



Revista Latinoamericana de Estudios Educativos
Centro de Estudios Educativos
ceemexico@compuserve.com.mx
ISSN (Versión impresa): 0185-1284
MÉXICO

2004

Patricia Covarrubias Papahiu / María Magdalena Piña Robledo
LA INTERACCIÓN MAESTRO-ALUMNO Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE
Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 1er. trimestre, año/vol. XXXIV
número 001
Centro de Estudios Educativos
Distrito Federal, México
pp. 47-84

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Universidad Autónoma del Estado de México


LA MEMORIA CIENTÍFICA EN LÍNEA
<http://redalyc.uaemex.mx>

La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXIV, núm. 1, pp. 47-84

Patricia Covarrubias Papahiu*
María Magdalena Piña Robledo**

RESUMEN

Se analiza las representaciones de estudiantes universitarios sobre la interacción con sus profesores, y su influencia en la percepción de su propio aprendizaje.

La utilización de una metodología de corte cualitativo permitió obtener cuatro categorías teórico-analíticas relacionadas con la actuación de los profesores en el proceso educativo: a) personalidad, b) conocimientos, c) habilidades didácticas, d) formas de interacción en el aula.

Aun cuando se encontró diversidad de representaciones, sobresale el hecho de que existen diferencias sustantivas entre las expectativas de los estudiantes y la formas en que han vivido su relación con sus profesores, en las que señalan relaciones asimétricas que han influido en sus apreciaciones sobre su propio aprendizaje.

ABSTRACT

The representations of university students about the pedagogic relationship with their professors and their influence on perception of their own learning are analyzed.

Qualitative methodology allows to detect four theoretical-analytical categories in which students describe the performance of the professors throughout educative process: a) personality, b) knowledge, c) didactic abilities, d) interaction forms in the classroom.

Even though it was found a diversity of representations, the results show that exist substantial differences between student's expectancies and the ways in which they have lived their relationship with their professors, they describe asymmetric relations between teachers and students, that at the same time have affected their appreciations about their own learning.

* Profesora e Investigadora Titular de la Carrera de Psicología de la FES Iztacala-UNAM, correo electrónico: papahi@servidor.unam.mx

** Colaboradora del proyecto de investigación.

INTRODUCCIÓN

Los procesos de evaluación de los que han sido objeto los programas de formación universitaria han puesto en evidencia que no basta conocer sus resultados cuantitativos para advertir las causas del bajo aprovechamiento escolar o para entender las diferencias de los aprendizajes entre los estudiantes, y menos aún para comprender las diversas formas en que asumen su relación con el conocimiento o sus actitudes ante la enseñanza y el aprendizaje. En tal sentido, la investigación curricular en las dos últimas décadas ha puesto de manifiesto la necesidad de atender los procesos psicológicos y sociales, así como los factores contextuales que inciden en la práctica educativa, que nos ayuden a comprender los resultados de la formación profesional.

Sin embargo, los estudios sobre el contexto educativo han apuntado mayormente al análisis del comportamiento del profesor o a su función docente como elemento clave y aclaratorio del aprendizaje, o como el principal mediador entre las especificaciones formales de un plan de estudios y lo que ocurre en las aulas, y han prestado menor atención a los estudiantes, quienes también son actores y mediadores en los procesos educativos.

De tal forma, es de los estudiantes de quienes menos conocimientos valiosos tenemos, pues desde la planeación y la evaluación educativa se habla del alumno como un sujeto abstracto y no parece reconocerse su presencia real y objetiva. De hecho, es más frecuente encontrar datos estadísticos y muy agregados sobre su composición socioeconómica, el porcentaje de los que trabajan, o los patrones de deserción y reprobación, pero poco se sabe acerca de sus representaciones sociales, sus concepciones sobre la educación, sus necesidades e intereses respecto a los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación de la que son objeto, o bien sobre sus expectativas y creencias en cuanto a su relación con los docentes que precisan un buen desempeño escolar.

Habría que recordar que una práctica educativa implica una actividad necesariamente interpersonal, en la que cada uno de los actores que participan tiene una perspectiva muy particular del otro en función de su comportamiento, y de la forma en que conciben cada

una de las situaciones escolares que viven de manera cotidiana en el contexto educativo.

En tal sentido, nuestro interés se ha centrado en tomar en cuenta el punto de vista de los estudiantes, y particularmente el que se refiere a sus relaciones con los profesores durante la práctica pedagógica, como uno de los factores del contexto educativo que condiciona e influye sus percepciones respecto a su propio aprendizaje o sus estilos particulares de entender y actuar en la escuela; es decir, qué piensan, qué es lo que creen, cómo representan y conciben su relación con los profesores durante su formación profesional y cómo afectan estas concepciones las formas en que se acercan al conocimiento.

Algunos análisis sobre los procesos de selección y categorización en la construcción de las representaciones de los alumnos, parten de las interacciones de éstos con sus profesores y de lo que aporta el propio alumno al proceso de aprendizaje. Se concibe que las construcciones del alumno son también un elemento mediador de primera importancia entre la influencia educativa que ejerce el profesor, los contenidos u objetos escolares, y los resultados en el aprendizaje (Coll y Miras, 1993).

Las representaciones que se dan dentro del acto educativo por parte de profesores y alumnos tienen un sello característico, ya que se formulan y se caracterizan por una lógica y un lenguaje particular, por lo que es importante considerarlas como material relevante al ser parte de los elementos que conforman esa realidad y por el significado que otorgan a las tareas que realizan; conocerlas nos da la oportunidad de proponer cambios o alternativas en la organización de la enseñanza, y en general sobre la función y actuación de los docentes que faciliten a los estudiantes no sólo la construcción del conocimiento, sino también su desarrollo social y afectivo.

Por tal motivo, la finalidad de este escrito es analizar, en primera instancia, cómo se construyen las representaciones mutuas entre profesor y alumno y de qué manera afectan sus intercambios sociales dentro del contexto educativo. Posteriormente develar, a partir de los hallazgos encontrados en la investigación, de qué manera las representaciones de estudiantes universitarios sobre la actuación de los profesores y su relación con ellos influyen en la forma en que perciben su propio aprendizaje.

La importancia de conocer sus concepciones —creencias, valores, actitudes y necesidades respecto a su relación con los profesores— como un factor significativo del contexto educativo, nos permite proponer alternativas para la organización de la enseñanza y la función docente, con el fin de mejorar las condiciones para el aprendizaje significativo.

I. ORIGEN Y CONSTRUCCIÓN DE LAS REPRESENTACIONES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Para entender el contexto educativo como el espacio social en que convergen todos los factores que afectan los acontecimientos en el aula —físicos, culturales y sociales—, referidos tanto a lo inmediatamente perceptible y explícito, como a lo menos perceptible, sutil e implícito, distintos modelos de la psicología han puesto en relieve la importancia de la interacción entre los sujetos que intervienen en la situación de enseñanza y aprendizaje en el aula y los significados que le otorgan a ésta y a la tarea que conjuntamente realizan (Monereo, 1998); asimismo, han distinguido que aunque el contexto es conocido y compartido por los que participan en él, cada uno lo interpreta personalmente y lo representa de una manera particular.

Por ello, y por la necesidad de conocer con mayor profundidad la relación e intercambio social que se establece entre maestro y alumno durante la actividad conjunta en el aula, se han recuperado varias teorías psicológicas, entre ellas la psicología sociocultural de Vigotsky, pues aporta elementos sustanciales para explicar la importancia de los procesos de mediación en la relación interpersonal y como uno de los principales elementos explicativos del aprendizaje y el desarrollo humano.

En este sentido, si se quiere comprender por qué el profesor y los estudiantes se relacionan de determinada manera y se conducen como lo hacen en sus intercambios, es necesario poner atención no sólo a sus comportamientos manifiestos y observables, sino también a las concepciones asociadas con los mismos o bien a las representaciones que éstos elaboran.

Desde la psicología social contemporánea se concibe que la mayor parte de nuestras reacciones ante los fenómenos sociales, y

especialmente ante las otras personas, están mediatizadas, en gran parte, por la percepción y la representación que tenemos de ellas. Empíricamente consta que ciertos factores sociales inciden en la calidad de la relación que el sujeto mantiene en el entorno escolar, y ello es posible gracias a procesos psicológicos (Albert, 1986).

Desde esta perspectiva, se considera que las representaciones son formas de apropiación del mundo exterior y los sentidos que se le otorgan, pero que se construyen a partir de experiencias, en su mayoría sociales y culturales, y se expresan a través de los procesos de comunicación; para ello, la subjetividad es una vía de acceso a los elementos que van más allá de las primeras manifestaciones conscientes de los sujetos (Moscovici, 1986; Coll y Miras, 1993). Las representaciones son una síntesis entre lo individual y lo social, una construcción de significaciones que refleja una compleja dialéctica entre el mundo interno y el externo. Asimismo, se conciben como un cuerpo organizado de conocimientos y como una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad psíquica y social; se insertan en grupo o en una relación cotidiana de intercambios.

Las representaciones muestran sistemas que tienen una lógica y un lenguaje particular, una estructura de implicaciones que incluyen tanto valores, como conceptos. De aquí que no se consideran como simples opiniones o imágenes, sino como teorías colectivas destinadas a la interpretación y la formación de la realidad; es decir, funcionan como un sistema de interpretación de la realidad que determina las relaciones de los individuos con su ambiente físico y social, ya que condicionan el comportamiento del mismo.

Al entenderlas de esta forma, una labor importante respecto al acto educativo es la que consiste en despejar cómo las representaciones que ponen en juego los sujetos dan cuenta del entretejido creado por lo social y lo singular, y que pueden poner de manifiesto las características de la relación entre profesor y alumno; por eso se vuelven importantes no sólo por aprehender lo que ahí sucede, sino porque aportan elementos para su posible transformación (Jiménez, 1997).

Albert (1986) argumenta que la representación que los estudiantes se hacen de sus profesores no atiende a un sistema predetermi-

nado, sino que obedece a las necesidades o intereses relacionados con las maneras de evaluación de la enseñanza, con la actuación de los profesores en la transmisión de conocimientos, y con aspectos de personalidad de los mismos que son aceptados o rechazados por parte de los alumnos. Es decir, tanto profesores como estudiantes llevan a cabo una selección y una categorización (consciente tanto como inconscientemente) de las características del otro, y sobre esta base, comienzan a construir la representación mutua.

Cobra importancia aquí citar lo que expresan Coll y Miras al respecto:

La representación que tiene el profesor de sus alumnos, lo que piensa y espera de ellos, las interpretaciones y capacidades que les atribuye, no sólo es un filtro que le lleva a interpretar de una u otra forma lo que hacen, sino que puede llegar incluso a modificar en ocasiones el comportamiento real de los alumnos en la dirección de las expectativas asociadas con dicha representación. Pero el principio opera también en sentido inverso, y la representación que los alumnos tienen de su profesor, lo que piensan y esperan de él, las capacidades e intenciones que le atribuyen, condicionan en gran medida su interpretación de todo cuanto hace y dice y puede llegar también, en algunos casos a modificar el comportamiento del profesor en la dirección de las expectativas asociadas con dicha representación (1993: 299).

Los autores identifican cuatro tendencias básicas en el contenido y organización de las representaciones de los estudiantes acerca de sus profesores: 1) la importancia de los aspectos afectivos y relacionales del comportamiento de los profesores, 2) el desempeño del rol del profesor, 3) el contenido de la enseñanza, y 4) la activación del profesor ante situaciones conflictivas.

Respecto al desempeño de roles en el acto educativo, subrayan que un elemento esencial para comprender cómo funcionan los procesos de selección y categorización en la construcción de las representaciones mutuas entre el profesor y los estudiantes, es el que se refiere a la concepción que cada uno de ellos tiene de su propio papel y del papel del otro. Mencionan que probablemente el profesor seleccionará y evaluará las características y el comportamiento

de los estudiantes en función de su mayor o menor pertinencia y adecuación a las expectativas de comportamiento asociadas con el “rol de alumno”; a la inversa, el estudiante seleccionará y valorará las características y comportamientos del profesor más vinculados con las expectativas que incluye su concepción del “rol de profesor” (*Ibíd.*: 301).

Es así que el origen de las representaciones entre profesor y estudiante resulta de la observación mutua y directa de sus características y su comportamiento, pero también de la información anterior que han recibido tanto los docentes (sobre los grupos) y los estudiantes (sobre los profesores) por personas que se encuentran cerca, así como de la selección y categorización de las características del otro.

Estos análisis sobre la construcción de las representaciones ponen en evidencia que, profesores y estudiantes, ponen límites al otro en la producción del conocimiento y lo hacen a partir de las negociaciones de sus significaciones escolares. Así, las percepciones y las representaciones mutuas de profesores y estudiantes impregnan la totalidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y están presentes en las relaciones interpersonales.

A. Antecedentes

A partir de la década de los ochenta, y coincidiendo con el desarrollo de nuevos paradigmas de investigación, surgen importantes aportaciones para la renovación conceptual y metodológica de la investigación centrada en los procesos y en las prácticas del currículo. Se inicia entonces el interés por investigar aspectos de la vida cotidiana en los escenarios escolares específicos e incursionar en la dimensión subjetiva de los actores, considerando diversas temáticas y problemas que gravitan alrededor del currículo, y en especial sobre aspectos relacionados con la práctica pedagógica.

Empiezan así a reportarse investigaciones donde los estudiantes aparecen con voz propia y develando sus experiencias con la enseñanza, con los contenidos y los estilos pedagógicos de sus profesores; muchas de ellas recuperan las aportaciones de la teoría social sobre la educación.

En el nivel de educación media superior, por ejemplo, algunos de estos estudios en nuestro contexto nacional analizan los procesos y las experiencias de los estudiantes con la enseñanza y el aprendizaje, la acreditación en el aula y las relaciones educativas en términos de la vinculación maestro-alumno; otras, sobre las posiciones de los alumnos en relación con el trabajo escolar, las calificaciones y los grupos de edad (Cornejo, 1988, 1991; Zorrilla, 1989).

En el nivel de educación superior, se reportan investigaciones relacionadas con la organización del trabajo académico referidas a la institución y el currículo (Varela, 1989), a las evaluaciones sobre los docentes desde la perspectiva estudiantil (Girón *et al.*, 1989; Ortega, 1989), o acerca de la construcción de la identidad de los estudiantes con relación al currículo (García, 1989); en otras se comparan las percepciones que tienen alumnos y profesores sobre su misma realidad curricular (Becerra *et al.*, 1989; Covarrubias *et al.*, 1999). En ellas se han utilizado metodologías cuantitativas y cualitativas.

Aunque son escasas las investigaciones cuya intención es develar las formas en que los estudiantes conciben y significan varias situaciones reales que suceden en el salón de clases en el nivel universitario, cada vez hay mayor interés en utilizar metodologías cualitativas e interpretativas que permitan obtener información sobre estos aspectos, compartan el interés por el análisis de la acción y el significado de las prácticas del sujeto en un contexto determinado, y tomen como criterio básico de validez los significados inmediatos y locales de las acciones, según se definen desde el punto de vista de los actores.

Entre ellas se registran estudios que analizan las prácticas pedagógicas y sus repercusiones en la formación profesional, o cuyo interés fue obtener información acerca de la relación y la práctica cotidiana entre profesores y alumnos en la escuela, o las estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos en clase y las prácticas pedagógicas de los docentes (Rueda y Canales, 1991; Rueda, 1994). También se reportan investigaciones que analizan cómo perciben los estudiantes la evaluación en las aulas y su relación con el aprendizaje (Covarrubias y Tovar, en prensa); en otra se analizan las representaciones pedagógicas de alumnos universitarios o sus teorías implícitas acerca de varios componentes curriculares (Monroy, 2003).

II. REPRESENTACIONES DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA SOBRE SU INTERACCIÓN CON SUS PROFESORES Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE

A continuación presentamos un estudio realizado con estudiantes de psicología¹ cuyo enfoque teórico-metodológico nos permitió conocer y analizar sus representaciones y los sentidos que otorgan a la relación con sus profesores, y develar como éstas influyen en su apreciación sobre su propio aprendizaje. Sus hallazgos confirman la necesidad de tomarlos en cuenta como una variable importante del contexto educativo, que interviene en la forma en que se acercan a, y construyen el conocimiento.

A. Sobre su perspectiva teórico-metodológica

Al considerar las representaciones como concepto y unidad de análisis para conocer las formas en las que los estudiantes perciben y dan sentido a su realidad educativa, privilegiamos la dimensión psicológica del problema, sin perder de vista y considerando los factores sociales que en ellas participan; asimismo, tomamos como objeto de estudio al alumno a partir de su propia perspectiva y su ubicación como un sujeto activo dentro del proceso educativo (Erickson, 1989).

Como señalábamos, las representaciones son sistemas cognitivos que poseen una lógica y lenguaje particulares, que se expresan tanto en las teorías o paradigmas científicos como en el propio conocimiento común, cuya función es comunicar y ordenar el conocimiento de la realidad y su interpretación; también sirven como un sistema para la planeación y el control, y se encuentran tras las acciones o actividades para interactuar con el medio. Al considerar que tienen dos niveles, el de conocimiento y el de creencias, ya que no es suficiente creer para interpretar la realidad y tomar decisiones,

¹ La investigación forma parte del proyecto "Evaluación y Planeación Educativa" de la FES Iztacala, cuya finalidad es generar alternativas que mejoren la planeación y la calidad de la educación superior; para ello considera varios factores internos tanto como externos que la condicionan, y toma como caso particular la carrera de psicología de la institución (véanse Contreras, Monroy, Desatnik y Covarrubias, 1997; algunos datos que se recuperan aquí se reportan en la tesis de Licenciatura en Psicología de una de las colaboradoras del proyecto, Magdalena Piña, 2003).

sino que, además, es necesario el conocimiento para negociar con otros la realidad, funcionan como reguladoras en los intercambios sociales que ayudan a conocer y negociar con otros los puntos de vista diferentes y las creencias propias (Rodrigo *et al.*, 1993).

Las representaciones son construcciones o interiorizaciones interindividuales en un marco cultural concreto, por lo que no son siempre polisémicas entre los referentes reales y los significados subjetivos. Si bien es cierto que los significados que cada uno construye establecen una relación ambigua, polisémica, en definitiva subjetiva, éstos no son arbitrarios. En los significados subjetivos hay elementos comunes y compartidos que permiten el entendimiento y la comunicación, y elementos singulares, matices irrepetibles que connotan la experiencia, los sentimientos, las ideas de cada sujeto en virtud de su peculiar biografía. En este sentido, Moscovici (1986) apunta que la realidad no posee tantos significados como individuos la contemplan, sino que su variedad deriva de la subjetividad colectiva y a partir de esta subjetividad se construyen las representaciones individuales.

Por la necesidad de obtener precisamente la subjetividad de los sujetos y como vía de acceso a sus representaciones, en la investigación que presentamos optamos por una metodología de corte cualitativo, que nos permitió obtener datos sobre las concepciones y los significados de los estudiantes a partir de la comunicación oral con ellos. Esta perspectiva cualitativa de la investigación reivindica al sujeto como constructor de la realidad, y parte del supuesto de que los individuos crean interpretaciones significativas de las situaciones, de los objetos, y de las acciones de las personas que rodean sus vidas. De este modo, las preguntas de investigación se orientan al conocimiento del punto de vista y la perspectiva de los actores dentro de sus propios marcos de referencia, es decir, a la búsqueda de lo particular más que de lo general.

La base teórica y filosófica sobre la que se asienta esta metodología es la fenomenología. Ésta se interesa por comprender la conducta humana desde el propio sujeto en particular y cómo experimenta el mundo; considera sus ideas, experiencias, percepciones y actitudes tal y como él lo expresa y no como las describiría el investigador, por lo que se debe comprender el sentido de su

acción social a partir de sus motivos y los fines que imprime a sus acciones (Schutz, 1995).

Al mismo tiempo, su método se conoce como estudio de caso, que en términos generales se define como "... una estrategia de investigación cualitativa que focaliza el estudio de una situación real (persona, institución, programa, actividad o población), cuyo fin central es analizar y describir intensamente los diversos aspectos de un mismo fenómeno, en vista de la mejora o toma de decisiones" (Heras, 1997: 119), y con el que se puede acceder a los aspectos más subjetivos de las personas.

Teniendo como objeto de estudio conocer y analizar cómo los estudiantes representan y dan significado a la actuación de los profesores y a su interacción con ellos durante el proceso de enseñanza dentro del aula y en los demás espacios escolares, y valorar de qué manera sus apreciaciones median o intervienen en la forma en que conciben su proceso de aprendizaje durante su formación profesional, las interrogantes que guiaron la investigación fueron: ¿cómo conciben los estudiantes el perfil de un profesor universitario?, ¿qué funciones y responsabilidades le atribuyen?, ¿qué actitudes observan en ellos durante su formación y cuáles de ellas valoran más?, ¿cómo se relacionan con ellos?, ¿qué apreciación tienen sobre la influencia de esta relación en su aprendizaje?

El universo de estudio lo conformaron 25 estudiantes que cursaban alguno de los dos últimos semestres (séptimo u octavo) de la carrera de Psicología. Como no pretendíamos la generalización de los datos, la selección no fue el resultado de una muestra probabilística; más bien, se contemplaron estos semestres porque nos interesaba conocer la forma en que habían vivido su relación con los profesores a lo largo de la carrera.

El género y el turno no fue una variable importante, sino que estuvieron condicionados por la disposición de los estudiantes. De éstos, resultaron 11 mujeres y 14 varones, entre los cuales 16 fueron del turno matutino y nueve del turno vespertino.

Para captar la subjetividad de los estudiantes utilizamos la entrevista semiestructurada, como un instrumento flexible y una forma de comunicación interpersonal, que nos permitió descubrir y producir datos descriptivos sobre las representaciones de los estudiantes;

la entrevista entra como una situación que abre la vida ordinaria y la torna extraordinaria, pues en la situación de entrevista el mundo social es puesto en duda, es construido como objeto de estudio (Galindo, 1993). Para ello elaboramos un guión con preguntas orientadoras de acuerdo con las interrogantes planteadas en la investigación, con la intención de que los estudiantes tocaran los puntos centrales libremente, es decir, planteadas en diferentes formas en torno a una misma dimensión temática.

Aplicamos las entrevistas de manera individual, se grabaron y se transcribieron para su análisis.

B. Sobre el análisis e interpretación de los datos

Como base para el análisis y mediante un método comparativo contrastante, tomamos sucesivamente diferentes segmentos de las entrevistas para buscar relaciones persistentes entre los referentes empíricos obtenidos en las distintas dimensiones de la relación maestro-alumno previstas en la investigación y que se presentaran en el discurso de los estudiantes (categorías sociales), así como la pertinencia de categorías que nos permitieran distinguir, de acuerdo con su naturaleza y contenido, las formas similares de representación con base en los elementos comunes (categorías analíticas), a la vez que correspondieran a una concepción teórica implícita o explícita (categorías teóricas) para acercarnos a la problemática planteada y su interpretación desde la teoría existente o con base en planteamientos conceptuales de diferentes autores (Hammersley y Atkinson, 1994).

En otras palabras, el introducimos en la estructura interna de los discursos de los alumnos respecto a su relación con los maestros, y a partir de la búsqueda constante de relaciones entre los datos empíricos con los referentes o categorías teóricas más pertinentes, nos permitió agrupar en bloques las formas similares de representación e identificar categorías teórico-analíticas.

Las categorías teórico-analíticas obtenidas como las más representativas fueron:

- la personalidad del profesor,

- los conocimientos del profesor,
- las habilidades didácticas del profesor,
- formas de interacción en el aula.

Para facilitar este proceso de análisis e interpretación elaboramos un cuadro en el que incluimos el extracto de entrevista significativo, y las categorías sociales, analíticas y teóricas que facilitaron la comprensión e interpretación de los relatos de los entrevistados, tal como se muestra en el cuadro 1, en el cual retomamos sólo algunos extractos como ejemplos, de acuerdo con las diferentes preguntas planteadas a los estudiantes.

C. Sobre los hallazgos

En sus discursos y por el enfoque de la entrevista, los estudiantes “jugaron” entre su realidad y su idealidad, entre lo que viven y experimentan en su proceso de formación profesional y lo que esperarían o desearían de sus profesores en relación con su aprendizaje durante el proceso educativo.

En este sentido, y para una mejor comprensión de los resultados, a continuación analizamos los datos considerando las categorías teórico-analíticas obtenidas: personalidad del profesor, conocimientos del profesor, habilidades didácticas del profesor y formas de interacción en el aula. En cada una de ellas contrastamos lo que refieren los estudiantes como características de un docente ideal o lo que esperarían de su conducta, con las características que identifican o reconocen en sus profesores con base en su experiencia escolar. Finalmente, analizamos sus representaciones sobre la influencia que han tenido los profesores en su aprendizaje.

Como se apreciará en algunas de las dimensiones estudiadas, el resultado fue una tipología por la diversidad encontrada en los testimonios de los entrevistados (Hammersley y Atkinson, 1994).

D. Personalidad del profesor

Entre las representaciones que encontramos de manera consistente entre los estudiantes, están las que destacan la personalidad del

profesor como uno de los atributos más importantes que permiten distinguir a los “buenos” de los “malos” profesores, o a los “profesores eficaces” de los “profesores ineficaces”, como los denomina Hargreaves (1979).

CUADRO 1
Categorización de las representaciones
de estudiantes de psicología

Clave	Transcripción	Categoría social	Categoría analítica	Categoría teórica
E8M, p. 10	<p><i>¿Como definirías el perfil o las características de un profesor universitario?</i></p> <p>“Un maestro de psicología, a lo mejor puede ser un poquito más abierto.</p> <p>Más abierto para conocer, más accesible”.</p>	“ser más abierto”	personalidad	profesor eficaz
E5M, p. 7	<p>“Debe involucrar a su grupo en la clase, haciéndolo que participe, que se encargue de hacer las clases más dinámicas; el mismo maestro debe tratar de hacer discusiones”.</p> <p><i>¿Cuáles crees que son sus funciones y sus responsabilidades?</i></p>	“involucrar al grupo en clase”	habilidades didáctica	plantear-debatir
E19F, p. 12	<p>“El que tiene toda la información, el que sabe la receta de cómo debe de usarse toda esa información, y también sería el que, en determinado momento cuando el alumno tiene una duda, va a saber aclarársela también”.</p>	“el que tiene toda la información”	conocimientos	poseedor de conocimientos
E23M, p. 8	<p>“Debería estar capacitado, como mínimo maestría, y con manejo de técnicas pedagógicas... me parece que lo primordial sería la capacitación del maestro, y el respeto hacia el alumno”.</p> <p><i>¿Cómo percibes que han sido tus profesores?, o ¿cómo describirías a tus profesores?</i></p>	“debería estar capacitado”	conocimientos	profesor experto
E1F, p. 19	<p>“... otros no tienen dominio o manejo del grupo; tal vez las estrategias didácticas que tienen desmerecen un poco, porque, cuando ya están en el proceso de enseñanza, ahí chafean [<i>sic</i>]”.</p>	“no tienen dominio o manejo del grupo... las estrategias didácticas que tienen desmerecen un poco”	habilidades didáctica	profesor inexperto

E9M, p. 13	<p>“[un maestro] no te enseña nada de lo que es el programa y lo que te enseña son cosas que para él le sirven; los trabajos que te piden son para su proyecto de investigación, te piden cosas que de plano no van con la clase... también por su mismo carácter era muy voluble el señor, incluso muchos compañeros notamos que él se enfocaba más a conquistar mujeres, se cree galán de Iztacala, y a los hombres nos dejaba de lado, no nos tomaba en cuenta cuando participábamos... ya que eran mujeres bonitas a las que tomaba en cuenta”.</p> <p><i>¿Cómo te has relacionado con tus profesores?, o ¿cómo has percibido tu interacción con ellos?</i></p>	<p>“lo que te enseña son cosas que para él le sirven ... te piden cosas que de plano no van con la clase ... se enfocaba más a conquistar mujeres y no nos tomaba en cuenta cuando participábamos</p>	personalidad	deshonestidad segregación
E2M, p. 10	<p>“Hay maestros que son muy accesibles, de entrada te empiezan a tutear... hay maestros que no son así de accesibles y te ponen una cuestión de: 'yo soy el maestro y yo soy el que sé, tú no sabes, casi tampoco eres digno de hablarme porque no tienes los conocimientos que yo tengo'; hay de todo, hay gente que es muy flexible y muy tratable, muy abierta y hay gente que no lo es y entre esos dos extremos hay de todo”.</p>	<p>“hay maestros que son muy accesibles y hay maestros que no son así de accesibles”.</p>	personalidad	accesibilidad y apertura
E8M, p. 9	<p>Los veía como de autoridad, el tipo de ser el maestro y yo el alumno, él sabe y yo no, yo de él voy a aprender”.</p> <p><i>¿Cómo consideras que han participado tus profesores en tu formación?, y ¿qué aspectos consideras positivos y negativos dentro de tu formación?</i></p>	<p>“él sabe y yo no, yo de él voy a aprender”</p>	formas de interacción	liderazgo autocrático
E22M, p. 18	<p>“por comentarios, señalamientos, notas en los trabajos, y los psicólogos me han marcado mucho también en el mundo científico; han propiciado ese aprendizaje cuestionante”</p>	<p>“por comentarios, señalamientos, notas en los trabajos... han propiciado ese aprendizaje cuestionante”</p>	habilidades didácticas	influencia directa
E13M, p. 2	<p>“Ellos muestran lo que quieren y yo tomo lo que necesito. Como te decía yo no hago de lado ninguno de sus conocimientos... porque se me están poniendo en frente para de alguna forma transmitirme algo, y yo lo estoy percibiendo; pero al final de cuentas, el que procesa la información soy yo”.</p>	<p>“yo no hago de lado ninguno de sus conocimientos... yo lo estoy percibiendo”</p>	conocimientos	influencia directa

Sin embargo, son diferentes los rasgos de personalidad que mencionan como los ideales, pues mientras algunos identifican la “sencillez”, la “apertura” o la “equidad” como los más relevantes, otros mencionan la “responsabilidad”, la “empatía”, o la “congruencia” como los más efectivos. Estos rasgos son señalados por algunos autores como las características más positivas o favorables de los profesores eficaces (Ryans, en Postic, 1982).

Algunos estudiantes señalan las actitudes de sencillez, humildad o equidad como aquellas que favorecen más su aprendizaje; por ejemplo, uno de ellos nos dice “... esperaría una actitud de mucha sencillez... que no se crea más que el alumno, que vea al alumno y a él como una equidad” (*sic* E16M), y a la vez argumentan que éstas no tendrían por qué quitar mérito a la jerarquía que corresponde al maestro. Sin embargo, para otros, el profesor no debería perder su papel o “jerarquía docente” en cuanto que es un rol asignado tradicionalmente y representa certidumbre en la enseñanza “... si el maestro se hace el amigo o el compañero del grupo, un compañero más del grupo, yo creo que el camino se pierde, porque siempre es necesario que alguien guíe...” (E6F). Esta concepción del profesor coincide con lo que Oeser (1984) describe sobre los roles estereotipados ejercidos por los profesores; uno de ellos es “el maestro en la jerarquía docente” en el que “él mismo se ve en el papel de una unidad que forma parte de un grupo profesional competitivo, y con su propia actitud disminuye las probabilidades de que la clase la juzgue un compañero que colabora en las experiencias” (p. 38).

La congruencia y la responsabilidad a la que aluden algunos estudiantes, por ejemplo, “... compromiso con lo que enseña... congruencia, coherencia tanto de lo que digo, como de lo que hago... conocimiento de la materia...” (E2M, p. 9), en el sentido de una correspondencia entre lo que dice el profesor con lo que hace o enseña, o entre la materia, la disciplina y su propia actividad profesional, también parecen darles certeza, pues como menciona Meneses (1991: 36) “los jóvenes sienten desconfianza respecto de los adultos, cuando se dan cuenta de que las mentes de éstos están limitadas...”.

Para otros alumnos es importante también que el profesor pueda establecer con ellos un contacto lo suficientemente accesible como

para poder acercarse al conocimiento que él posee, a través de la comprensión empática “que sea dinámico, creativo, no aburrido, empático, que no sea dogmático, que no se cierre en su plan de —yo tengo la verdad—, que esté dispuesto a mostrar lo que sabe...” (E1F, p. 18).

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

Un rasgo más que señalan algunos alumnos como ideal en sus profesores es la capacidad de escuchar opiniones diferentes de las suyas, tanto en los aspectos teóricos como hacia su propia labor, en el sentido de que tengan la capacidad de poner en tela de juicio las propias ideas, que sería lo que Landsheere (1977) llama “sentido de autocrítica”, como señalan en sus argumentos “... la actitud, muchos maestros no aceptan la crítica de los demás, yo creo que eso es lo principal...” (E4F, p. 7); o “... que fuera crítico a su propia labor...” (E10M, p.10).

Otros pocos señalan la honestidad, la vocación y la disciplina como características igualmente importantes para el magisterio “... orden, disciplinado, que sea honesto, honestidad, disciplina, preocupación...” (E25M, p. 18); “Desinteresado, que lo haga por vocación al 100%, que no afecte el plan de estudios...” (E12M, p. 17); actitudes que valoran por la transmisión de valores que ejercen los profesores en función de sus responsabilidades.

Con relación a los rasgos de personalidad que han percibo en la interacción cotidiana con sus profesores, es decir, con los que han tenido contacto, los estudiantes mencionaron aquellos que están relacionados con la eficacia, las actitudes hacia los alumnos y hacia su propia labor profesional.

Aunque varios identificaron a algunos de sus maestros como “buenos profesores” sin especificar exactamente a qué se referían,

otros expresaron que son sus actitudes ante la enseñanza y especialmente el interés en transmitir sus experiencias, lo que los hace ser buenos profesores "... la mayoría son constantes, con ganas de enseñar. Platican sus experiencias. Son buenos..." (E15F, p. 7). Como menciona Hargreaves (1979), la etiqueta de "buen profesor" hace referencia a dos aspectos específicamente: a un juicio moral y a la eficacia. Incluso, un segundo significado de "bueno" más pertinente es el de "eficaz" o "acertado". Desde este significado, "un individuo puede ser considerado como bueno en el ejercicio de su papel cuando responde a las esperanzas de los miembros del grupo, o por el contrario, si se aparta de las normas, si no satisface las previsiones formuladas y no formuladas, está sujeto a la crítica del grupo" (Postic, 1978: 17).

Otros señalan que la disponibilidad del profesor para con ellos y con la disciplina, fueron características positivas de algunos de sus maestros "... personas muy trabajadoras que no se quedan estancadas, siguen investigando" (E20F, p. 8); "[un maestro] es un excelente maestro y un excelente psicólogo; te permitía esa confianza..." (E11F, pp. 9-10; características que coinciden con las que poseen los profesores eficaces, según Goodwin y Klausmeier (1977), que escuchan a los estudiantes, aceptan su colaboración y obtienen ideas de ellos; son entusiastas, simpáticos y enseñan más bien con métodos deductivos que dictando conferencias o utilizando otros métodos inductivos.

También hubo un estudiante que identificó a uno de sus profesores como bueno porque se interesó por su vida personal "... una maestra se interesó más por mi vida, o sea mis problemas, como que se estrechó más la relación con ella... y entonces como que no le podía fallar a la profesora..." (E9M, p. 12); actitud por la que se le podría identificar como "consejero personal", que adoptan algunos profesores por iniciativa propia al interior del aula, cuya enseñanza está focalizada en los alumnos y atienden a diversas necesidades del grupo, que para Oeser (1984) exigen gran destreza por su parte, ya que se entremezclan tanto los problemas personales como los educacionales, a los que indudablemente tiene que hacer frente. Esta condición no sólo motiva a los estudiantes, sino que promueve su compromiso con la materia y con el conocimiento.

No obstante, los estudiantes también revelaron representaciones negativas o desfavorables de sus profesores. Algunos de ellos identificaron a profesores que no fueron lo suficientemente exigentes y el trabajo de clase quedaba precario de acuerdo con el nivel escolar al que pertenecen: “ya estás a nivel universitario, entonces te deben exigir más, de lo que no te exigieron” (E4F9). Para otros, la incomprensión fue un rasgo característico de algunos profesores que no tienen la disposición para comprender al estudiante en sus problemas y necesidades “... pues sabemos que una gran parte de la población universitaria trabajamos... pero te encuentras con algunos profesores que dicen: ‘A mí no me importa que trabajes’” (E14M, p. 10). Unos más señalaron la inflexibilidad o la rigidez como una actitud distintiva de algunos profesores que hace sentir ignorantes e incompetentes a algunos estudiantes, por lo que llegan incluso a abandonar las materias, en tanto imponen su teoría o su forma de trabajo sin el interés por adaptar o flexibilizar su plan de trabajo de acuerdo con las necesidades del grupo “... mucha veces encontré a profesores cerrados que son a los que menos quiere la gente; muchos de mis compañeros desertaron de la materia porque veían que no podían compartir nada con esos maestros”; o bien promueven la simulación en estudiantes que no encuentran otra salida más que la de adoptar una posición de conveniencia “yo no deserté con ellos, algunos sí, después dije: ‘Es que te tienes que volver un camaleón en esta escuela’ porque sales de una clase y te vas a otra y es totalmente diferente” (E13M, p. 24).

Vemos entonces que el desinterés y la rigidez son características de algunos profesores que para los estudiantes trastocan la relación educativa y obstaculizan o entorpecen su aprendizaje, e incluso lo llevan a la simulación, que en nada beneficia a aquél. Si bien reconocen que no todo el personal docente tiene como particularidad la incomprensión hacia el alumno, como mencionan Goodwin y Klausmeier (1977), a veces es más fácil identificar en los profesores las características desfavorables que las favorables.

Del mismo modo, encontramos representaciones que aluden al comportamiento ético de los profesores. Algunos estudiantes se refirieron a ciertos docentes que quebrantan las normas al interactuar en el aula, y valiéndose de su posición o del rol que desempeñan en la acción didáctica desvían su función y actuación sustantiva y

ponderan actividades que convienen a sus intereses o preferencias personales, como es el pedir trabajos que los benefician sólo a ellos, o bien a su deseo de conquista; por estas actitudes son identificados como profesores “deshonestos y conquistadores” y generan sentimientos de segregación entre los estudiantes.

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

Igualmente alarmante es el sentimiento de abandono académico que varios estudiantes revelan por la actitud de algunos profesores, a los cuales identifican como “irresponsables” por no contar con los conocimientos suficientes para manejar el material que se trabaja en la clase “... como otros maestros que te ponen a exponer porque no se saben su material o nada más te avientan el material y nunca más se vuelven a aparecer...” (E24F, p. 11); o porque dan prioridad a sus necesidades personales “... sobre todo maestros que tienen sus niños chicos, entonces, vienen, corren, dan la clase, escriben y se van corriendo... mejor que no den clases sinceramente, este tipo de maestros yo siento que no valen la pena... pues nos están haciendo perder el tiempo. Creo que es la postura más negativa que he visto” (E6F, p.8). Estas situaciones desalientan sin duda a los estudiantes en el transcurso de su formación profesional.

E. Conocimientos del profesor

Otra cualidad que, para los estudiantes, deberían tener sus profesores, está relacionada con el conjunto de saberes que se tienen sobre la disciplina, así como todo lo que está asociado a la adquisición, transmisión y apropiación de su conocimiento. Como señalábamos, no existe confianza en los estudiantes hacia quienes tienen la tarea

de instruir, si éstos demuestran limitaciones en el manejo del conocimiento en todos los sentidos.

Entre sus expectativas, varios de ellos señalaron que el profesor debería ser una persona con amplios conocimientos sobre su materia "... el que tiene toda la información, el que sabe la receta de cómo debe de usarse toda esa información... sería el que en determinado momento cuando el alumno tiene una duda va a saber aclarársela también" (E19F), que concuerda con lo que Trow (en Hargreaves, 1979) llama "persona de recursos", para que sea un guía en la adquisición del conocimiento, que se espera que él mismo posea.

Para otros, no es suficiente que el profesor posea y transmita conocimientos a los estudiantes, sino que esperarían que se desempeñe como un tipo de "asesor", es decir, que no se limite solamente a proporcionar la información, sino que dirija el aprendizaje ayudando a los estudiantes a desarrollar estrategias para acercarse al conocimiento, "... que cumpla su rol de maestro, que te sepa orientar... que puedas preguntarle cómo le hago para tal cosa o dónde busco, por lo menos" (E5M).

Aunque de manera excepcional, pero nos muestra la diversidad de representaciones que los estudiantes tienen respecto a lo que esperarían de sus profesores, un alumno hace referencia a las capacidades tanto de análisis como de investigación con las que deberían contar los profesores: "Una persona con capacidad de análisis, una persona con disposición y capacidad para investigar, una persona innovadora también..." (E20F).

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

Sin embargo, y con base en su experiencia, varios estudiantes señalaron haber tenido contacto con profesores que no dominan completamente el área en la que enseñan, generando así confusión

“... yo creo que en muchos casos no se domina completamente el área, no se ponen en el papel del alumno” (E7M).

Afortunadamente para otros estudiantes, existen profesores que complementan sus clases con las propias experiencias en el campo aplicado, condición que agradecen ya que la clase no se limita tan sólo a la transmisión del material teórico, sino que les proporciona los elementos y las herramientas que les servirán para enfrentarse a su futuro profesional “... te dicen a lo que te vas a enfrentar, son prácticos, son sinceros... nos empiezan a contar de sus experiencias y eso es muy enriquecedor” (E11F, p. 7).

También hay quien hace referencia a la “capacidad científica” de algunos profesores, por la que se les podría considerar como los mejores profesores, porque poseen y manejan el conocimiento científico de la disciplina; sin embargo, concibe que sólo una pequeña parte de la planta docente en la carrera cumple con esta cualidad

“... hay unos contados... que dices: ¡oye, es un personal totalmente increíble!... te sientes mal porque estás desaprovechando una oportunidad con algunos profesores que son muy buenos, dentro del mundo científico... los he conocido, y podría dar nombres, me acuerdo de casi todos los profesores que he tenido, y ese 10% es muy dedicado a su trabajo; tú los ves incluso en los pasillos, pasan del salón a lo que es el laboratorio, y viceversa y salen de noche...”(E22M, p. 15).

F. Habilidades didácticas del profesor

En cuanto a aspectos pedagógicos o didácticos, los estudiantes también tienen expectativas de sus profesores, y aunque éstas denotan una gran variedad de significados, la mayoría están relacionadas con la habilidad del docente para el control y el manejo del grupo.

Así, mientras que algunos consideran importante que el profesor cuente con habilidades didácticas para el control del grupo, porque consideran que son necesarias para llevar con éxito la práctica pedagógica “... que domine el tema, o que por lo menos pueda dar una clase, que tenga algunos aspectos metodológicos del manejo del grupo...” (E3M), otros opinan que éstas son indispensables para

propiciar la participación del mismo “... debe involucrar a su grupo en la clase, haciéndolo que participe, que se encargue de hacer las clases más dinámicas, el mismo maestro que trate de hacer discusiones...” (E5M).

Otros más, aunque no señalan las razones ni el tipo de habilidades pedagógicas con las que tendría que contar el profesor, sí mencionan que esperarían que éste fuera “dinámico”, “versátil”, o “práctico” a la hora de enseñar, o que en general tuviera dominio de “técnicas pedagógicas.”

Si bien los estudiantes no distinguen las técnicas pedagógicas específicas que deberían manejar los profesores, las características o las cualidades que esperarían de un maestro dentro del aula mejorarían por sí mismas la práctica educativa, pues condicionan una mayor interacción entre el profesor y los alumnos en el sentido de desarrollar una conversación interactiva y, por lo tanto, un aula mucho más dinámica, en la que los estudiantes dejan de ser simples receptores en el aprendizaje para contribuir a su propia formación profesional.

No obstante, y a partir de su cotidianidad en la acción educativa, los estudiantes refieren que, en general, sus profesores han demostrado limitaciones en aptitudes pedagógicas, con todo y que la carrera se caracteriza por la heterogeneidad de metodologías didácticas empleadas que denotan la pluralidad de formas de enseñanza a la que están expuestos “He visto diferentes metodologías y técnicas de enseñanza” (E13M); sin embargo, en general, éstas no son justo aquellas que generan las condiciones idóneas para el aprendizaje “... otros no tienen dominio o manejo del grupo, tal vez las estrategias didácticas que tienen desmerecen un poco, porque cuando ya están en el proceso de enseñanza ahí ‘chafean’ [*sic*]” (E1F).

Asimismo, señalan que aunque han tenido profesores que son buenos profesionales como psicólogos, éstos no cuentan con las habilidades necesarias para transmitir sus conocimientos: “Unos son buenos psicólogos pero no saben enseñar... les falta un sentido global de la formación del alumno” (E7M, p. 11); otros mencionan que la mera exposición de los contenidos del curso en nada les ayuda para apropiarse del conocimiento y prefieren a los profesores que los hacen participar con ideas y críticas propias “... hay quienes

llegan y se ponen a escribir en el pizarrón, hay quienes llegan y dicen que aportes ideas... quien pide críticas... es la que más me agrada" (E13M). De hecho, es reconocido que para enseñar no basta con conocer la asignatura, sino más bien se requiere la aplicación adecuada y oportuna de métodos didácticos para que el estudiante se apropie o "aprehenda" los conocimientos disciplinares y profesionales.

Limitarse a la sola actividad expositiva como sería la técnica de "exponer y captar" en la que el profesor presenta la información de manera verbal o audiovisual y el estudiante intenta captarla simplemente oyendo o tomando apuntes, puede ser de ayuda para la presentación de conceptos, teorías, hipótesis o presupuestos como inicio de una lección, pero resulta muy restringida si la enseñanza se basa exclusivamente en ésta, no sólo porque dificulta la construcción, reconstrucción o reordenamiento de la información necesaria para alcanzar un aprendizaje significativo, sino porque denota un matiz dogmático o irrefutable, si prevalece sólo lo que dice o dicta el profesor (Nérici, 1970).

Como señala Santoyo (en Andrade y Cañibe, 1994: 132) "...para lograr que un grupo produzca intelectualmente y avance hacia el logro de sus objetivos, es conveniente que exista un clima que propicie el aprendizaje en un ambiente de libertad para pensar, expresarse, intercambiar experiencias, hacer proposiciones, señalar coincidencias, ejercer el análisis y la crítica".

G. Formas de interacción en el aula

Como ya lo describimos, la interacción social es un concepto dinámico, que comprende por lo menos la intervención de dos personas cuyo respectivo comportamiento se orienta entre sí. En este sentido, la conversación no es la única forma de interacción social; habría que destacar que los participantes, al situarse en un terreno común, se vuelven uno al otro, sus actos se interpretan y, en consecuencia, se regulan recíprocamente (Asch, en Hargreaves, 1979).

En tal sentido, al preguntar a los estudiantes sobre cómo se relacionan con sus profesores, o cómo perciben su interacción con ellos, aludieron principalmente a la calidad de la interacción en términos de

cercanía o lejanía de la misma; la mayoría de ellos habló de una relación “distante”, que para algunos es prevista y propiciada por ellos mismos mientras que para otros, son los profesores quienes la promueven a partir de sus actitudes y comportamiento en las aulas.

Respecto a las relaciones distantes propiciadas por los propios estudiantes, varios de ellos las justifican, en tanto consideran que es lo más apropiado para el buen funcionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje; esta reflexión denota una concepción tradicional del mismo, en el que profesor y alumno deben asumir el rol que convencionalmente corresponde a cada quien “... Yo casi no trato de entrar en una situación muy amistosa con ellos, porque luego siento que eso vicia la situación... además yo no trato de ser amigo; haremos amigos fuera del salón de clases, porque luego eso causa problemas... porque la relación no sería como la que yo quisiera” (E3M, p. 11); incluso otros utilizan en su comunicación verbal con los profesores frases que destacan el lugar que cada uno ocupa “... como maestros yo les trato de hablar de usted: ‘Disculpe maestro, disculpe profesor’... quizá siempre está esa distancia... de que él es el maestro y yo el alumno... realmente mucho a los maestros no me acerco” (E2M, p. 10). Para otros más, la relación debe establecerse solamente para la solución de problemas académicos, pues otro tipo de vínculo implica ubicarse en la posición de “cuate” que conlleva una representación de igualdad en la interacción educativa “... comúnmente nada más me relaciono para entregar trabajos, a veces preguntarles dudas que tengo, que no encuentro tal cosa, nada más así; comúnmente no llego a ser ‘cuate’ de los maestros” (E5M).

Por sus apreciaciones, los estudiantes parecen asumir un papel social y cultural previamente establecido, y en función de éste actúan y se relacionan con sus profesores, situando ellos mismos al docente en una jerarquía mayor o en la “jerarquía docente”; con esto propician el distanciamiento entre ambos, se pierde la oportunidad de la construcción del conocimiento en forma conjunta y colaborativa.

No obstante, el distanciamiento en la relación personal entre profesor y alumno no sólo es cuestión del significado o la representación que de ésta tengan los estudiantes, sino que también parece deberse

a la forma en que los profesores asumen su rol, pues con sus actitudes y comportamiento mantienen la distancia que su papel "exige" dentro de la acción didáctica: "... te das cuenta, hay profesores que desde que llegan y ya están dando su clase, y entonces no te permiten interactuar con él, o no se presta para que puedas hablar con él; como que de alguna forma hay un distanciamiento" (E22M, p. 18).

Entre las actitudes de los profesores que dificultan la relación entre ambos, algunos alumnos señalan la poca accesibilidad o limitada apertura con la que se dirigen a ellos; estos profesores se apropian de su papel y se colocan en una posición de superioridad "Hay maestros que son muy accesibles, de entrada te empiezan a tutear... hay maestros que no son así de accesibles, te ponen una cuestión de: 'Yo soy el maestro y yo soy el que sé, tú no sabes, casi tampoco eres digno de hablarme porque no tienes los conocimientos que yo tengo'" (E2M, p. 10).

El proceso de formación puede verse seriamente afectado cuando el profesor es inaccesible o prepotente, pues origina una asimetría entre él y el estudiante en el proceso de aprendizaje, lo que provoca que éste se sienta desvalorizado como persona y sin aptitudes para construir los conocimientos que el profesor supuestamente posee "...ese profesor te hace menos como estudiante. No te debe de decir que siempre estás mal, no sentirse más que los alumnos. Nos decía que nos pisaba como cucarachas, y te desaniman, te quitan las ganas de ir a su clase" (*sic* E15F).

Esta relación de inequidad entre profesor y alumnos también es sentida por los estudiantes cuando perciben que el docente es poco comprensivo o demasiado estricto o autoritario, provocando distanciamientos que no permiten una adecuada interacción en el aula "...hay quienes han sido como que demasiado estrictos" (E5M); "...los veía como de autoridad...él sabe y yo no, yo de él voy a aprender" (E8M9).

Las posturas de los profesores que demuestran poca accesibilidad, escasa tolerancia o demasiada rigidez o exigencia hacia sus estudiantes, hacen suponer que ejercen un tipo de "liderazgo autocrático"; esto implica que proporcione menos ideas de orientación, menos comunicación de conocimientos y menos estímulo para la autodirección. Es el profesor que da una orden a cada paso, que es intolerante ante las ideas de los alumnos, es autoritario dando

instrucciones y los interrumpe tratando de imponer sus ideas; es aquel que por lo general ha dirigido más que participado (Goodwin y Klausmeier, 1977).

No obstante y por fortuna, también llegan a darse relaciones de cercanía entre profesores y estudiantes, aunque éstas se den sólo cuando el alumno siente confianza con algunos maestros, o cuando llegan a establecerse lazos de amistad fuera del aula, o en aquellos casos en que el profesor, además de atender los aspectos académicos, también presta ayuda a problemas personales del estudiante proporcionándole el apoyo necesario: "... fuera de clase, con algunos, sí he llevado más allá de la relación maestro-alumno, pues ya a partir de esto les cuento algunos 'atorones' personales" (E1F); "la maestra se interesó más por mi vida, mis problemas, es más estrecha la relación con ella, porque ella me estaba dando su apoyo, me estaba dando su confianza... y entonces no le podía fallar" (E9M).

En estas situaciones los alumnos perciben al profesor no sólo como el comisionado en la transmisión de conocimientos sino, además, como un consejero personal, condiciones en las cuales se desvanece esa imagen autoritaria con la que ha crecido el estudiante desde que inicia su vida escolar y hacen que en el terreno académico no se le pueda fallar. Estas características de accesibilidad e interés por los alumnos de manera integral, propias de los profesores que dan confianza y apoyo emocional, armonizan con las encontradas por Waller, en 1932, en sus estudios pioneros sobre esta temática (citados en Hargreaves, 1979), en los que identifica a este tipo de profesores como el "adulto acogedor" y el "amigo y consejero". Oeser (1984:40), por su lado, los caracteriza como aquellos que "tienen la capacidad de atender a las diversas necesidades del grupo, que exigen gran destreza del maestro en su carácter de consejero personal y educacional."

Habría que considerar, como lo remiten los estudiantes, que las relaciones de cercanía interpersonal entre profesor y alumno se derivan sólo cuando aquél transmite confianza o cuando presta atención más allá de los aspectos meramente académicos, pues el interés de los estudiantes que entrevistamos no es invertir su tiempo en crear relaciones sociales dentro del tiempo dedicado a su aprendizaje, sino que las interacciones más cercanas y estrechas

se originan a partir de las actitudes de los profesores que ofrecen tiempo y apertura para escucharlos, por las que éstos se sienten con libertad de acercarse a ellos y solicitar su ayuda.

H. Influencia de los profesores en el aprendizaje

Como hemos visto, el aprendizaje en los escenarios escolares no sólo es asunto de comprobar el cumplimiento de objetivos educativos o el otorgamiento de calificaciones que suponen el cumplimiento de los mismos. Más bien está mediado por la percepción y la apreciación que los sujetos hacen de las condiciones sociales y de los procesos psicológicos que han intervenido y cambiado su forma de actuar en la realidad; es decir, en la relación educativa, los estudiantes pueden apreciar su propio aprendizaje a partir de los cambios perceptivos y cognoscitivos que ellos mismos reconocen como resultado de su interacción con los encargados de su educación, y por la influencia que perciben de los mismos sobre sus propias formas de pensar y actuar.

En tal sentido, y a pesar de algunas de las condiciones adversas a las que se han enfrentado durante su formación profesional, la mayoría de los estudiantes revela que ha tenido algunos profesores cuya influencia en su aprendizaje ha sido muy positiva y, si bien aclaran que sólo ha sido por algunos de ellos, ésta fue benéfica principalmente para el desarrollo de sus capacidades de pensamiento y académicas, o para el desarrollo de sus habilidades de aprendizaje escolar, para aprender en otros espacios escolares, o bien para su desarrollo personal y profesional. No obstante, también hay estudiantes que manifiestan no haber tenido ningún tipo de influencia, o que sus logros no son el resultado del esfuerzo de sus profesores.

Respecto a sus capacidades de pensamiento y académicas, algunos estudiantes mencionan que los aspectos relacionados con el contenido de las materias que imparten sus profesores y el proceso de pensamiento que generan, han influido y cambiado su forma de acercarse al conocimiento; por ejemplo, uno de ellos señala "... gracias a ellos he podido alcanzar una lógica de pensamiento distinta a la que tenía, una capacidad de lectura mayor a la que tenía..." (E20F). Para otros, su desarrollo intelectual se debe principalmente al asesoramiento o las directrices claras y explícitas de sus profe-

sores "... por comentarios, señalamientos, notas en los trabajos y los psicólogos mucho me han marcado también en el mundo científico, han propiciado ese aprendizaje cuestionante" (E22M); otros atribuyen su aprendizaje a las actitudes y formas de enseñanza y participación que promueven ciertos profesores en el aula "... hay maestros en los que la forma de ser y de desarrollar la clase, implica la oportunidad de participar, desarrollarte, y decir tus dudas, así como hay maestros que nunca dieron oportunidad..." (E3M, p. 12).

También algunos describen la influencia de sólo ciertos profesores para aprender y desarrollarse fuera de los espacios escolares "... en la parte de asesoría con trabajos y personal me echan la mano para asistir a cursos; ellos me informan o me dan la posibilidad para que yo asista a cursos" (E1F); esta influencia les proporciona la posibilidad de complementar su aprendizaje aun sin estar en el aula.

Los señalamientos de los estudiantes aluden a la importancia de la influencia directa durante la enseñanza, en la que la actuación del profesor es determinante en su proceder y crecimiento intelectual. Los profesores que dirigen la instrucción de esta forma son aquellos que afirman sus propias opiniones o ideas, dirigen la actividad del estudiante, critican o retroalimentan su conducta, y justifican su autoridad y el uso que de ella hacen (Postic, 1982).

Incluso la influencia de ciertos profesores en su desarrollo personal o profesional también es señalada por algunos estudiantes "... fuera de la teoría y de la psicología y de cómo puedes tú ejercer tu profesión, te dan muchos consejos de cómo puedes ser como persona..." (E11F). En este sentido, y aunque sólo en contados casos, el profesor entrelaza y aprovecha la enseñanza de la profesión para la orientación personal, también actúa como "consejero personal". De igual forma, imprimen su influencia a partir de la disciplina y su importancia en la toma de conciencia del propio estudiante "... pues hay algunos que sí te pusieron a pensar, sobre qué era la psicología, sobre si querías ser psicólogo, o algunos que sí te marcan, que te obligan a la reflexión sobre la psicología, sobre la carrera y sobre ti..." (E23M). Las actitudes y las disposiciones de estos profesores develan no sólo su preocupación por la enseñanza efectiva de la disciplina y de la profesión, sino su interés por transmitir los valores

éticos de la profesión, que el estudiante construya y se ejercite en la aplicación de los mismos.

No obstante, el discurso de un estudiante nos revela que también hay profesores que no sólo no atienden a las necesidades personales de los estudiantes, sino que desatienden los aspectos académicos más indispensables, por lo que llega a concebir que sus maestros no han tenido ninguna influencia en su aprendizaje "...pues creo que 'les vale madres [*sic*]', en cuanto a la formación creo que ha sido como fantasma, más bien todo ha partido de mí... sí me han mostrado algunos aspectos que no trabajo, y hasta ahí, no se han involucrado más en ello" (E21M).

Las apreciaciones de los estudiantes reseñadas, y otras más que omitimos por espacio, nos perfilan muy diversas formas de dar significado a su aprendizaje durante su formación profesional. Esta diversidad connota, por un lado, que la influencia que perciben de sus profesores sobre su aprendizaje depende de sus expectativas y creencias particulares, o de su aprobación o rechazo a las formas de actuación que asumen sus maestros durante la enseñanza, así como de los aspectos en que identifican o valoran en los que repercute dicha influencia (sus capacidades, habilidades o desarrollo personal y profesional); y por otro, la existencia de una pluralidad de formas de enseñanza entre los profesores, que por suerte, por azar, o tal vez por sus estrategias en la selección de sus cursos, los estudiantes han tenido al menos algunos que llenan sus expectativas, y otros no.

I. Consideraciones sobre los hallazgos

Los datos expuestos nos permiten llegar a una serie de apreciaciones con respecto a las distintas dimensiones investigadas sobre la relación maestro-alumno en estudiantes universitarios.

En principio, fue significativo encontrar que los estudiantes confirmaron los atributos o las características que en la literatura se señalan como las idóneas para que los profesores propicien un aprendizaje significativo en sus estudiantes, se acerquen al conocimiento de manera más eficiente y alcancen los objetivos educativos previstos.

En este sentido, y en correspondencia con otros análisis, las cualidades o atributos que más afectan o influyen en los estudiantes durante su interacción con sus profesores y ponen un sello característico a la relación educativa, son aquellas que tienen que ver con los rasgos de personalidad o con las actitudes que muestran los docentes en el acto educativo.

En nuestro caso, las actitudes de apertura, flexibilidad y accesibilidad son las que más valoran los estudiantes, pues contrastan con las de algunos de sus profesores, quienes adoptan un liderazgo predominantemente autoritario o actitudes muy rígidas ante sus ideas u opiniones, promoviendo con ello relaciones asimétricas entre ambos. En este sentido, desearían que los profesores les prestaran la ayuda necesaria para desarrollar sus aptitudes o para adquirir conocimientos, pero a partir de mostrar actitudes que no fueran muy rígidas para el aprendizaje, sobre todo mediante la aceptación de sus posturas, puntos de vista o preferencias teóricas. En otras palabras, señalan la necesidad de que los docentes promuevan un clima que propicie el aprendizaje, un ambiente de libertad para pensar, expresarse, intercambiar experiencias, hacer proposiciones, señalar coincidencias, ejercer el análisis y la crítica.

Al respecto, Albert (1986:64) argumenta que "...las buenas relaciones alumnos-profesor perfilan un profesor simpático y con sentido del humor, interesado y respetuoso con las opiniones de los alumnos, sensible a las necesidades y dificultades que les plantea la propia clase, comprensivo con los problemas y asequible a esas necesidades."

No obstante, hay quien prefiere que los docentes asuman y ejerzan un rol más directivo y menos flexible, necesario para alcanzar con éxito los objetivos de los cursos, condición a la que se ajustan mejor por considerar que debe privar la autoridad del maestro para conducir y evaluar el trabajo escolar de los alumnos. En este caso, son los estudiantes los que ponen distancia en la relación educativa y prefieren que tanto ellos como el profesor asuman el rol que tradicional y convencionalmente se les ha asignado. Sin embargo, pensamos que con ello se pierde la posibilidad de encarar y ajustar de manera conjunta las necesidades, tanto de organización de la enseñanza, como del aprendizaje significativo y duradero.

Encontramos también el requerimiento de que los profesores se comprometan de forma más integral; es decir, que se empeñen más tanto con los alumnos como con la propia disciplina, sean menos conquistadores y más honestos, señalamientos que conllevan sentimientos de abandono y segregación por parte de algunos estudiantes, derivados de un desinterés y falta de compromiso por parte de ciertos maestros. Aquí habría que retomar la importancia de los aspectos éticos de la educación y de la profesión, y recordar que es el profesor, con sus actitudes y su actuación en general, el que “representa” todo aquello que queremos enseñar.

En cuanto a los conocimientos de los profesores, el hecho de que algunos no dominen el área de conocimiento que imparten crea confusión y hace que éstos pierdan credibilidad ante los estudiantes. De aquí que los profesores deben poseer los saberes disciplinares que se espera aporten para facilitar el aprendizaje, y como base mínima para constituirse en modelos y personas de recursos intelectuales y conceptuales para los alumnos.

De manera persistente, encontramos que los estudiantes consideran que sus profesores no cuentan con las habilidades didácticas y de manejo de grupos necesarias para transmitir sus conocimientos y generar las condiciones idóneas que faciliten el acercamiento y la construcción del conocimiento, representaciones que parten de su cotidianidad en la acción educativa en la que algunos demuestran limitaciones en aptitudes pedagógicas. En este sentido, no basta con dominar los contenidos de una asignatura, sino que hace falta generar las condiciones en el aula y las tareas oportunas y ajustadas a los estudiantes, como soportes y apoyos para el aprendizaje.

No obstante, una condición distintiva y benéfica para el aprendizaje que mejor cumple con las expectativas de los estudiantes durante su formación profesional, fue la capacidad de algunos de sus profesores por establecer un vínculo empático con los alumnos. Esto parece responder a la cultura que se promueve entre los mismos psicólogos, o lo que se conoce como el *ethos* de la profesión (Bourdieu, 1988), en que la actitud de empatía y ayuda hacia los demás constituye una de las formas de “ser” que los caracteriza.

Como rasgo decisivo de la enseñanza eficaz es que ésta, por encima de cualquier otra cosa, debe dar como una consecuencia

fundamental aprendizajes en los estudiantes. Y si concebimos que la enseñanza es aquella que presta ayuda al proceso de construcción de significados y sentidos que efectúa el estudiante, debería estar de alguna manera vinculada, sincronizada o dar soporte a este proceso de construcción. En tal sentido, los datos de nuestra investigación muestran una gran diversidad de representaciones en las que los estudiantes afirman, rechazan o atribuyen su aprendizaje a diferentes rasgos, cualidades o actitudes de sus profesores durante su formación profesional.

Si bien la intención del estudio no fue comprobar los aprendizajes reales y precisos de los estudiantes para lo que, en todo caso, habría que recurrir a otros soportes metodológicos, sus representaciones nos muestran que para muchos de ellos la influencia de sus profesores ha sido decisiva en su aprendizaje, aunque precisan que sólo ha sido por algunos de ellos; mientras que para otros, han tenido que construir el aprendizaje solos al no encontrar profesores eficaces. Esto nos invita a proponer, como una alternativa para mejorar las condiciones de enseñanza igualitaria y semejante, abrir espacios de reflexión entre los docentes que les permitan hacer un análisis concienzudo de su actuación en las aulas, a reconsiderar lo que pretenden transmitir, a detectar las propias incongruencias, a poner en claro su concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje, del papel que juegan en él y, sobre todo, a valorar la importancia de tomar en cuenta las formas de pensar y sentir de los estudiantes.

III. CONSIDERACIONES FINALES

La investigación convencional —psicométrica o cuantitativa— utilizada tradicionalmente para valorar los resultados de la formación profesional, ha perdido peso desde el momento en que se percibe la necesidad de situar el éxito o el fracaso escolar en el entorno real donde ocurre el aprendizaje. En otras palabras, lo que ocurre con la enseñanza no se puede descubrir en lo abstracto, sino en la interacción misma de todos los elementos que intervienen en esa práctica. Asimismo, sabemos que el tipo y la cantidad de variables que afectan

por igual al profesor y al estudiante son múltiples, aunque tradicionalmente el hincapié está puesto en el primero.

En tal sentido, y por el recorte del objeto de estudio de la investigación que presentamos, se recupera sólo la visión de los estudiantes de la práctica pedagógica; sin embargo, no perdemos de vista la necesidad de recoger la perspectiva de los profesores, como otra cara de la misma realidad, que igualmente incide en la realidad educativa.

No obstante, considerar la relación maestro-alumno como uno de los factores del contexto educativo que más repercute en la calidad del aprendizaje, y acercarnos a su análisis con una metodología cualitativa, nos permitió revelar las formas de pensar de estudiantes universitarios; con base en los hallazgos hechos, podemos afirmar que, preguntar a la persona que aprende qué siente, averiguar cuáles son sus experiencias emocionales, qué espera de sus profesores en cuanto a sus conocimientos, prácticas didácticas, y en general sobre su actuación en la enseñanza, nos parece imprescindible, pues es a ellos a quienes se dirigen los esfuerzos de la educación y por los que se debe ajustar las condiciones que favorezcan su aprendizaje, su formación y su proyección profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERT, Esteban Manuel. *El alumno y el profesor: Implicaciones de una relación*, Madrid, Universidad de Murcia, 1986.

ANDRADE, María Antonieta y Juan Manuel Cañibe. "La relación maestro-alumno como elemento funcional para evaluar los programas de posgrado", en *Omnia*, núm. especial, octubre-diciembre, 1994, pp.130-133.

BECERRA, María Guadalupe, María del Refugio Garrido y Rosa Martha Romo. "De la ilusión al desencanto del aula universitaria. Una panorámica áulica del currículum", en Alfredo Furlán y Miguel Ángel Pasillas (comps.). *Desarrollo de la investigación en el campo del currículum*, México, UNAM, ENEP Iztacala, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *La distinción*, Madrid, Taurus, 1988.

COLL, César y Mariana Miras. “La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje”, en César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (comps.). *Desarrollo Psicológico y educación II. Psicología de la Educación*, Madrid, Alianza, 1993.

CONTRERAS, Ofelia, Miguel Monroy, Ofelia Desatnik y Patricia Covarrubias. “Un Modelo de Autoevaluación Institucional: Psicología Iztacala”, en Ángel Díaz Barriga (coord.). *Currículum, Evaluación y Planeación Educativa*, México, COMIE-CESU-Iztacala, 1997.

CORNEJO, Alejandro. “Estudiantes y prácticas educativas en el aula: análisis de un caso”, en Mario Rueda, Gabriela Delgado y Miguel Ángel Campos (comps.), *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*, México, CISE-UNAM, 1991.

_____ “La escuela secundaria de Xoco. Un estudio de caso sobre procedencias socioeconómicas e interacciones educativas en un grupo de alumnos”, tesis de Licenciatura, México, UNAM, 1988.

COVARRUBIAS, Patricia y Luisa Irene Tovar. “Las representaciones de los estudiantes sobre la evaluación de su aprendizaje”, en Miguel Ángel Campos (coord.), *La construcción del conocimiento en el contexto educativo*, México, CESU-UNAM, en prensa.

COVARRUBIAS, Patricia, Gina Flores, Marcela Meza y José Luis Nájera. “Caracterización de los Planes de Estudio de la carrera de Psicología en la zona metropolitana: un punto de vista de profesores y alumnos”, en *Cuadernos de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y el Ambiente*, vol. 2, UNAM, Campus Iztacala, 1999-2000.

ERIKSON, Frederick. “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en Merlin Wittrock, *La investigación de la enseñanza*, vol. 2, Barcelona, Paidós, 1989.

GALINDO, Jesús. “Metodología, métodos, técnicas: Encuentro de subjetividades, objetividad descubierta. La entrevista como centro de trabajo etnográfico”, en *Estudio sobre culturas contemporáneas*, vol. 1, núm. 3, mayo, Universidad de Colima, 1993.

GARCÍA, Martha Catalina. “Identidad del estudiante de psicología en relación a su formación profesional”, en Javier Urbina (comp.). *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva*, México, UNAM, 1989.

GIRÓN, Blanca, Javier Urbina e Irma Jurado. “La evaluación del docente y de las asignaturas desde la perspectiva estudiantil”, en Javier Urbina (comp.), *op. cit.*

GÓMEZ, Máximo y Nora Miranda. “El trabajo en la clase es asunto de dos”, en *Pedagogía Cubana*, vol. 1, núm.1, abril-junio, 1989, pp. 68-71.

GOODWIN, William y Herbert Klausmeier. *Psicología educativa. Habilidades humanas y aprendizaje*, 2a. reimp., México, Harla, 1977.

HAMMERSLEY, Martyn y Paul Atkinson. “El proceso de análisis”, en *Etnografía. Métodos de Investigación*, México, Paidós, 1994.

HARGREAVES, David. *Las relaciones interpersonales en la educación*, México, Morata, 1979.

HERAS, Laurentino. *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*, España, ALJIBE, 1997.

JIMÉNEZ, María del Pilar. “Las representaciones y sus implicaciones. Aproximaciones desde el psicoanálisis, la psicología social y la educación”, en Teresa Wuest, María del Pilar Jiménez, Leslie Rebeca Bloom, Patricia Mar, Alois Ecker, Isabel Jiménez y Pierre Bourdieu. *Formación, representaciones, ética y valores*, México, CESU-UNAM, 1997.

LANDSHEERE, Gilbert de. *La formación de los enseñantes del mañana*, Madrid, Narcea, 1977.

MENESES, Ernesto. “Un perfil del maestro universitario”, en *Magistral*, vol. 1, núm. 1, 1991, pp. 34-35.

MONEREO, Carlos. “Análisis de los factores que intervienen en el aula en la enseñanza-aprendizaje en el aula”, en *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, México, SEP/Cooperación Española, 1998.

MONROY, Miguel. “Representaciones pedagógicas de estudiantes del nivel licenciatura sobre los profesores”, tesis de Doctorado en Pedagogía, México, UNAM, 2003.

MOSCOVICI, Serge. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Madrid, Paidós, 1986.

NÉRICI, Giuseppe. *Hacia una didáctica general*, Buenos Aires, Kapeluzs, 1970.

OESER, Adolf. *Maestro, alumno y tarea*, 2a. reimp., Buenos Aires, Paidós, 1984.

ORTEGA, Patricia. “La evaluación de la actividad docente en el análisis de la preparación profesional del psicólogo”, en Javier Urbina (comp.), *op. cit.*

PIÑA, Magdalena. “La relación maestro-alumno en Psicología-Iztacala: un estudio sobre las representaciones de los alumnos”, tesis de Licenciatura, México, FES Iztacala-UNAM, 2003.

POSTIC, Marcel. *La relación educativa*, Madrid, Narcea, 1982.

_____ *Observación y formación de los profesores*, Madrid, Morata, 1978.

RODRIGO María José, Armando Rodríguez y Javier Marrero. *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*, Madrid, Aprendizaje Visor, 1993.

RUEDA, Mario y Alejandro Canales. “La relación educativa universitaria. Análisis de casos”, en Mario Rueda, Gabriela Delgado y Miguel Ángel Campos (comps.), *op. cit.*

RUEDA, Mario, “La investigación cualitativa en el conocimiento de la enseñanza a nivel Universitario”, en *La Etnografía en Educación, Panorama, prácticas y problemas*, México, CISE-UNAM, 1994.

SCHUTZ, Alfred, *El problema de la realidad social*, 2a. ed., Buenos Aires, Amorrortu, 1995.

VARELA, Magdalena, “La representación social que tienen los estudiantes de psicología de los profesores y de la institución educativa”, en Javier Urbina (comp.), *op. cit.*

ZORRILLA, Juan, “La educación en el Aula”, en *Los estudiantes. Trabajos de historia y sociología*, México, UNAM-CESU, 1989.