

EL PROFESOR UNIVERSITARIO. NECESIDAD DE INVESTIGAR SU FORMACIÓN Y PERCEPCIÓN SOCIAL

Manuel Marín Sánchez, Yolanda Troyano Rodríguez
y Marcos Rivero Cuadrado
Departamento de Psicología Social. Facultad de Psicología
Universidad de Sevilla

Resumen

Este trabajo comienza con una reflexión sobre la evolución de los objetivos y fines que ha experimentado la Educación en el tiempo. Además, analiza los temas psicosociales más estudiados en el campo educativo y acentúa la ausencia de criterios que especifiquen cuáles deben ser las funciones y roles específicos del profesor universitario, planteando la necesidad de investigar en su imagen social y en la formación para garantizar su correcta función docente.

Abstract

This work starts with a reflection on the evolution of the objectives and goals that Education has experienced along the time. Additionally, the more studied psychosocial topics in the educational field are analysed, and the absence of criteria that specify which the functions and the university professor's specific roles should be, is accentuated, outlining the necessity to investigate in their social image and in the formation in order to ensure their correct educational function.

INTRODUCCIÓN

Todo estudio o investigación sobre la realidad ha de basarse en unos supuestos teóricos que le confieran carta de identidad, fundamenten su razón de ser y, al mismo tiempo, proporcionen sentido a las posiciones que se pueden generar una vez conocidos sus resultados. Aunque, en ocasiones,

es usual referirse a los fundamentos teóricos inmediatos que condicionan la situación actual. Existen, sin embargo, ciertos tipos de problemas en los que, por su trascendencia, se hace necesario tener bien presente sus fundamentos más elementales, pues precisamente por su elementalidad, muchas veces se pierde el norte del por qué es investigada una realidad, o se tergiversa o

“mal-conduce” la razón primera que debe guiar el conocimiento del hecho investigado.

A estos inconvenientes no han sido especialmente ajenas las investigaciones psicosociales en el marco educativo. No pocas son las que se han dedicado a estudiar estos procesos en el ámbito de la educación sin contar con unos presupuestos básicos fundamentales, que guiaran el camino hacia lo que podría ser una aplicación lógica posterior acorde con tales presupuestos. Por esta razón, cuando nuestro interés nos conduce al estudio de las relaciones profesor-alumno en la esfera universitaria, queremos exponer un fundamento básico que bajo ningún concepto debemos perder de vista: la formación universitaria es, ante todo, educación de individuos sociales. Esta afirmación simple puede adquirir cierto carácter tautológico, y por elemental, no son escasas las veces que se olvida, no se tiene en cuenta y en ocasiones se deforma intencionadamente en función del tipo de sociedad que se quiera conseguir.

Consideraciones como éstas nos han inducido a introducir una breve reflexión sobre el mismo concepto de educación, tomado siempre bajo la perspectiva de la relación e interacción interpersonal que el fenómeno educativo entraña; porque sólo comprendiendo de dónde venimos podemos tener claro hacia dónde nos dirigimos o debemos dirigirnos. La interacción profesor-alumno implica un cierto control de futuros acontecimientos sociales, al mismo tiempo que un reflejo de la realidad social exterior a las aulas. Comprender cómo sus propios agentes perciben, sienten y viven esa realidad interactiva debe ser el principio que rijan la interacción educativa en el ámbito universitario con miras a desempeñar la función social que le ha sido asignada.

AUNQUE NO FUE SIEMPRE ASÍ

Sin duda, la evolución de los objetos y fines de la Educación es notoria e ineludible en el tiempo y en el espacio. La educación occidental ha desempeñado diferentes papeles y se le ha atribuido distintos estatus a lo largo de los siglos.

En la antigüedad griega la finalidad de la educación era el saber por el saber, y en esencia de su función la constituía la actividad contemplativa. La educación existía para sí, lo cual le confería un estatus bien definido, y aunque formaba parte integrante de la vida de los ciudadanos, su finalidad era esencialmente la perfección en sentido estético.

Durante la Edad Media, la Escolástica domina el concepto y ámbito de la educación, uniendo fe y razón, filosofía y teología. Su objetivo estaba centrado en la reflexión sobre los dogmas religiosos para, a través de ellos, fomentar el conformismo de la mente y conseguir la sumisión de las personas y de la sociedad hacia un poder que se fusionaba lo divino y lo terreno, presionado en el poder que la monarquía ejercía por mandato divino: rey por la gracia de Dios. En esta época la educación aleja de su objetivo clásico, contemplativo, de lo bello o sentido estético, y se centra en demostrar al hombre las limitaciones de su conocimiento.

El racionalismo cartesiano y las primeras experiencias del conocimiento científico del siglo xvii llevan a la educación a un nuevo estatus, confiriéndole al hombre otra responsabilidad frente al conocimiento de la realidad. La razón y la lógica se convierten en guía para la explicación de todo lo existente y suplantando el estatus que durante

Edad Media se le dio a lo divino. La educación se convierte en el medio para conseguir el imperio de la razón. A partir de la Revolución Francesa la educación logró un verdadero estatus social y político, con una función social claramente definida, según se desprende del proyecto que Condorcet presentó a la Asamblea Nacional Francesa en 1792: *“La instrucción debe ser universal, debe extenderse a todos los ciudadanos. Debe, en sus diferentes grados, abarcar todos los sistemas de conocimientos humanos y asegurar a los hombres, en todas las edades, la facultad de conservar sus conocimientos y adquirir nuevos. El pueblo deberá ser instruido sobre las nuevas leyes, las observaciones de agricultura, los métodos económicos que no pueden ignorar: debe ser revelado el arte de instruirse a sí mismo”* (Mucchielli, 1975, 10).

Esta declaración supuso asignarle a la educación el valor de derecho universal, al que todos los hombres deberían tener acceso, al mismo tiempo que implicaba a la educación en todos los órdenes de la vida del individuo. La importancia de esta corriente fue fundamental en el devenir de la democratización de la Educación en la mayoría de los países occidentales.

Las ideas que Marx propugnara en la segunda mitad del XIX supusieron una nueva perspectiva para la Educación. Su misión fundamental es la creación de un hombre con capacidades para transformar el mundo. El materialismo dialéctico aportó así una nueva perspectiva de la función de la Educación y del papel de los factores que le son afines. Así, el conocimiento científico se instituye como instrumento de esa transformación y de la relación de éste con la creación de condiciones de vida materiales y espirituales del hombre; de la va-

loración de las prácticas como fuente de conocimiento y criterio de verdad; de la relación entre ciencia y vida, así como el papel del alumno y del profesor como agentes de esa transformación. Esta nueva perspectiva, que considera de forma palmaria la relación profesor-alumno en el hecho educativo, presupone que el acto de educar no constituye un proceso con el único fin de conseguir el saber o la reflexión, más bien la educación es el mejor medio para la acción.

A lo largo del siglo XX la Educación se ha convertido en el mejor medio de estructurar la sociedad, de hacer avanzar la civilización y de proporcionarle al hombre condiciones ideales de integración, adaptación y convivencia en paz y en libertad con sus congéneres. Por ello, los procesos de la acción educativa han sido investigados desde amplias y variadas perspectivas, con intención de mejorarlos o favorecer la función de los agentes implicados; a veces, con objetivos e intenciones bien definidas, pero que se han alejado del fin fundamental que posee la Educación en nuestros tiempos. Desde las distintas ramas de la Psicología se han realizado investigaciones encaminadas a estudiar procesos educativos sin tener en cuenta el contexto, fundamentos y función que debe regir la Educación. De tal forma que, sin considerar los fundamentos básicos y la función de la Educación, no son pocos los estudios que corren el peligro de convertirse en herramientas de “utilidad comprobada” para un fin que se desconoce.

Como ya hemos expresado en otros contextos (Loscertales y Marín, 1993; Marín, 1996, 1999; Marín y Loscertales, 1998; Fernández y Marín, 2001), la Educación se convierte en el medio con mayores garantías para el mejor desarrollo personal y so-

cial del individuo, así como para conseguir el orden social que toda sociedad requiere. Esto ha propiciado el desarrollo de programas de investigación que, con distintos objetivos, han pretendido el mejor desarrollo y control de las variables intervinientes en el proceso educativo con el objetivo de mejorarlo y hacerlo más eficaz.

LA TEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

La proporción de la temática psicosocial en el campo educativo ha sido relativamente baja, más aún la dedicada a las relaciones profesor-alumno. Aunque el rol del profesor ha sido tratado con poca profusión en comparación con la atención prestada a otros procesos o elementos que intervienen en el acto educativo, los intentos por especificar y delimitar las funciones del profesor se han referido en su gran mayoría a los ámbitos educativos no universitarios. La figura del profesor siempre ha estado relacionada con el ambiente de la clase o el rendimiento de los alumnos. En este sentido, los temas tratados giran fundamentalmente sobre:

- Percepción del profesor (Beckman, 1973; Martín, 1974; Bailey, 1978; Neubauer, 1980; Vernberg y Medway, 1981; Bain, 1993; Sánchez del Villar, 1993; Wubbels, Brekermans y Hooymayers, 1993; Metcalfe y Matharu, 1995; Decoste, 1997).
- Género y raza del profesor (Martín, 1974; O'Keefe y Hyde, 1983; De Lisi y Johns, 1984; Kossakowski, 1984; Lottes y Kuriloff, 1992).
- Imagen del profesor (Pérez, 1984; Núñez, 1994; Susinos, 1994; Cabero y Loscertales, 1998).

- Relaciones profesor-alumno (Gr 1996; Ellis, 1998; Morales, 1998; J y Nettles, 1999; Maras y Kutnick, Martínez-Salanova, 1999; Muhlenb otros, 1999).
- Actitudes y expectativas (De Lisi y . 1984; Quiles del Castillo, 1990; Lc Kuriloff, 1992; King, 1995; Muller, Rogers, 1998; Guimond, 1999).
- Rol del profesor (Brown, 1949; Finl y Cohen, 1972; Bailey, 1978; Ahu 1992; Bain, 1993; Núñez, 1994; Me y Wallbrow, 1995; Bartlett, 1996; E te, 1997; Corbin, 1998; Domingo, 1

Este acervo investigador ha reper en el intento de muchos autores por mirar cuáles son las funciones del pro y, por consiguiente, configurar su re esta línea se pronuncia De Miguel (1 para el que la actividad docente de u profesor de enseñanza superior incluye e dades pre, inter y postactivas, que h ser realizadas para asegurar el apren de los alumnos. Concebir la activida docente a partir de esta perspectiva tie percusiones importantes tanto para l: mación del profesor como para su ev ción, en la medida en que los conoci y destrezas que deben poseer los pro res no se refieren exclusivamente a la racción directa con sus alumnos, sino bien, a las actividades pre y postactiva ello, Centra (1987) se refiere a nuev racterísticas del óptimo profesor unive rio: destrezas de comunicación, actitud vorables para con los alumnos, domin: contenido, buena organización del curs tusiasmo con la materia, innovación, en los exámenes, que fomente el p miento reflexivo y la capacidad discu

Al analizar las relaciones entre la personalidad del docente y el clima generado en el aula, Fisher y Kent (1998) revelan que la literatura al respecto se ha centrado en el estudio por separado de estas dos variables, y es recientemente cuando comienzan los intentos por estudiar sus interrelaciones.

Las relaciones entre las variables estudiadas pueden entenderse a través de la teoría sociocognitiva. Se supone la existencia de un estilo cognitivo: un modo habitual de percibir, realizar juicios, pensar, producir esquemas personales y comportamentales, cuya manifestación conductual es percibida por los estudiantes, quienes seleccionan sus comportamientos siguiendo los esquemas mentales que poseen del entorno dado. Como conclusión, el buen profesor pone en marcha una serie de repertorios de habilidades interpersonales y pedagógicas adecuados. La personalidad del docente no debería escapar de dicho repertorio de habilidades, ya que su forma de actuar genera cambios en el clima de aprendizaje en el aula. De esta forma, se anima al profesorado a moldear su conducta en clase en función de la percepción de sus alumnos.

Las características de personalidad del profesor y su repercusión en el rendimiento de los alumnos han sido la temática que más ha proliferado en relación con la investigación sobre la figura del profesor. Parkay (1980) encuentra relación entre tipo de personalidad y estilo docente, las cuales agrupan al profesorado en tres grandes grupos: aquellos centrados en normas y que muestran un distanciamiento emocional; otros que tienen una aproximación empática y didáctica hacia los estudiantes, y los centrados en la productividad y el éxito académico. Los estudios sobre la personalidad del docente universitario parecen haber abierto una

de las líneas más fructíferas en el ámbito de la Educación Superior.

La literatura permite afirmar que existe un acuerdo elevado entre profesores y alumnos sobre la percepción de aquellos rasgos y aptitudes necesarias para una enseñanza eficaz (Mash, Overall y Kesler, 1979). Así se pronuncian Reid y Johnson (1999), quienes hallaron un conjunto de características docentes identificadas como más idóneas por alumnos y profesores. Estas características aludían a la lucidez expositiva, sensibilidad, interés y organización. Por su parte, Mandzuk (1998), preguntando a 562 estudiantes sobre su identidad como futuros docentes, concluye que las variables más incidentes en el compromiso docente corresponden a las de alta motivación e interacción con los estudiantes. Un estudio canadiense diferenció los perfiles profesionales efectivos de docente e investigador, identificando rasgos de personalidad diferenciales para cada uno de ellos (Rushton, Murray y Pannonen, 1992). El perfil docente se describiría en términos de afabilidad y libertad intelectual, mientras que el perfil del investigador lo definiría la independencia, la orientación de logro, el dominio, la creación de un orden cognitivo. La única variable común a los dos perfiles fue la de liderazgo.

La elección y definición de variables de diversa naturaleza en la identificación de rasgos y aptitudes de personalidad capaces de influir en la práctica docente ha dificultado la construcción de un cuerpo teórico homogéneo. Sin embargo, la incidencia de estas variables en la calidad de la enseñanza puede ser contemplada en estudios que manejan variables de carácter genérico. Por ejemplo, el estudio de Fernández y Mateo (1992) realizado en nuestro país indica que

los factores de competencia docente y de habilidades motivacionales explicaron el 71% de la varianza total.

Una serie de estudios han centrado sus esfuerzos en identificar tipos genéricos de personalidad que inciden en una calidad de la enseñanza. En este sentido, cabe mencionar la investigación de Dellana y McLeod (1997). Estos autores distinguen dos dimensiones en relación con el constructo calidad de enseñanza: actividades de calidad centradas en los usuarios (alumnos) y actividades de mejora continua en el trabajo, es decir, centradas en el contenido y procedimientos curriculares. En relación con la primera dimensión, resultados recientes indican que las personalidades extravertidas, juiciosas y afectivas promueven este tipo de actividades. Por el contrario, las actividades de mejora curricular continua estarían estimuladas en las personalidades de tipo intuitivas.

Otra línea de investigación que también tiene como telón de fondo el rendimiento de los alumnos es la de las interacciones interpersonales con el profesor, con el fin de delimitar el rol que el profesor debe desempeñar en ellas. Un componente básico del aprendizaje se relaciona directamente con el tipo y la calidad de las relaciones interpersonales entre agentes involucrados. Los estudios sobre relaciones profesor-alumno pretenden construir y analizar un marco teórico que ayude a los docentes a guiar conscientemente sus roles. Los factores que se manejan suelen referirse al conocimiento de las recompensas vinculadas a la docencia, conciencia de poder, el reconocimiento de la dinámica de poder interpersonal, el mantenimiento y transparencia de la práctica docente, la presencia personal, etc. (Allison, 1997). Otras variables que

han recibido atención son las referidas a claridad, grado de conocimientos, participación, interacción, interés y capacidad de organización (Bartlett, 1996). Por ejemplo, haciendo uso de la metodología de juicios críticos, Metcalfe y Matharu (1997) encontraron que las variables percibidas por los alumnos se concretaron en tres áreas: relaciones interpersonales; planificación y preparación, y habilidad para conducir la clase correctamente.

Algunos estudios se centran en analizar cómo los diversos agentes entienden y viven las relaciones entre profesores y alumnos. En este sentido, la mayor parte de la literatura ha sido descrita desde el punto de vista del adulto-profesor y no desde la visión de los propios estudiantes. Según un amplio estudio realizado en 1994 por Gazda-Grey, los alumnos entienden las relaciones interpersonales en las instituciones educativas universitarias debería darse de mayor sensibilidad hacia las necesidades de los alumnos. También los alumnos prefieren interactuar en clases de tamaño pequeño, tener contenidos curriculares más interesantes y relevantes, sentirse emocionalmente seguros para poder expresarse y recibir atención y cuidado personalizado.

Por su parte, Fisher, Kent y Fraser (1997) consideran que las relaciones interpersonales profesor-alumno describen la variable de ambiente, entorno o clima de la clase y se caracterizan por la naturaleza y la intensidad de la comunicación y el apoyo mutuo ejercido por ambos participantes. Según los autores, la mayoría de las investigaciones han utilizado el concepto de percepción de la conducta interpersonal del profesor en el aula. Los antecedentes al respecto son escasos, aunque sí hay evidencias

indican una asociación entre la personalidad del docente y la efectividad (académica), sobre todo a partir de la década de los setenta (Barr, 1984; Feldman, 1986). En este estudio los autores concluyen que los profesores extrovertidos se autoperciben como manifestando comportamientos elevados en liderazgo y de ayuda. Por el contrario, los introvertidos gestionan su clase a través de comportamientos de incertidumbre. La relación entre rasgos de personalidad del profesor y percepción estudiantil es menor que la producida entre aquella y la autopercepción. Los profesores con rasgos intuitivos fueron percibidos como promotores de la libertad y responsabilidad del alumnado, siendo menor su puntuación en comportamiento estricto. El estudio revela una asociación moderada entre la personalidad del profesor y su comportamiento interpersonal. La teoría sociocognitiva nos aporta un modelo conceptual para la comprensión de dicha relación. Proporciona una ventana para la descripción de esquemas y guiones del profesor para la interacción social, y se asocian con características y formas de percibir, pensar y emitir juicios sobre hechos en contextos educativos. El comportamiento del profesor que nace de estas formas es percibido e interpretado por los estudiantes.

Estos temas de investigación constituyen una forma de delimitar el rol del profesor en su acción docente, de tal forma que el rol demandado por la comunidad de alumnos podría analizarse siguiendo dos grandes áreas: características personales y características de las relaciones interpersonales. A partir de ellas, en los estudios sobre la percepción de rol se pueden identificar variables subjetivas y puntuales que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La percepción puede referirse a comporta-

mientos eficaces, tipo de relaciones interpersonales, entornos educativos o perfiles profesionales. La importancia de esta variable queda patente en el estudio de Roche y Marsh (2000), quienes encontraron que la percepción por parte de los alumnos resultó ser más positiva sobre aquellos docentes que recibieron *feed-back* con anterioridad. De alguna manera, la percepción y expectativas de los alumnos sirven de guía para la mejora de los docentes. Estos resultados animan al profesorado universitario a aumentar su sensibilidad a la hora de considerar las percepciones de rol de sus alumnos (Reid y Johnson, 1999).

En España, Reboloso, Ochotorena, López y Rustarazo en 1995 también reflejan esta doble descripción del docente, en un estudio realizado en la Universidad de Almería. Las dimensiones significativas a la hora de buscar al “profesor universitario ideal” fueron, en orden de importancia, las referidas a desempeño de las tareas; interacción profesor-alumno; evaluación; implicación en la tarea; competencia docente, e imagen personal y social. De cualquier manera, la relación entre técnica docente y la habilidad docente parece ser estrecha. Así se constata en el estudio de Robles (1997) analizando el impacto de la enseñanza cooperativa sobre las habilidades de relación interpersonal de profesores y alumnos. Según sus resultados, las intervenciones didácticas cooperativas incrementan la autorreflexión, el interés y entusiasmo de los docentes.

Los profesores Sobral y Mirón (1999) realizaron un estudio en Santiago de Compostela, donde pretendían analizar conductas susceptibles de medida que definirían al “buen profesor”. Entre sus resultados provisionales destacan la necesidad de atención

que requieren los alumnos, con críticas al distanciamiento de los profesores, y en segundo lugar, los modos de transmitir los conocimientos; otras funciones, como cumplir el desarrollo del programa y la adecuación y utilización de recursos, también fueron puestas de manifiesto.

LA CONFIGURACIÓN DEL ROL A PARTIR DE LA PERCEPCIÓN SOCIAL QUE EL ALUMNO TIENE DEL PROFESOR

La relación docente se basa en la interacción social continua entre profesores y alumnos. Son varios los procesos psicosociales que acontecen en este evento; sin embargo, es necesario considerar, tanto en los procesos perceptivos-cognitivos resultantes de esa interacción como en los presupuestos de la representación social, condicionantes de la percepción que el alumno tiene del profesor y, como consecuencia de ésta, en la demanda de un rol específico basado en las expectativas de los alumnos sobre su relación con el profesor. Según estos presupuestos, la teoría de las representaciones sociales y la teoría del rol serían los fundamentos teóricos que deben guiar las actuaciones en la investigación sobre el profesor.

La teoría general de roles entiende que las personas están inmersas y son portadoras de una serie de roles más o menos definidos y complementarios. Siguiendo a Peiró (1990), el rol se define como el conjunto de expectativas que otros individuos poseen de una persona en función de su posición personal, social u organizacional. A estos individuos se les denominan emisores de rol y son los encargados de moldear la

conducta de aquél a través de la transmisión de expectativas demandadas en él. Estas expectativas poseen carácter subjetivo y se refieren a obligaciones, funciones, derechos, formas de comportarse y expresiones. Los individuos que desempeñan un rol perciben que siguen normas implícitas de conducta cuando interactúan en sus puestas de rol. Al hacerlo, representan a su empresa o institución.

En la transmisión de expectativas, los alumnos son emisores de rol claves para los profesores, ya que la relación establecida por ambos es directa y fundamental para el logro educativo. Lo que los alumnos perciben de ellos, lo que perciben y desearían recibir a través de ellos delimita y determina la conducta final de éstos y, consecuentemente, el éxito de su labor docente. Como apuntan Ben-Shakar y Liebllich (1990) en su teoría de los roles sociales, la definición más exacta de un rol, aun teniendo en cuenta las percepciones sociales o comunitarias, se obtiene analizando su complementariiedad. De esta manera, la diada profesor-alumno ha sido analizada por estos autores en sus funciones de población, género, modalidad y especificidad.

Para transmitir las opiniones acerca de los demás utilizamos la palabra, que, como hizo notar Cook (1985), éstas se suelen referir a rasgos de la personalidad del individuo. Si bien es cierto que existen otras formas de expresión que hacen que las respuestas verbales aparezcan como especialmente pobres y menos exhaustivas en relación con otras formas de conductas no verbales, actitudinales), o de manifestación verbal inducida de modo distinto, la respuesta verbal se suele erigir con predominio sobre otras formas de expresión en el estudio de la "percepción

cial". Por ello, "la contestación verbal se presta perfectamente a declaraciones a propósito de tal o cual persona, eventualmente real, pero también ficticia, invocada o representada" (Pagès, 1979, 132).

En la evaluación de las personas intervienen mecanismos cognitivos, emocionales y motivacionales, y se elabora una especie de modelo de la otra persona (Santoro, 1979). En 1966 señalan Newcomb, Turner y Converse que la percepción interpersonal supone procesos de organización de información sobre el otro y de atribución de propiedades, las cuales se perciben de forma constante, aunque cambien la conducta.

La percepción del alumno sobre el profesor supone la existencia de determinadas estructuras mentales representativas del contexto y de la relación que con él posee. La percepción social implica la existencia de unas teorías implícitas de la personalidad que configuran tendencias o expectativas en el perceptor, generalmente no verbalizadas y no conscientes, consistentes en presumir la relación entre las diferentes características de la persona percibida (Bruner y Taguiri, 1954). En este sentido, uno de los conceptos sobre los que se asientan es el de la representación social, esto es, la versión simbólica de la relación entre perceptor y percibido.

La representación se convierte en un modelo interno o forma de personamiento, cuya función consiste en conceptualizar lo real a partir de la activación del conocimiento previo (Jodelet, 1986). Conocer el mundo social y relacional por parte del alumno supone la existencia de "esquemas" por los que se interiorizan las representaciones sociales o ideológicas, las cuales son adquiridas por la experiencia social del individuo en forma de bloques estructurados de conocimientos.

"Los esquemas estructuran la percepción, apareándose con los estímulos y seleccionándolos, facilitando la comprensión de éstos mediante su asimilación al conocimiento previo" (Páez y Insua, 1991, 177). Los esquemas se diferencian de los roles o de los estereotipos y se activan a partir del contexto, de la perspectiva de rol y de la tarea a realizar, y por el efecto de perseverancia suelen tener persistencia en el sujeto que los posee; de ahí que la opinión sobre la función o figura del profesor posea en el alumno una cierta consistencia.

El alumno necesita dar coherencia a sus interacciones docentes; por ello, la representación social del profesor es orientada hacia la comprensión y el dominio del entorno social, bien sea material o ideal. Los elementos de que dispone para acotar su representación social son: un contenido y un sujeto. El contenido se refiere a informaciones, imágenes, actitudes u opiniones que se relacionan con un objeto o una persona. El sujeto hace referencia a un individuo o grupo en relación con otros; en nuestro caso, la representación social del profesor no sólo se configura por su relación directa con él, también por las experiencias vividas indirectamente a partir de la relación observada con los demás compañeros (Moscovici, 1984).

A pesar de la información que disponemos, cabe dudar cómo construye el alumno su representación social del profesor. Según aseguraba Jodelet (1986), existen dos dimensiones: una de contexto, por la que el sujeto se halla en situación de interacción continua, y otra de pertenencia, que considera al alumno como individuo social que participa de las ideas, valores y modelos propios de su grupo de pertenencia. Por tanto, toda representación social siempre lo es de

algo o de alguien, basada en los valores del grupo de pertenencia y conformando un proceso por el cual se establece una relación con el mundo, con las personas. Esto genera una serie de consecuencias: en principio existe una unión entre lo figurativo y lo simbólico, puesto que toda representación supone una relación indisoluble entre figura y sentido; en segundo lugar, la representación no es un simple reflejo del mundo exterior, y en tercer lugar, unido a su carácter simbólico, posee carácter autónomo y constructivo.

Con estas premisas, la representación social cumple unas funciones específicas en la percepción social y posterior relación del alumno en su vida de relación académica: *a)* cognitiva, que permite integrar los elementos novedosos que puedan surgir en relación con la persona percibida; *b)* interpretativa, que facilita la comprensión de las relaciones, lo que posibilita a su vez, *c)* la orientación de la conducta frente a situaciones en las que el alumno se pueda encontrar inmerso.

Estas tres funciones hacen que la percepción social se ajuste a ciertas características (Fiske y Taylor, 1991), de tal forma que el profesor será percibido como agente causal. El alumno se ve implicado en un proceso activo procurando saber cómo es el profesor que percibe. De esta forma, la interacción profesor-alumno va más allá de una simple percepción social, pues las expectativas del alumno implican un deseo de cambio en la conducta del profesor. Por otro lado, la pertenencia al mismo grupo sugiere ciertas similitudes entre perceptor y percibido, y esto hace que se realicen una serie de inferencias sobre las conductas del profesor. Por último, se destaca el carácter interactivo y dinámico de la percepción, de

tal forma que las expectativas del alumno influyen en la percepción del profesor influyendo en la conducta de éste.

Así pues, Jones y Thibaut (1958) plantean que pueden ser varios los objetivos seguidos por una persona cuando percibe a otra: *a)* probar si la persona percibida firma sus propios valores o sus expectativas, *b)* comprender las causas de la conducta del percibido, o *c)* comprobar el efecto de la conducta percibida a determinadas situaciones. Aunque la cualidad normativa de la presentación social es significativa, centramos nuestra atención en las expectativas. Según Jones (1990), las expectativas del perceptor se basan en categorías y en el estímulo, como resultado del conocimiento previo que se tiene de la persona percibida. No obstante, puede ser posible que el profesor, como objeto de la percepción, controle la información que el alumno sobre su propia persona (Schlenker, 1980) intentando conseguir elevar su propia autoestima, validar las propias creencias que sobre sí mismo tiene o verificar el concepto de los alumnos coincide con el que él mismo tiene de sí.

Siguiendo la perspectiva de la teoría del rol (Goffman, 1959, 1963, 1984; Bidart Thomas, 1966; Rocheblave, 1969; Dandorf, 1973; Biddle, 1979, 1986), en la figuración de un rol intervendrían las expectativas del alumno en su percepción social sobre el profesor durante la interacción social en el ámbito docente. En esencia, el rol es definido por Newcomb (1963) como conductas más o menos características de los que ocupan una posición, y tras que para Parsons (1984) supone el concepto que vincula el subsistema del rol con la estructura social y que viene determinado por las expectativas normativas d

demás miembros del grupo, y, por último, Stoetzel (1963) incide en las expectativas de los demás como elementos que configuran el comportamiento del que desempeña el rol. Por tanto, el rol se construye a partir de las expectativas de los otros ante el comportamiento de una persona que ocupa una posición en una estructura social.

Secord y Backman destacan la naturaleza de la interacción desde un punto de vista perceptivo-cognitivo, señalando algunas características propias de este proceso de interacción. Entre ellas señalan la existencia de una serie de percepciones compartidas por los miembros de un grupo, que determinarían no sólo el estatus, sino las funciones a desarrollar por los individuos. Otra característica de la interacción es “que los miembros del grupo concuerdan en tener ciertas expectativas sobre el comportamiento de las personas”. Y un tercer concepto lo refieren a la norma social, producto de una expectativa compartida por los componentes del grupo y que delimitan lo adecuado de determinadas conductas. Señalan que “las normas sociales incluyen no sólo el comportamiento observable, sino también el comportamiento verbal asociado con las percepciones del individuo” (Secord y Backman, 1976, 395-396).

De la interacción perceptivo-cognitiva en el ejercicio docente y de sus peculiaridades se van a derivar las demandas y condicionantes que favorecerán la definición y el desempeño del rol del profesor. No obstante, las expectativas pueden tener cualidades diferentes; en este sentido, Dahrendorf admite que pueden ser: “imperativas”, cuando existe una obligatoriedad cuyo incumplimiento puede generar sanciones legales para el individuo; otro tipo de expectativa implica una “obligación moral” que,

aunque no implica una sanción jurídica, sí posee un carácter coercitivo por la presencia moral del resto de los miembros del grupo; en tercer lugar señala la expectativa de “posibilidad”, por la cual el sujeto debe, a veces, desempeñar un papel que va más allá de los límites fijados para no defraudar a los demás (Dahrendorf, 1973, 74-77).

Por su parte, Secord y Backman (1976) señalan que las expectativas se describen por dos características “que las hacen especialmente importantes para entender el concepto de rol: la naturaleza anticipatoria de la expectativa y la calidad normativa”. La naturaleza anticipatoria de la expectativa implica que las personas de un grupo social tienen expectativas definidas sobre el comportamiento de aquellos con los cuales interactúa. Esta calidad anticipatoria “es importante porque guía el comportamiento del individuo”. Con frecuencia las anticipaciones se convierten en ensayos de las interacciones sociales realizados antes de que éstas acontezcan. La calidad normativa implica que el comportamiento de las personas es contingente en la anticipación de cómo los otros reaccionarán. Cada individuo durante la interacción social comparte expectativas sobre el comportamiento de otro individuo; estas expectativas adquieren carácter de obligatoriedad, pues se espera no sólo que la persona se comporte de una determinada manera, sino que “debe” hacerlo de esa forma en cuestión. Para Gross, Mason y Eacher (1966) “las expectativas vendrían dadas por las opiniones que los sujetos tienen acerca de cómo debe ejecutarse un cierto papel” (citado por Jiménez Burillo, 1981, 119). Por consiguiente, el establecimiento de una determinada categoría de rol estaría en función de la agrupación de per-

sonas cuyo comportamiento está sujeto a expectativas similares.

Existen tres formas de agrupar a las personas en categorías de rol: *a)* las que ocupan la misma posición en una relación social o en un sistema; *b)* categorías de personas que son compartidas por un pequeño grupo de personas, y *c)* las categorías del rol están basadas en las cualidades del actor (Secord y Backman, 1976, 398).

Las expectativas de rol están asociadas con determinadas categorías del rol. El número de personas poseedoras de expectativas relacionadas con una categoría especial puede variar dentro de un grupo y en relación con el consenso. El rol, pues, se refiere tanto a una posición como a las expectativas asociadas a esa posición (Secord y Backman, 1976), de tal forma que las expectativas de las personas con las que se relaciona la persona focal van a definir tanto el rol como la conducta de rol de la persona (Merton, 1964; Katz, 1966; Cain, 1968; Peiró, 1983). Desde el punto de vista de las expectativas, hemos de entender que no son sólo las de las personas del conjunto de rol las que definen la conducta de rol, pues también intervienen las del propio individuo poseedor del rol. De tal forma que, en el contexto universitario, el alumnado transmite al profesorado unas expectativas de rol que el profesor percibirá, evaluará y elaborará antes de emitir una conducta de rol específica (Peiró, Luque, Meliá y Loscertales, 1991).

Atendiendo a los supuestos de la teoría del rol y a las representaciones sociales como condicionantes de la percepción social del profesorado, entendemos que en la interacción social producto de la relación docente, el alumno percibe al profesor según unas representaciones sociales normativas específicas de cada grupo de pertenencia, po-

niendo sobre él concretas expectativas de rol. Los grupos que condicionarían estas características estarían conformados en el centro docente, curso o, si se quiere, en la figura del profesor; incluso el tipo de estudio que se realice condicionará unas determinadas expectativas, pues también la representación social de su futura profesión va a influir en la percepción social del profesor y la conducta de un rol específico. En definitiva, una división grupal que permita sistematizar normas comunes en cuanto a representaciones sociales sobre ejercicio profesional de cualquier otro tipo, podría condicionar la emisión de expectativas de un rol determinado.

REFERENCIAS

- AHUMADA, P. (1992): *El rol profesional, una evaluación de las competencias didácticas propias del profesor*. San Sebastián: Corporación de Promoción Universitaria.
- ALLISON, T. (1997): The deliberate relationship: A frame for talking about faculty-student relationships. *Alberta-Journal of Educational-Research*, 43(1), 3-21.
- BAILEY, J.C. (1978): *A study of the role perception of elementary social studies teachers with reference to social action learning*. Florida State U.
- BAIN, C.E. (1993): Student teaching: Perceptions of participant roles. Paper presented at the Annual Meeting of the North Rocky Mountain Educational Association. *Dissertation Abstracts International*, Apr., Vol. 53.
- BARTLETT, A.L. (1996): College students' perceptions of academic task characteristics and their influence on satisfaction and academic performance. *Dissertation Abstracts International*, 57(4-A), 1511.

- BARR, R. (1975): How children are taught to read grouping and pacing. *School Review*, 83, 479-498.
- BECKMAN, L. (1973): Teachers' and Observers' Perception of Causality for a Childs' Performance. *Journal of educational psychology* (65), 198-204.
- BEN-SHAKHAR, G. y LIEBLICH, A.E. (1995): *Studies in psychology in honor of Solomon Kugelmass* (Vol. 36). Jerusalem, Israel, Magnes Press.
- BIDDLE, B.J. (1979): *Role theory, expectations, identities and behavior*. New York, Academic Press.
- BIDDLE, B.J. (1986): Recent developments in role theory, en TURNER, R.H. (ed.), *Annual review of sociology*. Vol. 12, 67-92. Palo Alto, CA, Annual Reviews.
- BIDDLE, B.J. y THOMAS, E.J. (1966): *Role theory*. New York, Academic Press.
- BROWN, M.S. (1949): The role of the teacher today. *Childhood Education*, 26, 70-73.
- BRUNER, J.S. (1988): *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, Morata.
- CABERO, J. y LOSCERTALES, F. (1998): *¿Cómo nos ven los demás? La imagen del profesorado y de la enseñanza en los medios de comunicación social*. Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- CENTRA, J.A. (1987): Formative and Summative Evaluation: Parody or Paradox? *New-Directions-for-Teaching-and-Learning. Techniques for Evaluating and Improving Instruction* (31, Fall), 47-55.
- COOK, M. (1985): Autopercepción, percepción de los otros y personalidad social, en FELDMAN, P. y ORFORD, J. (eds.), *Prevención y solución de problemas psicológicos aplicando la Psicología Social*. México. Limusa.
- CORBIN, S.K.T. (1998): *Role Perceptions and Job Satisfaction of Community College Faculty*. Catholic University of America.
- DAHRENDORF, R. (1973): *Homo sociologicus*. Madrid, Instituto de Estudios Políticos.
- DE LISI, R. y JOHNS, M.L. (1984): The effects of books and gender constancy development on kindergarten children's sex-role attitudes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5 (3), 173-184.
- DECOSTE, D.J. (1997): Students' perceptions of the roles of the teacher and the student and the effect on classroom interaction. *Dissertation-Abstracts-International-Section-A: Humanities-and-Social-Sciences*, 57 (11-A) (4635).
- DELLANA, S.A. y MCLEOD, M.E. (1997): Relationships of instructors' personalities with Total Quality Management practice in the university classroom. *Psychological Reports*, 81 (1), 99-118.
- DOMINGO, J. y otros (1999): *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- ELLIS, P.J. (1998): *The relationship of teacher education, training, and beliefs to program quality in head start*. Georgia State U, US.
- FELDMAN, R.S. (ed.) (1986): *The social psychology of education: Current research and theory*. New York, NY, US, Cambridge University Press.
- FERNÁNDEZ, T. y MARÍN, M. (2001): *Estado de bienestar y socialdemocracia*. Ideas para el debate. Madrid, Alianza Editorial.
- FERNÁNDEZ, J. y MATEO, M.A. (1992): Student evaluation of university teaching quality: Analysis of a questionnaire for a sample of university students in Spain. *Educational and Psychological Measurement*, 52(3), 675-686.
- FINLAYSON, D.S. y COHEN, L. (1972): The teacher's role, a comparative study of the conceptions of college of education students an head teachers, en MORRISON, A. y MCINTYRE, D. (eds.), *Social Psychology of teaching* (1ª ed., 183-197). London, Penguin Books.
- FISHER, D.L. y KENT, H.B. (1998): Associations Between Teacher Personality and Classroom. *Journal of Classroom Interaction*, 33(1), 5-13.

- FISHER, D.L.; KENT, H.B. y FRASER, B. (1998): Relationship between Teacher-Student Interpersonal Behaviour and Teacher Personality. *School Psychology International*, 19, 99-118.
- FISKE, S.T. y TAYLOR, S.T. (1984): *Social Cognition*. London, Addison-Wesley.
- GAZDA-GREY, P. (1999): A study of the perceptions of high school students and teachers. The relationship between a personalized classroom environment and learning. *Humanities and Social Sciences*, 60(1-A), 56-59.
- GOFFMAN, E. (1959): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu.
- GOFFMAN, E. (1963/1970): *Estigma*. Buenos Aires, Amorrortu.
- GRIFFITH, J. (1996): The relation of organizational process orientation to effectiveness and efficiency in elementary public schools. *Social Psychology of Education*, 1(4), 297-321.
- GUIMOND, S. (1999): Attitude change during college: Normative or informational social influence? *Social Psychology of Education*, 2(3-4), 237-261.
- JIMÉNEZ BURILLO, F. (1981): *Psicología social*. Madrid. UNED.
- JODELET, D. (1986): Las representaciones sociales: fenómenos, concepto y teorías, en MOSCOVICI, S. (ed.), *Psicología Social* (Vol. 2). Barcelona, Paidós.
- JONES, E.E. (1990): *Interpersonal perception*. N. York, Freeman.
- JONES, E.E. y THIBAUT, J.W. (1958): Interaction goals as bases of inference in interpersonal perception, en TAGURI, R. y PETRULLO, L. (eds.), *Person perception and interpersonal behavior* (151-178). Stamford, Stanford University Press.
- JORDAN, W.J. y NETTLES, S.M. (1999): How students invest their time outside of school: Effects on school-related outcomes. *Social Psychology of Education*, 3(4), 217-243.
- KATZ, D. (1966): *The Social Psychology of Organizations*. New York, John Wiley Sons. (ed. en español, 1977. Mexico, Trilce).
- KING, K.B. (1995): *The impact of the institutional support team process on teacher attitudes concerning the acceptability of classroom interventions*. U. Pittsburgh, U.S.A.
- KOSSAKOWSKI, A. (1984): Essential variables in investigations of age-characteristic differential periods of psychic ontogenesis and personality. *Jyvaeskylae Studies in Educational Psychology and Social Research* (54) 215.
- LOSCERTALES, F. y MARÍN, M. (1993): *Dimensiones psicosociales de la educación y de la comunicación* (1ª ed.). Sevilla, Eudema.
- LOTTE, I.L. y KURILOFF, P.J. (1992): Effects of gender, race, religion, and cultural orientation on the sex role attitudes of college freshmen. *Adolescence*, 27, 675-688.
- MANDZUK, D. (1998): *Institutional, individual, and social psychological influences on the development of student teachers' professional identities: A status attainment approach*. Dissertation-Abstracts-International Section-A: Humanities-and-Social-Sciences Vol. 58 (11-A):(4229).
- MARAS, P. y KUTNICK, P. (1999): Emotional and behavioural difficulties in secondary schools: Consideration of relationships between theory and practice. *Social Psychology of Education*, 3(3), 135-153.
- MARÍN, M. (1996): *Sociedad y Educación*. Sevilla, Eudema.
- MARÍN, M. (1999): *Papel y compromiso de la Universidad, en el Pacto por el Estado y el Bienestar*. Paper presented at the Encuentro de Verano, Sevilla.
- MARÍN, M. y LOSCERTALES, F. (1999): Representación social de la Educación. *Pedagogía Social*, 5 (Segunda Época), 190.
- MARTÍN, R.F. (1974): *Toward a learning theory of college teaching: Student and teacher*. New York, Holt, Rinehart and Winston.

- perceptions of contingencies and reinforcers in the classroom.* U. Denver.
- MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ, E. (1999): La relación entre profesores y alumnos tal y como se trata en los medios: intereses comunes o contienda feroz. *Comunicar*, 12, 25-35.
- MARSH, H.W.; OVERALL, J.U. y KESLER, S.P. (1979): Validity of student evaluations of instructional effectiveness: A comparison of faculty self-evaluations and evaluations by their students. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 71(Apr, 2), 149-160.
- MERTON, E. (1964): *Teoría y estructuras sociales.* México, FEC.
- MERYDITH, S.P. y WALLBROWN, F.H. (1995): Effects of induced social roles on the High School Personality Questionnaire. *Perceptual and Motor Skills*, 81(1), 51-63.
- METCALFE, D.H. y MATHARU, M. (1995): Students' perception of good and bad teaching: Report of a critical incident study. *Medical-Education*, 29(3), 193-197.
- MORALES, P. (1998): *La relación profesor-alumno en el aula.* Madrid, PPC.
- MOSCOVICI, S. (1984): The phenomenon of social representations, en FARR, R. y MOSCOVICI, S. (eds.), *Social Representations.* Cambridge, Cambridge University Press.
- MUCCHIELLI, R. (1975): *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes.* París, Enterprise Moderne d'Édition.
- MUHLENBRUCK, L. y otros (1999): Homework and achievement: Explaining the different strengths of relation at the elementary and secondary school levels. *Social Psychology of Education*, 3(4), 295-317.
- MULLER, C. (1997): The minimum competency exam requirement, teachers' and students' expectations and academic performance. *Social Psychology of Education*, 2(2), 199-216.
- NEUBAUER, E.C. (1980): Teachers' perception of problem behavior and their intervention strategies. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 27(5), 257-266.
- NEWCOMB, T.M. (1964): *Manual del Psicología Social* (3ª ed., Vols. 1 y 2). Argentina, Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- NEWCOMB, T.; TURNER, A. y CONVERSE, P.E. (1966): *Social Psychology.* London, Tavistock.
- NÚÑEZ, T. (1994): La imagen del profesor ¿Roles o estereotipos?, en BLÁZQUEZ, F.; CABERO, J. y LOSCERTALES, F. (eds.), *Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación* (221-234). Sevilla, Alfar.
- O'KEEFE, E.S. y HYDE, J.S. (1983): The development of occupational sex-role stereotypes, The effects of gender stability and age. *Sex Roles*, 9(4), 481-492.
- PÁEZ, D. y INSUA, P. (1991): Cognición social, procesamiento de la información y representación del mundo social, en ECHEVARRÍA, A. (ed.), *Psicología Social sociocognitiva.* Bilbao, Desclée de Brouwer.
- PAGÈS, R. (1979): La percepción de los otros, en FRAISE, P. y PIAGET J. (eds.), *Psicología Social* (2ª ed., 127-201). Argentina, Paidós.
- PARKAY, F.W. (1980): *Emerging Professional Identities: Attitude Changes of Secondary Education Student Teachers.* Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, San Antonio, TX.
- PEIRÓ, J.M. (1983): *Psicología de la organización.* Madrid, UNED.
- PEIRÓ, J.M. (1990): *Organizaciones: nuevas perspectivas psicológicas.* Barcelona, PPU.
- PEIRÓ, J.M.; LUQUE, O.; MELÍA, J.L. y LOSCERTALES, F. (1991): *El estrés de enseñar.* Sevilla, Alfar.
- PÉREZ SERRANO, G. (1984): *El análisis de contenido en la prensa: la imagen de la Universidad a Distancia.* Madrid, UNED.

- QUILES DEL CASTILLO, M.N. (1990): Influencia de las expectativas del profesor, el papel mediador del autoconcepto del alumno, en QUINTANILLA PARDO, I. (ed.), *Calidad de vida, educación, deporte y medio ambiente* (1ª ed., Vol. IV, 277-282). Barcelona, PPU.
- REBOLLOSO, E. y otros (1995): Una aproximación a la definición de "profesor ideal". Dimensiones aportadas desde la perspectiva del alumno universitario, en VEGA, M.T. y TABERNERO, M.C. (eds.), *Psicología social de la educación y de la cultura, ocio, deporte y turismo* (1ª ed., 127-142). Salamanca, Eudema.
- REID, D.J. y JOHNSON, M. (1999): Improving teaching in higher education: Student and teacher perspectives. *Educational Studies*, 25(3), 269-281.
- ROCHE, L.A. y MARSH, H.W. (2000): Multiple dimensions of university teacher self-concept. *Instructional-Science, Sep; Vol. 28*(5-6), 439-468.
- ROCHEBLAVE, A.M. (1969): *La notion de rôle en psychologie sociale*. Paris, PUF.
- ROBLES, M. (1997): The impact of cooperative learning instructional strategies on students and faculty at a small Midwestern university. *Humanities and Social Sciences. Vol. 57*(10 A), 4333.
- ROGERS, C. (1998): Teacher expectations: Implications for school improvement, en TAYLOR, D.S. (ed.), *Directions in educational psychology*. London, England, Whurr Publishers.
- RUSHTON, J.P.; MURRAY, H.G. y PAUNONEN, S.V. (1992): Personality, research creativity, and teaching effectiveness, BERT, R. (ed.), *Genius and eminence* (ed.). International series in experimental psychology (Vol. 22, 281-301). El NY, Pergamon Press, Inc.
- SANTORO, E. (1979): La comunicación, LAZAR, J.M. y otros. (ed.), *Psicología social*. México, Trillas.
- SÁNCHEZ DEL VILLAR, G. (1993): Aceptación del profesor veterano, en LOTALES, F. y MARÍN SÁNCHEZ, M. *Dimensiones psicosociales de la educación y de la comunicación* (1ª ed., 67-74). Eudema.
- SCHLENKER, B.R. (1980): *Impression management*. Monterey, Brooks/Cole.
- SECORD, P.F. y BACKMAN, C.W. (1980): *Psicología social*. México, McGraw-Hill.
- STOETZEL, J. (1963): *La Psicología social*. París, Flammarion. (Ed. Castellano Alcoy, Marfil).
- SUSINOS, Z. (1994): La imagen social y el rol del docente. *Aula Abierta*, 63, 33-38.
- VERNBERG, E.M. y MEDWAY, F.B. (1980): Teacher and Parent Causal Perception of School Problems. *American Educational Research Journal* (18), 29-37.
- WUBBELS, T.; BREKELMANS, M. y FRIJNS, H. (1993): Comparison of teachers' and students' perceptions of interpersonal teacher behavior, en WUBBELS, T. y J. (eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (Vol. 80). London, England, Press/Taylor & Francis, Inc.