que precisamente son objeto de este estudio; se trata pues de las interacciones entre maestro y alumno, de como concibe el maestro al alumno, del concepto que éste último tenga de su maestro, del concepto que el alumno tenga de sí mismo como estudiante, etc.; son factores que también pueden influir en el rendimiento académico del estudiante y en sus calificaciones. Desafortunadamente pocas son las investigaciones que se han hecho al respecto.

## CAPITULO II INTERACCION MAESTRO-ALUMNO

### 2. INTERACCION MAESTRO-ALUMNO

El concepto de interacción es comúnmente usado para designar el fenómeno de convivencia de la comunicación e influencia recíproca. Es la unidad de convivencia social y es a través de la conducta del individuo como éste manifiesta la forma en que interpreta los diferentes papeles que le son asignados; es decir, se es ciudadano, obrero, maestro o estudiante en la medida en que se actúa como tal frente a otros individuos que, de igual forma, están inmersos en la misma dinámica social.

La interacción es pues la conducta grupal a través de la cual se expresan los fenómenos que van a dar lugar a la dinámica de los grupos en las diferentes organizaciones e instituciones sociales. (SANTOYO, 1985)

La interacción más frecuente que se lleva a cabo en las instituciones educativas del sistema escolarizado es la que se da en el salón de clases entre maestros y alumnos,

más específicamente en el grupo en sí conformado por el maestro y los alumnos. La interacción aquí se entiende como "una participación enriquecedora para el grupo y en el grupo, no tanto desde el punto de vista cuantitativo, sino cualitativo; es decir, no se trata de que el participante intervenga el mayor número de veces posible, hablando por hablar y para ser tomado en cuenta como buen orador o poseedor de muchas nociones o experiencias y, en consecuencia, para convertirse en el centro de atención del grupo. Las interacciones serán más adecuadas en tanto mejor contribuyan a propiciar la reflexión y el cuestionamiento del grupo en relación con la tarea, originando así otras interacciones que aporten elementos diferentes en función del interés del propio grupo. Para interactuar en un grupo no necesariamente se tiene que hablar.

Muchas veces, surgen silencios que también son productivos en función del aprendizaje individual, y que pueden ser tomados por todo el grupo. En la interacción, entendida como aportación personal al grupo para la promoción de aprendizajes, interviene la pertinencia no sólo en la forma centrada y coherente, sino también en el momento oportuno. Como alumnos o como maestros" (EUSSE, 1983, p. 7).

Siguiendo con lo que dice EUSSE (1983) y como se vio en el capítulo anterior, la relación maestro alumno en

el proceso enseñanza-aprendizaje y los roles maestro-alumno en dicho proceso, no deben ser entendidos como: El maestro es el único emisor y los alumnos se reducen a meros receptores de información; por el contrario, ambos receptores de información; por el contrario, ambos deben interactuar en la búsqueda de solución a las situaciones de aprendizaje. El maestro debe fungir como orientador y guía y el alumno deberá ser considerado como el agente directo y activo de su propia formación.

Es frecuente ver como los profesores reflejan en sus alumnos actitudes que ellos mismos recibieron de sus maestros, actitudes que pueden ir desde la paternalista hasta la autoritaria. (EUSSE, 1983).

Cabe aclarar también que uno de los factores que ha contribuido a que la educación vaya perdiendo su carácter interpersonal, es la masificación de la educación, de tal manera que la relación maestro-alumno y por ende la interacción entre ellos, va siendo cada vez más débil. Un maestro puede llegar a tener en un grupo tantos alumnos que se ve obligado a mantener con ellos solamente relaciones muy superficiales.

Uno de los problemas que ha contribuido a que los maestros se conviertan en oradores y recitadores de información es precisamente este fenómeno de masificación donde el maestro tiene que actuar en aulas repletas de estudiantes. Por este motivo se ha llegado a suprimir el diálogo y con ello una educación humanizadora, analítica y crítica, en donde el concepto de educación va siendo sustituido por el de instrucción (SANTOYO, 1985).

Sin embargo no siempre es la masificación de la enseñanza la que suscita estos problemas; ante esto se puede decir

que no es raro encontrar profesores e instituciones que se niegan a fomentar la comunicación interpersonal. Todos los estudiantes deben permanecer en absoluto silencio, deben pedir permiso para dirigirse al profesor; éste último se dirige a ellos sólo como transmisor de conocimientos y jamás como persona que interactúa con otras a través de la emotividad, la amistad o el afecto.

Este es el caso del profesor indiferente a la calidad personal de los estudiantes, es el catedrático inaccesible, separado de los estudiantes, es el que sólo se preocupa por una transmisión conceptual y que no tiene ningún interés en la retroalimentación estudiantil.

Bien es cierto que al maestro le interesa la disciplina, el orden, el silencio, la atención, el respeto a la autoridad etc.; sin embargo pareciera ser que para muchos esto es lo único que importa y que constituye las condiciones esenciales para un sano aprendizaje en el salón de clases. La preocupación del profesor suele enfocar toda su atención para lograr un ambiente que reúna estas condiciones. Para estos maestros, la relación interpersonal, es decir las interacciones de ellos con sus alumnos les resultan opuestas a la actitud de seriedad, intelectualidad y rigor que el profesor está empeñado en manifestar. Sin embargo el profesor seguro de sus conocimientos es capaz de interactuar con sus alumnos sin perturbar con ello el orden y el aprendizaje en el grupo; normalmente el profesor teme propiciar la interacción con y entre sus discípulos pues cree que este trato le impide una buena disciplina, o que propicie una falta de respeto hacia él. Aún cuando es posible que esto suceda, el auténtico trato interpersonal logra que el estudiante se sienta reconocido como persona y, por ello, es posible que a la larga se comporte más maduro, respetuoso y responsable.

El maestro debe tratar de propiciar la interacción con sus alumnos en forma cotidiana, sin formalidades impuestas por la costumbre y sin que esto signifique pérdida de respeto por parte de los estudiantes. Conviene que el maestro empiece por presentar una actitud de disponibilidad para interactuar con el alumno, pues el alumno percibe cuándo el profesor se muestra disponible. También es importante que el maestro preste atención y comprensión al estudiante y de ser posible empática con el alumno; mediante esta cualidad el maestro es capaz de ponerse en el lugar del estudiante, ver las cosas desde su punto de vista, absteniéndose de aplicar categorías extrañas a su propio mundo de valores y tratando de reflejar esos que ha percibido, con el fin de esclarecer su propio mundo personal. Finalmente y ubicados ya en niveles superiores podemos colocar la simpatía, el afecto y la amistad, como cualidades de relación interpersonal que el profesor podría realizar en ciertos casos (GUTIERREZ, 1980).

Otro aspecto de gran importancia en la interacción M-A, objeto del presente estudio, es examinar y prestar atención hacia como perciben los estudiantes a sus maestros y como perciben a través de las interacciones, el trato diferencial del maestro hacia estudiantes de alto y bajo rendimiento, de sexo masculino o femenino. Esta perspectiva del alumno es importante por las siguientes razones:

- La mayoría de las investigaciones relacionadas con las expectativas dentro del salón de clase, es decir, lo que se espera lograr durante el curso, no toma en cuenta lo que en sí el alumno espera de sí mismo, de su maestro y del programa de enseñanza.

- Las investigaciones existentes acerca de la percepción que el estudiante tiene el ambiente de su clase se ha basado únicamente en la medida de las observaciones estudianti-

les y a raíz de esto se determina el ambiente del aula. Este método no toma la posibilidad de que existan diferentes ambientes, por ejemplo, para estudiantes de alto y bajo aprovechamiento académico como tampoco toman en cuenta de que manera estas diferencias son percibidas por los estudiantes.

- Puede haber diferencias entre las percepciones del estudiante y las del observador en lo que respecta a la naturaleza y significado de los eventos dentro del salón de clase. A veces los alumnos perciben algo que el observador no percibe. Sería benéfico y necesita ser explorado, detectar el significado real para los niños de ciertos descubrimientos que ellos hacen, como por ejemplo sus percepciones de cuál es el número de elogios hacia estudiantes de alto y bajo rendimiento.

- Las percepciones del educando no solo pueden proporcionar una fuente de datos adicionales de la descripción del ambiente del aula sino que también puede servir como variables que intervienen para medir los efectos de los comportamientos de los maestros con respecto al aprovechamiento de los estudiantes. (STRASBERG y MIDDLESTADT, 1979).

Sin embargo existen investigaciones como la de Jordán Irvine (1986) que independientemente de que hayan considerado el punto de vista, es decir, la opinión de los educandos o no, pueden evidenciar que las interacciones que sostienen el maestro y sus alumnos en el salón de clase, puede variar dependiendo del alto o bajo rendimiento del estudiante, del sexo de este, de sus características en general y de las características del maestro.

A continuación se mencionarán algunos ejemplos:



- El número de oportunidades que tienen los estudiantes para responder públicamente en el salón de clase no es equitativo.

- Existen ciertas predisposiciones de algunos maestros para invitar a hablar a un grupo de ciertos estudiantes más que a otros.

- El maestro, muchas veces, tiene una razón para preguntar y tratar de que respondan sólo los alumnos que son capaces de satisfacer su razón o propósito.

- El maestro frecuentemente otorga una cantidad desproporcionada de retroalimentación a cada alumno.

- Los alumnos de bajo rendimiento académico tienen menos oportunidad de responder públicamente en el salón de clase que los de alto rendimiento.

- Algunos maestros muchas veces no dan oportunidad de responder públicamente a los estudiantes de bajo rendimiento porque, según ellos, desean evitar un aumento de ansiedad en estos estudiantes o que se sientan avergonzados enfrente de sus compañeros. Estos maestros prefieren preguntar y hacer hablar a estudiantes de bajo rendimiento sólo si están seguros de que estos estudiantes tienen la respuesta correcta. En general estos maestros creen que los estudiantes de bajo rendimiento deben ser exhortados a hablar, mucho menos que los otros estudiantes.

- Muchos maestros afirman que los niños de bajo rendimiento presentan una serie de conductas negativas tales como portarse mal y violar las reglas y normas de la escuela o de la clase.

- Para gran parte de los maestros los niños de alto rendimiento, a diferencia de los de bajo, presentan conductas positivas como un dominio de las discusiones en clase y contestan disciplinadamente.

- Los alumnos más sobresalientes tienen más oportunidad de ser percibidos en forma más favorable por sus maestros que los menos sobresalientes, debido a que los contactos de estos últimos con el maestro son poco frecuentes y porque el maestro conoce muy poco acerca de estos estudiantes.

En general se puede decir que entre más alto se determine el rendimiento del alumno, más oportunidades tendrá éste de interacción (JORDAN, 1986).

En los siguientes tres puntos de este capítulo se presentarán algunas características del grupo, del maestro y del alumno, ya que es precisamente el maestro y sus alumnos los que conforman el grupo de aprendizaje, aprendizaje que se logra a través de la interacción de sus integrantes.

### 2.1. CARACTERISTICAS DEL GRUPO

El aula es el lugar donde maestros y alumnos se reúnen para lograr en común una serie de aprendizajes. En el salón de clase tanto maestros como alumnos depositan sus inquietudes, dialogan y cuestionan, con el fin de obtener ese cúmulo de aprendizajes, es decir, conocimientos, hábitos, actitudes, destrezas etc.; en una palabra, cambios en el comportamiento individual.

Tanto alumnos como maestros conforman un grupo de aprendizaje, juntos trabajan con el propósito de alcanzar determinados objetivos. A medida que el grupo interactúa en función

del logro de objetivos, se van presentando cada vez más el sentimiento de pertenencia de ese grupo; ya no se pensará o actuará en función de uno mismo sino de todos aquellos que forman el grupo, con la finalidad de lograr objetivos de aprendizaje (EUSSE, 1983).

Bajo este punto de vista y de acuerdo con Barabtarlo y Theesz, (1985), "El trabajo grupal significa entonces un intercambio de experiencias entre un conjunto de individuos que, reconociéndose dentro de las mismas necesidades y problemas, optan por acrecentar cualitativamente las experiencias necesarias para una transformación de la realidad" (p. 76).

Ahora bien, para que realmente se dé un trabajo grupal y la clase del profesor deje de ser una enumeración de una serie de verdades que sus alumnos únicamente van a memorizar, se deberá tener siempre presente que tanto el maestro como el alumno están dentro del aula, no solo con su cerebro dispuesto a pensar, sino con todo aquello que pueda integrar y conformar a una persona, como lo es, por mencionar solo algunos, sus emociones, afectos, valores, proyectos, actitudes, recuerdos, recursos, etc. así como también su inconsciente, sus esperanzas y sus mismas frustraciones (GUTIERREZ, 1980).

Con esto se quiere decir que al igual que las actitudes del maestro generan dentro del salón de clases angustias y estados de inquietud también él mismo experimenta ansiedades y miedos, que, mediante esas actitudes, proyecta en sus alumnos al interactuar con ellos, transmitiéndoles también las presiones que vive ya sea a nivel institucional, familiar o social. El aula puede ser entonces el lugar hacia donde el maestro canaliza todos los problemas que fuera de ella vive. De igual forma también los alumnos proyectan en el aula todo lo que puede ser objeto de sus motivaciones (EUSSE, 1983).

Según EUSSE (1983), es importante entonces considerar que en un grupo existen expectativas, ansiedades, miedos, etc., que determinan la afectividad y efectividad de ese grupo; por ello debe propiciarse un ambiente de plena libertad para la interacción del grupo, es decir, entre el maestro y sus alumnos y entre ellos mismos.

Cuando un grupo de aprendizaje está integrado en función de su tarea, es decir, del logro de los objetivos que se hayan propuesto, empieza también a integrarse su historia desde el momento en que el mismo grupo participa en diversas actividades en donde está presente la historia individual de todos los integrantes de ese grupo y, desde el momento en que existen experiencias, procesos, interacciones y acciones cuyo propósito es el logro de los objetivos del grupo, se puede hablar de un esquema referencial propio de ese grupo.

Gracias a la interacción, es como cada miembro del grupo hace del dominio de todos lo que puede aportar, facilitándose así el análisis y la toma de decisiones colectivas; siempre que las interacciones de un grupo estén en función de la tarea común se creará una necesidad de información y una conciencia de participación de todos para manejar dicha información, evitando con ello que el maestro, en una forma protectora autosuficiente, sea o se crea el único que posee toda la información, privando al grupo de su participación en las indagaciones necesarias.

Una vez analizadas brevemente las características de un grupo que de alguna manera se refieren al marco de referencia de la interacción maestro- alumno, se revisarán a continuación algunas características del maestro, así como también se hará alusión en forma breve a su puesto y función; a la influencia que ejercen en los alumnos; a algunos tipos de

maestro que han sido clasificados y a una serie de principios que sintetizan el papel del docente en lo que se refiere a su interacción con el grupo.

## 2.2. CARACTERISTICAS DEL MAESTRO

El papel del maestro, su puesto y su función son sumamente importantes y determinantes dentro del proceso enseñanza-aprendizaje; esto se debe en gran parte a la gran influencia que ejerce en sus alumnos; la personalidad de éste y la forma en que se relaciona con los estudiantes, se integra a otros factores que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje de tal forma que la disciplina, el método de enseñanza y la evaluación quedan mediatizados por el factor humano (SANTOYO, 1985).

La influencia que el maestro ejerce en cada uno de los alumnos, que junto con él conforman el grupo de aprendizaje, se puede reflejar por ejemplo en la motivación del alumno, en su interés, puesto que el maestro puede incrementarlo o reducirlo; en fomentar y mantener una actitud positiva; en propiciar el trabajo voluntario con respecto a los temas propios de la asignatura en cuestión, en la satisfacción del estudiante; mejorando o empeorando el rendimiento de sus alumnos; en su curiosidad, su creatividad, su disciplina y en su preferencia por los valores (GUTIERREZ, 1980).

Desafortunadamente las instituciones no siempre toman en cuenta la importancia del papel, el puesto y la función de los maestros, así como tampoco la gran influencia que éstos pueden ejercer en sus alumnos y en sí en todo el proceso enseñanza-aprendizaje, y no tienen el cuidado suficiente para seleccionar su cuerpo docente. Por tal motivo frecuentemente hay maestros que no han tenido la formación didáctica suficien-

te para ejercer la docencia, deficiencia que se proyecta en el aprendizaje de los alumnos, ya que no toman en cuenta todos los factores que influyen en el aprendizaje y sólo se limitan a cubrir un programa propiciando la memorización de sus contenidos por los alumnos.

En muchas instituciones se piensa que la labor principal del profesor consiste en la mera transmisión de conocimientos, pasando por alto que una adecuada transmisión de conocimientos no es posible si no se tiene un conocimiento acerca de las personas que van a recibir el mensaje. En muchas ocasiones, para muchas instituciones educativas y para muchos maestros, la actividad de estos últimos se reduce, tan solo, a la transmisión y evaluación de conocimientos, mientras que la posición pasiva del alumno se concreta a ser educado, escuchar y repetir (EUSSE, 1983; GUTIERREZ, 1980).

La verdadera actividad de un buen maestro debe ser la de planificar; activar y facilitar experiencias; motivar y reforzar; plantear problemas; colaborar con el estudiante y evaluar; así mismo debe dejar que la pasividad del estudiante se convierta en una actividad mediante la cual él mismo se eduque, se informe, consulte, critique, discuta y tome una posición; sea capaz de intuir, imaginar y crear; planifique, organice, sistematice y se autoevalúe (GUTIERREZ, 1980).

El maestro debe aprender a renunciar a dominar a los alumnos, es decir, a ejercer el poder. Debe propiciar comunicaciones adecuadas con sus alumnos que sean coherentes, sencillas y humanas, en lugar de emplear un tono altivo o sarcástico, palabras rebuscadas, lenguajes técnicos, etc. El profesor debe promover la interacción grupal, observar los principales roles que se dan en dicha interacción, poner en claro cual es el objetivo de estudio y relacionarlo con los intereses del grupo; promover la participación de todos en

torno a la tarea y el respeto a los roles existentes y al proceso mismo del grupo. El maestro no debe olvidar que también él mismo vive un proceso de aprendizaje y que el grupo le aporta una serie de elementos que lo enriquecerán, así como también debe recordar que influirá a su vez en el grupo de aprendizaje con su historia personal, de la cual no puede desligarse al momento de la interacción (EUSSE, 1983).

Con base en lo anteriormente expuesto y de acuerdo con Gutiérrez (1980), se puede decir que la labor del maestro consiste, entre otras, en propiciar el aprendizaje significativo para lo cual se requiere algo más que una simple exposición de datos. Se requiere de un buen método didáctico cuya eficacia reside en las cualidades y estímulos que el profesor pueda ofrecer. Esos estímulos deberán ser dirigidos a la persona del estudiante y no simplemente a sus facultades intelectuales; por lo tanto el maestro deberá captar la necesidad de considerar las cualidades esenciales del estudiante como persona. O sea, que el profesor no debe de atender al tema de su clase únicamente, ni solo al aspecto cognoscitivo de su tema, sino que el foco central de su atención debe ser la persona del estudiante con sus intereses, sus preferencias y sus valores; prueba de ello se tiene en las teorías educativas que desde Rousseau han insistido con creciente interés en la educación centrada en el educando, que consiste en colocarlo, a él y no al maestro, como el personaje central del proceso enseñanza-aprendizaje puesto que el objetivo principal de dicho proceso lo es precisamente el educando.

Desafortunadamente no todas las instituciones ni todos los profesores concuerdan con estas teorías por lo que el papel, el puesto y la función del maestro varía enormemente entre unos y otros.

A continuación se presentarán los diferentes tipos de maestros que Suárez (1984), clasifica en cuatro grandes grupos: El grupo del maestro dictador, el del maestro madre, el del maestro doctor y el del maestro educador.

#### EL DICTADOR

A este grupo pertenecen todos aquellos maestros con las siguientes características: son sumamente autosuficientes e inflexibles; para ellos la culpa de todo lo malo que sucede en la clase la tienen los estudiantes o en su defecto las directivas escolares o el gobierno, pero ellos nunca pueden cometer errores; nunca se autocuestionan sus conocimientos, su capacidad de comunicación o sus características de personalidad ni permiten que otros lo hagan; son inabordables; solo sus decisiones y opiniones cuentan; son rudos, autoritarios; piensan que la bondad pone en peligro su autoridad, no permiten el diálogo; consideran que las calificaciones, en especial las bajas son el mejor estímulo para el estudio y gozan con el fracaso de los demás; consideran a sus alumnos como "brutos", impreparados, irrespetuosos, indisciplinados, irresponsables, no quieren estudiar, no atienden a sus "óptimas" explicaciones, son incomprensibles; pero por debajo de su autoritarismo a menudo existe inmadurez, incapacidad e impreparación.

#### EL MADRE

Les gusta ser muy populares; tener "contentos" a los alumnos y gozar de su estimación aunque para ello tengan que sacrificar los objetivos académicos; se dejan conover con las lágrimas y las sonrisas para hacer creer a los estudiantes que los comprenden. Confunde la comprensión con pasar por alto los problemas y dejar que sus alumnos hagan lo que



quieran; su tema es "no tener problemas y pasarla bien"; cuando hay problemas prefieren negarlos hasta dejarlos crecer y confundirse en todo el grupo de aprendizaje tornándose sin solución; de ésta forma él no tiene ya que resolver el conflicto; sus acciones no son eficaces; las calificaciones que otorga a sus discípulos son condicionadas, pues busca a través de ellas ser aplaudido y estar rodeado por sus alumnos. Pero generalmente son juzgados a largo plazo por su ineficacia y su acción efímera tanto en el plano de los conocimientos como en su ejemplo de vida.

### EL DOCTOR

Los maestros que pertenecen a este grupo se quieren ver a sí mismos, y hacer que los demás los vean como personas muy respetables, decentes, con aplomo, instruidas y responsables. Realizan sus actividades con esmero; son exigentes delicados y precisos en sus obligaciones. Buscan el equilibrio y la ecuanimidad; pretenden ser muy amables pero su amabilidad es calculada y en el fondo puede ser por desconfianza y temor a perder su prestigio y autoridad. Sus clases son ordenadas y ricas en contenidos pero sin involucrarse con sus alumnos e ignorando sus sentimientos; dan la impresión de querer recibir siempre a sus alumnos pero no se entregan a ellos ni van a su encuentro; viven ajenos a todo lo que pueda inquietar al estudiante; son muy afectos a dictar toda la clase; donde termina su labor académica terminan sus obligaciones. Sienten más compromiso hacia el programa que hacia los estudiantes; su trabajo suele ser visto como un medio de subsistencia, más que como una fuente de satisfacciones y desarrollo personal. Los problemas que surjan trata de resolverlos en forma muy racionalizada haciendo a un lado los sentimientos, por lo que sus soluciones son, frecuentemente, intransigentes. En general son respetados y estimados por sus alumnos pero en forma lejana

y estéril y con una agresividad latente. Pasan ajenos a la problemática estudiantil y a su medio, ignorando sus intereses y rodeando el proceso de enseñanza-aprendizaje de un ambiente frío.

#### EL EDUCADOR

A este último grupo pertenecen el tipo de maestros que son exigentes pero muy comprensivos; fomentan el diálogo y la libre discusión, poseen una ideología bastante clara; tienen autoridad pero no caen en el autoritarismo; reconocen sus limitaciones; su actividad no se centra en obtener prestigio; les gusta estar al servicio de la humanidad y contribuir a la formación del hombre; su actividad académica no se reduce a dictar clases; continúan estudiando; participan de las inquietudes estudiantiles y tratan de orientar al alumno; el inconformismo de los educandos lo consideran normal, las inquietudes de la juventud positivas, busca conocer el mundo del estudiante para comprenderlo y vivir su problemática; toma en cuenta los sentimientos de sus alumnos; comprenden que el hombre no vive únicamente de números, fórmulas o reacciones químicas. Buscan evitar los conflictos tratando de prevenirlos en lugar de solucionarlos y en caso de que se presenten tratan de resolverlos adecuadamente; en el grupo pugnan por crear un ambiente de confianza y libertad, estimulan la participación y la creatividad de todos; tratan de conocerse a sí mismos al igual que las reacciones del grupo; buscan la verdad, son inquietos; están motivados y desean la superación para lo cual están en continua actualización y renovación pedagógica.

Estos son los cuatro grupos en los que Suárez (1984) clasifica a los diferentes tipos de maestros. Existen varias clasificaciones acerca de los maestros que han sido hechas

por varios autores; Nérici (1973) cita la de Kerschensteiner; Caselman; Lisboa; etc.; aquí se ha decidido tomar la clasificación que Suárez (1984) cita, por considerar que en estos cuatro grupos se puede reunir la mayoría de los diferentes tipos de maestros.

Para finalizar con este punto se mencionarán y explicarán brevemente los cinco principios básicos que Gutiérrez (1980), postula para ubicar el papel del maestro en lo que respecta a su interacción con el grupo:

1) Principio de la empatía. 2) Principio de la mayéutica. 3) Principio de la personalización que a su vez implica: a) Aceptar al alumnos; b) Confiar en el alumno; c) Alentar al alumno y las situaciones y tipos de maestros que se dan cuando éstos no toman en cuenta la persona del estudiante. 4) Principio de la retroalimentación y 5) Principio de la dialéctica.

#### 1. PRINCIPIO DE LA EMPATIA

Se refiere a que el maestro debe colocarse en el lugar de los alumnos para comprender la actitud que cada uno de éstos tiene hacia el conocimiento; sus dificultades; disposiciones, motivaciones etc. Evitando juicios ajenos al estudiante, la atención del educador debe estar puesta en el mundo interno de significados reales propios del estudiante, además debe hacerle comprender que lo ha captado. Con todo esto la comunicación que se establezca entre maestro-alumno, será más profunda y no una mera transmisión de conceptos, pues el conocimiento que se trate de promover en los alumnos tiene dos ángulos, el de la enseñanza y el del aprendizaje y ambos implican diferentes dificultades pero bien relacionadas (SANTOYO, 1985; GUTIERREZ, 1980).

## 2. PRINCIPIO DE LA MAYEUTICA

El maestro no debe concentrarse a proporcionar al alumno datos y soluciones sino más bien a procurar desarrollar las potencialidades internas del educando. No se trata únicamente del ejercicio del diálogo, sino de esforzarse para lograr en el estudiante una disposición de actividad, realización, desarrollo iniciativa y creatividad. Es decir, en lugar de que el maestro dé todas las soluciones, debe propiciar que sea el mismo alumno el que las encuentre. No se trata de que el maestro se convierta en la muleta del progreso del estudiante sin la cual no pueda hacer nada por sí mismo; esto es precisamente lo contrario de la meta educativa que consiste en el desarrollo y la autonomía del educando, de tal forma que el educador pueda llegar a desaparecer.

## 3. PRINCIPIO DE LA PERSONALIZACION

En general se dice que el papel principal del maestro consiste en la transmisión de conocimientos, sin embargo una verdadera transmisión de conocimientos, no se da si no se toma en cuenta la persona del estudiante que es quien va a recibir el mensaje.

Tomar en serio la calidad de persona del alumno, significa atender a la calidad del sujeto que es, considerando sus aspectos emotivos, cognoscitivos, entender su mundo personal, compartir experiencias, dudas, esperanzas y de ser posible dar afecto y amor aunque esto último generalmente se piensa que no debe ser considerado en el salón de clase; sin embargo no se puede negar que dentro del aula surgen sentimientos, emociones y afectos y el manejo correcto de la simpatía o antipatía, del miedo, el coraje, el afecto y la amistad debe ser uno de los objetivos de la interrelación maestro-alumno.

El poder del maestro que contempla este principio de la personalización deberá: a) Aceptar al alumno tal cual es, b) Confiar en él y c) Alentarlo.

#### a) ACEPTAR AL ALUMNO

Aquí el maestro no solo no rechaza la persona del alumno sino que además lo reconoce y aprecia de un modo positivo, reconoce sus cualidades intrínsecas, su potencialidad interna para crecer, sus aptitudes para aprender y mejorar, sus estratos culturales etc.; además se deben tomar en cuenta también sus tendencias desviadas, en caso de tenerlas, sus posibles vicios, sus deficiencias, ignorancia, dificultad para progresar, etc.

Para poder favorecer el desarrollo de una persona, se debe empezar por reconocer su potencialidad para crecer así como también sus deficiencias. "Aceptar a la persona tal como es, no resulta fácil, pero es la única manera de ejercer un auténtico acto educativo"(GUTIERREZ, 1980, p. 171).

#### b) CONFIAR EN EL ALUMNO

Esto significa tomar en cuenta lo que el alumno puede ser y hacer. Aquí el maestro debe reconocer, aceptar y esperar la propia actividad y progreso del alumno. Al tener el alumno facultades para crecer tiene facultades para aprender, por lo tanto las expectativas del maestro deberán basarse en lo que el alumno puede adquirir de acuerdo a sus propias facultades de crecimiento.

Es importante que el maestro logre adquirir esta actitud de confianza hacia cada uno de sus discípulos pues de otra forma solo obtendría cierto logro de ellos a base

de coerciones, exigencias y amenazas, reduciéndose además su papel al de un simple transmisor de conocimientos.

c) ALENTAR AL ALUMNO

Aquí se trata de que el maestro exprese al alumno la buena imagen que de él tiene; con esto no se quiere decir que deba pasar por alto sus defectos, sino que resalte más lo positivo que se detecte en el alumno como cualidades reales, haciendo notar también las deficiencias observadas; desafortunadamente es frecuente encontrar maestros que enfatizan más los aspectos negativos de sus alumnos que los positivos, prueba de ello lo es, por ejemplo, la costumbre de usar un marcador rojo que resalta más los errores que el azul los aciertos.

"Una persona que continuamente recibe represiones, castigos o, por lo menos, observaciones con respecto a sus defectos reales y jamás escucha una felicitación o aliento en relación con sus progresos y aciertos, es una persona que necesariamente va a terminar por desconfiar con respecto a sus propias posibilidades lo cual la llevará, por lo menos, a un debilitamiento en su esfuerzo personal, si no es que llega hasta a una anulación de toda actividad en ese sentido". (GUTIERREZ, 1980; p. 174).

Con esto se quiere decir que una persona se realizará mejor mientras más seguridad tenga con respecto a sus aptitudes personales y esa seguridad se incrementa y consolida cuando recibe de otras personas aprobaciones que confirman sus realizaciones.

Por último, en lo que concierne al principio de la personalización, Gutiérrez Sáenz (1980) describe una serie de situaciones que se pueden presentar cuando el maestro no

considera importante, consciente o inconscientemente, tomar en cuenta la persona del estudiante.

- El maestro puede adquirir una actitud de indiferencia hacia la personalidad de cada uno de sus estudiantes, tratándolos a todos por igual.

- El maestro utiliza al estudiante para lograr sus propios intereses ya sean estos de índole político, económico, de prestigio etc. y esto lo logra mediante falsas adulaciones y diplomacia, o bien de otorgar calificaciones irreales al estudiante que satisfaga sus propios intereses.

Existe también el caso del maestro que para asegurar el éxito en su clase, en cuanto a la conducta y los conocimientos de sus estudiantes, ejerce en ellos una presión moral muy fuerte.

- El paternalismo puede ser considerado también como un procedimiento manipulatorio, pues esta clase de maestros pretenden crear un ambiente de confianza limitada en la bondad, sabiduría y eficacia de la autoridad. Aquí el profesor pareciera ser paciente y gentil pero en sí podría ser un autoritarismo sin grandes enojos; con esto hacen al estudiante pasivo y conformista e infantil, impidiendo una maduración en ellos. "La actitud paternalista consiste en proteger al alumno de todo esfuerzo o daño posible. Pretender que nada le hiera, que no actúe, que no piense.

En esta situación el maestro da al alumno la solución a los problemas de aprendizaje; con esto el alumno se ve impedido a efectuar su propio cuestionamiento y plantear sus propias soluciones de acuerdo a la etapa en que está viviendo.

La actitud paternalista propicia la dependencia y la sumisión en el alumno" (EUSSE, 1983, p. 9).

- El autoritarismo, que también es una forma de manipulación, "consiste en el abuso de la autoridad. La función normal de la autoridad es unificar los esfuerzos en vista de un fin propuesto. Pero el autoritarismo recurre a medios que por un lado, mutilan las oportunidades de opción, de creatividad, de pensamiento divergente y de pensamiento crítico. El ideal del profesor autoritario es la clase perfectamente programada, donde todo está previsto, nadie difiere, no hay un solo momento fuera de control, y todos los estudiantes responden unívocamente a los estímulos que él ofrece". (GUTIERREZ, 1980, p. 178).

La situación en donde el profesor adopta la actitud de autoritarismo es bastante negativa, pues además de no considerar la persona del estudiante no le ofrece ninguna posibilidad de desarrollar sus aspectos humanos. En cuanto al alto nivel de disciplina y rendimiento académico de los estudiantes en esta situación, habría de cuestionarse.

- Otra situación que se presenta es cuando al profesor lo único que le interesa es la imagen que vaya dar a sus alumnos esforzándose sólo por lograr que esta imagen sea la de un sabio; o bien el maestro que además de buscar el reconocimiento y admiración de sus estudiantes, por todo lo que se sabe y les expone, no tolera ninguna clase de duda, objeción o crítica a su exposición. Esta clase de maestro considera que todo lo dicho por él es una verdad ineludible y que la duda es una falta de respeto a la autoridad. Sin embargo estos maestros conciben el respeto como sumisión y jamás permitirán un trato de igualdad en la relación con sus alumnos.



Existe también el caso del maestro para quien el examen es lo más importante del proceso educativo.

Otro tipo de profesor es aquel que piensa que sus alumnos son una especie de niños salvajes a los que hay que domesticar y lejos de preocuparse por su persona y, de acuerdo a las necesidades de cada uno de sus alumnos, propiciar una clase dinámica e interesante, vive solo preocupado por los problemas de disciplina sin darse cuenta que su misma actitud represiva es la causante de la sublevación de sus estudiantes.

Por último habrá que mencionar también el clásico "profesor barco", el cual regala la calificación a sus alumnos con tal de que lo dejen tranquilo.

#### 4. PRINCIPIO DE LA RETROALIMENTACION

De acuerdo con este principio el profesor deberá estar siempre pendiente de la respuesta que sus alumnos dan a sus mensajes; con esto él podrá saber cuales han sido los avances reales de sus estudiantes. El profesor que no se preocupa por obtener una respuesta o retroalimentación de sus alumnos cae en peligro de que su papel como educador sea ineficaz. Es por ello que la retroalimentación de la comunicación que establece con sus alumnos sea básica e indispensable.

El maestro no debe cerrar sus oídos ante los requerimientos, puntos de vista, dudas, cuestiones, comentarios, reafirmaciones y crítica de los estudiantes.

A diferencia de lo que muchos maestros piensan, la retroalimentación puede tener muchos beneficios tanto para el maestro como para los estudiantes; puede entre otras cosas, favorecer una actitud de diálogo, de apertura, de igualdad

entre maestros y alumnos, de intercambios, de influencia mutua y de reconocimiento reciproco.

##### 5. PRINCIPIO DE LA DIALECTICA

Significa que se establezca un diálogo entre maestro-alumno; que se propicie la interacción que entre otras cosas implica que no sólo los alumnos aprendan sino que también el maestro puede aprender y se enriquece en el contacto con sus alumnos. Asimismo se trata de adoptar una actitud de síntesis en donde lo expuesto tanto por el maestro como por los estudiantes se pueda unificar en una visión integradora de ambos puntos de vista.

Se trata aquí de que lejos de propiciar una disciplina rígida en donde los alumnos deben permanecer en absoluto silencio a lo largo de toda la clase, se favorezca en cambio la comunicación verbal personal entre el maestro y estudiante como también entre los mismos estudiantes.

Aún hoy en día existe un vasto número de maestros cuya clase se basa en un diálogo por parte del maestro; introducir el diálogo significa tomar en serio las inquietudes de los estudiantes, permitir que hagan sugerencias, atender sus dudas, e incluso no oponerse a la posibilidad de crítica. Sin embargo la mayoría de los maestros se oponen a adoptar esta actitud educativa, pues para ellos lo único importante es cumplir con el programa y piensan que lo demás se reduce a una pérdida de tiempo.

Con este último principio se concluye la presentación de lo que de acuerdo con el autor que lo postula (GUTIERREZ, 1980), es la base para que el maestro sea concebido como un verdadero educador que atiende todos los aspectos que atañan

a la persona del educando y deje de ser un simple instructor o informador de datos.

En el siguiente punto denominado "Características del estudiante" se hablará de algunos aspectos que deben ser considerados para poder atender a las necesidades del educando en forma más efectiva. Se menciona también el problema relativo a la dificultad de poder enlistar las características que poseen los diferentes tipos de alumnos y se hace alusión a una clasificación hecha por Nerici (1973) y a otra por Jordán (1986) para finalizar con lo que Willis y Brophy. (1974) llaman las características generales o antecedentes del estudiante.

### 2.3. CARACTERISTICAS DEL ESTUDIANTE

Al igual que el maestro, el alumno se presenta en el salón de clases con su historia personal que comprende todas sus experiencias previas, su educación familiar, sus intereses, sus valores, etc. Al mismo tiempo llega con un cúmulo de expectativas que se relacionan con sus propias necesidades y con su realidad. Todos estos aspectos deben tomarse en cuenta y entender que, por ello, lo que cada alumno quiere aprender en la escuela puede diferir.

Asimismo, al igual que los maestros, los alumnos también tienen diversas necesidades de afiliación, de prestigio, de seguridad, de autorrealización, etc. que deben detectarse y satisfacerse. Partiendo de este principio, el trabajo en el aula, la coordinación y la instrumentación del proceso enseñanza-aprendizaje podrán ser orientados a lograr la motivación en los alumnos para que ellos mismos sean capaces de satisfacer sus necesidades (EUSSE, 1983).

Ahora bien, en lo que respecta a las características

del alumno, pocos son los trabajos que se han realizado acerca de este t6pico. En contraste existen varios autores que han investigado las diversas caracteristicas de diferentes tipos de maestro, pero en el caso del alumno no ha sucedido lo mismo.

Se sabe y es evidente que existen diferentes tipos de alumnos; siguiendo una clasificaci6n de Nerici (1973) los hay tristes, flojos, que se atrasan sistem6ticamente en sus deberes, que son impuntuales; descuidados; que no les gusta la escuela; que no trabajan con eficacia; que son indiferentes o distraidos en clase; que demuestran poca voluntad para lograr 6xito; que presentan mal comportamiento; que son f6cilmente influenciados por los compa1eros; que son l6deres, etc. y, como es de suponerse, los hay tambi6n alegres, activos; que son puntuales; que les gusta la escuela, etc.

Sin embargo, repitiendo, son pocos los estudios que han investigado las caracteristicas de los diferentes tipos de alumnos en M6xico. En Estados Unidos se han hecho investigaciones que proporcionan una idea de las caracteristicas del estudiante que de alguna manera van a influir en las interacciones maestro-alumno. Dependiendo de sus caracteristicas los alumnos se clasifican en cuatro grupos: 1) Grupo de apego 2) Grupo de preocupaci6n 3) Grupo de rechazo y 4) Grupo de indiferencia (JORDAN, 1986).

En el siguiente capitulo se describen las caracteristicas de los alumnos de cada uno de estos cuatro grupos.

Existen otras caracteristicas del estudiante que deben ser tomadas en cuenta. De acuerdo con Willis y Brophy (1974), ser6 importante atender, por mencionar solo algunas, a la descripci6n f6sica del alumno; a contar con cierta informaci6n referente a la familia de donde proviene; a la salud

o condición física del educando, a sus características sociales y emocionales; percatarse de la forma como el niño interactúa con otros niños; de cual y como es su actitud o motivación con respecto a la escuela; detectar su comportamiento en el salón de clases y la clase de problemas de este tipo que presenta; cuales son sus aptitudes para la escuela así como también sus habilidades orales o verbales y presentar una esmerada atención a las formas de interacción maestro-alumno dentro del aula.

Sin embargo sería de gran utilidad que, por ejemplo, los maestros utilizaran los antecedentes que caracterizan a cada uno de sus alumnos con el fin de poder conocerlos y, por ende, beneficiarlos mejor en su rendimiento y desarrollo y no únicamente para formarse un juicio prematuro de ellos, donde sus antecedentes sirven únicamente para encasillarlos y con ello limitarlos o exigirles demasiado.

Es muy común que los maestros utilicen los antecedentes y demás características del alumno para predecir su logro académico; asunto sumamente delicado, pues si no se usa con amplio criterio, suma objetividad y miras para el mejor desempeño del estudiante como tal, puede tornarse en prejuicios que le serían muy perjudiciales.

En un estudio realizado por Tom. Couper y Mc. Graw, (1984), se demostró que las expectativas de los maestros tienen un impacto muy importante en el logro académico de los estudiantes y que existen varias características del alumno que pueden influenciar las expectativas del maestro, así como también la forma en que se dan las interacciones maestro-alumno.

CAPITULO III  
ACTIVIDADES MAESTRO-ALUMNO

3.1. ACTITUDES MAESTRO-ALUMNO EN RELACION CON EL SEXO, CLASE SOCIAL Y OTRAS CARACTERISTICAS DE LOS ALUMNOS.

Varias investigaciones han revelado que en las interacciones de maestros y alumnos existen una serie de patrones constantes, que dependen de la actitud que los maestros tengan hacia los estudiantes; éstas actitudes pueden ser agrupadas en 4 formas: actitud de apego, actitud de preocupación, actitud de indiferencia y actitud de rechazo.

En un estudio realizado por Willis y Brophy (1974), se exploraron estos 4 grupos de actitudes con el fin de identificar las características de los estudiantes que provocan estas actitudes en los maestros.

A continuación se presentan los resultados de este estudio, mencionando las características y formas de interacción de los alumnos en cada uno de los 4 grupos.

1. ESTUDIANTES DE GRUPO DE APEGO.

Los maestros se expresan de estos niños en forma sobresaliente y sus comentarios hacia ellos eran más positivos que hacia los niños de cualquiera de los otros tres grupos.

Comentarios de los maestros acerca de las niñas de este grupo:

Más altas de estatura que el promedio; más atractivas; de padres cooperativos e interesados; con mayor probabilidad de tener impedimento visual o necesitar lentes; más creativas e imaginativas; más despiertas; mejores observadoras; trabajaban independientemente en las tareas asignadas; con

capacidad intelectual generalmente más alta; con alto rendimiento académico; al igual que los niños, las afirmaciones de los maestros acerca de su alta capacidad, fueron confirmadas por calificaciones más altas en el "Metropolitan Readines Test" ("N.R.T."); se apegan más a lo que sus maestros deseaban.

Comentarios de los maestros acerca de los niños de este grupo:

Mayores comentarios positivos acerca de su ropa; apariencia inmadura; la mayoría con impedimento visual o requerían lentes; más callados, los designaron como líderes o ayudantes, en el aula; ayudaban más a otros niños; eran más entrometidos, participaban voluntariamente durante discusiones en el aula, con mayor frecuencia que otros niños; con algún problema de percepción o impedimento de aprendizaje; tienen gran capacidad; alto rendimiento; con calificaciones más altas en el "Metropolitan Readines Test"; mejor adaptados a la escuela y a las reglas del maestro; buen desempeño escolar; apoyan al maestro ayudando y dando información a los demás; muy activos; con habilidades escolares; no dibujan bien.

LAS CARACTERISTICAS GENERALES (niños y niñas) QUE REPORTAN LOS AUTORES SON:

Estudiantes "modelo"; de alto aprovechamiento; muy aplicados; conformes con las expectativas del maestro; satisfacen sus necesidades personales; presentaban actitudes cálidas hacia los maestros, es decir, no eran ni hostiles ni neutrales; de buen comportamiento y siguen las normas preestablecidas por los maestros.

## FORMAS DE INTERACCION.

En todos los estudios de este tipo, se notó un favoritismo de los maestros hacia estos estudiantes. Aún cuando se perciben características negativas en estos niños, los maestros no responden a ellos negativamente como lo hacen con los demás. Por su parte, los niños de este grupo recompensaban a sus maestros en sus interacciones con ellos; cumplían con las reglas estipuladas por sus maestros y tenían éxito en la escuela.

### 2. ESTUDIANTES DEL GRUPO DE PREOCUPACION.

Comentarios de los maestros acerca de las niñas de este grupo:

Tienden a venir de familias numerosas; presentan problemas de lenguaje; son más dependientes y calladas; carecen de autoconfianza; necesitan ayuda moral y académica del maestro; tienen una actitud generalmente positiva hacia la escuela; bajo aprovechamiento; baja capacidad; bajas calificaciones en el "Metropolitan Readines Test".

Comentarios de los maestros acerca de los niños de este grupo:

Estos niños generalmente son criados por abuelos o padres de edad avanzada; algunos presentan impedimentos en el habla; generalmente son inmaduros; su estatura está dentro del promedio, son activos y vivaces; buscan la atención del maestro; son capaces de utilizar y aprovechar el material escolar; dependientes en el trabajo escolar; requieren de la ayuda y aprobación del maestro; tienen poca capacidad; requieren trabajo de preparación; presentan una actitud posi-



tiva hacia la escuela; su salud generalmente es deficiente al igual que su desarrollo emocional-social; habilidades orales y verbales pobres; calificaciones bajas en el "Metropolitan Readings Test", (aunque no tan bajas como las niñas de este grupo); cooperadores y cumplidos con los reglamentos e instrucciones de los maestros.

#### CARACTERISTICAS GENERALES (niños y niñas).

Bajo aprovechamiento; dependencia del maestro tanto para apoyo moral como académico; aparentemente no presentan problemas de comportamiento.

#### FORMAS DE INTERACCION.

Los maestros interactúan más frecuentemente con estos alumnos; se observó que la forma en que los maestros se comportaban con estos estudiantes se debía a su preocupación por sus bajos niveles de aprovechamiento; por tal motivo los maestros responden a estos estudiantes con un doble esfuerzo para mejorar su situación, a través de contactos más frecuentes, proporcionando apoyo moral y académico para mejorar su aprendizaje. Sin embargo, los maestros hicieron significativamente menos comentarios positivos y más negativos de estos niños que de los del grupo de apego, aunque los comentarios negativos se referían más bien a sus habilidades más que a su personalidad o cooperación con el maestro.

En cuanto a los niños de este grupo se vió que recompensaban personalmente a los maestros en sus interacciones con ellos y, aunque tenían dificultades en la escuela, aparentemente cumplían.

### 3. ESTUDIANTES DEL GRUPO DE INDIFERENCIA.

Las características de estos estudiantes han sido más difícilmente identificadas.

#### Características de las niñas:

No les gusta la escuela; se dan por vencidas al trabajar con las tareas escolares; carecen de seguridad en sí mismas; no están preparadas para la escuela; son creativas e imaginativas; tienen poca capacidad; presentan problemas en su comportamiento escolar.

#### Características de los niños:

Los niños de este grupo generalmente son inmaduros; ordenados y limpios; por lo general ambos padres trabajan; se muestran desinteresados y no son cooperativos, siendo por lo regular criados por el abuelo; la mayoría presentan un impedimento visual o necesitan lentes; con problemas de lenguaje; son niños solitarios; están ansiosos por complacer; generalmente tienen mala salud; presentan una actitud negativa hacia la escuela; no cumplen con

lo que inicialmente el maestro esperaba de ellos.

#### CARACTERISTICAS GENERALES (niños y niñas).

Es difícil identificar sus características aunque en el estudio realizado por Willis y Brophy (1974) se pudo encontrar que en general los niños del grupo de indiferencia combinan una baja capacidad con un mal comportamiento en el aula, respondiendo inapropiadamente al maestro; presentan una actitud negativa hacia la escuela. La diferencia principal con el grupo de preocupación es que los niños de este grupo responden en forma negativa a los maestros y/o escuela.

#### FORMAS DE INTERACCION.

Se reportan bajas frecuencias de interacción con sus maestros; en caso de que éstas se den son breves y de menor participación emotiva que con otros estudiantes. Los maestros responden con indiferencia o apatía hacia estos alumnos, actuando a menudo como si no se percataran de su presencia en el salón. También suele suceder que, con mayor frecuencia, los maestros hagan comentarios negativos acerca de su comportamiento relacionado con su trabajo escolar y de sus habilidades y hábitos de estudio. Los maestros decían

que estos niños tenían una expresión facial "vacía"; según ellos (los maestros), estos niños respondían en forma inapropiada a las aperturas del maestro, por lo que preferían mantenerse alejados de ellos; decían también sentir que estos niños quieren que se les deje solos, que no les gusta ni la escuela ni los maestros y por tal motivo empezaban a evitarlos; es decir, los autores (Willis y Brophy, 1974) suponen que cuando los maestros detectan estas actitudes y no logran cambiarlas, adoptan un mecanismo de defensa para protegerse de la frustración continua y rechazo que estos alumnos les producen, ya que no responden en ningún aspecto y tienden a desmotivar al maestro, condicionándoles a reducir sus interacciones con ellos y desarrollar una actitud de indiferencia en lugar de atender a sus problemas aún cuando estos problemas son percibidos con exactitud.

Aparentemente los niños de este grupo respondieron negativamente a las interacciones, con los maestros al no proporcionar un patrón de contacto interpersonal recompensante.

#### 4 . ESTUDIANTES DEL GRUPO DE RECHAZO.

##### Características niñas:

Patrones familiares negativos (hogares rotos, cooperación deficiente de los padres, etc.); son entrometidas; no les gusta la escuela se dan por vencidas fácilmente; son inseguras; juguetonas y traviesas; no están preparadas para la escuela; no se ajustan a las rutinas escolares; les gusta mucho observar y ser minuciosas; no prestan suficiente atención; probablemente se espera de ellas que reprobren o se les saque de la escuela; presentan una aptitud deficiente para el trabajo escolar; bajo rendimiento académico; hábitos de estudio deficientes; sin embargo no salieron tan mal en "Metro-

politan Readines Test"; presentan mayores problemas de disciplina y comportamiento; no siguen el programa; bajas habilidades académicas.

#### Características niños:

Los niños de este grupo generalmente son inmaduros; mal adaptados; independientes ; ruidosos y perturbadores de la paz; relativamente inactivos; no son vivaces; raras veces son escogidos como líderes o ayudantes; tienen dificultades para llevarse bien con los demás; en general necesitan una ayuda adicional; probablemente se espera que reprueben o se les saque del colegio; su habilidad no difiere del promedio, ni sus calificaciones en el "Metropolitan Readines Test", sin embargo los maestros insisten en que tienen poca capacidad, habilidad, etc., subestimando a estos niños y sus posibilidades de éxito académico; por lo general estos niños presentan problemas serios de disciplina.

#### CARACTERISTICAS GENERALES (niños y niñas)

Presentan problemas de comportamiento; bajo rendimiento (pero no tanto como los del grupo de preocupación); desafían y desobedecen al maestro.

#### FORMAS DE INTERACCION.

Demandan la interacción con el maestro pero este desaprueba las demandas considerándolas molestas; la mayor parte de los contactos que los maestros establecen con estos niños son más bien para controlar su mala conducta, sin embargo también recibían frecuentes elogios dando la impresión de que los maestros querían compensar el tono negativo de sus intervenciones con ellos. Por otra parte estos estudiantes desafían

y desobedecen al maestro o bien no responden positivamente a los intentos del maestro por entablar contacto personal. Se puede decir que en general la relación maestro-alumno es tensa, los contactos son de tipo disciplinario y críticos, pero suavizados por elogios y otros intentos del profesor para compensar los contactos negativos; sin embargo hay un patrón de rechazo bien definido y no todos los maestros tratan de suavizarlo con elogios o algún otro intento compensatorio de comportamiento positivo del maestro hacia estos estudiantes; ésto se puede deber a que los maestros se desmotivan con su comportamiento, desarrollando una actitud de rechazo hacia ellos.

En general se puede decir al respecto de estos cuatro grupos que mientras los maestros tienden a responder cálidamente al grupo de apego, se preocupan de los estudiantes del grupo de preocupación y rechazan o desarrollan respuestas conflictivas hacia los estudiantes del grupo de rechazo, responden con indiferencia, actuando a menudo como si no estuvieran los estudiantes del grupo de indiferencia.

En cuanto a los grupos de preocupación y rechazo, éstos parecen ser bastante semejantes a simple vista, con la excepción de que los estudiantes del grupo de rechazo tienen mayores problemas de disciplina en el aula que los del grupo de preocupación. Los maestros muestran reacciones muy contrastantes hacia estos dos tipos de estudiantes; tienden a prestar mayor apoyo y atención a las necesidades del grupo de preocupación y a rechazar o prestar solo atención a la conducta del grupo de rechazo.

Las reacciones de los maestros hacia cada uno de los cuatro grupos de estudiantes se explican por el comportamiento que el maestro percibe de estos estudiantes. Las tres

variables principales parecen ser:

- El nivel general de éxito escolar del estudiante.
- La medida en que el estudiante recompensa a sus maestros al interactuar con ellos.
- La medida en que se adaptan a las reglas del aula en cuanto al grupo de apego, tenía éxito en la escuela; aparentemente recompensaban a sus maestros en sus interacciones con ellos y cumplían con las reglas. Del grupo de preocupación se obtuvo que tenían dificultades para lograr un aprovechamiento escolar exitoso pero recompensaban personalmente a los maestros y aparentemente cumplían con las reglas del aula. Del grupo de indiferencia lo único que se puede decir es acerca de la segunda variable ya que aparentemente respondieron negativamente a los maestros, al no proporcionar un patrón de conducta interpersonal recompensante. Por último el grupo de rechazo no proporcionó experiencias recompensantes de interacción con los maestros; causaron desórdenes en el aula y eran en sí un problema general de disciplina.

Las percepciones de las maestras en este estudio fueron en general exactas con respecto a los 3 primeros grupos, pero respondieron a los niños del grupo de rechazo hasta el punto de querer librarse de ellos y, por ser éstos lo suficientemente amenazantes para los maestros, les adjudicaban características incorrectas o inapropiadas como por ejemplo, bajas habilidades que en realidad no poseían, pues usualmente sus habilidades eran buenas.

Una conclusión importante de este estudio es que la relación particular entre el maestro y un estudiante individual afecta de manera importante las actitudes del maestro

hacia el estudiante, independientemente de sus características generales como raza, sexo, etc. Parece ser que los niños que no recompensan a sus maestros son evitados y/o rechazados por ellos. (Willis y Brophy, 1974).

En otro estudio realizado por Haskins, Walden y Ramey (1983) se examinaron las diferencias en el comportamiento de maestros y estudiantes en grupos de alta y baja habilidad dentro de salones de clases heterogéneos.

Mediante una serie de entrevistas con los maestros que participaron en este estudio se vió que éstos dividen a los estudiantes en grupos de alta y baja habilidad; esto lo hacen mediante observaciones informales de las habilidades de los niños, las pruebas que les aplican, lo que a su juicio creen que son claras diferencias en las características de comportamiento de los niños y las necesidades típicas de estudiantes con alta y baja habilidad.

Un resultado que los autores consideran de gran interés fué que los maestros piensan que hay claras diferencias entre las necesidades del aula y los comportamientos típicos de los estudiantes altos y bajos. Por ejemplo, al colocar las características de los estudiantes de altas habilidades en orden prioritario los maestros indicaron que: - Estos estudiantes mostraban un interés más alto en el logro; -necesitaban y querían cambios para hacer trabajos creativos, y -complementaban su trabajo en forma más rápida. Sin embargo y de acuerdo con lo dicho por los autores de este estudio, hay que considerar que los maestros tienen creencias significativas diferentes acerca de las características típicas académicas y de comportamiento de los estudiantes de alto y bajo rendimiento o habilidad.



## COMPORTAMIENTO DEL MAESTRO CON ESTUDIANTES DE ALTO Y BAJO NIVEL.

Los autores clasificaron las diferencias significativas del comportamiento del maestro con estudiantes de altas y bajas habilidades en tres categorías. A continuación se presentan algunas de estas diferencias:

### a) COMPORTAMIENTO DEL MAESTRO EN EL USO DE LAS TECNICAS DE CONTROL CON ESTUDIANTES DE ALTAS Y BAJAS HABILIDADES:

- Los maestros utilizaron más ordenes de control, como: siéntate, mírame, etc., para influir en el comportamiento, no directamente relacionado con la instrucción académica, de los estudiantes de grupos bajos, que las que utilizaron con los niños de grupos altos.

- Los maestros utilizaron más refuerzo positivo con los estudiantes de los grupos bajos que con los de altos.

Uniendo estos dos resultados se muestra que los niños en los grupos bajos estaban expuestos tanto a un control más directo y a un refuerzo positivo mayor por parte de los maestros que los estudiantes de los grupos altos.

### b) COMPORTAMIENTO DEL MAESTRO EN EL USO DE LAS TECNICAS DE INSTRUCCION CON ESTUDIANTES DE ALTAS Y BAJAS HABILIDADES:

Los maestros utilizaron más tiempo para dar instrucciones directas a los estudiantes de los grupos bajos que a los de los grupos altos.

- Con respecto a las categorías de entrenamiento y de instrucción sobre temas nuevos, los grupos bajos recibie-

ron este tipo de instrucciones del maestro en un porcentaje mayor del recibido por los grupos altos.

Una razón que los autores atribuyen a estas diferencias consiste en que los estudiantes altos, trabajan a menudo solos en las tareas que se les asignan, lo que reduce la cantidad de interacciones con el maestro.

c) COMPORTAMIENTO DEL MAESTRO EN EL USO DE LAS TECNICAS DE INSTRUCCION PARTICULARES CON ESTUDIANTES DE ALTAS Y BAJAS HABILIDADES:

- Los estudiantes de los grupos bajos recibieron casi un 50% más de entrenamiento que los grupos altos.

- Los maestros usaron con mucha más frecuencia alguna orden que corregía un error de un niño con los grupos bajos que con los altos.

CATEGORIAS EN DONDE NO SE ENCONTRARON DIFERENCIAS:

- Los maestros no utilizaron más ordenes de organización con los grupos bajos o altos ni mantenían más a unos y otros en actividades de transición.

COMPORTAMIENTO DEL ESTUDIANTE.

Así como hubo diferencias en el comportamiento del maestro hacia los estudiantes de alto y bajo nivel, también hubo diferencias en el comportamiento de los niños de estos dos grupos:

- Los niños de bajo rendimiento tendían a interferir con sus compañeros en el trabajo académico que realizaban quitándoles el material de trabajo o pegándoles, con mucha

más frecuencia que los de alto rendimiento. Además estos actos desordenados a menudo producían el contagio.

- Los estudiantes de bajo rendimiento, se distraían un 70% más que los estudiantes altos.

- Los estudiantes de los grupos bajos responden a las preguntas del maestro, órdenes de control y órdenes de organización con una frecuencia mayor que los estudiantes de los grupos altos; esto lo atribuyen los autores a que los maestros utilizaron casi un 25% más de este tipo de órdenes con los estudiantes de bajo nivel.

Sin embargo, los niños de ambos grupos eran bastante similares en relación con la cantidad de habla y de frecuencia que requerían de atención o ayuda por parte del maestro.

En una revisión de estudios previos a éste, realizada por el autor de la investigación que aquí se presenta, se encontró que entre todos existen consistencias como inconsistencias, mismas que a continuación se mencionan.

#### CONSISTENCIAS:

- Todos los estudios revisados demostraron que el desempeño de los estudiantes altos, es más competente que el de los estudiantes bajos; por ejemplo se ha encontrado que los estudiantes altos tienen más contestaciones correctas, a diferencia de los estudiantes bajos que tienen más incorrectas.

- Los estudiantes de alto nivel, inician más contactos con los maestros o bien están más disponibles a la interacción con el maestro que los estudiantes bajos.

- Se encontró que el nivel de respuestas o métodos de respuesta de los maestros a las preguntas de los estudiantes es diferente para aquellos de alto rendimiento que para los de bajo.

- Los maestros intentan sostener las respuestas de los estudiantes altos, haciendo preguntas más concretas, volviendo a hacer la pregunta o esperando un tiempo mayor para la respuesta. Esto quiere decir que los maestros esperan más de los estudiantes altos y menos de los de bajo desarrollo.

#### INCONSISTENCIAS:

- Con respecto a la cantidad de tiempo que los maestros pasan con estudiantes altos y bajos, Geldenberg y Rist (1970) encontraron que los maestros pasan más tiempo con estudiantes altos; Brophy y Good (1970) y Alpert (1974) (1) no encontraron ninguna diferencia y Weinstein (1976) (1) encontró que el maestro pasaba más tiempo con los estudiantes bajos.

Otros ejemplos de resultados contradictorios es el aspecto del comportamiento de apoyo de los maestros:

Brophy y Good (1970) encontraron que los estudiantes altos, reciben más aprecio y menos crítica que los bajos; Weinstein (1976) reportó el resultado opuesto: los estudiantes bajos reciben más aprecio y menos crítica que los altos.

Rist (1970) y Alpert (1974) no reportaron diferencia alguna en el comportamiento de apoyo de los maestros.

Estas discrepancias se deben a las diferencias en

---

(1) citados por Haskins, Walden, Ramye (1983)

los tiempos de frecuencia de la observación; a los métodos de observación; a las diferencias reales entre los maestros; a las escuelas; a los sistemas de éstas; a los comportamientos del estudio en sí y a la casualidad. (Haskins, Walden y Ramey, 1983)

En otro estudio practicado por Tomm, Cooper y Mc. Graw (1984) se examinaron las expectativas del maestro de diferentes clases sociales, es decir, las predicciones que los maestros hacían en cuanto a las clasificaciones mayores o menores, que esperaban de estudiantes de diferentes clases sociales.

En general se encontró que los maestros esperaban calificaciones más altas de estudiantes de clase alta y media que de los de la clase baja; en otras palabras, el maestro tiene expectativas más altas para estudiantes de clase media y alta que para los de clase baja.

Asimismo, también los mismos estudiantes de clase media y alta esperan recibir calificaciones más altas que las esperadas por los alumnos de clase baja; los resultados de este estudio revelaron que las calificaciones esperadas por los primeros fueron de  $M=85.5$  mientras que las de los segundos lo fueron de  $M=79.5$ .

En este mismo estudio se detectó que los maestros con un alto índice de autoritarismo favorecieron en un 80% más a los alumnos de clase media y alta sobre los de clase baja, de lo que los favorecían los maestros de bajo autoritarismo.

Existe un número reducido de investigaciones relacionadas con las expectativas de los maestros basadas en el sexo

ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA

de sus estudiantes o bien de la relación que esta diferencia de sexo guarda con el rendimiento académico de los alumnos y con sus maestros. Algunos de estos estudios sostienen que el sexo de los estudiantes sí afecta en las expectativas del maestro, en el rendimiento académico del estudiante y/o en las interacciones de ambos, mientras que otras afirman lo contrario, es decir, que no afecta o bien que sus efectos son débiles.

En el estudio realizado por Tom, Cooper y Mc. Grav, (1984) se encontró que el sexo de los estudiantes muchas veces afectaba las expectativas del maestro; prueba de ello lo fueron los resultados de este estudio en donde se vió que los maestros esperaban que las niñas obtuvieran mayores calificaciones que los niños.

En cuanto a los efectos que la diferencia de sexo puede tener en las interacciones maestro-estudiante, en un estudio realizado por Jordan (1986) se obtuvieron los siguientes resultados:

- Los estudiantes de sexo masculino promueven más la interacción tanto positiva como negativa con los maestros, que estudiantes de sexo femenino; es decir, cuantitativamente hablando, existe un promedio de interacción maestro-alumno con niños; son ellos quienes inician más interacción tanto positiva como negativa con los maestros, que las indicadas por las niñas.

- Las niñas tanto de bajo como de alto rendimiento académico reciben menos retroalimentación del maestro que los niños y aunque a los estudiantes de sexo masculino se les refuerza más, casi siempre se trata de un reforzamiento conductual más que académico.

- Los maestros dirigen más crítica y elogios verbales y no verbales hacia niños que hacia niñas.

- Los estudiantes de sexo masculino reciben más reforzamiento negativo que los estudiantes de sexo femenino.

Finalmente, y de acuerdo con lo reportado en el estudio de Willis y Brophy (1974), se puede decir que son frecuentes los resultados de que los niños resaltan más que las niñas, es decir, es más probable que los noten o comenten algo sobre ellos y destaquen más que las niñas en las interacciones con los maestros. Sin embargo, las diferencias no son grandes además de que es más probable que los estudiantes de sexo masculino sean percibidos más bien en forma negativa por los maestros.

### 3.2. ACTITUDES MAESTRO-ALUMNO EN RELACION CON LA CAPACIDAD DE LOS ALUMNOS.

Se han realizado estudios con respecto a qué tanto la actitud del maestro hacia los alumnos está determinada o incluida por las habilidades y el rendimiento de los propios alumnos.

En otro estudio realizado por Strasberg y Minddlestadt (1979) se investigó si los estudiantes perciben un trato diferente del maestro hacia estudiantes de alto y bajo rendimiento escolar. Debido a que los varones resaltan más en las interacciones en el aula (Brophy y Good, 1974)<sup>(1)</sup> lo cual podría ofrecer mayor probabilidad de encontrar diferencias en las percepciones de los estudiantes del trato del maestro, se estudiaron niños del sexo masculino para este estudio; es decir, 102 niños de ambos sexos de los grados de 1<sup>o</sup> -3<sup>o</sup> y 4<sup>o</sup> -6<sup>o</sup>, evaluaron el comportamiento de 60 maestros con un estudiante hipotético del sexo masculino de alto o bajo rendimiento académico.

(1) Citados por Strasberg y Middlestadt (1979).

Asimismo el propósito de esta investigación fué explorar los siguientes aspectos:

a) Si los estudiantes perciben un trato diferente del maestro hacia niños de alto y bajo rendimiento en el aula.

b) Si los estudiantes de alto rendimiento y los de bajo, perciben diferentes características de los maestros.

c) Si las percepciones de un trato diferente del maestro son compartidas por los estudiantes o son influenciadas por las características del perceptor.

d) Si la percepción es consistente en un mismo nivel escolar.

Al considerar estos aspectos, tanto el contenido de las diferencias percibidas, como el papel que jugaban en las percepciones del estudiante, el grado escolar, el sexo y el auto-concepto de aprovechamiento, fueron contempladas con atención en este estudio, ya que los efectos de interacción de grado, sexo y autoconcepto académico indican que la percepción de los estudiantes de las diferencias de trato de los maestros hacia estudiantes de alto y bajo rendimiento, dependen de las características del perceptor.

Por tal motivo, las percepciones de las diferencias de trato de los estudiantes de alto y bajo aprovechamiento fueron realizadas por estudiantes de ambos sexos, de alto y bajo auto-concepto de aprovechamiento y de todos los grados.

A partir de los resultados de este estudio se puede concluir que los estudiantes sí perciben un trato diferente en los maestros, con niños de alto y bajo rendimiento escolar.



Esta conciencia de un trato diferente está influenciada por las características del estudiante que percibe y es compartida por los estudiantes independientemente de su grado escolar, sexo o auto-concepto de rendimiento académico. Aunque en algunos casos estas tres últimas variables sí llegaron a influir.

A continuación se presentan algunas de las diferencias que los niños percibieron.

- La percepción de los estudiantes del trato diferente del maestro hacia niños de alto rendimiento académico, reflejó que con estos niños su maestro tiene expectativas y exigencias académicas altas y privilegios especiales, mientras que los niños de bajo aprovechamiento recibieron menos oportunidades de parte de sus maestros, es decir, las expectativas y exigencias no eran altas y no gozaban de los mismos privilegios especiales que los niños de alto rendimiento.

- Los estudiantes percibieron que los niños de alto aprovechamiento eran más populares, amistosos, competitivos, atentos, independientes y exitosos que los de bajo rendimiento, pero no más poderosos.

- Los estudiantes percibieron que el maestro vigila estrechamente más a los alumnos de bajo aprovechamiento que a los de alto.

- Los estudiantes de grados inferiores consideraron que sus maestros eran más críticos y directivos con estudiantes de alto rendimiento que con los de bajo, mientras que los estudiantes de grados superiores percibieron que estas intervenciones del maestro iban dirigidas en su mayor parte a los estudiantes de bajo aprovechamiento. No se sabe si estas

opiniones opuestas acerca del trato de maestro, reflejan cambios en la capacidad de los estudiantes para procesar e interpretar información social o diferencias en las estrategias escogidas por los maestros para educandos de grados superiores e inferiores.

- Los estudiantes opinaron que a los estudiantes "inteligentes" se les dan más oportunidades para triunfar. Por ejemplo, a un estudiante se le dieron 2 días para terminar un dibujo mientras que a todos los demás se les dió sólo un día. El dibujo del primer niño (al que se le dieron 2 días) fué seleccionado para la exhibición.

- Los maestros, cuando preguntan, dan un lapso de tiempo más corto para que respondan los niños de bajo rendimiento que para los de alto rendimiento.

- Se dedica más tiempo a las interacciones extra clase con niños de bajo rendimiento que con los de alto.

- Los "elogios" son diferentes para niños de alto rendimiento que para los de bajo.

- El comportamiento del maestro es diferente con niños de alto rendimiento que con los de bajo.

Con estas diferencias, los autores de este estudio han podido coincidir con otros estudios en cuanto a que existe una fuerte relación entre el comportamiento del maestro y el rendimiento académico.

En otro estudio realizado por Brattesani, Weinstein y Marshall (1984) acerca de las percepciones del estudiante del trato diferente o diferencial del maestro hacia alumnos

de alto y bajo rendimiento, se utilizó un modelo del estudiante como mediador de los efectos de las expectativas del maestro que propone que los estudiantes adquieran información acerca de sus propias habilidades por medio de la observación.

Así como el trato diferente del maestro puede tener efecto directo en el rendimiento del estudiante a través de las oportunidades de aprendizaje, puede también, indirectamente, informar a los estudiantes acerca de la conducta que se espera de ellos y con esto afectar su auto-imagen y motivación (Braun, 1976; Brophy, 1982; Brophy y Good, 1974; Good, (1980). (1)

La hipótesis planteada en este estudio se refiere a las relaciones entre: a) expectativas de los maestros, b) percepciones de los estudiantes, c) expectativas de los estudiantes y d) calificaciones. Asimismo se consideraron estas relaciones que ocurren en salones de clase con alto trato diferencial del maestro, esto es, en salones de clase en donde los alumnos se percataron de grandes diferencias en las formas en que los maestros trabajaban con alumnos de altas y bajas calificaciones. Todo esto se comparó con clases que presentaban una baja diferencia de trato del maestro hacia los alumnos.

Para llevar a cabo esta investigación los autores realizaron dos estudios; el primer estudio consistió en probar que los estudiantes con alto rendimiento, perciben un trato hacia ellos mismos que es diferente a aquel que reciben los estudiantes de bajo rendimiento. Asimismo las diferencias

---

(1) citado por Brattesani, Weinstein y Marshall (1984 p. 236).

de trato percibidas son similares a las que reportan los estudiantes tanto de alto como de bajo rendimiento.

En el segundo estudio, los estudiantes indicaron la frecuencia de 44 comportamientos del maestro hacia un estudiante hipotético de alto y bajo rendimiento de sexo masculino o femenino. El objetivo de este segundo estudio fue comparar el trato diferente del maestro, es decir, si el trato diferencial era alto o bajo y cómo se relacionaba con las expectativas del maestro y las del alumno para su desarrollo en el logro de la lectura. En este segundo estudio los autores supusieron que en los salones con una baja diferencia en trato por parte del maestro hacia los alumnos, se podrían predecir mejor los resultados de los alumnos.

#### RESULTADOS DEL PRIMER ESTUDIO.

- Se pudo comprobar que efectivamente los estudiantes con altas expectativas se percatan de un trato del maestro hacia ellos mismos que es diferente del que reciben los estudiantes con bajas expectativas y que estas diferencias reportadas por estudiantes de altas y bajas expectativas son similares.

- Se recopilaron percepciones del estudiante de los diferentes tratos del maestro hacia los alumnos hipotéticos de alto y bajo rendimiento para proporcionar un índice de la cantidad de trato diferente en cada salón de clase y se usaron para corroborar los reportes individuales de los estudiantes con respecto a sus percepciones de trato del maestro hacia ellos mismos; es decir, se compararon salones de clase con alto y bajo trato diferencial, con las percepciones individuales de los estudiantes del trato del maestro hacia ellos mismos; percepciones que se relacionaban con el nivel de expec-

tativas del maestro y el nivel de logro del estudiante.

Hay evidencia de que el trato diferente del maestro que perciben los estudiantes hacia ellos mismos, es congruente con su rendimiento y nivel de expectativas, pero esto sucede sólo en los salones donde los estudiantes reportaron una alta diferencia de trato. Es decir, las percepciones del nivel de trato diferencial del maestro, corroboraron los reportes del estudiante del trato del maestro hacia ellos mismos.

#### RESULTADOS DEL SEGUNDO ESTUDIO

- En resumen, de acuerdo con el análisis de este estudio se puede decir que en los salones con una baja diferencia de trato, el logro de los estudiantes se pudo predecir mejor.

En general se puede decir que los resultados de toda esta investigación apoyan un modelo de mediación del estudiante de los efectos de expectativas del maestro. En los salones de clase con mayor disponibilidad de logro por parte del maestro, el trato de éste hacia los estudiantes es congruente con las expectativas que su maestro tiene de ellos y congruente con las percepciones del estudiante del trato diferente hacia estudiantes de altas y bajas calificaciones.

Otro estudio sobre evaluaciones que los estudiantes realizan sobre la efectividad de la instrucción y del maestro, es el de Abrami y Mizener (1985). En esta investigación los autores exploraron las relaciones entre las calificaciones de los estudiantes, el desempeño del curso y las semejanzas de actitudes que se percibieron en los estudiantes y sus maestros.

La conclusión basada en una revisión previa de estudios afines fue que la similitud percibida en las actitudes de los estudiantes y sus maestros, así como en sus tratos personales, estaba relacionada con las calificaciones de los estudiantes. Las calificaciones del curso están en función tanto de las propias actitudes del estudiante como de las interacciones entre las actitudes del estudiante y las de sus maestros. Los estudiantes cuyas actitudes eran semejantes a las del maestro recibieron calificaciones más altas que las que obtuvieron los estudiantes que no eran afines a su maestro.

Los resultados mostraron correlaciones modestas pero significativas entre las calificaciones del estudiante y la semejanza de actitud entre éste y su maestro. En el caso de estudiantes y maestro con actitudes similares se vio que los estudiantes al evaluar a su maestro y al curso daban calificaciones más altas.

Asimismo el maestro al evaluar a estos estudiantes, les daba también calificaciones más altas; en el caso de estudiantes y maestros con actitudes diferentes pasaba exactamente lo contrario: Los estudiantes designaban calificaciones más bajas al maestro y éste a su vez les daba calificaciones más bajas a estos alumnos. Por lo que las diferencias o semejanzas de actitud entre el maestro y sus alumnos, se consideraron como un factor importante de influencia sobre las calificaciones.

En un estudio realizado por Fox, Peck y Blattstein (1984) un grupo de 1657 estudiantes evaluaron a 53 maestros. Utilizaron estas evaluaciones como un medio para diferenciar a los buenos maestros de aquellos que no llévan a cabo sus funciones en forma adecuada. La validez de estas evaluaciones

se ha fundamentado principalmente en los índices de rendimiento académico de los estudiantes. En general se ha observado una correlación entre el índice del instrumento de evaluación y el incremento del aprovechamiento de los estudiantes. Se encontró que las evaluaciones de los estudiantes sobre los maestros estuvieron influenciadas, en grado significativo, por las características individuales de los estudiantes.

El propósito de este estudio fue detectar la validez de las calificaciones de los estudiantes, cuando se las compara con diversas medidas para valorar el comportamiento del maestro. Así como también analizar la influencia que ejercen las características del estudiante sobre la evaluación que estos hagan sobre sus maestros. Otro propósito fue ver si la actitud del estudiante y su grado de auto-estima, determinan la evaluación que hacen de sus maestros y ver si existe relación entre las características del estudiante y la evaluación que realiza de su maestro y si ésta evaluación cambia cuando se involucra el comportamiento del maestro.

Los resultados de este estudio fueron los siguientes:

- Se encontró una fuerte influencia del comportamiento del maestro sobre los estudiantes. En menor grado, pero aún significativo, se observó la influencia que ejercen algunas características particulares de los estudiantes que realizaron las evaluaciones.

- La actitud particular del estudiante y su capacidad de adaptación al maestro y a la clase en sí, afectaron positivamente su evaluación personal sobre el maestro. Es decir, los estudiantes adaptables sufrirán menos frustraciones en clase y se sentirán, por lo mismo, mejor en relación con el maestro. Estos estudiantes darán más crédito a los esfuerzos que realiza el maestro. A mayor adaptabilidad del estudiante mayor será la valoración positiva que éste haga del maestro.

- Los estudiantes con bajo índice de auto-estima y los de índice elevado, utilizan criterios diferentes para evaluar el comportamiento de sus maestros. La relación existente entre el nivel de auto-estima y el índice de evaluación del estudiante sobre el maestro, estará influenciado por el nivel de comprensión o comportamiento amable del maestro.

Otro estudio que investigó las percepciones del estudiante del trato diferente del maestro hacia estudiantes de alto y bajo rendimiento académico de sexo femenino y masculino, fué el realizado por Weinstein, Marshall, Brattesani y Middlestadt en 1982. En este estudio se aplican en las percepciones de los estudiantes, en lo que respecta a las diferencias de trato del docente hacia estudiantes de alto y bajo aprovechamiento, los resultados del estudio anterior de Weinstein y Middlestadt (1979) sobre el trato percibido para los estudiantes varones.

Estos autores basándose además en otros estudios similares como el de Brophy y Good, (1974) y el de Good, (1980) (1), entre otros, sostienen que el trato diferencial tiene efectos tanto directos como indirectos sobre el rendimiento del estudiante; como ejemplo mencionan el hecho de que el maestro proporcione oportunidades para aprender y material de práctica en forma desigual; lo que puede afectar directamente los progresos en el rendimiento del estudiante sin que intervengan aún los procesos interpretativos del alumno. Puede suceder también que el trato diferencial, al ser percibido por el estudiante, influya en sus expectativas de rendimiento, auto-concepto y motivación.

Las señales que envía el maestro con respecto al

---

(1) citado por Weinstein, Marshall, Brattesani y Middlestadt - (1982) p. 678.



rendimiento esperado influyen sobre el auto-concepto del niño, y, en particular, sobre las expectativas que el niño tiene acerca de su rendimiento académico. Braun, (1976) <sup>(1)</sup>. Por otro lado Cooper (1979) <sup>(2)</sup> dice que la retroalimentación discrepante como elogios y críticas afectan la confianza del estudiante en su propio control personal sobre el aprovechamiento académico.

De acuerdo con los autores de este estudio existen varias inconsistencias en los resultados obtenidos hasta la fecha; una de ellas es que no todos los maestros exhiben un trato diferente hacia estudiantes de alto y bajo rendimiento (Good, 1980) <sup>(3)</sup>. Aún en el caso de trato diferencial se han encontrado diferentes patrones e incluso se ha demostrado que algunos maestros favorecen a estudiantes de alto rendimiento; otros muestran poca diferencia en el trato y otros favorecen a los estudiantes de bajo rendimiento (Brophy y Good, 1974) <sup>(4)</sup>. Hay quienes afirman también que el sexo del estudiante afecta el trato diferencial y hay quienes no reportan ninguna diferencia.

En este estudio en particular se vio que tanto los niños como las niñas perciben de manera similar el trato a estudiantes de alto y bajo rendimiento, independientemente de que se hayan encontrado diferencias en las interacciones del maestro con alumnos de sexo femenino y masculino, (Brank, 1980) <sup>(5)</sup>. En este estudio, las percepciones de los estudian-

---

(1) citado por Weinstein, Marshall, Brattessani y Middlestadt - (1982) p. 679.

(2) Idem

(3) Ibidem p. 680

(4) Idem

(5) Ibidem p. 689

tes no reflejaron estas diferencias.

Los resultados de este estudio demostraron que los estudiantes, independientemente de su sexo, sí percibieron un trato diferencial del maestro hacia estudiantes de alto y bajo rendimiento académico.

En general las percepciones de los estudiantes fueron las siguientes:

- Aunque el maestro proporciona más ayuda y estructuración a los estudiantes de bajo rendimiento, en contraste con el contexto de aprendizaje más autónomo que les proporciona a los estudiantes de alto rendimiento, los de bajo reciben con mayor frecuencia una dirección y retroalimentación negativa por parte del maestro así como más trabajo y orientación reglamentaria que los de alto.

- Los estudiantes de alto rendimiento recibieron expectativas más altas y un mayor número de oportunidades y alternativas que los de bajo aprovechamiento.

Por último habrá que señalar que en general los estudiantes que participaron en este estudio percibieron que los maestros difirieron más en su trato con estudiantes de bajo rendimiento que en su trato con estudiantes de alto rendimiento.

En lo que se refiere a investigaciones para conocer las opiniones de los alumnos de las cualidades que desearían ver en sus maestros, y de como son o quisieran que fuesen las relaciones maestro-alumno, está una, la que realizó en Estados Unidos, Urban H. Fleege (1945),<sup>(1)</sup>, en donde uno de

(1) citado por Renzo Titone (1966) p. 640-642.

sus objetivos fue descubrir problemas escolares profundos y más comunes del adolescente dedicando una parte de la investigación a las relaciones entre maestro y alumno. Los resultados de esta investigación fueron los siguientes:

- Poco más de la mitad de 2000 estudiantes de enseñanza media opinaron que no todos los profesores son justos y ecuanímenes.

- Los 2/3 manifestaron que uno o más de sus profesores tenían preferencias por ciertos alumnos.

- El 60% afirmaron que no todos los maestros son razonables en los trabajos escolares exigidos.

- El 69% piensan que no todos los maestros comprenden las dificultades de los alumnos.

- El 30% afirmaron que no todos los profesores tienen interés por ellos y por su trabajo.

- El 70% manifestaron que algunos profesores podrían ayudarles más de lo que les ayudaban.

- El 30% son alumnos que más que amar a su maestro le temen.

- Sin embargo el 70% afirmó que en general las relaciones entre maestro-alumno son buenas.

En esta investigación también se obtuvieron resultados de opiniones que los alumnos tienen acerca de algunas características o cualidades de sus maestros: el 62.2% de los estudiantes dijeron que sus maestros son inteligentes; el 62.3% opina-

ron que sus maestros tienen capacidad didáctica; el 55.6% afirmaron que son amables; el 48.2% opinan que sus maestros tienen sentido del humor; el 48% opinaron que sus maestros son justos; el 45.5% que prestan ayuda; el 43.8% que son tolerantes; el 42.6% que son corteses; el 41% que obtienen buena disciplina; el 36.4% que tienen interés por ellos (por los alumnos); el 34.1% que son de humor constante; el 32.9% que son comprensivos; el 31.7% que no tienen preferencia, son imparciales.

Otra investigación similar fue llevada a cabo en Italia por Grasso (1951) (1) con 2000 estudiantes de escuelas secundarias superiores. Una parte de esta investigación se dedicó a las opiniones que los alumnos tenían de su escuela y de sus maestros, expresando también el ideal del maestro.

Los resultados globales obtenidos se dan a continuación:

- El 80% de los estudiantes le dan más importancia a las cualidades de índole moral y psicológicas, mientras que un mínimo de alumnos resaltan las cualidades físicas.

- Las características o cualidades deseadas de orden de preferencia fueron las siguientes: Comprensión; paciencia; indulgencia y tolerancia; justicia y objetividad; bondad y humanidad; cultura y competencia; firmeza, severidad y seriedad; severidad y comprensión al mismo tiempo; psicología; tomar en cuenta a cada uno; afabilidad; dulzura y respeto; amor; familiaridad; inteligencia; moralidad, rectitud y honestidad; tacto, elasticidad e intuición.

---

(1) citado por Renzo Titone (1966) p. 642-643

Para concluir con este capítulo se reporta una investigación realizada por Alvarez, (1977), en la cual se trabajó con 500 jóvenes de colegios e institutos madrileños (COU), por medio de discusiones grupales, sociodramas y otras técnicas e instrumentos utilizados, como dibujos, técnicas de diferencial semántico, etc. y se pretendió profundizar en los temas de la relación maestro-alumno.

Además de obtener de los alumnos un conjunto de 78 dibujos sobre la relación maestro-alumno, mismos que fueron interpretados y reportados sus resultados. En la parte de las discusiones, que eran 2 por cada grupo de diez estudiantes y que tuvieron una duración aproximada de seis horas cada una, se les dijo a los alumnos que se deseaba saber como les iba con sus maestros. Como resultado de las descripciones que los alumnos hicieron de sus maestros, aparecieron estos últimos como figuras muy alejadas. Sin embargo parece existir la idea de lo que sería un buen profesor; se trata de una figura sin tensión personal ni relacional, atenta, limitada, razonable y muy cercana, con un gran compromiso personal y de honestidad en su labor y en su trato. Una figura que inspira responsabilidad y comunica interés por el trabajo escolar. Este ideal de profesor, dice el autor, se ve estropeado en la realidad precisamente por la actitud de los mismos maestros que se apoyan únicamente en la ciencia y la autoridad; manteniendo actitudes desconfiadas e incluso falsas para con el alumno ante el cual tienen percepciones y expectativas injustas sobre su progreso real.

En la sección de la investigación para obtener el perfil real e ideal del maestro y del alumno, se utilizó la técnica adaptada de diferencial semántico de Osgood. Los adjetivos bipolares se agruparon en tres factores: valor, actividad y poder; correspondiente a la primera categoría los

siguientes adjetivos bipolares: lleno/vacio; claro/oscurο; sagrado/profano; ilusionado/escéptico; cercano/lejano y relajado/tenso. A la segunda (actividad): cálido/frío; activo/pasivo; rápido/lento y dinámico/estático. A la tercera (poder): fuerte/débil; dominador/sometido; profano/superficial; masculino/femenino y libre/coaccionado.

A continuación se reportan algunos de los resultados de esta sección de la investigación, que se obtuvieron de la comparación de los perfiles del profesor (actual real), y del profesor ideal así como también de la comparación de los perfiles del alumno (actual real) y del alumno ideal:

#### PERFILES DEL PROFESOR REAL Y DEL PROFESOR IDEAL:

- Los perfiles del profesor real y del ideal no coinciden, por lo que el autor interpreta que los alumnos no están conformes con la realidad del profesor que conocen.

- Aunque los perfiles del profesor real y el ideal no coinciden, a excepción de la polaridad dominador/sometido, tienen el mismo signo. Esto considera el autor que se debe quizás a que la posibilidad de un cambio radical no se conciba, sino que tan solo se pretende una acentuación de las características positivas más deseadas.

- Las características más sobresalientes del profesor real son las de actividad y dominio, mientras que las del profesor ideal son las de claridad y actividad y seguidas por las de cercanía y libertad destacando también las de lleno y profundo. Como se puede ver, marca el autor, es evidente que hay una mayor delimitación del ideal con respecto a la realidad.

## PERFILES DEL ALUMNO REAL Y DEL ALUMNO IDEAL:

- En este caso tampoco los perfiles del alumno real e ideal coinciden, con excepción de los adjetivos bipolares masculino/femenino e ilusionado/escéptico.

- Aparecen cambios deseados entre el alumno real y el ideal que lo son también de signo y no únicamente de acentuación de características positivas. El más sobresaliente lo es el de dominador/sometido que es una relación que se desea invertir pero sin acentuar la dominancia.

- El valor de profano es atribuido al alumno cuando éste se describe a sí mismo, observándose que para el ideal se mantiene en el punto medio de la escala (el punto medio es el valor de 4 en una escala de 1 a 7).

- Las características más sobresalientes del alumno real son las de ilusionado y dinámico. Las del ideal son las de libertad, actividad, claridad y cercanía.

También se obtuvieron resultados a partir de la comparación de los perfiles del profesor y el alumno reales y de la comparación de los perfiles del profesor ideal y del alumno ideal.

Algunos de estos resultados son los siguientes:

### PERFIL DEL PROFESOR Y ALUMNO REALES.

- La diferencia más sobresaliente es la de dominador/sometido.

El profesor es dominante mientras que el alumno se encuentra sometido.

- En lo que se refiere a evaluación no apareció ninguna diferencia entre claro/oscuro. En cuanto a ilusionado/escéptico, los alumnos aparecen más ilusionados que sus maestros, al igual que ellos aparecen más cercanos. Finalmente en esta esfera los alumnos se evalúan más tensos que sus profesores.

- Por lo que respecta a actividad, los alumnos se consideran más activos que sus maestros en todas las mediciones indirectas. Es decir, son más rápidos, más cálidos y más dinámicos. Sin embargo el profesor les supera precisamente en la estimación directa de la variable, esto es, el profesor es más activo y los alumnos más pasivos.

- En el factor potencial, los maestros aparecen superiores con respecto a los alumnos, sobre todo, como ya se vió, en la alternativa dominador/sometido.

- En lo que se refiere a la polaridad profundo/superficial no aparecen diferencias. Como tampoco existe entre masculino/femenino.

#### PERFIL DEL PROFESOR Y ALUMNO IDEAL.

- Llama mucho la atención la coincidencia de la mayoría de los parámetros elegidos tanto para el profesor como para el alumno. Quizás, dice el autor, esto se deba al profundo deseo de los alumnos de acercar entre sí las realidades de maestros y alumnos. O bien como los mismos alumnos, en otra sección de la investigación, lo expresaron verbalmente: que son más iguales.

- Existen sin embargo cualidades deseadas que se acentúan más y son más significativas para el maestro que para los alumnos. Pues suponen que el profesor debe estar más



lleno, ser más claro y estar más cercano que el alumno, en el caso ideal.

- Por otra parte los alumnos se consideran más rápidos que sus maestros.

- En el ideal, el maestro sigue siendo ligeramente más dominador que el alumno, mientras que el alumno se concibe más fuerte. Atribuyendo, por otro lado, el mismo grado de libertad tanto para maestros como para los alumnos.

#### OTRAS APRECIACIONES SOBRE LOS PERFILES:

- Los alumnos insatisfechos ven al profesor más oscuro y más sometido que los alumnos satisfechos.

- Los alumnos insatisfechos ven al alumno más rebelde que sus compañeros. Manteniendo esta acentuación posteriormente para los casos ideales.

- Los alumnos que en la escala de progresividad obtenían las puntuaciones más bajas, describen al profesor como más oscuro y más superficial que los de alta progresividad. Lo mismo ocurre en su visión del alumno, añadiendo que lo ven más pasivo que sus compañeros.

Asimismo, los alumnos menos progresistas acentúan menos las características de cercanía, dinámica, profundidad y libertad del profesor ideal que los más progresistas. Y en el caso del alumno ideal, los menos progresistas ven al alumno menos lleno, menos claro y menos libre que sus compañeros.

- Los menos tradicionalistas describen al profesor actual en forma menos favorable que los tradicionalistas.

- Los más tradicionalistas describen a su profesor como más claro, más ilusionado, más activo, más rápido y más libre que los alumnos con menos puntuación en tradicionalismo. Lo mismo sucede con la descripción del alumno real que es descrito por los menos tradicionalistas como más rebelde, menos ilusionado, menos fuerte y mucho menos libre que sus compañeros.

- La única diferencia entre los alumnos más y menos tradicionales para los perfiles ideales, es que el profesor ideal para los menos tradicionales resulta menos fuerte que para los tradicionales.

## CAPITULO IV METODOLOGIA

### 4.1. PROBLEMA DE INVESTIGACION

Hasta este punto se ha analizado la importancia de la relación maestro-alumno dentro del proceso enseñanza-aprendizaje; con base en este análisis se plantearon los siguientes problemas de investigación:

- 1) ¿Existe relación entre el concepto que el alumno tiene de su maestro y su rendimiento académico?
- 2) ¿Existe relación entre el concepto que el alumno tiene de su maestro y el concepto que el alumno tiene de sí mismo como estudiante?

### 4.2. VARIABLES

#### 4.2.1. Definición conceptual

**V.I. CONCEPTO QUE EL ALUMNO TIENE DE SU MAESTRO:** Evaluación que el alumno hace de algunos aspectos sociales y de carácter de su maestro.

**V.D. RENDIMIENTO ACADEMICO:** Avance en el aprendizaje del alumno.

**V.D. CONCEPTO QUE EL ALUMNO TIENE DE SI MISMO COMO ESTUDIANTE:** Autoevaluación que el alumno hace de algunos aspectos positivos y negativos en su papel de estudiante.

#### 4.2.2. DEFINICION OPERACIONAL

V.I. CONCEPTO QUE EL ALUMNO TIENE DE SU MAESTRO: Estará determinado por las respuestas de los alumnos al cuestionario tipo diferencial semántico (primera parte: "mi maestro es").

V.D. RENDIMIENTO ACADÉMICO: Calificaciones de los alumnos consistentes en los promedios trimestrales de Matemáticas, Español, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, así como un promedio global de estas cuatro asignaturas.

V.D. CONCEPTO QUE EL ALUMNO TIENE DE SI MISMO COMO ESTUDIANTE: Estará determinado por las respuestas de los alumnos al cuestionario de tipo diferencial semántico (segunda parte: "Yo como estudiante soy").

#### 4.3. HIPOTESIS

$HC_1$  : El alumno que evalúa más alto los aspectos sociales de su maestro tiene un rendimiento académico más alto.

$HT_1$  : Existe una correlación positiva y significativa entre la evaluación que el alumno hace de aspectos sociales de su maestro y las calificaciones que el niño obtiene.

$HO_1$  : No existe correlación estadísticamente significativa entre la evaluación que el alumno hace de aspectos sociales de su maestro y las calificaciones que el niño obtiene.

$HC_2$  : El alumno que evalúa mejor los aspectos del carácter de su maestro tiene un rendimiento académico más

alto.

HT<sub>2</sub> : Existe una correlación positiva y significativa entre la evaluación que el alumno hace de aspectos del carácter de su maestro y las calificaciones que el niño obtiene.

HO<sub>2</sub> : No existe correlación positiva y significativa entre la evaluación que el alumno hace de aspectos del carácter de su maestro y las calificaciones que el niño obtiene.

HC<sub>3</sub> : El alumno que evalúa mejor los aspectos sociales de su maestro, se autoevalúa mejor en los aspectos positivos como estudiante.

HT<sub>3</sub> : Existe una correlación positiva y significativa entre la evaluación que el alumno hace de aspectos sociales de su maestro y la autoevaluación que el niño hace de sus aspectos positivos como estudiante.

HO<sub>3</sub> : No existe correlación positiva y significativa entre la evaluación que el alumno hace de aspectos sociales de su maestro y la autoevaluación que el niño hace de sus aspectos positivos como estudiante.

HC<sub>4</sub> : El alumno que evalúa más bajo los aspectos sociales de su maestro, se autoevalúa más bajo en los aspectos negativos como estudiante.

HT<sub>4</sub> : Existe una correlación negativa y significativa entre la evaluación que el alumno hace de aspectos sociales de su maestro y la autoevaluación que el niño hace de sus aspectos negativos como estudiante.

$HO_4$  : No existe correlación negativa y significativa entre la evaluación que el alumno hace de aspectos sociales de su maestro y la autoevaluación que el niño hace de sus aspectos negativos como estudiante.

$HC_5$  : El alumno que evalúa más favorable los aspectos del carácter de su maestro, más alto se autoevalúa en los aspectos positivos como estudiante.

$HT_5$  : Existe una correlación positiva y significativa entre la evaluación que el alumno hace de aspectos del carácter de su maestro y la autoevaluación que el niño hace de sus aspectos positivos como estudiante.

$HO_5$  : No existe correlación positiva y significativa entre la evaluación que el alumno hace de aspectos del carácter de su maestro y la autoevaluación que el niño hace de sus aspectos positivos como estudiante.

$HC_6$  : El alumno que evalúa menos favorable los aspectos del carácter de su maestro, más bajo se autoevalúa en los aspectos negativos como estudiante.

$HT_6$  : Existe una correlación negativa y significativa entre la evaluación que el alumno hace de aspectos del carácter de su maestro y la autoevaluación que el niño hace de sus aspectos negativos como estudiante.

$HO_6$  : No existe correlación negativa y significativa entre la evaluación que el alumno hace de aspectos del carácter de su maestro y la autoevaluación que el niño hace de sus aspectos negativos como estudiante.

#### 4.4. TIPO DE ESTUDIO

La presente investigación es un estudio de campo, confirmatorio y transversal.

De campo por realizarse en el medio natural de los sujetos que participaron en el estudio; transversal por efectuarse en un momento determinado, es decir, se recaba la información que proporcionan los alumnos en el momento de la aplicación del cuestionario, y confirmatorio ya que se pretende probar las hipótesis planteadas anteriormente.

En este estudio no hubo manipulación de variables; sólo se midió el concepto que el alumno tiene de su maestro y de sí mismo como estudiante, sin tratar de modificar dicho concepto y por lo tanto llegar a conclusiones generales del evento en cuestión; de ahí que se trate de un estudio correlacional.

#### 4.5. METODO

##### 4.5.1. Sujetos

La forma de selección de la muestra fue de tipo no probabilístico, propositivo, ya que se requería que fueran alumnos de 5<sup>o</sup> y 6<sup>o</sup> año de primaria, pues el instrumento está diseñado para niños con esta característica.

Los sujetos que participaron en este estudio fueron 142 niños, de los cuales 73 son de sexo femenino y 69 masculino, de quinto (45.1%) y sexto año (54.9%) de primaria, de escuelas públicas (47.9%) y privadas (52.1%) del Distrito Federal. La edad mínima de estos niños fue de 9 años y la máxima de 13, con una media de 10.65.

#### 4.5.2. Instrumentos

El instrumento que se usó para medir el concepto que el alumno tiene de su maestro es un cuestionario de tipo diferencial semántico, elaborado por Andrade (1986), que consta de 12 adjetivos bipolares con cinco opciones de respuesta cada uno.

Estos adjetivos están agrupados en dos factores, uno que se refiere a los aspectos de tipo social del maestro (bueno-malo; aburrido-divertido; solitario-amigable; simpático-sangrón; agradable-desagradable; triste-feliz; cariñoso-frío; comprensivo-incomprensivo) y otro que se refiere al carácter del maestro (bueno-malo; muy gritón-nada gritón; muy enojón-nada enojón; muy mandón-nada mandón; muy exigente-nada exigente). (Ver apéndice).

La segunda parte del cuestionario: "Yo como estudiante soy" es el instrumento que se usó para medir el concepto que el alumno tiene de sí mismo como estudiante. Consta de 9 adjetivos bipolares, también con cinco opciones de respuesta cada uno. Los adjetivos son los siguientes: Estudioso-flojo; lento-rápido; tonto-listo; bueno-malo; burro-aplicado; cumplido-incumplido; flojo-trabajador; organizado-desorganizado y atrasado-adelantado (se anexa en apéndice). Asimismo estos adjetivos están agrupados en 2 factores: aspectos positivos y aspectos negativos del estudiante.

Estos 9 adjetivos bipolares conforman la subescala "Yo como estudiante soy" de la "Escala de autoconcepto para niños" (Andrade Palos y Pick de Weiss, 1986).

Finalmente, para medir el rendimiento académico de los alumnos se utilizaron las calificaciones que fueron proporcionadas por sus maestros y de las cuales se tomaron los promedios trimestrales de matemáticas, español, ciencias naturales



y ciencias sociales. Así como también el promedio global de estas cuatro asignaturas.

Los datos generales del alumno se piden al principio del cuestionario, siendo estos sexo, edad y grado escolar.

#### 4.5.3. Procedimiento

Los cuestionarios, que constan de dos hojas, iban discretamente numerados en la esquina superior izquierda de la segunda hoja con el número de lista de cada niño; ésto con el objeto de poder hacer corresponder cada cuestionario con sus respectivas calificaciones. En cuanto se identificaban cuestionario y calificaciones este número era tachado con el fin de mantener el anonimato del niño. Las instrucciones que se dieron a los niños fueron las siguientes:

"Se está realizando una investigación acerca del concepto que los alumnos tienen de sus maestros, por lo cual se solicita su cooperación para contestar este cuestionario. Pueden contestar con entera libertad ya que este cuestionario es anónimo y no les afectará para nada en sus calificaciones pues no hay respuestas buenas ni malas".

Las instrucciones impresas en el cuestionario se leyeron en voz alta por el aplicador, quién ponía los ejemplos en el pizarrón y se cercioraba de que no hubiera dudas. (Ver apéndice)

A medida que cada niño terminaba, se le recogía el cuestionario y se verificaba que todo hubiese sido contestado en forma correcta y sin dejar espacios en blanco. Finalmente

se les agradecía su colaboración.

Para obtener las calificaciones de los niños, que fueron el instrumento de medición de su rendimiento académico con el que se pudo contar, se solicitó a los maestros sus boletas de registro de calificaciones, mismas que fueron proporcionadas por éstos y fotocopiadas antes de su devolución para poder sacar posteriormente el promedio de las siguientes asignaturas: Matemáticas, Español, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Así como también el promedio global de éstas.

#### 4.6. ANALISIS ESTADISTICO

De acuerdo al problema de investigación se aplicó el coeficiente de correlación de Pearson, siendo éste una prueba paramétrica que mide y expresa el grado de semejanza o relación lineal entre dos variables y dado que lo que a este estudio interesaba era encontrar las relaciones entre el concepto que el alumno tiene de su maestro y su rendimiento académico y las relaciones entre dicho concepto que el alumno tiene de su maestro y el concepto que tiene de sí mismo como estudiante, se encontró que ésta era la prueba adecuada para encontrar tales asociaciones, ya que las variables están a nivel intervalar.

CAPITULO V  
RESULTADOS

Para un mejor entendimiento y comprensión de la información, los resultados obtenidos se concentraron en tablas. Las primeras 4 describen en forma general las características de la muestra estudiada; las siguientes describen las relaciones que se encontraron entre las variables dependientes e independientes.

5.1. CARACTERISTICAS DE LA MUESTRA

Como puede observarse en la tabla 1, en este estudio participaron casi el mismo número de niñas que de niños, habiendo una diferencia mínima, considerando el total de sujetos, de 4 niñas más que el total de los niños.

TABLA 1  
SEXO DE LA MUESTRA

SEXO	NUMERO DE SUJETOS	PORCENTAJES
Femenino	73	51.4
Masculino	69	48.6
Total	142	100.0

En la tabla 2, se aprecia que la edad de la mayoría de los niños de la muestra se concentró en los 10 y 11 años (39.4% y 42.3% respectivamente).

TABLA 2  
EDAD DE LA MUESTRA

EDAD (NIÑOS)	NUMERO DE SUJETOS	PORCENTAJES
9	6	4.2
10	56	39.4
11	60	42.3
12	16	11.3
13	4	2.8
Total	142	100.0

La siguiente tabla comprende los porcentajes correspondientes a los dos grados de escolaridad que cursaban los sujetos de la muestra, es decir, el porcentaje de alumnos de 5º año de primaria y el de 6º año de primaria.

TABLA 3  
GRADO ESCOLAR DE LA MUESTRA

GRADO	NUMERO DE SUJETOS	PORCENTAJES
5º año	64	45.1
6º año	78	54.9
Total	142	100.0

En la tabla 4 se puede observar que, de la muestra compuesta por los 142 estudiantes, el 47.9% asisten a escuelas públicas y el 52.1% a privadas.

TABLA 4  
TIPO DE ESCUELA AL QUE ASISTE LA MUESTRA

ESCUELA	NUMERO DE SUJETOS	PORCENTAJE
Pública	68	47.9
Privada	74	52.1
Total	142	100.0

5.2. RELACION ENTRE ASPECTOS SOCIALES Y DE CARACTER DEL MAESTRO CON LAS CALIFICACIONES DEL ESTUDIANTE

Como puede apreciarse en la tabla 5, no se encontró una correlación significativa entre la evaluación que el alumno hace de aspectos sociales de su maestro y las calificaciones que el niño obtiene en Matemáticas, Español y Ciencias Sociales, ( $r=0.0052$ ,  $p>0.05$ ;  $r=0.0736$ ,  $p > 0.05$  y  $r=0.0026$ ,  $p>0.05$  respectivamente), como tampoco existe relación significativa entre los aspectos sociales del maestro y el promedio global de los alumnos ( $r = 0.0777$ ,  $p > 0.05$ ) habiendo una relación baja pero significativa ( $p = 0.02$ ) entre el aspecto social del maestro y las calificaciones de los alumnos en ciencias naturales ( $r = -0.1721$ ). Esto es, que el hecho de que el alumno considere a su maestro más amigable, más simpático, más cariñoso, más comprensivo, etc. no influye para que el niño obtenga mejores calificaciones en matemáticas, español y ciencias sociales, aunque, por otro lado, sí se encontró relación con las calificaciones del alumno en ciencias naturales; sin embargo, a diferencia de lo que se esperaba, la relación es negativa, es decir, que entre menos favorables considere el alumno los aspectos sociales del maestro, esto es, menos amigable, menos simpático, etc., más altas serán las calificaciones que obtenga.

Con respecto a la relación entre la evaluación que el alumno hace de algunos aspectos del carácter de su maestro y las calificaciones que el niño obtiene, se puede observar una correlación negativa y significativa en: Español ( $r = -0.1952$ ,  $p = 0.01$ ); Ciencias Naturales ( $r = -0.1984$ ,  $p = 0.009$ ); Ciencias Sociales ( $r = -0.1694$ ,  $p = 0.022$ ) y promedio global ( $r = -0.1579$ ,  $p = 0.03$ ). Mientras que con Matemáticas la relación no fué significativa ( $r = -0.1225$ ,  $p = 0.073$ ).

Lo cual indica que, a excepción de Matemáticas, existe una relación negativa y significativa en donde el niño obtiene mejores calificaciones si considera menos favorables algunos aspectos del carácter de su maestro, es decir, lo considera más exigente, más enojón, más mandón, etc.

Por otro lado, se puede apreciar también en la tabla 5 una relación positiva y significativa ( $p = 0.001$ ) entre la evaluación que el alumno hace de aspectos sociales y del carácter de su maestro ( $r = 0.52$ ); es decir, que a medida que el maestro es percibido por el alumno como más amigable, más simpático, más agradable, más cariñoso, etc., tiende a ser percibido como menos gritón, menos enojón, menos mandón, etc.

Finalmente en esta tabla se puede observar una fuerte relación positiva y un alto nivel de significancia ( $p = 0.001$ ) entre todas las materias entre sí; Matemáticas-Español ( $r =$

0.7290); Matemáticas-Ciencias Naturales ( $r=0.5184$ ); Matemáticas-Ciencias Sociales ( $r = 0.5190$ ); Español-Ciencias Naturales ( $r = 0.6102$ ); Ciencias Sociales-Español ( $r = 0.5972$ ) y Ciencias Naturales-Ciencias Sociales ( $r = 0.43$ ).

TABLA 5  
CORRELACION ENTRE ASPECTOS SOCIALES Y DE CARACTER  
DEL MAESTRO CON LAS CALIFICACIONES  
DEL ESTUDIANTE

	ASPECTOS SOCIALES MAESTRO	ASPECTOS CARACTER MAESTRO	CALIF. MAT. ALUMNO	CALIF. ESP. ALUMNO	CALIF. C.N. ALUMNO	CALIF. C.S. ALUMNO	CALIF. GLOBAL ALUMNO
ASPECTOS SOCIALES MAESTRO	1.00						
ASPECTOS CARACTER MAESTRO	0.5207 p=0.001	1.00					
CALIF. MAT. ALUMNO	-0.0052 p=0.475	-0.1225 p=0.073	1.00				
CALIF. ESP. ALUMNO	-0.0736 p=0.192	-0.1952 p=0.010	0.7290 p=0.001	1.00			
CALIF. C.N. ALUMNO	-0.1721 p=0.020	-0.1984 p=0.009	0.5184 p=0.001	0.6102 p=0.001	1.00		
CALIF. C.S. ALUMNO	0.0026 p=0.488	-0.1694 p=0.022	0.5190 p=0.001	0.5972 p=0.001	0.4300 p=0.001	1.00	
CALIF. GLOBAL ALUMNO	-0.0777 p=0.179	-0.1579 p=0.030	0.6888 p=0.001	0.7199 p=0.001	0.6279 p=0.001	0.6342 p=0.001	1.00

### 5.3. RELACION ENTRE ASPECTOS SOCIALES Y DE CARACTER DEL MAESTRO CON ASPECTOS POSITIVOS Y NEGATIVOS DEL ESTUDIANTE.

Como se observa en la tabla 6 existe una correlación positiva y significativa al 0.01 entre la evaluación que el alumno hace de aspectos sociales de su maestro y la evaluación que el niño hace de sus aspectos positivos como estudiante ( $r = 0.3842$ ). Lo cual significa que entre más amigable, más simpático, más cariñoso, más comprensivo, etc. considere el niño a su maestro, más favorable será el concepto que el alumno tenga de sí mismo como estudiante, o sea que se considera más estudioso, más cumplido, más organizado, más aplicado, etc.

Por otra parte existe una relación negativa y significativa ( $p = 0.001$ ), entre las evaluaciones que el alumno hace, por un lado, de los aspectos sociales del maestro y por otro de sus características negativas como estudiante, ( $r = -0.2843$ ), lo cual indica que a medida que el maestro es percibido por el alumno como menos amigable, menos simpático, menos cariñoso, etc. más negativas percibirá el niño sus características como estudiante, es decir, se evaluará más lento, más burro, más flojo, etc.

En cuanto a la relación entre la evaluación que el alumno hace del carácter de su maestro y la de sus aspectos positivos como estudiante se encontró una correlación positiva y significativa, ( $r = 0.2561$ ,  $p = 0.001$ ) lo que quiere decir que entre más favorable considere el alumno el carácter de su maestro, es decir, menos gritón, menos enojón, menos mandón, menos exigente, etc., más estudioso, más cumplido, más organizado, etc. se considera el niño como estudiante. Sin embargo no sucede lo mismo al correlacionar la evaluación que el alumno hace del carácter de su maestro y la evaluación



de sus aspectos negativos como alumno ya que a pesar de existir una relación negativa entre ambas variables, esta relación es muy baja y no significativa ( $r = -0.0975$ ,  $p = 0.124$ ).

Aunque no fué objeto de este estudio, cabe destacar las relaciones significativas que se encontraron entre el autoconcepto del estudiante y las calificaciones que este obtiene. Los resultados muestran que a medida que el niño se considera con más aspectos negativos como estudiante, esto es, más lento, más flojo, más tonto, etc., menor será su rendimiento académico, es decir, obtendrá menores calificaciones en Matemáticas ( $r = -0.3676$ ,  $p = 0.036$ ), Español ( $r = -0.2059$ ,  $p = 0.007$ ), Ciencias Naturales ( $r = -0.1720$ ,  $p = 0.020$ ), Ciencias Sociales ( $r = -0.2596$ ,  $p = 0.001$ ) y como es de esperar en su promedio global ( $r = -0.2723$ ,  $p = 0.001$ ).

TABLA 6  
CORRELACION ENTRE ASPECTOS SOCIALES Y DE CARACTER DEL  
MAESTRO CON ASPECTOS POSITIVOS Y NEGATIVOS  
DEL ESTUDIANTE

	ASPECTOS SOCIALES MAESTRO	ASPECTOS CARACTER MAESTRO	ASPECTOS POSITIVOS ALUMNO	ASPECTOS NEGATIVOS ALUMNO
ASPECTOS SOCIALES MAESTRO	1.00			
ASPECTOS CARACTER MAESTRO	0.5207 p=0.001	1.00		
ASPECTOS POSITIVOS ALUMNO	0.3842 p=0.001	0.2561 p=0.001	1.00	
ASPECTOS NEGATIVOS ALUMNO	-0.2843 p=0.001	-0.0975 p=0.124	-0.6326 p=0.001	1.00
CALIF MAT. ALUMNO	-0.0052 p=0.475	-0.1225 p=0.073	0.1514 p=0.036	-0.3676 p=0.001
CALIF. ESP. ALUMNO	-0.0736 p=0.192	-0.1952 p=0.010	0.0620 p=0.232	-0.2059 p=0.007
CALIF. C.N. ALUMNO	-0.1721 p=0.020	-0.1984 p=0.009	0.0326 p=0.350	-0.1720 p=0.020
CALIF. C.S. ALUMNO	0.0026 p=0.488	-0.1694 p=0.022	0.0983 p=0.122	-0.2596 p=0.001
CALIF. GLOBAL ALUMNO	-0.0777 p=0.179	-0.1579 p=0.030	0.0783 p=0.177	-0.2723 p=0.001

#### 5.4. RELACION ENTRE ASPECTOS SOCIALES Y DE CARACTER DEL MAESTRO CON LAS CALIFICACIONES Y ASPECTOS POSITIVOS Y NEGATIVOS DE LAS NIÑAS Y DE LOS NIÑOS

En este punto se reportan por separado los resultados obtenidos con las niñas y los obtenidos con los niños, ya que las correlaciones muestran tendencias diferentes para cada sexo.

##### 5.4.1. Relación entre aspectos sociales y de carácter del maestro con las calificaciones de las niñas

Como puede apreciarse en la tabla 7, no se encontró correlación significativa entre la evaluación que las niñas hacen de aspectos sociales de su maestro y las calificaciones que estas obtuvieron en Matemáticas, Español, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales ( $r = 0.1444$ ,  $p = 0.111$ ;  $r = 0.1192$ ,  $p = 0.158$ ;  $r = -0.0891$ ,  $p = 0.227$  y  $r = 0.0624$ ,  $p = 0.300$  respectivamente); asimismo tampoco se encontró una relación significativa entre los aspectos sociales del maestro y el promedio global de las niñas ( $r = 0.0416$ ,  $p = 0.363$ ).

Estos resultados indican que si las niñas consideran a su maestro más amigable, más simpático, más cariñoso, más comprensivo, etc., no influye para que obtengan mejores calificaciones.

En lo que respecta a la relación entre la evaluación que las niñas hacen de algunos aspectos del carácter de su maestro y las calificaciones que las niñas obtienen, se observa una correlación negativa y no significativa en Matemáticas ( $r = -0.0150$ ,  $p = 0.450$ ); Español ( $r = -0.1103$ ),  $p = 0.177$ ); Ciencias Naturales ( $r = -0.1742$ ,  $p = 0.070$ ) y promedio global ( $r = -0.0539$ ,  $p = 0.325$ ). Mientras que con Ciencias Sociales

la relación fue negativa y significativa ( $r = -0.2257$ ,  $p = 0.027$ ) lo cual significa que en las niñas no afecta el que consideren a su maestro más o menos exigente, gritón, etc., para que obtengan mayores o menores calificaciones en Matemáticas, Español y Ciencias Naturales, mientras que con Ciencias Sociales sí afecta, pero en forma negativa; es decir que si la niña considera menos favorable el carácter de su maestro, esto es, más gritón, más exigente, etc., sus calificaciones en Ciencias Sociales serán más altas.

TABLA 7  
CORRELACION ENTRE EL CONCEPTO QUE LAS NIÑAS TIENEN  
DE SU MAESTRO Y SUS CALIFICACIONES

	ASPECTOS SOCIALES MAESTRO	ASPECTOS CARACTER MAESTRO
CALIFICACION MATEMATICAS NIÑAS	0.1444 p=0.111	-0.0150 p=0.450
CALIFICACION ESPAÑOL NIÑAS	0.1192 p=0.158	-0.1103 p=0.177
CALIFICACION CIENCIAS NATURALES NIÑAS	-0.0891 p=0.227	-0.1742 p=0.070
CALIFICACION CIENCIAS SOCIALES NIÑAS	0.0624 p=0.300	-0.2257 p=0.027
CALIFICACION GLOBAL NIÑAS	0.0416 p=0.363	-0.0539 p=0.325

5.4.2. Relación entre aspectos sociales y de carácter del maestro con aspectos positivos y negativos de las alumnas.

Como se observa en la tabla 8 existe una correlación positiva y significativa al 0.004 entre la evaluación que las niñas hacen de aspectos sociales de su maestro y la evaluación que ellas hacen de sus aspectos positivos como alumnas ( $r = 0.3113$ ). Lo cual significa que entre más amigable, simpático, etc. consideran las niñas a su maestro, más favorable será el concepto que ellas tengan de sí mismas como estudiantes, es decir, se consideran más estudiosas, más cumplidas, más aplicadas, etc.

Asimismo existe una relación negativa y significativa ( $p = 0.001$ ) entre las evaluaciones que las niñas hacen, por un lado, de los aspectos sociales del maestro y por otro de sus características negativas como alumnas, ( $r = -0.3680$ ), lo cual indica que a medida que el maestro es percibido por sus alumnas como menos amigable, menos simpático, etc. más negativas percibirán las niñas sus características como estudiantes, es decir, se evaluarán más lentas, más flojas, etc.

En cuanto a la relación entre la evaluación que las niñas hacen del carácter de su maestro y la de sus aspectos positivos como alumnas, se encontró una correlación positiva y significativa, ( $r = 0.2468$ ,  $p = 0.018$ ) lo que quiere decir entre más favorable consideren las alumnas el carácter de su maestro, es decir, menos gritón, menos enojón, etc., más estudiosas, más cumplidas, más organizadas, etc. se consideran las niñas como estudiantes.

Por último, en lo que se refiere a las relaciones entre la evaluación que las niñas hacen del carácter de su

maestro y la evaluación de sus aspectos negativos como alumnas, se encontró una correlación negativa y significativa ( $r = -0.2263$ ,  $p = 0.027$ ) lo cual significa que a medida que el carácter del maestro es concebido por sus alumnas como menos favorable, o sea, más gritón, más mandón, etc., más atravesadas, más flojas, etc., se consideran las niñas como estudiantes.

TABLA 8  
CORRELACION ENTRE EL CONCEPTO QUE LAS NIÑAS TIENEN DE SU MAESTRO Y EL CONCEPTO QUE TIENEN DE SI MISMAS COMO ESTUDIANTES

	ASPECTOS SOCIALES MAESTRO	ASPECTOS CARACTER MAESTRO
ASPECTOS POSITIVOS NIÑAS	0.3113 $p=0.004$	0.2468 $p=0.018$
ASPECTOS NEGATIVOS NIÑAS	-0.3680 $p=0.001$	-0.2263 $p=0.027$

5.4.3. Relación entre aspectos sociales y de carácter del maestro con las calificaciones de los niños.

Como se puede observar en la tabla 9, no se encontraron correlaciones significativas entre la evaluación que los niños hicieron de aspectos sociales de su maestro y las calificaciones que estos obtuvieron en Matemáticas y Ciencias Sociales ( $r = -0.1143$ ,  $p = 0.175$  y  $r = -0.0373$ ,  $p = 0.380$  respectivamente); sin embargo sí existe una correlación negativa y significativa entre los aspectos sociales del maestro y las calificaciones de los alumnos varones en Español ( $r = -0.2320$ ,  $p = 0.028$ ); Ciencias Naturales ( $r = -0.2539$ ,

$p = 0.018$ ) y promedio global ( $r = -0.1956$ ,  $p = 0.054$ ). Estos resultados indican que el hecho de que el alumno considere a su maestro más amigable, más simpático, más comprensivo, más cariñoso, etc. no influye para que el niño obtenga mejores calificaciones en Matemáticas y Ciencias Sociales; sin embargo sí afecta en sus calificaciones de Español y Ciencias Naturales así como en su promedio global, pero en forma negativa; esto es, que si el niño considera menos favorables los aspectos sociales del maestro, es decir, que lo considera más frío, menos comprensivo, etc., las calificaciones que obtenga serán mejores.

En cuanto a la relación entre la evaluación que los niños hicieron de algunos aspectos del carácter de su maestro y las calificaciones que estos obtuvieron, se observa una correlación negativa y significativa en: Matemáticas ( $r = -0.2254$ ,  $p = 0.031$ ); Español ( $r = -0.2922$ ,  $p = 0.007$ ); Ciencias Naturales ( $r = -0.2364$ ,  $p = 0.025$ ) y promedio global ( $r = -0.2741$ ,  $p = 0.011$ ). Mientras que con Ciencias Sociales la relación, aunque también fue negativa, no fue significativa ( $r = -0.0972$ ,  $p = 0.213$ ). Esto significa que el niño que evalúa a su maestro con aspectos de carácter menos favorables, o sea, más gritón, más exigente, etc., mayores calificaciones obtendrá.

TABLA 9  
CORRELACION ENTRE EL CONCEPTO QUE LOS NIÑOS TIENEN  
DE SU MAESTRO Y SUS CALIFICACIONES

	ASPECTOS SOCIALES MAESTRO	ASPECTOS CARACTER MAESTRO
CALIFICACION MATEMATICAS NIÑOS	-0.1143 p=0.175	-0.2254 p=0.031
CALIFICACION ESPAÑOL NIÑOS	-0.2328 p=0.028	-0.2922 p=0.007
CALIFICACION CIENCIAS NATURALES NIÑOS	-0.2539 p=0.018	-0.2364 p=0.025
CALIFICACION CIENCIAS SOCIALES NIÑOS	-0.0373 p=0.380	-0.0972 p=0.213
CALIFICACION GLOBAL NIÑOS	-0.1956 p=0.054	-0.2741 p=0.011

5.4.4. Relación entre aspectos sociales y de carácter del maestro con aspectos positivos y negativos del estudiante varón.

Como puede observarse en la tabla 10, existe una correlación positiva y significativa al 0.001 entre la evaluación que los niños hacen de aspectos sociales de su maestro y la evaluación que ellos hacen de sus aspectos positivos como estudiantes varones ( $r = 0.4268$ ). Lo que significa que entre más comprensivo, cariñoso, simpático, etc. consideran los niños a su maestro, más positivo será el concepto que ellos tengan de sí mismos como estudiantes, es decir, se consideran más estudiosos, más aplicados, etc.



Por otra parte existe una correlación negativa y significativa ( $p = 0.032$ ) entre la evaluación que los niños hacen del maestro y la hecha a sí mismos cuando a sus aspectos negativos como estudiantes, ( $r = -0.2234$ ). Lo cual indica que a medida que el maestro es percibido por los niños como menos cariñoso, menos comprensivo, etc., más negativos se percibirán los niños como estudiantes, es decir, más lentos, más flojos, etc.

En lo que respecta a la relación entre la evaluación que el estudiante varón hace del carácter de su maestro y la de sus aspectos positivos como alumno, se encontró una correlación positiva y significativa, ( $r = 0.2495$ ,  $p = 0.019$ ). Lo que quiere decir que entre más favorable considere el alumno el carácter de su maestro, es decir, menos mandón, menos gritón, etc., más estudiosos, más cumplidos, etc., se consideraran los niños como estudiantes. Sin embargo al correlacionar la evaluación que el alumno varón hace del carácter de su maestro y la evaluación que hace de sus aspectos negativos como estudiante se encontró una relación positiva y no significativa ( $r = 0.0072$ ,  $p = 0.477$ ).

TABLA 10  
CORRELACION ENTRE EL CONCEPTO QUE LOS NIÑOS TIENEN DE SU MAESTRO Y EL CONCEPTO QUE TIENEN DE SI MISMOS COMO ESTUDIANTES

	ASPECTOS SOCIALES MAESTRO	ASPECTOS CARACTER MAESTRO
ASPECTOS POSITIVOS NIÑOS	0.4268 p=0.001	0.2495 p=0.019
ASPECTOS NEGATIVOS NIÑOS	-0.2234 p=0.032	0.0072 p=0.477

## CAPITULO VI DISCUSION Y CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados obtenidos en el presente estudio, la HT que se planteó no se confirmó, ya que no se encontró una relación estadísticamente significativa entre la evaluación que el alumno hace de aspectos sociales de su maestro y las calificaciones que el niño obtiene; por lo que se acepta la hipótesis nula correspondiente (H<sub>0</sub>).

Pareciera ser que el concepto que el alumno tiene de algunos aspectos sociales de su maestro no influye en su rendimiento académico, es decir, en sus calificaciones dado que son éstas el único instrumento de medición del rendimiento académico con el que se contó. Sin embargo, de acuerdo con los resultados del presente estudio y de otras investigaciones que se han realizado como las de MARSH, SMITH, BARNES Y BULTER (1983); WEINSTEIN, MARSHALL, BRATTESANI Y MIDDLESTADT (1982), etc., el concepto que el alumno tiene de su maestro sí afecta el concepto que el niño tiene de sí mismo como estudiante y este autoconcepto tiene efectos directos en el rendimiento del estudiante; por lo tanto la relación sí se da, pero en forma indirecta. Esto es, los autores citados encontraron que el mejoramiento en el autoconcepto del estudiante le facilita el logro académico; entre más favorable sea su autoconcepto mejores calificaciones obtendrá y por otra parte, como indican los resultados de este estudio, el autoconcepto del alumno es afectado por el trato que recibe de su maestro. Son estas razones lo que lleva a pensar que existe una relación en donde los aspectos sociales del maestro no afectan directamente el rendimiento del alumno, pero sí indirectamente, a través del autoconcepto que el niño tendrá de sí mismo como

estudiante, mismo que, a su vez, se ve afectado por el concepto que el niño tiene de su maestro.

Ahora bien, por lo que respecta a la segunda hipótesis, esta fué rechazada, pues aunque existe una correlación estadísticamente significativa entre la evaluación que el alumno hace de aspectos de carácter de su maestro y las calificaciones que el niño obtiene, se trata de una relación negativa, cuando se esperaba que la relación fuera positiva; por lo tanto se acepta la hipótesis nula ( $H_{02}$ ), es decir, que en vez de que el niño obtenga mejores calificaciones a medida que su maestro es menos gritón, menos mandón, menos exigente etc. los resultados de este estudio indican que el niño obtiene más altas calificaciones si considera menos favorables algunos aspectos del carácter de su maestro o sea más exigente, más mandón, más gritón, más enojón, etc. Una explicación posible podría ser que la mayoría de los maestros tienen expectativas y exigencias académicas mayores y, por otro lado, privilegios especiales con niños de alto rendimiento, mientras que con los de bajo rendimiento las expectativas y exigencias no son tan altas y no gozan de los mismos privilegios especiales que los niños de alto rendimiento. (STRASBERG Y MIDDLESTADT, 1979). Esto es, que tanto maestros como alumnos ya han sido acostumbrados a que se sea más exigente y enérgico con los niños que pueden obtener más altas calificaciones.

Otra explicación, y de acuerdo a lo postulado por Suárez (1984) y GUTIERREZ (1980) al referirse a los diferentes tipos de maestros, sería que aún no se está preparado para mantener una relación maestro-alumno en donde el alumno obtuviera un rendimiento académico o calificaciones más altas sin necesidad de que ésto fuera a base de altas exigencias y reprimendas; o bien de caer en manos de maestros que adoptan actitudes falsas hacia sus alumnos y que lejos de favorecer

el rendimiento académico del estudiante lo perjudican. Tal es el caso del maestro que elude sus fallas y responsabilidades y que, a diferencia de lo que aparentan, generalmente son inmaduros, incapaces e impreparados. Este tipo de maestros no permiten el diálogo y consideran que las calificaciones son el mejor estímulo para hacer que sus alumnos estudien; para ellos la bondad y características más cordiales hacia sus alumnos, ponen en peligro su reputación de lo que creen ser un buen maestro, creencia que está por cuestionarse. O bien, está también el maestro que hace creer a sus estudiantes que es muy comprensivo, nada exigente, ni mandón, ni gritón, ni enojón pero que confunde la comprensión, la bondad, la exigencia etc. con evadir los problemas y dejar que sus alumnos hagan lo que quieran. Mediante esta actitud que en realidad no es auténtica, tampoco podrá favorecer el rendimiento académico de sus alumnos. Las calificaciones que otorgan son condicionadas pues buscan a través de ellas ser aplaudidos y estar rodeados de sus alumnos.

Existe entonces, o debería existir, la relación maestro-alumno en donde y, de acuerdo con los resultados de este estudio, ya que las relaciones, aunque son negativas son muy bajas, se mediera la actitud del maestro hacia el alumno; es decir y siguiendo con lo postulado por Suárez (1984), el maestro fuera por un lado exigente y por otro comprensivo; que favoreciera el diálogo y la libre discusión pero con una ideología suficientemente clara; que tenga autoridad pero sin caer en el autoritarismo.

En lo que concierne a la hipótesis 3, ésta se comprobó encontrándose que a medida que el alumno evalúa mejor los aspectos sociales de su maestro, esto es, a medida que lo considera más amigable, más cariñoso, más comprensivo, etc. el alumno se evalúa mejor, lo cual significa que se considera

más estudioso, más cumplido, más organizado etc.

Asimismo, la hipótesis de trabajo 4 fué aceptada, lo cual demuestra que si el alumno evalúa más bajo los aspectos sociales de su maestro, se evalúa más bajo como estudiante; es decir, que entre más malo, aburrido, solicitario, sangrón, desagradable, triste, frío e incomprensivo perciba el niño a su maestro, se percibirá a sí mismo más lento, tonto, burro, flojo, y atrasado como estudiante.

Los resultados anteriores confirman lo postulado por FOX, PECK y BLATTSTEIN (1984), quienes encontraron que el autoconcepto del estudiante estará influenciado por el nivel de comprensión o comportamiento amable del maestro. Si el maestro es cariñoso, comprensivo, amigable, etc. con el alumno, estará expresándole la buena imagen que de él tiene, asimismo estará reforzando también esta imagen; siempre y cuando esto lo haga sin necesidad de pasar por alto los defectos que el estudiante como tal pueda tener, sino que refuerza o resalta más lo positivo que detecta en el alumno como cualidades reales, haciendo notar también las deficiencias observadas, pero jamás enfatizando más los aspectos negativos que los positivos (GUTIERREZ, 1980).

Es conveniente señalar que en el presente estudio el autoconcepto del niño se refiere únicamente al autoconcepto que el niño tiene como estudiante, es decir, lo que para MARSH, SMITH, BARNES Y BULTER (1983) sería el autoconcepto académico. Estos autores distinguen entre autoconcepto académico, no académico y general (que estará formado por el académico y no académico); y uno de los factores que más afectan el autoconcepto del estudiante son las interacciones con sus maestros; por esta razón el concepto que el alumno tenga de aspectos sociales de sus maestro es un factor que afectará de manera

Positiva o negativa el autoconcepto del estudiante como tal.

Con respecto a la hipótesis 5, esta se acepta, ya que se encontró que a medida que el alumno evalúa más favorable los aspectos del carácter de su maestro, más alto se autoevalúa el niño como estudiante; esto es, a medida que el alumno considera a su maestro menos gritón, menos exigente, etc., el niño se evalúa como un estudiante más organizado, más cumplido, etc.

De acuerdo con Gutiérrez (1980) es muy importante que el maestro refleje en sus alumnos esta actitud de confianza pues de otra forma solo obtendría cierto logro de ellos a base de coerciones, exigencias y amenazas. Si el maestro adopta una actitud favorable hacia el alumno estará propiciando en él una auténtica actitud positiva como estudiante en donde se siente seguro y confiado, pues ve que puede aprender sin necesidad de gritos, enojos, exigencias y demás, es decir, su interés es auténtico y positivo pues aprende por la satisfacción de aprender y es buen alumno, organizado, cumplido, etc. por los beneficios que éste le representa principalmente a él; de otra manera el alumno aprende no porque le guste o considere útil lo que se le enseña, sino por que no se enoje o no le grite su maestro.

Si el alumno continuamente recibe represiones, castigos o, por lo menos, observaciones con respecto a sus defectos reales y jamás escucha una felicitación o aliento en relación a sus progresos o aciertos, terminará por desconfiar de sus propias posibilidades, lo cual lo llevará al debilitamiento de su esfuerzo personal (GUTIERREZ 1980).

Con esto se quiere decir que el niño se realizará mejor como estudiante mientras más seguridad tenga con respecto

a sus aptitudes personales y esa seguridad se favorece cuando recibe de otras personas aprobaciones que confirman sus realizaciones en lugar de gritos, enojos y exigencias; por lo tanto la influencia del maestro es importante puesto que puede fomentar y mantener e incluso incrementar una actitud positiva en el alumno, es decir, favorece el autoconcepto del niño como estudiante.

En el caso de la  $H_{T_6}$  donde se supone que el alumno que evalúa menos favorable el carácter de su maestro más bajo se autoevalúa como estudiante, no se encontró relación estadísticamente significativa entre las variables dependiente y la independiente, es decir, entre la evaluación que el alumno hace del carácter de su maestro y la autoevaluación que el niño hace de sus aspectos negativos como estudiante, con lo que se rechaza la hipótesis de trabajo 6 y se acepta la hipótesis nula correspondiente. Una posible explicación es que los niños con un favorable autoconcepto de estudiante si pueden ser afectados por el carácter de su maestro, mientras que los niños con un desfavorable autoconcepto de estudiante, que podría implicar también una baja autoestima, no cambian su autoimagen por el hecho de que su maestro sea más o menos gritón, enojón, mandón o exigente.

Otra posible explicación sería que el autoconcepto pudiera ser relativamente estable a través del tiempo y es más factible que se den cambios en el autoconcepto que puedan llevar a un mejoramiento. (MARSH, SMITH, BARNES Y BULTER, 1983).

Cabe señalar también que, como se verá a continuación al hablar de como se dieron todas estas relaciones por separado con las niñas y con los niños, al correlacionar los aspectos desfavorables del carácter del maestro con las características

negativas del estudiante se encontraron diferencias entre las niñas y los niños ya que con las primeras si existe relación y con los niños no.

En lo que se refiere a la relación entre aspectos sociales y de carácter con las calificaciones de las niñas y de los niños se encontró que el hecho de que las niñas perciban a su maestro más divertido, más simpático, etc. no afecta para que estas obtengan mayores o menores calificaciones. Sin embargo en los niños sí llega a influir, pero en forma negativa, ya que se encontraron relaciones significativas entre las evaluaciones que los varones hicieron de los aspectos sociales de su maestro y las calificaciones que estos niños obtuvieron en Español, Ciencias Naturales y en general en sus promedios globales; es decir, la relación es negativa, pues, a la inversa de lo que se podría esperar, los niños obtienen calificaciones más altas en Español y Ciencias Naturales a medida que su maestro es menos amigable, menos divertido, menos simpático etc.; esto se puede deber a que las niñas tanto de bajo como alto rendimiento académico reciben menos retroalimentación del maestro que los niños y aunque a estos últimos se les refuerza más, casi siempre se trata de un reforzamiento negativo lo cual, por un lado hace que se de una interacción mayor entre ellos y su maestro que entre el maestro y las niñas, afectando de esta manera su rendimiento académico y por otro lado propicia el que los varones consideren a sus maestros menos amigables, simpáticos, etc. (TOM, COOPER y MAC. GRAW, 1984; JORDAN, 1986).

Por lo que respecta a la relación entre el concepto que las alumnas y los alumnos tienen acerca de algunos aspectos del carácter de su maestro y las calificaciones que estas niñas y estos niños obtienen, es interesante señalar que también se encontró una relación negativa entre ambas variables



aunque en el caso de las niñas no fué significativa excepto en Ciencias Sociales y, curiosamente, en el caso de los niños la relación sí fué significativa excepto en Ciencias Sociales; es decir, que mientras que en el caso de las niñas se encontró relación significativa únicamente con Ciencias Sociales, en el caso de los niños no se encontró exclusivamente con esta misma materia. Lo cual quiere decir que, al igual que sucedió con la relación entre aspectos sociales y calificaciones de los varones, entre menos favorable perciban los niños el carácter de su maestro, esto es, más gritones, más enojones, más mandones y más exigentes, mayores serán las calificaciones de las niñas en Ciencias Sociales y las de los niños en Matemáticas, Español y Ciencias Naturales.

El hecho de que el concepto que los niños tienen del carácter de su maestro influye más en sus calificaciones que en las de las niñas se puede deber a que los niños reciben una atención mayor por parte de sus maestros, aunque esta atención se enfoque más a órdenes, exigencias, llamadas de atención, control, etc. (TOM, COOPER y MC. GRAW, 1984; JORDAN, 1986).

Ahora bien, en cuanto a la relación entre aspectos sociales y aspectos positivos y negativos de las niñas y de los niños, se encontró que tanto las niñas como los niños a medida que consideran a su maestro más bueno, divertido, amigable, simpático, agradable, feliz, cariñoso y comprensivo, más estudiosos, buenos, cumplidos y organizados se consideran como estudiantes. Habrá que señalar que el concepto que los niños tienen de aspectos sociales de su maestro influye ligeramente más, como un factor determinante de un favorable auto-concepto como estudiante, que en las niñas; mientras que al relacionar el concepto de aspectos sociales con aspectos negativos del alumno sucede lo contrario ya que la relación es

ligeramente mayor en las niñas que en los niños, aunque la diferencia es mínima y tanto en las niñas como en los niños el percibir a sus maestros menos amigables, más incomprensivos, más fríos, etc. afecta para que ellos se consideren más lentos, más tontos, más burros, más flojos y más atrasados como estudiantes.

Nuevamente al relacionar los resultados del presente estudio con el marco revisado y algunas investigaciones como las de MARSH, SMITH, BARNES Y BULTER (1983); TOM, COOPER y MC. GRAW (1984), JORDAN (1986) y otros, se coincide en que el autoconcepto del estudiante como tal se forma a través de la experiencia con el medio ambiente que lo rodea, las interacciones importantes con los demás y las atribuciones de su propio comportamiento; por ello, las interacciones que tenga con sus maestros serán de vital importancia para favorecer o entorpecer el concepto que tanto los niños como las niñas tengan de sí mismos como estudiantes. Aunque quizá, como ya ha sido mencionado, la relación del maestro y el alumno afecta menos para propiciar un autoconcepto de estudiante desfavorable en los niños que en las niñas.

Asimismo, otro factor que influye para que las niñas al igual que los niños tengan un concepto positivo de sí mismos como estudiantes, esto es, que se consideren más cumplidos, más estudiosos, más organizados, etc., es el concepto que tienen del carácter de su maestro, es decir, que entre menos gritón, menos exigente, etc. consideren a su maestro, mejor será su autoconcepto como estudiantes. Sin embargo, es interesante señalar que al relacionar los aspectos desfavorables del carácter del maestro con las características negativas del estudiante se encontraron diferencias entre las niñas y los niños ya que con las primeras sí existe relación, mien-

tras que con los niños no la hay; es decir, que en las niñas influye que su maestro sea muy gritón, muy enojón, etc. para que tengan un concepto negativo de sí mismas como estudiantes en donde se consideran más lentas, más burras, más flojas, etc. mientras que a los niños no les afecta. Esto se puede deber a lo que manifiestan varios autores como JORDAN, 1986; WILLIS y BROPHY, 1974 y TOM, COOPER y MC. GRAW 1984; que los niños ya estén acostumbrados a recibir del maestro un tono más severo al dirigirse a ellos y a recibir más reforzamiento negativo que las niñas, como también un control más exigente y duro de su conducta etc. y por ello ya no afecta tanto para empeorar sus aspectos negativos como estudiantes; es decir que el trato que el niño recibe de su maestro sí puede beneficiarlo pero no puede perjudicarlo.

Otra explicación sería lo que ya había sido mencionado de que el autoconcepto es relativamente estable a través del tiempo y que es más factible que se den cambios en el autoconcepto que puedan llevar a un mejoramiento. (MARSH, SMITH, BARNES Y BULTER, 1983).

Hasta este punto se ha visto cómo el sexo de los estudiantes puede influir o no en la relación maestro-alumno, más específicamente en la relación entre el concepto que el alumno tiene de su maestro y su rendimiento académico; así como también con el concepto que tiene de sí mismo como estudiante. De acuerdo con el análisis y descripción de los datos en la sección anterior y con algunos autores como WILLIS Y BROPHY (1974); JORDAN (1986), etc. se puede decir que la relación maestro-alumno se ve afectada por el sexo de los estudiantes así como también por otras variables que deben ser tomadas en cuenta para futuras investigaciones como el grado y clase o nivel socioeconómico de los alumnos. Por tal motivo se sugiere llevar a cabo otro estudio separando niños y niñas

y de ser posible tomar en cuenta también el sexo del maestro; con esto se podrían hacer comparaciones entre grupos de niños y niñas con maestros de sexo femenino y masculino.

Así también, se puede decir que los resultados globales del presente estudio no pueden generalizarse, ya que una de las limitaciones fué el tamaño de la muestra y la selección no probabilística que se hizo de ella. Más sin embargo los datos que se obtuvieron sí son confiables. No obstante sería interesante tener una muestra que sea representativa de la población, lo cual tendría desventajas en cuanto a costo, tiempo, etc. pero, por otro lado, permitiera que los datos se generalizaran.

Otra perspectiva interesante de investigación sería ampliar el presente estudio correlacionando el concepto que el alumno tiene de su maestro y de sí mismo como estudiante con el concepto que el maestro tiene de sí mismo y el que tiene el alumno. Se propone también ampliar el instrumento utilizado en este estudio agregando adjetivos bipolares previamente validados y confiables, para la medición de aspectos sociales y de carácter del maestro e incluso que no sólo se enfocaran a éstos dos aspectos. Asimismo, sería conveniente que para medir el rendimiento académico del alumno no se consideraran únicamente las calificaciones trimestrales de las cuatro asignaturas que se tomaron en cuenta en esta investigación, sino que se tomaran otros indicadores más confiables y válidos.

Para concluir podría decirse que, en el aprendizaje escolar del alumno influyen una serie de factores, pero uno de los que más afectan el aprendizaje escolar del educando es la relación que este guarda con su maestro, como por ejemplo la simpatía o antipatía por el profesor y del profesor. Todos

los factores que intervienen en la relación maestro-alumno, serán determinantes para favorecer el aprendizaje del estudiante, por esto es importante que el profesor tome conciencia de ello; de esta forma se le facilitará tomar las medidas necesarias para propiciar un aprendizaje más efectivo. Entre el profesor y el alumno debe haber entendimiento, estimación y respeto mutuo; si se toma en cuenta esto, se podrán evitar muchos fracasos escolares y las malas relaciones entre maestro y alumno (NERICI, 1973; SANTOYO 1985).

## BIBLIOGRAFIA

- Abrami, P. Y Mizener, D. (1985) "Student - Instructor Attitudes Similarity, Student Ratings and Course Performance", Journal of Educational Psychology, Vol. 77, No. 6, Págs. 693 - 702.
- Alvarez, J.L. (1977) Investigación Psicosocial Sobre los Profesores, Ediciones Marova, Madrid, España, (Colección Biblioteca del Educador No. 19).
- Andrade, P. Y Pick, S. (1986) "Una Escala de Autoconcepto para Niños", En Asociación Mexicana de Psicología Social, La Psicología Social en México, Vol 1, U.N.A.M., México.
- Andrade, P. (1986) Concepto del Maestro, Manuscrito no Publicado: U.N.A.M., México.
- Ausubel, D. (1976) Psicología Educativa. Un Punto de Vista Cognoscitivo, Editorial Trillas, S.A., México, D.F.
- Barabtarlo, A. Y Theesz, M. (1985) "La Metodología Participativa en la Formación de Profesores", Perfiles Educativos, No. 27-28, Págs. 72-77.
- Block, A. (1980) Innovación Educativa, Editorial Trillas, México.
- Brattesani, K., Weinstein, R. Y Marshall, H. (1984) "Student-Perceptions of Differential Teacher Treatment as Moderators of Teacher Expectation Effects", Journal of Educational Psychology, Vol. 76, No. 2, Págs 236-247.

- Eusse, O. (1983) "La Instrumentación Didáctica del Trabajo en el aula", Perfiles Educativos, No. 19, Págs. 3.-17.
- Fox, R., Peck, F., Blattstein A. t Blattstein, D. (1984) "Student Evaluation of Teacher As A measure of Teacher Behaviour and Teacher impact on Student ", Journal of Educational Research, Vol. 77, No. 1-6, Págs. 16-21.
- Gagné, R. (1975) Principios Básicos del Aprendizaje Para la Instrucción, Editorial Diana, México.
- Gagné, R. (1979) Las Condiciones del Aprendizaje, Editorial Interamericana, México.
- Glazman, R. (1986) La docencia; entre el Autoritarismo y la Igualdad, SEP Ediciones El Caballito, México.
- Gronlund, N. (1978) Medición y Evaluación de la Enseñanza, Editorial Pax-México, Librería Carlos Césarman, S. A., México, D. F.
- Gutiérrez, R. (1980) Introducción a la Didáctica, Editorial Esfinge, México, D. F.
- Haskins, R.; Walden, T. y Ramey, C. (1983) "Teacher And Student Behaviour in High-and Low-Ability Groups", Journal of Educational Psychology, Vol. 75, No. 6, Págs. 865-876.
- Hurtado, M. (1980) Pruebas de Rendimiento Académico y Objetivos de la Instrucción, Editorial Diana, México.
- Jordan, J. (1986) "Teacher-Student Interactions: Effects of Student Race, Sex, and Grade Level", Journal of Educational Psychology, Vol. 78, No. 1, págs. 14-21.

- Larroyo, F. (1967) Didáctica General, Editorial Porrúa, S.A., México.
- Livas, I. (1980) Análisis e Interpretación de los Resultados de la Evaluación Educativa, Editorial Trillas, México.
- Marsh, H., Smith, I., Barnes, J. y Butler, S. (1983) "Self-Concept: Reliability, Stability, Dimensionality, Validity, and the Measurement of Change", Journal of Educational Psychology, Vol. 75, No. 5, págs. 772-790.
- Nérci, I. (1973) Hacia una Didáctica General Dinámica, Editorial Kepelusz, Buenos Aires.
- Santoyo, R. (1985) "En Torno al Concepto de Interacción", Perfiles Educativos, No. 27-28, págs. 56-71.
- S.E.P. (1980) Manual de Organización de la Escuela Primaria, México.
- Strasberg, R. Middlestadt, S. (1979) "Student Perceptions Of Teacher Interactions with Male High and Low Achievers", Journal of Educational Psychology, Vol. 71, No. 4, págs. 421-431.
- Titone, R. (1966) Metodología Didáctica, Ediciones Rialp, S.A., Madrid.
- Tom, D., Cooper, H. y McGraw, M. (1984) "Influences Of Student Background and Teacher Authoritarianism on Teacher Expectations", Journal of Educational Psychology, Vol. 76, No. 2, págs. 259-265.



Weinstein, R. y Middlestadt, S. (1979) "Student Perceptions of Teacher Interaccions with male high and low Achievers", Journal of Educational Psychology, Vol. 71, No. 4, Págs. 421-431.

Weinstein, R., Marshall, H., Brattesani, K. y Middlestadt, S. (1982) "Student Perceptions of Differential Teacher Treatment in Open and Traditional Classrooms", Journal of Educational Psychology, Vol. 74, No. 5, Págs. 678-692.

Willis, S. y Brophy, J. (1974) "Origins Of Teachers' Attitudes Toward Young Children", Journal of Educational Psychology, Vol. 66, No. 4, págs. 520-529.

- 8) Comprensivo \_\_\_: \_\_\_: \_\_\_: \_\_\_: \_\_\_: Incomprensivo  
 9) Muy gritón \_\_\_: \_\_\_: \_\_\_: \_\_\_: \_\_\_: Nada gritón  
 10) Muy enojón \_\_\_: \_\_\_: \_\_\_: \_\_\_: \_\_\_: Nada enojón  
 11) Muy mandón \_\_\_: \_\_\_: \_\_\_: \_\_\_: \_\_\_: Nada mandón  
 12) Muy exigente \_\_\_: \_\_\_: \_\_\_: \_\_\_: \_\_\_: Nada exigente

--- o ---

Ahora encontrarás una serie de adjetivos que se refieren a tí como estudiante. Por favor califica, de la misma forma que el anterior, los adjetivos que se te presentan.

#### YO COMO ESTUDIANTE SOY

- 1) Estudioso \_\_\_: \_\_\_: \_\_\_: \_\_\_: \_\_\_: Flojo  
 2) Lento \_\_\_: \_\_\_: \_\_\_: \_\_\_: \_\_\_: Rápido  
 3) Tonto \_\_\_: \_\_\_: \_\_\_: \_\_\_: \_\_\_: Listo  
 4) Bueno \_\_\_: \_\_\_: \_\_\_: \_\_\_: \_\_\_: Malo  
 5) Burro \_\_\_: \_\_\_: \_\_\_: \_\_\_: \_\_\_: Aplicado  
 6) Cumplido \_\_\_: \_\_\_: \_\_\_: \_\_\_: \_\_\_: Incumplido  
 7) Flojo \_\_\_: \_\_\_: \_\_\_: \_\_\_: \_\_\_: Trabajador  
 8) Organizado \_\_\_: \_\_\_: \_\_\_: \_\_\_: \_\_\_: Desorganizado  
 9) Atrasado \_\_\_: \_\_\_: \_\_\_: \_\_\_: \_\_\_: Adelantado