

PERCEPCION DEL PROFESOR POR EL ALUMNO REPETIDOR

ANTONIO GARCIA CORREA

RESUMEN

Se trata de un estudio de cómo el alumno repetidor percibe al profesor. La investigación se lleva a cabo con alumnos repetidores de la Segunda Etapa de la E.G.B., de la región de Murcia. Se inicia el trabajo con una fundamentación teórica de las percepciones de los alumnos sobre los profesores. La metodología utilizada es la cualitativa basada en la técnica de la entrevista en profundidad y en situación de grupo. El análisis e interpretación de las entrevistas se hacen en orden a un factor cognitivo y a otro empático con sus distintas variables.

ABSTRACT

The present study is aimed at investigating how slow learners perceive their teachers. It has been carried out with 2nd. stage E.G.B. pupils, who had taken the same grade at least twice due to their low standards, in the region of Murcia. A theoretical grounding of pupils perceptions about teachers is presented in the first place, followed by the basic methodological instrument used: deep interviews in group situations, the analysis and interpretation of which has been done through both a cognitive and an empathetic factor with their corresponding variables.

PALABRAS CLAVE

Alumno repetidor, Rendimiento académico, Fracaso escolar, Vivencias, Percepciones, Relación profesor-alumno.

KEYWORDS

Slow learner, Academic performance, School failure, Feeling, Perceptions, Teacher-pupil relationship.

1. INTRODUCCION

Los estudios que han tratado las percepciones de los alumnos sobre los profesores poseen una relativa tradición. En estos últimos años se ha observado un cierto aumento del interés, de modo especial en la psicología americana y, más recientemente, en la francesa bajo la figura de Gilly; pero hemos de decir que todavía no se ha desarrollado un tratamiento sistemático del tema. Sin embargo, en nuestro país son muy escasas las investigaciones sobre este tema por una serie de razones que no es objeto analizarlas aquí y ahora. Hemos de hacer constar que al preguntar a los alumnos sus opiniones de cómo perciben y sienten a los profesores no se está cuestionando la autoridad del profesor y la dependencia del alumno y, por lo tanto, trastocando los papeles y roles del docente y del discente.

Ahora bien los estudios sobre la percepción del profesor por los alumnos irán adquiriendo cada vez más importancia debido, entre otros motivos a: a) la influencia de las percepciones sobre el rendimiento académico, b) la utilización cada vez más frecuente de las

opiniones de los alumnos para la evaluación de la eficacia docente, sobre todo a nivel universitario.

También hemos de aclarar desde el inicio que los trabajos que se han hecho sobre las percepciones de alumnos que no tienen éxito académico en la escuela son escasos y, más aún, si nos centramos en alumnos de la segunda etapa de E.G.B., o la secundaria obligatoria como se denomina en sistemas educativos extranjeros. Entre los pocos trabajos nombrados a los de Meighan (1978), Raven (1977), Furlong (1976), Hargreaves (1977) y, sobre todo, los trabajos de Narch, Roser y Harre (1978) y López, Marquez y Martínez (1986) en cuanto que nos han servido como punto de referencia para la metodología. De modo especial hemos tenido en cuenta el estudio de Hapin (1976) que nos ha sido útil no sólo en la metodología sino también en los factores o dimensiones y variables sobre las que basar la recogida de la información.

La mayoría de los trabajos han utilizado como método de investigación el análisis factorial obteniendo una serie de factores. En general, siempre aparece un factor que denominamos cognitivo que incluye elementos funcionales, didácticos y científicos y otro factor empático que incluye variables como relación, sentimientos,... Ambos factores hacen referencia especialmente a las funciones propias del profesor como didacta y conocedor de la materia y a actitudes personales para relacionarse con sus alumnos. El peso específico de cada uno de los factores depende de los estadios evolutivos de los alumnos, pues va desde los parvularios y enseñanza primaria, donde se destaca el factor empático al cognitivo en los estudios superiores.

Halpin (1976) basándose en entrevistas preliminares con niños identificó dos dimensiones que podían utilizarse para conocer las percepciones de los alumnos sobre los profesores en sus estudios. Una dimensión es la académica que nosotros la denominamos factor cognitivo y la otra dimensión es la social que la vamos a llamar factor empático.

1.1. Factor cognitivo

Este factor hace referencia a la competencia científica y pedagógica del profesor. Serían las funciones o variables que afectan al conocimiento y dominio de los saberes a transmitir y desarrollar, a la dimensión científica didáctica que supone el conocimiento de las técnicas, el dominio científico de las destrezas de actuación docente y de la utilización de recursos en ejercicio práctico de la clase, así como la función transmisora de información. En el ejercicio de esta variable el profesor transmite un saber elegido, reorganizado, elaborado ya, teniendo en cuenta los conocimientos anteriores de los alumnos. Esta variable la realiza el profesor con la explicación, que ha de ser motivadora y atrayente mediante la utilización de recursos didácticos: estar paseando, la gesticulación, la pizarra, medios audiovisuales. Con el fin de que el alumno aprenda mejor lo esencial y distinga las ideas fundamentales y esenciales el profesor realiza esquemas de contenido tanto verbalmente como en la pizarra y un adecuado nivel de repetición de lo que se explica. La atención individualizada y al ritmo de los alumnos son los requisitos que más se exigen en las explicaciones del profesor. Este factor... "por una parte incluye aptitudes de organización y programación; por otra parte, puede abarcar la habilidad para la explicación, la utilización de diversas técnicas para hacerse comprender, la claridad y fluidez verbal (Coffman, 1954), la propia calidad de la voz (Coffman, 1954; Hodgson, 1958), la adecuación de sus intenciones y objetivos (Cosgrove, 1959)" (Esteban Albert, 1986, 74). Son los puntos fundamentales del acto didáctico en el sentido que Rodríguez Diéguez (1981) subraya en el profesor como emisor didáctico que ha

de tener en cuenta al receptor-discente en la elaboración de contenidos, en la transmisión de mensajes, en la utilización de códigos, en el empleo de recursos y en el establecimiento del contacto emisor-receptor.

Centrándonos en el tema de las percepciones de los alumnos sobre los profesores los estudios de Milgran (1979), Cortis y Grayson (1979)... sostienen que los alumnos se preocupan por la habilidad de los profesores para enseñar. Más aún este factor coincide con lo que Musgrove y Taylor (1979) en su revisión de la literatura existente sobre el tema concluyeron: Lo que los alumnos quieren de sus profesores es que satisfagan, ante todo, la necesidad de ser enseñados y la necesidad de aprender. Las investigaciones realizadas desde entonces acá en este tema no han hecho nada que pueda alterar la validez de esta afirmación, (Colín, 1987). No nos es a nosotros en absoluto, sorprendente encontrar que alumnos que tienen un éxito académico razonable o que tienen un deseo claro de obtener calificaciones académicas altas afirman que valoran a los profesores que mantienen un firme, pero justo control de la conducta de los alumnos en el aula y enseñan bien. Lo que quizás nos sería sorprendente es que alumnos repetidores que tienen que estudiar mucho más para obtener aprobados y que, aparentemente, gastan mucho tiempo haciendo cualquier cosa que pueda evitar los aprendizajes, que poseen conductas disruptivas en el aula, digan exactamente las mismas cosas.

Este factor cognitivo es denominado por Coffman (1952) estereotipo académico; habilidad para la enseñanza pro Isaacson (1964); competencia para la instrucción por Berding (1954); competencia profesional por Thomas (1969)...

1.2. Factor empático

Este factor hace referencia a las actitudes del profesor para mantener relaciones con sus alumnos, respetar sus opiniones, mostrar tolerancia, ser capaz de percibir y captar los intereses de los alumnos. Hemos de tener en cuenta que el profesor no es sólo un transmisor de mensajes, sino formador, consejero de los alumnos... En esta función el profesor busca y se preocupa del buen comportamiento de los alumnos, establece contacto con ellos para ayudarles a descubrir sus propias modalidades de acción, a formular sus propias decisiones. Ahora bien, este factor supone y acrecienta la relación de confianza, aceptación, respeto y estima, requiriendo: a) una actitud profunda y constante de confianza por parte del profesor en el alumno y en sus posibilidades y b) una actitud de acogida y aceptación. Si se quiere que los alumnos se expresen, el profesor ha de mantener en clase una actitud creadora de un clima de acogida y de escucha, mejor aún, que en ella se respire un ambiente en el que todos gusten de escuchar y ser escuchados. "Los profesores deben tener simpatía y respeto por sus alumnos y deben esperar que estos aprendan, por lo que han de tratarlos de manera que los chicos se den cuenta de cuáles son sus posibilidades en cuanto a lo que al estudio se refiere" (Coop y White, 1980, p. 75).

En este factor se acentúa la dimensión personal en la que destaca el gran peso del aspecto humano de la persona inserta en la comunidad social y con derecho a la plena realización y potenciación de los valores individuales (López, Marques y Martínez, 1986). Atención, ayuda, preocupación personal y tratamiento igual a todos los alumnos son virtudes primordiales exigidas y requeridas por los alumnos para lograr una mayor adaptación y rendimiento en la escuela (Rodríguez Diéguez y Martínez Sánchez, 1979).

Este factor es denominado por Coffman como empatía; relación alumno-profesor por Isaacson; conducta de comunicación por Gibb...

1.3. Características determinantes de las percepciones

Las características del profesor que influyen en la percepción del alumno sobre aquel, entre otras, son:

- La reputación: El alumno que espera encontrarse con un buen profesor le hará percibirle más favorablemente que cuando espera encontrarse con uno malo (Perry, Abrami, Leventhal y Cleck, 1979).

- Los estilos cognitivos y nivel conceptual influyen de manera más o menos favorable en la percepción según sean los estereotipos formados por los alumnos (Packer y Pain, 1979).

- El status: El hecho de que el profesor tenga un status superior al alumno influye en éste de forma positiva siempre que la conducta del profesor esté en función del status concebido por el alumno (Pepitone, 1958). La impresión que el alumno tiene del profesor puede verse afectada por los estereotipos y percepciones sociales del status del maestro (Coebel y Casher, 1979).

- La edad del alumno es otra de las características que más influye. Se conoce poco sobre la naturaleza de las diferencias entre las impresiones de los niños en las diferentes edades sobre las otras personas, e incluso, se sabe menos sobre los procesos implicados en la transmisión de las impresiones características de los niños más pequeños a las características de los mayores. Por lo tanto, en el caso de las percepciones que tienen los alumnos de sus profesores, no es posible que los investigadores educativos se dirijan a un cuerpo de literatura estable que guíe científicamente sus esfuerzos. Sin embargo, hay algunos trabajos al respecto: Goebel y Casher (1979), Livesley y Bromley (1973), apoyados casi exclusivamente en los sistemas teóricos de Piaget, sosteniendo que la progresión evolutiva de las percepciones tienen lugar en tres estadios principales. Kutnick (1980) ha estudiado la percepción del profesor por el alumno desde las perspectivas y estadios evolutivos de Piaget. Selman (1980) ha descrito el desarrollo de las percepciones del alumno sobre el profesor en cinco estadios. Gilly pone tres fases en la evolución: 1) hasta los 5-6 años, 2) de los 5-6 hasta la preadolescencia y la 3) hasta la adolescencia. En nuestro país tenemos los estudios de Rodríguez Diéguez y Martínez Sánchez (1986).

Otros estudios han pretendido relacionar las percepciones de los alumnos con la evolución de la moralidad (Farnhill, 1974; Rogers, C. 1978).

Postic (1982) nos dice que las percepciones de los profesores y de los alumnos dependen de una serie de factores institucionales, sociológicos y culturales que van determinando las relaciones en el aula.

2. METODOLOGIA

Nosotros para acercarnos al conocimiento de la subjetividad que pretendemos estudiar elegimos como instrumento de exploración la entrevista. Dentro de las distintas formas especiales de entrevista nos decantamos, por la "entrevista en profundidad", "entrevista abierta" o "entrevista cualitativa" (Scheuch, 1973). Además, se encuadra, también, entre las "entrevistas en situación de grupo" (Rogers, C. 1978) en cuanto que el entrevistador se halla como facilitador del grupo, entre un número de 5 a 7 repetidores.

A los entrevistadores (alumnos de 3º de Magisterio) se les dio de trasfondo un guión que les sirvió sólo para recordar los temas sobre los que buscar información, dejándose guiar por las necesidades, temas y orden de las mismas tal como las expresasen los entrevistados sin que los entrevistadores estuviese obligados a hacer las preguntas tal como se presentase en el guión. Para la realización técnica de la "entrevista en profundidad" y "de grupo" se les preparó teórica y prácticamente. Las entrevistas fueron grabadas en cassette. El guión contemplaba los dos factores que hemos hablado anteriormente en la parte teórica.

Muestra. Está compuesta de 65 entrevistas en grupo. En cada grupo, el número de alumnos es de 5, sumando un total de 325 repetidores. Varias entrevistas fueron eliminadas entre otras razones por: a) se fueron del tema, b) los entrevistados la tomaron en broma, c) se repetían dos o tres ideas,... Nos quedamos con 14 entrevistas que son objeto del análisis.

3. ANALISIS Y COMENTARIO DE LA INFORMACION

Pasamos a exponer e interpretar las frases más llamativas, más repetidas y que pensamos son las esenciales y fundamentales, alrededor de las cuales giran otras. Tenemos en cuenta las dimensiones señaladas.

3.1. Factor cognitivo

1. Respecto a las explicaciones del profesor: "Hay profesores que explican bien pero otros no me gusta como explican". "Algunos profesores no explican bien lo que ponen los libros y luego te formas un lío a la hora de estudiar". "No comprendemos lo que los profesores quieren explicar, no comprendemos las lecciones del libro". Una alumna: "Los profesores deben atendernos más. A las que repetimos nos dejan aparte. Explican sólo a los que estudian más y sacan buenas notas". Otro: "El profesor se enrolla mucho y mal". "A veces entiendo las explicaciones del profesor y otras no porque soy muy burro y cuando pregunto en clase se ríen de mí, hasta el profesor". Escuchemos, finalmente, lo que nos dice una repetidora: "La profesora explica con palabras raras". Los repetidores esperan que los profesores les ayuden, que les expliquen y que les allanen las dificultades. Comprenden que el profesor está para enseñar, y, si no lo hacen, piensan lo peor de él.

2. Estar atentos en clase. Un alumno: "Cuando me aburro hablo con el compañero y el profesor que explique lo que quiera". "Por lo general me aburro y me lío a hablar con los compañeros". Otro: "El profesor no utiliza ningún tipo de medios y la clase se hace muy aburrida". Otro: "No me interesa lo que explica el profesor y me aburro". Otro: "Me aburro en clase porque unos profesores no me caen bien, debido a que explican mal o porque la asignatura no me gusta".

Las clases se les hacen largas y pesadas por falta de motivación. Un alumno: "Las clases todas son largas". Una alumna: "Son monótonas: corregir, preguntar... Siempre preguntan lo mismo". Otra alumna: "Las clases son aburridas pues dicen lo mismo del año pasado". "No me interesa lo que explica y pregunta el profesor y se me hace insoportable la clase, me aburro".

Los alumnos perciben y vivencian que los profesores no motivan, no exponen con fluidez las lecciones, no exponen el tema de una forma que sea comprendido por ellos. Las

explicaciones aburridas y poco interesantes alteran a la postre sus comportamientos, "... me lío a hablar con el compañero" y debido a este comportamiento el profesor cambia sus actitudes hacia el alumno repetidor. Y si las lecciones son siempre las mismas, los alumnos se aburren; por consiguiente charlan, alborotan, "pasan", o bien se les hace insoportable la clase. Una exigencia importante que los alumnos imponen a sus profesores es la de que éstos no deben aburrirles (Nash, 1980).

El desinterés por lo escolar, la falta de motivación por lo que la escuela enseña está manifiesto en este apartado. La carencia de motivación, interés no puede reducirse sólo a una serie de rasgos psicológicos individuales, aislados, sino que también es debido a la falta de enlace entre los modelos vigentes en la sociedad pregonados por los medios de información y los contenidos presentados por la escuela (Lurcart, 1976). La escuela enseña y pone unos modelos y valores (una axiología) distintos a los que pregonan los medios de información.

Los alumnos que no tienen éxito académico no aceptan ni funcionan con los mismos conjuntos de valores, normas, que utilizan los profesores porque han encontrado que estos valores... no les son adecuados. Los alumnos se quejan de que la escuela no les ha tomado en serio, que se les han apartado como si tuvieran poco talento académico y, por tanto, como si no valiesen.

3. Necesitan varias repeticiones de los contenidos para entender las explicaciones del profesor. Unos alumnos nos dicen: "Lo que más me gusta de D. X es que es un maestro que explica de maravilla y repite mucho". Otro alumno: "Eso, el maestro tendría que repetir mucho las cosas". "D. X es bueno. Explica bien y si no le entiendes te lo vuelve a repetir hasta que lo entiendas".

El conjunto de variables referentes a los contenidos, la estructuración del mensaje didáctico, el empleo de códigos, la utilización de recursos... aparecen aquí manifiestamente vividas por los alumnos repetidores. El profesor les causa dificultades en los aprendizajes por varias razones: porque no les entienden, no están atentos, no están motivados, no comprenden las ideas básicas y fundamentales... Se pone de manifiesto la desconexión entre emisor y receptor bien sea por falta de comprensión de lo que se explica tal como lo transmite el profesor o porque se da una incompreensión personal del alumno por carencia de base, de aptitudes o de actitudes. El repetidor vivencia la función cognitiva del profesor en cuanto que beneficia los aprendizajes en la medida que explica bien, repite las ideas fundamentales. Consideran que los contenidos de las asignaturas con demasiada frecuencia no son comprendidos y entendidos por ellos por falta de inteligencia, de vocabulario, carencia de base, a la poca utilización de los medios...

4. Respecto a los exámenes dicen: "Me son muy difíciles". "Muchas veces no los entiendo". "El profesor sabe mucho y quiere que nosotros sepamos como él". "Te pide más de lo que puedes". "Nos ponen muchos exámenes y deberes". "Los profesores no se ponen de acuerdo para los exámenes". "Yo me quedé hecha polvo por una vez que saqué un sobresaliente en el examen de lengua y llegué a mis padres con las notas toda alegre y mi padre me dijo: claro, sí, eso es lo que tienes que hacer. Así se desmoraliza una. Te quitan toda ilusión". "Yo hace poco con un examen que me había matado a estudiar saqué un tres y me puse a llorar". Otra alumna contesta: "Yo por los suspensos no lloro si no me pasaría toda la vida llorando".

Los alumnos manifiestan la inadecuación en el exceso de trabajo y deberes que se les impone, en el clima abrumador de exámenes, en la falta de coordinación y exigencias de los profesores sobre deberes y exámenes.

5. ¿Por qué creéis que repetís? "Me falta responsabilidad para estudiar". "Soy vaga para estudiar, no me gusta estudiar". "Me falta responsabilidad para ponerme en la mesa y pensar que tengo que estudiar cueste lo que cueste". "Es que a veces los alumnos no ponemos interés en clase". "Sí estudio pero no comprendo". "Porque te piden más de lo que puedes dar". "Creo que por no estudiar... bueno, por no estudiar, y porque no les entra, porque hay chabales, qué sé yo, que no entienden, son duros de cabeza". "Yo creo que es problema del alumno y que hay muchos que por mucho que estudien ni se enteran...".

Aquí los alumnos están exponiendo que la causa principal de su repetición está en ellos mismos, bien en la falta de responsabilidad y de trabajo, bien en la carencia de aptitudes intelectuales. Aparece una apreciación basada en la consideración de repetición como problema individual vinculado al propio alumno. Estos asumen como merecida e indiscutible la evaluación recibida y han interiorizado el sistema y reglas de juego de la institución escolar. La escuela no sólo reproduce el sistema social sino que persuade a los alumnos de que han fracasado por ellos mismos bien sea basándose en los actos voluntarios bien en las aptitudes innatas ("Teoría de los dones"). Se pone de manifiesto que la escuela clasifica a los estudiantes en dotados y no dotados con lo que se realiza la estratificación social (Malizia, 1984). En este sentido, el fracaso escolar es algo institucionalmente necesario y pretendido por la propia sociedad.

Indudablemente que uno de los resultados que con más frecuencia se cita en la literatura sobre las atribuciones del éxito y fracaso escolar es que el éxito tiende a atribuirse a factores causales internos, mientras el fracaso a factores externos (Frieze y Weiner, 1971; Crowe, 1976; Miller y Ros, 1975; Bar-Tal y Frieze, 1976; Miller, 1976; Arkin y Maruyama, 1979). Sin embargo, en una investigación de Bar-Tal y Daron, (1979) se encontró que, en alumnos de 10 a 14 años, el éxito se atribuía a factores externos y el fracaso a factores internos. Nuestro trabajo coincide con este punto. Las interpretaciones que han surgido para explicar este resultado de Bar-Tal y Daron son:

- a) Que puede ser debido a la edad (etapa evolutiva).
- b) Que los profesores pueden habitualmente reclamar para sí el mérito de los éxitos de sus alumnos y que esto afecta a las atribuciones hechas por estos últimos.
- c) Influencia del aula en cuanto que las críticas que reciben los alumnos repetidores de sus compañeros y profesores afectan al tipo de atribuciones hechas (Gutman, 1981 y Meyer y otros, 1980) y a la organización del aula (Ames y Felker, 1984 y López López, 1989).
- d) Que la escuela puede enfrentar, generalmente, a los alumnos con experiencias que les empujan a aceptar una pobre autoimagen.
- e) El alumno que llega a creer que los profesores le tienen en baja estima llega a tenerse también él en baja estima, suponiendo que los puntos de vista de sus profesores tengan importancia para él.
- f) Las atribuciones dependen de las experiencias personales (De la Torre y Sánchez, 1989).
- g) En base a sus orientaciones de logro los sujetos responden de forma diferenciada, y hasta opuesta, a las experiencias del fracaso. (Barnas i Agusti, X. 1988).

6. ¿Os gusta venir a clase? "No, porque es un rollo". "Venimos porque no tenemos otro remedio". "Si no vienes no tienes qué hacer. En clase te aburres y si te quedas en tu casa te aburres más". "Para mí es una cárcel, te tienen aquí encerrada y no te dejan salir".

Veamos otras opiniones más optimistas: "Sí porque aprendemos cosas para el día de mañana". "Nosotros lo vemos como realidad, es nuestra obligación igual que los mayores tienen la obligación de trabajar". "Es un lugar de estudio y de amigos". "Venimos a aprender".

3.2. Factor empático

El alumno repetidor percibe que el profesor trata de forma diferente a unos niños que a otros siendo variable determinante el rendimiento académico. "Good, Sikes y Brophy (1972) informaron que, en las escuelas, los alumnos repetidores están peor tratados que los brillantes, y éstos mantienen contactos más frecuentes y favorables con los profesores" (Cood y White, 1980). Los repetidores creen que los alumnos que mejores notas sacan son "los enchufados" y son los más aceptados por el profesor a los cuales les ayudan y nunca les "atacan". Por el contrario, están ellos que tienen peores calificaciones teniendo los profesores con ellos unas relaciones muy estrictas, de indiferencia y de rechazo. "Me equivoco yo y empiezan el profesor y los compañeros a reírse de mí. Se equivocan los no repetidores y no pasa nada". Otro alumno: "Los profesores son más cascarrabias este curso que el anterior conmigo". Otro: "A nosotros, los repetidores, nos tienen apartados". Otro: "El profesor pasa de mí".

Aparecen también las agresiones verbales, bromas y ridiculizaciones. Un alumno: "Hay un profesor este curso que siempre viene gritándome, diciéndome de todo. Siempre está pegando chillidos a los repetidores. El año pasado los profesores no eran así. Madre mía, parece que hasta nosotros mismos nos sentimos tontos... Hasta me dijo un día hijo del demonio".

Hay que tener en cuenta que aparte de estos rechazos puntuales los repetidores viven en un estado permanente de rechazo y fracaso. "Se mete siempre conmigo y como me chilla y me da miedo, prefiero callarme". "Nos tratan como basura". "Te miran con malos ojos como diciendo qué tontos son los que repiten". "Algunos piensan que soy una m. y que no sirvo para nada". Otra alumna confirma lo dicho: "Me ven como una imbécil". "No me gusta estar repitiendo, lo paso muy mal". "Al principio se fijan más en tí pero luego no te hacen caso, los profesores pasan de tí". "Cuando estás hablando nadie te hace caso ni los compañeros". "El profesor del año pasado ni me saluda, pasa de mí". "A mí el profesor me tiene aborrecido". Esto les lleva a un estado emocional deteriorado. Los estudios realizados entre repetidores e indicadores emocionales permiten inferir una mayor problemática emocional y un mayor desajuste emocional (Mangato Mateo, 1986).

Según lo dicho en el factor empático, para algunos repetidores la escuela tiende a ser una operación de castigo (Lerena, 1983), un centro de violencia simbólica (Fernández de Castro y Elejabeitia, 1983) o un centro de violencia no física institucionalizada (Baudelot, 1983).

También hemos de decir que en las entrevistas aparece, la preocupación e interés de los profesores por los alumnos repetidores. Se preocupan porque aprendan y tener buenas relaciones y les ayudan en todo lo que pueden. "A mí el profesor me trata muy bien".

"Cuando no entiendo una cosa se preocupa por enseñármela". "El profesor habla con mis padres para corregirme". "El profesor me ha dicho que no vaya a estudiar BUP sino F.P.". "Le dijo a mi padre que me ponga a trabajar en la mecánica". "A los repetidores nos ayudan más porque nos consideran más tontos". "Los profesores piensan que en clase hay alumnos listos y tontos y nosotros somos de los últimos".

Varios repetidores perciben y viven que el profesor les atiende, se preocupa por ellos, pero la interpretación que hacen les lleva a creer que les ayudan más porque son más torpes que los otros alumnos de la clase. Esto nos conduce a pensar que el alumno repetidor se está creando un autoconcepto negativo con unas consecuencias poco favorables para él. Parece tener muy asumido el hecho de que en clase debe haber alumnos "listos" y "tontos" y ellos son unos de los desafortunados con la consecuencia de que, si tienen asumido ese papel, se van a exigir poco para conseguir mejores resultados académicos. El estudio del autoconcepto general y académico llevado a cabo por Maganto Mateo (1986) sobre alumnos repetidores revela las siguientes conclusiones: a) existen diferencias en el autoconcepto general y académico de los alumnos repetidores a los no repetidores; b) las puntuaciones globales disminuyen con la edad desde 5º a 8º de EGB, es decir que, a medida que es mayor la edad del alumno repetidor, el autoconcepto es peor.

4. CONCLUSIONES

Según los alumnos repetidores el profesor mantiene una relación menos positiva y empática con el alumno repetidor que con el alumno no repetidor. Viene a confirmarse que: a) el objetivo principal de la enseñanza es el rendimiento académico. b) El profesor simpatiza más con el alumno que acepta y vive la axiología impuesta por la escuela.

El alumno repetidor percibe que el profesor trata de forma diferente a unos niños que a otros siendo la variable más influyente de esta diferenciación el rendimiento académico. Ahora bien, como señala Weinstein (1982) este tratamiento depende también de la atribución que el profesor haga de dicho rendimiento.

El alumno repetidor, respecto al factor cognitivo, perciba al profesor como no fue didacta, ni estimulador ni motivador y que no utiliza adecuadamente los medios didácticos. Lo que no sabemos es si estas diferencias son debidas al propio profesor como didacta y conocedor de los aprendizajes o a la percepción del alumno al no poseer las bases de conocimientos exigidos de los cursos anteriores, llevándole estas carencias a no poder entender y comprender lo que enseña el profesor.

Se percibe al profesor como más directivo y punitivo con ellos que con los alumnos no repetidores.

Percepción de marginación e inferioridad en todo el ámbito escolar.

Autoconcepto negativo. (García Correa, A. 1993).

La atribución causal de la repetición corresponde a factores internos de los propios alumnos repetidores y no a los externos.

El repetidor vivencia la doble función del profesor que, por un lado, debe facilitar los aprendizajes y, por otra, ha de propiciar la supresión de elementos emocionales

perturbadores. Nuestra investigación coincide con otras investigaciones sobre el tema. Existen investigaciones que demuestran que los profesores proporcionan a los alumnos de rendimiento académico alto una interacción cualitativa y cuantitativa superior a la de los alumnos de nivel bajo y que las diferentes actitudes de los profesores hacia los alumnos traen consigo distintas formas de actuar de los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BAR-TAL, D. y SAXE, L. (1978): *Social Psychology of Education*. Ohn Wiley and Spens. N. York.
- BELTRAN, J. y otros (1985): *Psicología Educacional*. UNED, Madrid.
- BELTRAN, J. y otros (1987): *Psicología de la Educación*. EUDEMA, Madrid.
- COLIN, R. (1987): *Psicología Social de la enseñanza*. Visor, Madrid.
- COOP, R. y WHITE, K. (1980): *Aportaciones de la Psicología a la Educación*. Anaya, Madrid.
- DE LA TORRE, A. y SANCHEZ, J.J. (1989): "La experiencia personal como origen de los estilos atributivos diferenciales". *Rvta. de Psicología Social*, 3 y 4, 261-273.
- DIAZ, M.J. (1985): "La percepción del profesor por el alumno". En BELTRAN, J. y otros: *Psicología Educacional*. UNED, Madrid.
- DIAZ, C. (1986): "Expectativas de un grupo de escolares". *Rvta. Educación y Sociedad*, 2, 114-134.
- ESTEBAN, M. (1985): *Percepción social de la escuela por los adolescentes*. Nau, Valencia.
- ESTEBAN, M. (1986): *El alumno y el profesor*. Secretariado de Publicaciones. Universidad de Murcia.
- FERNANDEZ DE CASTRO Y ELEJABEITIA, M. (1983): *Análisis de rechazo de los alumnos de Sistema Educativo y su incidencia en las Enseñanzas Medias*. CIDE, Madrid.
- GARCIA, A. (1992): *Percepción de los alumnos repetidores por el profesor*. II Congreso INFAD, Cáceres.
- GARCIA, A. (1992): "Las relaciones psicosociológicas de los alumnos repetidores de E.G.B. con sus compañeros". *Rvta. Formación de Profesorado*, 14, 205-221.
- GARCIA, A. (1993): "La integración escolar del alumno repetidor de la E.G.B.". En BELTRAN, J. y otros: *Líneas actuales en la investigación psicopedagógica*. Universidad Complutense, Madrid.
- GARCIA, A. (1993): *El autoconcepto académico del alumno repetidor de la E.G.B.* III Congreso INFAD, León.
- GARCIA, A. (1994): *Relación padres-hijos, alumnos repetidores de E.G.B.* IV Congreso INFAD, Burgos.
- GIL, N. (1977): *La relación maestro-alumno*. BAC, Madrid.
- GILLY, M. (1980): *Maitre-eleve. Roles institutionnels et representations*. P.U.F., París.
- GILLY, M. y otros (1975): "Contribution a l'étude de la perception du maitre par l'eleve". *Bulletin de Psychologie*, 28, 16-17, 800-810.
- HALPING, G. y otros (1982): "Personality Characteristics an Self-Concept Teacher Related to Their Pupil". *The Journal of Education*, 50, 195-199.
- HAGREAVES, H. (1974): *Las relaciones interpersonales en educación*. Narcea.
- LERENA, C. (1981): *Reprimir y liberar*. Akal, Madrid.
- LOPEZ, M. y MARTINEZ, A. (1986): *El fracaso escolar*. Institució Alfons El Magnanim, Valencia.
- LOPEZ, T. (1989): *Atribuciones causales del fracaso escolar y teorías educativas de los alumnos, padres y profesores*. Tesis Doctoral, La Laguna.
- JOHNSON, D. (1982): *Psicología Social de la Educación* Kapelusz. B. Aires.
- MAGANTO, J.M. (1986): "Evaluación madurativo-mental y emocional en sujetos repetidores". *Rvta. de Educación*, Sep.-Dic., 195-215.
- MARTINEZ, A. (1974): "Qué profesores quieren nuestros alumnos". *Bordón*, 208, 231-247.
- NASH, R. (1978): "Expectativas de los alumnos a sus profesores". En STUBBS, M. y DELAMONT, S.: *Las relaciones profesor-alumnos*. Oikos-Tau, Barcelona.
- NIKEL, H. (1981): *Psicología de la conducta del profesor*. Herder, Barcelona.
- POSTIC, M. (1982): *La relación educativa*. Narcea, Madrid.
- RODRIGUEZ, J.L. (1980): *Didáctica General*. Cincel, Madrid.
- ROGERS, C. (1978): *Orientación psicológica y psicoterapia*. Narcea, Madrid.
- SCHEUCH, E. (1973): "La entrevista en la investigación social". En KONIG, R.: *Tratado de sociología empírica*. Tecnos, Madrid.
- STUBBS y DELAMONT: *Las relaciones profesor-alumnos*. Oikos-Tau, Barcelona.
- VALLE, ARIAS, A. y NUÑEZ, J. (1989): "Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional". *Rvta. de Educación*, 293-319.
- VARIOS (1980): *Los profesores vistos por sus alumnos*. Cincel-Kapelusz, Madrid.
- ZIMMERMANN, D. (1978): "Un langage no verbal de classe: les processus d'attraction des enseignants a l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers". *Rvte française de Pedagogie*, 44, 46-70.