

Eficacia del profesor. Actitudes y opiniones de los alumnos del curso de formación de profesores de psicología médica y psicología médica clínica

Ileana Petra Micu, José Antonio Talayero Uriarte,
Ma. Luisa Aguilar García, Facultad de Medicina, UNAM.

Resumen

Los autores expresan su interés en conocer la utilidad del Curso de Formación de Profesores de Psicología Médica y Psicología Médica Clínica. Para ello se seleccionó un rubro específico para evaluar qué es el sentido de eficacia, entendiéndose como la capacidad que tiene el profesor para afectar el desempeño del alumno. Se contó con un instrumento de 44 "items" que exploraron seis áreas que fueron desde el sentimiento de eficacia y logro personal hasta la importancia de la interacción del profesor con el grupo. Se aplicó el cuestionario al iniciar y al concluir, el curso, encontrándose una modificación moderada en algunas áreas, y la persistencia de ambivalencias y actitudes incongruentes en otras. Se concluye que, aunque el curso sí es capaz de provocar algunos cambios, éstos pueden ser mejorados. Los resultados señalan que el camino elegido para lograrlo es el indicado y que con el tiempo y la instrumentación de nuevas técnicas esto se puede alcanzar.

Summary

The authors express their interest in learning the usefulness of a Medical Psychology and Clinical Psychology course. To be able to do so, they chose a specific area to assess the meaning of the sense of efficiency, understood as the capacity of the teacher to influence the work of the student. The evaluating instrument was formed by 44 questions that explored six areas, which went from the sense of efficiency and personal achievement to the importance of the interaction between the teacher and his (her) group. The questionnaire was applied at the beginning and the end of the course, finding moderate modifications in some areas and the persistence of ambivalence and incongruent attitudes in others. It is concluded that even if the course were capable of causing some changes, these could still be improved. The results show that the chosen way is correct, and that with time and the use of new techniques this could be achieved.

Introducción

En estudios realizados en América Latina y el Caribe, se muestra que en el Área de Formación de Profesores existen semejanzas que son dignas de ser mencionadas. Por ejemplo, menos del 40% de los profesores de tiempo completo posee doctorado, maestría o especialidad y que, en general, en las universidades existen diversos tipos de catedráticos: profesores con talento, con vocación docente, maestros con ambiciones políticas que encuentran en la universidad el lugar propicio para la difusión de sus ideas, así como profesores menos talentosos que no encuentran opciones fuera de la universidad.

Todos ellos con una característica en común: dominan o no su propia disciplina, ninguno de ellos recibió una capacitación apropiada para enseñar.

El problema se ha reflejado en nuestra universidad en cada una de las facultades que la integran, las cuales han salido en estas últimas décadas en búsqueda de soluciones.

Al referirnos a la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México, los programas de formación de profesores y sus ayudantes reciben una estructuración ad-hoc con las necesidades de cada departamento y de las asignaturas que supervisan.

En el Depto. de Psiquiatría y Salud Mental, el curso de

Formación de Profesores de la materia de Psicología Médica, del primer año de la carrera de Médico Cirujano, ha sufrido modificaciones en los últimos diez años de su existencia, pasando de conferencias magistrales que desglosaban los contenidos hasta el momento, en donde se combinan cuatro áreas de manejo durante el programa y que son:

- a) Contenido temático de la asignatura a impartir.
 - b) Técnicas didácticas aplicadas a unidades específicas.
 - c) Seminarios de formación docente. Discusión bibliográfica.
 - d) Talleres complementarios de didáctica y evaluación.
- El curso constó de 49 sesiones teóricas que sumaron 122.5 horas de actividades y se incluyó además cinco talleres de didáctica.

La implementación de estas áreas provocó dentro del tiempo dedicado a este curso (que sigue siendo básicamente igual que hace 10 años), una disminución de horas asignadas al desarrollo del contenido de la materia en favor de aspectos docentes. Uno de los motivos para este cambio fue que los alumnos del curso son estudiantes de segundo y tercer año de la Especialidad en Psiquiatría o egresados de ésta, en cuyos estudios se incluyen el conocimiento profundo de los temas a tratar en el programa, así como la introyección del espíritu mismo con que el departamento caracteriza a la Psicología Médica y a la Psiquiatría y que transmite, a través de los cursos, asignaturas, etcétera, que controla el pregrado y el posgrado. Este espíritu incluye una visión unificadora de criterios con un fundamento ecléctico y práctico tanto para el futuro médico como para el posgraduado.

Esto se ha traducido en la formación de un lazo afectivo hacia las materias que el departamento maneja, lo que es observable en el hecho de que los 29 ayudantes con que cuenta la materia de Psicología Médica son egresados de estos cursos y de los 33 titulares, el 40%. Además hemos observado que, aunque ninguno de estos profesores sea de tiempo completo, el 50%, tiene ya más de 10 años como profesores y 25% rebasan con mucho los 15 años.

Conociendo así la liga intelectual y afectiva con el departamento y el nivel de estudios de los alumnos, se ha procurado proporcionar, a los nuevos maestros, armas para mejorar la calidad de la enseñanza que imparten a través de estos cursos de formación de profesores.

Estos grupos ofrecen la oportunidad de hacer investigaciones educativas de gran valor para el propio departamento o sirve como parametro en el diseño de cursos para otras asignaturas.

Una de las áreas que la misma literatura docente consi-

dera como fundamental para correlacionar el rendimiento de los alumnos con alguna característica de los profesores es la "eficacia" con que el profesor se entrega a su labor de enseñanza.

La "sensación de eficacia" de un profesor se refiere al grado en que el profesor crea que tiene la capacidad de afectar el desempeño del alumno. El estudio de esta característica según Ashton se inició en 1976 con Armor, Conry-Osequera, Cox, Kin, McDonnel, Pascal, Pauly y Zellman, quienes describieron una relación significativa entre la eficacia del profesor y los logros de los estudiantes. La importancia de la eficacia del profesor para la sobrevivencia de la profesión de maestro ha sido sugerido por Glickman y Tamashiro (1982). Ellos informaron que los profesores que abandonaban la profesión tenían un sentido de eficacia mucho menor que aquellos que iniciaban su carrera.

Objetivo de la investigación

Conocer los sentimientos de eficacia que poseen los alumnos al entrar al curso de formación de profesores de Psicología Médica y Psicología Médica Clínica de la Facultad de Medicina, UNAM, y compararlo con su sentir al concluir el curso, con el fin de evaluar si el curso es capaz por sí mismo de modificar en alguna forma esta característica.

Para que un curso de esta naturaleza logre ofrecer la base intelectual para promover un fuerte sentido de eficacia entre sus alumnos, se tendrían que inculcar conceptos que reconozcan el potencial humano para aprender y desarrollarse. Si un profesor considera que la capacidad para aprender es un rasgo rígido e inmodificable, obstaculiza su sensación de eficacia y no podrá ayudar a sus alumnos en forma adecuada, absolviéndose a sí mismo de toda culpa por el fracaso en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, el curso debe fomentar la percepción que tenga el profesor de sí mismo como un agente instigador de cambios, pues fácilmente el maestro puede atribuir el rendimiento del alumno a factores propios internos del estudiante y no a la influencia que ejerce sobre él.

Material y metodos

Para lograr el objetivo, se utilizó un cuestionario de 44 "items" medidos con una escala de cinco opciones, de tipo Likert, que se aplicó a 41 alumnos que ingresaron al curso de formación de profesores, mismo que fue vuelto a

aplicar a 20 alumnos que concluyeron exitosamente el curso de 14 meses.

Se analizaron las siguientes seis áreas de la eficacia del profesor:

- 1) Sentimiento de eficacia y logro personal.
- 2) Responsabilidad del profesor en el aprendizaje del alumno.
- 3) Estrategias para alcanzar los objetivos programados para la enseñanza.
- 4) Sensación de tener metas comunes entre el profesor y los alumnos.
- 5) Autoanálisis continuo de su rendimiento como profesor.
- 6) Importancia de la interacción del profesor con el grupo.

Análisis de los resultados

1. Sentimiento de eficacia y logro personal

Se considera que profesores con un alto sentido de eficacia sienten que su trabajo con los estudiantes es importante y útil, conscientes de que tienen un impacto positivo sobre el aprendizaje del estudiante.

Los profesores con un bajo sentido de eficacia se sienten frustrados y desalentados de enseñar.

Ocho "items" de la investigación exploraron esta área (ver cuadro 1). Inicialmente, el 77.9% de los profesores en formación consideraron que pueden manejar aún a los alumnos más difíciles, poco motivados, cifra que sube a un 89.4% al finalizar el curso.

La sensación de frustración que presentaban al dar clase en el inicio del curso bajó de 41.3 a 36.8% en relación con 41.4 a un 52.6% que afirmaban no frustrarse durante la clase. Es decir, la mitad de los jóvenes sienten algún tipo de disgusto al dar clase. Esto contrasta en forma importante con la seguridad que afirman tener de poder causar un impacto benéfico y útil en los alumnos: 95%, cifra que no se modificó al concluir el curso: 94.8%. En otro "item" similar reafirmaron su gusto por la enseñanza: 94% inicial y 100% final.

Es de hacer notar por lo anterior, cómo por un lado el profesor en formación asegura que es capaz de influir sobre el alumno y por el otro, el 50% siente frustración al dar clases.

Otra pregunta que suscitó un cierto nivel de ambivalencia fue la actitud que tomaron ante las actividades que deben realizarse con los alumnos; por un lado, el 21% de los encuestados afirmaron que el proceso enseñanza-aprendizaje ya no debe ser dirigido u organizado (cifra que no se modificó al concluir el curso) y por otra parte,

Cuadro 1
Sentimiento de eficacia y logro personal

	DE ACUERDO		INDECISO		EN DESACUERDO	
	Inicio	Final	Inicio	Final	Inicio	Final
Un profesor realmente no puede hacer mucho en la clase porque la actuación y la no motivación del estudiante depende de su ambiente familiar.	7.3%	--	7.3%	5.3%	85.3%	94.7%
Si realmente trato, puedo manejar aun al alumno más difícil o poco motivado.	77.9%	89.4%	17%	10%	4.8%	--
Tuve que aprender a tolerar la sensación de frustración o descontento que con frecuencia tengo al dar clases.	41.3%	36.8%	12.1%	10.5%	41.4%	52.6%
Si trabajo conscientemente con los alumnos lograré un impacto benéfico y útil en ellos.	95.0%	94.7%	2.4%	--	2.4%	5.3%
Me gusta enseñar y me siento bien conmigo mismo y con mis alumnos al hacerlo.	94%	100%	4.8%	--	--	--
Por algún motivo que no puede explicar bien, me siento a disgusto con mis funciones y/o con mis alumnos.	14.6%	--	14.6%	5.3%	70.6%	94.7%
A nivel universitario el proceso enseñanza-aprendizaje deja de ser dirigido y organizativo para convertirse en responsabilidad fundamental del alumno.	21.4%	21%	19.5%	15.8%	58.5%	63.1%
Hay que organizar actividades y mantener la atención de los alumnos para que aprendan.	97.5%	100%	--	--	2.4%	--

más del 97% considera que hay que organizar actividades para el alumno, o sea que el 21% muestra indecisión ante su rol activo dentro de la clase.

2. Responsabilidad del profesor en el aprendizaje del alumno.

Los profesores con un alto sentido de eficacia creen que es su responsabilidad asegurarse que sus alumnos aprendan y cuando fracasan los estudiantes, ellos examinan su propia actuación para determinar en qué forma pudieron haber ayudado más.

Los profesores con un bajo sentido de eficacia colocan las responsabilidades del aprendizaje en los estudiantes y cuando fracasan, buscan las causas en la habilidad del estudiante, su familia, motivación o actitud.

Cinco de las preguntas del cuestionario exploraron esa actitud (cuadro 2), encontrándose que prácticamente todos los profesores en formación aceptan como su responsabilidad asegurarse que los alumnos aprendan. También, de un 80.4% al inicio del curso a un 94% al finalizarlo consideran que el ambiente escolar defectuoso no es motivo suficiente para impedir que un estudiante progrese. Esto se contrarresta con el 51% de ellos que creen que el alumno buscará mejorar y alcanzar metas impuestas por el profesor. Es como si creyera que sí existe un factor personal del alumno que le impide progresar, pero al mismo tiempo está seguro que es su responsabilidad que el alumno aprenda. De continuar con esta idea sin corrección favorecerá que la mitad de ellos se sientan frustrados por no cumplir con lo que considera su responsabilidad a la vez que digan que en

realidad es culpa del alumno. Dicha ambivalencia disminuirá su sentido de eficacia con el paso de los años.

3. Elaboración de estrategias para alcanzar los objetivos programados para la enseñanza.

Profesores con un alto sentido de eficacia elaboran planes par el aprendizaje de los alumnos, establecen metas para sí mismos y para sus estudiantes e identifican estrategias para alcanzarlas.

Profesores con bajo sentido de eficacia tienden a carecer de metas específicas para sus estudiantes. No están seguros de qué es lo que les gustaría que sus estudiantes lograran y por tanto no elaboran estrategias de enseñanza acordes con metas identificables.

Este interés en la elaboración de estrategias fue investigada con seis preguntas que mostraron lo siguiente: (ver cuadro 3).

Al iniciar el curso, el 19.4% de los profesores en formación opinaron que era suficiente con seguir los objetivos planteados por la materia para considerar que cumplieron con su obligación, el número disminuyó a un 5.3% al concluir el curso. El 85.7% (al inicio) y el 86.2% al finalizar el curso, considera que se requiere de una persona con experiencia en la materia para impartirla. El 100% afirma que hay que planear la clase y determinar las metas. Esta idea esta clara dentro de lo que consideran como su responsabilidad como maestros.

4. Buscan tener metas comunes entre él, como profesor, y los alumnos.

Profesores con un alto sentido de eficacia sienten que

Cuadro 2

Responsabilidad del profesor en el aprendizaje del alumno

	DE ACUERDO		INDECISO		EN DESACUERDO	
	Inicio	Final	Inicio	Final	Inicio	Final
Una de mis responsabilidades como profesor es asegurarme que mis alumnos aprendan.	100%	94.7%	--	5.3%	--	--
Si mis alumnos no logran un buen rendimiento debo revisar mi estilo de enseñanza para ver si esto influyó en los resultados.	98.7%	100%	--	--	1.4%	
La responsabilidad del aprendizaje recae en el alumno y cuando fracasa es por sus problemas personales.	2.4%	--	7.3%	19%	85.4%	80.9%
Dado el ambiente escolar defectuoso del que proviene el alumno no debo esperar que el estudiante progrese en la forma en que debiera.	12.1%	5.3%	7.3%	--	80.4%	54.1%
En general los alumnos buscarán mejorar y llegarán a alcanzar las metas que les he impuesto.	51.1%	52.7%	27.2%	29%	21%	21%

Cuadro 3

**Elaboración de estrategias para alcanzar
los objetivos programados para la enseñanza**

	DE ACUERDO		INDECISO		EN DESACUERDO	
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final
Considero que hay que planear la clase y determinar cuáles son mis metas y las de mis alumnos.	100%	100%	--	--	--	--
Con seguir los objetivos planteados en los programas de la materia que imparto, cubro mis obligaciones como profesor en forma adecuada.	19.4%	5.3%	7.3%	--	73%	94.7%
Dado que ya conozco los contenidos de la materia que imparto ya no requiero preparar mucho la clase antes.	9.7%	--	7.3%	5.3%	80.4%	94.7%
Procuró preparar mis clases previamente enriqueciéndolas de acuerdo con las características de cada grupo.	97.4%	94.8%	2.4%	--	--	5.3%
Cualquier médico que estudia los contenidos de la materia podrá impartir con facilidad las clases, aunque carezca de experiencia práctica en el área.	2.4%	10.5%	12.1%	5.3%	85.5%	84.2%
Mi experiencia en el área me ayuda para impartir con mayor claridad mis clases.	90.1%	94.7%	7.5%	--	2.4%	5.3%

están involucrados en una actividad conjunta con los estudiantes en busca de metas que comparten.

Profesores con un bajo sentido de eficacia sienten que están involucrados en una lucha con los estudiantes, cuyas metas y preocupaciones son opuestas a las suyas.

Ocho reactivos integraron esta porción de la encuesta y mostraron lo siguiente: (ver cuadro 4).

Al iniciar el curso los profesores en formación aceptaban en un 36.4% que había que luchar contra los alumnos cuando sus metas no coincidían con los suyos y un 58.3% estaba en desacuerdo con lo anterior. Al terminar el curso, el 68.4% estaba en desacuerdo con esa táctica. También observamos que de un 21.8% que, en un principio, consideró que mantener la distancia del alumno era una forma de tener su respeto, bajó a un 5.3%. Este mismo grupo, inicialmente aceptaba en un 58.4% que no había que ser severo con el alumno rebelde, cifra que subió a un 84.2% al concluir el curso.

Seguimos encontrando una indecisión hacia cómo manejar problemas específicos de la relación profesor-alumno, como fue cuando se les preguntó sobre la expresión de frustración e ira de un alumno, donde se incrementa de un 59.9% a un 63.2% el número de encuestados que afirman que el impedir estas expresiones lesiona la relación, pero el porcentaje que estuvo indeciso al inicio del curso optó por aceptar que influye en esa relación (de 21.9% a 31.6%).

5. Análisis continuo del rendimiento como profesor

Profesores con un alto sentido de eficacia cuestionan frecuentemente su rendimiento ante los alumnos, y consideran que es importante analizar su actuación ante los alumnos así como observar su conducta en comparación con los otros profesores.

Profesores con un bajo sentido de eficacia continuamente dudan de su capacidad para influir sobre sus alumnos y tienden a culpar a los alumnos cuando su rendimiento es bajo.

En 12 preguntas se exploró este aspecto (cuadro 5) encontrando que:

El 63.4%, al iniciar el curso, se habían puesto a pensar sobre temas didácticos y al terminar el curso 89.4% aceptan haberlo hecho, pero mientras que un 77.9% habían meditado sobre situaciones que surgieron en clase, al finalizar el curso el 100% lo había hecho. El curso ocasionó que el futuro profesor se quedara aún con la duda de su efectividad sobre el aprendizaje del alumno, aumentado de un 50.6% a 68.4%. Pero, a pesar de esta inseguridad, observamos que aumentó de 58.4% a 89.6% en la seguridad de sí mismo al dar la clase. Surgiendo aquí nuevamente una ambivalencia: "Sé que puedo dar buenas clases pero no sé si soy eficaz". También aumentó el número de profesores en formación que se dieron cuenta de que el estarse comparando con otros puede ser benéfico para evaluar su actuación (36.5% a 52.6%).

Cuadro 4
Buscar tener metas comunes entre él como profesor y los alumnos

	DE ACUERDO		INDECISO		EN DESACUERDO	
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final
El proceso de enseñanza-aprendizaje implica que debo trabajar con mis alumnos para alcanzar metas comunes.	90.1%	94.4%	--	5.3%	5.6%	--
A veces sucede que hay que luchar contra los alumnos, pues sus metas personales resultan muy diferentes a lo que yo me he propuesto alcanzar en la clase.	36.4%	31.6%	2.4%	--	58.3%	68.4%
Para ser un buen profesor debo mantener mi distancia con el alumno para que me respete.	21.8%	5.3%	7.3%	5.3%	70.6%	89.4%
Hay que mantener una interacción cercana con los alumnos para favorecer un ambiente de confianza.	100%	95.7%	4.3%	--	--	--
Creo que el aula no es el lugar adecuado para que el alumno exprese sus ideas y sentimientos.	9.7%	5.2%	4.8%	--	85.2%	94.8%
Acepto con frecuencia sugerencias e iniciativas propuestas por los alumnos.	92.6%	94.7%	7.3%	5.3%		
Cuando un alumno tiende a ser rebelde u hostil es conveniente ser severo y no permitir que siga con esa conducta.	21.9%	5.3%	17%	10.5%	58.4%	84.2%
Al impedir las expresiones de frustración e ira del alumno hacia el profesor, éste puede dañar la relación profesor-alumno.	59.9%	63.2%	17%	5.3%	21.9%	31.5%

Cuadro 5
Análisis continuo del rendimiento como profesor

He meditado poco sobre las cuestiones que aquí me preguntaron.	31.6%	5.2%	4.8%	--	63.4%	89.4%
Con frecuencia me agrada pensar en las situaciones que surgen en la clase y cómo manejarlas.	77.9%	100%	12.1%	--	4.8%	--
A veces me pregunto si realmente puedo influir efectivamente sobre el aprendizaje de mis alumnos.	50.6%	68.4%	24.3%	15.8%	19.5%	15.8%
Cuando me comparo con otros profesores y la forma en que dan clases me doy cuenta de que no ando tan mal.	58.4%	89.4%	19.5%	5.3%	21.9%	5.3%
Cuando mis alumnos salen bien, siento curiosidad de saber cómo les fue a mis demás compañeros profesores.	56%	52.6%	14.6%	10%	28.8%	37.4%
Un profesor que sabe lo que hace, no requiere estar comparando con otros maestros.	51.2%	42.1%	12.1%	5.3%	36.5%	52.6%
En el fondo la evaluación de mis alumnos, es también una evaluación de mis conocimientos y la forma en que doy la clase.	100%	100%	--	--	--	--
A veces me exaspera la irresponsabilidad de mis alumnos cuando salen mal en un examen.	29.2%	15.8%	21.9%	10.5%	48.7%	73.7%
Considero que una evaluación hecha por los alumnos sobre mi rendimiento como profesor me sirve de estímulo para corregir mis errores.	97.3%	100%	--	--	2.4%	--
Los alumnos tienden a evaluar al profesor según les fue en el curso.	53.6%	59.9%	17%	5.3%	29.2%	31.6%
Cuando termino un tema, procuro comprobar si el alumno aprendió de él.	87.7%	100%	7.3%	--	4.8%	--
He comprobado que los temas que doy están bien formulados para el nivel de todos mis alumnos.	43.8%	42.1%	36.5%	42.1%	19.5%	15.8%

Desde un principio consideraban que la evaluación hecha por los alumnos sobre su rendimiento les servía para corregir sus errores (100%), pero en contraposición tenemos otro "item" en el cual el profesor en formación considera que el alumno tiende a evaluar al profesor según le fue en el curso (53.6% y 59.9%).

Por último, el profesor en formación muestra indecisión sobre la claridad con que formula los temas que da en clase, esta sensación se incrementó de 36.5% al 42.1% al concluir el curso.

6. Importancia de la interacción del profesor con el grupo

Profesor con un alto sentido de eficacia refieren que este sentimiento afecta el comportamiento de sus alumnos y mantienen una actividad positiva aceptando interactuar con los estudiantes, lo que favorece una relación de confianza indispensable en el proceso de aprendizaje.

Profesores con un bajo sentido de eficacia favorecen un ambiente de desconfianza y un medio desfavorable para que el grupo participe en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se investigó esta área con 5 "items" (cuadro 6), encontrando que el futuro profesor al iniciar el curso estaba dividido en su apreciación de lo importante que puede ser el manejar bien un tema y la simpatía que podía sentir el alumno hacia él; 41.4% consideraban que era más importante el manejo de la simpatía y un 41.4% consideraban que era más importante el manejo de la simpatía y un 41.4% estaba en desacuerdo, al concluir el curso, el 73% le daba importancia a la relación con el alumno. También

aumentó de 56% a un 73.7% el acuerdo en que sí deben ser impartidas las unidades en forma amena y no sólo tener contenidos valiosos.

Durante el curso los profesores en adiestramiento la dieron más importancia a la dinámica del grupo y cómo puede afectar la calidad de la clase (51.1% a 63.2%)

Conclusiones

El sentimiento de eficacia y logro personal, en general, fue modificado en un 10% de los encuestados, cifra que consideramos aceptable para el tipo de curso que se imparte. El hecho de que aún persista en algunos profesores en formación, una sensación de frustración al dar clases nos concientiza de la necesidad de seguir trabajando esta área durante el curso, y nos permite observar cómo esto afecta su funcionamiento como maestro a través de los años.

La ambivalencia ante su rol activo en la clase y ante su responsabilidad de el proceso de aprendizaje son dos áreas que puede conducir a sentimientos de frustración al sentirse responsable del aprendizaje de los alumnos y por considerar que es el alumno el que tiene la culpa de su mal rendimiento. Consideramos que este problema requiere de más que un curso para modificarlo, esperamos que al conjuntarse el conocimiento teórico del problema con la experiencia práctica de los años, este disminuya paulatinamente.

En cuanto a la búsqueda de metas comunes entre el profesor y los alumnos, el curso sirvió para favorecer una mejor alianza entre el profesor y el alumno, al fortalecer

Cuadro 6

Importancia de la interacción del profesor con el alumno

	DE ACUERDO		INDECISO		EN DESACUERDO	
	Inicio	Final	Inicio	Final	Inicio	Final
Es más importante que maneje bien el tema y no que al alumno le agrade o no.	41.4%	12.0%	17.0%	13%	41.4%	73.0%
No importa que sea aburrido un tema con tal de que los contenidos sean valiosos.	24.3%	15.8%	19.5%	10%	56%	73.7%
Pocos alumnos se fijan en la manera de ser del profesor, les importa más lo que enseña.	16.9%	- -	4.8%	10%	77.9%	89.4%
Muchas veces los alumnos se llevan mal entre ellos, pero afortunadamente eso no afecta la calidad de la clase que doy.	34%	21.5%	14.6%	5.3%	51.1%	63.2%
Cuando existe una interacción positiva entre los alumnos de mi grupo avanzamos con mayor facilidad.	100%	100%				

la relación entre ambos apoyada en el respeto mutuo a través de una mejor comunicación.

La autoevaluación del profesor debe iniciarse desde que se encuentra como alumno del curso. Esto proporcionó información que nos permite apreciar un incremento en más de un 20% en las siguientes áreas: analizar su rol en la docencia, meditar qué situaciones pueden surgir dentro de la clase que lo afecten positiva o negativamente, y por último la importancia de la evaluación de su conducta docente. Para el logro de esta evaluación, el profesor en formación reconoció el papel que juega al comparar su trabajo con el de los demás profesores y la evaluación subjetiva e interesada de los alumnos. En este último término, el profesor dice que sí le da importancia, pero por otro lado considera que las apreciaciones de los alumnos son muy parciales, lo que en fondo hará que menosprecie la información que de ahí se derive. Este resultado deberá ser analizado más a fondo para poder

implementar métodos para que el profesor encuentre formas de mayor valor dentro de su autoevaluación.

La trascendencia de la interacción del profesor con el grupo mejoró en más de un 20%, favoreciendo así que otorgaran a la calidad de la clase un nuevo componente y es el que además de que el contenido sea adecuado, la forma de impartirlo sea tal, que el alumno se identifique plenamente con el tema.

Lo anterior nos reafirma en el camino elegido para los cursos de formación de profesores en el departamento, pues un programa de educación para el maestro que tiene entre sus metas el desarrollo de la eficacia como docente y de formar maestros que posean actitudes convenientes para su manejo efectivo dentro de la clase, favorecerá con el tiempo la integración de un equipo docente de mejor calidad, que redituará en el rendimiento superior del alumno.

Referencias

1. Ashton, P. Teacher Efficacy: A motivational Paradigm for Effective Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 35: 28-32, 1984.
2. De la Fuente, R., Díaz-Martínez, A., Fouilloux, C. La formación de Psiquiatras en la República Mexicana. *Salud Mental* 11: 3-7, 1988.
3. Champion, R. Faculty Reported Use of Research in Teacher Preparation Courses: Six Instructional Scenarios. *Journal of Teacher Education* 35: 9-12, 1986.
4. Irby, D. Clinical Teaching and the Clinical Teacher. *Journal of Medical Education* 61: 35-46, 1986.
5. Koehler, V. Research on Preservice Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 36: 23-30, 1985.
6. Miller, G. On teaching teachers. *Medical Education* 19: 331-332, 1985.
7. Parris, M., Stemmler, E. Development of Clinician Educator. Faculty Track at the University of Pensilvania. *Journal of Medical Education* 59: 465-470, 1984.
8. Thomaidis, T., Bibov, A., Matsanoitis, N. Medical education: views and opinions of teachers and students at the University of Athens. *Medical Education* 17: 216-221, 1983.
9. Valdiserri, R., Kosiol, S. *Journal of Medical Educations* 61: 469-470, 1986.