

# Buenos Maestros vs. Malos Maestros

## *Good Teachers vs. Bad Teachers*

Silvia Araceli Sánchez Ochoa  
Alejandra Domínguez Espinosa

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, CD. DE MÉXICO

### Resumen

El propósito de esta investigación fue conocer el significado psicológico de los términos *Buen Maestro* y *Mal Maestro* en un estudio exploratorio, utilizando la técnica de redes semánticas naturales. La muestra fue de 200 profesores y 200 alumnos de licenciatura de la Universidad Iberoamericana, de ambos sexos, y de cuatro diferentes áreas académicas (Físico-Matemáticas, Químico-Biológicas, Económico-Administrativas y Sociales Artísticas), seleccionada de manera no probabilística. Los resultados ayudan a establecer las características generales que contribuyen a definir ambos perfiles y muestran las diferencias que existen en la concepción en los dos estímulos para todos los grupos estudiados.

**Descriptor:** docencia, redes semánticas, significado psicológico, buen maestro, mal maestro.

### Abstract

The intention of this investigation was to know the psychological meaning the terms *Good Teacher* and *Bad Teacher* in an exploratory study using the technique of natural semantic networks. The sample was of 200 professors and 200 students of degree, members of Universidad Iberoamericana, both sexes and four different academic areas (physical-mathematics, chemistry-biological, economic-administrative and social-artistic), selected in a nonprobabilistic way. The results help to establish the general characteristics that contribute to define both profiles and they show the differences that exist in both stimuli for all the studied groups.

**Key words:** semantic networks, teaching, psychological meaning, good teacher, bad teacher.

### Introducción

¿Qué es lo que hace a un buen maestro? El conocimiento que se ha acumulado en los últimos 160 años acerca de la enseñanza, de la preparación de los maestros y de las características de los maestros no ha sido suficiente para responder a esta pregunta, por lo que el campo de la educación de los maestros se ha expandido y diversificado (Schwartz, 1996). Se están realizando investigaciones con diferentes metodologías para examinar diversos aspectos en relación con este tema (Houston, Haberman y Sikula, 1990), versando las preguntas importantes que se han planteado alrededor de los criterios de selección para docentes, de la eficacia de los métodos de capacitación, de los procedimientos que son efectivos para evaluar a los candidatos y de las concepciones sobre prácticas efectivas de enseñanza; sin embargo, los resultados contradictorios de las investigaciones revelan el mismo dilema que ha generado discusiones en las últimas décadas: ¿Es la enseñanza un arte o una ciencia? ¿Los buenos maestros nacen, o se hacen?

Ante la magnitud de los medios y esfuerzos puestos al servicio de la formación docente, unos esperan cambios radicales en el sistema educativo o, al menos, la tan prometida calidad educativa. Paralelamente, estamos asistiendo a un incremento del fracaso escolar en todos los países de nuestro entorno sociocultural.

Por otra parte, no sabemos muy bien en qué consiste la calidad. Resultaría sorprendente realizar un análisis a profundidad de distintas concepciones y, sobre todo, de las estrategias propuestas para lograr esa calidad: en unos casos la vinculan a la reflexión en la práctica; en otros a una formación científico-didáctica: García (1993) menciona que el profesorado tiene una indudable influencia, tanto en los resultados positivos como en los fracasos. Actualmente se están incrementando los estudios sobre los efectos negativos que una inadecuada enseñanza tiene sobre el aprendizaje de los alumnos.

Ante este panorama, no es de extrañar que surja un movimiento bastante amplio a favor de la evaluación del profesorado para conocer qué y cómo enseñan para poder integrar al cuerpo académico de las universidades a los mejores docentes.

Los criterios para elegir docentes que sean capaces de formar ciudadanos dignos de estima y capaces de desempeñar un papel positivo en una comunidad han sido objeto de muchas indagaciones y de numerosas investigaciones (Gómez, 2002; Fernández, 2002; Schmelkes, 2001). ¿Cuáles serían los criterios más importantes que pudieran guiarnos? ¿Buscaríamos docentes que tuvieran un conocimiento muy particular de los contenidos de sus disciplinas? ¿Maestros que tuvieran cualidades o actitudes especiales frente a los estudiantes? ¿Educadores dotados para organizar, preparar y presentar el material de enseñanza? ¿Maestros capaces de imponer en su clase un clima de orden, de trabajo bien hecho y de disciplina? ¿Profesores que respetaran a sus estudiantes, fueran auténticos y comprendieran y expresaran la significación de la experiencia vivida por su alumno en la clase? Seguramente asignaríamos un peso a cada uno de estos criterios (y probablemente, también a otros no mencionados), buscando al docente más eficaz.

Si pensamos un poco en lo que sucede en nuestras escuelas, nos daremos cuenta de que todavía prevalece la idea de que la principal función del profesor es la de transmitir conocimientos. Basta contar con un título de licenciatura para poder solicitar un puesto como profesor en una escuela de nivel superior. Sin embargo, el tener conocimientos sobre una parcela de la realidad no garantiza que podamos actuar sobre ella. Conocer algo no implica poder aplicarlo. Esto aplica para todos aquellos que, habiendo terminado una carrera universitaria o un posgrado, y con la autoimagen de especialistas o estudiosos de una disciplina, pretenden transformarse en enseñantes. “Los problemas y las peculiaridades a las que se ha de enfrentar un licenciado que pretende actuar como docente hacen que los conocimientos adquiridos en una especialidad universitaria no resulten por sí mismos aplicables en su función de enseñante” (Hernández y Sancho, 1993, p. 24).

Además, el hecho que un individuo o un grupo tenga asimilado el discurso de una determinada disciplina, no implica que éste pueda traspasarse simple y automáticamente a su comportamiento personal o profesional. En otras palabras, saber la materia que se va a impartir, aunque es un requisito absolutamente necesario, no es condición suficiente para lograr o propiciar el aprendizaje del alumnado.

Al analizar la literatura relacionada al tema de la docencia, encontramos que se considera que el buen profesor universitario necesita poseer un conjunto de capacidades, aptitudes, conocimientos y destrezas que lo sostendrán como un docente eficiente en el contexto universitario.

Como es de esperarse, las investigaciones en educación se han centrado en identificar las características de los buenos maestros, y poco se conoce acerca de lo que significa ser un “mal maestro”.

Strickland (1998) menciona siete atributos de los malos maestros: desconocimiento de su materia; falta de disciplina; conductas no profesionales; incapaces de diagnosticar problemas de aprendizaje en sus alumnos; obsesionados con el método; enfocados en objetivos poco confiables, y sin metas claras.

A pesar de su esfuerzo, las características que definen a un mal maestro no fueron bien establecidas, más bien, pareciera que ser un “mal maestro” es simplemente lo contrario de ser un “buen maestro”; o que si las características de un “buen maestro” están ausentes, automáticamente tenemos a un “mal maestro”.

En 1999, Check realizó una investigación con jóvenes y con adultos mayores en relación con las características de los buenos y de los malos maestros que habían tenido durante su vida. En este estudio, al igual que Strickland (*op. cit.*), encontró siete atributos de los buenos maestros que fueron compartidos por ambos grupos, aunque en diferente orden de importancia: comprensión de los estudiantes y de sus problemas; tener conocimiento de su materia; comunicarse adecuadamente; tener sentido del humor; mostrar entusiasmo tanto por su materia como por los estudiantes, y ser organizados y preparar su materia en cada clase.

Con relación a las características de un mal maestro, los grupos definieron cinco atributos, y también lo hicieron en diferente orden de importancia: incapacidad para comunicarse y transmitir el contenido de su materia; ser aburridos y monótonos en sus clases; el desconocimiento de su materia de estudio; ser desorganizados y, finalmente, ser insensibles e inflexibles.

En sus conclusiones, Check menciona que hay rasgos que son más valorados por los estudiantes jóvenes que por los mayores; por ejemplo, el mostrar favoritismo por algunos estudiantes es visto como una gran injusticia por parte del grupo de adultos, mientras que los más jóvenes no le dan tanta importancia.

Para concluir, podemos decir que, en términos generales, un buen profesor es evaluado en función del dominio de la materia que va a enseñar, tanto en el “saber” como en el “saber hacer”; es decir, conocimiento teórico más experiencia en el ámbito laboral, así como la capacidad para transmitir sus saberes (teóricos y pragmáticos), complementando esta capacidad con la habilidad para propiciar procesos de aprendizaje en sus estudiantes a través de actividades y recursos para que el estudiante logre su aprendizaje.

## Método

### Sujetos

Se requirió de la participación de 400 sujetos, hombres y mujeres, tanto profesores como alumnos, miembros de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, de diferentes áreas académicas: Físico-Matemáticas (FM), Químico-Biológicas (QB), Económico-Administrativas (EA) y Sociales-Artísticas (SA). El muestreo fue no probabilístico por cuotas iguales en cuanto a las variables atributivas grupo, sexo y área académica, como se detalla a continuación:

- Después se obtuvieron las sumas de las frecuencias ponderadas para cada palabra o peso semántico (PS).
- La distancia semántica cuantitativa (DSC) se calculó para cada caso, asignando el porcentaje más alto (100%) a aquella definidora que resultó más cercana a cada uno de los estímulos, utilizando los valores PS.
- El núcleo de red (NR) representa el conjunto de palabras que por su cercanía son las más importantes en la definición de un constructo e incorpora las definidoras más comunes que comparten los sujetos. Es la esencia del significado de un concepto, y el punto de quiebre se da en donde el peso semántico comienza a ser asintótico.

**Tabla 1. Distribución sociodemográfica**

<i>Sexo</i>	<i>Hombres</i>				<i>Mujeres</i>			
Área académica	FM	QB	CA	CS	FM	QB	CA	CS
Profesores	25	25	25	25	25	25	25	25
Alumnos	25	25	25	25	25	25	25	25

### Instrumento

Se construyó un instrumento formado por tres hojas tamaño esquila, en cuya parte superior se encontraban los estímulos a explorar. La primera hoja contenía las instrucciones y algunas preguntas socioeconómicas que permitían ubicar a los sujetos en los distintos grupos considerados. En las hojas restantes se colocaron, de forma aleatoria, los estímulos *Buen Maestro* y *Maestro Talentoso*.

Este instrumento fue autoaplicado y, en la mayoría de los casos, aplicado de forma individual para todos los grupos de edad, siendo el tiempo promedio empleado de 10 minutos.

### Técnica

Los resultados obtenidos se analizaron bajo el esquema propuesto por Reyes-Lagunes (1993) para el análisis de las redes semánticas. Se obtuvieron redes semánticas para cada concepto en general, así como para cada grupo, sexo y área académica.

- Primero se obtuvo el número total de palabras definidoras o tamaño de red (TR) por grupo, sexo y área académica para cada estímulo.

### Resultados

Enfocándonos en el número total de palabras utilizadas para definir cada estímulo, la red *Mal Maestro* resultó ser más amplia, con 365, y la que menos obtuvo fue *Buen Maestro*, con 274 definidoras.

En todos los casos, el estímulo *Mal Maestro* registró un mayor número de definidoras que el estímulo *Buen Maestro*.

Se obtuvo la DSC y se identificaron los NR para cada red semántica global, por grupo de profesores y alumnos, por sexo y área académica. Se presentan solamente las tablas generales de cada concepto, mostrando únicamente las 20 primeras definidoras, resaltando el NR en cursivas, aunque se discuten los hallazgos para cada variable sociodemográfica.

Para el estímulo *Buen Maestro*, la definidora con mayor peso semántico es *conocimiento*. *Preparado* es la segunda definidora más importante, y se puede observar que hay una diferencia muy grande entre el PS de la primera definidora y el de la segunda; a partir de ésta, la diferencia empieza a disminuir gradualmente hasta la palabra *empático*, que sirve de corte para identificar el NR, constituyéndose éste por las primeras trece palabras.

**Tabla 2. Tamaño de Red por Estímulo**

	<i>Total</i>	<i>Profesores</i>	<i>Alumnos</i>	<i>H</i>	<i>M</i>	<i>FM</i>	<i>QB</i>	<i>EA</i>	<i>SA</i>
Buen Maestro	274	203	197	206	199	145	146	129	146
Mal Maestro	365	226	251	265	223	160	155	142	185

**Tabla 3. Conceptos Buen Maestro Total y Mal Maestro Total NR, PS y DSC**

<i>Palabras Buen Maestro</i>	<i>PS</i>	<i>DSC</i>	<i>Palabras Mal Maestro</i>	<i>PS</i>	<i>DSC</i>
Conocimiento	963	100%	Irresponsable	921	100%
Preparado	722	75%	Impuntual	712	77%
Responsable	650	67%	Ignorante	678	74%
Inteligente	580	60%	Flojo	503	55%
Organizado	525	55%	Desorganizado	419	45%
Comprometido	458	48%	Prepotente	407	44%
Puntualidad	418	43%	Impreparado	397	43%
Justo	401	42%	Aburrido	382	41%
Capacitado	392	41%	Injusto	371	40%
Comunicador	386	40%	Antididáctico	306	33%
Paciente	361	37%	Desconocimiento	298	32%
Flexible	279	29%	Barco	284	31%
Empático	276	29%	Desinteresado	257	28%
Cumplido	255	26%	Cerrado	254	28%
Actualizado	254	26%	Intolerante	240	26%
Respetuoso	250	26%	Incapacidad	237	26%
Abierto	245	25%	Impaciente	236	26%
Honesto	237	25%	No comprometido	229	25%
Comprensivo	235	24%	Incumplido	229	25%
Tolerante	222	23%	Inflexible	216	23%

El concepto *psicológico* del estímulo varía conforme a los grupos profesores-alumnos, hombres-mujeres y área académica. La definidora *conocimiento* es la que tiene mayor peso semántico para todos los grupos, a excepción del grupo del área académica sociales-artísticas (SA) que presenta la palabra *preparado* como la primera definidora.

Para los profesores, la definidora más importante es *conocimiento*, seguida de *responsable* y *organizado*. Para los alumnos, la definidora más importante también es *conocimiento*, seguida de *inteligente* y *preparado*. Para los profesores se presentan las palabras *capacitado*, *comunicador* y *empático*. Los alumnos, por su parte, le dan más importancia a las definidoras *justo*, *paciente*, *puntualidad* y *abierto*.

Tanto hombres como mujeres coinciden en que las tres definidoras más relevantes son *conocimiento*, *preparado* y *responsable*. Ambos grupos comparten las mismas definidoras en su núcleo de red, a excepción de la palabra *paciente*, presente en el grupo de mujeres.

Es en las áreas académicas en donde encontramos la mayor variabilidad en las definidoras. En FM la definidora con mayor peso semántico es *conocimiento*, y las dos siguientes con una diferencia muy grande en el PS son *responsable* y *capacitado*. Las definidoras *paciente* y *cumplido* aparecen en su núcleo de red. En QB, la principal definidora es *conocimiento*, *preparado* es la segunda con una diferencia de 3%, y *comprometido* es la tercera. En esta área académica encontramos la definidora *empático*, que no está

presente en las otras áreas académicas, así como las definidoras *abierto* y *flexible*. En EA también la principal definidora es *conocimiento*, y con una diferencia muy grande entre el PS de la primera y las restantes, está *preparado* e *inteligente*. En este grupo aparece en el núcleo de red la definidora *respetuoso*, que no es compartida por las otras áreas académicas. En SA, *preparado* es la definidora más importante. *Inteligente* es la segunda definidora observándose una diferencia importante entre el PS de ambas y *conocimiento* es la tercera. A diferencia de las otras áreas académicas, en el noveno lugar aparece la definidora *comprensivo*.

Para el estímulo Mal Maestro, la definidora con mayor peso semántico es *irresponsable*, seguida de *impuntual* e *ignorante*. Aquí también se observa una diferencia muy grande entre el PS de la primera definidora a la segunda y la tercera; de la tercera a la cuarta hay otro salto importante, y a partir de la quinta la diferencia empieza a disminuir gradualmente hasta la palabra *incumplido*, que sirve de corte para identificar el NR, constituyéndose éste por las primeras diecinueve palabras.

En relación con este estímulo, las redes también varían conforme a los grupos profesores-alumnos, hombres-mujeres y área académica. La primera definidora para los grupos es *irresponsable*, a excepción del grupo de alumnos y de hombres, que tienen a las definidoras *ignorante* e *impuntual* como las más importantes respectivamente.

Para los profesores, la definidora más importante es *irresponsable*. La segunda definidora es *impuntual* y la tercera *desorganizado*; y se observa una diferencia muy grande entre el PS de la primera definidora y de las otras dos. Para los alumnos, la principal definidora es *ignorante*, seguida de *irresponsable* e *impuntual*. Para el grupo de profesores, las definidoras *desorganizado* y *no comprometido* forman parte de su núcleo de red, a diferencia del grupo de alumnos que incluyen las palabras *prepotente*, *injusto*, *barco* y *cerrado*.

Para los hombres, *impuntual* es la primera definidora, seguida con una pequeña diferencia de *irresponsable* e *ignorante*. Para las mujeres, la primera definidora es *irresponsable*. *Impuntual* aparece como la segunda e *ignorante* como la tercera, ambas con una diferencia muy grande en el PS. Hombres y mujeres comparten las mismas definidoras en su NR, con excepción de *aburrido* en el grupo de hombres y *antididáctico* en el de mujeres.

En cuanto a las áreas académicas, en FM *irresponsable* es la primera definidora, seguida por *impuntual* y con una mayor diferencia en el PS *ignorante*. Este grupo incluye en su núcleo de red a las definidoras *aburrido* e *incapacidad*, a diferencia de los otros grupos.

En QB, las tres primeras definidoras son *irresponsable*, *ignorante* e *impuntual*, y en su núcleo de red encontramos *antididáctico*, *cerrado* y *no comprometido*.

En EA la primera definidora es *irresponsable*. *Ignorante* es la segunda con una diferencia muy grande entre el PS de la primera definidora a la segunda, e *impuntual* es la tercera. *Impreparado* y *desconocimiento* son dos definidoras que este grupo no comparte con los otros tres en su núcleo de red.

Finalmente, en SA, *irresponsable* es la primera definidora, seguida con una diferencia muy grande por *flojo* e *impuntual*. Tres definidoras importantes que no comparten con los otros grupos son *malhumorado*, *soberbio* e *incumplido*.

## Conclusiones

Podemos observar que un *Buen Maestro* se define como aquél que tiene conocimientos sobre la materia que imparte, es preparado, responsable, inteligente, organizado, comprometido, puntual, justo, capacitado, paciente, cumplido y respetuoso, y que se comunica eficientemente. El conocimiento o dominio de la materia es uno de los elementos más importantes que definen al *Buen Maestro*, aunque no es condición suficiente para lograr el aprendizaje de los alumnos. La literatura en educación apoya la idea de que la principal función del profesor es la de transmitir conocimientos; sin embargo, la aplicación de estos conocimientos también es importante (Hernández y Sancho, 1993), por lo que es necesario contar con otras destrezas o competencias necesarias para la docencia (García, 1993) y, al mismo tiempo, ser responsable, cumplido y puntual, características que siempre están presentes en las cuestionarios de evaluación del profesor.

En cuanto al concepto *Mal Maestro*, observamos que es definido como irresponsable, impuntual, ignorante, flojo, desorganizado, prepotente, impreparado, aburrido e injusto. Es interesante observar que los profesores definen a un mal maestro como alguien desorganizado y no comprometido, mientras que los alumnos lo definen como alguien prepotente, injusto, barco y cerrado. Entre hombres y mujeres prácticamente no hay diferencias en las definidoras, pero sí las hay de nuevo en las áreas académicas.

Las pocas investigaciones que se han realizado en relación con las características de un mal maestro, muestran que éste se define, generalmente, más por la ausencia de características positivas que por la presencia de características negativas (Strickland, 1998

y Check, 1999). Son muy pocas las características que aparecen en la literatura y que son propias de un mal maestro. La desorganización y la dificultad para transmitir sus conocimientos, o falta de comunicación adecuada, son características mencionadas tanto por Check, mientras que Strickland menciona conductas no profesionales, entre las cuáles podemos encontrar la impaciencia y el incumplimiento.

En la literatura estudiada se encontró que no existe una definición universal de *efectividad docente* o de *docencia de calidad*; esto se debe a que es una actividad compleja que incluye gran variedad de características asociadas y de estilos de docencia. Dado que no existe un modelo establecido que señale cuáles deben de ser las características esenciales para ser un buen docente y, menos aún, qué cualidades se deben reunir para considerar a un docente como “malo”, esta investigación ayudó a establecer las características generales que contribuyen a definir ambos perfiles, diferenciando entre las características que proponen los alumnos, las que proponen los profesores y entre las cuatro áreas académicas.

Las mayores diferencias en el estudio se encontraron en las áreas académicas. Los resultados permiten reflexionar en las características que resultan útiles y deseables como atributos del profesor en las diferentes licenciaturas.

Finalmente, el buen profesor necesita, en primer lugar, tener conocimientos y dominar su materia a “enseñar”, tanto en el “saber” como en el “saber hacer”; es

decir, además del conocimiento teórico debe tener experiencia en el ámbito laboral (experiencia, cultura general, formación profesional). Debe tener habilidades pedagógicas y la capacidad para transmitir sus saberes (buena comunicación, motivación, interés, organización, claridad, responsabilidad, cumplimiento, congruencia), complementando esta capacidad con la presencia de actitudes y valores (justicia, asistencia, puntualidad, respeto, exigencia, honestidad) para propiciar procesos de aprendizaje en sus estudiantes.

¿Podrá un maestro que tenga estas características garantizar que sus alumnos aprendan? La respuesta a esta pregunta es: no del todo. Es importante no olvidar que, independientemente de las características del profesor, un aprendizaje exitoso implica un doble compromiso: el del alumno y el del docente. El alumno que cuenta con un buen profesor tiene que asumir una disposición para aprender y comprometerse a trabajar para conseguirlo; sin esto, el trabajo del docente no rendirá frutos.

Los resultados de esta investigación reafirman el consenso que existe en la idea de que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo depende fundamentalmente de la calidad del desempeño de sus docentes. Podrán perfeccionarse los planes de estudio, programas, textos escolares; construirse magníficas instalaciones; obtenerse excelentes medios de enseñanza, pero sin docentes eficientes no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación.

## Referencias

- Check, J. (1999). The perceptions of their former teachers by older adults. *Education*, 120, 1, 168-172.
- Fernández, A. (2002). Marco Normativo para la Calidad Educativa: base para un nuevo sistema nacional de evaluación nacional educativa en México. *Educación 2001*, 85, 68-69.
- García, A. J. (1993). *La formación permanente del profesorado: más allá de la Reforma*. Madrid: Escuela Española.
- Gómez, M. M. (2002). La Universidad de México, su función y razón de ser de su autonomía. *Educación 2001*, 85, 1-32.
- Hernández, F. y Sancho, J. M. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.
- Houston, W. R., M. Haberman y J. Sikula (Eds.). (1990). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: MacMillan.
- Reyes-Lagunes, I. (1993). Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 9, 1, 81-87.
- Schmelkes, S. (2001). La calidad en la educación básica: conversaciones con maestros. *Documento DIE 48*, 2ª. Reimpresión, mayo de 2001.
- Schwartz, H. (1996). The Changing Nature of Teacher Education. En J. Sikula (Ed.) *Handbook of Research on Teaching Education*. 2ª. Edition, New York: MacMillan, 3-13.
- Strickland, G. (1998). *Bad Teachers: The Essential Guide for Concerned Parents*. New York: Pocket Books.