EL PROFESOR COMO PERSONA SIGNIFICATIVA: la diferencia entre la percepción de los alumnos de gimnazjum con problemas de aprendizaje y sin ellos

Ewa Domagala - Zyk

ABSTRACT:
The paper shows the importance of social and school support from the adolescents' teachers in the process of doing well at school. In the research project the main focus was to find correlations between the quality of the relationship with teachers and the school success or school failure, which was measured by students' average grades.

The results of the paper and pencil survey programm, based on and Hendry's (1992) and Tatar's (1996) techniques shows that students experiencing school failure differ from those with school success in the quality of the relationship with teachers. Adolescents with school success more often perceive their teachers as enablers, helpers, motivators, role models or supporters. For the students with school failure teachers were more often significant in the negative way, as bullies or antagonists. The conclusion is that in order to help teenagers to achieve school success pedagogues should not only teach academic skills, but create and support good relations with them.

Keywords: Adolescents' Teachers, School Success, Teach Academic Skills, Adolescence, Child Development.

El término "persona significativa" es definido de manera distinta por varios investigadores. Esta expresión la introdujo H. S. Sullivan (1953), y según él: es la persona importante para el niño que tiene influencia en su desarrollo. Es sobre todo a los padres a los que se considera como personas significativas (Galbo, Demetrulias 1996), luego a otros miembros de la familia (abuelos, hermanos), y también a personas ajenas a la familia, a los maestros, los líderes de grupos religiosos o a los entrenadores.

1. La literatura referida a las investigaciones sobre el profesor como persona significativa

La cuestión del profesor como persona significativa la han abordado, entre otros, J. J. Galbo y M. Tatar. J. J. Galbo (1989) observó que en varias pruebas el 10% de los jóvenes considera al profesor como persona significativa. Esta elección está relacionada con los logros en la enseñanza y con las personas que se encuentran durante la clase en el aula escolar. Los jóvenes que nombran a los maestros personas significativas representan el mismo sistema de valores que ellos, sin embargo, esta opción no está relacionada con el sistema socioeconómico del profesor. Muy a menudo escogen al profesor como persona significativa los alumnos que tienen capacidades intelectuales muy altas o los que superan a otros alumnos en alguna disciplina deportiva (Bloom y Sosniak: 1981, en Galbo: 1989). Los resultados de la investigación de M. Tatar (1998) son sorprendentes. El 52% de los jóvenes israelíes dice que para ellos los profesores pueden ser personas significativas más valoradas que sus padres. Los profesores son importantes no sólo en la enseñanza, sino también como personas que dan apoyo emocional y ayudan a resolver los problemas. Para las chicas los profesores son, sobre todo, una fuente de apoyo emocional; los chicos subrayan su importancia en la esfera intelectual. Los alumnos quieren que los profesores sean para ellos unos "amigos mayores". El 45% de los alumnos afirma que los profesores pueden ser para ellos personas significativas en comparación con personas significativas de entre sus coetáneos. Los jóvenes dicen que no los de su misma edad, sino los

maestros son los que les ayudan resolver sus problemas personales y dan consejos como "amigos mayores".

M. Tatar (1998) afirma que el profesor, para ser persona significativa frente al alumno, tiene que caracterizarse por, al menos, algunos de los rasgos que los jóvenes aprecian en sus maestros. Los alumnos esperan que los profesores sean justos, competentes y que presten ayuda (Tatar y Horenczyk: 1996). La relación entre el maestro y el alumno tiene que ser personal, para dar el máximo sentido de apoyo emocional (Tatar: 1998). La comunicación tiene que ser profunda y tocar diferentes asuntos, el alumno tiene que sentirse satisfecho de su relación con el profesor. Especialmente importante parece la cuestión de la comunicación. Los alumnos desean ser tratados como coetáneos, no como niños; desean que se interese más por sus asuntos, opinan que la interacción debe ser más amistosa. Los jóvenes otorgan también mucha importancia a lo que los profesores esperan de ellos, aprecian el conocimiento y las aptitudes didácticas del profesor, la capacidad de estimular el esfuerzo, de apoyar en el desarrollo intelectual y también la sensibilidad del profesor hacia las necesidades de cada alumno, valoran en él rasgos como la justicia, la competencia y la disposición para ayudar (Tatar: 1998).

M. Nowak (1999) presta atención a los cambios actuales en el entendimiento acerca de qué es lo esencial en las relaciones entre alumno y maestro. Los análisis de hasta ahora presentaban lo siguiente: los partidarios del diálogo arbitral, en el que el profesor desempeñaba el papel de jefe, preguntaba y esperaba la respuesta, discutían con los partidarios del diálogo no-arbitrario, en el cual el profesor y el alumno son compañeros, y la última palabra la puede tener cualquiera de los dos, dependiendo de las circunstancias. Los que propagan la educación autoritaria, donde el profesor manda, y mediante castigos y premios ejecuta sus órdenes, chocan con los partidarios de la educación subjetiva, donde se respetan tanto el sentido del propio valor del alumno como del maestro, y el motivo para actuar no es el miedo frente al castigo, sino los motivos internos que surgen de aceptar unas normas, de tomar posiciones y del interés del alumno. Actualmente, observa Nowak, ya no se examinan las relaciones entre alumno y profesor bajo este enfoque dicotómico, porque se dice que al desarrollo

del niño favorecen tanto control y organización, así como apoyo y ayuda.

M. Nowak (1999), en relación a las anteriores reflexiones, propone un catálogo de rasgos del profesor que son para el alumno la persona que le apoya. Es, pues, la persona comprometida emocionalmente con su trabajo, esto se manifiesta en la satisfacción del contacto con los alumnos y de estar con ellos; es la persona capaz de sentir compasión, que sabe tratar varios temas, experiencias y las emociones de los alumnos. La comunicación entre el alumno y el profesor toma la forma de "sana" comunicación interpersonal, donde importa más la información que regresa. Al profesor le caracterizan la justicia interna y externa, es justo ante sí mismo y trata objetivamente de juzgar a otros. Le caracteriza también un carácter agradable, que crea un ambiente de alegría, amabilidad, cordialidad y entendimiento. Respeta igual las propiedades psicofísicas de los alumnos, tomando en consideración que cada niño tiene un camino individual en su desarrollo. Y, por último, al profesor le caracteriza un profundo conocimiento y amplias capacidades.

Según M. Tyszkowa (1964), la actitud del profesor hacia alumno depende, sobre todo, del progreso educativo del niño, del grado de acomodación, disciplina y su aspecto físico. De las investigaciones realizadas por la autora resulta que en el 70% de los casos, la relación de los profesores hacia los alumnos flojos es claramente negativa o indiferente (p. 130). La autora, analizando esta situación tan pesimista, observa que el fracaso escolar del niño constituye al mismo tiempo el fracaso didáctico del profesor. El profesor proyecta sobre el alumno la culpa de no lograr efectos en la enseñanza, y de esta manera quiere librarse de la incomodidad relacionada con la falta de resultados en su trabajo. R. Pearl, M. Donahue y T. Bryan (1986) también dicen que la relación del profesor con el alumno flojo es diferente de la que se da con un alumno que obtiene buenos resultados en su aprendizaje. Afirman que los profesores dan peor nota y opinión a los alumnos con dificultades, no sólo por sus predisposiciones y capacidades intelectuales, sino que generalizan esta imagen negativa a otras esferas. Los profesores dicen que estos alumnos presentan más problemas en su comportamiento, más problemas con su personalidad, trastornos psíqui-

cos y son menos maduros. Según los maestros, estos rasgos aumentan con la edad del alumno. Refiriéndose a otras investigaciones, R. Pearl, M. Donahue y T. Bryan (1986) escriben que los profesores percibían a los alumnos con dificultades como los que muestran menor capacidad de colaborar con otros, de organizar su trabajo, de arreglárselas ante una nueva situación, son menos atentos, menos responsables y muestran menor tacto que sus compañeros. En las escuelas fuera de las grandes ciudades, los profesores describían a los alumnos con dificultades como más agresivos, apartados, irresponsables, que no saben entablar correctas relaciones sociales. R. Pearl, M. Donahue y T. Bryan (1986, p. 197) observan que los profesores describen el comportamiento de los alumnos con dificultades en el aprendizaje más negativamente que el comportamiento de los alumnos con trastornos mentales. Eso significa que los miran con hostilidad en su aula y con animosidad entablan con ellos relaciones positivas.

B.G. Licht y J.A. Kistner (1986) indican, además, el significado de la relación profesor-alumno como condición de las dificultades en la escuela. Afirman que la actividad de los alumnos flojos se topa más con la crítica que con la afirmación, y los profesores no esconden su opinión negativa sobre sus posibilidades intelectuales y, al mismo tiempo, les comunican que esperan menos de ellos que de otros alumnos. A pesar de que durante las investigaciones no se observó que los alumnos con dificultades se diferenciaran tanto de sus compañeros en cuanto al comportamiento negativo en el aula, G. N. Siperstein y M.J. Goding (1983, en Pearl, Donahue y Bryan: 1986), notaron que el tratamiento de los profesores mostraba menos apoyo y más corrección.

Resumiendo esta parte, hay que subrayar otra vez que el profesor puede convertirse en la persona significativa para un gran grupo de jóvenes. Dando apoyo social, formando la autoestima de los jóvenes, el profesor puede influir sobre la calidad del funcionamiento social. Los alumnos que se sienten cuidados por sus maestros muestran cambios positivos en su comportamiento en el aula (p. ej. Daly y Kreiser: 1992, en Tatar: 1998) y en sus logros escolares (Feldman, Thies: 1989). El apoyo de los profesores evita romper la enseñanza por los alumnos (Boyer 1983, en: Tatar 1989). La percepción de los alumnos por los profesores posee también un sentido social, porque puede influir a la

valoración de la enseñanza por los jóvenes. Estos datos optimistas son importantes para los profesores: incluso cuando los jóvenes se quejan en la escuela, del intenso programa educativo y de los educadores que no cumplen sus esperanzas, la presencia de un sólo profesor que pueda ser para el joven la persona significativa puede hacer la escuela más amistosa y dar ánimos para superar los problemas cotidianos.

2. Presentación y análisis de los resultados de las propias investigaciones

La lectura de las investigaciones extranjeras sobre el rol que desempeña el profesor significativo en el proceso de la educación ha sido la inspiración para crear y realizar una serie de investigaciones entre los alumnos de gimnazjum en Polonia. Partiendo de los trabajos de L. B. Hendry (1992) y Tatar (1996), la autora se dedicó a definir las relaciones entre alumno y profesor llamado por él significativo. La herramienta básica ha sido La Prueba de Frases No Terminadas "Mi Profesor" (Cfr. Domaga?a-Zy?k: 2003).

El fin de estas pruebas era definir las diferencias entre las relaciones: profesor significativo / alumno con dificultades en la enseñanza; y profesor / alumno sin problemas. Teniendo en cuenta esta diferencia, y la importancia de la relación con el profesor para obtener unos buenos resultados en la escuela, podríamos empezar la profiláctica y la terapia para mejorar estas relaciones entre alumnos con dificultades y sus maestros, y en consecuencia, aprovechar las capacidades que tienen estos alumnos y ayudarles a obtener buenas notas.

En la investigación se analizaron las pruebas de 200 alumnos. De entre ellos, 100 formaban el grupo investigado (con dificultades escolares), y la otra mitad constituía el grupo control (sin dificultades). La edad de los alumnos era de 13 a 14 años, del 2º curso de Gimnazjum.

2.1. Apoyo social

La persona significativa es para el joven un modelo personal. Casi la mitad de los alumnos sin dificultades y sólo la cuarta parte de los que

tienen dificultades dice que para ellos el profesor significativo es un modelo personal y quiere imitarlo. Uno de cada diez alumnos con dificultades, frente a uno de cada cinco sin ellas, afirma que puede contar con la ayuda del profesor cuando tiene problemas. Una cuarta parte del grupo con dificultades, y más de la tercera del grupo control, opina que el profesor siempre nota su mal humor y quiere ayudarle en esos momentos tristes, es decir, su actitud está dirigida no sólo a prestar ayuda en los momentos críticos, sino también en las situaciones cotidianas.

Gran parte de los profesores trata a sus alumnos de manera subjetiva y confía en ellos. Casi un 40% de los alumnos con problemas, y tres cuartos de los alumnos sin ellos, se sienten tratados en serio. La desproporción entre los grupos confirma lo que exponen R. Pearl, M. Donahue y T. Bryan (1986). Estos autores dicen que los profesores generalizan las características negativas didácticas del alumno atribuyéndole ademàs los rasgos negativos de su personalidad y su falta de aptitudes sociales.

2.2. Apoyo en la escuela

Las investigaciones han demostrado que gran parte de los alumnos considera que el profesor les ayuda cuando tienen problemas a la hora de aprender un nuevo tema, es decir: es la persona que facilita igualmente la educación tanto a los alumnos con problemas como a los sin ellos, así como debería ser conforme con la clasificación admitida. Sin embargo, son los alumnos sin problemas los que están convencidos de que el profesor está para apoyarles, y de los dos grupos, las chicas son las que perciben al maestro como aquella persona que trata con amabilidad sus problemas en el aprendizaje de nuevas informaciones.

La mayoría de los alumnos de los dos grupos dice que gracias al trabajo comprometido de su profesor saben cada vez más y que es él quien les aporta las nuevas informaciones, pero a la vez añaden que no siempre quieren colaborar con el profesor. Los alumnos del grupo investigado reconocen más a menudo que no se concentran durante la clase, y son los que con más frecuencia dicen que las clases son poco interesantes.

El profesor significante es también la persona que motiva a estudiar. Este papel se lo atribuye al profesor el 23% de los alumnos con problemas y el 39% de los alumnos sin problemas. Los profesores animan a los alumnos a realizar otras actividades y a esforzarse más. El 34% de los jóvenes con problemas, y casi el doble de los alumnos sin problemas, dice que solicita material suplementario al profesor y lo recibe. Veamos los resultados en el gráfico 1.

Gráfico 1: Diferencias en la percepción del profesor como persona que influye positivamente

1. Ayuda en la educación 2. Enseña 3. Es un modelo personal 4. Apoya emocionalmente 5. Motiva a aprender 6. Trata subjetivamente y con respeto

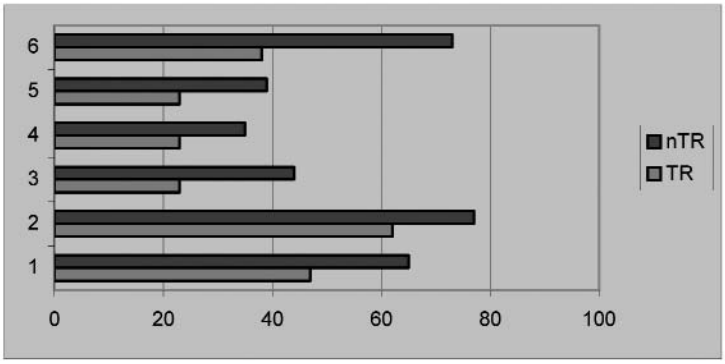

Gráfico 1

2.3. El profesor como persona significativa en sentido peyorativo

Las categorías del L. B. Handry (1992) tienen en cuenta también los aspectos negativos del papel del profesor significativo. Los resultados de las investigaciones confirman que un profesor puede ser indicado como significativo porque influye negativamente a los jóvenes. El pro-

fesor dificulta la educación a un 53% de los alumnos con dificultades y a un 45% de los alumnos sin dificultades. Muy característico resulta que, mucho más en las chicas que en los chicos con problemas, se confirma que el maestro les complica a la hora de obtener mejores notas. Un 34% de las personas del grupo investigado y el 39% del grupo control tienen miedo al profesor. El 44% alumnos con problemas y el 25% sin ellos tienen miedo de tener su propia o distinta opinión de la del profesor. Estos resultados concuerdan con las observaciones de M. Tyszkowa (1964), quien notó que en el 70% de los casos, la relación del profesor con el alumno flojo era negativa o indiferente. Explica que el fracaso escolar del alumno es al mismo tiempo el fracaso del profesor, y por eso rechazando este tipo de alumnos quiere quitarse ese mal sentimiento relacionado con la falta de buenos resultados en su trabajo. Lo mismo observaron R. Pearl, M. Donahue y T. Bryan (1986). Opinan que los profesores de mala gana entablan relación con alumnos que no tienen buenas notas y extienden esa crítica negativa a otros campos de su vida. Esta diferencia al tratar a los alumnos la observaron también G.B. Licht y J.A. Kistner (1986).

Los resultados de la investigación propia los vemos en el gráfico 2

1. Hace más difícil la educación 2. No acepta la propia opinión del alumno

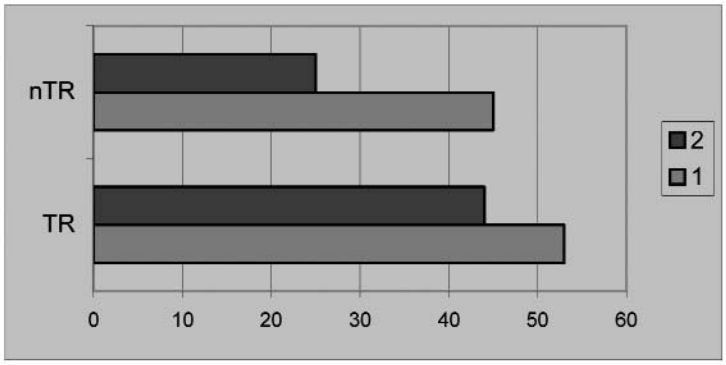

Gráfico 2. La diferencia al percibir al profesor como persona significativa negativamente

El apoyo del profesor lo ven de diferente manera las chicas y los chicos. Las muchachas notan más el apoyo por parte de su maestro que los muchachos, esto confirma los resultados de W. Furmana y D. Burhmester (1992). Estos dos científicos opinan que las relaciones de las chicas con todas las personas significativas son de más apoyo que las relaciones de los chicos.

Los resultados de la Prueba de Frases No Terminadas "Mi Profesor" empleada, confirman la variedad de funciones que tiene un profesor significativo (Cfr. Tatar: 1996). Al mismo tiempo, se dieron cuenta de la gran diferencia existente al percibir los rasgos de un profesor significativo entre el grupo de alumnos con dificultades y el grupo sin problemas.

Recapitulación

El profesor, debido a que desempeña varias funciones, es la persona predestinada de una manera particular a jugar el papel de persona significativa (significant other) para los jóvenes. Los profesores pasan muchas horas con ellos, mucha gente que terminó la carrera de Pedagogía se dedica a influir en los jóvenes, a formar su carácter, postura y opiniones. Sin embargo, solamente los que son denominados por los alumnos "importantes", y de alguna manera "especiales", pueden ser personas significativas.

La presencia del profesor significativo ejerce influencia sobre la experiencia en la escuela en general, en el desarrollo social e intelectual de los alumnos (Brown: 1980, en Galbo: 1989, Tatar: 1996). Los profesores significativos influyen sobre el sentido de las posibilidades intelectuales (L. Trent), ofrecen apoyo emocional, sus opiniones son importantes para generar la autoestima, proporcionan motivos para estudiar e influyen en la psique de los jóvenes (la revisión de las investigaciones seguidas por M. Tatar). Las interacciones del alumno y el profesor son también, para el primero, un modelo de interacciones con personas mayores en general.

La relación más profunda, sin embargo, se refiere a la influencia del profesor significativo en las notas de la escuela y constituye un índice

importante del éxito escolar. La compasión hace que los profesores sean más efectivos en su trabajo con los jóvenes. Cuando el maestro es amistoso y simpático a los alumnos les gusta su clase, y la sinceridad tiene una correlación alta y positiva con la valoración de la ciencia en general (Drevets et al.: 1996).

La educación contiene en sí la ciencia y el arte. Es ciencia, porque exige informaciones y habilidades referidas a la educación de los niños. Es arte, porque no basta solamente la información y la habilidad pedagógica, el profesor tiene que poseer la capacidad de entrar en contacto y de mantener con el alumno una relación llena de compasión, bondad y sinceridad. No sólo las informaciones y la competencia de comunicarlas, sino sobre todo ser el profesor significativo es la garantía del éxito escolar del alumno y del profesor.

BIBLIOGRAFÍA

Domagala-Zysk E. (2003): Nauczyciel jako osoba znaczaca: róznice w percepcji miedzy gimnazjalistami z trudnosciami i bez trudnosci w nauce. en: M. Nowak, T. Ozóg, A. Rynio W *trosce o integralne wychowanie*. Lublin: Wydawnictwo KUL, pp. 429-448

Baumrind D. (1991): The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 1, pp. 56-95.

Bollm B. S., Sosniak L. A. (1981): Talent development vs. schooling. *Educational Leaderschip*, 39, 2, pp. 86-94.

Boyer E. (1983): High School: A Report on Secondary Education in America. New York: Harper & Row.Wintre M.G., Hicks R., McVey G., Fox J. (1988): Age and sex differences in choice of consultant for various types of problems. *Child Development* 59, pp. 1046-1055.

Brown P.W. (1980): *Significant others and self-concept of children with chronic kidney disease attending a summer resident camp*. Pensylvania: Pensylvania State University.

Daly J.A., Kreiser P.D. (1992): Affinity in the classroom. W: V.P. Richmond, J.C. McCroskly (red.), *Power in the Classroom:*

Communication, Control and Concern. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dornbusch S., Ritter P., Liederman P., Roberts D, i Fraleigh M. (1987): The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, pp. 1244-1257

Drevets R.K., Benton S.L., Bradley F.D. (1996): Students' perceptions of parents' and teachers' qualities of interpersonal relations. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 6, pp. 787-802

Farmer H.S. (1985): Model of career and achievement motivation for women and men. *Journal of Counseling Psychology* 32, pp. 363-390

Feldman R.S., Theiss A.J. (1982): The teacher and student as Pygmalions: Joint effects of teacher and student expectations. *Journal of Educational Psychology*, 2, pp. 217-223

Furman W., Buhrmester D. (1992): Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, pp. 103-115

Galbo J. J. (1989): The teacher as significant adult: a review of the literature. *Adolescence*, 24, 95, pp. 549-556

Galbo J. J., Demetrulias D. M. (1996): Recollections of nonparental significant adults during childhood and adolescence. *Youth and Society,* 27, 4, pp. 403-421

Golombok S., Fivush R. (1994): *Gender Development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Greenberger E., Chen Ch., Beam M.R. (1998): The role of "Very Important" nonparental adults in adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 27,3, pp. 321-343

Hacket G., Esposito D., O'Halloran M.S. (1989): The relationship of role model influences to the career salience and educational and career plans of college women, *Journal of Vocational Behaviour* 35, pp. 164-180

Hendry L.B., Roberts B., Glendinning A, Coleman J.C. (1992): Adolescents' perceptions of significant individuals in their lives. *Journal of Adolescence*,15, pp. 255-270

Kunowski S. (1993): *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Lódz: Wydawnictwo Salezjanskie.

Kutnick P., Jules V. (1993): Pupils perceptions of a good teacher: a developmental perspective from Trinidad and Tobago. *British Journal*

of Educational Psychology, 63, pp. 400-413

Licht B.G., Kistner J.A. (1986): Motivational problems of learning disabled children. W: J.K. Torgesen, B.Y.L. Wong [red.] (1986): *Psychological and Educational Perspectives on Learning Disabilities*.

Licht B.G., Kistner J.A. (1986): Motivational problems of learning disabled children. W: J.K. Torgesen, B.Y.L. Wong [red.] (1986): *Psychological and Educational Perspectives on Learning Disabilities*.

Morrison G.M., Laughlin J., Miguel S.S., Smith D.C., Widaman K. (1997): Sources of support for school-related issues: choices of Hispanic adolescents varying in migrant status. *Journal of Youth and Adolescence* 26, 2, pp. 233-252

Nowak M. (1999): Podstawy pedagogiki otwartej. Lublin: RW KUL.

Paulson, S.E., Marchant G.J. (1998): Early adolescents' perceptions of patterns of parenting, teaching, and school atmosphere: Implications for achievement. *Journal of Early Adolescence*, 18, 1, pp. 5-27.