

LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE LAS TEORÍAS PSICOEDUCATIVAS DE LOS MEJORES Y PEORES PROFESORES

Pedro Hernández Hernández, Carmen Hernández Jorge, Carmen Capote Morales

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación (Universidad de La Laguna)

Juan Francisco García González

Instituto Tafor Psicotecnia (Tenerife)

Resumen

Esta investigación analiza las teorías psicoeducativas o paradigmas psicoinstruccionales del profesorado percibidos por los alumnos y la influencia que poseen en su satisfacción. Los pensamientos del profesor acerca de la enseñanza se reflejan en su actuación en el aula, donde son percibidos por el alumnado, influyendo en su ejecución y satisfacción. Pensando en el mejor y peor profesor que hayan tenido, 205 universitarios respondieron al *Cuestionario de Paradigmas del Profesorado*, que contiene cuatro escalas: a) La *informacionista-culturalista*, característica de la educación tradicional; b) La *conductista*; c) La *constructivista*, priorizando “aprender a aprender y a pensar”; y d) La *emocional-personalizante*, que considera al alumno integralmente.

Los resultados apoyan la teoría de los paradigmas, arrojando una alta fiabilidad. Además, cuando los alumnos evalúan a su mejor profesor, lo perciben significativamente más constructivista y emocional-personalizante y menos informacionista que cuando evalúan al peor. Por lo tanto, la satisfacción del alumno con el profesor y con la enseñanza, pasa por considerar al alumno como ser que acumula experiencias, construye conocimientos y necesita afecto y respeto. La confirmación empírica de estos paradigmas contribuye a la toma de conciencia de las creencias que sobre la educación posee el docente, logrando mayor satisfacción y eficacia en la enseñanza.

Palabras Clave: Paradigmas psicoeducativas, teorías del docente, satisfacción del alumno, enseñanza-aprendizaje.

Abstract

This article analyzes the teacher's psycho-educative paradigms perceived by the students and the influence that hold in their satisfaction. The teacher's thoughts about the teaching are reflected in their performance in the classroom, where they are perceived by the

students, influencing in their execution and satisfaction. University students, looking the best and worse teacher that they had had, responded to the *Questionnaire of Teacher's Paradigms*, that contains four scales: to) The *informative-cultural*, characteristic of the traditional education; b) The *conductist*; c) The *constructivist*, that considers to "learn to learn and to think" how the most important objective; and d) The *emotional-personalist*, that considers to the student integrally.

The results support the paradigms' theory, achieving a high reliability. Also, when the students evaluate their best teacher, they perceive it significantly more constructivist and emotional-personalist and less informative-cultural than when they evaluate to the worst. Therefore, to get student's satisfaction with the professor and with the teaching, it needs to consider to the student as person that it accumulates experiences, it built knowledge and it needs affection and respect. The paradigms empiric confirmation contributes to take conscience of the teacher's beliefs about teaching-learning process, it contributes to achieving bigger satisfaction and effectiveness in the teaching.

Keywords: Psycho-instructives paradigms, teacher's theory, students satisfaction, teaching-learning.

INTRODUCCIÓN

El profesor es un elemento importante en la situación de enseñanza-aprendizaje y desde la psicología instruccional es fundamental el estudio y análisis de la figura del docente, sobre todo, de las estrategias e ideas que éste maneja para facilitar al alumnado la consecución de los objetivos de la enseñanza. Qué duda cabe de que las creencias y pensamientos del profesor acerca de la enseñanza influirán en su actuación en la clase. Pero es que, además, esta actuación es percibida e interpretada por sus alumnos, influyendo en la satisfacción y en la ejecución de los mismos. Desde que se puso de manifiesto el papel mediador del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Brophy, 1973; Good, Biddle y Brophy, 1975; Anderson, Everdon y Brophy, 1979), se han desencadenado diferentes concepciones sobre lo que es un profesor eficaz. Basándose en la propuesta realizada por Brophy y Good (1986), Montero (1990) clasifica en tres modelos los diferentes acercamientos al estudio de la eficacia docente: 1) presagio-producto, 2) proceso-producto y c) pensamiento del profesor o mediacional. El primer acercamiento estudia las características o rasgos de personalidad que distinguen a los buenos profesores. Las ventajas de este enfoque radican en la aparente validez de los rasgos, como el buen juicio y objetividad, el autocontrol, el respeto, la capacidad de ser flexible, etc., (Charters y Waples, 1929), además de su estabilidad en el tiempo (Anderson y Burns, 1989). Sin embargo, existen discrepancias acerca del tipo de características que poseen los buenos profesores, a parte de que ninguno de estos estudios aportó evidencias de que los docentes con estas características fueran más o menos eficaces a la hora de garantizar la consecución de los objetivos de la enseñanza a sus alumnos (Medley, 1979). No obstante, la importancia de las características personales queda evidenciada en múltiples estudios (Hernández, Aciego y García, 1988; Hernández y Santana, 1988). Actualmente, este modelo de acercamiento al estudio del docente se ha ido reformulando hacia el estudio de constructos como valores, actitudes, intereses, autoconcepto y autoestima, etc., (Coulter, 1987).

El segundo modelo, el de proceso-producto, pone el énfasis en el estudio del comportamiento del docente en el aula y los resultados de aprendizaje que obtienen los alumnos (Brophy y Good, 1986). Brophy (1983), revisa distintas investigaciones que ponen de relieve que no son los rasgos de personalidad los que hacen a un profesor ser eficaz, sino el modo de proceder, destacando aspectos como las expectativas del profesor y sus expectativas sobre los alumnos; el clima de clase agradable; el arreglo del contexto y la ayuda directa a los alumnos; la graduación de la tarea garantizando la probabilidad de éxito; la enseñanza activa;

la enseñanza conducente al sobreaprendizaje en cada una de las etapas del recorrido instruccional; etc. Este enfoque ha posibilitado la operacionalización de las conductas docentes efectivas, facilitando el entrenamiento del profesorado. Se ha considerado una medida de eficacia más objetiva: el rendimiento académico, superando las limitaciones anteriores, pero se han desconsiderado otras medias como la satisfacción del alumno y del profesor, obviando las creencias y teorías del profesor como variables moduladoras. Tal y como Shulman (2001) indica, *“si bien existen muchas definiciones del profesor efectivo, la mayoría de ellas se centran en la forma en que el maestro se maneja en el aula. Sin embargo, se encuentran pocas descripciones o análisis de docentes en las que se preste especial atención no sólo al manejo de los alumnos en clase, sino al manejo de las ideas en el aula”*.

Por último, el tercer modelo, el mediacional, se sustenta en la teoría del procesamiento de la información y parte del supuesto de que el profesor es un profesional reflexivo que toma decisiones y cuyos pensamientos guían y orientan su conducta (Marcelo, 1987; Justicia, 1996). Los estudios de esta línea de investigación han evidenciado la influencia de aspectos tales como la experiencia docente y la materia o contenido que imparten en la planificación y actuación docente. Un aspecto interesante de este modelo es la posibilidad de toma de conciencia del docente de sus propias creencias y acciones. Sin embargo, uno de los inconvenientes lo constituye la falta de consideración de las creencias o teorías que el profesor posee sobre sí mismo y sobre otros aspectos de la realidad educativa que no sea el alumnado o sobre formas concretas de enseñanza (Justicia, 1996).

A partir de las aportaciones más relevantes de los diferentes enfoques sobre el estudio del profesor, diversos autores han optado por modelos que recojan los diferentes aspectos tratados, planteando un acercamiento multidimensional (Clark y Peterson, 1986). En este sentido, entendemos que para una comprensión significativa de la actuación docente, de su eficacia y, por extensión, de la satisfacción del alumnado, se requiere contemplar tanto las creencias, teorías, actitudes, etc., del profesor, como sus características personales y como las acciones que realiza en el aula. Por lo tanto, es dentro de esta perspectiva en la que encuadramos la presente investigación en la cual se presentan los paradigmas psicoinstruccionales como constructos idóneos para evaluar la efectividad del profesor y la satisfacción de sus alumnos (Hernández, 1997, 1999; Hernández y cols., 2003).

En muchas de las investigaciones citadas se ha tenido en cuenta el rendimiento de los alumnos, e incluso, las diferentes estrategias desarrolladas en el proceso enseñanza-aprendizaje como criterio de efectividad, sin embargo, estos criterios son cuestionables respecto a cuáles son los contenidos y los fines educativos, que, a su vez, afectan a la

metodología y al clima del aula. Esto es tanto como definir el modelo de curriculum: “*El qué enseñar, el cuándo enseñar y el cómo enseñar*” (Coll, 1987) y que definimos, ante las diversas concepciones de curriculum, como “*el conjunto planificado y organizado de los diferentes contenidos de aprendizaje, explicitando o apuntando determinadas intenciones educativas y dirigido a un nivel, grupo o población específica de estudiantes, insinuando o condicionando la propia metodología*” (Hernández, 1999, pág. 52). En síntesis, el curriculum, visto desde cualquier perspectiva, conlleva una determinada ideología, pues, al fin y al cabo, todo curriculum proyecta valores, indicando que más importante que el *qué* (contenidos), es el *para qué* (propósitos educativos), que expresados en la práctica educativa se plasman en un *cómo* (metodología). Por lo tanto, el *cómo* o metodología no sólo tiene un valor tecnológico, sino también ideológico (Hernández, 1999, pág 53).

Si atendemos al escenario en el que acontece el proceso de enseñanza-aprendizaje, nos percatamos de que los distintos enfoques respecto al curriculum coinciden con el mayor o menor acento que se ponga en cada uno de estos elementos (*profesor, alumno, contexto, contenidos, metodología, y objetivos*). Es más, las distintas teorías psicoinstruccionales, en gran medida, se diferencian en el modo en que interpretan cada uno de esos elementos. ¿Cuáles serían estos paradigmas o enfoques a tener en cuenta dentro de la psicología instruccional? Son innumerables los modelos propuestos. Basta consultar cualquier “*Annual Review of Psychology*” (por ejemplo, Gagné y Dick, 1983). Sin embargo, todos ellos, siguiendo nuestra propuesta, pueden quedar englobados dentro de lo que son las principales teorías o paradigmas de la psicología aplicadas al campo de la educación. Los cuatro enfoques propuestos se asemejan con los cuatro modelos de la escuela de Schiro (1978): “Modelo academicista” (escuela centrada en los contenidos y aprendizajes formales); “Modelo tecnológico” (escuela centrada en la eficacia); “Modelo crítico” (escuela centrada en el uso del conocimiento y en el cambio) y “Modelo humanista-expresivo” (escuela centrada en el ser del alumno). Las cuatro macroteorías psicoinstruccionales o *paradigmas psicoeducativos*, se corresponden, también, a cuatro momentos o concepciones por los que ha pasado la perspectiva social y psicológica de la educación, así como cuatro teorías o modos de concebir la inteligencia (Hernández, 1996, 1997, 1999, 2001; Hernández y cols., 2003). Estos paradigmas son:

1) *Enfoque Informacionista-Culturalista*. Coincide con el enfoque tradicional de la educación y con el carácter innatista y “cuantitativo” de la inteligencia. El profesor tiene un alto protagonismo y el educando adopta un papel receptivo. Bajo este enfoque se enfatiza la

cantidad de información, acentuando los aspectos reproductivos y formales. La metodología más común es la expositiva.

2) *Enfoque Conductista*. Nace en un contexto social positivista, industrial y pragmático, en el que se sustituye el concepto de inteligencia por el de habilidades, indicando que existen tantas inteligencias como situaciones. El profesor juega un papel de experto en técnicas educativas, planificando gradualmente la tarea y concretando los objetivos a conseguir, el alumno adopta un papel “activo-reactivo” a través de una metodología basada en el manejo de antecedentes y consecuentes y se enfatizan los contenidos procedimentales para la adquisición de destrezas y el “saber hacer”.

3) *Enfoque Constructivista*. Como parte de la teoría cognitiva, nace en un contexto social crítico al positivismo, en el que se recupera la idea de sujeto. La inteligencia es vista como proceso, como estrategias de pensamiento. El profesor es un negociador de significados y el alumno es co-autor de su aprendizaje, para lo cual, metodológicamente, se parte de su conocimiento y experiencia previa, estimulándole a ir más allá para construir el nuevo conocimiento, fomentando, a su vez, el “aprender a aprender” y “aprender a pensar”.

4) *Enfoque Emocional-personalizante*. Nace en un contexto social crítico a la excesiva racionalidad, no sólo desde la teoría humanista, sino también desde el reciente predominio de los afectos como objeto de estudio (estudios neuropsicológicos, inteligencia emocional, etc.). La inteligencia es vista desde una nueva perspectiva: la socioafectiva. El profesor dinamiza y orienta, siendo fundamentalmente educador y su propia persona es una variable importante del proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumno es fundamentalmente persona y se resalta su dimensión afectiva. La enseñanza se vale de un clima en el que favorecen las expectativas interpersonales positivas, las relaciones afectivas y el respeto, no sólo con un fin académico, sino también con el objetivo de “aprender a vivir y a convivir”.

El valor de estos distintos paradigmas psicoinstruccionales descritos radica en que pueden ilustrar perfectamente el modo de fundamentar las distintas versiones que existen sobre el currículum y, en definitiva, sobre la educación. Además, cada teoría o enfoque puede ayudar a tomar conciencia de las propias teorías implícitas que poseen los profesores sobre la educación y cómo éstas están influyendo en su actividad profesional, ayudándoles, por lo tanto, a descubrirlas y orientar su práctica docente según la satisfacción mostrada por los alumnos con cada uno de los paradigmas.

Pero, ¿hasta qué punto estos paradigmas psicoinstruccionales definidos teóricamente se reflejan en la práctica docente? ¿Hasta qué punto estos paradigmas pueden ser verificados a través de la valoración que hagan los alumnos de sus profesores? Por lo tanto, el *primer*

objetivo del presente estudio es comprobar si resultan fiables o consistentes los ítems que representan a cada paradigma teórico. En tal supuesto, como *segundo objetivo*, ¿se confirma empíricamente la estructura factorial teórica de cada paradigma? ¿Qué factores definen empíricamente a cada paradigma? El *tercer objetivo* es comprobar si tales teorías educativas o paradigmas psicoinstruccionales del docente, percibidos por los alumnos, pueden determinar la satisfacción de éstos y, por extensión, con la enseñanza. Por último, el *cuarto objetivo* es identificar aquellos ítems que más y mejor diferencian a los mejores de los peores profesores según la percepción de los alumnos.

METODOLOGÍA

Participantes

La muestra está integrada por un total de 205 estudiantes, extraídos al azar entre 530 alumnos de tercero de psicología de la Universidad de La Laguna, con una edad de 23,5 años de media. Pertenecen a las promociones de 2001 y de 2003, de los cuales, un 71,7% son mujeres y un 28,3%, hombres. Para la realización de la investigación, los participantes debían elegir, según su criterio, al mejor y al peor profesor que hubieran tenido en la enseñanza no universitaria y, posteriormente, responder a un cuestionario que versaba sobre características de estos profesores. La distribución de los mejores y peores profesores según sexo, nivel de enseñanza y materias, se muestran en las tablas 1, 2 y 3 respectivamente.

Tabla 1 Porcentaje de los mejores y peores profesores según sexo

Sexo	% de Profesores/as	
	Mejores	Peores
Profesores	48, 8	61, 5
Profesoras	51, 2	38, 5
Total	100	100

Tabla 2. Frecuencia de los mejores y peores profesores según nivel de enseñanza

Nivel de enseñanza	Frecuencia Profesores/as	
	Mejores	Peores
Primaria/E.G.B.	22	14
Secundaria/E.G.B.	56	59
Bachillerato/B.U.P.	86	96
C.O.U.	41	36
Total	205	205

Tabla 3. Frecuencia de los mejores y peores profesores según materias

Materias	Frecuencia Profesores/as	
	Mejores	Peores
Geografía e Historia	36	36
Lengua	36	22
Filosofía	32	15
Matemáticas	29	40
Naturales/Biología	22	12
Literatura	15	12
Inglés/Francés	14	20
Física y Química	9	24
Enseñanza Básica	8	5
Latín/Griego	2	8
Religión/Ética	2	8
Educación Física	-	2
Dibujo	-	1
Total	205	205

Instrumento

Para llevar a cabo la investigación, se elaboró una escala o cuestionario tipo Likert con cinco opciones de respuesta, el CPP (*Cuestionario de Paradigmas del Profesorado*) de Hernández. A través de un total de 64 ítems, este instrumento recoge las principales características teóricas de los cuatro paradigmas o enfoques psicoinstruccionales (*Informacionista-culturalista, Conductista, Constructivista y Emocional-personalizante*) a través de sus diferencias en los distintos elementos y procesos que ocurren y concurren en el escenario instruccional: el *profesor*, el *alumno*, la *planificación*, la *evaluación*, el *tipo de contenidos*, los *finés y objetivos*, la *metodología* y el *contexto o ambiente*. Los participantes deben responder a este mismo cuestionario en dos momentos y modalidades: primero, pensando en el mejor profesor y, luego, en el peor profesor que hayan tenido. La fiabilidad de la prueba total aplicada al mejor profesor fue de $\alpha=.87$ y al peor profesor, de $\alpha=.84$.

Procedimiento

A principio de curso de la asignatura de Psicología de la Educación y como parte de las prácticas de la misma, los alumnos y alumnas, antes de recibir cualquier información o formación relacionada con las teorías o paradigmas psicoinstruccionales, respondían individualmente al CPP.

Las instrucciones que recibían antes de realizar el cuestionario, fueron iguales para todos, presentándose de forma escrita el siguiente texto: *“Para responder al siguiente cuestionario, deberás pensar, primero, en el mejor profesor/a que hayas tenido en primaria o secundaria y contestar a continuación los ítems que aquí te presentamos. Luego, pensarás en el peor profesor/a que hayas tenido en esos niveles, y volverás a contestar al cuestionario pensando en él o ella.”*

Para el **tratamiento de los datos** se ha aplicado: a) para comprobar la consistencia interna de las subescalas, análisis de fiabilidad, y para la diferenciación de las mismas, correlaciones de pearsons; b) para determinar los factores del cuestionario y de cada escala tanto para el mejor como para el peor profesor, se realizó un análisis factorial por rotación OBLIMIN y VARIMAX respectivamente; y, c) para comprobar si existen diferencias significativas en la satisfacción de los alumnos según los paradigmas percibidos en los profesores, se utilizaron procedimientos T-Test.

RESULTADOS

1) Validez interna: ¿Los paradigmas pueden ser verificados a través de la percepción o valoración que hacen los alumnos de los profesores? ¿Son fiables o consistentes los ítems que representan a cada paradigma teórico?

Si analizamos la fiabilidad de cada uno de los paradigmas instruccionales nos encontramos con que, en la escala del mejor profesor, el paradigma informacionista-culturalista posee un $\alpha=.79$, el conductista un $\alpha=.79$, el constructivista un $\alpha=.88$ y el emocional-personalizante un $\alpha=.81$. Mientras tanto, en la escala del peor profesor, el paradigma informacionista-culturalista obtiene un $\alpha=.81$, el conductista un $\alpha=.81$, el constructivista un $\alpha=.88$ y el emocional-personalizante un $\alpha=.93$.

Observando las relaciones entre estos cuatro paradigmas, nos encontramos con que la mayor correlación se produce entre el paradigma constructivista y el emocional-personalizante, cuando estamos hablando del mejor profesor ($r=.73$). En el caso del peor profesor, estos dos paradigmas también guardan una alta relación, aunque menor ($r=.64$). También es destacable la relación que guarda el paradigma conductista con el constructivista ($r=.50$) en la escala del peor profesor. Las demás correlaciones son menores a $r=\pm.35$.

2) Estructura factorial: ¿La estructura factorial empírica coincide con la teórica? La estructura factorial resultante en las escalas de mejor y peor profesor ha arrojado cuatro factores. En la escala de mejor profesor, estos factores explican un 35,45% de la varianza. En

el primer factor se unen el paradigma *constructivista* y el *emocional-personalizante* formando un único macrofactor, que recoge los principales ítems de estos dos paradigmas en todos los elementos del escenario educativo (planificación, metodología, papel del profesor y del alumno, etc.). El segundo factor es el *informacionista-culturalista*. El tercer factor resultante es el *conductista*, que aparece en negativo y centrado, principalmente, en aspectos como la metodología, los contenidos, la evaluación, los fines y el contexto de clase. El último factor es el *no afectivo-personalizante*, ya que recoge, en negativo, ítems que indican cordialidad del profesor, preocupación por los alumnos, respeto, comprensión, etc. En la escala del peor profesor, los cuatro factores resultantes explican un 36,37% de la varianza. Los factores resultantes reproducen, casi fielmente, los extraídos a partir de la escala del mejor profesor.

¿Qué características factoriales definen, empíricamente, a cada paradigma? Existe consistencia o similitud, para cada uno de los paradigmas, en los factores extraídos a través de rotación varimax de la escala de los mejores profesores y los extraídos de la escala de los peores profesores, excepto el orden de aparición, y en un factor del enfoque Emocional-personalizante (*ver tabla 4*).

Tabla 4. Definición de los factores que comprenden cada paradigma instruccional.

<p>Enfoque Informacionista-Culturalista FACTOR 1: Orden, rigidez, prácticas reiterativas y mecanicistas FACTOR 2: Cantidad informativa teórica y memorística FACTOR 3: Protagonismo-autoritarismo del profesor y devaluación del alumno FACTOR 4: Planteamiento y evaluación reproductiva</p> <p>Enfoque Conductista FACTOR 1: Desarrollo de destrezas y objetivos prácticos FACTOR 2: Contexto de operatividad (planificación-dominio, hábitos y clima de eficiencia) FACTOR 3: Papel de monitor o entrenador (organizar, reforzar) FACTOR 4: Actividades concretas y prácticas FACTOR 5: Papel activo-reactivo del alumno (criterios convergentes)</p> <p>Enfoque Constructivista FACTOR 1: Objetivos de pensar, ser críticos y generar FACTOR 2: Partir de la experiencia o realidad FACTOR 3: Situación de cuestionamiento, búsqueda, debate, flexibilidad, aplicabilidad</p> <p>Enfoque Emocional-personalizante FACTOR 1: Preocupación por personas y grupo (“Focalización en experiencia, emociones y vida” en la escala de los peores profesores) FACTOR 2: Contenidos actitudinales y comportamentales FACTOR 3: Relación y expresión afectiva FACTOR 4: Consideración de respeto y trato personalizado</p>
--

3) Satisfacción del alumnado según paradigmas los paradigmas psicoeducativos:

¿Los paradigmas psicoeducativos percibidos en el docente van a determinar la satisfacción de los alumnos? Efectivamente, los paradigmas parecen diferenciar a los mejores de los peores profesores según los alumnos (*ver figura 1*). Así, encontramos que los mejores profesores

($M=35,85$) son significativamente menos informacionistas-culturalistas, $t(205) = -22,89$; $p < .01$, que los peores profesores ($M=59,84$). A su vez, los mejores profesores ($M=54,60$) son significativamente más conductistas, $t(250) = 21,08$; $p < .01$, que los peores profesores ($M=34,69$). También, los mejores ($M=61,83$) son significativamente más constructivistas, $t(205) = 38,34$; $p < .01$, que los peores ($M=25,34$). Y, por último, los mejores profesores ($M=61,61$) puntúan significativamente más alto en el paradigma emocional-personalizante, $t(205) = 35,80$; $p < .01$ que los peores profesores ($M=26,49$) según el criterio de los alumnos.

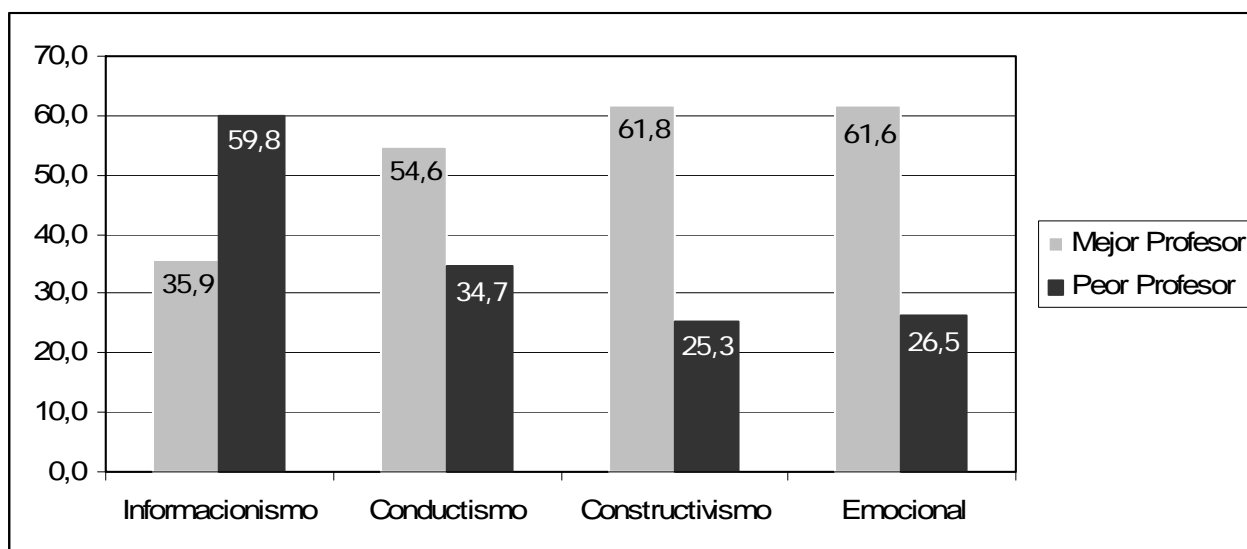


Figura 1. Medias en puntuación en los paradigmas de los mejores y los peores profesores.

4) Ítems diferenciadores: ¿Qué ítems de los distintos paradigmas son los más representativos de los mejores y peores profesores? Para una mejor comprensión de las características de los mejores y peores profesores desde el punto de vista de los paradigmas educativos, se realizó un análisis de los ítems más representativos. Según las medias y desviaciones típicas, tomamos el 15% de los ítems más representativos del mejor profesor (con una media comprendida entre $M=4,56$ y $M=4,15$). Se hizo lo propio con el 15% de los ítems más representativos del peor profesor (con una media comprendida entre $M=4,26$ y $M=3,65$). Un resumen de los resultados se muestra en las tablas 5 y 6.

Tabla 5. Resumen de los ítems más representativos del mejor profesor.

Nº Ítems / Paradigma	Descripción de los ítems
4 ítems Paradigma Constructivista	Tienen que ver con los <i>objetivos de “aprender a pensar”</i> , de ser críticos y de ir más allá, <i>usando y aplicando</i> los conocimientos, al mismo tiempo que el alumno se siente <i>coautor</i> del aprendizaje <i>opinando y discutiendo</i> .

4 ítems Paradigma Emocional- Personalizante	Tienen que ver con el <i>clima de respeto y afecto</i> , con la consideración del alumno como persona, con la <i>preocupación por las relaciones</i> y el desarrollo individual y grupal y con el <i>papel motivador</i> del profesor.
1 ítem Paradigma Conductista	Tiene que ver con el profesor como un entrenador o monitor, que organiza <i>actividades, anima y refuerza</i> a los alumnos.

Tabla 6. Resumen de los ítems más representativos del peor profesor.

Nº Ítems / Paradigma	Descripción de los ítems
10 ítem Paradigma Informacionista- Culturalista	Tienen que ver con los <i>objetivos reproductivos</i> , con la preocupación del profesor por los <i>contenidos</i> , con el <i>clima serio y rígido</i> y el papel de <i>autoridad</i> y protagonismo del profesor, con su concepción del alumno como inmaduro y el <i>papel pasivo y receptivo</i> de éste.

CONCLUSIONES

Tal y como se aprecia en los resultados, parece confirmarse la existencia de los paradigmas psicoeducativos, por lo menos, según la percepción de los alumnos, ya que los cuatro paradigmas poseen una alta consistencia interna. Los alumnos son capaces de percibir y de discriminar los pensamientos del profesor acerca de la enseñanza a través de su actuación en el aula. Además, el análisis factorial de cada uno de los enfoques o paradigmas viene a confirmar y clarificar la descripción teórica propuesta para cada uno ellos. Sin embargo, estos paradigmas no parecen ser tan independientes entre sí, sobre todo, el paradigma constructivista y el emocional-personalizante, indicando así que es difícil llevar a cabo una enseñanza constructivista si no es dentro de un escenario emocional-personalizante, como ya se ha apuntado en otros lugares:

“Difícilmente se puede plantear una *educación de perspectiva constructivista donde se requiere que el alumno sea pensador, autor o investigador, si no es desde un marco escolar emocional-personalizante*. Es decir, en donde predomina un clima de distensión, un escenario donde se confía en el potencial de los alumnos, donde se estimulan y valoran sus aportaciones, aún siendo erróneas, donde no sólo es significativo el aprendizaje, sino que también se siente significativo cada uno de ellos. De no ser así, por ejemplo, en un escenario perfeccionista, rígido o distante, difícilmente puede desarrollarse una enseñanza constructivista.”

“En este punto es donde creemos que converge claramente el constructivismo con la perspectiva de la educación socioafectiva, en tanto en cuanto se procura potenciar el

autoconcepto del alumno, su autonomía y el respeto mutuo [...] Además, hay que decir que difícilmente se puede uno *plantear una educación socioafectiva que no sea desde una perspectiva constructivista*” (Hernández, 2000, pág. 227).

Por otro lado, los paradigmas psicoeducativos parecen discriminar bastante bien a los mejores profesores de los peores, indicando que la percepción de los alumnos de la actuación docente influirá en su satisfacción con la asignatura, más allá de la materia que se imparta. Los resultados reflejan que los mejores profesores son percibidos por los alumnos como muy constructivistas y emocional-personalizantes, al mismo tiempo que algo conductistas y muy poco informacionistas. Sin embargo, los peores profesores son percibidos por los alumnos como muy informacionistas, poco conductistas y emocional-personalizantes, pero, sobre todo, muy poco constructivistas. Esto indica que, la satisfacción del alumno con el profesor y, por extensión, con la enseñanza, pasa por un planteamiento que tenga en cuenta al alumno como ser que acumula experiencias, que construye conocimientos y que es, sobre todo, persona necesitada de afecto y respeto. A esto se añade la importancia del paradigma conductista, pero únicamente en los aspectos en los que se resalta el papel activo del alumno y el papel de animador y reforzador que posee el profesor.

El análisis más exhaustivo por ítems refleja cómo los mejores profesores se caracterizan, según los alumnos, por el trato respetuoso y cálido, comprensivo y preocupado por la personalidad de sus alumnos; por despertar emociones; por la búsqueda del desarrollo personal y del grupo; por enseñar a usar, a relacionar los conocimientos y a ser críticos; por incentivar el debate, la opinión y la discusión y, finalmente, por ser entrenador o monitor en la clase, organizando actividades, animando y reforzando. A su vez, las características más importantes de los peores profesores, según los alumnos, son, prácticamente, todas aquellas relacionadas con el informacionismo-culturalismo, como la preocupación por la cantidad de contenidos, el papel protagonista de poder y autoridad que ejerce el profesor, la consideración del alumno como inmaduro e incapaz de dar opiniones, la exposición didáctica oral cerrada, dando las cosas hechas para que los alumnos aprendan sin más, el contexto serio y rígido de la clase, la práctica reiterativa como método de aprendizaje, el énfasis en los datos y hechos memorísticos, así como una evaluación de tipo reproductivo.

Desde una perspectiva aplicada, estos enfoques o paradigmas psicoeducativos pueden servir de instrumento para ayudar a los profesores a tomar conciencia de que sus creencias o teorías sobre la educación influyen en su práctica educativa y de que éstas son percibidas por sus alumnos e influyendo en la satisfacción de éstos. Así mismo, los profesores podrán orientar su práctica docente para alcanzar una mayor eficacia y satisfacción de los alumnos.

Como retos para la investigación en el campo de los paradigmas psicoeducativos, proponemos investigar la relación de estos paradigmas no sólo con la satisfacción de los alumnos con la enseñanza, sino también, con su propio rendimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, L.W. y Burns, R.B. (1989). *Research in classrooms: the study of teachers, teaching and instruction*. New York: Pergamon press.
- Anderson, L.W., Everdon, C. y Broophy, J. (1979). An experimental study of effective teaching in first-grade reading groups. *Elementary School Journal*, 79, pp. 193-223.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt. Trad. Esp., Trillas, 1969, México.
- Brophy, J. (1973). Stability of Teacher effectiveness. *American Educational Research Journal*, 9, 245-252.
- Brophy, J.E. (1983). Fostering students learning and motivation in the elementary school classroom. En Paris, Olsen y Stevenson, *Learning and motivation in the classroom*. New Jersey: LEA.
- Brophy, J. y Good, T.L. (1986). Teacher effects. En Witrock, M.C. (Ed) *Handbook on research on teaching. Third edition*. New York: MacMillan.
- Charters, V. W. y Waples, D. (1929). *The commonwealth teacher-training study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Clark, C.M. y Peterson, P. (1986). Teachers' thinking, En Witrock, M.C. (Ed) *Handbook on research on teaching. Third edition*. New York: MacMillan.
- Cogan, M.L. (1958). The behavior of teachers and the productive behaviour of their pupils: I, perception analysis; II, traits analysis. *Journal Experimental Education*, 27, pp. 89-105, 107-124.
- Coll, C. (1987): *Psicología y Curriculum. Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: Editorial Laia.
- Coulter, F. (1987). Affective characteristics of students teachers. En Dunkin, M.J. (Ed). *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. New York: Pergamon Press.
- Gage, N.L. (1972). *Teacher effectiveness and teacher education: The search of a scientific bases*. Palo Alto, California: Pacific Books.

- Gagné, R.M. y Dick, W. (1983). Instruccion Psychology. *Annual Review of Psychology*, 34, pp. 261-295.
- Good, T., Biddle, B. y Broophy, J. (1975). *Teachers make difference*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Hernández, P. (1991): *Psicología de la Educación: corrientes actuales y teorías aplicadas*. Trillas.
- Hernández, P. (1996). Diseño en la Instrucción. En Beltrán J. y Genovard, C.: *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.
- Hernández, P. (1997). Construyendo el constructivismo. Criterios para su fundamentación y su aplicación instruccional. En Rodrigo y Arnay: *La construcción del conocimiento escolar*. Paidós.
- Hernández, P. (1999). “Bases psicológicas del currículo”. En J. Argos y M. P. Ezquerra, *Principios del currículo*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- Hernández, P. (2000). Enseñando valores socioafectivos en un escenario constructivista: Bienestar subjetivo e inteligencia intrapersonal. En J. Beltrán y otros, *Intervención psicopedagógica y curriculum escolar*, pp. 217-254. Madrid: Pirámide.
- Hernández, P. (2001). *Diseñar y Enseñar: Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*. Madrid: Narcea. 1ª Ed. 1989.
- Hernández, P., Aciego de Mendoza, R. y García, M.D. (1988). La salud mental del profesor. En Villa, A. (Ed). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- Hernández, P., Hernández, C., Capote, C. y García, J.F. (2003). Los mejores y peores profesores percibidos por los alumnos a través de los paradigmas psicoinstruccionales. *Comunicación presentada en el IV Congreso Internacional de Psicología y Educación, Almería*.
- Hernández, P. y Santana, L. (1988). *Educación de la personalidad: el papel del profesor*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Justicia, F. (1996). El profesor: Los procesos de pensamiento. En Barca, A., González, J.A., González, R. y Escoriza, J. (Eds). *Psicología de la Instrucción: componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar (vol. 3)*. Barcelona: EUB.
- Medley, D. (1979). The effectiveness of teachers. En P. Peterson y H. Walberg (Eds). *Research on teaching: concepts, findings, and implications*. California: McCutchan.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: EUB.

- Montero, L. (1990). Comportamientos del profesor y resultados del aprendizaje: análisis de algunas relaciones. En Carretero, M., Palacios, G. y Machesi, A. (Eds). *Desarrollo Psicológico y Educación II*. Madrid: Alianza Psicológica.
- Ryans (1960). *Characteristics of teachers*. Washington: American Council of Education.
- Schiro, M. (1978). *Curriculum for better school*. Educational Technology.
- Shulman, L.S. (2001). “Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform”. *Harvard Educational Review, Vol. 57, N° 1*.