textos universitarios

La efectividad de la enseñanza y los rasgos personales de los docentes

Percepciones de estudiantes universitarios

Griselda Hernández Méndez



70 ANIVERSARIO Universidad Veracruzana 1944-2014

Universidad Veracruzana
Dirección Editorial

Esta obra se encuentra disponible en Acceso Abierto
para copiarse, distribuirse y transmitirse con propósitos no
comerciales. Todas las formas de reproducción, adaptación y/o
traducción por medios mecánicos o electrónicos deberán indicar
como fuente de origen a la obra y su(s) autor(es).
Se debe obtener autorización de la Universidad Veracruzana
para cualquier uso comercial.
La persona o institución que distorsione, mutile o modifique
el contenido de la obra será responsable por las acciones legales
que genere e indemnizará a la Universidad Veracruzana
por cualquier obligación que surja conforme a la legislación
aplicable.

La efectividad de la enseñanza y los rasgos personales de los docentes

Percepciones de estudiantes universitarios

Universidad Veracruzana

Universidad Veracruzana

Sara Ladrón de Guevara
Rectora

Leticia Rodríguez Audirac
Secretaria Académica

Clementina Guerrero García
Secretaria de Administración y Finanzas

Octavio Ochoa Contreras
Secretario de la Rectoría

Édgar García Valencia
Director Editorial

textos universitarios

La efectividad de la enseñanza y los rasgos personales de los docentes

Percepciones de estudiantes universitarios

Griselda Hernández Méndez

Universidad Veracruzana
Dirección General Editorial
2014

Diseño de portada: Queta
Diseño de interiores: Pedro Gaspar

Clasificación LC:	LB2333 H475 2014
Clasificación Dewey:	378.122
Autor:	Hernández Méndez, Griselda.
Título:	La efectividad de la enseñanza y los rasgos personales de los docentes / Griselda Hernández Méndez.
Edición:	Primera edición
Pie de imprenta:	Xalapa, Veracruz, México : Universidad Veracruzana, 2014.
Descripción física:	193 páginas : ilustraciones ; 23 cm.
Serie:	(Textos universitarios)
Nota bibliografía:	Bibliografía: páginas 181-193.
ISBN:	9786075023120
Materias:	Universidad Veracruzana--Estudiantes--Encuestas. Profesores universitarios--Evaluación--México--Xalapa Enríquez.

DGBUV 2014/12

Primera edición, 24 de marzo de 2014

© Universidad Veracruzana
Dirección Editorial
Hidalgo 9, Centro, Xalapa, Veracruz, México
Apartado postal 97, CP 91000,
diredit@uv.mx
Tel/fax (228) 818 59 80; 818 13 88

ISBN: 978-607-502-312-0

Impreso en México
Printed in México

Introducción

El principal interés sobre el tema de las percepciones de los estudiantes se gesta, primero, en el hecho de que algunos profesores, renuentes a otorgarle valor a la investigación y a la formación en docencia, son considerados por los estudiantes como los peores maestros e ignoran o evaden esa realidad, pues "quienes se jactan de ser buenos para enseñar no pueden ser capaces de mirar en ellos ni siquiera un posible error como docentes"; es decir, su narcisismo los imposibilita; segundo, la dificultad que implica reconocer los errores como profesores para intentar enmendarlos y modificar esquemas obsoletos y descontextualizados de enseñanza y, sobre todo, de interacción con los estudiantes; y tercero, las diferentes opiniones de los alumnos acerca de sus profesores, lo que da como resultado un enjuiciamiento y su consecuente devaluación, no sólo respecto al terreno académico, sino también en la esfera personal.

Sin embargo, tales razones al parecer se contraponen. ¿Qué es lo que se desea sustentar?: ¿que los maestros reflexionen su actuación y busquen la mejora continua al tiempo que estén pendientes de cómo son percibidos por los estudiantes? Aun así, ¿qué tan significativas son las percepciones de los alumnos?, ¿deben atenderse las distintas formas de percepción?

Durante las experiencias estudiantiles personales se conocieron diversos casos de maestros cuya frustración los hizo ser incompetentes en la clase. Quizá porque no era el quehacer docente su expectativa laboral o, tal vez, sus otras actividades interferían en su efectivo

desempeño. Se encuentra uno desde maestros indolentes, intolerantes, irrespetuosos, hasta renuentes a las transformaciones. No obstante, también existen excelentes profesores comprometidos y amantes de su profesión. Posteriormente, en la experiencia de la autora como enseñante –especialmente de la materia de Práctica Docente– los alumnos comentaban en clase sus decepciones sobre la forma de enseñar de varios profesores, aludiendo aspectos tanto académicos como personales, lo cual llamó poderosamente la atención. Su severa crítica con notoria impotencia sobre algunos de ellos (sin nombre ni apellido) era desahogada fuera de clase, ante la imposibilidad de manifestarlo frente a ellos por temor a represalias. Los comentarios iban dirigidos tanto a maestros que parecían haber nacido para ser "maestros", como a los nefastos, acosadores sexuales o negligentes a la hora de impartir la materia y relacionarse con los estudiantes; de la misma forma criticaban a aquéllos cuyas emociones y carácter neurótico afloraban en las aulas, entre una vastedad de motivos. Por todo lo anterior, y a partir de recientes lecturas respecto a la necesidad de acercarse al conocimiento del enseñante como persona y no sólo como profesional, se consideró pertinente la redacción del presente trabajo, con la finalidad de documentar lo no documentado sobre esta realidad, al menos en la Universidad Veracruzana.[1] Se enfatiza en la opinión de los estudiantes como receptores de la enseñanza, aunque sus comentarios requieran ser matizados, pues las percepciones varían entre las personas, dado que intervienen la idiosincrasia, la cultura, la edad y el género del perceptor, entre otros aspectos.

En el primer capítulo, con base en la psicología y en la sociología, se conceptualiza la noción de la percepción. Se documenta que ésta puede ser modificada por las experiencias del perceptor debido al lugar, al momento y al hecho que se esté percibiendo. Lo interesante de este capítulo es que las percepciones de un estudiante en torno a la enseñanza están condicionadas por: su biografía personal o historia de

---

[1] Griselda Hernández Méndez, *Práctica docente. Más allá de cuatro paredes, pizarrón y mesabancos,* Arana, Xalapa, 2011.

vida familiar, su contexto sociocultural, la cultura de las escuelas a las que ha asistido y asiste, y el ambiente grupal o las interacciones que se desarrollan al interior del aula escolar.

Según investigaciones anteriores[2] y a partir de los comentarios emitidos por estudiantes acerca de los profesores durante las clases de práctica docente, ellos observan más allá de la impartición de la materia; están pendientes de cuestiones personales como el género, la edad y los aspectos del lenguaje no verbal, e incluso hacen distinciones. Esos elementos son muy importantes para los alumnos y son ignorados por los profesores. Naturalmente, de la práctica docente los estudiantes ponderan la enseñanza, ya que asisten a la escuela para aprehender los conocimientos y las aptitudes que les permitan acceder al campo laboral en un futuro; en este sentido, tienen categorías bien construidas de lo que es una enseñanza efectiva enganchada con aspectos personales de los docentes.

Consecuentemente, el objetivo de la presente investigación fue determinar cómo, desde la percepción de los estudiantes, se relaciona la efectividad de la enseñanza con los aspectos personales de los profesores tales como la edad, el género y algunos elementos de la comunicación no verbal (proxémicos, kinésicos, paralingüísticos y efectos de la apariencia física). Lo anterior condujo a construir –en el segundo capítulo– un modelo teórico de docencia positivo desde la perspectiva de los estudiantes, a partir de investigaciones realizadas por diversos autores. Así, a manera de síntesis, un buen maestro es aquel que domina la disciplina y utiliza una metodología de enseñanza innovadora, creativa y constructiva; es ecuánime y varía los criterios de evaluación; es hábil para entablar buenas relaciones humanas en el aula; es responsable en la enseñanza y sabe usar la comunicación no verbal como reforzadora de la verbal, según la percepción del alumnado; características que me permitieron diseñar un cuestionario que fue abierto al principio y, después de ser validado por expertos y jueces, estructurado. Dicho cuestionario se aplicó a 100 estudiantes –50 de la Facultad de Pedagogía y

[2] Véase capítulo dos.

50 de la de Idiomas– todos del último semestre del turno vespertino. Para complementar la información cuantitativa, se realizaron intensas entrevistas a 10 estudiantes de cada Facultad, cuyos criterios fueron: adscritos al mismo grupo; mixto; y con promedio de calificaciones de alto a regular. Sus respuestas fueron transcritas y conservaron su anonimato a través de la asignación de un número por entrevistado en cada Facultad, lo cual también agilizó el análisis de los datos. Cabe mencionar que de las 20 entrevistas sólo 14 fueron transcritas en papel, el resto se analizó auditivamente.

De esa forma, la efectividad o la ausencia de ésta en la enseñanza se infirieron a partir de los datos recogidos, mismos que se organizaron en dos campos, utilizados para construir el modelo de docencia; el primero conjuntó las características centradas en las competencias intelectuales y pedagógicas; y el segundo, las que se centraron en los aspectos personales del maestro. Las características de esos dos campos a su vez se relacionaron con las variables de edad y de género.

La información obtenida fue vasta y sumamente interesante; por lo anterior, se hace una entusiasta invitación a que los amables lectores –en especial los maestros preocupados por su enseñanza– presten su atención en las siguientes páginas. Los alumnos son cuidadosos observadores de cuestiones muy sutiles respecto de sus enseñantes, tales como si son jóvenes o no, si tosen, si carraspean, si bostezan, si suspiran; cómo se mueven, se visten, huelen, etc.; cuestiones relacionadas con la efectividad de la enseñanza y de las que, seguramente, no todos son conscientes de ello.

La autora

1. Concepto de percepción

Antes de definir qué es la percepción, se analiza lo siguiente:

> Martín es un profesor de lenguas en el primer semestre. Hoy es el inicio de las clases; por motivos personales no tuvo tiempo de rasurarse ni de cortarse el cabello; para colmo, al salir de la casa derramó café en su ropa que no pudo cambiarse porque ya era tarde. Al llegar al aula, los alumnos lo miraron incrédulos, preguntándose: "¿él nos va a dar clases?"; "¿acaso es profesor?"; "se ve bien barco, seguro que con él todos vamos a pasar".

Paradójicamente, Martín es un excelente profesor con una sólida formación académica y muy lejos de ser "barco". Todo lo contrario, se caracteriza por ser una persona muy exigente en sus clases. Sin embargo, al parecer los estudiantes centraron su atención solamente en elementos como la apariencia física y, a partir de eso, formularon juicios de valor sin contemplar otros aspectos relacionados con las acciones de Martín. Quizás un mayor contacto con él hubiera disipado la primera impresión de los estudiantes y corregido lo erróneo de sus juicios.

Generalmente, la atención de los estudiantes hacia sus maestros se focaliza en lo primero que ven; por ejemplo, la apariencia física, la edad, el género, entre otros aspectos; y en lo que escuchan: lo que dicen, la explicación de la clase. De tal suerte que, de acuerdo con sus percepciones, los juzgan como buenos o malos para enseñar, sin detenerse mucho en averiguar lo que hay detrás de la persona que enseña.

Empero, la percepción no se reduce únicamente a recibir información y deducir; es sobre todo comprender, habiéndose construido una significación; esto es, situaciones en las que se asocien el estímulo y su significación; destacándose que cada ser humano vive diferentes situaciones y tiene distintas significaciones, de acuerdo con su contexto social, cultural, académico y personal. De allí que para poder analizar la noción de percepción es indispensable recurrir a la psicología y a la sociología.

Desde el punto de vista psicológico, la percepción es el proceso de extracción o acumulación de la información usando los cinco sentidos fisiológicos: vista, oído, tacto, gusto y olfato. Por ello, suele confundirse con el concepto de *sensación*. Ésta se refiere a las experiencias básicas e inmediatas generadas por estímulos aislados simples. Es una respuesta de los órganos de los sentidos hacia un estímulo.

La percepción integra las sensaciones dándoles significado y organización; es decir, interpreta, analiza y organiza los estímulos. De ahí que no sólo implica las actividades de los órganos sensoriales, sino también las del cerebro. "La percepción es aquella parte de la 'representación consciente del entorno' del cerebro que en este momento está siendo activada (ida y vuelta) por las entradas sensoriales (Feldman, 1999, p. 34).

La percepción puede ser modificada por las experiencias del perceptor; esto es, que intervengan los criterios de aprendizaje discriminativo o condicionamiento clásico y condicionamiento operante. El primero alude a un tipo de aprendizaje donde una persona aprende o responde a un estímulo que en un principio no conocía. El ejemplo más recurrente es el parpadeo ante una cámara fotográfica, antes de que le tomen la foto. El segundo, el condicionamiento operante, pone énfasis en las respuestas condicionadas hacia determinados estímulos. Skinner creía que un organismo tiende a repetir una respuesta que ha sido reforzada y a eliminar otra que ha sido castigada.

Para el presente caso, se puede decir que la percepción es factible de ser modificada por la experiencia o el ambiente circundante; verbigracia, la sensación que se produzca al oler un perfume puede ser la misma si el olfato opera uniformemente; pero si se asocia con impre-

siones particulares con una carga emocional o cognitiva, es probable que la sensación sea distinta; es decir, que tenga otra significación. Lo mismo sucede con una canción, la cual parece estar conformada simplemente por notas musicales, pero en conjunto y relacionadas con una experiencia pueden tener significados distintos en las personas.

Lo anterior lleva a la conclusión de que la percepción depende de quién percibe, del lugar, del momento y del hecho que se esté percibiendo. Por eso cuando se observa a los otros, teniendo como referente la primera impresión o el primer acercamiento, pueden derivarse ideas vagas o juicios sin sustento.

De acuerdo con León Mann (1972), la percepción interpersonal está influida por procesos subjetivos: actitudes, emociones, deseos, intenciones y sentimientos. Al observar, se evalúa, atribuyen responsabilidades y emiten juicios del deber ser y hacer de las personas sobre sus actos o apariencia. Así, los estudiantes tienen construidas categorías de cómo un profesor debe ser, vestir y actuar dentro del aula. Esta construcción está determinada socialmente en la medida en que el campo interpersonal es una esfera interior que otorga el campo social.

Para explicar lo anterior, es necesario hacer uso de aportaciones sociológicas como las de Durkheim (1978), quien al definir a la educación como "la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, conceptuales y morales que exige de él la sociedad en su conjunto…" asienta que la esfera individual es mínima, pues todo lo aprende el sujeto en y por la sociedad: el lenguaje e incluso el pensamiento son sociales. A través de su definición antes dicha se detecta cierto proceso de imposición externa en la cual el sujeto se adapta a la normalidad impuesta por una sociedad, inhibiendo sus tendencias sensibles. La sociedad decide qué es normal y qué es patológico. El bebé que nace anómico se convierte en nómico al aprender las reglas sociales.

Bajo esas consideraciones, las percepciones de los sujetos son en gran medida sociales; están condicionadas por la vida en sociedad. La discriminación entre los códigos dicotómicos: belleza/fealdad, bondad/maldad, verdad/falsedad, no la realiza con autonomía el sujeto,

pues es parte de una moral social aprendida. Lo mismo sucede con la moda, con lo correcto en el actuar y en el hablar, etcétera.

Bourdieu con su concepto de *habitus* nos permite observar cómo, mediante éste, mujeres y hombres responden de manera pasiva-natural ante "el orden social preestablecido". El *habitus* se define como: "… Una capacidad infinita de engendrar en total libertad (controlada) productos –pensamientos, percepciones, expresiones, acciones– que tienen siempre como límites las condiciones de su producción, histórica y socialmente situadas (Bourdieu, 1999, p. 96).

Las costumbres, las prácticas, el sentido común, las percepciones, etc., son originados por los *habitus* en las primeras experiencias de vida durante el proceso de socialización, por lo que adquieren un sentido de naturalidad; verbigracia: los roles de género que, reforzados a su vez por el campo social, son un conjunto de expectativas prescriptivas y específicas de la cultura acerca de lo que corresponde y es apropiado para hombres y mujeres. Por ello, aún perduran construcciones en torno a la imagen de mujer desvalida y endeble en contraste con la figura masculina, a la que por considerar fuerte se le prohíbe cualquier posibilidad de expresión de sentimientos.

La frase "nosotros percibimos las situaciones de acuerdo con nuestra cultura porque estamos sumergidos en ella", refuerza la determinación de lo sociocultural en las percepciones individuales y la discriminación de lo correcto sobre lo que no lo es. Por ejemplo, un profesor en México que mira mucho a los ojos de sus alumnos, les sonríe y se acerca para preguntarles, es bien visto; mientras que en Estados Unidos puede considerarse esta acción como acoso sexual.

Si la moda, el buen gusto en el vestir, en el hablar y en el actuar son construidos socialmente, entonces, los estudiantes pueden esperar aprender más de un maestro elegante en su vestimenta que de uno descuidado en su arreglo personal. Cuando las expectativas se crean al principio de una interacción se constituyen en primeras impresiones. Como se dijo, el sujeto hace inferencias a partir de lo primero que ve, relacionándolo con reglas uniformes, con el "deber ser", con "lo óptimo socialmente", y con la posibilidad de equivocarse en sus apreciaciones y expectativas.

Allport (1937) realiza una lista de generalizaciones uniformes o tendencias de juicios que las personas hacen de los demás. La mayoría de esas generalizaciones no son exactas, pero al ser aceptadas se constituyen en estereotipos que perduran; verbigracia, se cree que la gente que usa anteojos es intelectual, estudiosa, pues "por mucho estudiar se acaban los ojos"; las mujeres de labios gruesos son más sensuales que las de labios delgados; la gente que sonríe es inteligente; quien tiene voz alta es hábil para persuadir...

Aunque los estereotipos son vagos y a veces erróneos, muchas veces llegan a autorrealizarse cuando la gente hace o actúa como los otros esperan. Si un maestro juzga a un alumno como mal estudiante sólo por una calificación reprobatoria en un examen, puede crear en él la convicción de que efectivamente es malo, aunque realmente no lo sea. Si una maestra va de zapatillas a impartir sus clases, aun cuando no esté acostumbrada y, por ende, se canse, "así es como calza una maestra".

Aparte de las reglas uniformes de inferencias, que son comunes en la mayoría de la gente, existen los procesos idiosincráticos que se basan en generalizaciones personales (Mann, 1973). Los individuos tienen una "teoría" implícita de la personalidad, la cual difiere de las demás teorías de las otras personas. La suposición de Mann (1973) sobre la teoría de que la gente de baja estatura tiene complejos de inferioridad es un ejemplo de "teoría" de la personalidad inexacta, y así como ésta hay infinidad. No obstante, existen algunas generalizaciones a partir del *yo* que pueden ayudar a una percepción exacta, "… puesto que la autopercepción, el conocimiento de las motivaciones propias, proporciona una base estable para hacer juicios sobre los demás" (Mann, 1973, p. 23).

Las autopercepciones de los estudiantes pueden diferir, al grado de que lo adecuado para unos sea inadecuado para otros. La discrepancia de sus "teorías" se debe, entre muchos aspectos, a las distintas formas personales de pensar, mirar y experimentar las cosas. Las percepciones de los estudiantes pueden estar determinadas por su historia de vida personal y escolar; por ello, cada alumno tiene una manera peculiar de apreciar lo que ve.

Por otra parte, cabe destacar que las percepciones de los alumnos como grupo o como escuela también se diferencian de las de otros gru-

pos y otras escuelas. De ahí, por ejemplo, las extracciones de información de estudiantes de la Facultad de Antropología con seguridad serán distintas de las de los alumnos de Lenguas, puesto que la formación es diferente, así como las formas de pensar tanto de maestros como de alumnos. De esta manera, el contexto es determinante en la percepción de los alumnos acerca de la práctica docente.

Para concluir este apartado, las percepciones de un estudiante en torno a la enseñanza están mediatizadas por su biografía personal o historia de vida familiar, por su contexto sociocultural, por la cultura de la escuela a la que ha asistido y asiste, y por el ambiente grupal o las interacciones que se desarrollan al interior del aula escolar bajo la coordinación del maestro.

2. Modelo de docencia percibido positivamente por los estudiantes

La efectividad, según Gage (1978), depende de la persona que percibe; así, desde la percepción de los estudiantes, el maestro debe cumplir con ciertos criterios para que su desempeño sea considerado como efectivo. En ese sentido, en las siguientes líneas se presenta un modelo de docencia percibido positivamente por los estudiantes y que se relaciona de alguna manera con los aspectos edad, género y comunicación no verbal. Antes de mostrar el modelo, se revisan otros que han propuesto diversos intelectuales, y que de gran manera inspiraron la creación del nuestro.

Algunos autores han perfilado modelos de docencia retomando criterios de calidad y excelencia; por ejemplo, Elton, Partington (1991); Sizer, Spee y Bormans (1992), entre otros, consideran los siguientes:

1. Planeación de la clase. Explicitación de objetivos y organización de los contenidos, estrategias y recursos didácticos.
2. Efectividad al impartir la clase. Variación de actividades y técnicas; enseñanza práctica.
3. Innovación. Actualización y creatividad en la metodología de la enseñanza, innovación de programas.
4. Comunicación con los estudiantes; motivación, orientación.
5. Formas de evaluación. Innovación de los criterios de evaluación.
6. Evaluación de la enseñanza. Reflexión sobre la práctica de enseñanza.

Oliva y Henson (1980) incluyen en su lista las descripciones del profesor no sólo como profesional sino también como persona. Para ellos, el profesor es eficaz cuando:

- Se interesa por los alumnos como individuos.
- Tiene paciencia y está dispuesto a repetir lo que dice.
- Termina las explicaciones.
- Tiene sentido del humor.
- Posee una mentalidad abierta.
- No se siente superior, se conduce sin formalidad.
- Conoce su materia.
- Tiene aspecto pulcro.

Por su parte, Arredondo, Uribe y Wuest (1987) en su texto "Notas para un modelo de docencia", prescriben líneas de acción que modifiquen la enseñanza tradicional[3] ya que, desde sus concepciones, ésta no permite que los alumnos aprendan significativamente. Por ello, asumen los principios postulados por la UNESCO:

- En primer lugar, retoman la noción de aprender a hacer, argumentando que en la actualidad cada vez se requiere de conocimientos, habilidades y destrezas en relación directa con el ámbito profesional. Aprendizaje que el maestro tendrá que promover.
- En un segundo momento, incorporan a su modelo la noción de aprender a aprender, con el propósito de promover el desarrollo intelectual y afectivo. En esta categoría se acentúa el rol activo que el docente debe desempeñar para que los estudiantes aprendan a aprender.
- Aprender a ser constituye la tercera categoría recogida en el modelo. Aquí, el maestro debe generar en los estudiantes el sentido humano, fomentándoles una actitud crítica ante el mundo.

---

[3] Por enseñanza tradicional se referían al papel de transmisor que el maestro asumía al dar la clase, en la que los alumnos actuaban como meros receptores pasivos, ávidos por absorber el conocimiento.

> Aprender a ser enfatiza la promoción de valores y actitudes reflexivas tendientes a la búsqueda de la justicia social, así como el desarrollo científico para un mejor entendimiento d los fenómenos naturales y de los problemas sociales.

Dado que para estos autores la docencia es un proceso intencional, de interacción, circunstanciado e instrumental, sugieren que los maestros conozcan y apliquen el saber de la tecnología educativa en el aula, busquen metodologías de enseñanza que involucren a todos los educandos, expliciten las finalidades del ejercicio docente, interactúen con los alumnos y con la institución en general, adopten criterios científicos para el tratamiento de asuntos educativos y evalúen su enseñanza.

Bajo esas consideraciones, la docencia es concebida como "… no sólo una actividad susceptible a ser analizada en forma sistemática, con criterios científicos, sino también como una actividad que puede ser ella misma objeto de estudio y de investigación por parte de los profesores" (Arredondo *et al*., 1987, p. 56).

En otro texto, Arredondo (1980) señala la necesidad de preguntarse por qué y cómo se quiere mejorar la práctica docente; sin embargo, a través de su escrito se nota claramente la intención de hacerlo con base en valores y criterios asumidos de manera institucional y social, y reconoce que el maestro puede controlar el ambiente escolar para alcanzar los fines socioinstitucionales.

El trabajo de Pansza, Pérez y Morán (1986) sigue la misma línea que "Notas para un modelo de docencia" descrito arriba. Se oponen a la tecnología educativa, pero dialogan con ella. Para ellos, la didáctica crítica es la llave que abre las posibilidades de análisis, por parte del maestro, de su actuación docente, quien lejos de ser un técnico que sólo ejecuta sin reflexionar, debe convertirse en un sujeto crítico y comprometido con la transformación social. De esta manera, se infiere que la práctica docente idónea debería ser:

a) Reflexiva y crítica del entorno.
b) Consciente de los roles que se juegan en el interior del aula.
c) Reaccionaria e innovadora.

d) Comunicativa.
e) Cooperativa.

En toda su obra señalan que los roles del alumno y del maestro deben cambiar; ambos ya no tendrán que asumir el papel tradicional ni el que desempeñaban en la escuela nueva ni en el modelo tecnocrático.

> Profesores y alumnos tendrán que asumir papeles diferentes a los que tradicionalmente han desempeñado, recuperar para ellos mismos el derecho a la palabra y a la reflexión sobre su actuar concreto, asumiendo el rol dialéctico de la contradicción y el conflicto, siempre presente en el acto educativo (Pansza *et al*., 1986, p. 62).

Estos autores, pese al énfasis en la discusión sobre los modelos anteriores a la didáctica crítica, finalmente le recomiendan al maestro la ejecución de medios para el logro de los fines socioinstitucionales. Así, tanto el aprendizaje grupal como la coordinación del trabajo cooperativo quedan bajo la organización de él. Al respecto, Quesada (1990) afirma que la didáctica crítica no soporta la prueba de su validez interna, en cuanto a solidez, consistencia, coherencia, claridad de sus planteamientos, ni la prueba de su validez externa, en cuanto a los resultados de su puesta en práctica. A pesar de ello tiene algunos elementos recuperables.

Como no es pretensión de este trabajo detenerse a cuestionar a la didáctica crítica ni a ningún modelo, nos concretamos a presentar lo que los autores plantean. De modo que, según ellos, la docencia tendría que cumplir básicamente tres funciones: ser reflexiva, crítica y comprometida con las transformaciones y los acontecimientos.

Estos dos modelos recién comentados discrepan del primero (el de Elton, 1991; Sizer, Spee y Bormans, 1992, entre otros), en que éste se propone bajo criterios de excelencia y calidad y los dos últimos en los fundamentos de la didáctica. Sin embargo, todos coinciden en que los indicadores de efectividad de la docencia devienen del contexto social.

A continuación se analizan otros dos modelos que toman también los valores de excelencia, pero planteados por las universidades que evalúan el desempeño de los docentes.

De acuerdo con Dunkin y Precians (1992), la Universidad de Sydney premia a los docentes bajo los siguientes criterios:

a) Interés y entusiasmo mostrado al enseñar y promover aprendizajes.
b) Preocupación por mejorar su enseñanza a través de innovaciones.
c) Dominio del contenido de la materia y su constante actualización.
d) Atención a los estudiantes.
e) Utilización del *feedback*.
f) Destrezas para armar la clase y utilización de material didáctico adecuado.
g) Habilidad para evaluar.
h) Capacidad para promover aprendizajes autónomos en los estudiantes, así como estimular la curiosidad y el trabajo creativo.
i) Compromiso para mejorar su enseñanza y la de sus colegas.

En México, la docencia universitaria se evalúa a escala nacional con base en los programas de evaluación institucional y de estímulos al personal académico. Con la finalidad de incrementar los niveles de calidad en la educación superior, se responsabiliza a los docentes de un mayor rendimiento para consolidar su desempeño en sus espacios de trabajo.

Los criterios a partir de los cuales se orientaban en un principio los juicios de valoración eran: la antigüedad, la dedicación y la trayectoria docente. El proceso de evaluación se lleva a cabo por cuerpos colegiados especializados y agentes externos a las instituciones; también se incluyen las opiniones de los estudiantes a través de sondeos y encuestas acerca del rendimiento de los docentes (conocimiento, dedicación, creatividad, motivación). Dentro del primer factor del desempeño académico, las actividades que se evalúan son: cursos impartidos, investigación, creación y recreación artística, instrucción y promoción deportiva, dirección y administración académica, dirección de trabajos recepcionales, tutorías, preparación de material didáctico, reconocimientos académicos, difusión de la cultura, extensión de los servicios y la participación universitaria, entre otros.

Robert Borja (en Hernández, 2002), miembro del Instituto de Investigaciones económicas de la UNAM, establece que los criterios de evaluación del trabajo académico mediante programas de estímulos no resultan ser los más adecuados, ya que presentan fisuras y contradicciones que propician inconformidades en la comunidad universitaria. Sin embargo, cada vez más docentes participan.

En el programa de Productividad Académica, para valorar el trabajo del maestro en el salón de clases se aplica un cuestionario a los alumnos, cuyas preguntas representan el modelo de la tarea docente en el aula. De acuerdo con ese programa de excelencia se evalúa, entre otros temas:[4]

- Asistencia y puntualidad.
- Presentación y conclusión del programa de la materia.
- Dominio de la disciplina.
- Creatividad en la enseñanza.
- Uso de material didáctico.
- Motivación de los aprendizajes de los alumnos.
- Evaluación congruente y justa.

Los modelos planteados por autores,[5] por instituciones[6] y por maestros, coinciden en que se valore en un profesor:

- Conocimiento de la materia.
- Disposición y responsabilidad.

---

[4] Actualmente han modificado algunos de los aspectos que se evalúan de la docencia.

[5] Por ejemplo, Ramsden (1992) señala que un buen profesor debe: *1)* poseer habilidades específicas, *2)* centrar su atención en los estudiantes, ya que la meta es su aprendizaje, *3)* ser motivador, de forma que se vea como un sujeto que también aprende de los alumnos, *4)* evaluar constantemente su práctica, *5)* ser empático con los alumnos, *6)* hacer que aprendan de manera autónoma, *7)* usar métodos activos, *8)* establecer la retroalimentación con los estudiantes, y *9)* enseñar lo esencial, evitando sobrecargas de trabajo.

[6] La universidad, con toda su variedad de programas de mejora y actualización docente.

- Evaluación justa.
- Habilidad para comunicarse.
- Originalidad y creatividad.
- Método y estructura.
- Habilidad para enlazar teoría y práctica.
- Presentación amena de la enseñanza.

Wotruba y Wright (1975) ofrecen una lista con las principales características de un docente efectivo según los estudiantes:

- Dominio de la materia.
- Actitud favorable hacia los alumnos.
- Habilidad de comunicación.
- Evaluación justa.
- Promoción de aprendizajes autónomos e independientes.
- Entusiasmo por la asignatura.
- Habilidad como orador.
- Agrado por la experiencia.
- Organización y sistema en su materia.

Bajo lo anterior, las cualidades visualizadas por los alumnos como efectivas son básicamente las mismas. Quizás algunas cambien, pero en general todas se encuadran en el mismo marco: ponderan el dominio del conocimiento o el contenido disciplinar, las actitudes favorables para relacionarse con los alumnos y la evaluación justa.

Delamont (1985), en sus investigaciones con estudiantes, encontró que ellos consideran como características propias de un buen maestro, en primer lugar, el dominio del conocimiento y, en segundo, el manejo de la disciplina escolar; a ésta, probablemente, por tratarse de alumnos de secundaria le dan demasiada importancia. Así, a través de los ejemplos, la autora muestra las quejas de los chicos en relación con los maestros, aquellos incapaces de ejercer la disciplina en el salón de clases. "… Uno que no permita que te alborotes demasiado… Y que impida que la lección se haga aburrida… Que no permita que toda la clase se altere y hagan lo que quieran" (Delamont, 1985, p. 56).

A los alumnos les agrada que el profesor tenga la capacidad de organizar la clase y mantener siempre el orden, pues si éste se rompe, el salón se vuelve un caos que les imposibilita asimilar. Admiran de los maestros su profundo conocimiento y dominio sobre su materia, así como su experticia para aclarar cualquier duda y, por lo tanto, aprenden. La siguiente es la opinión sobre una profesora cuya exposición es tan veloz que imposibilita a los alumnos a comprender: "Yo no pienso que sea tan buena… no da apuntes, y cuando explica las cosas va tan rápido que realmente no la puedes seguir…" (p. 57).

De acuerdo con Delamont, los alumnos se percatan de la falta de habilidad de los maestros para impartir su materia, aunque la dominen: "Conoce su asignatura, pero creo que no puede hacer que la comprendamos; bueno, no puede hacer que yo la comprenda" (p. 56).

Otro aspecto al que prestan bastante atención es a la apariencia física. Delamont indica que la vestimenta, los gestos, las posturas, las expresiones, los fenómenos paralingüísticos, etc., en conjunto "… son fracciones de la suma total de la impresión de la personalidad que el profesor produce en el alumno, y son percibidas y estimadas por el alumno más claramente que el genio, la erudición o el entusiasmo, las cuales se presentan algunas veces como circunstancias atenuantes" (p. 73).

Según la autora, los estudiantes proporcionan mayor atención al lenguaje no verbal que a la erudición del maestro, y éste incide en el espacio psicológico de los alumnos: por ejemplo, el color rojo de la ropa les proyecta mensajes. Veamos:

> Mientras estaba en St. Luke´s, Lorena dijo de su profesora de español: "llevaba las cosas más extrañas, como una falda roja y medias rosas", un comentario que intentaba decirme todo lo que necesitaba saber sobre la mujer. De forma similar Penny resumió sus opiniones sobre otra profesora como: llevaba medias rojas… Bueno eso es lo que quería mostrar (p. 56).

Más adelante comenta que para los alumnos las muletillas y el énfasis (demasiado entusiasmo) de los profesores hacen que ellos pierdan la concentración en la clase.

Otro elemento de interés, señalado por Delamont, es la edad. Para los estudiantes, los maestros jóvenes son más adaptables y comprensivos que los mayores.

Ginott (1985), aunque no establece propiamente un modelo de docencia, en su texto "Maestro alumno. El ambiente emocional para el aprendizaje" marca directrices prescriptivas de lo que podría ser un modelo idóneo desde la concepción de los estudiantes. Si bien es cierto que las primeras cualidades que deben tener los maestros son la actitud y la capacidad de crear un ambiente emocional propicio para el trabajo en el aula, la preocupación del autor estriba en hacer que éstos reflexionen sobre la suma importancia que tienen dichas cualidades hacia la enseñanza y los educandos. Al respecto, siendo Ginott un maestro joven, escribió:

> He llegado a una conclusión que me llena de miedo. Soy el elemento decisivo del aula. Mi enfoque personal es el que crea el ambiente. Mi estado de ánimo determina la disposición de los demás. Como maestro poseo enorme poder para convertir la vida de un niño en algo jubiloso o deprimente. Puedo ser un instrumento de tortura o de inspiración. Puedo humillar o bromear, lastimar o curar… (Ginott, 1985, p. 17).

Cuestiona la cuidadosa atención puesta en las tecnologías de la educación, en detrimento del ambiente emocional para el aprendizaje. Los diálogos contenidos en su libro constituyen encuentros entre maestros y alumnos, con especial relevancia en el último capítulo, donde aparecen las reflexiones de universitarios que hablan de sus profesores: de los buenos y de los malos. De los primeros, por supuesto, guardan gratos recuerdos, pero no de los segundos. A continuación veamos la reflexión de un estudiante acerca de un mal maestro:

> Nuestro maestro de literatura tenía un talento especial para complicar la vida de los demás. Después de cualquier explicación suya, incluso el tema más simple se volvía enormemente complejo. Su interés principal era la exactitud: el que las pruebas se llevaran a cabo a tiempo, los trabajos estuvieran bien mecanografiados, las tareas se entregaran oportunamente. Este maestro se rehusaba a considerar los aspectos psicológicos de la enseñanza y el aprendizaje. Su ocupación principal era enfrentarnos con nuestra amarga realidad, y puede decirse que

> esto le causaba placer. Solía decir: ¿cómo está hoy tu cabeza hueca? Su sarcasmo corrosivo hacía que nuestro futuro pareciera completamente desalentador. Solía advertirnos: "Muy pronto, se golpearán la cabeza contra el límite de su capacidad (p. 241).

El alumno critica del maestro el sarcasmo, la ironía y su empeño en la exactitud y la exageración en todo, y como esta reflexión hay por lo menos unas veinte. Observemos ahora el caso de un maestro percibido como bueno:

> Mi maestro favorito era el profesor Díaz, realmente él fue mi personaje inolvidable. Dedicaba tiempo para conocernos bien. Nos alentaba a que habláramos de nuestras vidas, de nuestro hogar y de nuestra familia, de nuestros deseos, temores y frustraciones. En poco tiempo llegó a conocerme mejor de lo que me conocían mis padres. En contraste con la forma brusca de mi padre, el profesor Díaz tenía una personalidad suave y atractiva. Realmente nos escuchaba y nosotros teníamos algo que decir. Rara vez alzaba la voz o utilizaba palabras bruscas. Nunca atacaba; señalaba lo que debía hacerse y permanecía alerta para brindarnos la ayuda que fuera necesaria (p. 243).

Vía esas palabras, se infiere que el estudiante reconoce en el maestro las habilidades de saber escuchar, alentar y comprender a los alumnos, sin recurrir a la brusquedad.

En este sentido, un sinnúmero de cualidades esperan los estudiantes de un docente, todas ellas relacionadas con lo emocional, pero sin caer en la exageración, tal como lo relata un alumno sobre una maestra: "nos transmitía su desesperación, su necesidad de afecto y su falta de seguridad". A esto le llama Ginott "preocupación excesiva", aludiendo a la sobreprotección o a la transmisión de su necesidad de afecto o temores personales (del maestro), no obstante que todo profesor debe preocuparse por sus alumnos, pero dándoles libertad de acción.

En Ginott se interpreta que quien se dedique a la docencia debe:

- Promover relaciones interpersonales de cercanía.
- Interesarse en la persona del alumno.
- Ser empático y comprensivo.

- Dar confianza a los alumnos para que digan lo que piensan y sienten.
- Aceptar sus errores y los de sus alumnos.
- Animarlos.
- Transmitirles entusiasmo.

El modelo que a continuación se expone, nuestro modelo, está fundamentado en los autores revisados para el presente estudio, especialmente en aquellos que recuperan las opiniones de los estudiantes.

Nuestro modelo

Las características de una práctica docente efectiva relacionada con edad, género y comunicación no verbal, se pueden agrupar en dos campos: *1)* uno que conforme a aquéllas centradas en las competencias intelectuales y pedagógicas; y *2)* otro integrado por las que se centran en aspectos personales del maestro.

Desde la percepción de los estudiantes, respecto al primer campo, la práctica docente será efectiva si el maestro o la maestra demuestra:

- Experiencia y dominio de la materia o conocimiento disciplinar.
- Competencia para implementar una metodología de enseñanza innovadora, creativa y constructiva.
- Ecuanimidad en los procesos de evaluación.

Respecto al segundo campo –características personales– el maestro debe ser:

- Hábil para las relaciones humanas.
- Responsable y comprometido con la enseñanza.
- Expresivo gestual, que le permita reforzar la enseñanza.
- Cuidadoso con sus posturas corporales.
- Cuidadoso con su apariencia.
- Moderado en el uso de signos paralingüísticos.

- Mantener cercanía física con los alumnos sin relacionarse sentimentalmente.

De las características relacionadas con las competencias intelectuales y pedagógicas

Dominio de la materia. Para los alumnos, independientemente del nivel de estudios –básico, medio o superior–, el mínimo necesario de expectativas sobre sus maestros es el dominio de la materia, puesto que asisten al aula a aprender el conocimiento previamente adquirido por el educador y desconocido por ellos.

En ese sentido, los roles y las funciones institucionalmente establecidas en el aula son relacionados con la distribución de quien enseña y quien aprende, quien conoce y quien ignora. Según Lacan (2006), el maestro encarna la imagen de omnipotencia del saber, del que todo lo domina, digno de ser respetado y admirado por los alumnos. Las expresiones sobre Sócrates manifestadas por sus discípulos, –"su maestro", "el maestro"– son alusivas a la fuerte imagen que tenían los enseñantes por el dominio del conocimiento.

En el transcurso de los años, los maestros siguen siendo valorados por sus conocimientos y experiencias, pero ya no por su saber estático como el que poseían aquéllos de la escuela tradicional vía la memorización, sin ningún procesamiento y tratamiento personal/original. Eran buenos para repetir y transmitir el saber, pero no para adaptarlo con facilidad en diferentes contextos y situaciones y enlazarlo con la vida real.

En el siglo XXI, el incremento de la circulación y almacenamiento de información no tiene precedente. Aumentó significativamente la edición de libros al año y fluyen nuevos datos y descubrimientos científicos, lo cual implica que la escuela transmita masivamente volúmenes de conocimientos teóricos y técnicos. De esta manera, la apropiación del conocimiento es dinámica y cambiante.

"Un conocimiento no es algo dado, no es sólo un producto, sino también una manera de pensar ese producto y por tanto de recrearse

como producto o crear a partir de él otros productos" (Morán, en Hernández, 2002, p. 123).

Ante la imposibilidad de saberlo todo, el maestro debe emplear estrategias que le permitan acceder a la bibliografía más representativa y relevante de la realidad, para que a su vez enseñe a los estudiantes a que aprendan a conocer. Aprender a conocer[7] es un tipo de aprendizaje menos tendiente a la mera adquisición de conocimientos codificados y sistemáticos, ya que presta atención al dominio de estrategias mínimas del saber. Es de interés primordial que el educando aprenda a comprender el mundo que lo rodea y desarrolle sus capacidades profesionales para vivir con dignidad. En consecuencia, el maestro deberá contar con acervo suficiente sobre los acontecimientos mundiales, nacionales y locales, con tal de inducir al alumno hacia la reflexión y la crítica. Sin embargo, aun cuando es ilusorio poseer todo el conocimiento, sí es posible adquirir el saber elemental que motive la curiosidad, la búsqueda insaciable de lo nuevo, de lo diferente. Aprender a conocer implica aprender a aprender, usar la memoria, la atención, trascendiendo aprendizajes de por vida.

Bruner (1972) enfatizó la importancia del dominio de conocimientos como una habilidad intelectual para la enseñanza, que atrae la atención de los alumnos. En síntesis, expone cuatro razones principales:

- Los contenidos son más fáciles de comprender por los alumnos.
- Los aprendizajes se hacen más resistentes al olvido.
- Al entenderse algo, se puede transferir a otra cosa.
- Se apropia el conocimiento en menos tiempo.

Además, el maestro que domina su materia es más probable que imparta una buena clase que aquel que no lo hace.

Metodología de enseñanza innovadora, creativa y constructiva. Reiterativamente, los discursos pedagógicos aluden a la necesidad de abandonar

---

[7] Véase J. Delors, 1996, pp. 91-95.

el método de enseñanza tradicional, ya que se abusa del recitado, la memoria y la repetición. La memoria es el principio de la adquisición del conocimiento, pero hay que trascender a su apropiación. De allí que se habla de aprendizaje sólo cuando el alumno asimila, acomoda y reacomoda la nueva información en sus esquemas viejos. Los aprendizajes significativos se alcanzan si el maestro es capaz de establecer un puente entre los conocimientos previos y lo nuevo que está por adquirirse, y si además se retoman las experiencias mediatas e inmediatas de los estudiantes, entonces, lejos de ser "tabulas rasas" son entes pensantes que poseen una riqueza excepcional de experiencias e intereses.

Ante el fenómeno de la globalización, los maestros de educación superior deben implementar una metodología innovadora y creativa que se adapte a los estándares internacionales, pues es un hecho que actualmente se exigen egresados competentes y conscientes de su entorno.

Desde la perspectiva del estudiante, la metodología de la enseñanza ideal no debe ser tediosa o aburrida; al contrario, constructiva, en donde ambos –maestro y alumno– construyan la clase a partir de sus experiencias reales en correlación con la teoría, a través de dinámicas de grupo. Éstas y los medios audiovisuales son, con certeza, los elementos más valorados por los alumnos en la práctica docente, a la sazón de los cambios acelerados suscitados en el país, en los ámbitos económico, político, tecnológico, cultural, etc., producto del fenómeno de la globalización. La *tecnologización*, el consumismo y la adopción de modelos y estándares repercuten en la manera de percibir el mundo, la escuela y la enseñanza. Como resultado de los avances tecnológicos, los alumnos se han vuelto más visuales que auditivos; por lo tanto, tienden a rechazar las clases rutinarias de los profesores tradicionales y prefieren aquéllas en las que se utilizan técnicas y medios didácticos novedosos, ya que de no ser así se aburren, y es por eso que gustan de las clases dinámicas en las que el maestro muestre sus habilidades pedagógicas, su experiencia y su dominio de conocimientos, además de las destrezas para implementar una metodología creativa.

Congruencia y ecuanimidad en los procesos de evaluación. La evaluación siempre ha representado una gran preocupación para los alumnos, ya que significa el valor de lo aprendido, aunque para algunos no es imperativo si muestra o no el grado de aprendizaje. Más bien, lo que les importa es la calificación, es decir, el número en cuanto tal por lo que simboliza socialmente. De este modo, la noción de ecuanimidad varía dependiendo del alumno o el profesor de que se trate. Los buenos estudiantes esperan de los maestros (hombres y mujeres) honestidad en sus evaluaciones, esto es, no reprobar sin razón, pero tampoco el exceso de permisividad al otorgar altas calificaciones inmerecidas por parte de los estudiantes. Para ellos, un docente eficaz es quien enseña mucho y evalúa congruentemente, bajo criterios previamente comentados y negociados.

En este sentido, el interés primordial de los alumnos tanto regulares como irregulares es aprobar la materia independientemente de la calificación que obtengan, de ahí su inclinación por profesores cuyo índice de reprobación sea muy bajo.

En resumen, la experiencia y el dominio de la materia, la metodología de la enseñanza creativa y constructiva, más la evaluación ecuánime, constituyen las principales competencias intelectuales y pedagógicas que los estudiantes universitarios esperan de un buen docente.

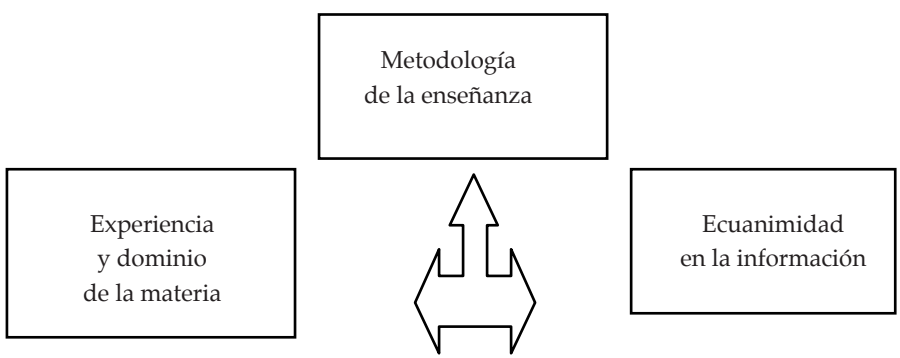


Figura 1. Modelo de práctica docente respecto a las principales competencias intelectuales y pedagógicas que los estudiantes esperan de los docentes.

De las características relacionadas con la persona del maestro

Habilidad en las relaciones humanas armoniosas. Habermas (en Rodríguez, 1999) advirtió que la posmodernidad transcurriría durante tres desequilibrios: ecológico, antropológico y de relaciones interpersonales. Este último –de mayor interés para el presente estudio– cobra importancia conforme crece la población y se acortan las distancias entre los humanos, aunque paradójicamente y en otro sentido se alarguen. Actualmente se vive en un mundo de crisis, donde el hombre necesita cada vez más amor, no obstante la proclividad a no admitirlo. Tanto el consumismo como el desarrollo tecnológico han contribuido a que el hombre pierda un poco su sentido como persona, lo cual probablemente ha repercutido en las relaciones interpersonales maestro-alumno. Dichas relaciones se han vuelto distantes y, en ocasiones, amenazantes para el maestro (Hernández, 2011). Sin embargo, desde la perspectiva del alumno, un buen maestro se caracteriza por entablar relaciones humanas armoniosas en el aula. Por consiguiente, (Ginott, 1985), la primera cualidad en un buen maestro es la actitud, esto es, la capacidad de crear un ambiente emocional propicio para el trabajo en grupo.

El maestro hábil para relacionarse con los estudiantes es bien visto siempre y cuando mantenga el orden en la clase y "demarque" la debida distancia. El significado de "demarcar" sin duda será causa de disgusto en algunos pedagogos humanistas; sin embargo, por lo antes dicho, no todos los alumnos permiten la intromisión del maestro en sus vidas y, al parecer, tampoco les interesa inmiscuirse en la suya. Se incrementan casos en los cuales se termina el semestre y el maestro no recuerda los nombres de sus alumnos ni viceversa.

A pesar de todo, la mayoría de los estudiantes siempre tiene la expectativa de conocer a un docente comprensivo y empático, que los entienda cuando tienen problemas, que no sea demasiado exigente pero tampoco tan permisivo. Recordemos que para ellos un buen maestro es quien tiene la capacidad de transmitir sus conocimientos, es hábil para coordinar la clase, mantiene el orden y tiene sentido del humanismo.

Responsabilidad y compromiso con la enseñanza. Según el libro de Hernández (2011), en su capítulo 1, la imagen devaluada, los bajos salarios, los problemas interpersonales con los alumnos, los colegas y las autoridades, entre otros, han propiciado el desinterés y la apatía de algunos maestros. Desde la percepción de los estudiantes, por supuesto, un buen maestro imparte la clase con entusiasmo –cuyo material y contenido prepara con anticipación–, no falta y llega puntual; es responsable y notorio su compromiso con la enseñanza. Este modelo ideal no surge por arte de magia; se les ha inculcado todo el tiempo desde preescolares: "no faltes", "sé puntual", "cumple", etcétera. Además, ante un mundo competitivo, esos son los mínimos requisitos para desempeñarse en el campo laboral.

Expresiones gestuales para reforzar la enseñanza. Los gestos son movimientos psicomusculares importantes en el acto de la comunicación. Se clasifican en dos tipos: faciales y corporales. Los gestos faciales se utilizan para abrir y cerrar los canales comunicativos, complementar o calificar respuestas verbales y/o no verbales, y reemplazar el habla. Así, una sonrisa del maestro motiva al estudiante, a diferencia del ceño fruncido –señal de enojo–, que cierra los canales de la comunicación.

Sin duda alguna, recurrir a los gestos faciales refuerza la enseñanza y el aprendizaje. Bajo estas consideraciones, los alumnos esperan ver un docente expresivo y sonriente, incluso si su cátedra es compleja, aunque su sonrisa sea moderada para no contrastar con la materia. En cambio, fruncir el ceño es una señal de enojo o malestar; no así mirar a los ojos de los alumnos prestando atención, pero no como una forma de control. Foucault llamó "vigilancia" a ese tipo de control. La vigilancia es una estrategia del poder que emplea el maestro y se refiere a "la inspección, la mirada que reprime y coacciona la conducta de los alumnos" (Foucault, 1998, p. 99). Es por ello su disgusto ante la mirada fija de control del maestro, a través de la cual los alumnos perciben el mucho o poco entusiasmo que demuestre en la clase, ya que la mirada es útil tanto para emitir como para recoger información. Consecuentemente, las expresiones de alegría, emoción o entusiasmo del maestro resultan agradables para el alumno, siempre y cuando sean modera-

das, puesto que se trata de estudiantes universitarios que buscan seriedad académica; y las de apatía o enojo les disgustan, para demérito de la clase.

En cuanto a los gestos corporales, los estudiantes esperan que sus maestros sean dinámicos, se muevan y hagan uso de sus brazos y manos para reforzar los temas al enseñar los contenidos, pero sin exagerar, debido a que se corre el riesgo de distraerlos (Hernández, 2011).

Cuidado en sus posturas corporales. Las formas de caminar y de sentarse de los maestros envían muchos mensajes a los estudiantes. Poyatos (1994) sostiene que hay posturas "distinguidas", "refinadas", "afeminadas", de "superioridad", etc. Las posturas preferidas por los alumnos son: si el maestro está sentado, que se recline de su asiento para escucharlos mejor y que no voltee hacia otro lado; si la clase la imparte de pie, el docente no debe estar todo el tiempo estático, sino que use el espacio áulico sin exagerar en sus movimientos.

Ahora bien, retomando información del capítulo II respecto a las posturas –según el libro de Hernández (2011)–, a los estudiantes les disgusta de los maestros que:

- Crucen los brazos sobre su pecho, ya que denota defensa, y si la cabeza está un poco inclinada hacia abajo aparenta hostilidad. Así el docente expresa "no me gusta" o "no estoy de acuerdo con lo que estás diciendo".
- Se paren sobre un pie y arqueen el otro, lo cual muestra a una persona mal educada.
- Den la espalda al hablar.
- Caminen mucho por el salón, señal de nerviosismo o ansiedad.
- Tapen su boca o rasquen su nariz, indicador de aburrimiento o de mentira.
- Se sujeten al escritorio como si necesitaran protección.
- Se sienten en el escritorio.
- Den la clase sentados casi todo el tiempo.
- Hagan movimientos bruscos u obscenos.

De lo anterior se infieren las posturas de los maestros preferibles para los estudiantes, que más adelante se analizan a través de los datos empíricos encontrados.

Pulcritud en su apariencia. Entre las expectativas de los muchachos está la de encontrarse con un maestro de aspecto agradable (Hernández, 2011). El atractivo puede modificar las conductas de los alumnos. Si de ellos dependiera la selección de sus profesores, tal vez los más atractivos serían los elegidos: delgados (el estereotipo) y altos –no en el caso de la mujeres, a menos que se requieran para modelos. De la misma manera, el aseo es de suma importancia. En la cultura mexicana, los malos olores como el sudor y el aliento son bastante mal vistos y originan el rechazo. Los perfumes son apreciados, pero no en exceso.

Respecto al vestuario, existe una categorización personalizada de lo que es y no es aceptable, y no porque alguien vista de manera casual es desordenado o indisciplinado en su trabajo; las apariencias engañan. No obstante, la moda influye mucho en relación con la apariencia física, por lo tanto, se dificulta no juzgar por la ropa. Así, los alumnos inferirán que un maestro descuidado en su aspecto lo será en todo; si su estilo es demasiado informal –tenis y mezclilla– pueden observarlo poco interesado en su quehacer; de lo contrario, si viste formal, denota cuidado, disciplina, responsabilidad, etc. De lo anteriormente dicho posiblemente se discrepa, sin embargo, lo interesante estriba en su contraste con las opiniones de los alumnos.

Uso moderado de signos paralingüísticos. Aunque muchos de los signos paralingüísticos se manifiestan de manera inconsciente (tos, bostezo o estornudo), lo ideal es controlarlos, debido a la distracción que provocan en algunos casos: las muletillas, el constante carraspeo (sobre todo si fuman), los bostezos (por somnolencia o aburrimiento), las risas (graciosas o escandalosas), explicaciones repetitivas (cuando ya ha quedado claro el tema), entre otras. De este modo, la preferencia de los estudiantes se inclina hacia los profesores moderados en el uso de los signos paralingüísticos, sin que por ello signifique que aquellos inmoderados en el uso de dichos signos sean malos.

Cercanía física desinteresada con los alumnos. Ya sea de pie o sentado el titular de la materia, los estudiantes esperan de él cierta cercanía física, en un intento de reafirmarse como parte integrante del grupo donde impere siempre el respeto mutuo. Detalles como el sentarse en la silla de un alumno, cerca de todos y en la misma posición que ellos, generalmente muestra confianza para participar más en la clase, mientras la coordinación y el orden no se le vayan de las manos. A los alumnos les satisfacen los maestros interesados en ellos, aquellos que se acercan para averiguar si han entendido algún ejercicio o para ver cómo están.

Para finalizar, algunas de las características personales (figura 2) que los estudiantes esperan de un maestro.

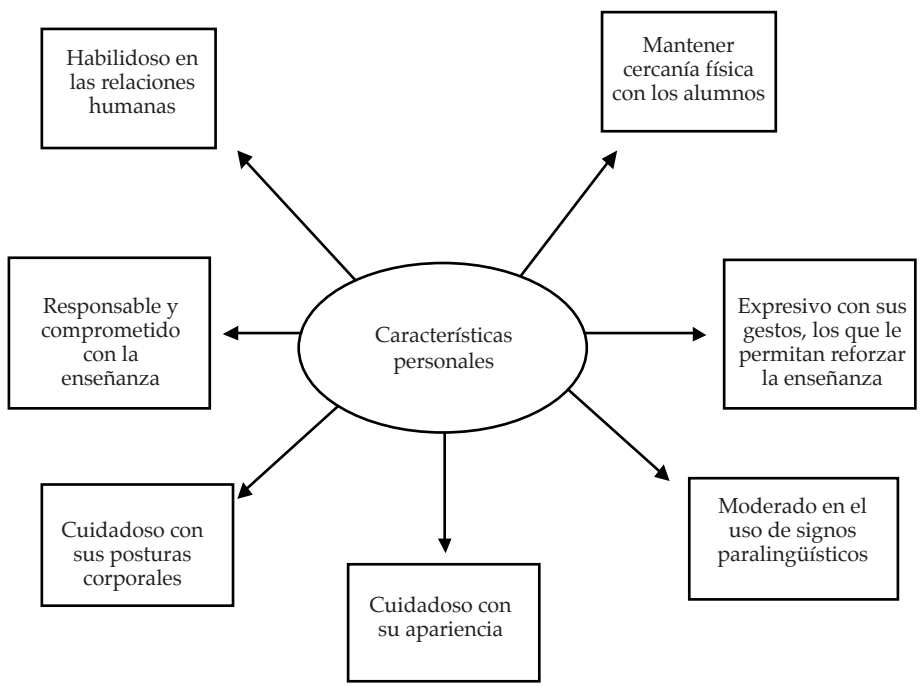


Figura 2. Modelo de práctica docente respecto de las principales características personales que los estudiantes universitarios esperan de los docentes.

3. Efectividad de la enseñanza y su relación con aspectos personales de los docentes. La percepción de los estudiantes de las Facultades de Pedagogía e Idiomas de la Universidad Veracruzana

Uno de los principales objetivos de la presente investigación fue analizar la relación –y la efectividad– de la enseñanza con el género, la edad y los aspectos de la comunicación no verbal de los docentes desde la percepción de los estudiantes universitarios. En este sentido, el siguiente capítulo revisa los datos proporcionados por los estudiantes de las carreras de Pedagogía y de Idiomas de la Universidad Veracruzana.

La efectividad o ausencia de ésta en la enseñanza se infirió a partir de la información proporcionada por cien alumnos a través de un cuestionario –cincuenta de Pedagogía y cincuenta de Idiomas–, y con el auxilio de una entrevista realizada a diez estudiantes del último semestre de cada Facultad. Dicha información se organizó en dos campos, en respuesta a la agrupación realizada en el capítulo anterior, para construir el modelo de docencia. El primero es el campo que conjunta las características centradas en las competencias intelectuales y pedagógicas; y el segundo integra las que se centran en aspectos personales del maestro. Las características de esos dos campos, a su vez, se relacionan con las variables edad y género.

Características centradas en las competencias intelectuales y pedagógicas:

- Dominio de la materia o conocimiento disciplinar.

- Competencias para implementar una metodología de enseñanza innovadora, creativa y constructiva.
- Habilidad en los procesos de evaluación.

Características personales:

- Habilidad para entablar buenas relaciones humanas.
- Responsabilidad en la enseñanza.
- La comunicación no verbal de los docentes y su incidencia en la enseñanza-aprendizaje.
- Gestos faciales y corporales.
  a) Proxémica.
  b) Signos paralingüísticos.
  c) Apariencia física.

Si bien es sabido que estas características no son las únicas que reflejan la efectividad de la enseñanza, sí son las más ponderadas por los alumnos.

Los datos obtenidos se entrecruzaron y, puesto que son dos muestras las que se analizan (Facultad de Idiomas y Facultad de Pedagogía), a lo largo del trabajo se establecen algunas diferencias y similitudes encontradas:

Características centradas en las competencias intelectuales y pedagógicas

Dominio de la disciplina y/o los contenidos

Como se ha expuesto, independientemente del nivel educativo, el dominio del contenido disciplinar es lo mínimo indispensable esperado por los estudiantes de sus maestros, razón por la cual asisten al aula, esto es, a comprender los contenidos escolares que desconocen. Los alumnos desean aprender de un maestro: "Una vez impuesta la disciplina, se espera que el profesor posea una idea relativamente

coherente de los que es una auténtica enseñanza" (Stubbs *et al*., 1978, p. 100).

Dominio del contenido de acuerdo con la edad de los maestros. Aunque el dominio del contenido o el manejo de la disciplina no tenga que ver exclusivamente con el factor edad, sino con el empeño y las habilidades de cada maestro, la información proporcionada por los estudiantes de la Facultad de Idiomas refleja que los maestros jóvenes son vistos como inexpertos en el manejo de la disciplina. Por ejemplo:

> A algunos los percibimos como inexpertos, quizá porque sí lo son, inexpertos; y cómo no, pues acaban de salir de la carrera y ya están aquí; como maestro no va a funcionar. Los alumnos siempre se basan en la experiencia que tenga un maestro para calificarlo como bueno o malo (estudiante núm. 2, Facultad de Idiomas).

> Usualmente ligamos juventud con irresponsabilidad o con falta de experiencia; entonces, la mayoría de las veces los alumnos juzgan a los maestros jóvenes como a quienes les pueden faltar al respeto o no tienen experiencia, que no tienen autoridad para opinar si eso es así o no, porque es más o menos de tu edad. Muchas veces los observas y los percibes sin consideración, sin respeto (estudiante núm. 4, Facultad de Idiomas).

Ambos entrevistados consideran que la falta de experiencia de los maestros jóvenes los exhibe como ignorantes en algunos aspectos, ya que "acaban de salir de la carrera" y, por ello, "se les puede faltar al respeto o simplemente no se les tiene consideración". La cuarta entrevistada más adelante recalca: "... les queda grande el papel de estar dando clases en este nivel. No saben impartir su materia".

Autores como García Marcelo (1987) y Leinhardt (1986) analizan las diferencias entre los profesores expertos y los principiantes, y encuentran que estos últimos siguen con rigor el contenido planificado; se les dificulta relacionar la teoría con eventos prácticos, y sienten transcurrir el tiempo lentamente. Sin duda alguna, su poca experiencia puede provocarles ansiedad. En relación con lo anterior, la alumna número ocho señaló: "Desde que entras al salón te das cuenta de su inseguridad; no dominan la materia; se les nota lo nervioso y cada rato ven el

reloj como si quisieran que el tiempo terminara...” (estudiante núm. 8, Facultad de Idiomas).[8]

Cabe destacar que la mayoría de los entrevistados de la Facultad de Idiomas concuerda en que los maestros jóvenes carecen de la experiencia necesaria para desempeñarse igual a los mayores. Sin embargo, tres de los once entrevistados coincidieron en que aquéllos se esfuerzan en dar lo mejor de sí mismos en la clase, refiriéndose a la manera de impartirla, y no tanto en el dominio del contenido, ya que hubo consenso de que los mayores son mejores en ello.

Contrario a las opiniones de los jóvenes de Idiomas, apenas uno de los diez entrevistados de Pedagogía opinó lo mismo sobre la inexperiencia de algunos docentes jóvenes. Por otro lado, siete sostuvieron que la edad no tiene nada que ver con el dominio de la disciplina. Por ejemplo:

> Creo que eso depende del maestro, no tanto de su juventud ni de su edad, no importa si los maestros son muy grandes o muy jóvenes, lo importante es el empeño (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

> Yo casi no veo eso de las edades […] que sea joven o grande, sino que sea una persona preparada, y si se ha preparado, no importa la edad (estudiante núm. 3, Facultad de Pedagogía).

En el mismo tenor, el entrevistado número cinco mencionó haberse encontrado con un solo caso de maestro joven que no dominaba el contenido: “Recuerdo que un maestro de estadística no sabía qué onda con algunas fórmulas que estaba mostrando, y tuvo que repetir el tema, pero ya en la sesión siguiente corrigió su error” (estudiante núm. 5, Facultad de Pedagogía).

Las diferencias entre las percepciones de los alumnos de ambas Facultades son evidentes. Los de Idiomas prefieren las clases impartidas por maestros mayores, de quienes dijeron haber aprendido más

---

[8] En adelante, cuando se ponga la palabra audio significa que la entrevista fue analizada desde la grabación, ya que no fue transcrita en papel.

que de los jóvenes. En cambio, los de Pedagogía opinaron que son muchos los aspectos a considerar y no solamente la edad:

> No se puede generalizar. Hay maestros bastante buenos y bastante malos, independientemente de la edad; son muchos los elementos a tener en cuenta (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

> Hay maestros jóvenes que le ponen muchas ganas y conocen su materia a la perfección, pero también los mayores, algunos son buenísimos. ¿Ves? Como que hay de todo; entonces, aquí tú dices: la edad no es lo que determina que un maestro sea bueno o malo (estudiante núm. 7, Facultad de Pedagogía).

Efectivamente, la enseñanza posee múltiples dimensiones, como se analiza en el primer capítulo del libro *Práctica Docente. Más allá de cuatro paredes, pizarrón y mesabancos;*[9] dimensiones percibidas por pocos estudiantes de Idiomas, pero por muchos de Pedagogía.

En relación con el análisis de las respuestas acerca de si han aprendido de los maestros jóvenes (la clasificación de las edades se retoma de Papalia [1999][10]), seis estudiantes de Pedagogía comentaron que han asimilado conocimiento por parte tanto de los maestros mayores como de los jóvenes, y otros cuatro aseguraron aprender más de los jóvenes. A continuación un ejemplo de cada caso:

> Desafortunadamente, entre los alumnos hay élites; hay quienes opinan favorable y desfavorablemente de los maestros y los comparan. En ambos casos he aprendido y he tenido malas experiencias... (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

---

[9] Véase Griselda Hernández Méndez, *Práctica docente. Más allá de cuatro paredes, pintarrón y mesabancos.* Arana, 2010.

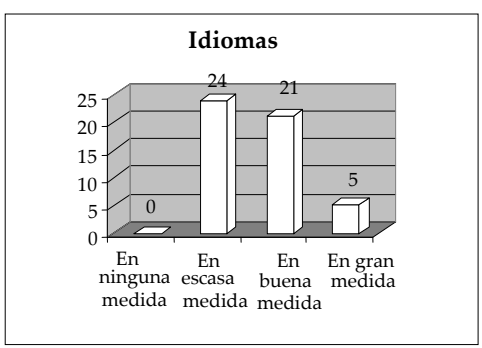
[10] De acuerdo con la clasificación de edades de Papalia, la edad de los profesores jóvenes (adultez temprana) oscila entre los 20 y los 40 años. Los maestros mayores se encuentran en la edad adulta intermedia y tardía. Un alto porcentaje de ellos en la edad adulta intermedia y sólo unos pocos en la edad adulta tardía. La primera comprende entre los 40 y los 65 años, y la segunda de los 66 en adelante; de esta última, sin embargo, Papalia afirma que hay que definirla desde un punto de vista contextual.

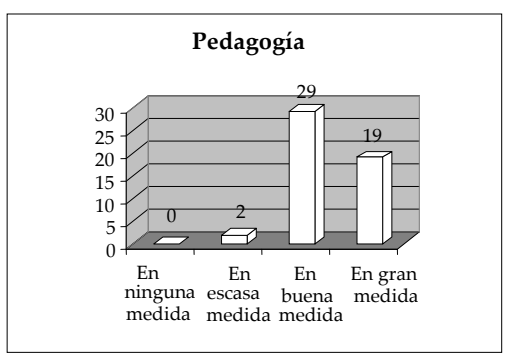
> Bueno, en lo personal siento aprender más de los jóvenes, como que me relaciono más con ellos, entiendo más lo que explican (estudiante núm. 3, Facultad de Pedagogía).

En cambio, la mayoría de los alumnos de Idiomas externaron no aprender de los profesores jóvenes, únicamente dos señalaron lo contrario. El siguiente caso muestra los argumentos contradictorios de la encuestada número seis, quien comenta que se aprende más de los maestros jóvenes, pero los mayores manejan mejor los contenidos:

> Yo creo y siento que los maestros jóvenes te entienden más, saben explicarte de una mejor forma en la que un estudiante pueda entender; y los maestros mayores, a veces, se encierran a la manera de como ellos piensan; creen que de la misma forma que ellos entienden nosotros lo podemos hacer. Los mayores ya saben de memoria lo que van hacer y el contenido de una clase; es decir, la secuencia que lleva en todo y el control (estudiante núm. 6, Facultad de Idiomas).

Como se detecta, no basta dominar el contenido de la materia, sino también impartir la clase. En este caso, el maestro joven no domina al cien por ciento el temario como el mayor, pero se le facilita armar y desarrollar mejor la clase. Las entrevistadas números cinco y seis admitieron aprender más de los maestros jóvenes:





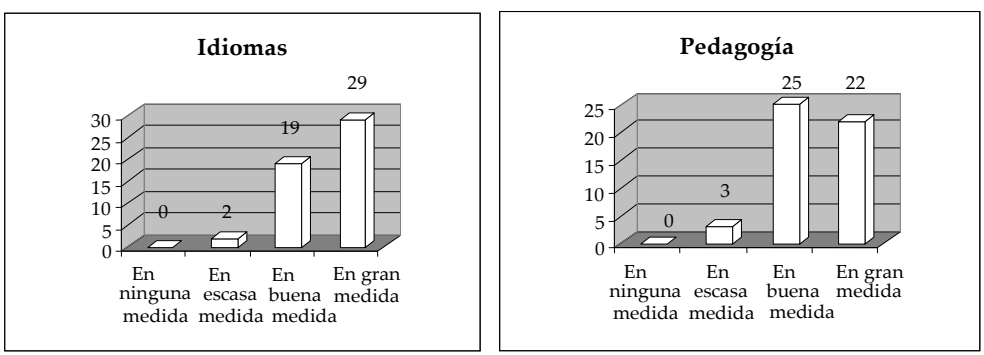
Gráficas 1 y 2. Maestros jóvenes mostraron dominio del contenido de su disciplina.

"Yo considero que con los maestros jóvenes… eh… nosotros, o al menos en mi caso, aprendo más, porque su manera de enseñar es diferente" (estudiante núm. 5, Facultad de Idiomas).

Las dos entrevistadas mencionan que aprenden más de los maestros jóvenes debido a la manera de impartir la clase, pero no por el dominio del contenido. En cambio, los nueve alumnos de la Facultad de Idiomas no dudaron en decir que se aprende más de los mayores por su experiencia.

En el desempeño, según Papalia (p. 466), "el factor clave puede ser la experiencia y no la edad: cuando las personas mayores se desempeñan mejor, quizás se deba a que hayan permanecido más tiempo en el trabajo y no a que sean mayores". No obstante, para adquirir experiencia un docente necesita tiempo considerable.

La frase "la práctica hace al maestro" alude bastante bien a la realidad que viven los profesores jóvenes inexpertos, quienes carecen precisamente de la praxis. Varela y Ortega (1984) afirman que la formación inicial de los instructores en ciernes no cubre sus necesidades pedagógicas, pues se les proporciona la teoría sin conexión con la práctica. Por ejemplo, "La experiencia es la base para que seas un buen maestro, pero siento que los jóvenes tienen mucho que dar" (estudiante núm. 2, Facultad de Idiomas). "A los maestros adultos ha sido la experiencia lo que los ha hecho ser buenos" (estudiante núm. 3, Facultad de Idiomas).



Gráficas 3 y 4. Maestros mayores mostraron dominio del contenido de su disciplina.

Reiteradamente, los alumnos de Idiomas reconocieron la experiencia de los maestros mayores: "A los mayores los respetamos por su edad, pero principalmente porque dominan los contenidos, con ellos sí se aprende a diferencia de los improvisados" (estudiante núm. 6, Facultad de Idiomas).

Según su apreciación, los maestros jóvenes son los improvisados a quienes no respetan tanto como a los mayores.

> Respetamos a todo aquel maestro que sabe, que tiene conocimientos; muchos jóvenes dan clases sólo por ganar dinero" (estudiante núm. 3, Facultad de Idiomas).

> ¡Ay!, cuando nos enteramos de que no nos va a dar clases el titular, sino un suplente joven, recién egresado, que no sabe nada, nos molestamos bastante y, sin mentirle, ahorita nos están dando casi puros suplentes (estudiante núm. 7, Facultad de Idiomas).

> Preferimos que nos den clases los maestros mayores, pues sabemos que con ellos sí vamos a aprender, conocen su materia y tienen mucha experiencia (estudiante núm. 9, Facultad de Idiomas).

Asimismo, hubo alumnos de esta Facultad que mencionaron la existencia de profesores mayores que no siempre dominan la materia, veamos:

> Estaba hablando de un autor que venía en la antología. Ella decía constantemente "Hernández y Pérez". Le dije: "¿Quién es Hernández y Pérez?", "A ver, déjame ver", contestó. Se pasó un buen rato y nunca nos dijo quién era ese autor que tanto mencionaba. Todos esperábamos que nos dijera si ese autor fue investigador o una persona que se apoya en varias teorías, etc. Yo quería que me diera un conocimiento específico acerca de esa persona, y por qué el motivo de mencionarlo ¿no? No pudo brindarme eso y uno se queda sin saber; entonces ahí vienen los conceptos de un alumno que dice "ese maestro es malo, ese otro ahí la lleva", en fin… (estudiante núm. 1, Facultad de Idiomas).

Como se observa, el desconocimiento no es exclusivo de los maestros jóvenes. Para los estudiantes de Pedagogía, por ejemplo, los mayores no siempre dominan los contenidos. Sostienen que ha sido alternativamente, es decir, han tenido maestros buenos y malos, jóvenes y mayo-

res: "Hemos tenido de todo, maestros que dominan y maestros que no dan una, jóvenes y mayores" (estudiante núm. 6, Facultad de Pedagogía). Sin embargo, dieron más ejemplos de docentes mayores que mostraron no dominar la materia:

> Hay maestros mayores que van nada más a cumplir el compromiso, pues nos cuentan sus anécdotas, sus viajes a Italia, a Francia, a Disneylandia y no nos aportan mucho, simplemente nos dicen sus experiencias. Yo digo que eso no es tan significativo; algunos maestros jóvenes nos han enseñado más (estudiante núm. 5, Facultad de Pedagogía).

Casi todos dijeron que los maestros mayores evaden los contenidos para hablar de sus experiencias personales como viajes, familia, trabajo, etcétera.

> Se la pasan hablando de sus hijos, de su trabajo excesivo, de su tesis, de todo menos de la clase. Se trata de una maestra mayor (estudiante núm. 7, Facultad de Pedagogía).

> Casi no iba y cuando sí se la pasaba hablando de los popolucas, de que su hijo era impotente o algo así, y se ponía los pantalones de su hija, ¿no? O sea, dices: está bien, ¿no?, pero para el chascarrillo. Y cuando nos hablaba de sus viajes se me hacía que era más que nada por vanidad; pero aprendimos a veces de lo que nos contaba (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

Sorprendentemente, las cuestiones demasiado personales que la maestra mencionada contaba a los alumnos fueron tomadas por el entrevistado como "chascarrillos". Delamont (1985) demostró que los estudiantes consideran la eficacia del docente si maneja los contenidos y mantiene el control de grupo, lo cual logran los más experimentados; pero también detectan cierto cansancio de enseñar.[11]

---

[11] Roger Amiel *et al.*, a través del análisis de los rasgos negativos del sí mismo del docente, revelaron que entre los diez temores del maestro se encuentra el miedo de que los alumnos perciban cierto cansancio de enseñar. "El sí mismo y tensiones de los enseñantes en un medio psiquiátrico", en Ada Abraham, 1986.

Erikson (1985), en la crisis 7 de la edad adulta intermedia "generatividad versus estancamiento," sostiene que la generatividad es el interés del adulto en orientar a la siguiente generación; por lo tanto, aquí se encuentran los maestros prestos a apoyar a los alumnos: realizan tareas en beneficio de éstos, no se estancan en la inactividad, se actualizan, estudian y buscan nuevos materiales para sus alumnos. Sin embargo, uno que otro maestro sí cae en el anquilosamiento más que en la generatividad.

Algunos alumnos de la Facultad de Idiomas se percataron del cansancio en los maestros mayores, aunque continúan siendo buenos: "Hay gente mayor que ya está cansada, muchos de los profes que he tenido son buenos a pesar de su edad. Yo creo que la experiencia les ayuda mucho" (estudiante núm. 4, Facultad de Idiomas).

Visto lo anterior, resulta pertinente analizar si han aprendido de los maestros mayores. Mientras que los estudiantes de Idiomas afirman haberse instruido más de los maestros mayores que de los jóvenes, los de Pedagogía sostienen que de ambos; no obstante, por sus comentarios se vislumbra que obtuvieron más satisfacciones pedagógicas de los jóvenes y los de mediana edad.

> A veces te das cuenta que aprendes más de los jóvenes y de los de mediana edad. Como que los mayores ya divagan, están cansados (estudiante núm. 8, Facultad de Pedagogía).

> Los conocimientos más frescos los proporcionan los maestros jóvenes, en ellos se nota el dominio. Profesores mayores que dominen son muy pocos (estudiante núm. 2, Facultad de Pedagogía).

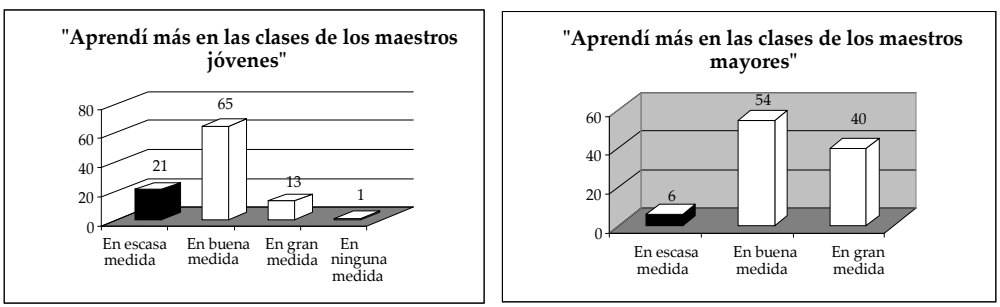
Como se observa en la diversidad de los comentarios, desde la percepción de los estudiantes de Pedagogía los maestros jóvenes destacan probablemente porque buena parte de la plantilla se encuentra en la adultez tardía; es decir, en la vejez, cuando la energía disminuye junto con la capacidad de la memoria y la retención. Aun así, llama la atención que digan que los maestros "ya divagan".

Por su parte, los estudiantes de Idiomas dijeron aprender de los maestros mayores:

> Generalmente, un maestro mayor nos hace trabajar más que uno nuevo o joven, que podría tener muchísimas ganas de dar la clase tal vez (estudiante núm. 10, Facultad de Idiomas).

> De un maestro mayor aprendes porque te comparte sus conocimientos y aparte te exige (estudiante núm. 7, Facultad de Idiomas).

De acuerdo con los datos encontrados a través de la aplicación del cuestionario, de forma global los estudiantes de Idiomas y de Pedagogía aprendieron en buena medida tanto de los maestros mayores como de los jóvenes; no obstante, destaca 40% que marcó en gran medida de los mayores sobre 13% de los jóvenes.



Gráficas 5 y 6. Aprendí de los maestros jóvenes y de los mayores. Datos globales.

Ahora bien, el análisis por separado muestra que los estudiantes de Pedagogía en buena y en gran medida aprendieron de los maestros jóvenes y los de Idiomas en escasa y en ninguna medida. Asimismo, los datos cuantitativos de los informantes de Idiomas confirman que para ellos los que mejor dominan los contenidos son los profesores mayores; mientras que los de Pedagogía no establecieron diferencias significativas.

El siguiente cuadro sintetiza las opiniones de los entrevistados de ambas Facultades:

Cuadro 1. Percepciones de los estudiantes de Idiomas y de Pedagogía sobre el dominio del contenido o de la materia en función de la edad de los docentes

Idiomas	*Pedagogía*
Los contenidos los dominan mejor los maestros mayores.	Los contenidos son dominados, –a veces no– por ambos, maestros jóvenes y mayores.
Aprenden de los maestros mayores.	Aprenden de ambos.
Muy pocos maestros jóvenes dominan la materia.	La mayoría de los maestros jóvenes dominan su materia.
Los mayores son expertos en su materia y los jóvenes inexpertos.	No todos los mayores son expertos; hay muchos que no enseñan porque utilizan la clase para hablar de sus asuntos personales.
Los jóvenes son improvisados, algunos dan clases sólo por el salario.	Los jóvenes no son improvisados; sus conocimientos están más actualizados que los de los mayores.
Los profesores jóvenes muestran inseguridad en el manejo de los contenidos.	Los jóvenes se preparan más para dar su clase; la mayoría mostró seguridad en el manejo de los contenidos.

*Dominio del contenido en función del género de los profesores***.** Es innegable el vínculo cultura-género; es decir, culturalmente predomina la idea de que los roles femeninos discrepan de los masculinos; discrepancia que influye en las percepciones.

En las maestras de nivel básico se reconocían –y todavía– cualidades de dulzura, gracia, ternura, entre otras, propicias para sensi-

bilizar a los educandos, "sus tiernos reproches producen más efectos que las amenazas y la fría lógica de los maestros" (Covarrubias, s/f, XX, en Tenti, 1999), pero eso no bastaba. "La mujer tiene menos condiciones de carácter [...] por ello era necesario darles la instrucción conveniente con el objeto de moderar un poco su inclinación, las más de las veces exagerada […] y de llenarla de conocimientos positivos para que pueda a la vez educar y enseñar" (Gutiérrez, en Tenti, 1999, p. 185).

De acuerdo con las opiniones de algunos estudiantes de Pedagogía, las mujeres muestran menos seguridad al impartir la clase que los varones; además, ellos dominan mejor el contenido disciplinar: "Como que en ellas notas desconfianza en sí mismas, dudan de su capacidad. En los maestros te das cuenta que manejan mejor los contenidos" (estudiante núm. 7, Facultad de Pedagogía).

Los alumnos de Pedagogía perciben en ellas actitudes de inseguridad o nerviosismo durante el manejo de los temas:

> Bueno, yo siento que las mujeres se apasionan o no sé; a veces son como más…, les noto más susceptibilidad hacia cosas. A veces, como dice mi compañero, no es tanto que tú sepas, sino que lo digas seguro ¿no? Entonces, a veces siento que los maestros hombres se ven más seguros en lo que dicen y que las mujeres en ciertos temas les cuesta hablar (estudiante núm. 3, Facultad de Pedagogía).

Mencionan que muchas de las maestras, en ocasiones, manejan mejor los contenidos que ciertos profesores, pero su sensibilidad y nerviosismo las hacen ser repetitivas o explicar demasiado rápido:

> Hablando de maestras, ahorita tengo algo muy presente con C. La maestra C. nos dio en otros semestres una materia sobre currículo, pero enseña muy rápido, y la verdad no nos molestábamos, sentimos que con ella trabajábamos muy bien. Ahora nos está dando metodología de la orientación; o sea, esto no nada más lo digo yo, también mis compañeros opinan lo mismo, eh, va muy rápido, no dudamos de que sepa, la maestra sabe bastante, pero va muy rápido y habla mucho, y te explica muchas veces cuando nosotros ya le entendimos, entonces te atonta, más de lo que uno ya está, te atonta mucho, a veces te mareas, y entonces uno se aburre y ya no quiere estar en la clase. También, pues, uno participa y no le gusta, pareciera que quisiera que le dijeras las cosas

> tal cual vienen en las copias y muchas veces se te hace incómodo, sobre todo para las personas que tienden a decir las cosas con sus propias palabras, a interpretar (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

El entrevistado anterior reconoce que la maestra domina la materia, pero la velocidad y la reiteración en sus explicaciones y la solicitud de repetición casi exacta de los textos por parte de los alumnos le molesta, le aburre.

A continuación se presentan comentarios de entrevistados de Pedagogía que opinan lo contrario; es decir, para ellos las maestras sí dominan los contenidos:

> Yo creo que las maestras –te digo porque he visto y me he dado cuenta– tienen un sentido de responsabilidad y de interés más que los maestros, ya que algunos de ellos nada más asisten, pues, por cumplir, y como que no les interesa tanto preparar la clase (no todos los maestros). En las mujeres he visto que ponen más empeño para prepararla (estudiante núm. 5, Facultad de Pedagogía).

> El manejo del contenido por parte de las mujeres es eminente; se percibe su esfuerzo en comparación a los hombres que no preparan la clase e improvisan; entonces, cuando les preguntamos no saben darnos una buena respuesta (estudiante núm. 2, Facultad de Pedagogía).

Por su parte, los estudiantes de Idiomas opinaron que tanto maestras como maestros han mostrado manejo del contenido y, también, mal manejo: "De todo ¿no?, maestras muy buenas, pero también maestros. En ellas se nota más preocupación y sí dominan, sí" (estudiante núm. 7, Facultad de Idiomas).

Además, encuentran que hay maestras que evaden los contenidos o suelen platicar de asuntos personales:

> Sí; las mujeres son las que –no a todo el grupo– a veces sacan sus problemas personales a la luz (estudiante núm. 2, Facultad de Idiomas).

> Alguna de ellas nos contó que se iba a casar, que tenía un problema con su novio o que tenían tanto tiempo de ser novios… (estudiante núm. 5, Facultad de Idiomas).

> Recuerdo muy bien a una que hablaba de sus viajes. Todas las clases eran sobre sus viajes, sus hijos, sus compras frívolas. Recuerdo a otra maestra que hablaba sobre los problemas de su casa, de su hija, de su buena relación, de que la dejó su esposo. Y una más que también tenía problemas con su esposo por sus salidas nocturnas a los bares (estudiante núm. 1, Facultad de Idiomas).

En especial, este último entrevistado muestra ser bastante atento y perceptible en lo que les sucede personalmente a las docentes. Son varias las maestras aludidas que hablaban de sus asuntos y sus problemas. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes de Idiomas admiten que ellas se han desempeñado mejor que los maestros: "He tenido más maestras que maestros, pero si los ponemos en la balanza, las mujeres han sido mejores" (estudiante núm. 2, Facultad de Idiomas). "Las mujeres le ponen más ganas" (estudiante núm. 9, Facultad de Idiomas).

Asimismo, opinan que el desempeño de las mujeres ha sido mejor, que preparan con mayor cuidado la clase, pero que sólo algunas dominan más el contenido que los maestros. Otra alumna dijo: "Creo que las mujeres dominan más que los hombres" (estudiante núm. 5, Facultad de Idiomas).

En este sentido, las maestras, para los estudiantes de ambas Facultades, son reconocidas por sus esfuerzos, en particular por preparar mejor la clase y dominar los contenidos.

Así, tanto los estudiantes de Pedagogía como los de Idiomas dijeron aprender de los maestros y de las maestras; empero, la mayoría admitió aprender más de ellas.

> Aprendemos más con las maestras que con los hombres; ellas siempre nos estimulan a aprender, a que lo que nos enseñan se nos quede más. A los hombres no les preocupa si aprendemos o no (estudiante núm. 5, Facultad de Idiomas).

> Se aprende más de las docentes. En ellas existe una fuerte preocupación porque entendamos lo que explican, cuestión que es nula en los varones (estudiante núm. 2, Facultad de Pedagogía).

Aprenden de las maestras, sí, pero no porque dominen los contenidos, sino por la sensibilidad que las hace involucrarse en los problemas personales de los alumnos, además de sus aprendizajes. Por ejemplo, el

caso de la maestra que aburre por ser repetitiva. En realidad, su deseo es que el tema quede suficientemente claro, sin darse cuenta que molesta a los alumnos: "Nos creen unos bobos, unos tontos" (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía). Las cualidades "maternales" atractivas para algunos alumnos a otros les molesta: "Su apasionamiento a veces nos gusta, pero otras nos choca; es exagerada en todo, nos dice 'mis hijitos' con su vocecita; está preocupada en que entendamos, pero explica mucho y tú dices: 'ya chole'" (estudiante núm. 8, Facultad de Idiomas).

A pesar de eso, al comparar los estudiantes a las maestras con los maestros, dicen aprender más de ellas porque se interesan en la individualidad de los alumnos, por sus cualidades maternas y por su responsabilidad:

> Ellas nos entienden, están dispuestas a apoyarnos, nos ayudan a aprovechar la enseñanza (estudiante núm. 5, Facultad de Idiomas).

> Yo creo que las mujeres, porque las mujeres son… no sé, como que por lo regular les gusta más enseñar; no sé si sea por eso, pero parece que en todas el enseñar es inherente a ellas (estudiante núm. 3, Facultad de Idiomas).

> Yo veo que las maestras, la mayoría de las que nos han dado clases, como que sí tienen un poco más de experiencia en preparar la clase [...] son más responsables que los maestros (estudiante núm. 5, Facultad de Pedagogía).

En este contexto, hubo entrevistados de Idiomas que negaron distinción alguna por el género, que más bien dependía de la persona, opinión similar a la de estudiantes de Pedagogía; no obstante, la mayor parte reconoció en las enseñantes más esfuerzo que en los varones: "Depende; no sé si por ser hombres, los maestros se enfocan más al desorden; los cuatro que he tenido han utilizado vocabulario del desorden, dominguero, siempre han sido 'fiestas', y tengo maestros que mantenían relaciones sexuales con las alumnas" (estudiante núm. 1, Facultad de Idiomas).

Se nota, a través de las palabras del entrevistado, poco compromiso de los docentes varones por su trabajo. Un alumno de Pedagogía comentó: "En los varones uno ve dejadez, poco compromiso, como que

ya todo les vale, y en las damas no, ellas le ponen más ganas a todo" (estudiante núm. 2, Facultad de Pedagogía).

Por supuesto, de los maestros aludidos algunos son jóvenes y otros de mediana edad y mayores. A estos últimos son a los que más critican: "Se ve que es bueno para explicar algunas cosas, pero con eso que anda en sus relajos aquí en la Facultad, casi no iba aunque se ve que es un maestro bueno, pero la escuela o la política de la escuela los echa a perder horriblemente" (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

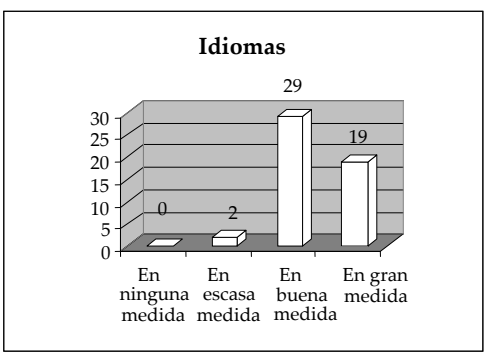
Como se ve, percibieron sus faltas, su irresponsabilidad, su impuntualidad, etc., pero muy pocos dijeron que no dominaran los contenidos disciplinares. El siguiente es el único ejemplo de un maestro mayor que no dominara la materia: "Tuvimos a X, del que me habían dicho que era bueno en otras materias, pero a nosotros nos dio Filosofía de la Ciencia y como que no, no la levantaba y, en ocasiones, se veía que preparaba sus clases, pero, pues, no se le entendía" (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

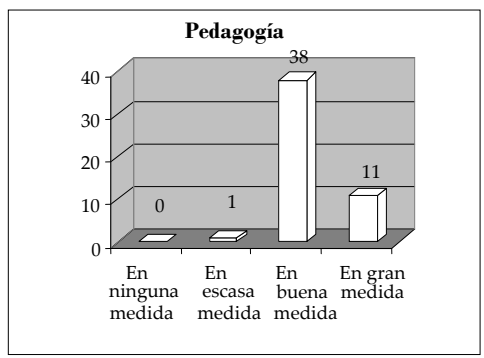
Obsérvese que la falta de dominio de las materias se dio en ambos casos, en mujeres y en hombres; sin embargo, la balanza se inclinó hacia los maestros varones. A continuación, el caso de una maestra: "Es joven; todas las jóvenes que habíamos tenido fueron muy buenas. Ella es la excepción. Es tan mala que por respeto no le decíamos nada y mejor leíamos por nuestra cuenta. Claro, de ella no aprendimos nada" (estudiante núm. 2, Facultad de Pedagogía). Por lo tanto, de lo anterior se deduce que tampoco aprendieron de algunas maestras: "Me está dando clases la maestra Z. En ocasiones, cuando se para a dar su clase, yo dudo realmente de que domine la materia, lo dudo bastante, y siento que no llama la atención" (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

Es pertinente señalar que los casos comentados líneas arriba sobre maestras que no dominan la materia se tratan de jóvenes con pocos años en la docencia. Más adelante, los alumnos mencionan que las mayores y la mayoría de las jóvenes –no todas– dominan su cátedra y demuestran responsabilidad. Por otro lado, la tercera parte de los estudiantes señaló a las mujeres como más responsables que los hombres, aunque ambos dominen los temas. En la diversidad de los comen-

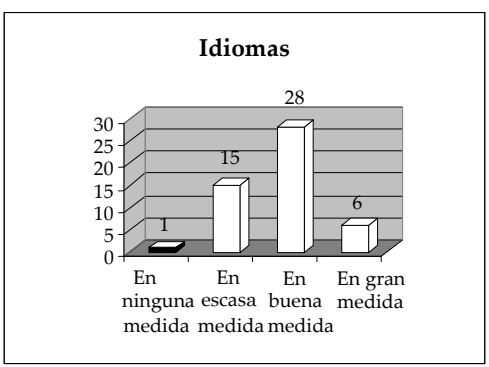
tarios también hay aquellos que dicen haber aprendido o no, de los dos: "Depende de uno, es como tú aprendes. En ambos casos yo he aprendido y no he aprendido nada" (estudiante núm. 4, Facultad de Idiomas).

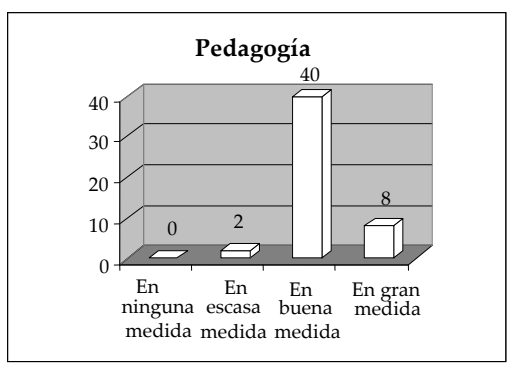
Las siguientes gráficas muestran que los alumnos de Pedagogía aprenden en buena y en gran medida tanto de las maestras como de los maestros; mientras que los de Idiomas aprenden un poco más de ellas:





Gráficas 7 y 8. Aprendí más en las clases de lo(a)s maestro(a)s: mujeres.





Gráficas 9 y 10. Aprendí más en las clases de lo(a)s maestro(a)s: hombres.

Sintetizando, se muestra el siguiente cuadro:

Cuadro 2. Percepciones de los estudiantes de Idiomas y de Pedagogía sobre el dominio del contenido o de la materia en función del género de los docentes

Idiomas	*Pedagogía*
• Las maestras manejaron mejor los contenidos que los maestros.	• Las maestras demostraron mayor dominio que los maestros.
• Las maestras mostraron seguridad al impartir su materia.	• Algunas maestras mostraron inseguridad al impartir su materia.
• Las mujeres demostraron mayor empeño y responsabilidad que los hombres.	• Las mujeres demostraron mayor empeño y responsabilidad que los hombres.
• Aunque hubo maestros que manejaron los contenidos de su materia, otros no lo hicieron, pues no se interesaban por mejorar su desempeño.	• Los maestros varones a pesar de ser percibidos por sus faltas e irresponsabilidad, se les reconoce la seguridad que tienen en el dominio de la materia.
• Las características que describen a las maestras son: sensibilidad, responsabilidad y preocupación por el aprendizaje de los alumnos (todo lo contrario a los maestros varones).	• Las características que describen a las maestras son: sensibilidad, responsabilidad y preocupación por el aprendizaje de los alumnos.
• Se aprende más de las maestras que de los maestros.	• Se aprende más de las maestras que de los maestros.
• Les agradan más las clases de las maestras que de los maestros.	• Les agradan más las clases de las maestras que de los maestros.

Metodología de enseñanza

"Si al qué se le ha dado prioridad por encima del cómo,
a veces sólo se llega al qué a través de un cuidadoso cómo".

G. H. M.

Como se expuso anteriormente, la manera de organizar e impartir las clases es determinante para el logro de aprendizajes significativos. Por ello, la categoría *metodología de enseñanza* cobra relevancia, ya que debe adaptarse a las nuevas exigencias y a los diferentes educandos. Los entrevistados constantemente dijeron que las clases deben ser más creativas, novedosas y constructivas y que los maestros deben tener actitudes peculiares. Así, este apartado abarca los siguientes puntos: *1)* planeación y organización de la clase, y *2)* formas de enseñar. Aunque no sea lo único que involucra a la metodología de la enseñanza, sí es lo más representativo desde las perspectivas de los estudiantes.

*Planeación y organización de la clase***.** Para evitar caer en los reduccionismos de la tecnología educativa, la planeación y la organización de la clase son contempladas solamente como dos partes importantes del proceso de enseñanza y aprendizaje, que junto con otros elementos repercuten en los aprendizajes de los alumnos. Bajo estas consideraciones, en función de la edad y del género de los docentes, la docencia –al ser una actividad que requiere del compromiso de los maestros– exige que se planee y organice la clase.

1. Planeación y organización en relación con la edad. Marcelo (1989) y Berlin, Leinhardt y Magliario y Borko (en Villa, 1988) afirman que cuando los enseñantes inexpertos toman decisiones de planificación y organización de la enseñanza, desarrollan una estructura fragmentada de la lección, provocando a veces la confusión de los alumnos. Sus clases llegan a ser lineales y casi no introducen cambios; siguen el programa y el contenido de la clase previamente planificada; solicitan la

intervención de los alumnos, pero menos que los profesores expertos, además que éstos introducen cambios en la exposición de los estudiantes y los inexpertos no. Analicemos cada punto.

Algunos alumnos de Idiomas notaron la fragmentación de la clase por parte de ciertos maestros jóvenes: "Está explicando algo y de momento se salta a otra cosa y no acaba la primera, entonces uno se queda con dudas" (estudiante núm. 6, Facultad de Idiomas). "Como que casi no domina y se pone nervioso, comienza a explicar, pero como que sus explicaciones son bastante reducidas y yo diría que hasta cortantes" (estudiante núm. 7, Facultad de Idiomas).

Sin embargo, reconocieron que a pesar de que la mayoría de los maestros jóvenes fueran breves en sus explicaciones y a veces fragmentaran la clase, algunos demostraron dominio de la disciplina y buena organización de la clase.

Por su parte, los estudiantes de Pedagogía afirmaron que los docentes jóvenes, lejos de ser fragmentarios en sus clases, se caracterizaron por explicar mejor que los mayores:

> Explicaban de una manera que tú les entendieras y hacían que te involucraras y te interesara la clase. Algunos maestros mayores también lo hacían, pero eran raros, porque la mayoría venía a la clase a hablar de sus problemas (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

> Tanto mis compañeros como yo nos sentíamos realmente contentos cuando la maestra G nos daba clases. Por su juventud, hacía las clases ilustrativas y se aprendía mucho (estudiante núm. 6, Facultad de Pedagogía).

Sólo dos alumnos de Pedagogía sostuvieron que había maestros jóvenes que al explicar los confundían: "No sabe, todos nos damos cuenta, pero es ella nada más, de ahí los jóvenes no han fragmentado, creo que porque preparan las clases" (estudiante núm. 7, Facultad de Pedagogía).

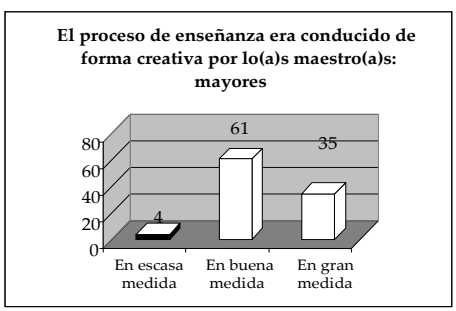
En cuanto a que las clases de los jóvenes son lineales, puesto que casi no introducen cambios y siguen el programa y el contenido previamente planificados, podemos verlo en ciertos casos: "Planean tanto la clase que no dejan un espacio para hablar de otras cosas que tengan que ver con la materia. Y considero que a veces es necesario dejarle al

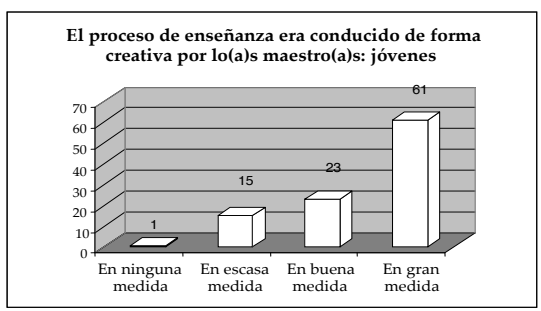
alumno más libertad, mayor participación" (estudiante núm. 4, Facultad de Idiomas). No obstante, tanto los alumnos de Idiomas como los de Pedagogía determinaron que fueron los maestros mayores los que más siguieron el programa:

> ... no están tan apegados a lo que es el programa en sí, proponen algo nuevo, traen un libro de más o sugieren actividades extraclase; en fin, siento que tienden a innovar más que los maestros expertos (estudiante núm. 2, Facultad de Idiomas).

> Los mayores eran los que generalmente nos indicaban: "Tenemos que cubrir todo el programa y lo vamos a hacer"; en cambio, los jóvenes son más flexibles: "*Okay*, si no terminamos el programa no importa, ya vieron lo suficiente y lo más importante del semestre", pero no era tan importante para ellos terminar el programa (estudiante núm. 5, Facultad de Idiomas).

Estas dos apreciaciones indican que los docentes jóvenes tienden a ser más creativos y no siguen linealmente el programa; las gráficas lo confirman:





Gráficas 11 y 12. Datos globales. Procesos de enseñanza y creatividad.

> Los jóvenes son creativos; siempre están inventando y no se ve o, más bien, no se siente que sigan rígidamente el programa (estudiante núm. 4, Facultad de Pedagogía).

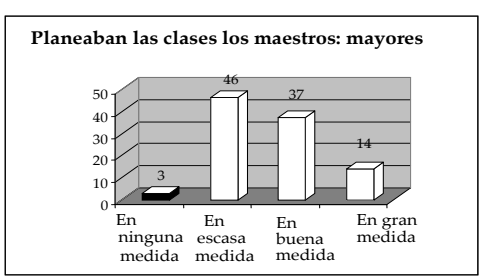
> No se percibe que estén preocupados por terminar el programa, lo que sí se les nota es que preparan mejor las clases que los mayores (estudiante núm. 2, Facultad de Pedagogía).

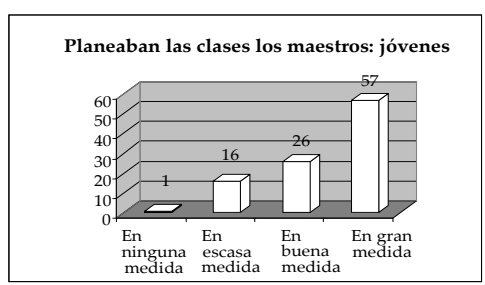
Asimismo, se observa que los maestros jóvenes no están tan atentos en concluir o seguir linealmente el programa, lo que ellos sí hacen es planear la clase e impartirla creativamente, no así los mayores, comentario reiterado por parte de los estudiantes entrevistados de ambas Facultades.

> Los mayores caen en la rutina, llegan, entran y se sientan, ven al alumno, piden opiniones y no pasan de ahí; en cambio, con los maestros jóvenes no solamente es eso, ellos crean y planean la clase... (estudiante núm. 2, Facultad de Idiomas).

> Sí, los jóvenes son quienes planean, llevan más material de apoyo, nuevas actividades, innovan, y los mayores no, la mayoría cae en lo monótono (estudiante núm. 6, Facultad de Idiomas).

Las siguientes barras ilustran cómo la planeación fue mejor percibida en los docentes jóvenes:





Gráficas 13 y 14. Datos globales. Planear la clase.

Los alumnos de la Facultad de Idiomas destacaron el factor juventud en los maestros, lo cual conlleva dar lo mejor de sí mismos; no obstante, dada la escasa experiencia que poseen, recurren más a la planeación que los mayores, sin esto significar que la generalidad de los maestros mayores no planeen: "Tal vez no se les note tanto si planean o no", afirmó la entrevistada número 4.

En este orden de cosas, los enseñantes jóvenes prefieren seguir la planeación y la organización de la clase linealmente, porque no tienen la seguridad que más adelante adquirirán con la práctica. Aun así,

según los estudiantes de Idiomas, pese a que algunos maestros jóvenes planean y organizan, no llegan a impartir una buena clase como algunos mayores, debido a su falta de experiencia: "De algunos sí podría decir que planean siempre, no van a improvisar como sí lo hacen algunos de los mayores, pero muchos no logran darte una excelente clase como X o Y, que son mayores, que preparan sus clases, pero que también improvisan y les sale muy bien" (estudiante núm. 4, Facultad de Idiomas).

La planeación en los maestros jóvenes es evidente y necesaria. Por el contrario, los mayores suelen improvisar y sus clases son atractivas para los alumnos, dando crédito al dicho aquel de: "La práctica hace al maestro", además de que el cúmulo de experiencias les permite impartir efectivamente la clase sin una planeación sistemática.

Por su parte, los estudiantes de Pedagogía admitieron que son pocos los maestros mayores que planean:

> No preparan y uno se da cuenta. A nosotros, los alumnos, no nos pueden engañar, vienen a hablar de su vida, sus viajes, su trabajo... se terminan el tiempo con frases como "no sé en qué íbamos, pero esto que les digo me parece muy interesante˝ (estudiante núm. 4, Facultad de Pedagogía).

> Se la pasaba hablando de cosas personales y de su tesis, que me parece hizo sobre sexología y, pues, no digo que esté mal, pero ¿toda la clase? ¡Como que no! (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

Así bien, aseveran que se percibió la planeación en los maestros jóvenes y, por ende, las clases fueron mejores que las de los mayores:

> En los jóvenes, que realmente han sido muy pocos los que nos han impartido clases, se apreciaba responsabilidad. Al llegar a la clase sí sabían qué tenían que hacer y no improvisaban como en el caso de los mayores (estudiante núm. 2, Facultad de Pedagogía).

> La maestra G es joven, muy joven. Era muy cuidadosa en el aspecto de dar su clase [...] se veía que las preparaba (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

Tanto los alumnos de Idiomas como los de Pedagogía coincidieron en decir que la planeación es más observable en los profesores jóvenes que en los mayores; sin embargo, los primeros consideraron que aun cuando los jóvenes planean, los mayores imparten mejor las clases, a diferencia de los de Pedagogía, quienes aseguran que el binomio planeación/responsabilidad ha hecho que los jóvenes impartan mejor sus clases que los mayores.

Cuadro 3. Percepciones de los estudiantes de Idiomas y de Pedagogía en torno a la planeación y la organización de la clase de los docentes en relación con su edad

Idiomas	*Pedagogía*
• Los maestros jóvenes fragmentaban la clase, los mayores no.	• Los maestros jóvenes no fragmentaban la clase, algunos mayores sí.
• Los jóvenes eran breves en sus explicaciones; los mayores, lo contrario.	• Los jóvenes y los mayores eran extensos en sus explicaciones.
• Las explicaciones de los docentes jóvenes eran confusas o vagas.	• Fue raro el caso de un maestro joven que confundiera a los alumnos al explicar. Las explicaciones de los jóvenes eran generalmente claras.
• Los maestros jóvenes eran organizados al dar la clase.	• Los maestros jóvenes eran organizados al dar la clase.
• A los jóvenes se les notaba la planeación de las clases, a los mayores no. Aunque los mayores no planearan, sus clases gustaban a los alumnos por su experiencia y dominio de los contenidos.	• A los jóvenes se les notaba la planeación de las clases, a los mayores no. La improvisación de los mayores no agradaba a los alumnos; se perdía tiempo ya que evadían los contenidos.
• Los jóvenes no lograban terminar el programa de la materia, los mayores sí.	• La mayoría de los maestros jóvenes lograba que se viera todo el programa; hubo muchos mayores que no lo hicieron, porque perdían el tiempo hablando de asuntos personales.
• Los mayores siguieron más linealmente el programa que los jóvenes.	• Los jóvenes siguieron más linealmente el programa que los mayores.

2. Planeación y organización de la clase de acuerdo con el género de los enseñantes. Si bien tanto la planeación como la organización de la clase pueden llevarlas a cabo maestras y maestros por igual, existen ciertas diferencias precisamente por el género. No dejan de sorprender las percepciones donde se resalta el factor afectivo en las docentes y la eficacia, lo racional y lo intelectual en los varones. Esto es, lo sensible y lo afectivo no corresponden al hombre, ya que, según Abraham (1986), dichos valores están despreciados por una ideología masculina que proclama la eficacia, el pensamiento racional y la competencia. En ese sentido, la racionalidad se relaciona con los maestros, a diferencia de ellas quienes –se piensa– son más sensibles que racionales y estructurales, apreciaciones con las que los alumnos de Idiomas no coincidieron al admitir que hubo maestras incapaces, sí, pero que la mayoría demostró más responsabilidad que los docentes, al preparar las clases e impartirlas organizadamente. En la siguiente percepción de un estudiante, los maestros varones no preparan las clases y tienen actitudes no profesionales. Definitivamente, para él las mujeres se preparan mejor para su actuación frente al grupo:

> Bueno, regresando a lo que dije, yo he tenido más maestras que maestros, pero de los cuatro hombres que me dieron clases puedo decir que fueron pésimos; no preparaban sus clases, venían cuando querían, uno tenía relaciones sexuales con las alumnas, y los otros tres venían cuando querían y eran aburridos; no les gustaba enseñar.
>
> Estaba en proceso de divorcio, esto lo pude saber porque lo dijeron en el aula y por los comentarios que él hacía. Se podía percibir que era un holgazán en su casa, tomando cerveza y viendo la televisión con sus hijos de doce años de edad [...] Esas son las imágenes que tengo de los hombres, pero de las mujeres no (estudiante núm. 1, Facultad de Idiomas).

Las críticas del alumno uno de Idiomas aluden no solamente a lo académico, sino también a cuestiones bastante personales, de su vida íntima. Para la entrevistada número cuatro, las maestras manifestaron orden y preocupación por todo lo que hacían: "Yo creo que las mujeres en todo, así somos, ordenadas, preocupadas por todo lo que van a hacer".

Cuando se le preguntó a diez entrevistados quiénes presentaban la clase más estructurada, ocho señalaron que las maestras, pues eran notorias tanto la organización como la planeación de sus exposiciones ante el grupo; no así en todos los maestros. A diferencia, dos sostuvieron que los maestros estructuraban la clase más que las maestras porque la sistematización y la lógica se daban más en ellos.

> Yo creo que los hombres son rígidos y esquemáticos. A veces no aceptan algo que se salga de sus esquemas ya estructurados. En cambio, las maestras te dan como que más libertad; no importaba que nos hiciéramos mucho tiempo participando (estudiante núm. 6, Facultad de Idiomas).

> Los hombres; yo creo que ellos los manejan así porque no sabrían cómo lidiar con algo que no estuviera dentro de su sistema, dentro del orden que ellos ya tienen, y las mujeres son capaces de improvisar, de cambiar la dirección de la clase en el momento en que están frente a nosotros (estudiante núm. 5, Facultad de Idiomas).

A partir de estas apreciaciones, se puede inferir que las maestras son más responsables en la planeación y la organización de la clase. Sin embargo, según los dos puntos de vista anteriores, los maestros son más sistémicos y estructurales; ellas pueden salirse de lo planeado y de lo rígido, ellos no.

Los alumnos de Pedagogía coinciden, pero no en todo, puesto que algunos sí tuvieron maestras bastante estructurales que solicitaban a los alumnos se limitaran a exponer o decir sólo lo que les pedían:

> ... la maestra sabe mucho, pero va muy rápido y habla mucho y te explica mucho [...] cuando uno participa no le gusta, parece que quisiera que le dijeras las cosas tal cual vienen en las copias y muchas veces se te hace incómodo, sobre todo para las personas que tienden a decir las cosas con sus propias palabras, a interpretar (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

> Es que era una maestra que a fuerza quería que le dijéramos lo que ella estaba pensando en ese momento y, pues, es imposible, y algunos participábamos y no, ella quería que pensáramos igual que ella, yo cero (estudiante núm. 4, Facultad de Pedagogía).

Según los dos entrevistados, estas maestras no admitían nada extra de lo que habían planeado u organizado. Cabe aclarar que la mayoría de los estudiantes de Pedagogía admitió que los maestros eran más estructurales y rígidos que las maestras. Veamos lo dicho por otros:

> Los hombres, sí; porque siento que… no sé qué tenga que ver eso de que a veces digan que las mujeres somos más… más sensibles para ciertas cosas y los hombres sean más sistemáticos; o sea, como que van más a la organización, son ordenados y las mujeres no; las mujeres vamos más allá… a la comprensión (estudiante núm. 3, Facultad de Pedagogía).

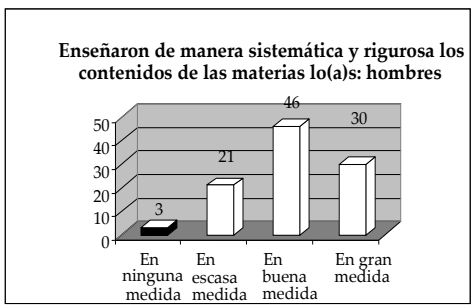
De lo anterior se observa que aparte de que la entrevistada número tres se involucra en lo que dice por el hecho de ser mujer, reconoce que las maestras no son tan sistemáticas como los hombres, "… las mujeres vamos más allá…", repone, "… a la comprensión… Reconoce en ellas actitudes ya mencionadas como la sensibilidad y la preocupación por el otro.

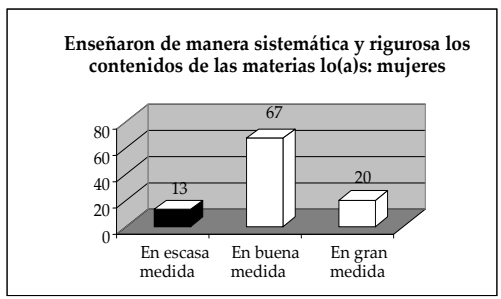
Así opinaron otros entrevistados acerca de las maestras, de no ser tan lineales ni estructurales como los maestros, sino más ordenadas al mismo tiempo que flexibles en el diálogo con los alumnos, es decir, admitían errores y no los interrumpían cuando hablaban:

> Las docentes permitían cualquier participación y, cuando estábamos mal, buscaban la manera más suave de hacérnoslo ver. Los hombres no, para nada, al contrario, te cortaban a lo vil, aunque no todos ¿eh?; pero hubo uno que a mí me caía gordo; era el tipo de maestro que cree que estructura muy bien la clase, pero no es cierto (estudiante núm. 6, Facultad de Pedagogía).

> Se veía que ellas preparaban muy bien las clases, con excepción de dos que ya mencioné, una por no dominar la materia y la otra por la edad, por su cansancio, se dedicaba a hablar de aspectos personales. Pero en general sí eran más organizadas que los hombres, ¡uy!, sí, mucho más, en especial las jóvenes que nos tocaron, siempre atentas a sus clases. Aunque ponían en práctica lo que planeaban, siempre dejaban un espacio a la libertad de expresión, nos pedían nuestra opinión y, en ocasiones, hablábamos tanto que parecía que nos desviábamos del tema, y ellas tenían la capacidad de hacer que regresáramos y a la vez tomar nuestras experiencias para que la teoría se nos quedara más (estudiante núm. 2, Facultad de Pedagogía).

Con sus excepciones, para ellos hubo docentes mujeres que planeaban y organizaban las clases mejor que los varones. La estructuración como algo rígido no la vieron en las enseñantes, sino en los maestros varones. Con esto coincidieron los estudiantes de Idiomas, aunque los datos cuantitativos no reflejan diferencias significativas entre los maestros y las maestras, veamos:





Gráficas 15 y 16. Datos globales. Enseñanza sistemática de los contenidos y el género.

Cuadro 4. Percepciones de los estudiantes de Idiomas y de Pedagogía en torno a la planeación y a la organización de la clase de los docentes en función del género

Idiomas	*Pedagogía*
Las maestras preparaban la clase; no improvisaban como sí lo hicieron los maestros.	La mayoría de las maestras preparaban la clase; no improvisaban como sí lo hicieron casi todos los maestros.
Las maestras eran organizadas, ordenadas y preocupadas por todo; los maestros no. Ellos se mostraban indiferentes, a disgusto con la enseñanza.	Las maestras mostraban sensibilidad, orden y preocupación por los alumnos. Los maestros no.
Los maestros eran rígidos y esquemáticos.	Los maestros eran rígidos y esquemáticos.
Las maestras organizaban la clase estructural y lógicamente más que los hombres.	Las maestras no eran lineales, mostraron orden, pero siempre estaban abiertas al diálogo y a los cambios. Las que sí eran esquemáticas, aburrían.

En cambio, las opiniones sí manifiestan diferencias entre maestras y maestros en la planeación y la organización de la clase. El cuadro anterior presenta una síntesis.

Formas de enseñar. Este apartado, por su título, pareciera que trata de una multiplicidad de aspectos. No obstante, se le ha asignado este nombre porque interesa revisar, de acuerdo con su edad y género, en qué se distinguieron los docentes en sus distintos modos de enseñar; en cuanto a técnicas, procedimientos y actitudes concretamente.

1. Formas de enseñar y la edad de los enseñantes**.** El maestro joven de recién ingreso a la docencia comienza a experimentar un ritmo acelerado en su vida; imparte muchas horas de clases y, a veces, en diferentes lugares; asiste a cursos y cumple otros roles de carácter personal. Dado que se encuentra en una edad en la que el desarrollo intelectual, emocional y físico tiene un gran potencial, es mucho lo que puede hacer. Al respecto, señala Papalia lo siguiente:

> El adulto joven debe gozar de su plena capacidad física, pues en esta edad la fuerza, la energía y la resistencia se hallan en su punto máximo. Desde los 25 años –cuando el cuerpo se ha desarrollado casi por completo– hasta cerca de los 50, la capacidad física mengua de manera gradual, de modo que esto casi no se percibe (Papalia, 1999, p. 444).

Los entrevistados de la Facultad de Pedagogía reconocieron que la juventud ha permitido a los maestros ser más creativos y dinámicos en las clases, aunque admitieron que algunos maestros mayores también fueron creativos, pese a ser una característica propia de los maestros jóvenes. Lo que sigue es un ejemplo de una docente joven que impartía creativamente la clase, al igual que un maestro mayor:

> La maestra G es joven, muy joven. Era muy cuidadosa en el aspecto de dar las clases y, usualmente, cuando estaba impartiéndolas, muchas veces hacíamos círculos, una especie de lluvia de ideas, dinámicas que te hacían menos aburridas las clases en el salón. Yo pienso que eso es lo importante ¿no?, hacer las clases, no un juego, quizás sí, pero un juego serio, y al ser un juego serio, aprendes y

> te diviertes y aprendes cada vez. Es mejor aprender practicando que nada más leyendo y abstrayendo las cosas. Hemos tenido maestros que ya son grandes, por ejemplo M, él es bueno también. Yo comparo mucho a M con G, aunque son estilos diferentes. M, al igual que G, te hace concientizar de las cosas que están pasando, incluso M con bastante psicología; o sea, te comenta: "esto te está diciendo el libro, pero lo puedes llevar de esta manera a lo que es la calle". Es más, tuvimos una clase con él en la que nos mencionó que lo que estamos aprendiendo lo podremos llevar a la calle y hacer prácticas (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

Ambos docentes concientizaban a los alumnos acerca de la realidad, pero la maestra joven era quien hacía las clases más amenas. Casi todos los entrevistados de Pedagogía señalaron que los maestros jóvenes fueron más creativos y amenos en sus formas de enseñar:

> Los maestros mayores demarcan un poco más la estructura de su trabajo, pero algunas veces también tienden a improvisar y algunos son buenos para ello, otros no tanto. Los maestros jóvenes, como acaban de egresar, se me hacen más creativos que los mayores (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

> Es que con los profesores jóvenes el tiempo casi no se sentía, variaban su forma de trabajo, eran creativos y no se les veía el cansancio como a los mayores (estudiante núm. 2, Facultad de Pedagogía).

El segundo entrevistado afirmó que el tiempo no se sentía en las clases de los docentes jóvenes porque eran creativos, igual que el primer entrevistado, quien además consideró que esa creatividad la tenían porque acababan de egresar de la licenciatura.

Por su parte, la tercera entrevistada aporta que es la juventud lo que ha permitido a algunos maestros ser vitales, en comparación con los maestros mayores:

> Por la misma juventud de los profesores, siento que pueden tener más y más ganas, más vitalidad, en comparación con los adultos que, a veces, como le vuelvo a decir, por los problemas, ya sea tanto, pues, de salud y todo eso, ya como que tienen achaques, ya no planean tanto sus trabajos, ya se van al "ahí se va", y los jóvenes no (estudiante núm. 3, Facultad de Pedagogía).

El maestro joven casi no se enferma, en contraste con los mayores que, por tanto usar su voz, sufren de afonía, tos u otras enfermedades derivadas de múltiples problemas. Además, llama la atención el tema de los achaques que padecen los mayores por parte de la tercera entrevistada, que ella entiende como problema de salud, cosa que de ninguna manera padecen los jóvenes.

Al ingresar a la docencia, un maestro se presenta jovial, con muchas ganas de crear. Se enfrenta a los retos y está ansioso de oportunidades. Por eso no se queja, sino trabaja. Para Lacey (en Villa, 1988), esos profesores principiantes tienen la necesidad de ser eficaces y de causar buena impresión en la institución. Están dispuestos a asumir cualquier cambio o innovación que implemente la escuela. Pero no todos lo logran. Hay jóvenes que desisten pronto ante las exigencias y la falta de promoción. El siguiente es un ejemplo de una maestra joven que imparte una clase que no domina y, por ende, no es amena:

> De la materia no sabía nada y, para recompensar su ignorancia, llegaba con ropa provocativa y colocaba una silla frente a nosotros, y desde allí daba su clase con las piernas cruzadas, con una minifalda. ¡Claro, a nosotros, los varones, nos encantaba! Pero sabíamos que enseñaba las piernas porque no dominaba la materia. Creemos que ella aceptó darnos esa materia porque no le ofrecieron otras. Imagínate, antes tuvimos un maestro que nos dio Introducción a la Administración, que sabía muchísimo. Gracias a él no estamos en ceros, porque ella está repitiendo lo que ya vimos con él, y lo hace mal, aparte de que su clase es completamente aburrida (estudiante núm. 2, Facultad de Pedagogía).

La docente a la que hace referencia la cita anterior fue la única joven criticada, pues, aparte de impartir la clase de manera monótona, mostraba parte de su cuerpo para compensar la falta de dominio de la materia.

Por otra parte, todos los alumnos entrevistados dijeron que los maestros jóvenes emplean recursos, procesos y técnicas de enseñanza más actualizadas y dinámicas que los maestros mayores:

> Incluso los mayores dicen que se sienten muy limitados en ocasiones, respecto a ciertas herramientas que usan los maestros jóvenes, que están más actualizados, y ellos, por lo mismo que ya llevan un ritmo de vida, les es difícil aprender

> nuevos [...] aprender a utilizar nuevos materiales (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

> Hay maestros mayores que nada más van por cumplir el compromiso, pues nos cuentan sus anécdotas, sus viajes a Italia, a Francia [...] y utilizan un recurso didáctico como el clásico proyector de acetatos; y ahí se la van pasando y como que no nos aportan mucho sino simplemente nos dicen sus experiencias. Y yo digo que eso no es tan significativo, pues algunos maestros jóvenes nos han dejado ir al campo de la realidad a hacer observaciones, prácticas ¿no? Eso es más significativo (estudiante núm. 5, Facultad de Pedagogía).

Como se observa, el primer entrevistado encuentra que a los docentes mayores se les dificulta actualizarse, debido a la edad y al ritmo que implican los cambios. Por ello, cree que "se sienten limitados". El otro ve que los maestros mayores han caído en un proceso rutinario y sus técnicas y procedimientos son siempre los mismos, pues se niegan a las innovaciones.

En el mismo tema, el primer entrevistado de Pedagogía habló sobre una maestra joven bastante dinámica y cuidadosa en la clase. Así son la mayoría de los maestros jóvenes, entusiastas, dinámicos y creativos, características propias de la edad. Sin embargo, a los inexpertos se les dificulta desarrollarlas, ya que el maestro muy joven (edad adulta temprana), que apenas inicia en esta profesión, prefiere no entablar relaciones de cercanía con los alumnos y no innovar. De manera distinta, el maestro joven, pero no principiante, que tiene más de tres años en la docencia y cuya edad varía entre 28 y 40 años, se presenta jovial y seguro de sí mismo, dinámico y creativo, y como alguien que ha aprendido a tratar a los alumnos y no tiene temor al cambio. Son los jóvenes expertos quienes generalmente inician transformaciones en sus instituciones, evitan caer en la rutina y se actualizan. Aunque, cabe aclarar, no todos tienen estas actitudes propositivas para la docencia, porque, como se señaló, aparte de la edad intervienen otros aspectos.

Los estudiantes de Idiomas, en general, dijeron que los docentes jóvenes tienen otra mentalidad sobre la enseñanza, preparan sus clases

y utilizan una variedad de métodos y técnicas. A diferencia de los mayores, quienes en su mayoría se han quedado en el sistema tradicional:

> Ahora tienen otra mentalidad, nuevos métodos. El joven ha estudiado y recibido nueva educación, cosas modernas, avanzadas (estudiante núm. 3, Facultad de Idiomas).

> A lo mejor tienen conocimientos más frescos, apenas están tratando de encontrar una manera de cómo enseñar, a diferencia de los maestros ya con mucha experiencia, que generalmente tienen un sistema de enseñar y a veces para nosotros es mucho más aburrido el sistema de los maestros con experiencia que el de los maestros jóvenes. Generalmente, los maestros jóvenes tratan de estimularnos con… eh, no sé, al dar sus clases nos estimulan con nuevas actividades y los mayores nos imponen sus reglas (estudiante núm. 5, Facultad de Idiomas).

De acuerdo con lo expresado por la quinta entrevistada, el sistema de enseñanza de los maestros mayores aburre a los estudiantes porque no varían las actividades de enseñanza y aprendizaje: en su lugar, imponen reglas. De allí que a los mayores los asocien con la rigidez y a los jóvenes con la flexibilidad: "Al maestro mayor lo ligamos a ser demasiado estricto, a ser demasiado responsable, a ser demasiado cerrado" (estudiante núm. 4, Facultad de Idiomas). Casi todos los estudiantes de Idiomas afirmaron que muchos de los docentes mayores enseñaban bajo un sistema tradicionalista, puesto que al dar sus clases abusaban del método expositivo, imponían normas y los trataban con mucha autoridad. Veamos lo que dijo la cuarta entrevistada cuando se le preguntó: ¿quiénes hacen las clases más dinámicas, los maestros jóvenes o los mayores?: "Los jóvenes, como que la forma en que ellos fueron enseñados fue diferente, las estrategias que les fueron enseñadas también; entonces, se preocupan más por romper con la rutina de llegar, escribir y gritar" (estudiante núm. 4, Facultad de Idiomas).

De esas palabras se infiere que los maestros mayores, educados en el sistema tradicional, se dedicaban a "escribir y gritar". Lo cual no es del todo verdad, ya que la mayoría de los entrevistados de Idiomas reconocieron que han aprendido más de los mayores, aun con el sistema tradicional, y que también tuvieron maestros mayores innovadores y dinámicos:

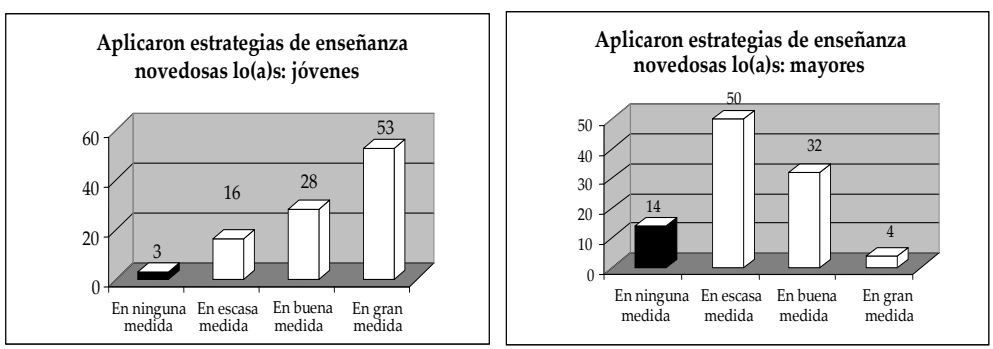
> Es un maestro mayor excelente, nos llevaba mucho material, siempre innovaba y sus clases eran muy dinámicas (estudiante núm. 8, Facultad de Idiomas).

> Se puede dar en los dos casos, el que sea un maestro viejo no quiere decir que no se actualice, puede estar en constante aprendizaje, actualización; mientras que el estudiante joven si se aferra a un nuevo método, a una nueva, no sé, puede congelarse en eso y no actualizarse o viceversa, el alumno, perdón, el profesor joven generalmente se cree que está más actualizado que el mayor (estudiante núm. 2, Facultad de Idiomas).

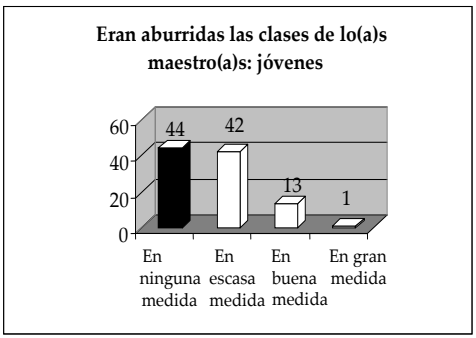
El segundo entrevistado encuentra que ambos, mayores y jóvenes, pueden estar actualizados, ser amenos e innovar. Sin embargo, la mayor parte sostuvo que los más amenos y creativos fueron los jóvenes. El mismo entrevistado dijo:

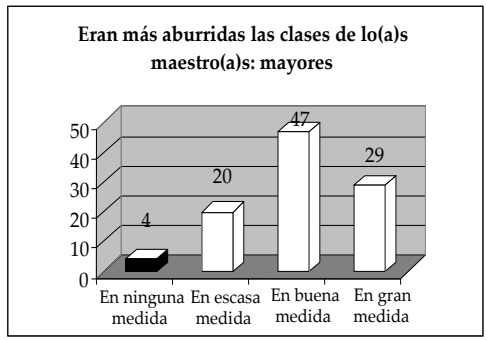
> El maestro joven, desde mi punto de vista, se esfuerza más, quiere dar lo mejor de sí. Al empezar uno trae muchas ganas. Tiene la iniciativa de darle al alumno una buena impresión. En cambio, los mayores, pues, como que caen en una rutina y sienten que así se debe hacer; es como un vicio ¿no?, caen en esa rutina y la vuelven a hacer y no pasan de ahí (estudiante núm. 2, Facultad de Idiomas).

Los datos globales indican que los profesores jóvenes fueron los que más aplicaron estrategias de enseñanza novedosas. Además, sus clases eran menos aburridas que las de los mayores.



Gráficas 17 y 18. Datos globales. Estrategias de enseñanza novedosas y edad.





Gráficas 19 y 20. Datos globales. Clases aburridas.

Algunos estudiantes observaron que la situación laboral incierta de los docentes jóvenes les hace ser más responsables en su trabajo, mientras que muchos de los mayores formalmente adscritos a la plantilla laboral no se preocupan tanto por la enseñanza:

> Había algunos maestros mayores que no llegaban a tiempo. Siento que eran, en parte, irresponsables. Y los maestros jóvenes siempre estaban a tiempo o pendientes de que si no llegaban nos avisaban. En cambio, a los maestros mayores no les importaba que los estuviéramos esperando y no llegaban. Yo creo que los jóvenes trataban de hacer méritos para conseguir plaza o algo más estable, a diferencia de los maestros mayores que ya tienen una base y muchas veces no se preocupan por eso (estudiante núm. 5, Facultad de Idiomas).

La entrevistada explica perfectamente la situación laboral insegura del maestro joven que lo lleva a hacer méritos ante los alumnos. Podemos finalizar este apartado diciendo que para los alumnos de ambas Facultades los enseñantes jóvenes fueron vistos como entusiastas, dinámicos y creativos, y sólo algunos mayores también.

Cuadro 5. Percepciones de los estudiantes de Idiomas y de Pedagogía en cuanto a las formas de enseñar de los docentes en función de su edad

Idiomas	*Pedagogía*
Los maestros jóvenes utilizaban una variedad de métodos y técnicas de enseñanza y preparaban mejor sus clases que los mayores.	Los maestros jóvenes eran cuidadosos al dar sus clases y empleaban una variedad de métodos y técnicas de enseñanza.
Los jóvenes innovaban, inventaban nuevas formas de enseñanza, a diferencia de los mayores que caían en la rutina.	La mayoría de los maestros jóvenes eran innovadores, sólo algunos mayores también lo fueron.
Las clases de los jóvenes eran amenas, creativas y dinámicas; las de los maestros mayores eran aburridas y rutinarias.	Las clases de los jóvenes eran amenas, creativas y dinámicas. Las de algunos mayores también, pero fueron casos raros.
Los mayores aburrían porque no variaban sus formas de enseñar e imponían reglas. Su sistema de enseñanza era tradicionalista.	Muchos de los mayores aburrían porque se veían cansados de enseñar o se enfermaban con frecuencia. Los jóvenes no se veían cansados ni enfermos, al contrario, demostraban entusiasmo.
Los jóvenes se preocupaban por animar a los estudiantes para aprender por medio de métodos modernos de enseñanza.	Los maestros mayores se perciben limitados ante los métodos modernos que emplean los jóvenes.

2. Formas de enseñar en relación con el género de los docentes. Ya se han ejemplificado varios casos de maestras y maestros, jóvenes y mayores, en el apartado anterior. En éste someramente se analizará cómo percibieron los estudiantes las diferentes formas de enseñanza de acuerdo con el género de los docentes.

Siete alumnos de Idiomas afirmaron que las maestras fueron mejores que los maestros al dar sus clases. Tres dijeron que el género no tenía que ver con ello. El primer alumno señaló que los maestros varones no se preocupaban por la manera de dar su clase: "No se preocupaban ni siquiera por llevar más material. Bueno, no todos, pero la mayoría que

me han dado han sido pésimos. En cambio, las maestras, ¡ah!, ellas sí, eran más creativas y ordenadas" (estudiante núm. 1, Facultad de Idiomas).

La séptima entrevistada argumentó que la creatividad es más evidente en las docentes que en ellos; esto porque, en su opinión, las mujeres son más responsables: "Siento que las maestras le echan más ganas porque en su calidad de mujeres son más responsables, ya que desde chiquitas se les enseña a serlo" (estudiante núm. 7, Facultad de Idiomas).

La siguiente entrevistada también percibió a la responsabilidad como algo inherente a las mujeres, así como el deseo de superación: "Los hombres que nos han dado clases sólo tienen el nivel de licenciatura. No sé de algunos que tengan maestría, pero creo que sí. Las mujeres hemos visto que se esfuerzan más y tratan de lograr sus metas" (estudiante núm. 5, Facultad de Idiomas).

Posteriormente, la misma estudiante señaló que las maestras eran más didácticas en sus clases que los maestros. Es de anotarse, por otro lado, que varios alumnos de Idiomas no hablaron mucho respecto de las formas de enseñanza según el género. Para ellos no hubo diferencias notables: "Siento que se da por igual en mujeres y hombres. Ambos pueden hacer una clase interesante o aburrida. Depende de la personalidad del maestro" (estudiante núm. 2, Facultad de Idiomas).

Las opiniones de los estudiantes, tanto de Pedagogía como de Idiomas, fueron muy similares. Según ellos, el género de los enseñantes no influye en la manera de impartir la clase. Dijeron que ambos han sido creativos y novedosos, pero que también se han dado casos en que no lo sean. No obstante, llaman la atención algunos de los ejemplos proporcionados, donde reconocen la responsabilidad, la creatividad y el entusiasmo mayormente en las maestras.

Al estudiante que se cita a continuación le molesta marcar las diferencias entre hombres y mujeres. Dice, además, que los pedagogos deben terminar con los esquemas machistas. Asegura que el hecho de ser mujer u hombre no determina la manera de enseñar. Sin embargo, en una de sus respuestas admite que las mujeres se muestran más responsables: "En cuanto a quiénes son más responsables, eh, yo pienso que las mujeres. Lo digo porque la mujer está tomando otro papel en el cual

necesita prepararse más, tiene que compartir con hombres y sabe que compite tanto con ellos como con mujeres. Entonces, las mujeres son más responsables" (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

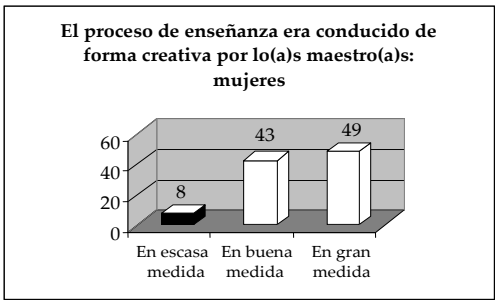
Más adelante, él mismo ejemplifica el caso de la maestra que no enseñaba eficientemente, expuesto en líneas anteriores: "ella explica bastante rápido y solicita de los alumnos el uso de la memoria por encima de la reflexión"; y también el caso de un maestro que aun cuando tenía sobrados conocimientos en la materia, sus clases no eran tan amenas y creativas:

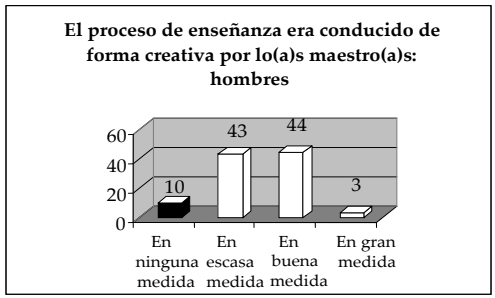
> Con Z… él es muy bueno, es bueno en su clase, pero tiende a ser muy oscuro, y yo creo que se le olvidaba que estaba dándoles clases a alumnos de Pedagogía y no de Sociología o de posgrado, alumnos que apenas estaban formando su esquema de conceptos técnicos, de teorías. Hablaba de cosas que captabas y las aprendías muy bien, pero otras que se iban (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

Como se aprecia, ese es un buen ejemplo de la percepción que tienen los alumnos sobre la forma de enseñar. El alumno reconoce la habilidad del maestro en el manejo de la disciplina, pero también nota las carencias en la manera de dar la clase. Sobresale la frase "tiende a ser oscuro" como señal de que no es creativo ni ilustrativo, lo cual quiere decir que el maestro no siempre se adapta al nivel de los estudiantes. Lo que sigue también describe a las docentes más eficientes en la enseñanza que a ellos: "Las mujeres son más preocupadas e interesadas en lo que hacen. Siempre llevan algo nuevo a la clase, son creativas; ya ponen una técnica un día y al otro día otra, en fin. En cambio, los varones son rutinarios, no cambian, las clases son las mismas" (estudiante núm. 2, Facultad de Pedagogía).

Pese a que pocos reconocieron abiertamente que las mujeres mostraron más eficiencia en su forma de enseñar, la mayoría lo admitió. La responsabilidad, la puntualidad, la creatividad y la amenidad fueron rasgos observados sobre todo en las enseñantes, lo cual se constata con los datos cuantitativos.

Estadísticamente sí hubo diferencias entre las formas de enseñar según el género. Estos son los datos generales:

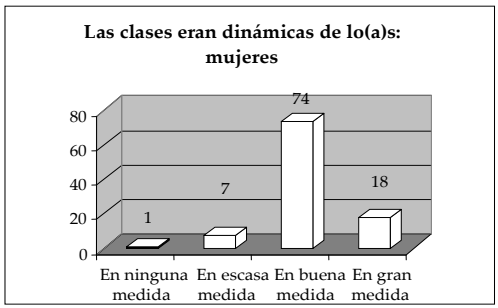


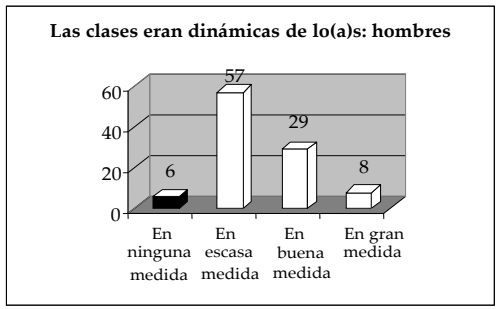


Gráficas 21 y 22. Datos globales. Enseñanza creativa y género.

Cuadro 6. Percepciones de los estudiantes de Idiomas y de Pedagogía en cuanto a las formas de enseñar de los docentes con relación al género

Idiomas	*Pedagogía*
Los maestros varones mostraron despreocupación y desinterés por la enseñanza.	Los maestros varones mostraron despreocupación y desinterés por la enseñanza.
Las maestras fueron creativas, innovadoras y amenas.	Las maestras fueron creativas, innovadoras y amenas.
Los maestros no variaban sus formas de enseñar, sus métodos eran los mismos y no llevaban recursos didácticos.	Los recursos didácticos de los maestros se reducían a gis y acetatos. Las mujeres inventaban y llevaban más material.
Las maestras variaban sus formas de enseñar y llevaban mucho recurso didáctico.	Los maestros mostraron dominio de la materia, pero no eran didácticos como las maestras.
Las maestras eran didácticas al enseñar, los maestros no.	
A las maestras se les notaba entusiasmo y deseos de superación, a los varones no.	Se notaba en las maestras entusiasmo y preocupación por los aprendizajes de los estudiantes, en los maestros no.
Las maestras mostraron responsabilidad y puntualidad en clase.	La responsabilidad, la creatividad, la puntualidad y el entusiasmo eran características de las maestras.





Gráficas 23 y 24. Datos globales. Clases dinámicas y género

Ya no se exponen las gráficas por Facultad, dado que no hubo diferencias notables en las respuestas de los alumnos.

La evaluación

Es común la confusión respecto de los conceptos *evaluación* y *calificación*. Principalmente los alumnos suelen utilizarlos de manera indistinta. Sin embargo, la calificación es sólo un momento estanco de la evaluación. La evaluación es más amplia. Por ello, este apartado se dedica a la *evaluación* y revisa las siguientes categorías: congruencia y ecuanimidad, criterios de evaluación y exigencia en los procesos evaluativos.

Congruencia y ecuanimidad al evaluar. Ambos términos, congruencia y ecuanimidad, son disímiles. Se refieren a cosas diferentes. No obstante, para efectos de este análisis, guardan una relación íntima, ya que la congruencia se refiere a la conexión o correspondencia, y la ecuanimidad tiene que ver con la igualdad, la constancia y la equidad. En este sentido, un maestro es *congruente* cuando su forma de evaluar corresponde con lo que enseñó y, además, si evaluó tal como dijo que lo haría en consenso con el grupo al inicio del curso. Mientras que será *ecuánime* al evaluar si fue justo al otorgar las calificaciones en

función de los aprendizajes reales, independientemente del alumno. De este modo, el maestro no puede ser ecuánime si no es congruente y viceversa.

1. Congruencia al evaluar respecto a la edad de los enseñantes**.** Para los alumnos entrevistados los maestros fueron o no justos y congruentes al evaluar dependiendo de la edad y de otros aspectos. Sostiene Ortiz Oria (1995) que al maestro se le exige que sea un guía-orientador, amigo y compañero de sus alumnos, que comparta sus intereses para analizar mejor sus motivaciones y, al mismo tiempo, que se convierta en el juez que valore, mida y califique, decidiendo quiénes son los "elegidos" o qué sujetos se encuentran en condiciones de poder pasar al curso siguiente.

Ante esta perspectiva, es natural que el maestro parezca ante los ojos de los estudiantes como injusto o incongruente por el discurso que maneje y por los modos de evaluación. Especialmente si es un pedagogo que enaltece los discursos de la pedagogía liberadora. Veamos el siguiente caso respecto a un maestro mayor: "Te dicen una cosa y luego te evalúan de otra, entonces tú dices: ¿qué onda? ¿Qué le pasa al maestro? Se presentó como buena onda, nadie pensó que fuéramos a salir tan mal con él, que se dice un amigo de nosotros" (estudiante núm. 4, Facultad de Idiomas).

Para la cuarta entrevistada, el maestro era amigo de ella y del grupo antes de las evaluaciones, pero dejó de serlo cuando entregó las calificaciones.

Esta conflictiva función puede acarrearle al maestro sentimientos de culpa, sobre todo si es joven, dada su vulnerabilidad.[12] Un alumno reprobado o de bajas calificaciones puede hacer responsable de lo sucedido a ese profesor. Tal vez no sea "culpable"; su "error" fue presentarse como amigo y luego calificarlos bajo.

---

[12] La vulnerabilidad se debe principalmente a su situación laboral. En su mayoría son interinos que pueden incluso ser despedidos ante las quejas de los alumnos o simplemente ya no ser contratados.

> Puso un montón de 6, y 7, y la verdad no esperábamos eso, porque explica bien, le entendíamos y cumplimos. En el salón nos sentíamos padrísimo con él, y cuando se llegaron las evaluaciones fue directamente y se las dio a la secretaria, y todo mundo confiado ni las fuimos a ver, pues pensamos que íbamos a salir bien (estudiante núm. 2, Facultad de Idiomas).

Como se analizó anteriormente, Ortiz Oria tiene razón, pues resulta paradójico ser amigo de los alumnos y tener que reprobarlos o aprobarlos con notas bajas. Tal parece que la incongruencia estriba en los mismos discursos pedagógicos. Empero, algunos maestros demostraron en abierto ser incongruentes e injustos al evaluar, como lo dice el siguiente alumno de Idiomas: "Los maestros, en el papel de maestro que tienen, tratan de ser lo más justo que pueden, aunque, claro, hay unos que tienen sus favoritos ¿no? Y eso no cae muy bien" (estudiante núm. 2, Facultad de Idiomas).

Es comprensible la molestia de los alumnos porque los maestros hagan diferencias en el grupo y beneficien sólo a algunos. Llama la atención que ningún entrevistado de Idiomas o de Pedagogía mencionara a un maestro joven como injusto o incongruente para evaluar. Todos dijeron que los injustos fueron los mayores.

> Era un maestro grande que calificaba de acuerdo a los atributos físicos de las alumnas. Las bonitas tenían su diez asegurado (estudiante núm. 7, Facultad de Idiomas).

> Mira, enseñaba muy bien, conocía su materia al derecho y al revés, aprendimos, yo te puedo decir que aprendí mucho de él, pero me decepcionó su manera de evaluar; a nosotros nos puso 7 cuando le cumplimos con todo e hicimos las entrevistas que nos pidió; en cambio, a las chicas que se sientan atrás, que no hicieron las entrevistas, les puso 9; no se me hace justo (estudiante núm. 2, Facultad de Pedagogía).

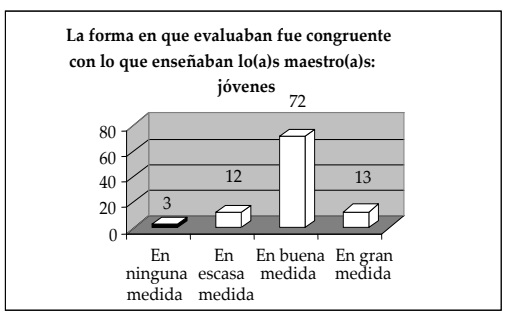
A pesar de ser un excelente maestro, según el entrevistado número dos, pierde reconocimiento al otorgar altas calificaciones a sus alumnas favoritas. El siguiente es otro ejemplo de una maestra mayor de Pedagogía que fue incongruente al evaluar: "A lo último nos puso un examen y nos dijo: 'va a venir esto en el examen, aquí tienen las copias',

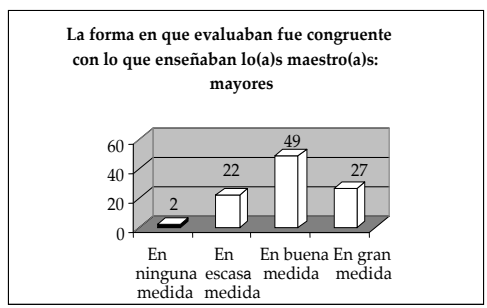
y nos puso un examen que la mayoría reprobó, por lo mismo que no atendió a la Sociología (la materia), y tuvo tiempo para hablar de cosas personales, además de que casi no venía" (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

Dicha docente faltó mucho a clases y cuando iba platicaba de sus asuntos personales, desatendiendo la materia que debía impartir. Para compensar su falta, les daba las copias y les pedía que leyeran, "diciéndoles" lo que vendría en el examen.

Por supuesto, la mayoría reprobaba porque la maestra no enseñaba, y probablemente el contenido de las copias no fue entendible por todos sus alumnos.

Evidentemente, los maestros mayores fueron percibidos como injustos e incongruentes al evaluar; los jóvenes no. Empero, las respuestas cuantitativas no denotan diferencias significativas:





Gráficas 25 y 26. Datos globales. Edad y congruencia al evaluar.

Con todo, son más sobresalientes las respuestas cualitativas, ya que evidencian errores profesionales al evaluar por parte de muchos maestros mayores. Los siguientes cuadros sintetizan los comentarios de los alumnos:

Cuadro 7. Razones por las que algunos maestros mayores fueron percibidos como injustos e incongruentes al evaluar, según la apreciación de los estudiantes de Idiomas

Los maestros mayores mostraron:	*Razones*
Falta de ecuanimidad	Obtenían buenas calificaciones: Las alumnas bonitas o atractivas. Las alumnas que mantuvieran relaciones íntimas con esos maestros. Los alumnos que les cayeran bien a los maestros. Obtenían malas notas: Las estudiantes no agraciadas físicamente. Los alumnos que les cayeran mal.
Incongruencia al evaluar	Enseñaban poco y evaluaban muchos contenidos no vistos en clases. Se mostraron como amigos de los estudiantes y fueron muy exigentes al calificar.

Cuadro 8. Razones por las que algunos maestros mayores fueron percibidos como injustos e incongruentes al evaluar, según la apreciación de los estudiantes de Pedagogía

Los maestros mayores mostraron:	*Razones*
Falta de ecuanimidad	Algunos tenían sus alumnos preferidos.
Incongruencia al evaluar	Enseñaban poco y evaluaban muchos contenidos no vistos en clases. Al inicio del semestre explicaban los criterios de evaluación, tomaban consenso con el grupo, pero al final los ignoraban y evaluaban como querían. Casi no iban, no enseñaban y eran estrictos para evaluar.

Es necesario matizar esta información, ya que no todos los maestros mayores cometen este tipo de errores al evaluar. Probablemente, los alumnos hablaron de los maestros que recordaron como incongruentes dejando de lado a los justos y congruentes.

2. Congruencia y ecuanimidad al evaluar en relación con el género**.** De cierta manera se abordó la congruencia y la ecuanimidad al evaluar tanto de las maestras como de los maestros y se dieron ejemplos de los dos casos. La revisión de todas las entrevistas se traduce en que los docentes fueron vistos como más incongruentes e injustos que *las* docentes. Cabe resaltar lo que comentaron los estudiantes de Idiomas sobre las relaciones íntimas consumadas entre maestro(s) y alumna(s), lo cual las favoreció en las calificaciones.

> A nosotros, como hombres, nos ponía calificaciones bajas, en cambio las chavas salían muy bien, sobre todo las que llevaban minifaldas o escotes (estudiante núm. 10, Facultad de Idiomas, audio).

> Algunas sí andan con los maestros con tal de obtener buenas calificaciones (estudiante núm. 8, Facultad de Idiomas, audio).

> De los cuatro maestros que he tenido, puedo decir que fueron pésimos, no preparaban sus clases, venían cuando querían, unos tenían relaciones sexuales con las alumnas y eran aburridos, no les gustaba enseñar (estudiante núm. 1, Facultad de Idiomas).

Respecto a lo anterior, sorprende la conclusión a la que llega el primer alumno sobre los maestros que evoca: "fueron pésimos", "no les gusta enseñar". Después acomete acerca de las incongruencias en el terreno de la evaluación. Para él, los hombres son los más injustos e incongruentes, pero tienen preferencias, es decir, depende del alumno que se trate:

> Los hombres… recuerdo que en una materia me había puesto ocho y a una amiga que es muy buena también; nosotros peleamos, pero no se pudo hacer nada. Si te llevas bien con ellos te pasan con buenas calificaciones, pero es cada quien, a criterio de los maestros (estudiante núm. 1, Facultad de Idiomas).

Como se observa, los alumnos pueden intentar llevarse bien con el profesor sólo para obtener buenas calificaciones y no por un interés natural. Pero veamos otro ejemplo del uso injusto de las evaluaciones: "Yo tuve un maestro *gay* que se llevaba muy bien con los hombres y el otro

maestro... se llevaba mejor con las mujeres. El maestro era bisexual, pero tenía intenciones con las mujeres; él tenía un fin, las reprobaba para sacar provecho y a los hombres los pasaba, y el otro maestro no" (estudiante núm. 1, Facultad de Idiomas).

El maestro mencionado por el primer entrevistado utiliza las evaluaciones para convencer a las alumnas de tener relaciones sexuales con él. Es evidente su falta de ética y ecuanimidad:

> Ese maestro se llevaba muy bien con los alumnos, los pasaba. Con las mujeres se llevaba bien, pero las reprobaba, y el otro maestro, con intenciones sexuales, se llevaba mal con los alumnos, se llevaba mejor con las mujeres y pasaba con mejores calificaciones a las mujeres, y a los que le caían mal –los hombres y las chicas feas– les ponía bajas calificaciones (estudiante núm. 1, Facultad de Idiomas).

Hasta las preferencias sexuales de los docentes incidieron en las calificaciones de los estudiantes, así como el género y los rasgos físicos de los alumnos.

Según los mismos alumnos de Idiomas, las maestras fueron más justas para evaluar, porque tratan a todos los alumnos por igual, es decir, más objetivamente: "Las mujeres son más estrictas para calificar, porque como mujeres somos más meticulosas en esas cosas, nos fijamos en los pequeños detalles, y los hombres no, ellos son subjetivos. Tienen esa facilidad de que si alguien no está bien, está mal o una niña bonita, y las mujeres somos más objetivas" (estudiante núm. 4, Facultad de Idiomas).

La cuarta entrevistada, al hablar de las maestras se ubicó en el papel de ellas, afirmando que las mujeres "somos más meticulosas" y "somos más objetivas", mientras que los varones no. La mayoría de los alumnos de Idiomas coincidieron con su punto de vista.

> Yo creo que las mujeres, porque las mujeres son, no sé, yo he visto como que por lo regular les gusta enseñar y no sé si eso sea así; de todas las que he conocido pareciera que el enseñar es inherente en ellas. Muchos maestros califican, pero, o sea, poco. Un maestro que me da a mí, y a mis compañeras, luego resultó que a cuatro de ellas que andaban muy mal, que eran las más guapas del salón, que les quería dar clases a ellas nada más, que para ayudarlas (estudiante núm. 3, Facultad de Idiomas).

Este entrevistado también vio la falta de ecuanimidad de los docentes varones al evaluar, pues beneficiaban a las alumnas bonitas.

Los alumnos de Pedagogía mencionaron algo semejante, sin embargo, son más mesurados en sus apreciaciones. Para ellos, las mujeres son más ecuánimes y comprensivas, mientras que los varones se muestran rígidos.

> Las mujeres son más comprensivas, como que comprenden más al alumno, a todos por igual, o sea, te entienden cuando tienes un problema (estudiante núm. 3, Facultad de Pedagogía).

> De igualdad yo pienso que las maestras, porque algunos maestros… por ejemplo, si por un alumno el maestro tiene cierta preferencia, porque tengo un maestro así, pues; es más flexible con los chavos que con las mujeres, y en cuanto a las maestras yo siento que tienen un equilibrio entre las mujeres y los hombres, porque tienden mucho a observar e identifican sus características; entonces, yo creo que eso les permite ser ecuánimes (estudiante núm. 4, Facultad de Pedagogía).

Aunque encuentran que los maestros tienen preferencias por algunos estudiantes, ninguno de los entrevistados de Pedagogía dijo que utilizaran las evaluaciones para convencer a las alumnas de intimar con ellos sexualmente, como sí lo mencionan reiteradamente los estudiantes de Idiomas. Sin embargo –incluidos los de Idiomas–, señalaron casos de maestros con preferencias sexuales diferentes que se acercaban a los alumnos en los exámenes para decirles si estaban bien o mal en las respuestas o para preguntarles sobre sus aprendizajes: "Se acercaba y te decía 'aquí estás mal'. A mí me daba risa y no le hacía caso, pero luego mis compañeras se reían. Pero no eran tan injusto, también a las chavas las ayudaba" (estudiante núm. 8, Facultad de Pedagogía).

Hubo un caso únicamente comentado por los alumnos de Pedagogía sobre un maestro con preferencias sexuales distintas que podría haber sido injusto, pero no lo fue. La mayoría afirmó que las maestras fueron justas y comprensivas al evaluar, pero también los maestros: "Las maestras te dicen: 'sabes que el primer día por acuerdo de grupo establecimos cuál iba a ser el sistema de calificación y así se quedó; entonces, yo no puedo cambiar eso porque no sería congruente'" (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

A continuación, un caso solamente de una maestra que fue incongruente al evaluar:

> Recuerdo la materia de Metodología, métodos de investigación en ciencias sociales, donde vimos la elaboración de pruebas objetivas y todo tipo de pruebas; ya casi al final nos encargó un trabajo y elaboramos una batería de pruebas que era para la práctica en la primaria; bueno, total que cada uno hizo por equipo su batería para aplicárselo a los niños de secundaria, y nunca supimos cómo calificó la maestra este tipo de material, pero al principio sí nos había dicho el proceso de calificación del trabajo que estaba bien estructurado y seguía las normas, porque vimos un manual sobre cómo elaborar pruebas, baterías de pruebas y total que nunca supimos al final cómo fue la evaluación, aunque antes, te digo, sí nos había dicho cómo lo iba a evaluar. Algunos de nosotros le ayudamos a hacer un trabajo de una investigación que hizo en la Normal Veracruzana; éramos como seis, tres hombres y tres mujeres; una de las chavas que ayudó fue a la que le volvió a aplicar su examen; entonces, te digo, se lo volvió a aplicar (estudiante núm. 5, Facultad de Pedagogía).

Esta maestra comentada por el quinto entrevistado es incongruente cuando dice que evaluará de una forma y al final lo hace de otra, además de solicitarles ayuda a tres alumnos para un trabajo de investigación personal. Obviamente, ellos pensaron que por lo menos no sería tan injusta reprobándolos o haciéndoles que repitieran el examen. Tal como dijo, este fue el único caso de una maestra injusta o incongruente. Y para continuar, el que sigue se trata de un maestro que para justificar sus faltas o su incapacidad les puso diez a todos:

> Era un maestro que se vestía de traje y toda la cosa, y al final les puso 10 a todos, hasta al que no asistió a clase e incluso se había dado de baja le puso nueve, y a otra alumna, una compañera que sí asistió todos los días, que no se dio de baja, también le puso nueve de calificación. Pienso que eso lo hacía porque no enseñó bien (estudiante núm. 4, Facultad de Pedagogía)

> Aunque el maestro calificó con 10 a todos, resultó ser injusto, ya que no todos mostraron el mismo interés y rendimiento escolar. A veces, los maestros se escudan calificando alto para que los alumnos no se quejen de su desempeño docente.

Cuadro 9. Percepciones de los estudiantes de Idiomas y de Pedagogía en cuanto a la ecuanimidad y congruencia de los docentes en relación con el género

Idiomas	*Pedagogía*
No hubo casos de maestras injustas e incongruentes, pero sí muchos de maestros.	Casi no hubo casos de maestros, mujeres y hombres, injustos o incongruentes.
Las maestras eran objetivas al evaluar, los hombres no.	Algunos (mujeres y hombres) fueron incongruentes porque no tomaban en cuenta los criterios acordados al inicio.
Los maestros varones fueron injustos al evaluar, porque favorecían a los que les caían bien y a las chicas bonitas.	Algunos fueron injustos porque pusieron calificaciones altas a todos, a los alumnos cumplidos y a los que no lo eran.
Algunos maestros varones utilizaron las evaluaciones como una forma de controlar a las alumnas y hacer que se relacionaran sexualmente con ellos.	No emplearon las evaluaciones para controlar o convencer a nadie.

*Variación de criterios evaluativos***.** Dado que la evaluación es todo un proceso que se realiza desde el inicio, en el desarrollo y al final de la experiencia educativa, los criterios mediante los que se evalúa, varían; máxime si se trata de una clase en la que el maestro deja de ser el único expositor, dueño de la palabra y controlador de la evaluación.

1. Variación de criterios y su relación con la edad de los enseñantes**.** Los estudiantes de Pedagogía reconocieron que los maestros jóvenes son los que varían sus formas de evaluar, pues no se restringen a una sola forma: "Los maestros mayores no varían, al final te pueden poner 10 u otro, pero no cambian. Los jóvenes sí; te piden reportes, tareas, trabajos y te van registrando todo para al final calificarte con base en todo lo que hicimos durante el semestre" (estudiante núm. 4, Facultad de Pedagogía).

Así, los maestros jóvenes varían sus criterios de evaluación y, por lo que dice el entrevistado, la evaluación es más integral. Por su parte,

los mayores no utilizan muchos criterios, pues algunos se limitan a poner al final un examen y nada más: "Casi no iba, y cuando se llegaba el final de semestre se presentaba con un montón de copias y sobre eso nos ponía un examen muy difícil que casi nadie pasaba" (estudiante núm. 2, Facultad de Pedagogía).

Para los alumnos de Idiomas, en cambio, algunos de los maestros mayores sí fueron creativos al evaluar, ya que utilizaban otras formas diversas aparte del examen: "... la maestra M nos evaluaba con tareas, participaciones, dramatizaciones [...] aparte de que no te aburrías, la evaluación era mejor" (estudiante núm. 6, Facultad de Idiomas).

Sin embargo, casi todos señalaron que los jóvenes fueron los más creativos e innovadores en sus criterios de evaluación, a diferencia de los mayores rutinarios: "Es lo mismo; incluso, si les preguntas a sus exalumnos, te dicen cómo evalúan o si te llevas con alguno, ya la hiciste, porque te dice lo que viene en el examen; y con los jóvenes no, porque ellos varían; este semestre evalúan así y para el otro de otra manera" (estudiante núm. 10, Facultad de Idiomas, audio).

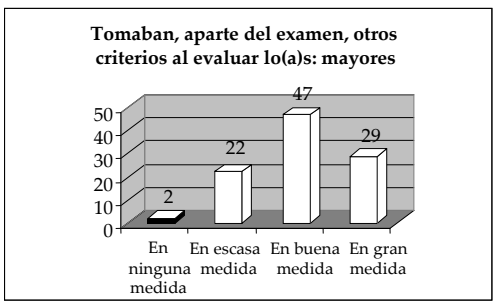
El comentario anterior permite ver cuán importante es variar los criterios de evaluación; si no se modifican, los alumnos pueden estratégicamente enterarse de cómo evalúa tal maestro y obtener excelentes calificaciones sin el menor esfuerzo. Pero, además, las innovaciones son necesarias por los cambios sociales en el ámbito mundial, pues tanto los fines educativos como los alumnos son otros. "Yo creo que los mayores son cuadrados y tienen sus estrategias y sus técnicas de años, difíciles de quitar" (estudiante núm. 4, Facultad de Idiomas).

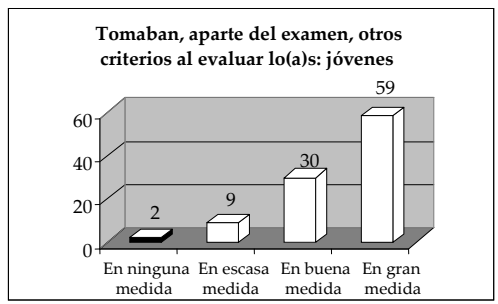
Los maestros jóvenes fueron valorados por variar sus formas de evaluar: "Son muy creativos y entusiastas hasta para evaluar; ya evalúan esto, lo otro, esto más, o sea, su manera de evaluar no te desmotiva porque toman en cuenta muchas cosas, y a la hora que te dicen la calificación es muy clara porque ellos lo tienen todo registrado, cosa que los mayores no hacen" (estudiante núm. 5, Facultad de Pedagogía).

Los estudiantes de Idiomas y de Pedagogía coinciden en sus percepciones sobre la variación de los criterios de evaluación de los docentes de acuerdo con su edad.

Cuadro 10. Criterios de evaluación y su relación con la edad de los profesores

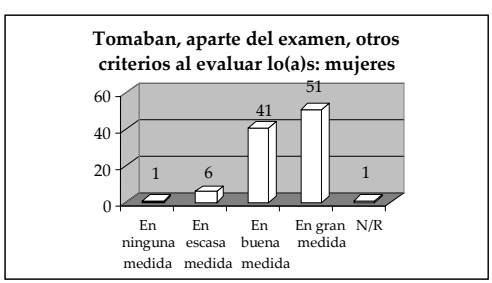
- Los maestros jóvenes son creativos y varían sus formas de evaluación.
- Los maestros mayores son rutinarios y evalúan con los mismos criterios cada semestre.
- Los jóvenes evalúan más integralmente los aprendizajes de los estudiantes.
- Los mayores recurren más al examen como forma exclusiva de evaluación.

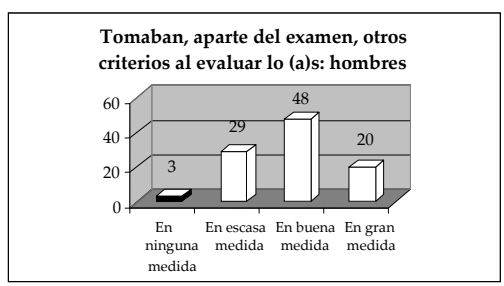




Gráficas 27 y 28. Datos globales.
Variación de los criterios de evaluación y edad de los maestros.

Según los comentarios sobre maestros y maestras expuestos, ellas fueron percibidas más variantes y creativas que los maestros respecto a sus criterios de evaluación:





Gráficas 29 y 30. Datos globales. Criterios de evaluación y género.

Exigencia en los procesos evaluativos. Control de los resultados de aprendizaje. Nos guste o no –maestros y estudiantes–, la evaluación es tan relevante como necesaria. Sin ésta no se podría saber qué tanto y cómo han aprendido los alumnos. Aunque el concepto de control de los resultados de aprendizajes disgusta a muchos pedagogos que creen que los estudiantes deben demostrar sus aprendizajes (conocimientos, habilidades, actitudes, etc.) por gusto propio y no porque se les evalúa –conforme una escala numérica–, la realidad muestra que los alumnos están más preocupados por sus calificaciones que por lo asimilado. Es por ello que los maestros deben ser cuidadosos en los sistemas de evaluación que empleen y en la manera de controlar dichos sistemas. Lo que no significa que se vuelvan controladores o vigilantes de los alumnos, sino simplemente que exijan resultados, manejo de teorías, prácticas y acciones. Además, como se observó en el capítulo anterior, a los estudiantes les agrada que los maestros sean exigentes con los procesos de evaluación. Prefieren aquéllos exigentes y ecuánimes que a los condescendientes. Veamos las opiniones de los entrevistados al respecto, de acuerdo con la edad y el género de los docentes.

1. Exigencia en los procesos de evaluación de acuerdo con la edad de los maestros. Un maestro joven y principiante, que recién ha ingresado a la docencia, puede presentar dificultades para evaluar a los alumnos por varias razones: inestabilidad laboral, escasa experiencia para trabajar con alumnos como tal cual se asume todavía, entre otros; por ello, le disgusta controlar los resultados de aprendizajes. La siguiente respuesta de una entrevistada de Idiomas lo corrobora:

> Los maestros jóvenes no saben controlar, hay cosas que se les salen de control y a los mayores no. Éstos han sido rígidos, creen que uno como joven debe saberse las cosas porque se tiene la capacidad para aprenderlo todo; o sea, si fueras una persona mayor como ellos tal vez te comprenderían más, pero dicen que por el hecho de que somos jóvenes tenemos la capacidad de aprender las cosas bien, esto es, tener una perfección (estudiante núm. 6, Facultad de Idiomas).

Casi todos los entrevistados de Idiomas consideraron que los mayores fueron más exigentes que los jóvenes. El siguiente es el caso de un maestro mayor de edad que le indica al alumno que no puso todo su empeño para obtener una mejor calificación: "... 'ah, sí, aflojaste'. 'No es cierto –le dije–, usted sabe que así eran todos mis trabajos con nueves y dieces, para que ahora me ponga ocho'. Me contestó: 'Sí, sí, pero aflojaste'" (estudiante núm. 1, Facultad de Idiomas).

Solamente un entrevistado dijo que tuvo un maestro joven que era estricto para calificar y por la manera como se expresó, se nota que a él le gusta que los maestros sean exigentes:

> Es que hay de todo en esta Facultad. El año pasado tuve un maestro joven y ahorita tengo otro muy rígido en cuanto a la calificación. Hay maestros con mucha experiencia que no son tanto; en mi caso, en lo que he vivido, los mayores han bajado su exigencia y los jóvenes, quizá porque empiezan y están más empapados de lo que han aprendido y de la manera en cómo se tienen que desarrollar como maestros, sean más exigentes (estudiante núm. 2, Facultad de Idiomas).

Este estudiante reconoce en los maestros jóvenes su preparación y entusiasmo para exigirle al alumno. Cuestión que, observa, se está perdiendo en los mayores. Sin embargo, fue el único en percibirlo, pues el resto de los entrevistados afirmó que los jóvenes son permisivos en las calificaciones, por lo que reprueban más con los mayores: "… ellos son estrictos, hasta un decimal escatiman; en cambio los jóvenes, yo creo que nos comprenden y nos suben puntos" (estudiante núm. 7, Facultad de Idiomas).

El maestro joven puede asumirse todavía como estudiante o simplemente comprenda a los alumnos en tanto que fue estudiante hace poco tiempo. En este sentido, los estudiantes de Pedagogía coincidieron con las apreciaciones de los de Idiomas. También encontraron que los maestros jóvenes son flexibles y que algunos llegan a ser muy permisivos en las calificaciones: "Los jóvenes te dicen que el sistema de evaluación va a ser 10% la participación, tanto la asistencia y así sucesivamente, pero a veces, como son buena onda, te ayudan y adaptan ese sistema conforme la necesidad del grupo, son más flexibles" (estudiante núm. 4, Facultad de Pedagogía).

No obstante, la mayoría dijo que muchos maestros mayores fueron rígidos, más que exigentes, y apáticos con los procesos de evaluación, pues casi no iban y ponían un solo examen. Y, aunque reprobaban casi todos, eso no era muestra de un buen proceso de evaluación. "Imagínate, no venía, y cuando estaba por terminarse el semestre nos ponía un examen muy difícil que casi todos reprobábamos. Era una maestra rígida, mayor. No era exigente, porque si fuera exigente hubiera dado más de ella" (estudiante núm. 2, Facultad de Pedagogía).

Los alumnos sostuvieron que reprobaban más con los mayores, pero que los jóvenes llegaban a ser más exigentes sobre los procesos, es decir, les pedían más muestras de aprendizajes: tareas, trabajos, participaciones, etcétera.

> Fíjate, qué contradictorio, porque los maestros jóvenes como que nos traían así, más cortitos; y decían: "tienen que hacer un reporte de lectura para tal día". Se los teníamos que hacer, si no, sabíamos que nos iban a bajar puntos, incluso nos decían: "o tienen que hacer tal trabajo para tal día o un trabajo final", si no, ya no nos iban a recibir. Entonces, sí; sí mostraban responsabilidad en eso porque al entregar nuestros trabajos sabíamos que los revisaban, ya que en ellos corregían; en fin, ya los teníamos todos rayados de que sí los habían revisado; pero algunos maestros ya mayores no hacían eso, nada más les entregábamos el trabajo y sólo veíamos la calificación asentada en el acta, pero nunca tuvimos la señal de que nos habían revisado nuestros trabajos (estudiante núm. 5, Facultad de Pedagogía).

Para los entrevistados, los mayores caían en la rutina, faltaban, no revisaban los trabajos ni llevaban control de evaluaciones, y aplicaban a veces sólo un examen en todo el semestre. En ese sentido, no fueron exigentes, aunque sí rígidos, porque reprobaban a bastantes alumnos.

Al respecto, conviene remitirse al libro de Hernández,[13] en especial al capítulo referido a la edad de los enseñantes, donde se apunta que con los años las energías disminuyen e incluso el entusiasmo de enseñar, aunque no en todos.

---

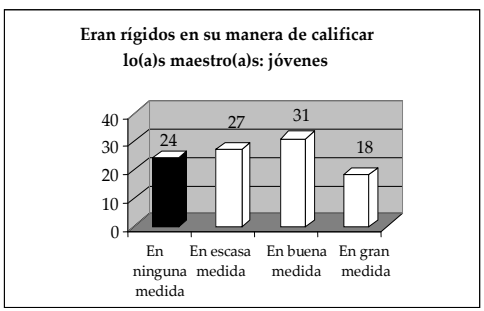
[13] Griselda Hernández Méndez, *op. cit*., 2010.

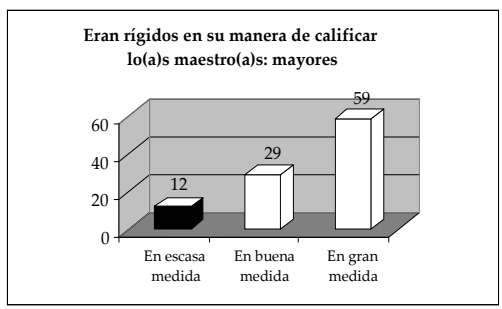
Las coincidencias entre los alumnos de Pedagogía y de Idiomas sobre la exigencia de los docentes en los procesos evaluativos se muestran en el cuadro 11.

Cuadro 11. Exigencia en los procesos evaluativos de los docentes de acuerdo con su edad

• Los maestros jóvenes son más exigentes, porque solicitan a los estudiantes varias demostraciones de aprendizajes. Emplean una variedad de criterios de evaluación, valoran participaciones, exposiciones, trabajos, etc. Revisan todos los trabajos; cosa que los mayores no hacen.
• Los mayores cada vez exigen menos. La mayoría evalúa sólo a través de un examen. Pero son más rígidos que los jóvenes porque sus exámenes son difíciles de pasar.
• Los mayores reprueban más alumnos que los jóvenes.

El cuadro anterior se complementa con los datos generales cuantitativos:



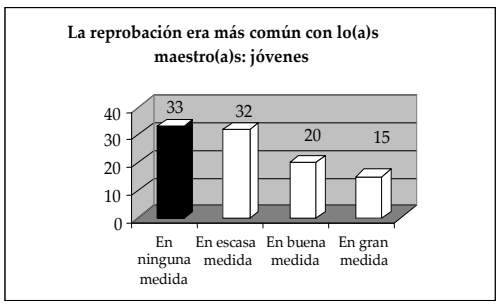


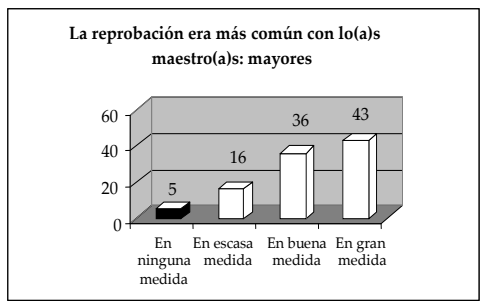
Gráficas 31 y 32. Datos globales. Rigidez en la forma de calificar.

Sin duda, los maestros jóvenes son menos rígidos para evaluar que los mayores. Probablemente en esto incida la vulnerabilidad que ya citábamos, la inestabilidad laboral o la juventud (ser apenas un poco más grande de edad que los alumnos).

Sin embargo, se aprecia en los datos obtenidos que sí hubo maestros jóvenes rígidos para evaluar, y también maestros mayores poco

rígidos. Los alumnos de ambas Facultades reprueban más con los maestros mayores, según se ilustra en las gráficas siguientes:





Gráficas 33 y 34. Datos globales. Reprobación y edad.

2. Exigencia en los procesos de evaluación de acuerdo con el género de los maestros. Las exigencias en los procesos de calificación pueden variar según el género de los docentes. De acuerdo con Abraham (1985), el multimaternaje y todo lo que éste implica pareciera ser parte inherente de la mujer. Así, características como sensibilidad, dulzura, ternura y comprensión, se cree, describen perfectamente a las maestras por ser mujeres con instinto materno. Mientras que los hombres no tienen ni deben tener esas características. En ese sentido, es natural que los alumnos perciban de manera distinta a maestras y maestros.

Para los estudiantes de Idiomas, las maestras son más flexibles al evaluar, lo que no significa que no exigieran: "Las mujeres son más flexibles; en el momento que tú les das alguna razón o les pides que te ayuden en algo, son más flexibles las mujeres que los hombres" (estudiante núm. 6, Facultad de Idiomas).

Ésta y algunas otras opiniones de los entrevistados hacen suponer que las maestras no eran tan exigentes como los maestros y que, en ocasiones, llegaban a ser permisivas con ellos: "Como que eran más comprensivas con nosotros, tal vez por instinto maternal; el que nos vieran como a sus hijos y que les pidiéramos ayuda, no se podían negar a ayudarnos" (estudiante núm. 6, Facultad de Idiomas).

La entrevistada explica que el instinto materno es lo que hace que las maestras no nieguen su ayuda a los alumnos, a quienes miran como hijos. Y como los maestros varones no tienen dicho instinto, pueden ser estrictos con ellos al evaluarlos: "El caso de maestros que dicen: 'yo no ayudo'; como O, V y algunos otros maestros te dicen 'no ayudo', pero si te vas a tomar o a divertir con ellos, igual te ayudan, 'es buena onda, lo ayudo,' es lo que dicen" (estudiante núm. 3, Facultad de Idiomas).

El tercer entrevistado sostiene que los maestros son *aparentemente* más rígidos para evaluar, ya que terminan poniendo notas altas a quienes se llevan bien con ellos y hasta salen a divertirse. Pero aquellos que no les caigan bien obtendrán calificaciones muy bajas y posiblemente reprueben.

Según los estudiantes de Idiomas, los maestros fueron más estrictos y menos objetivos para evaluar, mientras que en las maestras vieron las características que se señalaron: comprensión, sensibilidad y flexibilidad.

No todos los estudiantes de Pedagogía coincidieron con los de Idiomas, puesto que, según la mayoría, la exigencia depende de la materia y no del género de los docentes:

> Yo siento que con ambos, porque, ¡ay!, es que depende mucho de la materia que imparta una maestra o un maestro, porque a veces puede ser Estadística, por ejemplo, que cuando la imparte un maestro yo siento que puede ser menos reprobable que cuando la imparte una maestra, porque es más estricta. Me han tocado maestras más estrictas (estudiante núm. 4, Facultad de Pedagogía).

> Creo que influye más la materia que el género de los maestros. Por ejemplo, C era un poquito rígida en la materia de Currículo, te pedía más trabajos, había más exámenes y era un poco más pesada su forma de calificar; sin embargo, ahorita estamos llevando con ella Orientación y a mí no se me hace tan rígida como antes. Por eso realmente pienso que es la materia (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

Para la cuarta entrevistada de Pedagogía, las maestras que le impartieron clases fueron más estrictas que los maestros, en especial las de materias como Estadística. Según el primer entrevistado, depende de la materia y no del género el hecho de que los docentes sean estrictos o exigentes en los procesos evaluativos.

De acuerdo con la percepción del quinto estudiante, las maestras no son exigentes; al contrario, son permisivas al calificar: "Algunas son muy, muy maternales. Te ayudan en todo, te dan chance de que puedas entregar –hablando de maestras mayores–, son muy maternales, pero te dejan entregar los trabajos hasta cuando tú quieras y te los valen, te ayudan, te explican las cosas, son muy pacientes..." (estudiante núm. 5, Facultad de Pedagogía).

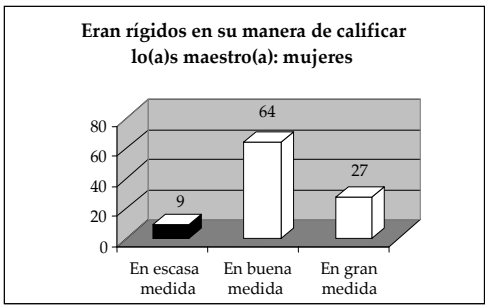
Desde la opinión del entrevistado, lo maternal de las maestras las hace ser bastante condescendientes con los alumnos a los que ayudan, comprenden y explican pacientemente.

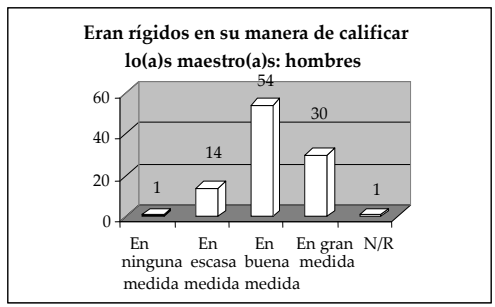
En el siguiente cuadro se sintetizan las opiniones de los estudiantes de Pedagogía y de Idiomas respecto a sus percepciones sobre el género de los docentes y su relación con la exigencia de los procesos evaluativos.

Cuadro 12. Percepciones de los estudiantes de Idiomas y de Pedagogía acerca de la exigencia en los procesos de evaluación de los maestros de acuerdo con el género

Idiomas	*Pedagogía*
Las mujeres son más flexibles para calificar. Los maestros son rígidos y subjetivos para calificar. El instinto materno induce a las maestras a ayudar a los alumnos y a no reprobarlos.	Para algunos, la flexibilidad o rigidez para evaluar depende de la materia que impartan los docentes y no tanto de su género. Para otros, las mujeres son permisivas para calificar por su instinto materno.

Empero, cuantitativamente no se aprecian muchas diferencias en la exigencia para evaluar con respecto al género de los maestros. Véanse las gráficas siguientes:





Gráficas 35 y 36. Datos globales. Rigidez para calificar y género.

Si cruzamos estos datos con los anteriores, en relación con la congruencia y la ecuanimidad, se aprecia que las mujeres fueron más congruentes y ecuánimes. Pero, al igual que los hombres, algunas fueron exigentes al evaluar y otras no.

Características personales de los maestros

Relaciones humanas

Como se revisó en el capítulo anterior, la sociedad contemporánea sufre de una pérdida de valores como consecuencia de un capitalismo y un consumismo sin reflexión. El consumismo y el desarrollo tecnológico han hecho que el hombre pierda un poco su sentido como persona, lo cual probablemente ha repercutido en las relaciones interpersonales maestro-alumno, ya que se han vuelto distantes y a veces amenazantes, principalmente para el maestro.

Así, las nuevas teorías pedagógicas pugnan por un trato humano al alumno y por los principios de libertad, equidad, democracia, entre otros. Lo anterior, sin embargo, no arroja los resultados deseados para los profesores noveles por muchas razones y, a veces, tampoco para los maestros mayores, a pesar de su experiencia y quizá dominio sobre esas teorías.

En los párrafos que siguen se analiza cómo fueron, a partir de los alumnos entrevistados y encuestados, las relaciones humanas y el control de grupo que desarrollaron los docentes en el aula, según la edad y el género.

Control del orden en la clase y las relaciones humanas que entablaron los docentes de acuerdo con su edad. La transición que vive el docente joven de estudiante a enseñante puede experimentarla como un "shock de la realidad" si descubre que la teoría pedagógica que aprendió no resuelve los problemas prácticos que se le presentan en el aula y no dispone del carácter para resolverlos. Veenman (en Villa, 1988) encuentra que los docentes principiantes atraviesan por varios problemas, entre éstos, el control del grupo. Como se dijo, la inestabilidad laboral del profesor principiante le hace procurar no tener dificultades con los alumnos, lo que en ocasiones lo lleva a ser tan permisivo que los alumnos se aprovechan de la situación.

De este modo, las relaciones humanas pierden su sentido real, mal interpretándose como "todo mundo en el salón de clases puede hacer lo que quiera", puesto que el maestro "es un amigo", "alguien igual que el alumno universitario" y, por su juventud, podría ser su propio hermano. Precisamente por su edad, si no está preparado para enfrentarse a las situaciones de su profesión, no logrará mantener en orden el grupo (y no tanto controlarlo, pues este concepto es muy conductista).

Moskowitz y Hayman (en Woolfolk, 2006), al comparar la conducta de maestros principiantes con la de experimentados, concluyeron que los primeros permiten el desorden en la clase, ignorándolo, como si al no reconocerlo fuera a desaparecer. Los maestros mayores, experimentados, son capaces de incrementar la implicación de los alumnos en las actividades áulicas. Empero, las investigaciones de autores como Simon Veenman se ubican en el contexto escolar básico. Veamos qué opinaron los estudiantes de nivel superior respecto de las relaciones humanas y del mantenimiento del orden en el salón de clases.

Cuando se les preguntó a los estudiantes de Idiomas: ¿quiénes cuidan más el ambiente humano en el salón de clases, los maestros mayores o los jóvenes?, solamente uno de ellos dijo que ambos; los demás contestaron que los jóvenes. Éstos son unos ejemplos:

> Los jóvenes; yo siempre he pensado que un maestro joven está más familiarizado con la escuela, con su vida estudiantil. Yo creo que todavía se sienten en nuestro papel y tratan de ayudarnos lo más posible (estudiante núm. 5, Facultad de Idiomas).

> Los jóvenes son los que les dan igualdad a todos los alumnos [...] Siento que los jóvenes procuran atraer la atención de los alumnos, de estar en contacto con ellos para saber si realmente entienden o no una clase (estudiante núm. 6, Facultad de Idiomas).

Para la quinta entrevistada, los docentes jóvenes se sienten en el papel de los estudiantes y por eso ayudan a los alumnos. Por su parte, la sexta estudiante arguye que los maestros jóvenes mantienen un trato igualitario y están pendientes de los alumnos.

Para continuar con la misma pregunta, según el comentario siguiente, los docentes jóvenes crean más el ambiente humano que los mayores, ya que están en la misma frecuencia que los estudiantes. Por su edad, los comprenden e intentan llevarse bien con todos: "Yo creo que con los jóvenes, ellos están en la misma frecuencia y tienen los mismos gustos, aparte de que los maestros jóvenes socializan más con los alumnos que los maestros mayores" (estudiante núm. 4, Facultad de Idiomas).

Hay muchos aspectos interesantes en la opinión de la estudiante. En primer lugar, mira a los docentes jóvenes cercanos a los alumnos por: la edad, los gustos, las preferencias y su facilidad para socializar. En segundo, observa a los mayores poco sociables con los estudiantes. Lo antes dicho refleja la importancia que tiene conocer la realidad de los estudiantes para acercarse académicamente más a ellos, pero interesados en su persona. Los alumnos de Idiomas dicen llevarse mejor con los maestros jóvenes que con los mayores: "Con los jóvenes, porque los mayores siempre procuran mantener una barrera al dar su clase, y

los jóvenes procuran tener una mejor relación con los alumnos" (estudiante núm. 6, Facultad de Idiomas).

Las respuestas de estas alumnas reflejan un necesario e inmediato análisis por parte de los maestros mayores sobre su práctica docente. Responder a las siguientes preguntas podría ser un buen inicio: ¿Qué pasa con su actuación? ¿Han cuidado las relaciones humanas que entablan en el aula? ¿Han puesto una barrera entre ellos y los alumnos sin ser conscientes?

Analicemos los comentarios de los entrevistados de Pedagogía. Ante la misma interrogante –¿quiénes cuidan más el ambiente humano en el salón de clases, los maestros mayores o los jóvenes?– la mayoría señaló que ambos, que tanto los jóvenes como los mayores pueden propiciar un ambiente humano en clase:

> Es que hay unos maestros mayores que sí te dan un sistema de confianza en clase para que participes [...] es cuestión de la personalidad de cada uno de ellos, y esa confianza que te inspiran hace que tú te explayes en tus participaciones, que te lleves bien con ellos y mejor, y que en sus trabajos pongan un poco más de interés, porque si ves que un maestro nada más llega con su ritual de pasar lista y recitar y sentarse en la silla del escritorio y estar ahí sentado todo el tiempo recitando, entonces, como que no te motiva mucho a participar o a hacer trabajos en equipos. Hay maestros que interactúan contigo como deben (estudiante núm. 5, Facultad de Pedagogía).

> Bueno, tan sólo en mi grupo pienso que ambos, tanto los jóvenes como los adultos (estudiante núm. 3, Facultad de Pedagogía).

El quinto entrevistado sostiene que a los alumnos les beneficia, en su rendimiento académico, el hecho de que los maestros les brinden confianza, ya que los motiva a participar más en clase, sin temor a equivocarse. Así que, según él, las habilidades para brindar confianza dependen de la personalidad de los docentes y no tanto de la edad.

No obstante que casi todos dijeron que ambos cuidan el ambiente humano en la clase, hubo algunos que afirmaron que más los jóvenes. Veamos la siguiente opinión:

> Ambos; de todo hay. Tuvimos maestros jóvenes cuidadosos en las relaciones humanas como N, G y C, pero también maestros mayores excelentes, que brindaban confianza para que pudiéramos acercarnos a ellos. Pero, de todos modos, creo que definitivamente los jóvenes cuidaban más las relaciones humanas (estudiante núm. 2, Facultad de Pedagogía).

> Ambos; para mí ambos, porque los jóvenes, bueno, a veces te identificas más con ellos, porque es sano, pues, por lo mismo de que están jóvenes echan más relajo contigo, hacen más relajada la clase y a veces un maestro mayor sí lo hace dependiendo de su carácter o de su forma de ser, pero a veces es un poquito más difícil porque ya tiene un estilo, ya tiene una forma de ser, y no permite que tú como alumno eches relajo con él (estudiante núm. 4, Facultad de Pedagogía).

Habría que definir lo que la alumna entiende por "relajo", en tanto que puede mal interpretarse. Según ella, los jóvenes hacen la clase más relajada que los mayores y permiten que los alumnos echen relajo con ellos. "Echar relajo" puede entenderse como bromear o hacer travesuras en el salón de clases. Entonces, sería conveniente preguntarse en qué momento lo hacen y qué tiempo le dedican. Como se dijo con antelación, los maestros jóvenes pueden presentar el problema de no saber mantener al grupo en orden. Ello lo percibió con mucho detenimiento el tercer estudiante de Idiomas: "Hay muchos maestros jóvenes que saben mucho, pero les falta algo, les falta carácter, les falta manejar al grupo. Uno como alumno enseguida se da cuenta" (estudiante núm. 3, Facultad de Idiomas). Notó que a los docentes jóvenes les faltó carácter para mantener al grupo en orden. En este contexto, para la sexta entrevistada los maestros jóvenes no saben controlar los sucesos inesperados que acontecen en el aula. "Los jóvenes, porque ellos planean su clase bien; o sea, tratan de tener un control, pero a veces no saben controlar cosas inesperadas; al contrario, un maestro experimentado ya sabe cómo puede controlar situaciones que surgen en una clase" (estudiante núm. 6, Facultad de Idiomas).

Cabe señalar que la mayoría de los estudiantes de Idiomas afirmó que a los maestros jóvenes se les dificulta mantener el orden. Sólo dos mencionaron casos de mayores que no sabían mantenerlo:

> Sí, es mayor; yo creo que es muy flexible con nosotros; sabemos lo que podemos hacer con un maestro flexible. Nos adueñamos de eso y sabemos que en cualquier momento podemos decir: "No queremos estar en su clase", y le avisamos por qué. Ella nunca dice nada, y sabemos que no tomará represalias contra nosotros, y siempre lo hacemos (estudiante núm. 6, Facultad de Idiomas).

> No, es mayor; él también es una persona muy tranquila; yo siento que trata de enseñarnos lo que sabe porque nosotros entendimos que no sabía lo suficiente o no sabía de la materia que estaba impartiendo, y nosotros nos agarrábamos de esa debilidad suya para hacer lo que queríamos y no siempre hacerle caso. Había momentos en que nos íbamos de clase y lo dejábamos esperándonos, pero a la siguiente clase llegaba con el regaño o con alguna represalia, que nos iba a bajar de calificaciones o así, pero nunca lo hizo y por eso siento que no tenía control del grupo (estudiante núm. 5, Facultad de Idiomas).

Las razones por las que los mayores no saben o no pueden mantener en orden al grupo, como dijeron las entrevistadas, se debe a la falta de dominio de la materia. Como en este último caso, en el que el maestro no dominaba y, por lo tanto, los alumnos lo ignoraban y no entraban a sus clases. El primer ejemplo es de una maestra mayor a quien debido a su carácter flexible y permisivo los estudiantes no tomaban en cuenta. Si querían entraban a su clase e incluso podían decirle que no deseaban entrar y ella no tomaba ninguna represalia contra nadie.

Los entrevistados de Pedagogía también percibieron casos de maestros mayores incapaces de mantener al grupo en orden:

> Debe pasar de los 35 o 40 años y ya se ve algo gastado (ríe). Dicen que en las clases de Didáctica es bueno, pero no en las de Filosofía de la Ciencia. Se vio muy limitado el maestro, incluso a ciertos compañeros del salón les tenía que preguntar y era muy incómodo, hasta los mismos compañeros se reían, pues no dominaba la materia, ya que no sabía nada y eso creó un ambiente de desconfianza y falta de respeto (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

Este maestro no podía mantener el orden y ni siquiera ganarse el respeto de los alumnos por falta de dominio de la materia. El que sigue es un ejemplo de un maestro mayor que sí dominaba la materia pero, por su carácter débil, no mantenía el control del grupo:

> Para controlar al grupo también depende de eso, porque hay maestros, por ejemplo, uno que ya se jubiló, con el que sí echábamos mucho relajo; a veces se la pasaba hable y hable, repite y repite temas, uno y otro; estudiábamos el primer semestre, el segundo, de ahí... creo que nos dio en cuarto semestre la primera clase. Las clases que nos daba eran mucho relajo. Nos ponía a escoger y a pintar el pizarrón con varias láminas, y nosotros no poníamos atención a lo que estaba exponiendo (estudiante núm. 5, Facultad de Pedagogía).

La falta de carácter del maestro y su dificultad para llamar la atención de los alumnos hicieron que éstos no le prestaran atención cuando exponía, además de que era bastante tradicional por ser protagonista del discurso, hablaba y repetía mucho.

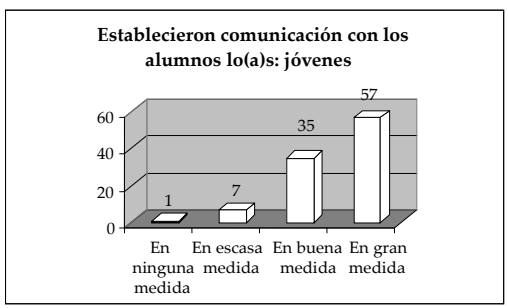
Cuadro 13. Percepciones de los estudiantes de Idiomas y de Pedagogía en relación con el orden en la clase y las relaciones humanas que entablaron los docentes de acuerdo con su edad

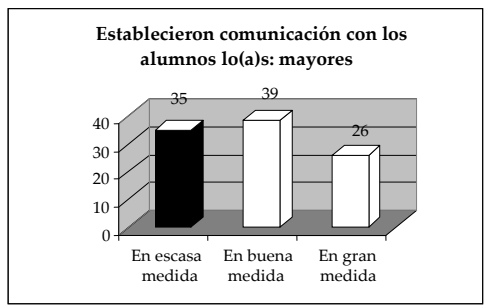
Idiomas	*Pedagogía*
Los maestros jóvenes prestan atención al ambiente humano del aula, pero no los mayores.	Ambos cuidan las relaciones humanas, los mayores y los jóvenes, pero más los últimos.
La edad de los maestros jóvenes los acerca más a los alumnos porque conocen sus preferencias, sus gustos y su realidad.	Los docentes jóvenes son flexibles y permiten relajo en el salón.
A los docentes jóvenes se les dificulta mantener el orden en el grupo, porque no tienen control de los sucesos inesperados, como sí lo tienen los mayores.	Son pocos los casos de maestros que se les dificultara mantener al grupo en orden.
Las razones por las que los mayores no pueden mantener orden en el grupo son la falta de dominio de la materia y el carácter flexible y permisivo.	Hubo más casos de maestros mayores que no mantuvieran orden en el grupo, que de jóvenes. Las razones son su débil carácter para llamar la atención o porque no dominan la materia.

Como se observa, el control del grupo depende del carácter y del dominio de la materia. Al quinto entrevistado, particularmente, le pareció que los maestros jóvenes tienden a mantener al grupo en orden más que los mayores.

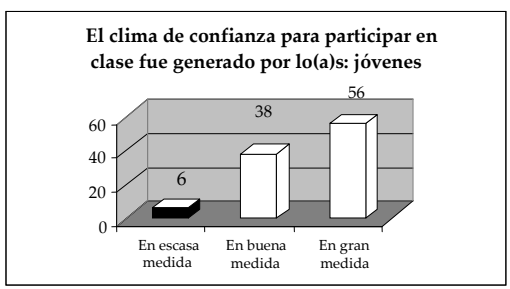
Sinteticemos las opiniones de los entrevistados, contrastando las respuestas de los estudiantes de Pedagogía con las de Idiomas.

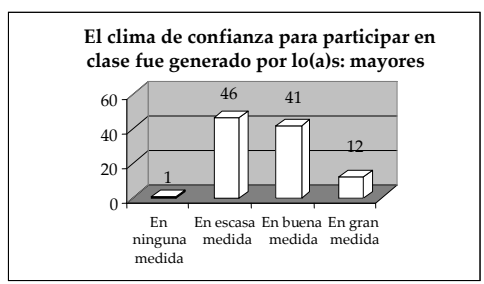
Los datos cuantitativos reportan que los profesores jóvenes mantenían mejor comunicación y daban a los alumnos más confianza para participar en clases que los maestros mayores:





Gráficas 37 y 38. Datos globales. Establecer comunicación y edad.

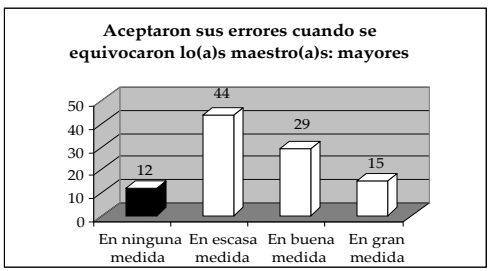


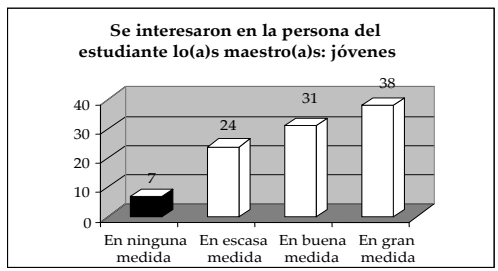


Gráficas 39 y 40. Datos globales. Crear un clima de confianza y edad.

Por edad, quizá no hubo tanta diferencia en el clima de confianza que generaron los maestros, puesto que se infiere que hubo de todo, maes-

tros y no propiciadores de confianza, tanto jóvenes como mayores. Lo que sí es digno de remarcarse es la capacidad de aceptar los errores cuando se cometen. De tal manera que los estudiantes encuestados perciben mayor dificultad en los maestros mayores para aceptar sus errores que en los jóvenes, cuyo origen probablemente se deba a los años de experiencia acumulados de los primeros.





Gráficas 41 y 42. Datos globales. Aceptar errores y edad.

Cualesquiera que sean las razones, es importante analizar qué tan capaz se es para admitir que, al menos a los ojos de los demás, nadie está exento de cometer errores.

Control del orden en la clase y las relaciones humanas que entablaron los docentes según su género. Como se expuso en el capítulo 1, los *habitus* conformados desde la temprana infancia atribuyen cualidades de sensibilidad, ternura y comprensión a las mujeres, y racionalidad, objetividad y sistematización a los hombres. Estas consideraciones tienen notable incidencia en la manera de cómo los alumnos perciben las relaciones humanas y el orden que mantienen las maestras y los maestros en las aulas. Para los estudiantes de Pedagogía, las maestras cuidaban más el ambiente humano que los maestros, pero fueron tan permisivas que caían en lo maternal, en la necesidad de protegerlos:

> Te voy a hablar de algunas maestras en cuanto a su actitud. Digamos que algunas son muy, muy maternales. Hablando de las maestras mayores, claro, te ayudan en todo, te dan chance de que puedas entregar, pero no porque ya sean adultos

> o casadas, etc. Son muy maternales, insisto, te dejan que entregues los trabajos hasta cuando tú quieras y te los valen. También te ayudan, te explican las cosas, son muy pacientes; pero también llegan al salón y te ponen a pasar lista. Te dicen: mijito, mi amor etc., o sea, palabras de afecto y de cariño a los alumnos (estudiante núm. 5, Facultad de Pedagogía).

De acuerdo con lo expresado por el alumno, no siempre son bien vistas actitudes permisivas de las maestras como la condescendencia, ya que no los comprometen a responsabilizarse de su autoaprendizaje.

> Mmm, algunas veces, y dependiendo también a quien se le diga, porque puede que a algunos alumnos no les haga un efecto positivo en cuanto a su actitud, para su rendimiento académico, pero hay muchos que sí; tal vez a alguno le estimule, pero a otros no. Quizás haya alumnos que esperan otra cosa de su maestra, en vez de estarlos apapachando por supuesto (estudiante núm. 5, Facultad de Pedagogía).

El entrevistado comenta que no a todos los alumnos les gusta que los estén "apapachando". Sin embargo, fueron pocos los entrevistados de Pedagogía que opinaron así. En cambio, las chicas admitieron que preferían las clases de maestras, por el ambiente humano que crean:

> Las maestras. A mí me gustaba mucho cuando tenía yo más maestras; pienso que me han facilitado más el aprendizaje y he tenido una mejor formación hasta este momento en mi carrera cuando me han tocado maestras (estudiante núm. 4, Facultad de Pedagogía).

> Siento que con las maestras, con las mujeres, porque, bueno, a veces como que los alumnos llegan a ser amigos de las maestras que nos han dado confianza, y no se hacen amigos de los maestros (estudiante núm. 3, Facultad de Pedagogía).

Desde sus apreciaciones, las maestras inspiran más confianza a los alumnos, incluso algunas se hacen amigas de ellos. El siguiente alumno dijo que las maestras son más cuidadosas que los maestros al crear un ambiente humano de tranquilidad en la clase: "Los varones no se preocupan por la persona del alumno, y las damas sí; su sensibilidad y ternura, creo yo, les permite acercarse más a los estudiantes, quienes las llegamos

a querer y a respetar, porque el hecho de que se lleven bien con nosotros no quiere decir que les faltemos al respeto" (estudiante núm. 2, Facultad de Pedagogía). Como ven, para el entrevistado anterior, los maestros no se preocupan por el ambiente humano. Las maestras, en cambio, con su ternura y sensibilidad se ganan el cariño y el respeto del grupo.

Las opiniones de los alumnos de Idiomas van casi en el mismo sentido: las maestras son las que cuidan el ambiente humano en clases, inspiran confianza, comprenden y entienden al alumno cuando tiene un problema, cuestión que no toman en cuenta los maestros. Se les preguntó: ¿quién es más humano en el salón, la maestra o el maestro? Todos contestaron que las maestras:

> Siento que la mujer por su instinto maternal; las maestras se tientan más el corazón al ponerle una mala nota al alumno, son más consideradas (estudiante núm. 2, Facultad de Idiomas).

> Los hombres son más distantes, desinteresados por la persona del alumno. Ellos tienen sus preferidas, con ellas sí mantienen relaciones cercanas, pero con los demás no; en cambio las maestras han procurado llevarse bien con todos (estudiante núm. 6, Facultad de Idiomas)

También ellos observaron el sentimiento maternal de las maestras, pues se percataron que no reprueban o ponen malas notas a los alumnos por ser consideradas. Tampoco tienen alumnos preferidos. A todos los tratan por igual: "Sí, no he encontrado diferencias –hablando de mujeres–. En donde sí he encontrado diferencias es con los maestros que son homosexuales, siempre hacen diferencias entre mujeres y hombres, pero en el caso de las mujeres no, ellas siempre nos tratan igual" (estudiante núm. 5, Facultad de Idiomas).

Los maestros varones, ya sea que se trate de heterosexuales o de homosexuales, según la percepción de la quinta entrevistada, no tratan equitativamente a los estudiantes, pues hacen diferencias entre ellos dependiendo de su género.

Cabe resaltar los comentarios que algunos entrevistados hicieron de las docentes, respecto a que ellas demuestran más sus sentimientos en el aula que los docentes varones:

> Mmm, tal vez influidos por la cultura mexicana, obviamente, vivimos en México, las mujeres son quienes demuestran más sus sentimientos; los machos no sé si se reprimen en demostrarlo o se recatan; las mujeres son más expresivas (estudiante núm. 2, Facultad de Idiomas).

> Las mujeres; como que somos más de lado sentimental, y en general –la mayoría de las veces sí– si una mujer ve al alumno triste va y le pregunta: "¿qué te pasa?, ¿qué tienes?, ¿te sientes mal?, bajaste en calificaciones". Y los hombres no, por la cultura, no estamos acostumbrados a que los hombres demuestren sus sentimientos (estudiante núm. 4, Facultad de Idiomas).

Explican los entrevistados que la cultura marca los roles y las actitudes de las personas en función del género. Entonces, a las mujeres les son permitidos comportamientos como llorar o expresar su alegría con entusiasmo, pero no así a los varones.

La cuestión es que a los estudiantes de Idiomas les agradan las maestras que demuestran sus sentimientos, porque les dan confianza:

> Yo siento que se llevan mejor o que se identifican más, o sea, tienen más confianza para dirigirse a ellas. Las maestras siempre nos inspiran más confianza que los maestros, nos gusta platicar más con ellas, decirles nuestras dudas y esperar una respuesta, que con un maestro; incluso, aquí en la Facultad la mayoría son mujeres, entonces sentimos mucho más confianza trabajar con mujeres que con hombres (estudiante núm. 5, Facultad de Idiomas).

Ante la pregunta: ¿quién mantiene más el orden en el aula, las maestras o los maestros?, la mitad admitió que las mujeres, aun cuando fueron condescendientes al otorgar permisos y se manifestaran preocupadas frente a los problemas de algún alumno: "Las maestras son más flexibles en lo que los alumnos les piden" (estudiante núm. 6, Facultad de Idiomas).

No obstante, la otra mitad aseguró que los hombres mantienen más el orden en el grupo, ya que se dan casos de maestras que no lo saben hacer:

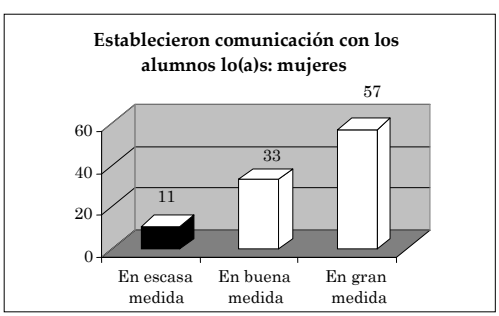
> Bueno, por ejemplo, con la maestra T, que se la pasaba sentada, todo mundo se estaba aventando papeles o se salían o gritaban, y ella no se movía; entonces,

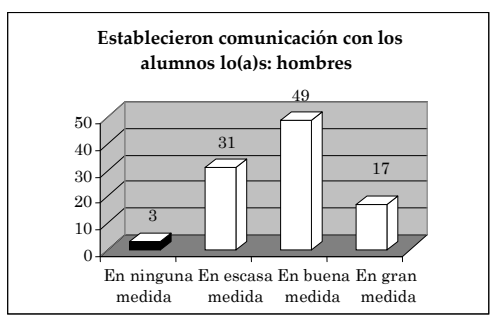
> se pierde el respeto. Yo al inicio entraba a todas las clases, pero ahora, como a ella le toca en las últimas horas, vengo a las primeras y me voy, a sus clases no entro, porque todo mundo se aventaba papeles; entonces, yo decía: "para qué entro, si la maestra no me está tomando en cuenta, no hace nada, deja que molesten" (estudiante núm. 4. Facultad de Idiomas).

La opinión anterior transparenta cuán importante es saber mantener el orden en el grupo. Por la falta de carácter de la maestra, o por su apatía y desinterés, la entrevistada reconoce que prefería no entrar a sus clases, donde reinaba el desorden. Ella infería que no iba a aprender. Asimismo se quejaron de maestros varones que no sabían hacerse respetar, igual que algunas maestras.

Para concluir, los estudiantes de Idiomas, al igual que los de Pedagogía, perciben que las maestras en la clase generan un ambiente humano que les inspira confianza, pues ellas se preocupan y están pendientes del alumno, en lo académico y en lo personal, aspectos que *los* docentes evaden.

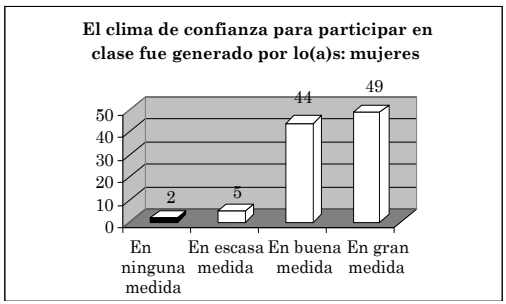
En suma, las maestras, en gran medida, establecían lazos de comunicación más cercanos con los estudiantes que los maestros:

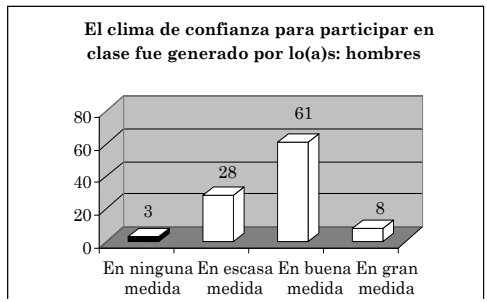




Gráficas 43 y 44. Datos globales. Establecer comunicación y género.

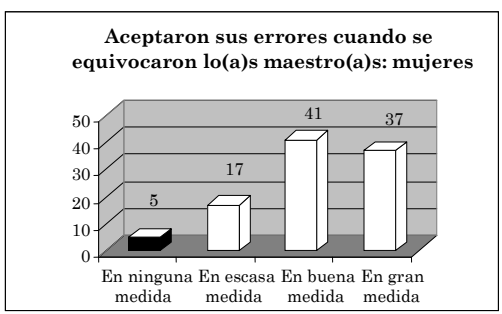
También las maestras generaban más confianza en el aula que los maestros. Como se observa en las gráficas:

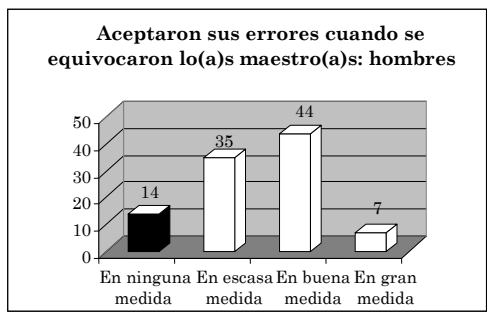




Gráficas 45 y 46. Datos globales. Clima de confianza y género.

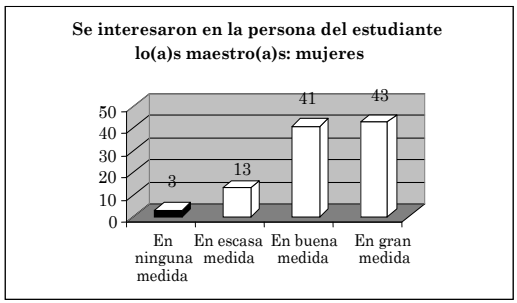
De acuerdo con los datos cuantitativos, indudablemente las maestras eran más hábiles que los maestros para propiciar un clima de confianza áulico, en el que los alumnos podían participar. Ellas aceptaban sus errores cuando se equivocaban. Ellos un poco menos:

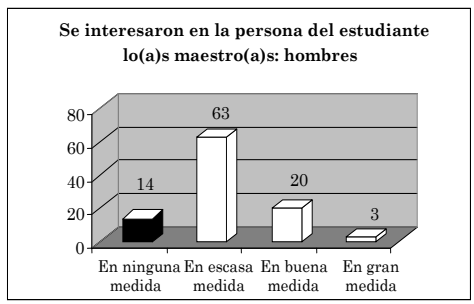




Gráficas 47 y 48 Datos globales. Aceptar errores y género.

Empero, lo más notorio, lo que diferencian los estudiantes entre los profesores por su género, es que ellas se interesaban en la persona del alumno y ellos no. Veamos cómo se ilustran los datos:





Gráficas 49 y 50. Datos globales. Interesarse en la persona del estudiante y género.

Intentando sintetizar, se tiene el cuadro que sigue:

Cuadro 14. Percepciones de los estudiantes de Idiomas y de Pedagogía acerca de mantener el orden en la clase y las relaciones humanas que entablaron los docentes, de acuerdo con el género

Idiomas	*Pedagogía*
Es preferible trabajar con las maestras que con los maestros, porque ellas demuestran sus sentimientos y eso le da confianza a los alumnos.	Les gustan más las clases de maestras que de maestros por el ambiente humano que crean.
Las maestras son las que cuidan el ambiente humano en clases, dan confianza, comprenden y entienden al alumno cuando tiene un problema, cuestión que no tienen en cuenta los maestros.	Las maestras cuidan más el ambiente humano que los maestros, pero son tan permisivas que caen en lo maternal, en la necesidad de protegerlos.
Por el aspecto maternal de las maestras no reprueban ni ponen malas notas a los alumnos. Son consideradas. Tampoco tienen alumnos preferidos, a todos los tratan por igual.	No siempre son bien vistas por los alumnos las actitudes permisivas de las maestras, pues hacen tan fáciles las cosas que no los comprometen a responsabilizarse por su autoaprendizaje. Aunque también hay maestras que no son permisivas.

(continúa)

(concluye cuadro 14)

Idiomas	*Pedagogía*
Los maestros varones, heterosexuales u homosexuales, no tratan equitativamente a los estudiantes, pues hacen diferencias entre ellos, ya se trate de mujeres o de hombres.	Las maestras les dan confianza, incluso algunas se hacen amigas de los alumnos.
Las maestras demuestran más sus sentimientos en el aula que *los* docentes.	Los maestros no se preocupan por el ambiente humano; las maestras, en cambio, mediante su ternura y sensibilidad se ganan el cariño y el respeto del grupo.
La mitad aseguró que los hombres mantienen más el orden en el grupo, ya que se dan casos de maestras que no saben controlarlo.	

Responsabilidad en la enseñanza

La responsabilidad es la capacidad de dar respuesta a algo o a alguien. En el caso de la docencia, un maestro tiene funciones explícitas y normadas socioinstitucionalmente como asistir siempre y de manera puntual a clases, enseñar los contenidos planeados en el programa escolar, evaluar los aprendizajes, entre otras.

Al inicio de este capítulo, cuando se hizo referencia al dominio de los contenidos, se trató *grosso modo* el tema de la responsabilidad de los maestros; en este apartado se aborda de manera más directa, recuperando las percepciones de los estudiantes.

*Responsabilidad en la enseñanza de acuerdo con la edad de los docentes***.** Frente a la pregunta: ¿quiénes fueron más responsables, los maestros jóvenes o los mayores? hubo una diversidad de respuestas de los alumnos de Pedagogía. Para algunos, los jóvenes; para otros, los mayores, y para una entrevistada, ambos: "Yo siento que ambos, creo que es una actitud que depende de las personas, y te puedo decir que me han tocado maestros que son muy puntuales y que son mayores, pero también maestros

que son jóvenes como el que te mencioné, y que es muy puntual y muy estricto en ese sentido, y hay maestros que no" (estudiante núm. 4, Facultad de Pedagogía). La chica sostiene que le han impartido clases maestros jóvenes y mayores responsables de su puntualidad, pero también los hay irresponsables. Para la siguiente entrevistada, los primeros demuestran más su compromiso por tener muchas obligaciones: "A veces los adultos, por lo mismo también de las obligaciones o por las cargas que tienen, se ven más responsables que los mayores" (estudiante núm. 5, Facultad de Pedagogía). Ella observa que los docentes mayores tienen bastantes obligaciones y supone que los jóvenes no, tal vez porque infiere que éstos no tienen tanta carga de trabajo o hijos y nietos. Lo cierto es que a veces la carga para los jóvenes puede ser más pesada por su situación laboral inestable, pues al no tener plaza asegurada se comprometen a impartir distintas materias a grupos diferentes, y a veces en distintos lugares.

No obstante la variedad de apreciaciones, la mayoría concordó en que los maestros jóvenes son los que han demostrado mayor responsabilidad. Dos ejemplos: "Los jóvenes, los jóvenes eran más dedicados" (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía). "Indudablemente que los jóvenes, casi no faltaban como sí lo hicieron los mayores, ellos planeaban sus clases, le ponían entusiasmo. Se les notaba una preocupación, cierto compromiso que a los mayores, creo yo, se les ha agotado" (estudiante núm. 2, Facultad de Pedagogía).

Para los dos alumnos, los maestros jóvenes demostraron mayor responsabilidad al no faltar a clases y comprometerse con la enseñanza y los aprendizajes de los alumnos. El segundo entrevistado apreció el entusiasmo en los jóvenes que vio agotado en los mayores; probablemente por el cansancio producto de la edad y la entrada a la vejez. Al respecto, hubo alumnos de Idiomas que se percataron de ello: "No sé si sea la edad o ya se cansaron de tratar con los alumnos los mayores, pero hay momentos en que sentimos que se fastidian, que ya no están a gusto; si vamos con preguntas te contestan de manera vaga y no, realmente no nos sacan de dudas" (estudiante núm. 5, Facultad de Idiomas).

Es importante observar la percepción de esta alumna sobre los maestros mayores. Los ve cansados y fastidiados de tratar a los alum-

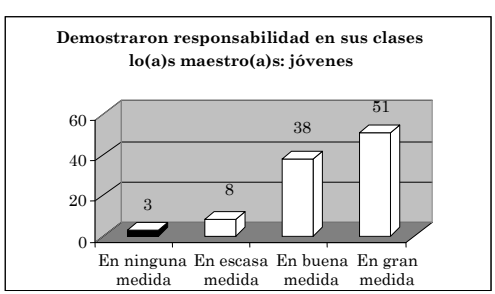
nos, pues ya no responden con cuidado a sus preguntas. Sobra decir que esto obliga a una amplia reflexión por parte de todos los maestros y de los que se están formando para serlo.

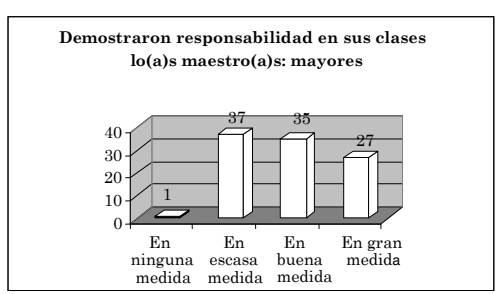
Aunque la mayoría de los entrevistados de Idiomas sostuvieron que tanto los mayores como los jóvenes son y no responsables, hubo opiniones significativas dirigidas a los docentes jóvenes:

> Había algunos maestros mayores que no llegaban a tiempo, siento que eran en parte irresponsables, y los maestros jóvenes siempre estaban a tiempo, o siempre estaban pendientes de que si no podían llegar nos avisaban. En cambio, a los maestros mayores no les importaba que los estuviéramos esperando, y no llegaban (estudiante núm. 5, Facultad de Idiomas).

> El maestro joven, desde mi punto de vista, se esfuerza más, quiere dar lo mejor de sí. Hay mucha iniciativa del maestro joven para poder darle al alumno lo mejor y, claro, que los alumnos se lleven una buena impresión de él; en cambio, los mayores, pues, caen en la rutina y sienten que eso se debe hacer, como que es un vicio ¿no?, caen en la rutina (estudiante núm. 2, Facultad de Idiomas).

Contraria a la valoración que hacen del trabajo de los maestros mayores, aprecian el desempeño de los jóvenes porque éstos se esfuerzan en dar lo mejor y que los estudiantes se lleven una buena impresión. Probablemente se deba a su inestable situación laboral, lo que los hace mostrar su capacidad y disposición sin alegatos, para ganarse un espacio en la plantilla de la institución escolar, cuestión de la que ya no tienen que preocuparse los mayores.





Gráficas 51 y 52. Datos globales. Demostrar responsabilidad según la edad.

Cuadro 15. Percepciones de los estudiantes de Idiomas y de Pedagogía sobre responsabilidad en la enseñanza, en función de la edad de los maestros

Idiomas	*Pedagogía*
Hubo de todo, maestros jóvenes y mayores que demostraron responsabilidad. Sin embargo, se expresaron mejor de los primeros. Ellos no han caído en la rutina, se esfuerzan en dar lo mejor de sí, cosa que no hacen los mayores quienes se notan cansados, rutinarios y fastidiados.	Tanto los mayores como los jóvenes demostraron responsabilidad. No obstante, para la mayoría fueron los jóvenes los más responsables, puntuales y comprometidos con la enseñanza.

*Responsabilidad en la enseñanza de acuerdo con el género de los enseñantes***.** Todos los estudiantes de Idiomas, excepto la sexta entrevistada, consideraron que las maestras fueron más responsables que los maestros. Algunos comentaron que porque se les notó el empeño que le pusieron a su trabajo: "Como que la enseñanza es inherente a las mujeres. Ellas parecen más contentas y responsables que los hombres, en su mayoría prepotentes con los alumnos" (estudiante núm. 3, Facultad de Idiomas). Para este entrevistado, los maestros se mostraron prepotentes y las maestras no. Él percibe a la enseñanza inherente a las mujeres, como si ellas hubieran nacido para ser maestras. Más adelante comenta que tuvo un maestro que no debía ejercer la profesión, ya que era sumamente grosero:

> … como que es muy grosero con los alumnos; sabe mucho de su materia de Traducción, pero cuando daba la materia de Taller, allí no era nada bueno, yo creo que un maestro de Taller debe saber, el que más debe saber de métodos de enseñanza, pues es una materia en la cual trabajas; las clases deben ser amenas para aguantar y él es malísimo y una persona muy grosera, siento que no debería ser maestro (estudiante núm. 3, Facultad de Idiomas).

Para casi todos los entrevistados de esta Facultad, las maestras fueron responsables por no faltar a clases, empeñarse en dar su máximo esfuerzo y por asistir puntualmente: "Cuando alguna maestra no

podía llegar, nos avisaba; o siempre pensaba 'bueno, pues, a ver si tú tienes algún problema, dime y te entiendo si no puedes dar tu clase el día que te corresponde', y siempre han tenido como más acercamiento con los alumnos" (estudiante núm. 5, Facultad de Idiomas). Para ella las maestras no faltaban a clases y estaban atentas a los problemas de los alumnos; por esa razón las maestras fueron más responsables que los maestros.

Empero, la sexta entrevistada afirmó que las maestras fueron impuntuales, más que los maestros, por lo que, como se puede observar, las apreciaciones de los alumnos variaron: "Me ha tocado que los hombres sean más puntuales que las maestras; casi nunca dan razones ilógicas, bueno, a veces, que van al doctor o que se sienten mal" (estudiante núm. 6, Facultad de Idiomas).

Ella vio que las maestras faltan más a clases y/o son impuntuales, así que les impartieron clases maestras y maestros tanto responsables como irresponsables.

Para todos los entrevistados de Pedagogía, sin excepción, las maestras demostraron ser más responsables que los maestros. Uno de ellos sostiene que actualmente las mujeres representan un papel importante de competencia frente a los docentes varones: "Yo pienso que las maestras, lo digo porque la mujer está tomando otro papel en el cual se tiene que preparar más, que compartir con hombres y sabe que compite con ellos y con mujeres, entonces las mujeres son más responsables" (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

Para ellos las maestras fueron responsables, porque demostraron ser más puntuales, organizadas, manejaron los contenidos, fueron flexibles y atentas con los alumnos, entre otros aspectos. Observemos dos ejemplos:

> Yo siento que las maestras son puntuales, organizadas, tienen un buen manejo de contenidos, aparte de muy justas para calificar (estudiante núm. 4, Facultad de Pedagogía).

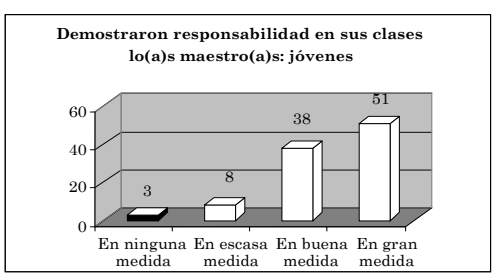
> ... en su mayoría, de las que nos han dado clases como que sí tienen un poco más de experiencia en preparar la clase; algunos maestros, en su minoría, de los que nos han dado clase van por compromiso, por cumplir, sólo eso, y no les interesan

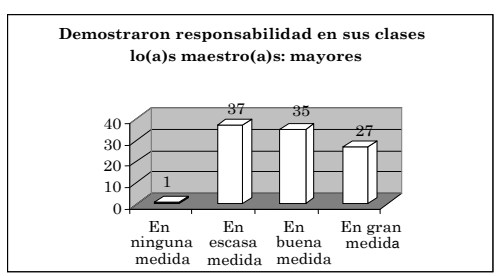
> mucho las necesidades que tienen los alumnos o cómo preparar el contenido que van a dar; entonces, sí veo más tendencias en las maestras para preparar su clase que los maestros. Los maestros faltaban más; desde el primer semestre me he dado cuenta que hay más maestros faltistas que maestras (estudiante núm. 5, Facultad de Pedagogía).

Los maestros varones, desde la perspectiva de los entrevistados de Pedagogía, faltaron más, no preparaban tan bien la clase como lo hicieron las maestras ni demostraron compromiso. "Van por cumplir", dijeron. Las apreciaciones de los estudiantes quedan esquematizadas en el cuadro y en las gráficas siguientes:

Cuadro 16. Percepciones de los estudiantes de Idiomas y de Pedagogía respecto a responsabilidad en la enseñanza, en función del género de los docentes

Idiomas	*Pedagogía*
Todos los estudiantes de Idiomas, excepto la sexta entrevistada, consideraron que las maestras fueron más responsables que los maestros, por el empeño mostrado en sus clases, por no faltar y por asistir puntualmente.	Para todos los entrevistados de Pedagogía, sin excepción, las maestras demostraron ser más responsables que los maestros, porque las mujeres están representando un papel importante de competencia con los hombres, porque demostraron ser más puntuales, organizadas, manejaron los contenidos, fueron flexibles y atentas con los alumnos, entre otros aspectos.





Gráficas 53 y 54. Datos globales. Responsabilidad y género.

La comunicación no verbal de los docentes y su incidencia en la enseñanza-aprendizaje

En la comunicación se producen y reciben una cantidad de mensajes que no están expresados con palabras, a los que se denomina como no verbales. Sobre estos mensajes se pondrá especial cuidado, puesto que al interior del aula el maestro se comunica con mensajes no verbales que van desde su aspecto físico hasta la postura, gestos y uso del espacio.

Aunque el uso de los signos no verbales por parte del maestro es vasto, únicamente se analizan algunos aspectos: kinésicos, proxémicos, paralingüísticos y efectos de la apariencia física, desde la percepción de los estudiantes.

Signos no verbales kinésicos: gestos faciales y corporales. Los gestos tienen un valor significativo en la comunicación, pues pueden provocar emociones o sensaciones a veces inconscientemente. Es posible que no todos los docentes reconozcan el valor del uso de los gestos, probablemente ni siquiera saben qué gesticulaciones hacen en clases. Quizá no se percaten de ello, pero los estudiantes sí, y más si son observadores como los de la Facultad de Idiomas. Los gestos son movimientos psicomusculares importantes en el acto comunicativo y se clasifican en dos tipos: gestos faciales y gestos corporales.

1. Gestos faciales y su relación con la edad y el género de los enseñantes

a) La mirada y el entrecejo:
El rostro es rico en potencialidad comunicativa. Ocupa el lugar primordial en la comunicación de los estados emocionales, refleja actitudes interpersonales, proporciona retroalimentaciones no verbales sobre los comentarios de los demás y algunos aseguran que –junto con el habla humana– es la principal fuente de información (Knapp, 1999, p. 229).

Dentro de los gestos faciales, los entrevistados observaron con detenimiento **las miradas** y los movimientos de entrecejo de sus maestros. Respecto a las miradas, los de Idiomas afirmaron que la mayoría de éstas y el rostro en general de los docentes transmitían cansancio, tris-

teza y fastidio: "Era una mirada triste. Se veía cansada, los ojos cansados, o sea, no era una mirada fija" (estudiante núm. 6, Facultad de Idiomas). "Se les nota en la cara el cansancio que tienen, el fastidio" (estudiante núm. 5, Facultad de Idiomas).

Igualmente, los entrevistados de Pedagogía captaron el cansancio de los maestros, asociándolo a la carga de trabajo y al esfuerzo que realizan para cumplir todos los días con sus actividades. Solamente uno de ellos argumentó que observó más el cansancio en las miradas de los jóvenes que en los mayores: "Sí, bueno, me imagino que será por los otros trabajos que él tiene y ya llega cansando al salón, y no quiere tener, pues, digamos que los intermedios; y sí, los jóvenes se veían cansados, pero con interés" (estudiante núm. 5, Facultad de Pedagogía). Aunque notó el cansancio en la mirada de los jóvenes, también vio en ellos el interés por la clase. Para los otros entrevistados, la edad poco tuvo que ver con el cansancio que proyectaban las miradas; como se dijo, más bien se debía a la carga de trabajo o sobreesfuerzo por cumplir: "Sí, cuando ya son las últimas horas, ya llegan así con los ojos como que dando círculos, ya no centran su mirada, porque, pues, ya están cansados de hablar, de mirar tanto" (estudiante núm. 4, Facultad de Pedagogía).

Señala Knapp que girar los ojos hacia arriba puede asociarse con cansancio o con una indicación de que hay algo extraño en la conducta del otro. La cuarta entrevistada interpreta la mirada no centrada, dirigida hacia arriba y abajo, dando círculos, como indicador de cansancio.

La siguiente alumna observó el cansancio en la mirada de una maestra debido al estrés de enseñar:

> En algunos maestros sí noté hasta cierto punto cansancio, de otros también en sus formas de cómo llevan la clase; algunos siento que van muy "carrereados" y se nota, o sea, tal vez estar carrereados y el estrés se les ve en la cara hasta cierto punto; o sea, de algunas maestras que se fijan hasta de su aspecto social y no sé si se note cuando hay tendones en la cara se ponen muy tensos y empiezan como a saltar y lo he notado en los maestros; yo siento que ahí está la persona estresada, aunque no lo diga, va muy sonriente, pero se le notan esos movimientos de los tendones de los párpados (estudiante núm. 3, Facultad de Pedagogía).

La mirada más los movimientos de los tendones de los párpados indicaron el cansancio y el estrés de la docente. Los alumnos de ambas Facultades no distinguieron el cansancio proyectado por las miradas de los maestros en función del género.

Otro elemento que notaron los estudiantes de Idiomas, vía las miradas de los maestros, fue la seguridad o inseguridad al impartir la clase: "La mirada, pues podemos ver la seguridad del maestro. Su conocimiento acerca de la materia" (estudiante núm. 6, Facultad de Idiomas).

La inseguridad a través de la mirada la captaron tanto en maestros jóvenes como en mayores, pero más en los primeros, en las maestras y en los maestros, con mayor frecuencia en maestras jóvenes: "Las jóvenes, bueno, cuando dan su clase, ellas tratan, cuando dan su clase miran al techo, a la pared o al piso, pero no nos miran tanto a los ojos como las mayores" (estudiante núm. 5, Facultad de Idiomas).

Cuando se le preguntó a la quinta entrevistada quién miraba más a los ojos, los maestros o las maestras, aseguró que las maestras; sin embargo, dijo que las mayores porque las jóvenes evaden la mirada, ven a otra parte, lo cual puede ser señal de inseguridad. La sexta entrevistada interpretó esto como distracción por parte del maestro: "... hay maestros que están explicando y mirando a la pared, arriba, y como que tú dices: 'bueno, ¿por qué?', o sea, como que lo sientes distraído, como que no pone atención, como que llega a decir el contenido de la clase, pero no ve a los alumnos [...] hay maestros que llegan, miran a la pared, como si le estuvieran explicando a la pared" (estudiante núm. 6, Facultad de Idiomas). Aparte de la distracción, de no mirar a los ojos y voltear hacia la pared, lo entendió como falta de interés hacia los estudiantes. No obstante, algunos alumnos indicaron no agradarles que los maestros los vieran a los ojos: "Pues a mí no me gusta, siento como que me están vigilando; es incómodo que nos vean; luego sucede que miran, dan clases y ven hacia un lado y hacia otro y de repente te ven, pero a veces, que son bastantes, se te quedan viendo mucho y tú, pues, '*uta*', bueno, que si son… somos bravos los alumnos" (estudiante núm. 3, Facultad de Idiomas). Para este alumno es incómodo que los docentes lo vean a los ojos, ya que voltean generalmente a otros lados y de momentos dirigen su mirada hacia ellos; eso los desconcierta, porque

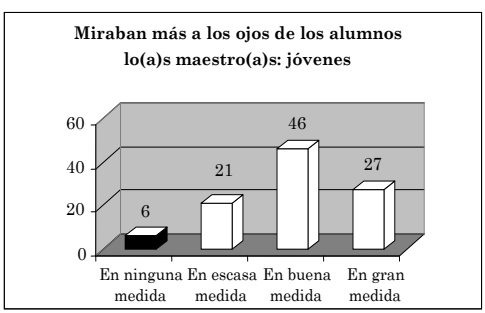
suponen que los están vigilando y por eso no les gusta que los miren a los ojos: "No, te sientes observado, presionado, y existen momentos en los que tienen que hacerlo, pero no por mucho tiempo ni a la misma persona" (estudiante núm. 4, Facultad de Idiomas).

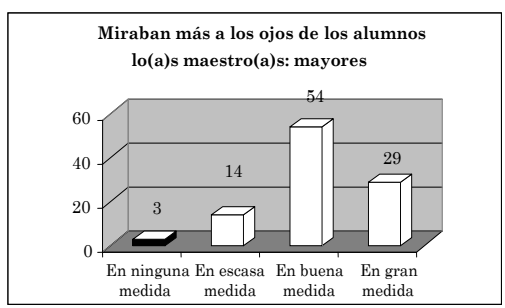
A diferencia de los alumnos de Idiomas, los de Pedagogía no se sienten presionados cuando los maestros los miran a los ojos, al contrario, lo toman como una muestra de interés:

> El hecho de que te miren a los ojos es símbolo de que te están prestando atención, que es importante lo que dices, y cómo te sientes. Los más perceptivos saben cómo nos sentimos y si estamos entendiendo o no (estudiante núm. 2, Facultad de Pedagogía).

> Sí, si nos gusta que nos miren a los ojos; hubo maestros que no miraban a los ojos, que se la pasaban, ora viendo, viendo por la ventana lo que pasaba allá afuera; se la pasaban explicando por allá y los alumnos acá, siguiendo al maestro para donde viera (estudiante núm. 5, Facultad de Pedagogía).

Si el maestro mira otro lugar, los distrae. Ellos consideraron que ver a los ojos es muestra de estar pendiente del alumno y de sus aprendizajes. Ante la pregunta ¿quiénes miran más a los ojos, los jóvenes o los mayores, las mujeres o los hombres?, los estudiantes de ambas Facultades dijeron que las mujeres más que los hombres. Algunos sostuvieron que los mayores y unos pocos que los jóvenes.

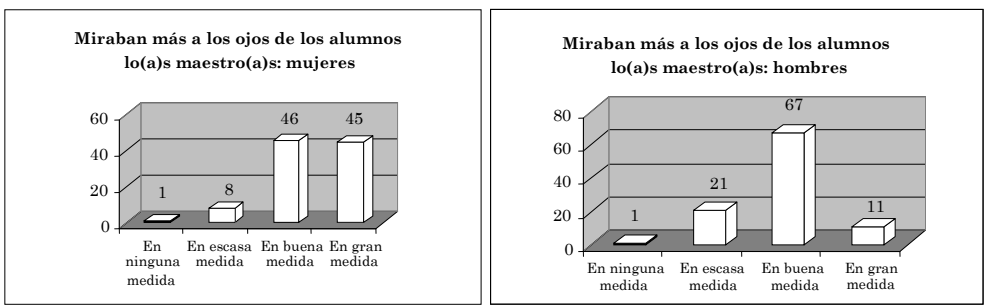




Gráficas 55 y 56. Datos globales. Mirar a los ojos en función de la edad del profesor.

Como se aprecia en las gráficas, no hay diferencias significativas entre los maestros por su edad. Por tanto, se infiere que hubo mayores y jóvenes que miraban –o no lo hacían– a los ojos. Lo notorio es que las maestras miraban más a los ojos que los maestros: "Las mujeres son más expresivas, ellas miran más a los ojos" (estudiante núm. 2, Facultad de Idiomas). "Los hombres, yo siento que no nos miran tanto a los ojos como las mujeres" (estudiante núm. 5, Facultad de Idiomas). Y en ese tenor son las opiniones de los de Idiomas. Las apreciaciones de los estudiantes de Pedagogía son similares: "Las maestras miran más y eso te da confianza" (estudiante núm. 5, Facultad de Pedagogía). "Definitivamente que las damas, ellas son muy visuales, atentas a los alumnos" (estudiante núm. 2, Facultad de Pedagogía).

Las siguientes gráficas corroboran que las mujeres miran más a los ojos que los hombres.



Gráficas 57 y 58. Datos globales. Mirar a los ojos en relación con el género.

Las apreciaciones sobre las miradas de los maestros variaron. Hubo estudiantes que dijeron agradarles ciertas miradas por lo que transmitían:

> La mirada de la maestra M, la abuelita, era muy linda, bien tierna (estudiante núm. 10, Facultad de Idiomas, audio).

> Una mirada sonriente y alegre, con seguridad era la de la maestra G, sí, sí la recuerdo, nunca se me va a olvidar, era una mirada que me agradó bastante (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

> Hay otros maestros que te miran con familiaridad; te hace que seas espontáneo en la clase, te dan apertura para participar (estudiante núm. 5, Facultad de Pedagogía).

Las miradas que proyectaban confianza, sabiduría, ternura, alegría y familiaridad son las que gustaban a los alumnos y les hacían ser espontáneos y participativos en clases. Es de observarse que la mayoría de esas miradas eran de maestras. También hubo aquellas que se infiere no agradaron del todo a los alumnos, como las siguientes: "... miraba como retándote, como si uno fuera su enemigo. Como diciéndote: aquí yo soy el que manda..." (estudiante núm. 5, Facultad de Pedagogía).

Para este alumno, el maestro a través de su mirada transmitía antipatía, deseo de iniciar una especie de batalla en la que seguramente él saldría victorioso. Es de suma relevancia analizar lo que proyectan las miradas:

> ... es muy permisivo, supongo que tiene que ver con su edad –28 o 29 años–, pero la mera verdad, a ese maestro le falta mucho para serlo, como que de repente él se quiere imponer: "todos tienen que hacer esto", y hacemos lo que queremos; siento que le falta mucho. Estuve platicando con unas amigas sobre qué opinan de ese maestro y dijeron que se les queda viendo bastante a las mujeres, así, como que suciamente; entonces, yo siento que es un aspecto que como maestro debes cuidar" (estudiante núm. 3, Facultad de Idiomas).

El tercer entrevistado de Idiomas interpreta la mirada de ese maestro joven como sucia, porque veía morbosamente a sus compañeras. Los entrevistados de Pedagogía también percibieron miradas morbosas, y no solamente de maestros varones, sino también de ellas y ellos con preferencias sexuales diferentes:

> Hemos salido con los maestros y te dicen sobre las compañeras: "Sí, está bonita", pero con respeto, "Está bonita, tiene bonito cuerpo", y así; y uno piensa que nada más viene de los maestros y no de las maestras, pero ellas también son "cuzquillas"; me han tocado algunas maestras (ríe) que son así, "cuzquillas" –lo digo como un chascarrillo–, pero sí se le quedan viendo a los alumnos; ellos las miran fijamente y ellas también; les hablan: "ay, Luisito", "ay, Fernandito", con sus tonitos de voz (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

> Había un maestro muy morboso que se quedaba viendo libidinosamente el cuerpo de mis compañeras. Yo siempre llevaba pantalones, pero a las que llevaban falda las veía "bien así" (estudiante núm. 7, Facultad de Idiomas).

Cuadro 17. Manifestaciones de la mirada de los maestros según los alumnos de Idiomas y de Pedagogía

Para los estudiantes de Idiomas y de Pedagogía, muchas miradas de los maestros transmitían cansancio. Los de Pedagogía dijeron que tanto en los maestros jóvenes como en los mayores se notaba el agotamiento. Los de Idiomas comentaron que en los mayores.
De ambas Facultades dijeron que las maestras eran más visuales que los maestros varones, pero los de Idiomas sostuvieron que las mayores, y los de Pedagogía que las jóvenes. Estudiantes de ambas Facultades señalaron que hubo miradas que mostraron inseguridad por no dominar la materia o al grupo.
A los estudiantes de Idiomas no les agrada que los maestros los miren a los ojos, porque se sienten presionados. En cambio, a los de Pedagogía les gusta que los miren, ya que es señal de interés en ellos.
Las miradas que transmitían familiaridad, sabiduría, alegría, etc., les dieron confianza para participar en clases. Las miradas que no les agradaron fueron aquellas que proyectaron: antipatía, enemistad y morbo y, en general, éstas provenían más de los profesores varones.

A la séptima alumna de Idiomas le sorprende que un maestro vea las piernas de sus compañeras y al primer estudiante de Pedagogía le admira más el hecho de que una maestra mire fijamente a los alumnos y les hable con un tono suave de voz. Mientras que llama a esas maestras "cuzquillas", de los maestros que observan el cuerpo de las alumnas no dice nada, porque le parece normal. También le sorprende que maestros varones miren las piernas de los alumnos, en lugar de las de las alumnas. Observemos:

> Oye, ya viste cómo se le queda mirando, incluso hay maestros que no nada más van a tirarle el *can* de hombre a mujer, como normalmente creemos, sino también se da de hombre a hombre y, pues, por ejemplo, los hombres como que despiertan algo más ¿no? Recuerdo que en una ocasión –prefiero reservarme el nombre–, el profesor era nuevo, yo iba entrando al salón y me recargué en el escritorio y le dije: "Hola, maestro", y aunque el maestro se ve varonil y estaba dando su clase, de repente que me guiña el ojo, entonces, mis compañeras: "¡Ay!, ¿ya viste?, ¡te guiñó el ojo!". Fue curioso porque notabas la preocupación en los mismos alumnos: "Oye, es que se te queda viendo las piernas" y, en lugar de que se quedara viendo las piernas de las mujeres, ¿no?, se quedaba mirando las de los hombres; está raro, y usualmente era cuando llevabas bermudas (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

Culturalmente, quizá, se ve normal que los maestros vean y hasta seduzcan a las alumnas, muchos casos se han mostrado; no sorprende tanto como cuando los maestros con preferencias sexuales distintas tratan de hacerlo con los alumnos o les vean las piernas a los varones "en lugar de que se quedara viendo las piernas de las mujeres".

Esas son las miradas que más llamaron la atención de los entrevistados. Sin duda, todas tuvieron una importancia substancial en la enseñanza y el aprendizaje.

En este contexto, respecto a los movimientos de **entrecejos** reflejaron muchas actitudes como preocupaciones, admiraciones y molestias por parte de los docentes. Las percepciones de los estudiantes de Pedagogía y las de los de Idiomas coincidieron:

> Los gestos, como movimientos de entrecejo, los empleaban para mostrar su enojo o admiración, incluso frustración (estudiante núm. 2, Facultad de Idiomas).

> … lo que más expresaron fue preocupación por algo; no sé, a veces el que se les olvide algo; siento que expresaron eso (estudiante núm. 6, Facultad de Idiomas).

> Por enojo, sí; era enojo (estudiante núm. 5, Facultad de Idiomas).

Observaron, pues, mediante el entrecejo de los maestros: admiración, enojo, preocupación y frustración cuando un alumno no entendía. Los de Pedagogía notaron también la desaprobación y la molestia:

> … así, como desaprobación de lo que había dicho algún alumno o que no le pareciera su participación, o el contenido de lo que dijo; y otros, así, como extrañeza de la conducta o el comportamiento mostrados por alguno de nosotros en clase (estudiante núm. 4, Facultad de Pedagogía).

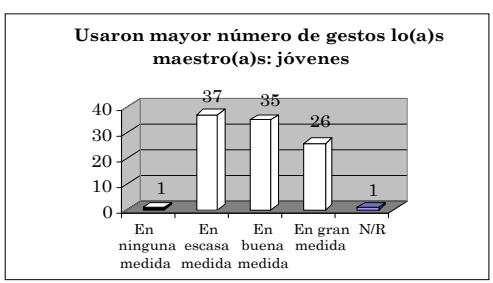
> Sí, sí tuve maestros que lo hacían porque estaban molestos o hubo algo que les molestó; por ejemplo, luego hay bromas de los compañeros que son muy pesadas, y sí se voltean y se les quedan mirando, así como que "ya te calmas" o no sé (estudiante núm. 5, Facultad de Pedagogía).

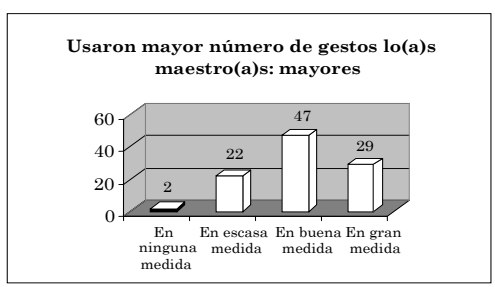
Consecuentemente, tanto las miradas como los movimientos de entrecejo jugaron un papel determinante en cómo percibieron las actitudes de los maestros.

Cuadro 18. Manifestaciones de los movimientos del entrecejo de los maestros según los alumnos de Idiomas y de Pedagogía

Con los gestos del entrecejo mostraron:	Preocupación Admiración Molestias Enojo Aprobación y desaprobación Frustración

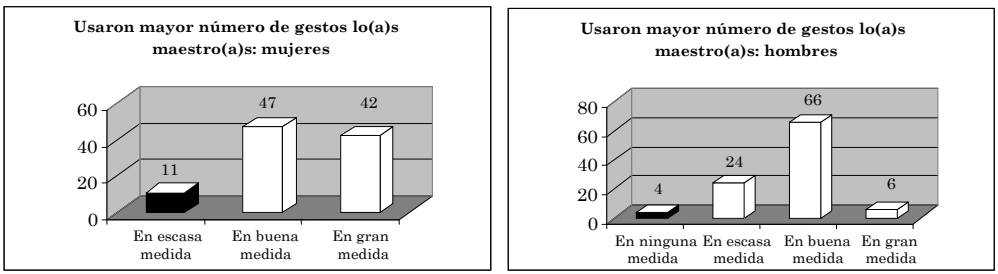
Para terminar este apartado, es posible afirmar que los gestos fueron más percibidos en los maestros mayores que en los jóvenes.





Gráficas 59 y 60. Datos globales. Uso de gestos y edad.

En mayor medida en las mujeres que en los hombres.



Gráficas 61 y 62. Datos globales. Uso de gestos y género.

Así, como las miradas, las maestras hicieron uso de un mayor número de gestos que los maestros.

2. Gestos corporales y su relación con la edad y el género de los enseñantes. Los gestos corporales como los faciales son de suma importancia en la comunicación. Tan trascendente es el contacto visual, el movimiento de los ojos, el de las cejas, etc., como el de caderas, de manos y de brazos. En las líneas que siguen se analizan solamente los gestos más mencionados por los entrevistados.

a) Movimientos de cabeza

Todos los entrevistados de ambas Facultades consideraron que los movimientos de cabeza de los docentes manifestaban aprobación o desaprobación hacia las participaciones o respuestas de los alumnos:

> Era como una señal reprobatoria cuando preguntaban algo y no contestábamos de manera correcta, desaprobaban de esa forma; a veces eso nos molestaba más, preferíamos que nos dijeran que estábamos mal a que movieran la cabeza de un lado a otro, que nos dijeran en qué estábamos mal, porque cuando movían la cabeza no nos decían en qué estábamos mal (estudiante núm. 5, Facultad de Idiomas).

> … Para aprobar alguna participación, el que estuviera bien o el que estuviera mal, no sé, llama la atención, sabes que un maestro te aprueba o no con un movi-

> miento de cabeza, llama la atención a todos los alumnos por la curiosidad de ver si está uno bien o mal; a veces sientes cierto temor (estudiante núm. 6, Facultad de Idiomas).
>
> Cuando la movían de arriba hacia abajo, pues era aceptación ¿no?, aceptación de alguna propuesta del alumno, de alguna opinión o, pues, cuando es negación es eso, no aceptan (estudiante núm. 2, Facultad de Idiomas).
>
> Bueno, cuando dan sus clases siempre mueven mucho la cabeza; están escribiendo en el pizarrón, pero voltean hacia los alumnos para ver, o sea, como que de cierta manera controlan al grupo con los movimientos de la cabeza al mirar rápido, voltean y miran (estudiante núm. 4, Facultad de Pedagogía).
>
> Mmm, recuerdo que algunos maestros manifestaban aprobación; otros, seguridad al alumno. De lo que estoy hablando ahorita me refiero a cuando alguno de nosotros participaba en clase, el maestro manifestaba aprobación o seguridad para que el alumno siguiera participando (estudiante núm. 5, Facultad de Pedagogía).

Los estudiantes de Idiomas externan su molestia acerca de los movimientos de cabeza de los maestros, ya que los interpretaban como una forma reprobatoria de las conductas o respuestas de los alumnos. Afirman su preferencia por la comunicación verbal en qué están mal, a mirar la negatividad o desaprobación en las cabezas de los maestros.

Para el quinto estudiante de Pedagogía, esa desaprobación no les produce confianza, al contrario, los cohíbe, adquieren desconfianza y, por eso, no participan en clase. Si bien el maestro se apoya con los movimientos de cabeza, adelanta el mensaje. Antes de que diga algo, el alumno sabe que fue aceptada o no su participación o respuesta. La negatividad con la cabeza puede hacer que pierda la confianza, adquiera temor y ya no participe más.

b) Movimientos de manos y brazos

Las manos y los brazos fueron empleados para apoyar al mensaje verbal:

> Pues, utilizaban las manos, ora sí, para expresar doblemente lo que querían decir, porque como van diciendo las palabras, lo mismo van diciendo con las manos, o sea, es como una doble forma de decir lo mismo, no sé (estudiante núm. 6, Facultad de Idiomas).

> Es que, bueno, algunos maestros para apoyarse en un contenido que están explicando, para señalarlo, para hacer, pues, por decir, si en algún contenido había algún ejemplo de que se tenía que agachar el alumno, pues, a agacharse, a mover las manos [...] cosas así para apoyarse en los contenidos (estudiante núm. 3, Facultad de Pedagogía).

> En algunos de los maestros, lo que manifestaban que, digamos, estaban concentrados en lo que estaban diciendo ¿no?, porque por lo regular eso sucede, pero también como que buscaban las ideas con su manera de mover las manos ¿no? Digamos que en el sentido psicológico esa es una manera de estar buscando lo que va uno diciendo (estudiante núm. 5, Facultad de Pedagogía).

Para estos estudiantes, los movimientos de brazos y manos sirvieron para repetir y ejemplificar el contenido verbal, y también para atraer ideas. Otros entrevistados observaron que algunos de los maestros manifestaron seguridad al exponer moviendo sus brazos y manos, pero otros mostraron nerviosismo. Veamos: "Yo creo que seguridad, inspiraban o proyectaban seguridad, tratando de explicar de manera más vehemente, yo creo, lo que nos estaban enseñando" (estudiante núm. 5, Facultad de Idiomas). "Los maestros que movían mucho las manos, pienso, lo hicieron porque estaban nerviosos" (estudiante núm. 4, Facultad de Idiomas).

Al movimiento moderado de brazos y manos lo ven normal, incluso, como afirma la quinta alumna, se miran seguros moviendo las manos para explicar con vehemencia. En cambio, moverlas demasiado puede ser señal de nerviosismo, como lo percibió la cuarta entrevistada. Empero, no moverse es señal de inseguridad, según el tercer entrevistado: "Inseguridad, porque pensar en un maestro que no mueva las manos es que se aprende las cosas de memoria, y que lo está viendo; empieza a dar la clase y está sentado y como que tiene miedo de pararse enfrente, y eso refleja mucha inseguridad" (estudiante núm. 3, Facultad de Idiomas).

Otros mensajes que las gesticulaciones con brazos y manos transmitieron fueron gusto por la clase, dinamismo y enojo hacia algo o alguien:

> Sí, creo que los maestros que no mueven mucho las manos no son dinámicos; en cambio, los que tienden a caminar por el salón o mueven las manos, se expresan, sientes que hay mejor comunicación con ellos (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

> Bueno, pueden expresar varias cosas, dentro de las que vi, cuando un maestro está a gusto impartiendo su clase o se siente a gusto con el grupo, él mismo lo externa en su forma de hablar, de impartir su clase (estudiante núm. 4, Facultad de Pedagogía).

> Sí, hay veces que hasta golpean el escritorio o algo cuando están molestos, o sea, que te explican una vez y otra, y si ven que los alumnos no responden, que no entienden, entonces se molestan y golpean (estudiante núm. 6, Facultad de Idiomas).

El no moverse al dar la clase es señal de estatismo; al contrario, caminar y usar las manos al hablar es muestra de dinamismo. Vía los movimientos de manos y brazos también expresan gusto por la clase. El hablar más esos movimientos refleja el sentir del maestro en el aula, incluso el enojo. Así lo explica la sexta alumna de Idiomas, el maestro, al molestarse cuando un alumno no sabía la respuesta a una pregunta, golpeaba el escritorio.

Esos golpes que dan los profesores pueden generar frustración o desmotivación en los alumnos. Si un maestro va a manifestar su coraje golpeando algo cada vez que los estudiantes se equivocan, entonces, éstos evitarán hablar en clases o, tal vez, dependiendo de su personalidad, esa reacción por parte de los maestros los haga participar más si la toman como un reto. No obstante, los golpes no pueden ser en nada benéficos, ya que representan agresividad y molestia. Aun cuando lo que se golpee sea el escritorio, quizá lo que se desea golpear inconscientemente sea al alumno que no da la respuesta correcta.

Por otra parte, los alumnos de Pedagogía dijeron que los maestros mayores fueron los que más gestos emplearon, hecho con el que coinciden los de Idiomas. En cuanto al uso de éstos en relación con el género, no hicieron diferencias, ya que tanto maestras como maestros los emplearon.

> Los maestros mayores son los que más utilizan las manos (estudiante núm. 6, Facultad de Idiomas).
>
> Los mayores como que mueven mucho las manos, a veces exageran, y los jóvenes caminan más, pero las manos las mueven poco (estudiante núm. 2, Facultad de Pedagogía).
>
> Los maestros mayores y, pues, siento que las mujeres siempre hacen eso, como que para explicar usan mucho las manos (estudiante núm. 3, Facultad de Pedagogía).
>
> ... los hombres, los hombres hacían más uso de sus… de ese lenguaje corporal (estudiante núm. 5, Facultad de Pedagogía).

Los maestros mayores movían más las manos para explicar. Algunos entrevistados señalan que las mujeres más, y otros que los hombres. Así que, al parecer, ambos empleaban las manos al dar su clase.

Cuadro 19. El uso de los gestos de brazos y manos de los maestros según los estudiantes de Idiomas y de Pedagogía

Los entrevistados de las dos Facultades concuerdan que los maestros utilizaron los brazos y las manos para:
Apoyar el mensaje verbal, repetirlo y ejemplificarlo. Las manos las empleaban como para traer las ideas a la mente.
Con el uso de esos gestos manifestaron:
Algunos, seguridad cuando los empleaban moderadamente como apoyos al mensaje verbal. Otros, nerviosismo al utilizarlos mucho.
Los maestros mayores fueron los que más los empleaban. Los estudiantes no diferenciaron la utilización de estos gestos y el género de los docentes.

c) Posturas

La postura del maestro es tan especial que, de cierta forma, manifiesta su carácter y expresa sus actitudes. De acuerdo con las opiniones de los entrevistados, hubo posturas correctas, pero también otras que no lo eran:

> Hay un maestro que se subía al escritorio y adoptaba posiciones de yoga, con las piernas cruzadas arriba del escritorio. Siempre que lo hacía nos volteábamos a ver los unos a los otros y decíamos "¿¡qué ocurre, qué pasa, por qué hace eso!?", pero, bueno. Tenía otra maestra que llegaba y se sentaba en el escritorio, pero después: "vamos a hacer ejercicios", y siempre se sentaba atrás de nosotros hasta la pared o se colocaba en una silla entre los alumnos (estudiante núm. 1, Facultad de Idiomas).

> Yo creo que la posición correcta de un maestro es estar de pie dando su clase, cuando está explicando, por decir, utilizando el pizarrón, o sea, una postura correcta de pie y no recostado en la pared o en el pizarrón; y sentados... pero no recostados en el escritorio, poniendo atención al alumno que está hablando (estudiante núm. 6, Facultad de Idiomas).

Para ellos no es correcto subirse o sentarse en el escritorio ni recargarse en la pared u otro lugar. Sostienen que la posición correcta de un maestro es mantenerse de pie mientras imparte la clase, frente al pizarrón, sin sentarse. Casi todos los de Idiomas opinaron de manera similar. Las mejores clases provienen de los maestros que casi no se sentaban, puesto que hacerlo es señal de apatía, cansancio o flojera:

> Bueno, por ejemplo, la maestra T se la pasaba sentada; llegaba y se sentaba y no la parabas de ahí hasta que terminara la clase, y todo mundo se estaba aventando papeles o se salían, gritaban y ella no se movía; entonces, tú pierdes respeto. Yo al inicio entraba a todas las clases, ahora, como a ella le toca en las últimas horas, vengo a las primeras y me voy, a su clase no entro, porque todo mundo aventaba papeles y a mí me molestaba que me aventaran papeles; entonces, yo decía: "Para qué entro si la maestra no me está tomando en cuenta, no hace nada, deja que molesten" (estudiante núm. 4, Facultad de Idiomas).

> Los maestros que se mantenían sentados manifestaron pereza (estudiante núm. 5, Facultad de Idiomas).

> Pienso que el maestro que camina, como dije antes, que monitorea la clase, que revisa, habla muy bien de él, que camine, que se mueva, que se desplaza; y un maestro que está ahí sentado parece que no le preocupa mucho lo que hagan los alumnos; está sentado y allá atrás está la bola de chavos aventándose papelitos o gritándose cosas o molestando a los demás ¿no? Habla mejor que un maestro se desplace, que se mueva (estudiante núm. 3, Facultad de Idiomas).

> … Que no les interesa que nosotros aprendamos, y si se quedan sentados no saben lo que estamos haciendo mientras ellos están hablando; muchas veces estamos dibujando o escribiendo algo y ellos nunca se dan cuenta, y eso lo entendemos como una forma de rechazo (estudiante núm. 5, Facultad de Idiomas).

Los entrevistados de Idiomas, como se aprecia, no están de acuerdo en que los maestros impartan las clases sentados. Consideran que un maestro interesado en su aprendizaje es aquel que se mantiene de pie y se desplaza por todo el salón para controlar que todos estén haciendo las actividades. Para ellos fue anormal que dieran las clases sentados y más si su postura no era correcta:

> El que estaba bien sentado; por lo regular todos estaban bien sentados, no me imaginaría a un maestro, no sé, recargado o mal sentado en una silla; para mí denotaría apatía. La buena postura de un maestro me dice que, pues, que al menos quiere cumplir con su deber de maestro, deber en el que está interesado, pues, eso ¿no? (estudiante núm. 2, Facultad de Idiomas).

> Eh, sí, eran hombres y mayores, lo hacían porque tal vez ya se les hizo rutinario al llegar, fueron educados así, en cierto modelo de dar clases; llegaban y se sentaban y únicamente se movían si ocupaban el pizarrón, incluso había unos maestros que nunca se paraban, explicaban desde allí todo. En mi opinión y en la opinión de mis compañeros, eran clases muy aburridas (estudiante núm. 1, Facultad de Idiomas).

> Pues es una falta de respeto, de educación. Para empezar, para eso no es el escritorio. ¿Que no tienen buenos modales?; por lo tanto, tampoco ha de ser muy ético en todo lo demás (estudiante núm. 3, Facultad de Idiomas).

En palabras del tercer entrevistado, el escritorio no se debe usar para sentarse, lo cual redunda en una falta de respeto. Las posturas de los maestros deben ser correctas, reafirma el segundo entrevistado; veamos lo que dijeron los de Pedagogía:

> Sí, para ser más, más preciso, M era uno de ellos, pero siempre tomando una postura así; subía los pies sobre el escritorio, se movía, se sentaba con las piernas cruzadas, medio *hippie* (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

> Pues, no; varios maestros nos han enseñado que uno se debe sentar en el escritorio, ja, ja, ja, o sea, algunos se sentaban en el escritorio, otros subían su pierna sobre la banca y con la mano en la cadera empezaban a platicarnos durante la clase sobre sus experiencias; y también maestros de baja estatura lo hacían; se sentaban en el escritorio y se ponían a explicarnos sus experiencias, Disneylandia; no sé, se ponían a platicar de otra cosa menos de lo de la clase (estudiante núm. 4, Facultad de Pedagogía).

Cuando se les preguntó cómo eran percibidos los maestros que no se sentaban en su banca, sino sobre el escritorio, contestaron:

> Pues, al principio como que hubo algunos compañeros que dijeron: "No, es que no debería sentarse así", pero ya después, cuando fuimos platicando, pues, nos agradó su postura (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

> Eran de confianza, se supone que esa es la impresión que nos dan, que si el maestro lo hacía era porque no imponía ciertas normas que tenía que haber en el salón de clases, en su clase; entonces, sí era más o menos la percepción que teníamos (estudiante núm. 4, Facultad de Pedagogía).

Respecto a si es correcto sentarse o no en el escritorio u otro lugar que no fuera su silla, las respuestas de los entrevistados de ambas facultades variaron. Los de Idiomas dijeron que no, casi rotundamente, salvo una alumna que opinó que no es incorrecto, y los de Pedagogía dijeron que era correcto, y que además esa postura del docente les proporcionaba confianza: "... o sea, sí, como que, en este caso, este maestro siempre tenía mucha confianza al grupo, como que procuraba ser más que un maestro, un amigo, o sea, no procuraba ser una autoridad, siempre procuraba tener la confianza de todos y sí" (estudiante núm. 5, Facultad de Pedagogía).

Algo que llama la atención es que para los de Idiomas los docentes jóvenes casi no se levantaban de sus lugares y, por lo tanto, la clase la daban desde allí, demostrando poco entusiasmo y preocupación por los alumnos. En cambio, según los de Pedagogía, los mayores impartían sentados sus materias y los jóvenes de pie:

> … los mayores. Los jóvenes llegaban, explicaban algo en el pizarrón y se sentaban; esperaban a que nosotros termináramos una actividad y se levantaban. Los maestros mayores generalmente están de pie durante toda la clase, era muy raro cuando se sentaban (estudiante núm. 5, Facultad de Idiomas).

> Los mayores se mantenían de pie más que los jóvenes (estudiante núm. 5, Facultad de Idiomas).

> … los mayores. Los maestros mayores, pero hombres, son los que por lo regular no se paraban de su escritorio. Yo creo que se debe a la concepción que tienen ellos de la educación, sobre que el maestro siempre tiene la razón, el conocimiento; bueno, el alumno, como decía Freire ¿no?, es una olla vacía, o como dice... con lo que sea ¿no?, incluso con experiencias, sí, como que miran así al alumno, como olla vacía igual de factible de llenar con monedas o piedras ¿no?; entonces, esa es la concepción que tienen ellos de la educación, y no se levantan de su asiento hasta que terminan de hablar y los alumnos terminan de escuchar (estudiante núm. 5, Facultad de Pedagogía).

Los estudiantes de estas Facultades coincidieron en que los maestros varones generalmente daban las clases sentados. De éstos, los de Pedagogía señalan a los mayores y los de Idiomas a los jóvenes. "Siempre cruzaban las piernas; los varones y las mujeres siempre se sentaban de manera recta y sus piernas siempre estaban juntas. Siempre se sientan de manera formal, más que los maestros; los hombres son más despreocupados" (estudiante núm. 5, Facultad de Idiomas).

Según la percepción de casi todos, hubo posturas que expresaban cansancio, flojera, aburrimiento o apatía del maestro, autoritarismo, seriedad y enojo. Analicemos:

> Algunas posturas me dicen que quizás el maestro está cansado y ya quiere salir y resolver sus problemas fuera del trabajo, no sé. Los brazos cruzados me dicen que tal vez esté cansado, chocado, ausente, es decir, está en dos partes al mismo tiempo; y un maestro que está atento al alumno, que lo sigue, que le pide, que le exige más y le pide mayor participación, está interesado en lo que está haciendo y diciendo (estudiante núm. 2, Facultad de Idiomas).

> Los maestros jóvenes siempre llegaban no imponiendo su autoridad, sino trataban de darnos confianza, pero de alguna manera hacían que nosotros supiéramos quién era el maestro (estudiante núm. 5, Facultad de Idiomas).

> ... tal vez, el que a veces se recuestan en el pizarrón o levantan un pie sobre la pared, como si estuvieran descansando mientras te están explicando (estudiante núm. 6, Facultad de Idiomas).

> ... muchos maestros reflejan seriedad; por ejemplo, un maestro del que me acabo de acordar, A, tenía el porte de ser un caballero, tendía a cuidar mucho eso, hablaba mucho, cuidaba mucho su porte. Con M, pues, no; él no cuidaba su porte, pero se acercaba mucho a uno. Hablo mucho de él porque fue un maestro que nos cambió los esquemas que teníamos establecidos. Otro maestro fue ME por su forma de ser y su comportamiento (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

> Bueno, a veces, o sea, muchos ahorita, bueno; yo he notado eso en ocasiones, mis maestros anteriores siempre sentados detrás del escritorio o se paraban a escribir al pizarrón y luego se sentaban; ahorita, yo veo que la mayoría de los maestros que nos han tocado en mi salón no se sientan en el escritorio o en la silla, sino que andan parados recorriendo el salón, hasta cierto punto demostrando autoridad; yo me siento donde yo quiero y no me están obligando a decirme dónde sentarme, eso he notado (estudiante núm. 5, Facultad de Pedagogía).

> Otros eran, por ejemplo, los maestros gorditos, que se veían así como que ya no aguantan el kilometraje que han recorrido o los kilos que traen encima y llegan, se sientan y a dar su clase (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

> Sí, hubo maestros que casi no se movían y con falta de expresión (estudiante núm. 3, Facultad de Pedagogía).

A través de estos comentarios se nota la gran variedad de perspectivas sobre las posturas. El cansancio lo vieron en maestros que, sentados, cruzaban los brazos como en señal de aburrimiento o fastidio. Los miraron serios, con falta de expresión, cansancio –en el caso de los profesores gordos– y autoritarismo, mediante sus posiciones corporales que marcan la diferencia con los alumnos. He aquí otro ejemplo: "Te quiero decir que al parecer a todos les gusta la postura que adopta M, pero a mí me hace suponer que con esa forma recalca que él es el maestro, el que sabe y que puede sentarse como quiera y en donde quiera" (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

Llama la atención el comentario del estudiante uno de Pedagogía pues, contrario a sus compañeros, destaca la posición informal del

maestro ME como una muestra de autoridad revestida de cordialidad, lo cual denota cómo llegan a interpretar las posturas de diferente modo.

A continuación, opiniones sobre seguridad o inseguridad, espontaneidad o rigidez y formalismo o informalismo que transmitían los enseñantes vía sus posturas:

Ejemplo de una postura que reflejaba seguridad:

> Ah, pues, la postura es muy importante, porque como los gestos reflejan la seguridad, el que se muevan de un lado a otro para dar la clase, el que monitoreen el trabajo de los alumnos, ya que, la verdad, los maestros en alguna forma son como modelos; por ejemplo, nosotros, que estamos en el área de docencia, entonces, yo voy y me siento a ver a JO y a RO para ser así; inconscientemente vas aprendiendo. Llega, se para derecho y empieza a hablarles a los alumnos, se sienta, y dices: "Si uno va a dar clases, si me porto como JO, nadie me va tomar en cuenta, pero si me porto como RO, llego doy mi clase, me van a hacer caso" (estudiante núm. 3, Facultad de Idiomas).

Para este alumno es importante dar la clase de pie, sin encorvarse, como una muestra de seguridad. Considera que el maestro que se sienta no la transmite y, por ende, los alumnos no lo respetan.

Ejemplos de una postura que reflejaba informalidad:

> Sí; E es una maestra muy alta y muy gordita y como no cabía en la silla, subía una pierna, yo creo que para apoyarse mejor; y siempre estaba sobre su pierna doblada (estudiante núm. 5, Facultad de Idiomas).

> Las mujeres, sí; me ha tocado que las maestras recogen más las piernas (estudiante núm. 6, Facultad de Idiomas).

> Pues, o sea, tal vez, podría ser; bueno, desde mi punto de vista lo veo informal, un maestro siempre debe tener una postura de autoridad, o sea, esa postura que a veces nos proyecta autoridad; pero así como que se es más informal, no sé, como que se le va perdiendo el respeto al maestro con posturas que nosotros como alumnos no vemos correctas (estudiante núm. 6, Facultad de Idiomas).

> Sí, sí hay algunos; por lo regular el maestro VA te da la clase sentado en el escritorio; o sea, él llega, sube la pierna y la otra la deja en el piso y así empieza su clase, y generalmente ahí se queda (estudiante núm. 5, Facultad de Idiomas).

> Algunos movían la pierna, algunos se recargaban y otros se sentaban sobre el escritorio, se apoyaban con una pierna y la otra la balanceaban y, pues, empezaban a hablar, empezaban a dar su clase (estudiante núm. 2, Facultad de Idiomas).

> Sí, hay maestros que se sientan en el escritorio. El maestro Y, de Psicología, siempre ha sido muy liberal y eso da seguridad a los alumnos, porque llegaba y se sentaba donde quisiera, así fuera en el escritorio, en una silla, en el suelo, donde fuera. La maestra de Estadística es joven, siempre llega y se sienta en el escritorio y es muy dinámica, o sea, raro cuando tiene que revisar algo, entonces se sienta en la silla del escritorio, pero ella siempre lo usa, igual a la maestra de Administración; muchas maestras llegan y se recargan sobre el escritorio y eso yo lo considero adecuado, no se me hace que influya mucho en la distracción para que el alumno aprenda (estudiante núm. 5, Facultad de Pedagogía).

Se aprecia nuevamente que a los de Idiomas les disgustan las posturas informales y a los de Pedagogía les agradan. Seguramente interviene la formación disciplinaria en esta variedad de apreciaciones, sobre todo si se contempla que los estudiantes de Pedagogía revisan textos alusivos a la didáctica crítica o enseñanza centrada en el estudiante, que de alguna manera impactan en sus percepciones.

Ejemplo de una postura que reflejaba espontaneidad:

> Espontáneos, mmm, creo que sí; 50% de maestros jóvenes y 50% de mayores eran espontáneos, pero en su clase porque, pues, digamos que la experiencia les daba esa espontaneidad y el control de la palabra (estudiante núm. 5, Facultad de Pedagogía).

> Los jóvenes; como que sí eran más, como dice usted, espontáneos, o sea, como que están más en el contexto de ahora, en su etapa, en su momento, más que los adultos, porque éstos, pues, ya, como quien dice ya vivieron su etapa, su época, se podría decir, y ahorita los jóvenes por lo mismo son más espontáneos porque están viviendo la época esta que les está tocando ¿no?, y tienen más forma de dar, de impartir las clases (estudiante núm. 3, Facultad de Pedagogía).

Ejemplo de una postura que reflejaba rigidez:

> Ese maestro es un hombre, y también nos tocó una mujer, cuyas clases eran muy estáticas, muy aburridas. El alumno, pues, terminaba distrayéndose, no ponía

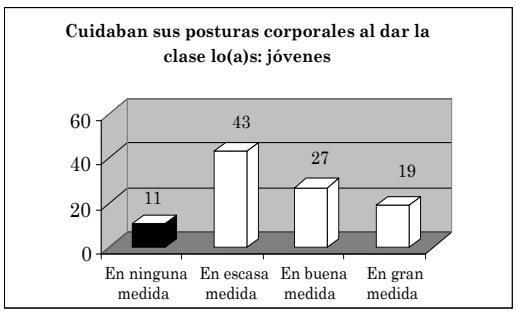
> tanta atención como con el maestro que se movía de un lado a otro, incluso algunos pueden decir que el que el maestro se mueva puede distraer al alumno, pero yo opino que eso puede ayudar a que el alumno fije más la atención en el maestro (estudiante núm. 2, Facultad de Idiomas).

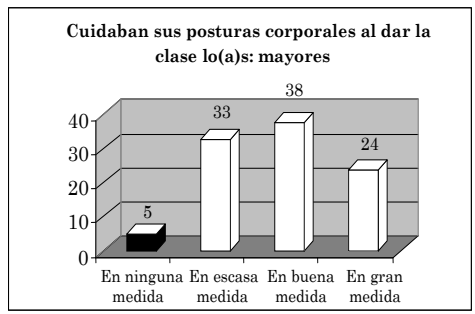
Por un lado, la seguridad la observaron en maestros que se desplazaban por todo el salón, vigilándolos (percepción de los de Idiomas); y por otro, la informalidad en los docentes que no eran ortodoxos al sentarse, pues lo hacían en cualquier lugar fuera de su silla, y su postura denotaba desparpajo y tranquilidad, como dice una entrevistada de Pedagogía. Para los alumnos de Idiomas, las posturas informales no son tan correctas para un maestro. Se percataron de las posturas espontáneas, ya que los maestros se mostraron tal como eran, sin preocupaciones.

Cuadro 20. Manifestaciones de las posturas de los docentes desde la percepción de los estudiantes de Idiomas y de Pedagogía

Idiomas	*Pedagogía*
Un maestro de posturas correctas es aquel que da la clase de pie, desplazándose por todo el salón, vigilando que los alumnos cumplan con las actividades. El maestro que se sienta en otro lugar fuera de su silla, como el escritorio o el suelo, no tiene buenos modales.	Es correcto que el maestro se siente en cualquier lugar, incluso que dé la clase sentado, aun encima del escritorio, lo importante es que sea natural, espontáneo. El sentarse en el escritorio refleja que en él se puede confiar, pues es igual a los alumnos.
Las maestras cuidaban más sus posturas que los maestros.	Las maestras cuidaban más sus posturas que los hombres, o al menos fueron más formales.
Los maestros mayores generalmente daban la clase de pie y los jóvenes se sentaban.	Los maestros jóvenes impartían la clase de pie y los mayores sentados.
Hubo posturas que manifestaron cansancio, espontaneidad, informalidad y apatía.	Hubo posturas que trasmitían fastidio, cansancio, autoritarismo, informalidad y espontaneidad.

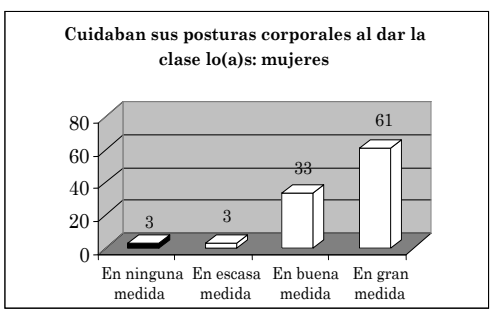
Los datos generales indican que no hubo demasiada diferencia en el cuidado de las posturas corporales entre los maestros según su edad. Es posible señalar que los mayores fueron un poco más cuidadosos.

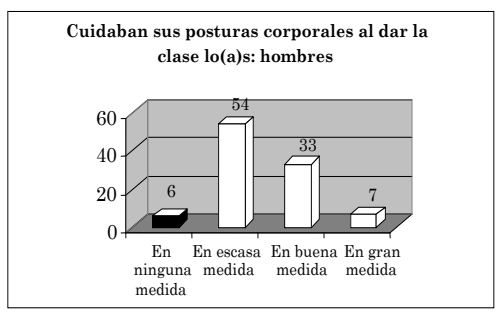




Gráficas 63 y 64. Datos globales. Cuidar la postura corporal y edad.

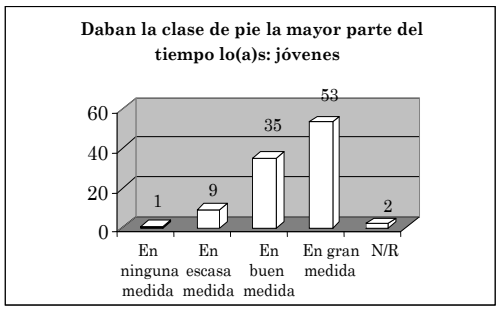
En cambio, sí hubo notoria diferencia entre las maestras y los maestros, pues según los datos cuantitativos, ellas fueron mucho más cuidadosas en sus posturas que ellos:

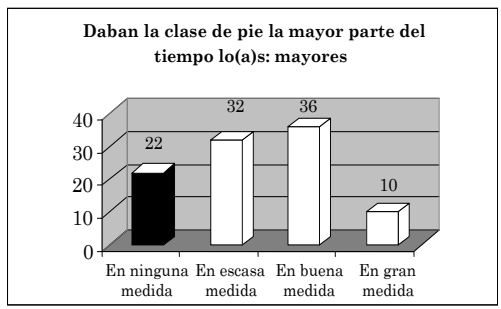




Gráficas 65 y 66. Datos globales. Cuidar las posturas y género.

También sobresale el hecho de que, desde la percepción de los alumnos, los profesores jóvenes daban las clases de pie casi todo el tiempo, más que los mayores.





Gráficas 67 y 68. Datos globales. Impartir la clase de pie de acuerdo con la edad.

Partiendo de que son los profesores jóvenes quienes imparten la clase de pie en mayor medida que los grandes es fácil de explicar. El adulto joven goza de su plena capacidad física, pues en este periodo la fuerza, la energía y la resistencia se hallan en su punto máximo. Desde los 25 años –el cuerpo se ha desarrollado casi por completo– hasta cerca de los 50, la capacidad física mengua de manera gradual, de modo que casi no se percibe (Papalia, 1999, p. 444). Aunque es cierto que el maestro joven tiene más energía física, además intervienen muchos otros elementos como la alimentación, los ejercicios y el entusiasmo natural para mantenerse sanos y fuertes. O sea, eso no quiere decir que un profesor mayor de edad no se implique efectivamente en la enseñanza, aun cuando sus clases las imparta sentado.

Frente a los datos generales encontrados habría que preguntarse qué tan justo sería solicitarle a un maestro que adopte las posturas sugeridas por los alumnos. Finalmente, los profesores son humanos, no máquinas. Hay quienes de pie y con entusiasmo dan su clase, e igual otros aun sentados también muestran compromiso e interés en enseñar. Unos formales y otros informales, pero interesados en los aprendizajes.

3. Movimientos inconscientes. Sin que se den cuenta los maestros, a veces hacen movimientos o emplean las manos involuntaria o inconscientemente. Así lo percibieron los alumnos:

> Cuando estaba hablando [la maestra] metía su mano dentro del *pants*, por las asentaderas, y todavía se olía la mano, ¡era una cochina! (estudiante núm. 7, Facultad de Idiomas).

> Sí, hubo muchos gestos inconscientes por parte de los maestros; como aquél que se llevaba mucho las manos a su cabeza y se apoyaba así [muestra como] cuando estaba pensando; o algunos maestros hablaban con las manos (estudiante núm. 2, Facultad de Idiomas).

> Siempre tienden a agarrarse las manos juntas o a señalar hacia el pizarrón, o las mueven mucho cuando están explicando o hacia la cabeza. Tengo una maestra que me da Administración y que siempre se está agarrando el pelo hacia atrás, y como que se lo está acomodando, no sé si se está peinando, pero ya es normal en ella (estudiante núm. 4, Facultad de Pedagogía).

Inconscientemente, los maestros llevan las manos hacia partes de su cuerpo como las asentaderas, y a veces esos gestos no son bien vistos por los estudiantes. La expresión de la sexta entrevistada lo dice todo, le pareció un acto sucio. Hay otros movimientos que notan –tocarse la cabeza o el cabello– que, aunque les llaman la atención, no los sorprenden tanto. Los que siguen son otros ejemplos de movimientos que percibieron en los docentes como introducir las manos en los bolsillos o tocarse la nariz o la espalda.

> A los bolsillos. Me acuerdo mucho de Ro. Siempre tenía las manos en los bolsillos y luego sacaba monedas y nos enseñaba lo que traía... Él lo que quería era darnos a entender que le podíamos tener confianza (estudiante núm. 5, Facultad de Idiomas).

> Por lo regular, los maestros acostumbran siempre poner las manos y los brazos en la espalda cuando están explicando o haciendo algo; a mí me proyectan como que intimidación o, tal vez, inseguridad (estudiante núm. 6, Facultad de Idiomas).

> Sí, hay algunos maestros que están explicando y siempre se llevan la mano a la nariz (estudiante núm. 6, Facultad de Idiomas).

Muchos de los movimientos con las manos son inconscientes, más si son provocados por los nervios. Para los psicoanalistas, las manos en

los bolsillos ocultan sentimientos reprimidos. Colocadas hacia atrás en la espalda muestran incapacidad; mientras que las manos en la cadera reflejan entusiasmo, estar listos para trabajar. Las manos juntas, en dirección del techo, significan confianza, orgullo. Una mano sobre la otra en el regazo indica seguridad de sí mismo; llevarlas a la garganta puede ser señal de necesidad de seguridad. Las manos apretadas denotan ansiedad.

Otro uso que se le da a los dedos es llevarlos a la boca frecuentemente de manera inconsciente. Desmond Morris (2000) explica que este gesto lo hace una persona que se siente presionada. En el caso de un recién nacido, la succión del pecho materno le proporciona seguridad; al retirárselo intentará suplirlo chupándose su pulgar. El adulto también se lleva los dedos a la boca o, en su defecto, un cigarrillo, una pipa u otro objeto en el que encuentre protección, seguridad. Llevarse las manos a la boca puede ser señal de que está mintiendo. En el caso del adulto, el cerebro le ordena tapar su boca para bloquear la salida de las palabras falsas, pero en lugar de hacerlo, apenas si roza su nariz. Ese gesto es la versión refinada, adulta, del de taparse la boca que se usó en la niñez.[14] Según Davis (1986), frotarse la nariz manifiesta que la persona está reaccionando de forma negativa; es muestra de rechazo a lo que se le está diciendo.

Cuadro 21. Gestos corporales inconscientes empleados por los maestros, de acuerdo con la percepción de los alumnos de Idiomas y de Pedagogía

Los estudiantes de ambas Facultades observaron: llevarse las manos a los bolsillos, la cabeza, la nariz y la espalda. Sólo los de Idiomas detectaron: llevarse las manos a algunas partes del cuerpo como las asentaderas y después olerse. Los de Pedagogía observaron el gesto de peinarse.

[14] Véase Griselda Hernández Méndez (2011), *Práctica docente. Más allá de cuatro paredes, pizarrón y mesabancos*, Arana, México.

El análisis del lenguaje no verbal tiene una valía incalculable, en especial los movimientos inconscientes. A través de ellos se observa una tipología de personalidades: nerviosa, torpe, inteligente, higiénica o sucia, honesta o deshonesta, en fin. Bien vale la pena que los maestros reconozcan cómo son vistos por sus estudiantes.

4. Énfasis o entusiasmo. A través de los gestos, los maestros mostraron su entusiasmo al dar la clase, ya sea por el tema, por el propio gusto de enseñar o por su personalidad. El énfasis, entendido como la exageración en la forma en que utilizaron esos gestos, de cierto modo se relaciona con el entusiasmo, del que comentaron los estudiantes que la mayor parte de las veces les gustaba; sin embargo, cuando era mucho más el énfasis que le ponían a sus explicaciones, llegaba a disgustar.

> Mmm, en exageración... Hay algunos maestros que nada más se la pasan moviendo las manos. Yo creo que es rara la persona que puede estar hablando sin mover las manos, pero hay otras que exageran el movimiento (estudiante núm. 6, Facultad de Idiomas).

> Si una maestra le pone énfasis me dice que está interesada, que le pone ganas, que sabe, que le preocupa que tú sepas. Pero tanto énfasis llega a aburrir; muchas veces explican algo y, no sé, te creen tonto o bobo, te lo explican muchas veces, se emocionan y ya después tú piensas para preguntarle a la maestra, dices: "Ay, no, siempre dice mucho y sale con lo mismo, se emociona (estudiante núm. 4, Facultad de Idiomas).

La cuarta entrevistada señala que si un maestro le pone énfasis a su enseñanza, es indicador de que le interesa que los alumnos aprendan y de que conoce la materia, pero mucho énfasis les aburre, sobre todo si son reiterativos en las explicaciones de algún tema. La entrevistada dice: "nos creen tontos" porque explican demasiado y lo mismo. La siguiente estudiante sostiene que una maestra mostraba entusiasmo cuando los ponía a cantar y a bailar en el aula, lo que a los alumnos les molestaba porque no le encontraban sentido:

> ... ella es una maestra muy despreocupada; conducía su clase de una manera que a nosotros no nos gustaba, porque nunca nos dijo cuál era el propósito de cantar

> y bailar en la clase. Siempre llegaba y decía: "Tenemos cinco minutos para bailar o cantar", y todos nos quedábamos mirándonos porque no sabíamos si de esa manera íbamos a aprender inglés. Era nuestra maestra de Taller; alguna vez nos dijo que para desestresarnos, que porque su clase era la última, pero nunca le vimos el chiste porque a nadie le gustaba hacer eso (estudiante núm. 5, Facultad de Idiomas).

Una de las entrevistadas de Pedagogía también admitió que le disgustaban los maestros reiterativos en clase, que olvidan lo dicho y lo repiten constantemente. Para ella, son los maestros varones los que más enfatizaban, ya que se "encaprichaban" con algún tema:

> Sí, hay veces que te chocan cuando te dicen siempre lo mismo o que no se acuerdan que eso ya lo dijeron la clase pasada y tú dices: "¿otra vez?", o sea, ya mejor que le cambie o que haga otra cosa, o que en su forma de impartir la clase siempre quiera estar leyendo o exponiendo, eso cansa. Yo siento que a veces los maestros son los que hacen más énfasis, bueno, algunas maestras también, pero creo que los maestros porque como que se encaprichan con algo y siguen y siguen con lo mismo (estudiante núm. 4, Facultad de Pedagogía).

El entusiasmo sí puede ser manifestación del interés del docente hacia la enseñanza. El énfasis quizá refleje la preocupación porque aprendan los alumnos. Sin embargo, ambos en extremo hacen que los estudiantes se aburran o se fastidien ante la reiteración o exageración de los movimientos gestuales y palabras (tonos y volúmenes de voz).

Cuadro 22. Énfasis y entusiasmo con los gestos empleados por los maestros, de acuerdo con la percepción de los alumnos de Idiomas y de Pedagogía

Tanto a los alumnos de Idiomas como a los de Pedagogía les agradaban los maestros que mostraron entusiasmo en la clase, ya que fue señal de interés por la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, les desagradaba que se entusiasmaran mucho y pusieran bastante énfasis en sus explicaciones, los hacían sentir que eran unos "tontos".

Proxémica. La proxémica es el estudio del uso del espacio que utiliza el individuo para conseguir sus metas de comunicación. En la clase, el

docente hace uso del espacio de múltiples formas, ya sea sentándose en la silla del escritorio y desde allí dar la clase sin acercarse a los estudiantes, levantándose cuando expone y desplazándose por doquier, sentándose en las sillas de los alumnos o en una mesa redonda con ellos, etc. Su ubicación transmite muchos mensajes a los alumnos como los que notaron los entrevistados:

> Con Mn nos sentimos más en confianza. Pienso que entre más seguro y en confianza esté un alumno aprende más fácilmente. Los maestros que tienen un trato así hacia los alumnos, siento que nos ayudan; al sentarse o acercarse a nosotros nos transmite confianza (estudiante núm. 2, Facultad de Idiomas).

Este entrevistado comenta que los docentes que se acercaban a los alumnos generaban confianza. En cambio, los que se alejaban infundían autoridad:

> Quizá quiere hacer que lo respeten, imponer una autoridad, quiere, no sé, que los alumnos reparen en la manera en que actúa. Creo que por la manera en que actuaba, era cuestión de, tal vez, no sé, una separación, una definición entre quién es el maestro y quiénes los alumnos, quién manda y quién obedece las reglas. Quizás eso sea (estudiante núm. 2, Facultad de Idiomas).

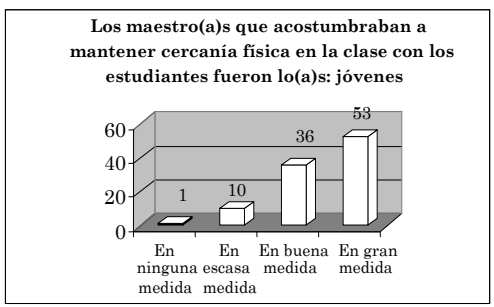
Es admirable cuánto puede expresar únicamente el lugar donde se siente el maestro: "el que manda y el que obedece". Los alumnos de Pedagogía también opinaron así:

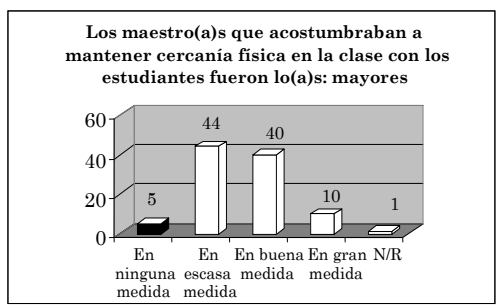
> Hay maestros que ponen su barrera entre ellos y los estudiantes. Jamás van a sentarse junto a nosotros. Si llegan a pararse lo hacen solamente frente al pizarrón, pero jamás se acercan a los alumnos que se sientan hasta atrás; a veces ni los nombres de ellos se aprenden (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

> Como que pintan su raya; como que dicen "aquí yo soy el maestro y hacia allá están los alumnos", y más si hay tarima; de allí no se bajan y más denotan la diferencia con los alumnos. Ellos hablan, los alumnos callan, no permiten la dialógica de la que habla Paulo Freire (estudiante núm. 5, Facultad de Pedagogía).

Según el libro *Práctica docente. Más allá de cuatro paredes, pizarrón y mesabancos,* el hombre, ante la crisis de amor, necesita de la cercanía con el otro. Así lo demostraron todos los alumnos de ambas Facultades, quienes prefieren a los maestros que mantienen cercanía con ellos, que no se alejen, que no "pinten su raya", sino que los vean como humanos semejantes con igualdad de sentimientos.

En este orden de cosas, los entrevistados de la Facultad de Pedagogía sostuvieron que los maestros jóvenes se acercaban más a los alumnos y no remarcaban su estatus. Sin embargo, no tenían la seguridad del maestro mayor, quien no temía relacionarse, en cuyo tema coincidieron la mayoría de los estudiantes de Idiomas.





Gráficas 69 y 70. Datos globales. Mantener cercanía con los alumnos y edad.

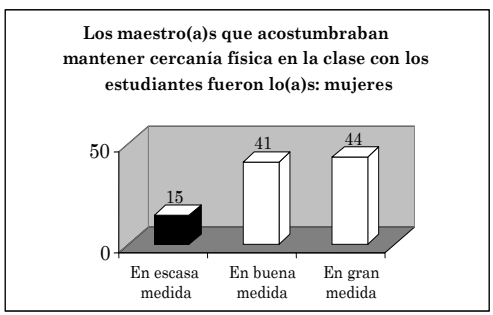
> Como que al maestro joven le da miedo entablar relaciones de cercanía con los alumnos; no a todos, pero sí, sobre todo las maestras jóvenes eran muy serias y, aunque no eran autoritarias, sí se ponían serias para que las respetáramos (estudiante núm. 5, Facultad de Pedagogía).

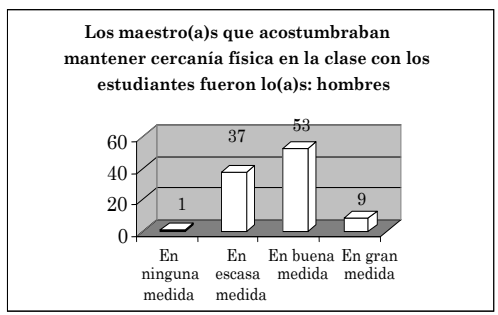
> Los jóvenes eran más a todo dar, nos dejaban ser; pero a veces eran tan permisivos que les faltábamos al respeto; se sentaban con nosotros, algunos nos permitían hablarles de tú (estudiante núm. 5, Facultad de Idiomas).

Sus comentarios son tan explícitos que demuestran lo útil que resulta acercarse a ellos, pero sin caer en la permisividad. Los de Idiomas se inclinaron porque las maestras se acercaban más a los alumnos, pero

algunos de Pedagogía dijeron que los varones fueron los que más se sentaban cerca de ellos.

> Siento que los maestros se acercaban más, como que ellas eran un tanto reservadas (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).
>
> Las maestras siempre mostraron más interés por nosotros, y se abocaban a preguntarnos las dudas (estudiante núm. 7, Facultad de Idiomas, audio).





Gráficas 71 y 72. Datos globales. Mantener cercanía con los alumnos y género.

En general, las maestras mantenían mayor cercanía con los alumnos en clase que los maestros.

Cuadro 23. Aspectos proxémicos de los docentes, vistos por los alumnos de Pedagogía e Idiomas

A los estudiantes de ambas Facultades les agradan los maestros que mantienen cercanía física con ellos, ya que les proporcionan confianza. En cambio, a los maestros que se alejan los miran como autoritarios, serios y enojados.
Para los entrevistados de Pedagogía, los maestros jóvenes y las mujeres fueron los que más se acercaban a ellos, y los maestros varones los que se alejaban.
Para los de Idiomas, los mayores se acercaban y los jóvenes se alejaban. Las mujeres mantenían contacto con ellos, los maestros muy poco.

Fenómenos paralingüísticos. Los rasgos paralingüísticos ocurren como modificadores de la palabra. Muchas veces funcionan como cuasipalabras (alternantes), y otros, los diferenciadores (reír, llorar, suspirar, gritar, bostezar o toser) que comparten ambas características, diferencian reacciones fisiológicas, estados fisiológicos y reacciones emocionales. A continuación se revisan únicamente las muletillas, el jadeo, la coloración de la cara, el suspiro y la risa.

a) Las muletillas. También conocidas como tarabillas, y que se presentan al hablar algunas personas, fueron consideradas por los estudiantes de Idiomas como algo molesto que incidió en la efectividad de la enseñanza. En tanto que ellos están aprendiendo una lengua, su deber es hablar correctamente los idiomas, incluyendo el nativo. Por lo tanto, los maestros deben hablar sin muletillas:

> Sí, sí, es más, unas veces nos poníamos a contar cuántas "verdades" había dicho durante la clase, otras se le ponía atención más por las palabras que decía que por lo que decía de la clase (estudiante núm. 6, Facultad de Idiomas).

> Porque siempre decía *tell us*, *tell us*, que traducido significa coméntanos, dinos y siempre pronunciaba "telos", "telos", y quería que el alumno contestara y eso denotaba que ella no tenía la respuesta y decía: "Telos, telos, dime tu respuesta para que la transforme", y volvía a decir: "Telos, para que tus compañeros sepan". Mala, muy mala, todas las muletillas son malas, debe uno de quitarlas (estudiante núm. 1, Facultad de Idiomas).

Los alumnos se distraían con las muletillas de los maestros al grado que contaban cuántas veces las repetían. El primer alumno, aparte de la muletilla que detectó en una maestra, también advirtió su mala pronunciación. Repuso que las muletillas deben evitarse.

Otros estudiantes de Idiomas consideraron que las muletillas en los maestros manifestaron inseguridad, nerviosismo y pobreza en su registro lingüístico.

> Inseguridad, porque eso yo lo he sentido cuando empezaba a dar clases (estudiante núm. 1, Facultad de Idiomas).

> Bueno, si son demasiadas podríamos llegar a pensar que a lo mejor tiene un registro lingüístico muy pobre o que quizás incluso le da miedo enseñar o no es bueno enseñando (estudiante núm. 3, Facultad de Idiomas).

Esos maestros fueron vistos como malos en la enseñanza: "Los alumnos somos muy fijados, nos damos cuenta cuando un maestro es bueno y cuando es malo en la manera en que se expresan y sí, puede distraer, la forma en cómo habla un maestro puede distraer" (estudiante núm. 2, Facultad de Idiomas). Sin embargo, algunos dijeron que las muletillas pueden ser algo normal. Así lo consideraron también los estudiantes de Pedagogía:

> Pues, no sé, o sea, en el caso de nosotros fue la maestra A, a quien siempre se le ha tenido respeto, se le reconoce porque se ve que sí sabe lo que es su materia, pero, pues, siempre fue caracterizada porque decía: "Verdad, verdad", después de cada oración, después de que decía cada cosa en cada clase (estudiante núm. 6, Facultad de Idiomas).

> ¿Una muletilla?, pues, hasta cierto punto es normal que un maestro diga: "Si o pero, o sea, este, este y este"; puede caer dentro de lo normal (estudiante núm. 2, Facultad de Idiomas).

> ... sí, yo pienso que los maestros utilizan las muletillas, pero lo importante es qué muletillas; está la más convencional que es el "este, este", o simplemente tomarse un momento para reflexionar. Creo que el maestro que usa mucho las muletillas refleja poca seguridad en lo que está diciendo (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

Si no se cometen en exceso las muletillas, los estudiantes las admiten como dentro de lo normal, de lo contrario los distraen aparte de que manifiestan inseguridad, nerviosismo y hasta incapacidad en los profesores. Según los alumnos, las muletillas que más cometieron los docentes fueron:

> Hay ciertos maestros que son característicos. El que te dice una palabra o una oración y "¿verdad?" y que no sé qué; o sea, sí, hay ciertos maestros que son caracterizados por decir estas palabras (estudiante núm. 5, Facultad de Idiomas).

> "Pues", "este", "bueno", "entonces" (estudiante núm. 3, Facultad de Idiomas).
>
> "Y, y, y, y", "entonces, entonces", "bueno, bueno y bueno". La risa también la usan como muletilla, cuando no hay por qué reírse y si lo hacen se convierte en muletilla. Ellos sacan una risa y risas continuas "ja, ja, ja", sin comentarios, claro, nos provocan la risa (estudiante núm. 1, Facultad de Idiomas).
>
> Sí, hay un maestro que siempre para todo dice "a mí, en lo personal, a mí, en lo personal"; es el de Educación Permanente. Otro maestro es el maestro T, que siempre decía "ajá, ajá", o sea, y todo para esa palabra; la maestra A sí tenía una frase en particular que era de diario, o sea, una frase o siempre está con su "también, también". Hay tantos que usan que es difícil acordarse (estudiante núm. 4, Facultad de Pedagogía).

Como se observa, las muletillas fueron bastante percibidas por los alumnos, y sí intervienen en la enseñanza.

b) El jadeo. El jadeo se evidencia por el movimiento de pecho, la postura entreabierta de los labios y la respiración dificultosa. De este modo, un profesor obeso puede presentar resoplido irregular de nariz, dificultades para moverse o hasta para caminar más o menos rápido. El jadeo se produce por exceso de esfuerzo físico. Los entrevistados dijeron que los maestros con sobrepeso fueron los que jadeaban, y éstos eran los mayores:

> Por lo regular, los mayores cuando llegan corriendo a una clase, por decir, que siempre les toque en el tercer piso, llegan cansados (estudiante núm. 6, Facultad de Idiomas).
>
> Creo que es por su exceso de peso [ríe]. Se recuperaba pronto del jadeo. Sí, no era ningún impedimento, su clase era muy buena (estudiante núm. 2, Facultad de Idiomas).
>
> … la mayoría de las veces que los he visto, se trata de mayores; algunos jóvenes sí llegan así, pero no tanto (estudiante núm. 4, Facultad de Pedagogía).
>
> Los maestros con exceso de peso, cuando llegaban después de haber subido las escaleras de tres pisos, parecían que se estaban ahogando; tomaban aire, hasta con las manos se lo echaban; se tardaban un buen rato tomándolo; descansaban y

> ya después iniciaban la clase; claro que lo notábamos, se sentía en el ambiente ese ahogamiento del maestro B y de la maestra Gu, y como que ya no había buena disposición por parte de nosotros, los alumnos, por aprender, como cuando sí teníamos ganas cuando llegaba N o G, llenas de entusiasmo, joviales (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

Pocos maestros jóvenes presentaron dificultades para respirar. El gran porcentaje fue de maestros mayores, quienes cansados de caminar y subir escaleras jadeaban por el esfuerzo físico que señala el primer entrevistado de Pedagogía: "Esos docentes con exceso de peso y subiendo tres pisos"; su sobreesfuerzo era notorio, el jadeo los delataba, especialmente a los profesores que llegaban tarde y de prisa:

> Solamente por algunos que llegaban tarde, es que así ya empezaban a jadear (estudiante núm. 5, Facultad de Pedagogía).

> Mmm, bueno, puede ser cuando los maestros han llegado corriendo de un salón a otro, así como que cansados y quieren aire, o es un poquito menos común eso sólo cuando así llegan rápido o cuando estamos haciendo una actividad, una dinámica, y vienen cansados (estudiante núm. 5, Facultad de Pedagogía).

El jadeo también es una reacción que perciben los alumnos, y de alguna manera sí repercute en la enseñanza-aprendizaje, ya que, como dijo el primer entrevistado de Pedagogía, el ambiente de ahogamiento se siente y ya no hay disposición de los estudiantes. No obstante, para los alumnos de Idiomas la obesidad no representó ningún impedimento para las maestras, pues eran bastante dinámicas en las clases: "Ella llegaba como si nada, y hasta bailábamos y cantábamos. Su obesidad no le impedía hacer la clase amena" (estudiante núm. 3, Facultad de Idiomas). Bajo esos considerandos, no se puede generalizar que todos los maestros con exceso de peso jadearan.

c) Coloración de la cara. Los entrevistados notaron la coloración de la piel del rostro de sus maestros, argumentando orígenes diversos: "el camarón, porque es blanco y luego se pone todo rojo" (estudiante núm. 4, Facultad de Idiomas). Dijeron que el sonrojo del rostro de sus maestros se debía a la pena y al enojo. Veamos:

> Pues, o sea, había un maestro muy especial que se ponía colorado por enojo, el que veía que el alumno no entendía; o sea, ve que el alumno no entiende y él está explicando y explicando y su "muina" se le nota en el color de la cara (estudiante núm. 6, Facultad de Idiomas).

> Ah, sí, algunos maestros sí; por ejemplo, con el que más me identifico, no sé, siempre que sonríe o le da pena algo y termina rojo, rojo; y siempre se reía, pero su risa era padre, así, alegre (estudiante núm. 4, Facultad de Pedagogía).

El maestro que mencionó la sexta alumna mostraba su enojo a través del rojo de sus mejillas. La cuarta entrevistada de Pedagogía afirmó que había un maestro que al sentir pena se ponía rojo. Los encuestados generalizaron a los docentes jóvenes como los que más se ponían rojos por pena:

> A veces es más manifiesto en los jóvenes que en los mayores. Luego siento que los mayores ya están acostumbrados; bueno, ellos tienen experiencia y están acostumbrados a las bromas de los alumnos; en realidad nada más se sonríen, pero así, una sonrisa normal; pero a los jóvenes, cuando en el salón se los alburean o algo así, pues se ríen y se ponen rojos y no saben qué hacer. Pero cuando un maestro es joven y es muy fijo en su estilo hace que lo respetan, o sea, se mantienen, su risa es normal (estudiante núm. 5, Facultad de Pedagogía).

Los entrevistados consideraron que los mayores ya están acostumbrados a las bromas de los alumnos, pero que los jóvenes no, de tal manera que ante un albur era más fácil que se pusieran colorados por la pena. También señalaron que la coloración del rostro se presentó más en las maestras que en los maestros:

> La coloración se nota más en las mujeres que en los hombres; por ejemplo, hay maestras mayores que sí se sonríen y se ponen rojas cuando llegan muy arregladas, y los del salón les empiezan a chiflar y sí se sonrojan y se ponen así como que apenadas. Pero hay maestras que son muy seguras y ¡ay, qué padre!, y les da gusto y no les da pena (estudiante núm. 2, Facultad de Pedagogía).

Especialmente las maestras jóvenes se ruborizaban cuando los estudiantes les chiflaban, pero dijeron que había unas tan seguras de sí mis-

mas que no se apenaban, al contrario, les daba gusto que los alumnos notaran su arreglo esmerado.

Finalmente, los estudiantes percibieron que la coloración del rostro de *los* docentes se presentaba cuando se equivocaban:

> Creo que un maestro se sonroja cuando está equivocado. Se le han preguntado cosas muy personales, porque a veces los maestros se prestan para eso; tratan de jugar con el alumno para que el alumno participe: "A ver, les pregunto esto y después ustedes me preguntan". Quizá por esas razones, cuando el maestro no tiene dominio de lo que está diciendo, se equivoca y se sonroja (estudiante núm. 2, Facultad de Idiomas).

El maestro que menciona el segundo alumno de Idiomas, al equivocarse se sonrojaba, o bien, cuando no dominaba el contenido. A partir de ello, se infiere que el sonrojo de la cara se dio en los maestros cuando sentían pena, se equivocaban y se enojaban. Interesante cómo algo tan trivial cobra relevancia para los alumnos, la coloración del rostro, inevitable para muchos maestros.

d) El suspiro. Esta reacción fisiológica no fue captada por ningún entrevistado de Idiomas. Fueron los de Pedagogía quienes la percibieron, y argumentaron que se presentó en los maestros que se apasionaban con el tema de la clase:

> Sí, he notado el suspiro de algunos maestros. Mmm, bueno, el suspiro que recuerdo es de una maestra, por el tema que se estaba tratando en la clase [...] y de repente hay unos suspiros... (estudiante núm. 5, Facultad de Pedagogía).

> Sí, generalmente fueron las maestras las que suspiraban cuando se apasionaban con el tema del que estaban hablando, y a nosotros nos agradaban esas reacciones al igual que sus sonrisas, porque están demostrando que son humanas y sienten (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

Para el primer entrevistado, fueron las maestras las que más suspiraban, cuestión que a él le agradaba, ya que demostraban que eran humanas. Y según el segundo entrevistado, los suspiros eran señal del pensamiento profundo de los maestros: "Ah, pues, yo me refería al

suspiro para expresar un pensamiento profundo, y el jadeo para el cansancio" (estudiante num. 1, Facultad de Pedagogía).

Sin embargo, para la tercera entrevistada, el suspiro era muestra de incomodidad o inseguridad ante una situación: "Sí, algunos y, o sea, le digo, yo lo mezclo, o sea, eso tiene que ver mucho, esos males que uno así cuando se siente incómodo, en alguna situación o inseguro por algo o esa incomodidad, vamos, en esa situación" (estudiante núm. 3, Facultad de Pedagogía).

Para la cuarta alumna, las maestras y los maestros suspiraban cuando estaban contentos o ensoñadores: "Todos los maestros a veces suspiran, así sean todos hombres o mujeres, como que a veces llegan así como que un tanto soñadores y nos dicen: 'Ah, es que tuve un buen día'. Y que no sé qué y se sienten muy contentos o el ambiente del grupo los hace así como que suspirar" (estudiante núm. 4, Facultad de Pedagogía).

El suspiro, lejos de ser negativo o distractor en la clase, se constituyó en una reacción considerada como positiva por todos los estudiantes de Pedagogía.

e) La risa. Sin duda, las risas revelan las personalidades de los docentes. Quien ríe poco puede expresar seriedad, preocupación o disgusto por su trabajo. Quien ríe mucho muestra ser una persona alegre, despreocupada o entusiasta. Para el primer estudiante de Pedagogía, un maestro que no ríe puede llegar a considerarse un amargado: "Sí, rompen con todo lo establecido. Creo que de los maestros que no sonríen se puede llegar a pensar que son amargados" (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

Empero, no todas las sonrisas les agradaban, ya que hubo algunas que eran sarcásticas o burlonas. Veamos:

> Bueno, tal vez [risas] que como diciendo: "¡Ay, pobre, no entiende!", o sea, como que con cierto sarcasmo a veces... (estudiante núm. 6, Facultad de Idiomas).

> ... sólo cuando utilizaba a alguno de nuestros compañeros para ridiculizarlo y obtener la respuesta; se reía de los compañeros que no sabían (estudiante núm. 5, Facultad de Pedagogía).

> La de Mar, se reía: je je je [imita la sonrisa], era una sonrisa muy burlona (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).
>
> La de un maestro, su risa era burlona. Se burlaba de los compañeros que no sabían responderle a sus preguntas, y eso los cohibía en lugar de ayudarles (estudiante núm. 2, Facultad de Pedagogía).

Es de observarse que todas esas risas burlonas o sarcásticas que señalan eran de maestros varones, quienes utilizaban a los alumnos para ridiculizarlos o simplemente se burlaban de ellos. Especialmente, el segundo entrevistado de Pedagogía reconoce que esas reacciones de los profesores van en detrimento de la participación espontánea de los alumnos porque los cohíben. No obstante, también hubo risas que agradaron por ser simpáticas o por generarles confianza:

> La de la maestra M, por ejemplo, ella ríe mucho durante la clase; bueno, a todos nos inspira mucha ternura porque ya es mayor. Consideramos que ella ha vivido muchas cosas, porque a veces nos habla de la guerra, cuando era niña, vivía con sus padres y no tenía qué comer, y cosas así. Pero cuando cuenta algo chistoso, siempre se está riendo [...] El volumen de su risa es alto y agudo, y siempre nos hace reír también, pero es porque su risa es como muy contagiosa, no tanto por lo que dice (estudiante núm. 5, Facultad de Idiomas).
>
> Bueno, hay maestros mayores que sonríen mucho, que son muy divertidos, y maestras que también; por ejemplo, L sí sonríe, pero en ocasiones muy especiales. Ella era muy respetada, o sea, por su nivel, es decir, nadie le faltaba; sí hacían bromas o chistes en el salón, pero siempre con el debido respeto hacia la maestra (estudiante núm. 4, Facultad de Pedagogía).
>
> Hubo risas que agradaban bastante; a mí en particular me fascinaban las risas de las maestras N y G. Ellas eran muy simpáticas y transmiten gusto por la docencia, por lo que hacen... (estudiante núm. 2, Facultad de Pedagogía).

Esas risas les parecieron simpáticas, especialmente la de la maestra M, quien no ponía una barrera entre ella y los alumnos, como lo expresa la siguiente alumna:

> Pues, cómo le diré, la risa de la maestra M inspira cierta simpatía o tal vez por su edad, no sé. Causa cierta simpatía, pero, pues, hay maestros que por su risa como que tienes más confianza de acercarte a ellos, o sea, no ponen ninguna barrera así de lleno, de que "yo soy el maestro y yo nada más y no puedes consultarme nada" y como que te dan cierta confianza (estudiante núm. 6, Facultad de Idiomas).

A esa alumna la sonrisa le daba confianza. Lo mismo sostiene el primer alumno de Pedagogía: "La de la maestra N es una sonrisa encantadora porque se toma su tiempo para sonreír, ella daba mucha confianza..." (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

Pero hubo risas que no les generaron confianza a los estudiantes porque transmitían inseguridad o nerviosismo: "La sonrisa de la maestra C es muy nerviosa y muy rápida, transmitía como eso" (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

> ¿De los maestros? Sí, pero le digo, o sea, todo sale de seguridad en seguridad, o sea, hay risas, luego me dicen que es una buena sonrisa, sí, pero a ver hasta qué punto la sonrisa puede ser. Hay muchas sonrisas de confianza, sonrisa coquetona, sonrisa de sarcasmo, sonrisa insegura, porque a veces hay sonrisas inseguras. Sí, he notado de algunos maestros que son, bueno, hasta cierto punto he escuchado en la Facultad que son maestros, o sea, que saben, con muchos conocimientos, y en las pocas clases que nos dieron algunos maestros sus risas eran muy fuertes, pero yo sí les encontraba hasta cierto punto que no eran muy de confianza (estudiante núm. 3, Facultad de Pedagogía).

Hubo risas que provocaban la de los alumnos:

> La del maestro de Educación Permanente, cada vez que ríe todo el salón se ríe, porque su voz es así, como que un poquito rara, y el primer día que llegó fue la risa total del salón de todo el mundo, es homosexual. La voz de la maestra L, no es tanto su risa sino su voz, y la maestra A a veces como se ríe, no sé, tiene la risa del chavo del ocho, así se oye a veces la maestra (estudiante núm. 4, Facultad de Pedagogía).

La risa del maestro homosexual, que la entrevistada señala, provoca las risas de los estudiantes por su voz, al igual que la de la maestra A por parecerse a un personaje cómico televisivo.

Así, las risas jugaron un papel importante en la enseñanza, si agradaban les generaban confianza a los estudiantes, y si no los inhibían, les coartaban su participación espontánea.

Cuadro 24. Fenómenos paralingüísticos de los docentes percibidos por los alumnos de Pedagogía e Idiomas

	Fenómenos Paralingüísticos
Muletillas	Para los entrevistados de Idiomas, las muletillas inciden en la efectividad de la enseñanza porque distraen la atención de los estudiantes, las más comunes fueron: "este", "bueno", "verdad", "o sea". Los maestros que las hacían manifestaron inseguridad, nerviosismo, pobreza en su registro lingüístico, etcétera. Para los entrevistados de Pedagogía su uso es normal, siempre y cuando no se exagere.
Jadeo	Los maestros con sobrepeso eran los que jadeaban. Éstos eran mayores.
Coloración de la cara	El sonrojo de la cara se dio en los maestros cuando les daba pena, se equivocaban y se enojaban.
El suspiro	Solamente lo percibieron los entrevistados de Pedagogía, según ellos los maestros suspiraban cuando se apasionaban con el tema de la clase o cuando llegaban contentos o parecían soñadores.
Risas	Hubo risas que les agradaban a los alumnos porque les parecían simpáticas y les provocaban confianza para participar en clase, pero también hubo sonrisas sarcásticas, burlonas de los maestros que les gustaba ridiculizarlos, éstas no generan confianza, al contrario, inhibían a los alumnos. También hubo risas que les parecieron graciosas.

*Apariencia física***.** La apariencia física también es un componente de la comunicación no verbal muy tomada en cuenta por los perceptores. Analicemos algunos aspectos.

a) Las ropas y el arreglo personal. Las ropas y el arreglo personal fueron elementos de gran interés para los entrevistados de Idiomas, pero no para los de Pedagogía. Únicamente un alumno de Idiomas comentó que el arreglo y las ropas no son importantes: "El maestro puede ir como quiera mientras sepa enseñar su materia. Para mí no es importante cómo vista, si conoce lo que está enseñando" (estudiante núm. 2, Facultad de Idiomas).

Los demás entrevistados de Idiomas opinaron que la ropa y el arreglo personal, en general, son importantes para que los alumnos atiendan a la clase, ya que la presentación de un maestro transmite muchos mensajes: "A un maestro bien vestido te interesa verlo bañado, peinado, limpio ¿no?, pero si tú lo ves mal vestido, sucio, despeinado, piensas que no puede enseñar, si ni siquiera se preocupa por su aspecto físico" (estudiante núm. 4, Facultad de Idiomas).

Para la cuarta entrevistada, el que un maestro no se bañe y se vista mal denota incapacidad para enseñar. Ella deduce que si no cuida el aspecto, menos la enseñanza.

> Sí, es que a un maestro que ves durante una hora, lo escuchas; pero también lo ves; por ejemplo, hay gente muy visual y si yo veo a un maestro que viene mal vestido, me distraigo en ver por qué viene vestido así: "¿No se bañará? ¿No se dará cuenta de su aspecto?" Entonces, ya no pongo atención, y cuando ves a alguien agradable hasta te dan ganas de verlo y escucharlo, ponerle atención" (estudiante núm. 4, Facultad de Idiomas).

Las palabras de esa alumna son elocuentes sobre lo trascendental que es la apariencia física para algunos de los estudiantes. Ella dice distraerse y no atender la clase cuando el maestro es descuidado con su apariencia, pues fija su atención en el aspecto físico del profesor, y por ello se distrae del contenido verbal de la exposición del maestro. En cambio, si un maestro llega limpio y bien vestido, le dan ganas de prestarle atención. Con esta manera de percibir coincidieron los entrevista-

dos 1, 3, 5 y 6. Los siguientes son ejemplos[15] de lo relevante que es para los alumnos la apariencia del maestro:

> Pero, pues, sí; por ejemplo cuando a mí me tocó que me diera el maestro L, antes se vestía muy informal. ¡Uy!, el hecho es que jamás te imaginas que ese fuera el maestro, o sea, no lo conocía. Llegó y entró y todo mundo como que ¿y ese es el maestro?, pero por la apariencia física que tenía. Se vestía hasta cierto punto sucio, pues, muy viejito, muy delgadito, o sea, no tenía apariencia de ser un maestro (estudiante núm. 6, Facultad de Idiomas).

> Sí, creo que tiene que ver mucho eso. Por ejemplo, he tenido algunos maestros que llegan vestidos con sus overoles, vestidos muy acá, y de alguna manera nos inquieta, nos da risa, nos burlamos, es una manera, no sé. Somos jóvenes y a todo le buscamos, desde la primaria a cualquier maestro le buscábamos el defecto, de que no tiene nalgas, está chaparro; entonces, tiene que ver mucho eso. Yo creo que como maestros se deben vestir más o menos, arreglarse, tiene mucho que ver el cómo los alumnos te vean (estudiante núm. 3, Facultad de Idiomas).

Las expresiones de estos dos entrevistados son dignas de tomarse en cuenta. La sexta alumna, a partir de sus juicios sobre la apariencia física del maestro, dedujo que no podía ser un maestro, pues "no tenía la apariencia". El tercer alumno comenta que ellos se burlan de los defectos físicos de los docentes, en especial de la manera de vestir; por eso, sostiene: "... como maestro uno debe vestirse bien, arreglarse". Obsérvense las siguientes opiniones de los entrevistados de Idiomas respecto a lo que proyectaban los profesores descuidados con su apariencia:

> Pues, no sé. Se percibe que no le preocupa lo que refleje, que no le preocupa crear un ambiente de respeto y que no le preocupa enseñar "eso" a sus alumnos. De un maestro siempre aprendes todo, todo lo bueno y todo lo malo, por cultura, por como sea, estamos acostumbrados a eso, a que cuando eres chiquito te dicen, entonces sigue ahí (estudiante núm. 2, Facultad de Idiomas).

> Apatía, suciedad (estudiante núm. 1, Facultad de Idiomas).

---

[15] Algunos de los ejemplos se expusieron en el capítulo "La práctica docente desde la percepción de los estudiantes de la Universidad Veracruzana" del libro *Tópicos emergentes del siglo XXI*, (coords. Themis Ortega y Marco Antonio Rodríguez).

La mayoría de los entrevistados de Idiomas repuso que un docente de universidad debe tener cuidado con su arreglo personal, y de preferencia vestir formalmente.

Cuando se les preguntó ¿qué proyecta un maestro vestido formalmente?, una entrevistada dijo: "... siempre procuraban tener cierto orden; o sea, yo creo que eso lo manifiestan desde su forma de vestir, su forma de ser, que son más estrictos, ofrecen más clases planeadas, procuran llevar una secuencia, de todo crean algo bien" (estudiante núm. 6, Facultad de Idiomas).

Los maestros que visten informal no fueron apreciados por los estudiantes de Idiomas; al contrario, fueron criticados: "Yo creo que podría reflejar como descuido y eso puede hacer pensar a muchos alumnos que así es para todo: 'Mira, vino con tenis, todo despeinado, igual ni preparó sus clases', 'llegó tarde y se ve que hasta crudo anda'. Yo creo que tiene mucho que ver eso" (estudiante núm. 3, Facultad de Idiomas).

Para ellos, la vestimenta informal, que incluye tenis, playeras y pantalones de mezclilla, denotaba en los maestros descuido y apatía en la manera de vestir, al grado de parecer que hubieran ingerido alcohol. Sin embargo, el segundo estudiante de Idiomas, que ya se mencionó en líneas anteriores, opinó que la vestimenta formal denotaba rigidez, y la informal todo lo contrario: "Rigidez [...] una distancia entre alumno y maestro [...] quizá una jerarquía" (estudiante núm. 2, Facultad de Idiomas). Este fue el único entrevistado de Idiomas que opinó así, pues los demás sostuvieron que el prototipo de vestimenta de un maestro es lo formal, no lo informal:

> Pues los maestros formales como que tienen cierta profesión, cierto nivel, tal vez nada más sea la apariencia para que la gente se dé cuenta de que son gente preparada o algo así. Los informales, pues, yo siento que no afecta, por decir, en una clase el conocimiento, lo que se vaya a aprender, pero eso sí, te llama la atención porque ya tenemos el prototipo del maestro que es formal, y ves alguno informal y dices "¡Ay, no tiene apariencia de maestro!", porque se viste así (estudiante núm. 1, Facultad de Idiomas).

Sin embargo, la sexta entrevistada dijo que los maestros informales visten así porque buscan la comodidad más que la elegancia: "Hay

maestros que dicen que ellos prefieren vestir así, exactamente por la comodidad. Para ellos es incómodo andar con un saco o bien vestidos. Ellos prefieren la comodidad, o sea, sentirse bien" (estudiante núm. 6, Facultad de Idiomas).

Por su parte, los entrevistados de Pedagogía se inclinaron por la vestimenta informal de los maestros, ya que así inspiran confianza a los alumnos: "Pues, siento que son más alivianados y relajados, que interactúan con los alumnos, porque es muy difícil que llegue un alumno de Pedagogía con traje. He visto dos o tres alumnos de Idiomas que usan traje, pero los de Pedagogía no" (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

En cambio, la vestimenta formal transmite cierta seriedad y rigidez en los docentes:

> Ah, la vestimenta es muy importante ¿no?, porque hay maestros que pueden llegar muy arreglados y a veces limitan el acercamiento de los alumnos, hacen como un hoyo entre los maestros y los alumnos, una separación muy grande, y hay maestros que son, por ejemplo, más relajados en su forma de vestir. Y sí, la forma de vestir incide en el comportamiento de los alumnos (estudiante núm.1, Facultad de Pedagogía).

Léase cuidadosamente la opinión del primer entrevistado. Para él, los maestros muy arreglados limitan el acercamiento con los alumnos, por eso prefiere que vistan sencillo, "relajados", para que los alumnos les tengan confianza, lo cual no significa que a las alumnas no les agraden los maestros pulcros en su vestimenta: "El maestro A las enloquece, porque es muy cuidadoso con su apariencia, siempre llega vestido de traje y muy perfumado. Cuando entra al salón arranca suspiros de las compañeras, 'Ah, qué guapo'" (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

La mayoría de los de Pedagogía señaló no importarles la vestimenta de sus profesores, ya que a veces lo elegante no los hace mejor maestros, sino lo sencillo en su vestir:

> Pues, que son así, sencillos en su forma de ser. Los maestros que he tenido han demostrado que no importa el vestir sino lo que aportes, lo que sepas y, bueno, he tenido maestros de traje muy elegantes y no saben impartir su clase. A veces

> hemos encontrado maestros que llegan de tenis y activos, o sea, motivan al grupo y participa y expone y todo bien (estudiante núm. 4, Facultad de Pedagogía).

b) No combinar la ropa. La combinación de la ropa fue un elemento bastante comentado por los entrevistados:

> A mí me han tocado maestras muy bien arregladas, que son las 7 am y llegan impecables, o sea, combinan los zapatos con el vestido, y cuando no combinan, es lo que observan siempre mucho los alumnos; cuando el maestro combina su ropa, no importa si es sencilla, pero que combine su ropa, que sepa arreglarse, que llegue siempre bañado, o sea, que se vea presentable, aunque sea sencillo, así llegue de tenis (estudiante núm. 4, Facultad de Pedagogía).

Afirma la cuarta alumna de Pedagogía que la sencillez de la ropa de un maestro no cuenta, como sí la combinación y la limpieza. La siguiente apreciación demuestra que para los alumnos de Idiomas la combinación es muy importante:

> Llegaba igual con camisa naranja y pantalón guinda, todo "descombinado" y, a veces, hasta botas se ponía con ropa que era formal, o sea, no le quedaba. Aunque su ropa era fina –se veía que era cara–, de qué le servía si hacía combinaciones tan extrañas (estudiante núm. 4, Facultad de Idiomas).

> Es de llamar la atención, otra vez volviendo a los cánones de belleza o de vestir, de buen vestir y todo eso; no es muy combinado para vestir, igual puede traer una camisa de manga larga azul con un pantalón guinda, cosa que no es normal en los maestros ¿no?, que vistan azul con guinda, verdes o botas (estudiante núm. 2, Facultad de Idiomas).

En cuanto a la forma de vestir y al arreglo personal, en relación con la edad y el género de los enseñantes, los alumnos de ambas Facultades hablaron de los jóvenes y de los mayores, de los hombres y de las mujeres. Aseguraron que hubo maestros mal vestidos, tanto jóvenes como mayores. Veamos algunos ejemplos de lo que comentaron sobre los maestros jóvenes:

> ... los maestros jóvenes tal vez se vistan, obviamente, siguiendo una moda más cercana o parecida a los alumnos jóvenes; entonces, eso es, hay más comunica-

> ción, más entendimiento. La ropa así es; cuando nos acercamos a alguien, lo hacemos porque lo juzgamos visualmente, "si se parece a mí me acerco a él", si hay una gran diferencia, mejor no me acerco ¿no? Y creo que pasa lo mismo en cuanto a un maestro joven, a cómo viste, tal vez le ayuda para acercarse a los alumnos (estudiante núm. 2, Facultad de Pedagogía).

> Sí, el semestre pasado tuve un maestro así. Los estudiantes lo toman de una manera normal, no se espantan o dicen: "Ay, por qué se vistió así", pero el maestro que tuvimos así nos comentó que su superior, el director, le llamó la atención, que debería tomar su papel como maestro y que debería ser más formal al vestir, porque esa vez, recuerdo que vino de *short* y tenis, y tal vez por eso ¿no? le llamaron la atención. Sí, se puede confundir con alumno, pero aunque viste así, supo tomar bien su papel. En mi opinión, fue un buen maestro. Llegaban, se asomaban y decían: "Ah, allí está un maestro, pero es joven", o sea, los alumnos, los que pasaban, sí les llamaba la atención que un maestro joven fuera maestro e hiciera bien su papel (estudiante núm. 2, Facultad de Idiomas).

> Pues, no sé, quizás aquí entra el hecho de que sean mayores; uno como joven les guarda cierto respeto por sus canas, porque ya son grandes y saben mucho, igual uno los respeta. Los respetamos más que a los jóvenes (estudiante núm. 3, Facultad de Idiomas).

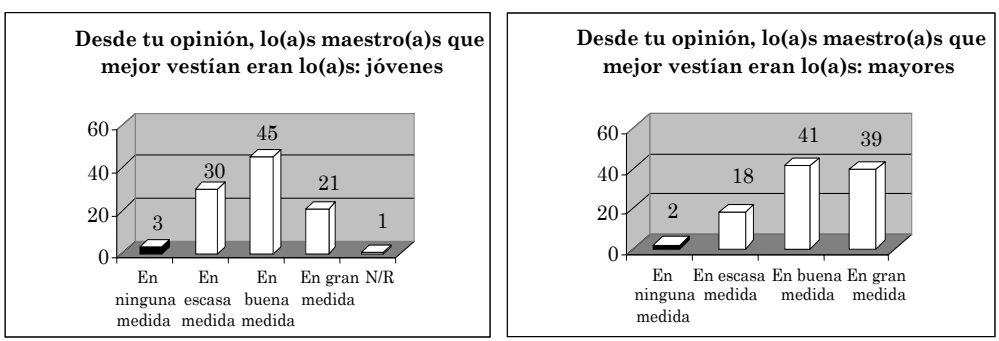
Los estudiantes de Pedagogía afirmaron que la manera de vestir de los maestros jóvenes es informal y ello hace que les genere confianza o mayor acercamiento. En cambio, los alumnos de Idiomas consideraron que los maestros jóvenes deben cuidar su forma de vestir, ya que los pueden confundir con estudiantes y no los respetarían. De ese modo, admitieron que los maestros que mejor visten fueron los mayores: "Los mayores" (estudiante núm. 5, Facultad de Idiomas). "Los mayores vestían mejor" (estudiante núm. 6, Facultad de Idiomas). "Los mayores..." (Estudiante núm. 3, Facultad de Idiomas). Aunque un estudiante de Pedagogía dijo que no importa si un maestro joven vista informal siempre y cuando se dé a respetar: "Depende del maestro si no se da a respetar, eso de la vestimenta dice muchas cosas, pero a la vez no dice nada" (estudiante núm. 1. Facultad de Pedagogía).

Cuando se le preguntó a este alumno quién viste mejor, se inclinó por los mayores, porque tienen una economía más desahogada. No obstante, él se identifica mejor con los jóvenes: "Los mayores pueden

vestir mejor, porque ganan más dinero, naturalmente; así que el mayor, como gana más dinero, puede usar más trajes, mejores pantalones. El joven, como empieza a ganar dinero…, pero yo no diría quién se viste mejor, sino con quién te identificas más y eso es importante" (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía). Percibe el primer entrevistado que los docentes mayores visten mejor que los jóvenes, porque perciben más salario, pues presupone que estos últimos, al ser profesores por horas, ganan menos. También hubo alumnos de Pedagogía que dijeron que los mayores no visten bien, ya que usan ropa propia para jóvenes y eso les provoca risa a los estudiantes: "... los jóvenes se visten de acuerdo a sus posibilidades y a su edad, y los maestros mayores igual visten conforme su edad, aunque hay algunos mayores que quieren vestirse como jóvenes y, bueno, ahí es cuando el grupo siempre detecta y le da risa..." (estudiante núm. 4, Facultad de Pedagogía).

Generalmente, los profesores visten para sentirse a gusto consigo mismos; sin embargo, como lo expresan los alumnos, el ponerse atuendos muy juveniles cuando ya no se es joven puede causar risa en los alumnos, lo cual es en muchos aspectos preocupante.

De acuerdo con los datos estadísticos generales, se detecta que los encuestados consideran que los maestros mayores visten mejor que los maestros jóvenes. Esto, contrastándolo con los datos cualitativos, permite argüir que hubo profesores que vestían bien y algunos mal, independientemente de su edad.



Gráficas 73 y 74. Datos globales. Vestir bien y edad.

En cuanto al género, las alumnas de Idiomas prestan cuidado en el físico de un maestro, distinguen si es guapo o no, y se fijan en su manera de caminar. De las maestras perciben si son bonitas:

> … que si el maestro se ríe bonito, que si tiene bonitos ojos, que si es guapo, que si camina bien, que si se para bien. Y en las mujeres, ellas arremeten contra las maestras, que si es bonita, que si no es bonita, que los compañeros ya la ven, que si te gustaría tenerla como maestra (estudiante núm. 4, Facultad de Idiomas).

> Hay un maestro que no se me hace atractivo, pero las alumnas dicen que es un gran maestro, que da muy buenas clases, muy buenas cátedras, es muy buen maestro, sabe su materia y eso lo hace atractivo. Ellas están de acuerdo que su físico no es atractivo, sino su voz, lo que lleva adentro de él lo hace atractivo, y hay otros maestros que dices "qué feos", y las alumnas "ese maestro me gusta, me quiero acostar con él", y hasta ese extremo; pues, dice uno: "bueno" (estudiante núm. 1, Facultad de Idiomas).

Llama la atención este comentario del primer alumno de Idiomas, quien percibió que las alumnas no sólo hablan sobre el físico de los maestros, sino también de quién les gusta y con quién desean tener relaciones sexuales. Cabe aclarar que el hecho de que el preceptor sea hombre puede ser motivo para este tipo de comentarios. Las críticas hacia el físico de algunos maestros fueron fuertes, como la siguiente:

> Por ejemplo, de este maestro, V, que llegaba con sus playeritas todas así pegadas al abdomen, ni al caso. Sus pantalones todos pegaditos, entonces "qué naco" ¿no? Esas son las expresiones que uno dice, "aparte está bien feo y se cree que está guapísimo", y te pierdes y dejas de valorar lo bueno que es en el aspecto académico, porque es tan malo personalmente; como persona percibes tan mal que pierdes el aspecto académico; y hay gente como N que siempre está bien vestido, muy coqueto, muy guapo, además de culto, etc., porque va ligado, te lleva ¿no? (estudiante núm. 4, Facultad de Idiomas).

De nada le sirve al maestro que sea bueno académicamente si es tan malo como persona, expresó la cuarta entrevistada. Su mal gusto para vestir ("pantalones y camisas pegados") es algo que no pasan por alto los alumnos, sobre todo cuando vienen relacionados con otros aspec-

tos propios de la personalidad. Para el primer estudiante, la mezclilla entallada no es una forma de vestir apropiada para un maestro mayor:

> Viste la mezclilla muy entallada, camisas abiertas, pecho abierto, mostrando la piel, casi tiene los cincuenta, pero él viste igual. Este maestro da una carga muy erótica. Una amiga en un congreso en Puebla decidió irse con él. Había alumnos tomando licor, todos unidos, y esta alumna tenía relaciones sexuales con el maestro y uno decía "qué ocurre aquí" ¿no? No estábamos en la escuela, pero siempre la imagen cuenta (estudiante núm. 1, Facultad de Idiomas).

El entrevistado expresa que la manera de vestir de ese maestro transmitía una carga erótica. Además, descuidaba su imagen, ya que mantenía relaciones sexuales con una alumna, un hecho que este estudiante desaprueba completamente. Sin embargo, había alumnas a las que les gustaba este tipo de docentes: "Qué ven mis compañeras. De ese maestro de mezclilla entallada y la camisa abierta, dicen: 'Qué asqueroso se ve'. Vemos a muchas mujeres que dicen: 'Mira sus pompas, mira su pecho y mira todo lo que se marca'. Y digo, entonces: ¿Qué pasa? Logro escuchar más esos comentarios en casos de mujeres" (estudiante núm. 1, Facultad de Idiomas).

Como se observa, los alumnos se fijan hasta en cuestiones muy íntimas como el sexo de los maestros. La vestimenta incluso puede ir acompañada de una fuerte carga erótica.

Todos, incluyendo a los alumnos de Pedagogía, sostuvieron que las maestras vestían mejor que los maestros:

> Los profesores se visten como caiga. Algunos con *jeans*, a veces no se bolean los zapatos, y las mujeres siempre son más cuidaditas, bien planchadas, no manchas, peinadas; aunque hay otras que no (estudiante núm. 1, Facultad de Idiomas).

> En los maestros, en que deben vestir bien decimos: "Viste bien, normal, camisa bonita, playeras". Al menos en mi caso, en las maestras sí, yo me fijo en eso y creo que muchos de mis compañeros heterosexuales se fijan mucho. Ahorita, en mi salón de clases somos siete hombres y uno es gay; siempre nos fijamos en eso, en cómo las maestras vienen vestidas, si traen minifalda te quedas así [gesticula como señal de impresión]. Las mujeres, me imagino, se han de fijar que los maestros estén guapos, que "qué brazotes", no sé (estudiante núm. 3, Facultad de Idiomas).

> No, yo creo que no importa de qué te vistas, sino cómo te vistas, que estés limpio y que sepas qué llevar y adónde llevar, porque luego hay maestras que van a enseñar y llevan sus minifaldas aquí [muestra con sus dedos arriba de las rodillas]. O en el caso de este maestro que iba todo así, con sus lentes y sus botas y tú dices: "No es el momento ni el lugar". Pero sí determina, cuando tú ves cómo se viste una persona; quizás esté mal, pero determina el cómo lo vas a juzgar y no tanto por la clase de ropa que traiga sino por el momento y el lugar en la que se la puso (estudiante núm. 4, Facultad de Idiomas).

> Los hombres, los hombres son más descuidados que las mujeres (estudiante núm. 3, Facultad de Pedagogía).

La belleza de algunas maestras, dijeron, interviene en la enseñanza, pues les ha permitido ser escuchadas y atendidas por los alumnos:

> Yo creo que a veces sí, porque los alumnos ponen más atención a la maestra no tanto por la clase sino porque va bien vestida o tiene buen cuerpo o está bonita. Le ponen atención por su apariencia (estudiante núm. 6, Facultad de Idiomas).

> Sí, o sea, nos ha tocado o hemos tenido varias maestras jóvenes, por ejemplo, la maestra Cha y por lo regular dicen: "¡Ni me preguntes por la clase, nada más pregúntame cómo venía la maestra!" (estudiante núm. 5, Facultad de Idiomas).

> Mmm, les ha ayudado a desenvolverse más. Un ejemplo lo tengo. La belleza sí les ha ayudado; claro, a veces es sólo apariencia. No hay mucho que ver, no hay mucho que aportar; una maestra bonita o atractiva o en el caso de los maestros, a veces no tienen nada que aportar. Pero eso no quiere decir que la belleza esté peleada con la inteligencia; cuestiones de ésas (estudiante núm. 1, Facultad de Idiomas).

Estos estudiantes de Idiomas reconocieron que la belleza de las maestras les ha permitido que los alumnos les presten atención, ya sea por su rostro, cuerpo o manera de vestir. El primer alumno encuentra que la belleza les ha facilitado a las maestras su desempeño en el aula.

También, los entrevistados de Pedagogía se percataron de que las maestras llaman la atención de los estudiantes por su belleza:

> Sí, tengo una maestra de Estadística que es guapa, muy agradable y aparte enseña bien. Es delgadita y su cara es, así, finita. Y los chavos que siempre están en su mundo, en su materia están súper activos (estudiante núm. 4, Facultad de Pedagogía).

> En mi caso, de maestros no; realmente me fijo más en las mujeres [ríe]. A mí me han tocado, por ejemplo, maestras que llevan faldas pegadas o que van vestidas, por decir, como más colegialas, que me han dejado más impactado, sin que por ello deje de atender mis clases; por la belleza que a veces llegan a tener las maestras muchas ocasiones, en ese aspecto. Hay maestras que son muy bonitas; por ejemplo C es una de ellas, que aunque he oído que ya es grande, aun así es traga años, es una maestra muy bonita. Está la maestra Ma, es bonita y tiene con qué llamar la atención por su forma de vestir; me acuerdo en una ocasión que llegó sólo con un top y todos mis compañeros "órale, pues, ¿qué pasó?" ¿no?, y te llamó la atención de esa manera, pues realmente creo que mis compañeros y yo no lo vimos tan "desadecuado", hacía bastante calor, la verdad, pero para algunas compañeras, yo pienso que fue algo incómodo. Algunas dijeron: "qué es esto, es que está urgida la maestra". En cambio, no vieran a un maestro así [ríe], porque sería diferente, cambiaría: "Ay, qué guapo viene el maestro", eso depende (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

Sin embargo, la belleza de las maestras sólo les sirvió para captar la atención de los alumnos varones, puesto que las alumnas no veían positivamente su atractivo y menos su vestimenta provocativa. Expresiones como "está urgida la maestra" son de llamar la atención.

Aunque los estudiantes varones de Pedagogía admitieron que hasta pueden quedar impactados por la belleza de algunas maestras, eso no significa que por ello dejen de atender la calidad de su enseñanza:

> No, honestamente no, y lo puedo decir de muchas maneras, puede ser una maestra muy bonita, preciosa, pero si no me está enseñando nada a mí no me sirve, o sea, yo vengo a la escuela a aprender y no voy a vivir de la belleza de la maestra o no voy a obtener nada de eso (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

> No, le reconocemos su belleza, pero nosotros somos muy maduros y esperamos que la maestra nos enseñe, nos deje muchos aprendizajes. Así que no importa si son bonitas o no, si visten bien o mal, lo interesante es cómo imparten la clase. (estudiante núm. 2, Facultad de Pedagogía).

También hablaron de lo mal que visten las maestras. Fueron las alumnas quienes más críticas hicieron, por supuesto; el hecho de que las maestras vistieran con minifaldas no fue bien visto:

> Pues, los hombres encantados, pero uno como mujer dice: "Bueno sí, o sea, tienes bonitas piernas y tienes bonito cuerpo, pero vienes a una escuela, vienes a enseñar" y está mal ¿no? En mi caso, yo digo que vengan desnudas si quieren ¿no? Cada quien. Es su vida y cada quien hace con ella lo que se le pega la gana, pero hay gente que no piensa así y que por eso muchos hombres les pierden el respeto o muchas mujeres las usan por eso, desgraciadamente vivimos en una sociedad en la que existen todavía esa clase de tabúes, y ese es el problema. No, creo que se veía mejor cuando se ponía pantalones o algo así. Sus piernas eran muy flacas y además hacía frío, no le quedaba la minifalda, eran bien flacas sus piernas [ríe] ¿soy mala verdad, maestra? (estudiante núm. 4, Facultad de Idiomas).

A la entrevistada no le parece adecuado que las maestras usen minifalda, aun cuando tengan bonitas piernas, ya que, según ella, por esa razón les faltan al respeto. Además, sostiene que las piernas delgadas hacen que la minifalda no se le vea estética, así que le sugiere mejor vista con pantalones.

Las entrevistadas de Pedagogía también opinaron respecto al uso de minifaldas. Admitieron que no a todas les queda, sobre todo tratándose de docentes mayores de edad: "Algunos dicen que, por decir, ¿puedo decir de algunas maestras?, que tal vez, o sea, por la edad, a veces por la edad, que ya pasó su tiempo, por decir, a veces llevan faldas muy cortas, pues ya se le ven las piernas muy [ríe], sí, o sea, ya muy [ríe] (estudiante núm. 3, Facultad de Pedagogía).

La entrevistada en otro comentario admite que las maestras grandes de edad no deben vestirse tan juveniles, porque no les queda: "Se viste así como si fuera una muchachita. Se pinta el cabello de amarillo. Tiene como unos 70, ya está grande, no los representa, pero ya es grande y se viste así muy, muy juvenil y, pues, no le queda muy bien, por eso le llamamos 'Paulina Rubio'" (estudiante núm. 3, Facultad de Pedagogía).

En cambio, he aquí la opinión de otra alumna de Pedagogía: "Hay maestras que se ponen minifaldas, por ejemplo, y ya son mayores de 50 años, pero son –a mí, en lo personal– bonitas, se ven muy bien y físicamente no están gordas ni nada por el estilo, pero hay maestras a quienes ya no les queda vestir así (estudiante núm. 4, Facultad de Pedagogía).

Como se aprecia, la minifalda fue percibida con detenimiento por las estudiantes. También, especialmente las alumnas, criticaron el arreglo o el maquillaje de las maestras:

> ... pero, sí, o la maestra M llega bien arreglada, bien bonita pero "no se pintó". ¡Aso!, tú te quedas *de a seis* cuando la ves, porque se ve bien pálida y estás acostumbrado a una maestra muy bien pintada, arreglada, que al ver con la cara lavada dices: "¡Ay, qué le pasó!" (estudiante núm. 4, Facultad de Pedagogía).

> Sí, a la maestra de Administración anterior que siempre llegaba con minifalda y unos tacones enormes y, sí, venía con minifalda y todo mundo la criticaba; es que vestía muy bien, pero no se sabe pintar, siempre llegaba con la cara batida (estudiante núm. 5, Facultad de Pedagogía).

Probablemente, el hecho de que las preceptoras sean mujeres y jóvenes incidió en los comentarios: "se ve pálida", "llegaba con la cara batida". La mayoría de las estudiantes se maquillan, por lo tanto, se fijan en el maquillaje de las maestras. Por su parte, los alumnos varones también percibieron el descuido de algunas maestras en su vestimenta:

> Se oyen comentarios como "está bien buena la maestra", incluso puedo decir que entre compañeros se usa un lenguaje mucho más pesado; ya se imaginará qué lenguaje, uno que ya realmente le falta mucho al respeto a la maestra, pero también lo que sucede es que la maestra muchas veces da pie a eso, da pie a que el alumno piense así de ella (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

El comentario anterior señala que los alumnos les faltan al respeto a las maestras porque ellas dan pie por su forma provocativa de vestir. Admite que el lenguaje de ellos es muy burdo cuando hablan de algunas docentes. En la respuesta siguiente expresa que la discreción a veces es necesaria, sobre todo de las maestras, tanto en su vestir como en la manera de sentarse si traen minifalda y que para los alumnos es agradable que las profesoras vayan con minifalda y entreabran las piernas, pero para las alumnas resulta incómodo:

> Mira, creo que no es necesaria la elegancia. Con que sean discretos, con eso. En el salón había una maestra joven que vestía como para atraer la atención de los

> alumnos, con minifaldas y escotes; claro, los chamacos estaban todos perplejos y las chicas como que le tenían envidia porque la maestra, a pesar de tener sus 34 años, se conserva muy bien, tiene bonito cuerpo, pero aun así, como que no es propio que como maestra use ropa tan provocativa y menos sentarse como lo hacía, abría las piernas cuando explicaba sentada. Para uno qué, uno es hombre y nos encanta, pero creo que para las compañeras es incómodo (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

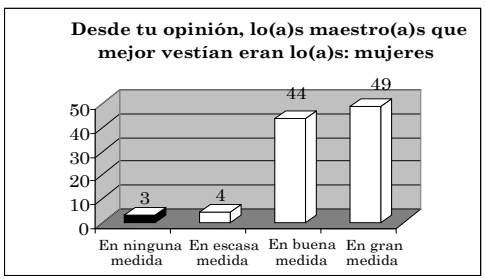
La siguiente opinión se refiere a una maestra descuidada en su arreglo personal:

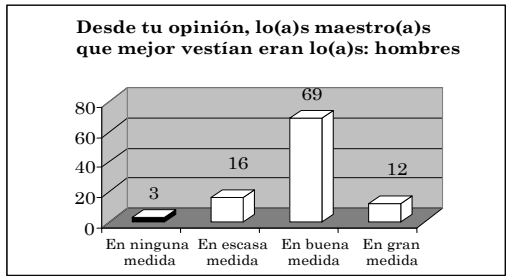
> ... yo nada más percibí a una maestra que llegaba a la clase desarreglada, con la ropa dominguera, que parecía pijama, no se maquillaba, iba desaliñada y daba su clase, pero aun así se percibía su falta de preparación académica y para dar una clase. Para apoyar esa deficiencia que ella tenía, deficiencia académica y pedagógica, nos dejaba muchísimo que leer, muchísima tarea, muchísimo trabajo. Prácticamente, lo que nosotros hicimos fue un autoaprendizaje, porque ella simplemente nos daba trabajo (estudiante núm. 1, Facultad de Idiomas).

Aunque el entrevistado no dice expresamente que el arreglo personal se relacione con la efectividad en la enseñanza, sí lo hace indirectamente al criticar a esa maestra, que él ve como desarreglada, desaliñada, mal vestida y deficiente académicamente.

Dos conclusiones se obtienen de este apartado: Las alumnas fueron más críticas que los alumnos acerca de las maestras, mientras que los maestros fueron menos criticados. No obstante, cuantitativamente, los alumnos percibieron mayor cuidado en el arreglo de las mujeres que en el de los hombres.

Las apreciaciones de los alumnos acerca de las ropas y el arreglo, con seguridad, orientarán a los profesores a la reflexión. Es asombroso que con tan sólo preguntarles sobre la apariencia física de los enseñantes, los estudiantes trajeran a colación cuestiones muy preocupantes como: el fijarse en los genitales de los docentes, las insinuaciones y coquetería de los profesores y las profesoras, las relaciones sexuales entre maestros y alumnas, etcétera.





Gráficas 75 y 76. Datos globales. Vestir bien y género.

c) El olor de los maestros. Los olores que expedían los maestros también fueron captados por los estudiantes; por ejemplo, el olor a sudor. Observemos:

> Sí, yo los capto, ¿qué otro olor he captado? Hay una maestra que olía mucho a sudor, a dormida, olía a cama; esta maestra parecía que llegaba con pijama, olía mucho a cama, incluso a un metro de distancia; su cabello olía a cama, a almohada. Hay otra maestra y hay maestros que sí percibíamos sus olores porque ya son olores naturales del cuerpo, que despide el cuerpo, así logramos identificar esto (estudiante núm. 1, Facultad de Idiomas).

El sudor resulta fácil de percibir, pero no el olor a cama; sin embargo, el entrevistado es claro al decir que una maestra olía a cama, a almohada. Quizás el hecho de recién levantarse hizo que el alumno tuviera esa percepción.

Otros olores no naturales fueron los originados por perfumes. Los alumnos de Idiomas lo percibieron:

> Perfume. Hay una maestra, la frívola, siempre con perfume, pero un perfume agradable, fino. Yo me he topado con un perfume apestoso de esos que dices "Ay, quítate que me va a dar dolor de cabeza" ¿no? Incluso a un maestro que utiliza mucho perfume (estudiante núm. 1, Facultad de Idiomas).

> Ay, sí, que luego se ponen perfume y se te revuelve el estómago y ya no te les quieres acercar. Ese fue el maestro F, que luego llegaba a clases y decías "¡Aso, máquina!", y toda la clase te la pasabas clavada en que olía mal, que olía mucho,

> aparte de que no enseña nada. No es que no fuera agradable, obviamente una persona que huele a perfume siempre va a ser agradable, porque para eso son. Pero no era agradable la forma en que se lo ponía, o sea, se echaba mucho. Existe un límite para eso (estudiante núm. 4, Facultad de Idiomas).

Los alumnos reconocen un perfume fino porque les agrada el olor, pero ponerse en exceso como lo hizo el maestro F provoca dolor de cabeza e incluso náuseas. Por supuesto, dice la cuarta alumna "Nadie ponía atención a la clase porque estaban atentos a qué olía mal en el salón".

El olor de boca fue percibido solamente por los estudiantes de Idiomas, quienes afirmaron que, dado el mal aliento bucal de una profesora, preferían quedarse con dudas y no preguntarle para no acercarse a ella:

> Sí, he notado que luego le huele la boca a una maestra que da todo el semestre [ríe], y ya les huele la boca y, pues, ya, [ríe] ya no te quieres acercar; luego le quieres preguntar, sobre todo si no entendemos algo, pero dices "¡Aso, no. Le huele la boca". Aparte, nos tocaba en las mañanas y se paraba enfrente de mí y me echaba saliva. Me escupía, ah, y también se vestía muy feo. Se vestía con sus combinaciones todas extrañas, y luego hacía un chorro de frío y llevaba minifalda (estudiante núm. 4, Facultad de Idiomas).

Por este comentario se infiere que los olores intervienen en la efectividad de la enseñanza. El humo del cigarrillo, más el sudor de un maestro, producía un desagradable olor que los estudiantes de Idiomas captaban y con seguridad les molestaba:

> Había uno especialmente que fumaba muchísimo. Incluso en el salón, había discusiones con él porque decía "Díganme". Esto yo le alabo a ese maestro, porque decía: "si tienen problemas a mí díganmelos, yo soy profesional y no crean que esto les va a perjudicar en las calificaciones", y él regresaba ese comentario. Este maestro estaba mucho en el aula y hacía comentarios de compañeros. Él siempre nos dio una imagen de enfermedad, aparte de que era un maestro *hippie*, y luego llegaba sin bañarse, con esos olores feos, nosotros decíamos: "*Oh my God*, ¿qué es lo que huele tan feo?, es el maestro". Y yo, como soy un poco discreto, siempre me paraba y decía: "A ver, déjenme ver, porque no creo que sea el maestro". Para comprobarlo, me paraba junto a él, lo olía y me volteaba, y sí era él, él era quien apestaba (estudiante núm. 1, Facultad de Idiomas).

El olor de ese maestro, que el primer entrevistado de Idiomas veía como enfermo por su aspecto físico, sorprendía a los alumnos, quienes en un principio no creían que un olor tan desagradable proviniera de él. Así que el entrevistado tuvo que acercársele para corroborar la suposición, admirándose porque efectivamente era de quien provenía el olor.

Los entrevistados de Pedagogía no repararon en ningún olor de los maestros, pues lo consideraron dentro de lo normal:

> Ah, sí, el maestro A era una persona que siempre olía a perfume pero, por ejemplo, el maestro M olía a cigarro. Siempre llegaba oliendo a cigarro. Z, inclusive, nunca fumó en clases. Creo que lo que nos acercó a él fue su reacción cuando un compañero le preguntó: "¿Maestro, podemos fumar en clases?", y el maestro dijo que sí y hasta él fumó (estudiante núm. 1, Facultad de Pedagogía).

> Bueno, la mayoría de los maestros emanaba un olor agradable, rico, aunque a veces no se ponían perfumes pero, o sea, agradable, es decir, llegan frescos o limpios. Maestros que olieran mal no hubo (estudiante núm. 4, Facultad de Pedagogía).

Llama la atención que los estudiantes de Idiomas hicieron fuertes críticas de los olores de sus maestros, mientras que los de Pedagogía ninguna.

Conclusiones y reflexiones finales

La sociedad en general y, en especial, los alumnos, tienden a juzgar la labor del docente o simplemente a enfocar su atención en los aspectos personales, a veces sin el conocimiento puntual de lo que sucede al interior del mundo del maestro. Los estudiantes observan más allá de la expresión verbal del profesor en su clase; ellos perciben rasgos de cansancio, alegría, tristeza; se percatan de los atuendos adecuados o inadecuados, de las posturas correctas e incorrectas, actitudes propias de su juventud o de su vejez… Un sinfín de rasgos inherentes al maestro.

De ese modo, los supuestos hipotéticos del estudio se comprobaron: los alumnos relacionan la efectividad de la enseñanza con los aspectos personales de los docentes, pero casi siempre desdeñando el acontecer cotidiano de su universo personal.

La mayoría de los estudiantes de Idiomas se comportaron más severos que los de Pedagogía al calificar el comportamiento magisterial de algunos de sus profesores. Por ejemplo, en las entrevistas realizadas para la conformación del estudio, remarcaron la relevancia de la apariencia física, el buen vestir, el maquillaje, incluso la importancia de la belleza del rostro y del cuerpo. Por su parte, aunque los de Pedagogía no se centraron tanto en estos aspectos, es notorio que sí los percibieron. Sobresalieron frases acerca de: atuendos, minifaldas, trajes y mezclillas, etc.; sin embargo, ellos no consideraron que eso influyera en la efectividad de la enseñanza, a diferencia de los de Idiomas, quienes aseguraron que sí porque son elementos que distraen o incomodan.

En una panorámica, para los alumnos de Pedagogía y de Idiomas los maestros jóvenes se presentaban a clases con bastante iniciativa y dinamismo; constantemente llevaban estrategias de enseñanza novedosas, así como materiales didácticos. No obstante, los de Idiomas sostuvieron que la experiencia de los mayores, de quienes aprenden más, no la poseen los maestros jóvenes. Argumentaron que éstos no dominaban al cien por ciento el contenido de la lengua inglesa y la disciplina, razón por la cual prefieren las clases de los maestros mayores. En cambio, los estudiantes de Pedagogía notaron en los profesores mayores cierto cansancio, apatía y agotamiento, presumiblemente debido a sus largos años de batalla en la docencia. De lo anterior señalaron que la riqueza acumulada de aquellas experiencias no siempre fue aprovechada, pues existía en ellos cierto desinterés por los aprendizajes; desde luego que no en todos. Por otro lado, más de la mitad de los entrevistados señaló que los maestros jóvenes ponen mucha atención en su preparación diaria; hay en ellos una preocupación por los aprendizajes, por hacer la clase diferente y entretenida. Por lo tanto, los encuestados de Pedagogía prefieren las clases de los maestros jóvenes.

En cuanto a las diferencias de género, todos los encuestados percibieron mayor responsabilidad en las maestras. Algunos dijeron percatarse del cansancio en ellas a través de sus bostezos y sus ojos rojos por somnolencia; pero, aun eso, siempre daban lo mejor de sí. Para los entrevistados de Idiomas, las maestras dominaban más los contenidos que los maestros, innovaban sus estrategias de enseñanza, planeaban la clase y asistían regularmente. Los maestros no tanto. Los datos estadísticos confirman que estos estudiantes prefieren tomar clases con las maestras que con los maestros. Los encuestados de Pedagogía afirmaron que el género no incidió en la efectividad de la enseñanza.

Respecto a la edad y su relación con las habilidades para generar buenas relaciones interpersonales, la mayoría de los encuestados dijo que los enseñantes jóvenes eran quienes generaban un clima de confianza para participar en clase, en tanto los mayores casi no. Los estudiantes de Pedagogía expresaron sentirse bien en las clases de los profesores jóvenes porque inspiraban confianza a la hora de participar,

aunque ellos cometieran errores. En cambio, los mayores se enojaban fácilmente, pues eran intolerantes ante los equívocos. Para los de Idiomas, los mayores también generaban confianza; sin embargo, la brecha generacional les impedía estar en la misma sintonía de los alumnos.

Los muchachos de Idiomas participantes en las encuestas consideraron tanto a maestros mayores como jóvenes interesados en la persona del alumno, pero no demasiado. Por ejemplo, los datos que reportan los de Pedagogía indican que, desde su percepción e independientemente de su edad, los maestros sí se preocupaban por el estudiante desde el punto de vista personal.

Para la generalidad de los encuestados de Pedagogía, las maestras fueron las que más se preocupaban por generar un ambiente de confianza en el aula. Detectaron en ellas características como sensibilidad e instinto maternal. Sostuvieron que a veces ese instinto resultaba ser contraproducente, pues no les permitía actuar con objetividad. Los de Idiomas se inclinaron porque las maestras son tan racionales y objetivas como los maestros, incluso más, puesto que los maestros, de acuerdo con lo que sostuvieron, son injustos al evaluar los aprendizajes, al considerar "el nivel de belleza de las alumnas para ponerles la calificación". Por el contrario, las maestras se mantuvieron imparciales al evaluar.

Continuando con el tema de la evaluación, los alumnos de ambas Facultades notaron más objetividad y creatividad por parte de los docentes jóvenes que de los mayores, y que también fueron tan flexibles que casi nadie reprobaba. Los mayores eran rígidos; con ellos había más reprobación. Las maestras, según los encuestados de Idiomas, no eran flexibles al evaluar, sino objetivas. Los de Pedagogía sí notaron cierta flexibilidad en las maestras al otorgar calificaciones, con ellas casi no reprobaban como con los maestros.

De acuerdo con la apreciación de los estudiantes de Idiomas, las maestras fueron más expresivas que los maestros, y los maestros jóvenes no eran tan expresivos como los mayores, quienes sí manifestaban seguridad y espontaneidad al estar de pie y dar la clase. Los de Pedagogía no hicieron diferencias significativas, pero afirmaron que muchos de los maestros mayores impartían la clase casi todo el tiempo sentados, lo cual denotaba cansancio.

Respecto a las expresiones, la mirada fue uno de los gestos más tomados en cuenta por los alumnos. Así, se destacan comentarios sobre miradas agradables, en especial de las maestras, pero también de miradas retadoras de maestros autoritarios en el salón. Coincidieron en las miradas más agradables de las maestras, y las menos agradables de los maestros, incluso, los estudiantes de Idiomas criticaron las miradas libidinosas de algunos de los docentes, hecho constatado con los datos estadísticos. Además, los mismos estudiantes señalaron que los profesores jóvenes casi no miraban a los ojos y que al hacerlo manifestaban cierta inseguridad, sobre todo ante las preguntas de los alumnos. Para los de Pedagogía, los jóvenes se mostraban bastante preparados al impartir la clase, cuya propia mirada lo delataba.

Todos acordaron que un buen maestro es aquel que genera un ambiente de calor humano en el aula, lo cual no se traduce en permisividad y condescendencia. En general, dijeron que las maestras cuidaban más las relaciones humanas en el aula porque procuraban estar cerca de los estudiantes; caso también de varios maestros jóvenes. Por el contrario, sobre todo los de Idiomas percibieron risas burlonas y sarcásticas en maestros varones, aunque muchas otras fueron sinceras. Para ellos, los maestros jóvenes casi no reían, pero para los de Pedagogía lo hacían más que los mayores.

Otro aspecto en el que difirieron los muchachos entrevistados fue en el olor de los maestros. Mientras que los de Pedagogía no captaron olores desagradables, los de Idiomas sí el exceso de perfume de algunos maestros, hasta ofender el sentido del olfato e impedir que se concentraran en clases. Del mismo modo sucedió con los olores provocados por el sudor o el mal aliento. Excepto un entrevistado de Idiomas, los demás arguyeron que preferían quedarse con dudas antes que acercarse a preguntarles a los maestros que expedían esos olores.

En cuanto a la vestimenta, los de Pedagogía no le dieron demasiada importancia; dijeron que la ropa no es tan relevante como la enseñanza en sí; comentaron que a veces entre más informal se vista un maestro, más confianza genera. Para ellos, ningún maestro vistió mal, quizás algunos no fueron tan cuidadosos en su arreglo personal, pero eso no incidió en la calidad de la enseñanza.

Los de Idiomas discreparon de esas opiniones, pues desde su concepción un maestro tiene que vestir formal, cuidar su imagen, porque "como los ven, los tratan". Cuatro entrevistados afirmaron no concentrarse cuando un maestro vestía mal, porque estaban más pendientes en la apariencia que en la enseñanza.

Hasta aquí, la síntesis presentada me permite concluir que son tantos los mensajes que un maestro envía a los estudiantes, a veces de manera inconsciente, que ameritan ser reflexionados y repensados. Si para los alumnos el lenguaje no verbal adquiere especial sentido, es imperativo discurrir en torno a las implicaciones de las expresiones kinésicas, paralingüísticas, proxémicas, y acerca de lo que se expresa a través de la edad, el género y la apariencia física; puesto que, como se sustentó, el hecho de que quien esté frente al grupo escolar sea una persona, mujer u hombre, joven principiante o experto, grande de edad o viejo, tiene distintas y variadas significaciones para el alumno, las cuales llegan a impactar en su actuar como aprendiz.

Por otro lado, fue fácil discernir en el modelo de práctica docente desde la percepción de los estudiantes, en la medida que tienen claridad de las cualidades que debe poseer un buen maestro. Por supuesto, hubo pequeñas discrepancias entre ellos, pues en las percepciones interviene lo histórico, cultural, idiosincrásico… pero, en general, coinciden en que el buen maestro es aquel que domina la disciplina, utiliza una metodología de enseñanza innovadora, creativa y constructiva; es ecuánime y varía los criterios de evaluación; es hábil para entablar buenas relaciones humanas en el aula; es responsable en la enseñanza y sabe usar la comunicación no verbal como reforzadora de la verbal.

Todos estos elementos, cruzados con las variables edad y género, enriquecieron aun más los datos recogidos. La diferencias hechas entre maestras y maestros, jóvenes y mayores, dilucidaron varios aspectos importantes, entre ellos, la falta de experiencia y quizá de formación por parte de muchos profesores jóvenes principiantes, quienes aún transmiten inseguridad y poca espontaneidad al impartir la clase; la carencia de creatividad de algunos maestros, sobre todo mayores, en la enseñanza; la parcialidad al otorgar calificaciones, en especial de los maestros varones; la irresponsabilidad de algunos maestros mayores

… en fin, tantos matices que reflejan cuán trascendental es el análisis de la práctica docente desde una visión holística.

El lenguaje no verbal llega a tener mayor relevancia para los alumnos, quienes interpretan su alrededor de acuerdo con sus percepciones. Sin embargo, dichas inferencias no siempre son concomitantes a la realidad docente, al análisis del mundo personal de los maestros.

Muchas de las percepciones de los estudiantes son producto de las consecuencias de la globalización; verbigracia, las nuevas tecnologías están produciendo estudiantes más pragmáticos y activos que con facilidad se aburren en una clase verbalista y poco dinámica. Por ello, cuestionan a los maestros que no muestran entusiasmo al variar sus estrategias de enseñanza o que son pasivos. Un gran número de estos maestros son mayores de edad que, cansados de enseñar en distintas instituciones, se presentan enervados a la clase. No obstante, el dominio del conocimiento y buen manejo de sus materias sigue siendo su baluarte, por lo que los estudiantes nunca esperarían de ellos la falta de dominio en sus cátedras. Tampoco aceptarían con buenos ojos que los profesores jóvenes fueran pasivos en la clase, pues la inferencia inmediata es que la juventud se relaciona con creatividad y dinamismo.

Así, detrás del deber ser se encuentra el ser, la personalidad del maestro, su historia de vida, habilidades e incapacidades, aciertos y equívocos. Todos ellos señales de la urgencia de la formación docente desde una visión holística, sí, pero ponderando lo personal.

Bibliografía

Abraham, Ada (1986). *El enseñante es también una persona: conflictos y tensiones en el trabajo docente*. Gedisa, Barcelona.

——— (1987). *El mundo interior de los enseñantes*. Paidós, España.

Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. Holt, Nueva York, eua.

Anuies (1992). *Reunión Internacional de Reflexión sobre los nuevos roles de la Enseñanza Superior a nivel mundial. El caso de América Latina y el Caribe*. anuies, México.

Anuies (1999). *Indicadores y parámetros para el ingreso de instituciones de educación superior a la anuies, disposiciones para su permanencia en la Asociación*. Col. Documentos, anuies, México.

Apud Burton, R. (1980). *El conocimiento en el sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la Organización Académica*. uam-n/ Nueva Imagen, México.

Arredondo, Martiniano (1980). "La formación del personal académico", Arredondo y Díaz Barriga (comps.), *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México.* anuies/cesu/unam, México.

ARREDONDO, Martiniano, M. Uribe y T. Wuest (1987). "Notas para un modelo de docencia", Carlos Zarzar (comp.), *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias.* Secretaría de Educación Pública/DGICSA/Nueva Imagen, México.

ARREDONDO, Martiniano y A. Díaz Barriga (comps.) (1989). *Formación pedagógica de profesores universitarios.* ANUIES/CESU/UNAM, México.

BALL, Stephen (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Paidós, España.

BASS, Jossey (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Paidós, San Francisco, EUA.

BELL, Beverley y John Gelbert (1999). "Teacher development as professional, personal and social development", *Teaching and Teacher Education.* Falmer Press, London, UK.

BERELSON, B. (1952). *Content analysis in communications Research*. Free Press, Nueva York, EUA.

BINGHAM, Walter. V. y Bruce V. Moore (1973). *Cómo entrevistar*. Rialp, Madrid, España.

BLEGER, José (1985). *Psicología de la conducta.* Paidós, Argentina.

BLUMER, Herbert (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método.* Hora, Barcelona, España.

BOLÍVAR, A. (1997). *La investigación biográfica narrativa en educación: Guía biográfica.* Universidad de Granada, España.

BOURDIEU, Pierre y J. C. Passeron (1977). *La reproducción.* Caída, Barcelona, España.

Bourdieu, Pierre (1999). *La dominación masculina.* Anagrama, Barcelona, España.

Braitwhite, R. B. (1975). *La explicación científica*. Tecnos, Madrid, España.

Bruner, Jerome (1972). *El Proceso de educación.* Uteha, México.

Cahnman, W. J. (1968). *The Stigma of Obesity*. Sociological Quarterly, usa.

Carreras, M. (1985). *El personal académico femenino en la unam, II Foro universitario de la mujer.* Facultad de Psicología, unam, México.

Casanova Cardiel, H. (1998). *Universidad: idea y racionalidad contemporánea*. Ángel Díaz Barriga y Teresa Pacheco Méndez (coords.). Núm. 86, Tercera época, México.

Castells, M. (1994). "Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional", AA.VV. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Paidós, Barcelona, España.

Cea D' Ancona, M. A. (1999). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social.* Síntesis, Madrid, España.

Chehaybar, E. (1969). *Formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas.* unam, México.

Clarricoates, K. (1980). "The importance of being Ernest... Tom... Jane: the perception and categorization of gender conformity and gender deviation in primary schools", R. Deem *(a cura di), Schooling for Womens' Work*. Routeledge and Kegan Paul, London, uk.

Clarj, C. y P. Peterson (1986). "Teachers thought proceses", *Wittrock, M. y C. Hand book of Research on Teaching,* 3a. ed., Macmillan, New York, usa.

Cohen. L. y M. Lawrence (1990). *Métodos de investigación educativa.* La Muralla, Madrid, España.

Contreras, D. J. (1996). "La investigación educativa, epistemología, ética 1, política del educativa", A. Pérez Gómez, *Modelos de investigación en el aula.* Universitat Oberta de Cataluña, Barcelona, España.

Curwin, Richard L. y Allan Mendler (1983). *La disciplina en clase, guía para la organización de la escuela y el aula*. Narcea, Madrid, España.

Davis, Flora (1986). *La comunicación no verbal*. Alianza, Madrid, España.

——— (2000). *La comunicación no verbal.* Alianza, Madrid, España.

Delamont, Sara (1985). *Las relaciones profesor alumno.* Oikos, Barcelona, España.

——— 1986). *La interacción didáctica.* Kapeluz, Madrid, España.

Delors, Jaques (1996). *La educación encierra un tesoro.* Ediciones unesco, México.

Desmond, Morris (2000). *Masculino y femenino: "Claves de la sexualidad"*. Plaza & Janes, Barcelona, España.

Díaz Barriga, A. (1994). *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial.* Nueva Imagen, México.

——— (1996). "Investigación Educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación", *Cuadernos del cesu.* Núm. 20, unam/Centro de Estudios sobre la Universidad, México.

Díaz Barriga, Frida *et al*. (1993). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista.* Mc Graw-Hill, México.

DICCIONARIO DE PEDAGOGÍA, (1980). Editorial Valle.

DUNKIN, M. J. y R. P. Precians (1992). *A ward winning university teachers concept of teaching*. Higher Education, New York, USA.

DUPONT, Pol (1980). Analyse théorique experimentale et philosophique de quelques déterminants de la relation educative. Tesis de doctorado, París V–Sorbona, París, Francia.

DURKHEIM, E. (1978). *Educación y sociología.* Tauro, Buenos Aires, Argentina.

EISNER, E. (1985). *Learning and Teaching the ways of knowing.* University of Chicago Press, Chicago, USA.

ELIZONDO, A. (1999). *Las trampas de la identidad en un mundo de mujeres*. Ítaca, México.

ELTON, Partington (1991). *Teaching standards and excellence in higher education. Developing a culture for quality. Occasional Graen Paper*. I, Committee of Vice-Chancellors and Principals, Universities Staff Develloment Unit, London, UK.

ERIKSON, Eric (1985). *El ciclo vital completado*. Paidós, Barcelona, España.

ESTEVE, J. M. (1981). "Fuentes de tensiones individuales y sociales con incidencia en la actuación profesional del educador", *La calidad de la educación*. CSIC, Madrid, España.

ESTEVE, Mariano (1987). *El malestar docente*. LAIA, Barcelona, España.

EUSSE ZULUAGA, Ofelia (1982). "Proceso de construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente", *Perfiles educativos.* Núm. 63, UNAM, México.

FARBER, Barry (1991). *Crisis in education: stress and burnout in the American teacher*. Bass, San Francisco, USA.

FELDMAN, Robert (1999). *Psicología*. Mc Graw-Hill, México.

FERNÁNDEZ PÉREZ, Miguel (1998). *La Profesionalización del docente*. Escuela Española, S. A., Madrid, España.

FERNÁNDEZ, A. Y J. SARRAMONA (1984). *La educación constante y la problemática actual*. CEAC, Barcelona, España.

FIERRO, C., Berta Fortoul y Lesvia Rosas (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción.* Paidós, México.

FIRESTONE, W. (1987). "Meaning in method: The rhetoric of quantitative and qualitative research", *Educational Researcher.*

FOUCAULT, Michel (1998). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI, México.

FOX, D. J. (1980). *El proceso de investigación en educación.* EUNSA, Navarra, España.

FROMM, Eric (1985). *El arte de amar.* Paidós, España.

FUENTES, O. (1989). "La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro", *Universidad Futura*. Vol. 3, UAM-A, México.

GAGE, N. L. (1978). *La base científica del arte de la enseñanza*. Prensa de Teachers College, Nueva York, EUA.

GARCÍA HOZ, Víctor (1981). *Principios de Pedagogía Sistemática.* Rialp, Madrid, España.

——— (coord.) (1994). *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada.* Rialp, Madrid, España.

Gibbins, K. (1969). *Communication Aspects of woman´s Clothes and their Relation to Fashionability.* British Journal of Social and Clínical Psychology, Washington, USA.

Gil Antón, Manuel *et al*. (1994) *Los Rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. UAM-A, México.

Gil, Fernando (1996). *Sociología del profesorado*. Ariel Educación, España.

Gimeno, Sacristán (1988). *La educación que aún es posible: ensayos acerca de la cultura para la educación*. Morata, Madrid, España.

Ginott, Haim (1985). *Maestro alumno. El ambiente emocional para el aprendizaje*. Pax, México.

Goetz, J. P., y M. D. Le Compte (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Morata, Madrid, España.

Granja, Josefina (1997). "La condición de alumno: materiales para una discusión", *Colección Pedagógica Universitaria.* Núms. 27-28, (enedic), Universidad Veracruzana, México.

Grawitz, M. (1975). *Métodos y técnicas de las ciencias sociale*s. Hispano Europea, Barcelona, España.

Griffin, M. A. y J. Slate (1998). *Gender Differences in nonverbal communication*. Universidad del estado de Valdosta, Georgia.

Habermas, J. (1979). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus, Madrid, España.

Henson, Kenneth T. (1974). *Secondary Teaching: A personal approach*. Peacock, Itaca, Illinois, usa.

Hernández, Helen (1997). *El arte de ser maestro, su poder transformador de la sociedad. ¿Cuántas cosas debe ser un verdadero maestro?* Edamex, México.

Hernández Méndez, Griselda (2011). *Práctica docente. Más allá de cuatro paredes, pizarrón y mesabancos.* Arana, México.

——— (2002). La práctica docente desde la percepción de estudiantes. Tesis doctoral. uned, Madrid, España.

Hierro, G. (1997). *Filosofía de la educación y género*. Torres Asociados, México.

Huberman, M. (1989). *The profesional life cycle of teachers.* Teacher College Recor, Switzerland.

Kiel, Leopoldo (1806). *La dignidad del maestro*. Tomo xxii, México Intelectual, México.

Knapp, Mark (1999). *La comunicación no verbal*. Paidós, México.

Kripendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Paidós, Barcelona, España.

Lacan, Jacques (2006). *Mi enseñanza*, Paidós, México.

Lakatos, T. S. (1987). *Metodología de los programas de investigación científica*. Alianza, Madrid, España.

Leinhardt, G. (1986). "The cognitive Skull of teaching", *Journal of educational psychology*. usa.

LERER, María Luisa (1987). *Sexualidad femenina. Mitos y realidades*. Paidós, Argentina.

LÓPEZ VILLARREAL, B. (1997). "Modelos de análisis de las trayectorias de formación de los investigadores", Graciela Hierro (comp.), *Filosofía de la educación y género*. Torres y Asociados, México.

MANN, León (1973). *Elementos de psicología social*. Limusa, México.

MARCELO, Carlos (1987). *El pensamiento del profesor*. CEAC, Barcelona, España.

——— (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*. Universidad de Sevilla, España.

MARCELO, Carlos y A. Estebaranz (1992). "Estrategias de formación centrados en el contenido y en el formador. Estrategias deductivas", Julián López Yáñez y Juan Manuel Escudero (coords.), *Revista Los desafíos de las Reformas Escolares, cambio educativo y formación para el cambio*. Arquetipo, España.

MARCHESI, Álvara y E. Martín (1998). "Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio", *Psicología y educación*. Alianza, Madrid, España.

MARTÍNEZ, Miguel (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educació*n. Trillas, México.

MASTACHE ROMÁN, Jesús (1980). *Didáctica general*. Herrero, México.

MELGAREJO, Patricia (2000). *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*. Universidad Pedagógica Nacional/ Plaza y Valdés, México.

MORAL SANTAELLA, C. (1998). *Formación para la profesión docente*. FORCE, España.

MORALES, Pedro (1998). *La relación profesor-alumno en el aula*. PPC, Madrid, España.

MOSKOWITZ, C. y J. Hayman (1976). "Interaction patterns of firstyear typical and best teachers in inner-city schools", *J. of Educ. Research.*

NARANJO, Carmen (1981). *La mujer y el desarrollo.* Secretaría de Educación Pública, México.

NELL, C. (1985). *La gran tarea académica*. Mc-Graw Hill, México.

OLIVA, P. y K. Henson (1980). "¿Cuáles son las competencias genéricas esenciales en la enseñanza", *Teoría y práctica*. Itaca, Nueva York, EUA.

ORNELAS, Carlos (1998). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. FCE, México.

ORTEGA, F. y A. Velasco (1991). *Los procesos de enseñar*. MEC, Madrid, España.

ORTIZ ORIA, V. (1995). *Los riesgos de enseñar. La ansiedad de los profesores*. Amarú, Salamanca, España.

PANSZA M., C. Pérez y P. Morán (1986). *Fundamentación de la didáctica*. Vol 1, Gernika, México.

——— (1987). *Operatividad de la didáctica*. Vol 2, Gernika, México.

PAPALIA, Diane y Sally Wendkos Olds (1999). *Desarrollo Humano*. McGraw-Hill, México.

PASILLAS, M. A. y J. A. Serrano (1987). "Docencia investigación: propuestas y dificultades de integración", *Colección pedagógica universitaria.* Núm. 16, Instituto de Investigaciones en Educación/Universidad Veracruzana, México.

PÉREZ, G. A., R. J. Barquín y R. Angulo (1999). *Desarrollo profesional del docente, investigación y práctica.* Akal, Madrid, España.

PÉREZ, S. G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes*. La Muralla, Madrid, España.

PETERSON, W. (1964). "Age, Teacher´s role the Institutional Setting", B. Biddle y W. Elena (comps), *Contemporary Research of Teacher Effectiveness.* Rinehart, Nueva York, EUA, pp. 268-315.

POYATOS, Fernando (1994). *La comunicación no verbal*. Biblioteca Española de Lingüística y Filología, Istmo, Madrid, España.

PULLIAS, Earl y James D. Young (1999). *El maestro ideal*. Pax, México.

QUESADA, Rocío (1990). "La didáctica crítica y la tecnología educativa", *Perfiles educativos.* Núms. 49-50, Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de investigaciones y Servicios Educativos, México.

RAMSDEN, P. (1992). *Aprender a Enseñar*. Educación Superior, Londres, RU.

RODRÍGUEZ ROJO, Martín (1999). *Hacia una Didáctica Crítica.* La Muralla, Madrid, España.

RODRÍGUEZ, G. y E. García (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Aljibe, Sevilla, España.

ROGERS, Carl (1991). *Libertad y creatividad en la educación en la década de los 80s.* Paidós, Barcelona, España.

SCHWARTS, H. y J. Jacobs (1984). *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad.* Trillas, México.

SHON, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books, Nueva York, USA.

Sizer, J. A. Spee y Bormans (1992). "The role of performance indicators", *Higher Education*. University of Michigan, Michigan, USA.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata, Madrid, España.

Stubbs, Michael y Sara Delamont (1978). *Las relaciones profesor-alumno*. Oikos-tau, Barcelona, España.

Székely, B. (1966). *Los tests. Manual de técnicas de exploración psicológica.* Kapelusz, Buenos Aires, Argentina.

Tapia, Lucio (1983). "Sociedad Mexicana de Estudios Pedagógicos", *Boletín Bibliográfico Escolar.* Tomo III, núm. 16, (agosto), Tacubaya, México.

Tenti, Emilio (1999). *El arte del buen maestro*. Pax, México.

Testaniére, Jacques (1968). "Le Chonut Traditional et Le Chonut. Anomige", Fernando Gil (1996), *Sociología del profesorado*. Ariel, Barcelona, España.

Travers, Cheryl J. (1994). *El estrés del profesorado.* Paidós, Madrid, España.

Universidad Veracruzana (1996). *Plan General de Desarrollo de la U.V. Una propuesta para la comunidad universitaria.* Universidad Veracruzana, Xalapa, México.

Varela, J. y F. Ortega (1984). *El aprendiz de maestro*. Morata, Madrid, España.

Vásquez de Knauth, J. (1969). "La educación socialista de los años treinta", *Historia Mexicana*. XVII, Colmex, México.

VEENMAN, S. (1984). "Perceibed Problems of Beginning Teachers", *Review of Educational Research*. Vol. 54, núm. 2, pp. 143-178, (verano).

VEENMAN, S. *et al*. (1988). "Profesores principiantes", Aurelio Villa (comp.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Narcea, Madrid, España.

VILLA, Aurelio (1988). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Narcea, Madrid, España.

Waller, W. (1932). *The Sociology of Teaching*. John Wiley, New York, USA.

WEIL, Joyce (2002). *Modelos de enseñanza.* Gedisa, Madrid, España.

WEISS, C. H. (1975). *Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas en acción.* Trillas, México.

WITTROCK, M. C. (1990). *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos. Métodos cualitativos y de observación. Profesores y Alumnos*. Tomos I, II, III. Paidós, Barcelona, España.

WOOLFOLK, A. (2006). *Psicología Educativa*. Narcea, Madrid, España.

WOTRUBA, Thomas y Penny L. Wright (1975). "How to Develop a Teacher. Rating Instrument a Research Approach", *Journal of Higher Education*. New York, USA.

Índice

Introducción 7

1. Concepto de percepción 11

2. Modelo de docencia percibido positivamente por los estudiantes 17

Nuestro modelo 27

3. Efectividad de la enseñanza y su relación con aspectos personales de los docentes. La percepción de los estudiantes de las Facultades de Pedagogía e Idiomas de la Universidad Veracruzana 37

Características centradas en las competencias intelectuales y pedagógicas 38

Características personales de los maestros 96

Conclusiones y reflexiones finales 175

Bibliografía 181

Siendo rectora de la Universidad Veracruzana
la doctora Sara Ladrón de Guevara,
La efectividad de la enseñanza y los rasgos personales de los docentes,
de Griselda Hernández Méndez,
se terminó de imprimir en marzo de 2014
en los talleres de Proagraf, S. A. de C. V.,
Av. 20 de Noviembre núm. 649, col. Badillo, CP 91190,
Xalapa, Veracruz, México. Tel. 2288906204.
En su edición, impresa en papel cultural de 90 g,
se usaron tipos Palatino de 10/11, 10/12, 12/14 y 16 puntos.
Formación: Aída Pozos Villanueva.
Edición: Liliana Calatayud Duhalt.