



UNIVERSIDAD DE MONTERREY

DIVISIÓN DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

040.37  
D516c  
1998

CARACTERÍSTICAS DE UN BUEN MAESTRO  
EN EDUCACIÓN SUPERIOR

PROYECTO DE EVALUACIÓN FINAL  
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PRESENTAN:

LINZAY DEWEY AGUIRRE

GABRIELA GUZMÁN GONZÁLEZ

IRENE OVALLE ARAIZA

903396

SAN PEDRO GARZA GARCÍA, N.L.

JUNIO DE 1998

BIBLIOTECA  
UNIVERSIDAD DE MONTERREY

UNIVERSIDAD DE MONTERREY  
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Como miembros de jurado de examen profesional certificamos que hemos leído y aprobado el Proyecto de Evaluación Final presentado por Linzay Dewey Aguirre, Gabriela Guzmán González e Irene Ovalle Araiza, titulado Características de un Buen Maestro en Educación Superior.

\_\_\_\_\_  
Presidente: Lic. Nora Martínez

\_\_\_\_\_  
Fecha

\_\_\_\_\_  
Sinodal: Lic. Ofelia de León

\_\_\_\_\_  
Fecha

\_\_\_\_\_  
Sinodal: Lic. Luis Fernando Márquez

\_\_\_\_\_  
Fecha

## AGRADECIMIENTOS

De manera muy especial queremos agradecer a nuestra asesora de tesis, la Profesora Nora Martínez, por sus conocimientos, experiencia, tiempo y entusiasmo que durante todos estos meses nos brindó. Así mismo, agradecemos a nuestros lectores, el profesor Luis Fernando Márquez y la profesora Ofelia de León, quienes con sus observaciones enriquecieron nuestra tesis.

## ÍNDICE

	Página
ÍNDICE DE TABLAS .....	6
ÍNDICE DE CUADROS.....	7
CAPÍTULO	
1. CARACTERÍSTICAS DE UN BUEN MAESTRO .....	8
Marco Referencial .....	11
2. MARCO TEÓRICO .....	15
Motivación Intelectual .....	15
Relaciones Interpersonales .....	23
3. METODOLOGÍA .....	34
Modelo de Evaluación .....	34
Conceptos y Categorías Generales .....	35
Técnica de Recopilación .....	36
Muestra .....	38
Logística de Aplicación .....	38
Técnica de Análisis .....	40
Límites .....	41
4. RESULTADOS Y ANÁLISIS .....	45
Retratos de Maestros Excelentes .....	45
Características del Profesor Excelente .....	66
5. CONCLUSIÓN .....	73

ANEXO A: Carta de Presentación .....	77
BIBLIOGRAFÍA .....	79

## ÍNDICE DE TABLAS

Tablas	Página
1. Características de la Maestra A .....	48
2. Características del Maestro B .....	54
3. Características del Maestro C .....	60
4. Categorías que se Dieron con Mayor Frecuencia y el Total en los Tres Maestros .....	67

## ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro	Página
1. Características del Maestro en Base al Modelo Bidimensional de Lowman .....	33

## CAPÍTULO 1

### CARACTERÍSTICAS DE UN BUEN MAESTRO

En la actualidad la labor de los docentes es constantemente cuestionada dado a algunos problemas que se reflejan en la formación de los universitarios, tales como: falta de interés por aprender, pobres hábitos de lectura, lagunas en cuanto a algunos conocimientos básicos, y poca capacidad de análisis, entre otros.

Lo anterior aunado a la problemática actual que enfrenta el país en lo referente a lo político, económico, social y ambiental requiere de alumnos preparados para enfrentar dichas situaciones y por consiguiente maestros que puedan actuar como modelos a seguir.

El hecho de que se considere al maestro como parte esencial del proceso enseñanza-aprendizaje, nos lleva a interesarnos por un estudio que nos sirva para identificar cuáles son las características de un buen docente (Woolfolk, 1991).



Las características del buen docente han sido ya objeto de múltiples estudios. Por ejemplo, los autores Ryan y Cooper (1995), quienes por varios años se han dedicado al estudio de las características de un excelente maestro, lo definen como aquel que influencia positivamente a sus alumnos de manera que marca sus vidas de alguna forma. Concluyen para el caso de los maestros universitarios, que las principales características que los definen como excelentes son:

1. Capacidad para crear relaciones entre el conocimiento.
2. Preferencia por crear preguntas más que respuestas.
3. Compromiso y pasión por el conocimiento que enseñan.
4. Gusto por todo aquello que perciben y se relaciona con lo bello.
5. Deseo por asumir riesgos.
6. Gusto por vivir y contribuir al mundo a pesar de los problemas.

Por su parte Cornejo (1991) asegura que un buen maestro es aquel que:

1. Forja la inteligencia y la voluntad y que hace que surja en el alumno lo que debe llegar a ser.
2. Siembra en sus alumnos ambiciones superiores, éticas y progresistas.
3. Ha encontrado en la enseñanza su auténtica vocación y goza con la realización de cada uno de sus alumnos.
4. Enseña con su ejemplo y tiene una actitud positiva.

5. En cada clase da lo mejor de sí mismo a sus alumnos.
6. Es idealista, y tiene el sueño de lograr un mundo mejor para luchar por la justicia, generosidad y el amor (Cornejo, 1991).

Latapí (1995) enfatiza que el ser maestro en la actualidad es difícil. Dice que es vivir en carne propia las incertidumbres del país, discutir con los alumnos los futuros posibles e infundirles confianza; es hacerlos conscientes del peso de su libertad. También menciona que el educar es una profesión inestable; ser maestro es cuestionar y cuestionarse e inventar algo todos los días.

Uno de los problemas existentes en esta literatura es que describen de forma meramente teórica las características de un buen docente, y son pocos aquéllos que se fundamentan en la práctica. Por ello, este estudio tiene como propósito el identificar y describir las características de un buen maestro, en base a observaciones realizadas en clases de profesores de la Universidad de Monterrey.

Los objetivos de este estudio están planteados a continuación en forma de preguntas.

1. ¿Cuáles son las características que conforman a un buen maestro?
2. ¿De qué forma el maestro se acerca a sus alumnos y qué tipo de relaciones interpersonales crea?

Para la realización de este estudio partiremos del paradigma natural (Acuña, 1989) que se basa en la descripción y la interpretación de la realidad desde la perspectiva de los involucrados, ya que lo que se pretende es llegar, a partir de las observaciones en el aula, a determinar las características de un buen maestro. Esto requiere de observar, interpretar y describir.

El hecho de conocer las características de un buen maestro, servirá como medio de reflexión y auto evaluación, por tal motivo creemos que este estudio es de enorme importancia para la sociedad en general, pero sobre todo para aquellos dedicados a la docencia.

### Marco Referencial

El Marco Referencial del presente trabajo está constituido por el Modelo Bidimensional que propone Joseph Lowman (1985) en "What Constitutes Masterful Teaching". En otras palabras, el modelo de Lowman sirvió como guía para el estudio de las características del buen docente.

Dicho autor considera que existen dos clases de habilidades que son relativamente independientes y que caracterizan a la enseñanza efectiva en universidad: la motivación intelectual y las relaciones interpersonales. Éstas son descritas a continuación de manera breve.

## 1. Motivación Intelectual

Se refiere a la habilidad del maestro para presentar y comunicar el contenido de manera que invite a sus alumnos a pensar sobre el material, a comprenderlo con claridad y a experimentar emociones que los haga sentirse motivados por aprender.

La dimensión de motivación intelectual se divide en dos componentes:

1. La claridad de la comunicación del instructor que se relaciona con lo que presenta.
2. El impacto positivo en los estudiantes que resulta de la manera en que el material es presentado.

*Algunos ejemplos de lo anterior son:*

- Todo el contenido está extremadamente bien organizado y es presentado con un lenguaje claro.
- Se hace énfasis en las relaciones entre conceptos específicos y en aplicaciones a nuevas situaciones.
- El contenido es presentado de manera atractiva, con gran energía y un fuerte sentimiento de tensión dramática.
- El maestro manifiesta gran amor por el material que presenta.

Lowman dice “Conocer bien el material es totalmente diferente a ser capaz de presentarlo claramente” (1985, p.12). Por ejemplo, aquel maestro que expone el material en forma organizada y utilizando ideas principales, ayuda a que el alumno comprenda mejor los conceptos.

## **2. Relaciones Interpersonales**

El autor considera que esta característica es muy importante en un maestro. Él nos dice que aunque muchas veces lo que sucede en un salón de clases de universidad, en teoría parezca estar relacionado meramente con lo intelectual, en la realidad es un lugar en donde existe una amplia gama de fenómenos emocionales y psicológicos.

Esta dimensión según Lowman tiene que ver con el conocimiento del instructor de este fenómeno interpersonal y con su habilidad al comunicarse con los alumnos de tal manera que incremente su motivación, el aprendizaje independiente y que disfruten aprendiendo. Esto se puede ver con aquellos profesores que llevan una buena relación con sus alumnos no sólo dentro de clases, sino afuera también.

Los siguientes son algunos ejemplos que menciona Lowman con relación a las relaciones interpersonales:

- El maestro manifiesta gran interés en sus alumnos como personas, y muestra gran sensibilidad para percibir mensajes de ellos a cerca de la manera que se sienten con respecto al material o su presentación.
- El maestro promueve en los alumnos el que hagan preguntas y está deseoso de que expresen sus puntos de vista.
- El maestro fomenta en los estudiantes la creatividad e independencia en relación al material y a que ellos mismos formulen sus propias opiniones.

## CAPÍTULO 2

### MARCO TEÓRICO

En este capítulo se describirán las características de un buen maestro universitario en base a las dos dimensiones de Lowman descritas anteriormente: la motivación intelectual y las relaciones interpersonales. Esto con el fin de tener claro cuáles son estas características y de esta manera tenerlas en cuenta al hacer las observaciones. Para ello, la literatura sobre el tema ha sido clasificada en las dos dimensiones.

#### Motivación Intelectual

Según el modelo bidimensional propuesto por Lowman (1985), la primera dimensión se refiere a la motivación intelectual, la cual tiene dos componentes: la claridad con que el maestro comunica el contenido de su clase y el impacto emocional positivo que provoca en los alumnos. El primer componente se refiere a qué es lo que el maestro presenta, mientras que el segundo tiene que ver con la forma en que expresa el material. Con base en estos dos componentes, se desarrollará la idea de esta primera dimensión sobre la motivación intelectual.

El primer componente se refiere a la habilidad de un maestro para presentar el contenido de su clase de forma clara. Según varias investigaciones, ésta es la cualidad que los estudiantes a nivel universitario más valoran en sus maestros (Murray, 1983). Así mismo Lowman (1985), también hace referencia a los estudios que demuestran que para muchos estudiantes esta habilidad es más importante aún que la calidad de la relación maestro y alumno, que se refiere a la segunda dimensión sobre relaciones interpersonales.

Esta habilidad para comunicar el material de forma clara implica un profundo entendimiento del tema. Esto le da la capacidad al maestro de manejar los conceptos de distintas formas, analizarlos e integrarlos, aplicarlos a nuevas situaciones, y criticarlos y evaluarlos desde distintas perspectivas. Sólo así es que logra explicar temas complejos de forma simple, con el fin de que los alumnos los comprendan. (Lowman, 1985).

Sin embargo, si bien es cierto que la falta de conocimientos provoca ansiedad en el maestro, causando que sea vago en sus explicaciones, también es verdad que el hecho de que los maestros sepan más sobre la materia no garantiza que sus alumnos aprendan más. Se requiere también que tengan conocimientos didácticos con el fin de que utilicen estrategias de enseñanza efectivas, que favorezcan la claridad de sus presentaciones (McDonald, 1976). Estas estrategias son también las que estimulan al alumno a pensar sobre el material, más que simplemente a absorberlo (Lowman, 1985).



Según el tipo de estrategia de enseñanza que un maestro elija, el material será organizado y presentado de manera distinta, propiciando así cierto tipo de proceso de pensamiento. En el caso del estudio de un grupo de pedagogos chilenos de la Universidad Católica de Chile (Beas, 1996), que definía algunos aspectos que el maestro había de considerar en la elaboración de su clase a fin de que los alumnos logaran un aprendizaje significativo, se destacaba la importancia de que desarrollaran la clase alrededor de tópicos generativos. Esta idea se relaciona con el modelo de enseñanza por exposición de Ausubel (1977), que propone que el maestro comience con un organizador anticipado, que es una afirmación introductoria de una relación o un concepto, lo suficientemente amplio para abarcar la información que seguirá. De esta manera se propicia que los alumnos piensen de forma deductiva, partiendo de lo más general, para luego llegar a los conceptos específicos.

En contraste con las estrategias de enseñanza que propician un pensamiento deductivo, está la propuesta de Jerome Bruner sobre el aprendizaje por descubrimiento. Si bien Bruner coincide con Ausubel y Lowman, sobre la necesidad de que el alumno no simplemente absorba y memorice el material, sino que lo haga suyo relacionándolo con el conocimiento ya existente, propone un proceso de pensamiento distinto para lograrlo. Bruner cree en el pensamiento inductivo, mediante el cual el alumno pasa de los detalles y los ejemplos hacia la formulación de un principio general. Para lograr esto, sugiere que los maestros

presenten situaciones problema y planteen preguntas que estimulen a los estudiantes a descubrir por sí mismos las soluciones (Woolfolk, 1991).

En ambos modelos de enseñanza se cree en la necesidad de presentar ejemplos con el fin de que los alumnos logren comprender más claramente el tema. Es a través de los ejemplos que los estudiantes descubren relaciones entre conceptos y logran transferir el aprendizaje a distintas situaciones (Woolfolk, 1991). Es por ello que los ejemplos forman parte fundamental de una presentación docente que pretende ser clara.

Por otra parte, Anita E. Woolfolk, en su libro titulado Psicología Educativa (1991), propone ciertos lineamientos para una enseñanza efectiva. Con respecto a la organización del material y las explicaciones claras le sugiere al maestro que:

1. Determine objetivos que ayuden a los estudiantes a centrarse en el propósito de la lección.
2. Comience escribiendo una breve introducción en el pizarrón o la esponja al grupo como parte de la lección.
3. Descomponga la lección en pasos o etapas claras.
4. Haga repasos periódicamente.
5. Use ejemplos concretos o analogías que estén relacionadas con la vida diaria de los estudiantes.

6. Que sus explicaciones sean a varios niveles para que todos los estudiantes le entiendan.
7. Se centre en una sola idea a la vez y evite salirse del tema.

A través de estas propuestas hemos visto cómo la forma de presentar el material puede variar, sin embargo lo que importa es que esté organizado lógicamente y con un propósito didáctico previamente analizado. Sólo así es que se puede estimular a los alumnos a pensar sobre el material, a que creen relaciones entre conceptos, transfieran el aprendizaje a distintas situaciones y descubran respuestas a través de su propio proceso de pensamiento. Esto logra una comprensión más clara del material.

Sin embargo, esta comprensión del material no garantiza que los alumnos estén intelectualmente emocionados por el tema (Lowman, 1985). Es por esta razón que Lowman sugiere un segundo componente con respecto a esta dimensión de motivación intelectual. Este componente tiene que ver con la forma en que el maestro comunica y expresa el material, es decir, con su presencia dentro del salón de clases, su entusiasmo por enseñar, su tono de voz, y expresión corporal, entre otras cosas.

Un alumno que está emocionado intelectualmente se caracteriza porque no se distrae en las presentaciones, se muestra sorprendido por lo rápido que se le pasó la clase, se emociona ante ciertas ideas, no le gusta perderse la clase y tiende a comentarla en otros momentos del día. Para un alumno intelectualmente emocionado, el hecho de poner atención es sumamente fácil (Lowman, 1985).

Es muy importante que los maestros estén conscientes de los factores que influyen sobre la atención de los estudiantes. Debido a que nuestros sentidos responden a estímulos visuales y sonoros a cada momento, es importante que el maestro cuide y seleccione adecuadamente aquellos que mantendrán a sus alumnos atentos a la clase. Por ejemplo, el cruzar una mirada o hacer expresiones de asombro, enfatizar las palabras escritas y habladas, procurar cambios de volumen de la voz, acelerar o irse más pausado; todo esto sirve para llamar la atención (Woolfolk, 1991).

Kaufman ha mostrado evidencias de que los estudiantes aprenden más cuando el maestro se encuentra animado al dar una lección y usa material no verbal además del verbal (en Woolfolk, 1991). Por esto resulta importante la expresión corporal del maestro, es decir, el movimiento de sus manos, sus expresiones faciales y como se mueve por el salón. A esto se refiere Lowman cuando afirma que el maestro es como el actor principal que provoca cierta tensión dramática dentro del escenario, que en este caso es el aula (1985).

A diferencia un poco de lo que afirma Kaufman, con respecto a que tanto aprenden los estudiantes, Gillet y Gall (1982) dicen que los maestros entrenados para ser más entusiastas tienen estudiantes más atentos e interesados; pero, no necesariamente mejores en las pruebas de contenido. En base a esto podemos afirmar que el entusiasmo que proyecta un maestro al dar su clase, influye en las emociones que experimenta el alumno en relación con la atención y el interés por la materia.

Si bien es cierto que el entusiasmo es un tanto difícil de definir en términos objetivos, Mary Collins (1978) ha operacionalizado el término. Para ella el entusiasmo se caracteriza por: expresión verbal rápida, variada y emocionada, ojos vivos, gestos demostrativos, uso de palabras descriptivas, una aceptación inmediata de las ideas y preguntas de alumnos y un alto nivel de energía.

Por otra parte, Lowman (1985) afirma que el entusiasmo no es la única característica para que un maestro logre el efecto de entusiasmar intelectualmente a sus alumnos. Hay muchos maestros que se caracterizan por ser serios y callados, pero cuentan con una gran personalidad y presencia, por lo que logran estimular emociones muy positivas en los estudiantes.

Tal es el caso de Costigan, distinguido profesor de Historia de la Universidad de Washington en los años 1934 a 1944, quien tuvo un gran impacto en sus alumnos (Weltzien, 1994). Lo que lo caracterizaba era lo siguiente:

1. Expresaba una gran seriedad sobre su materia de tal manera que los alumnos sentían que no había nada más importante en el mundo.
2. No actuaba como amigo o consejero de sus alumnos, sino que marcaba sus limitaciones manteniendo una relación impersonal.
3. Nunca utilizó apuntes, papeles o ningún tipo de libreta, su memoria era maravillosa en tanto que las fechas y nombre importantes fluían sin esfuerzo. Decía las cosas con seguridad pero sin arrogancia. Poseía una gran confianza en su memoria y corazón.

Como se entiende por sus características, no era que Costigan se mostrará entusiasta, ya que parece que era más bien una persona seria. Sin embargo, era su estilo tan intenso el que lograba esa tensión dramática de la que habla Lowman (1985), que los estudiantes llegaban a sentir que no había nada más importante en el mundo. Esto es precisamente un ejemplo de un maestro que logra despertar emociones intelectuales en los alumnos, es decir, que los hace vibrar con su materia.

En síntesis, aquel maestro que logra motivar intelectualmente a sus alumnos es el que presenta el material en forma clara, y expresa pasión por su materia a través de su entusiasmo, presencia y/o estilo personal. A través de estas habilidades el maestro invita a los estudiantes a pensar sobre el material, crear relaciones entre conceptos, transferir el aprendizaje a distintas situaciones y descubrir respuestas a través de su propio proceso de pensamiento. Por ello es que el maestro resulta altamente eficiente, dado que facilita un aprendizaje significativo y relevante para sus alumnos, lo que los hace querer seguir aprendiendo sobre el tema y poder experimentar la agradable sensación por haber descubierto y comprendido algo en especial.

#### Relaciones Interpersonales

La segunda dimensión que propone Lowman (1985) como parte de su modelo bidimensional, es la de relaciones interpersonales. Esta dimensión considera que los salones universitarios, más allá de ser ambientes meramente intelectuales y racionales, son también lugares en donde se viven todo tipo de emociones y factores psicológicos. Esta es una realidad de la cual deben estar conscientes los maestros, para así desarrollar habilidades que les permitan una buena comunicación con los alumnos, a fin de fomentar la motivación, el gusto por aprender y el aprendizaje independiente. Esto según Lowman, se logra a través de dos maneras:

1. Evitando estimular emociones negativas tales como la ansiedad y el enojo.
2. Promoviendo emociones positivas como el respeto mutuo y las altas expectativas.

En relación a esto, Daniel Goleman (1996) afirma en su muy comentado y popular libro sobre Inteligencia Emocional, que son las emociones las que determinan nuestro desempeño en la vida. Esto porque mientras que las emociones negativas como la ansiedad, el enojo y la depresión desvía la atención hacia las propias preocupaciones, interfiriendo el intento de concentrarse en otra cosa; las emociones positivas como el optimismo y el placer con respecto a lo que hacemos, son sentimientos que conducen a los logros (Goleman, 1996).

Es de gran importancia, que los maestros conozcan las emociones positivas mediante las cuales pueden motivar a sus alumnos a realizar su mejor esfuerzo. Algunas de las emociones que menciona Goleman (1996) en el capítulo 6, que se titula La Aptitud Magistral son: el optimismo, la esperanza, el buen humor y lo que él llama el estado de flujo. Según Goleman , es responsabilidad del maestro canalizar las emociones hacia un fin productivo.



Con respecto al optimismo y la esperanza, Goleman (1996) afirma que son emociones que llevan a actitudes que evitan que la gente caiga en la apatía, la desesperanza o la depresión ante la adversidad. Por un estudio realizado a quinientos alumnos de primer año de la clase de 1984 de la Universidad de Pennsylvania, se encontró que la esperanza y el optimismo fueron un mejor pronosticador del éxito académico, que las puntuaciones de pruebas de aptitud a las que habían sido sometidos cuando asistían a la escuela secundaria. Seligman, quien hizo el estudio, asegura que es la combinación de talento razonable y la capacidad de seguir adelante ante situaciones de frustración, lo que conduce al éxito (Goleman, 1996).

Sobre el buen humor, se afirma que favorece la capacidad de pensar con flexibilidad y con mayor complejidad, haciendo que resulte más fácil encontrar soluciones a los problemas, ya sean intelectuales o interpersonales. La risa, ayuda a las personas a pensar con mayor amplitud y a asociar más libremente, lo que favorece la creatividad, la capacidad para reconocer relaciones complejas y para prever las consecuencias de cierta decisión (Goleman, 1996). Por esto podemos entender el gran impacto que ejerce sobre sus alumnos un maestro con buen sentido del humor, que gusta de contarles chistes. Consciente o inconscientemente les está ayudando en cuanto a la motivación intelectual, a la vez que crea un ambiente más cálido y relajado en el salón de clases.

Un último aspecto al que haremos referencia a Goleman (1996), por considerarlo de importancia para la práctica docente, es lo que se refiere al estado de flujo. Este es un estado en que la persona se olvida de sí mismo, por encontrarse absorta en la tarea que está realizando. Este estado se caracteriza por un alto nivel de concentración, en donde todas las emociones se canalizan para el óptimo desempeño de la tarea. Es importante que el maestro conozca sobre este estado, con el fin de fomentar las emociones positivas (como el optimismo), que favorecen el flujo en sus alumnos.

Por su parte, Howard Gardner, psicólogo de Harvard, considera el estado de flujo y las emociones positivas que lo fomentan como parte de la forma más saludable de enseñar, motivando intrínsecamente (ya que el flujo provoca una sensación agradable), más que a través de recompensas. Según Gardner, deberíamos utilizar los estados positivos de los niños para incitarlos a aprender en los campos donde pueden desarrollar sus capacidades (Gardner, 1994). Esto que dice Gardner resalta la importancia que tienen los intereses de los estudiantes, ya que a fin de propiciar estados de flujo en ellos, es necesario que estén interesados en la tarea.

El interés que muestra un maestro por las inquietudes de sus alumnos, así como por conocer sus opiniones y puntos de vista, es una habilidad característica de la dimensión de relaciones interpersonales (Lowman, 1985). El maestro que conoce bien cuales son los intereses de sus alumnos, no sólo logrará los objetivos sobre la motivación intelectual (como llevarlos a pensar sobre un tema que les interesa), sino que también hará que sus alumnos sientan que los conoce y se preocupa por ellos. Esto crea una relación más estrecha entre maestro y alumno.

El maestro que se interesa por conocer la opinión de sus alumnos, promueve la participación y propicia un proceso interactivo. A este maestro se le conoce como facilitador, ya que al prestar toda su atención a las propuestas de sus alumnos y al cómo aprenden, cuenta con las herramientas para propiciar un clima de colaboración óptimo para el aprendizaje (Crow, 1990).

El proceso interactivo que propicia el facilitador es de grandes beneficios para el alumno. Este proceso, que se caracteriza porque los estudiantes forman parte activa del mismo, los hace sentir muy motivados por el hecho de que sus aportaciones son importantes para el proceso de aprendizaje. Por otra parte, les fomenta una buena autoestima y los hace sentirse dueños de su propio aprendizaje (Crow, 1990).

Lo anterior se relaciona con lo que dice Lowman (1985) sobre la habilidad de un buen maestro para motivar a sus alumnos a fin de que desarrollen un aprendizaje independiente. Da el ejemplo de los maestros a los que se les conoce como “Grandes Facilitadores” (1985, p.21), quienes se caracterizan por sus habilidades de relaciones interpersonales. Estos maestros tienden a influenciar en la vida personal de sus alumnos al involucrarse más estrechamente con ellos. También estimulan el trabajo independiente, y funcionan mejor en grupos pequeños donde se desarrollan discusiones significativas.

Una característica del facilitador es que propicia las discusiones, y asume un rol determinante para el éxito de las mismas. Él es el responsable de crear un clima adecuado para que los alumnos participen, ya que reconoce su esfuerzo y considera muy importantes sus aportaciones, participando así también de la discusión. También está pendiente a los factores emocionales y procura hacer comentarios positivos (Lowman, 1990).

Esto último tiene que ver con una habilidad muy importante dentro de la dimensión de relaciones interpersonales, que se refiere al hecho de que el maestro logre escuchar con empatía. Esto quiere decir que sea capaz de escuchar la intención y las emociones detrás de lo que el estudiante quiere decir y reflejarlas mediante su parafraseo. Al tratar de escuchar al estudiante y evitar precipitarse a dar consejos, soluciones, críticas, reprimendas o interrogatorios, el maestro mantiene abiertas las líneas de comunicación (Woolfolk, 1991).

Escuchar empáticamente suele ser una respuesta muy útil cuando los alumnos se le acerquen con problemas al maestro. Cuando los estudiantes se dan cuenta que en realidad fueron escuchados y no evaluados en forma negativa por lo que dijeron o sintieron, se sienten más confiados y pueden hablar abiertamente (Woolfolk, 1991). Por otra parte, también favorece a que ellos solos descubran la solución a su problema, lo que a largo plazo les brinda confianza y seguridad.

El maestro capaz de escuchar con empatía a sus alumnos, tiende a crear relaciones más afectivas con ellos, al despertarles mucha confianza. Este es el maestro del que hablábamos antes, a quien sus alumnos consultan, quieren, y quien logra incluso influenciar en las vidas personales de sus estudiantes. Es decir, es el maestro característicamente cálido, que crea muy buenas relaciones con sus alumnos al hacerlos sentir que son importantes para él.

En el artículo “Two Great Professors: Formidable Intellectuals with Affection for Students”, Weltzein (1994) describe a dos maestros universitarios que fueron muy prestigiados a lo largo de varios años: Giovanni Costigan, a quien mencionamos en el apartado de motivación intelectual, y Tommy Howells, quien se caracteriza por sus habilidades en cuanto a relaciones interpersonales.

Tommy Howells, profesor de Literatura Americana en Whitman College en la ciudad de Walla Walla, fue clasificado como el mejor maestro de alta enseñanza que una institución puede ofrecer a sus alumnos. A continuación se presentan algunas de sus características:

1. Fue muy generoso con sus alumnos y los apoyaba en todo momento. Su relación con ellos era muy cercana y cálida.
2. Howells trataba a sus alumnos por igual.
3. Se dirigía a sus alumnos como “amigos”.

Estas características del profesor Howells, corresponden a la dimensión de relaciones interpersonales. Por estas podemos interpretar que más allá de ser muy respetado, era un maestro muy querido, que empatizaba con sus alumnos.

Otro aspecto importante que influye en la dinámica de la relación maestro-alumno, es lo que se refiere a las expectativas del maestro con respecto a sus alumnos. La mayoría de los estudiantes son muy sensibles y se sienten afectados por las opiniones de sus maestros. Según Brophy, los estudiantes jóvenes, dependientes, conformistas o quienes realmente se llevan bien con sus maestros, son afectados en su autoestima por los puntos de vista de éste (en Woolfolk, 1990).

El maestro debe estar consciente de procurar una retroalimentación positiva para sus alumnos, con el fin de mostrarse confiado y seguro de que cuentan con las capacidades para alcanzar grandes logros. Al plantear expectativas altas para sus alumnos, los ayuda a elevar su autoestima y niveles de aspiración, además de que se sentirán en un ambiente favorable para realizar su mejor esfuerzo.

Con respecto a la relación maestro-alumno, Lowman considera que esta se debe caracterizar por el respeto mutuo (1985). En relación a esto, Jane Nelsen, Lynn Lott y H. Stephen Glenn (1993) en su libro "Positive Discipline in the Classroom", afirman que el clima de mutuo respeto se crea cuando los maestros permiten a los estudiantes involucrarse en formas en que se escuchen unos a otros, y que trabajen juntos para resolver problemas que beneficien a todos.

Por otra parte, también se considera que en una relación respetuosa debe existir la sinceridad. Es sumamente importante que el maestro sea siempre auténtico, ya que el adolescente tiene como un sexto sentido para captar la sinceridad de aquellos que trabajan con él (Néreci, 1990).

En síntesis, la dimensión sobre relaciones interpersonales se refiere al conocimiento que tiene el maestro de los factores emocionales que se viven en los salones, y la enorme importancia que estos desempeñan para determinar el logro del aprendizaje. Así también se refiere a la habilidad docente para favorecer las emociones positivas, evitando a su vez las negativas, con el fin de motivar a los estudiantes, estimulando el aprendizaje independiente. Por último, destaca la importancia de que el maestro empatee con sus alumnos a fin de crear relaciones afectuosas, ya que si bien esto no parece ser lo más importante para los alumnos (Lowman, 1985), es evidente que estimula positivamente el aprendizaje emocional e intelectual.

Por último, a manera de síntesis y con base en los planteamientos discutido en el marco teórico, presentamos a continuación el cuadro 1, que muestra las características principales que debe tener el maestro con base en la motivación intelectual y las relaciones interpersonales.



Cuadro 1

Características del Maestro en Base al Modelo Bidimensional de Lowman

Dimensión I Motivación Intelectual	Dimensión II Relaciones Interpersonales
Organización, estructura y presentación clara del contenido.	Consciencia de factores emocionales y psicológicos en el aula.
Profundo conocimiento del tema.	Motivar a través de comentarios y emociones positivas.
Conocimientos didácticos (modelos de enseñanza).	Fomentar la participación y el trabajo independiente .
Uso de ejemplos.	Escuchar con empatía.
Amor, entusiasmo y/o seriedad por lo que enseña..	Plantear altas expectativas para los alumnos.
Adecuada expresión verbal y no verbal.	Fomentar relación de respeto y sinceridad.

## CAPÍTULO 3

### METODOLOGÍA

Este estudio, cuyo objetivo fue el determinar las características de un buen docente, en base a observaciones realizadas a profesores universitarios altamente valorados, siguió una metodología específica. En este capítulo se aborda su discusión. Está dividido en las siguientes partes: modelo de evaluación, los conceptos y categorías generales, la técnica de recopilación, la muestra, la logística de aplicación, la técnica de análisis de la información, los límites, las medidas utilizadas para hacer este estudio válido y confiable.

#### Modelo de Evaluación

Para el desarrollo del estudio se decidió usar el modelo de evaluación de conocedores. Este modelo se centra en evaluar un programa o actividad según los criterios y procedimientos sugeridos por un conocedor o experto. Se considera que con base a su conocimiento y experiencia, el conocedor puede actuar como principal instrumento de medición, guiando la recolección de datos, el análisis y la interpretación de los mismos (Conrad y Wilson, 1995).

Se eligió este modelo ya que nosotras determinamos la manera de realizar la evaluación, y fue nuestro conocimiento sobre el tema lo que guió el desarrollo del estudio. Aunque de hecho no somos expertas en el tema, si nos consideramos conocedoras pues somos licenciadas en Ciencias de la Educación. Llevamos los cursos de Procesos de Enseñanza Aprendizaje I, II y III, Fundamentos de Educación Formal, Taller de Educación Básica y Análisis de la Educación en México I los cuales nos proporcionaron ciertos conocimientos sobre el tema de docencia. Además leímos a distintos autores ya mencionados en el Marco Teórico los cuales tienen un conocimiento amplio sobre este tema.

### Conceptos y Categorías Generales

El concepto central de nuestro estudio fueron las características de un buen docente. Originalmente, las categorías estuvieron representadas por las características de buenos docentes mencionadas en nuestro marco teórico. Con ellas decidimos observar a los maestros durante una prueba piloto. Esto con el fin de probar cómo funcionaba hacer las observaciones utilizando una guía de observación con categorías preestablecidas. Para realizar esta prueba piloto hicimos cuatro observaciones, cada una de éstas de cincuenta minutos a dos de los maestros de nuestras clases universitarias.

Una vez realizada la prueba y tras haber comentado cómo nos sentimos utilizando la guía, encontramos que existían ciertas limitaciones. Como por ejemplo, cuando observamos alguna característica nos tomaba mucho tiempo buscar bajo qué categoría se encontraba, además de que algunos de los aspectos importantes que se observaban no estaban presentes en la ficha de observación. Es por esto, que decidimos eliminar las categorías preestablecidas y hacer un estudio más abierto en donde no utilizáramos una guía de observación, y pudiéramos registrar cualquier detalle que nos resultara relevante, manifestado en la actuación del maestro. De esta manera las categorías se irían determinando a partir de las observaciones, considerando como base las dos dimensiones de Lowman que son la motivación intelectual y las relaciones interpersonales mencionadas en nuestro marco de referencia.

### Técnica de Recopilación

En cuanto a la técnica de recopilación de datos decidimos utilizar la observación, ya que es una herramienta muy útil en cuanto a que brinda múltiples perspectivas de un evento, lo que permite examinar y crear relaciones entre las percepciones y el comportamiento observado, esto a su vez nos ayuda a representar mejor la realidad (Wittrock, 1985). Esto fue un aspecto fundamental para el óptimo desarrollo de nuestro estudio, sobre todo porque dijimos que queríamos que se basara en lo observado en la práctica docente, y no meramente en lo que nos decía la teoría.

Para fines de nuestro estudio, revisamos los distintos tipos de observación que existen, destinados a cumplir con propósitos específicos de estudio. Dado que nuestro propósito era el de conocer las características de un buen docente a partir de la realidad observada, decidimos utilizar el sistema de observación abierto, el cual permitió capturar un aspecto más amplio de la realidad, al no cerrarse a categorías preestablecidas (Wittrock, 1985). En este tipo de sistemas algunas categorías pueden establecerse previamente en base al Marco de Referencia, mientras que la gran mayoría van surgiendo a partir de lo observado.

Por eso se considera que el instrumento principal en este tipo de observaciones es el observador mismo (Wittrock, 1986). Esto porque son las percepciones, el conocimiento y el marco de referencia, los elementos que determinan lo que el observador finalmente registra.

Dentro de los sistemas abiertos de observación, se eligió para fines de estudio, utilizar el sistema descriptivo (Wittrock, 1985). Esto porque era el método que nos permitía generalizar características para cada caso en particular, para de ahí compararlos con el resto de los casos, determinando así características generales para todos los casos de nuestra muestra. Partiendo de este sistema, y tras haber hecho la prueba piloto, nos dimos cuenta que resultaba mejor para nuestro estudio, el hecho de describir libremente en una hoja en blanco todo lo que el maestro hacía y decía durante su clase, y utilizar esto como nuestro instrumento, para después categorizar la información, primero de forma individual para cada maestro, y luego globalmente para la muestra en su conjunto.

### Muestra

Con respecto a la muestra de nuestro estudio, consideramos que es una muestra pertinente, que consistió de tres profesores de educación superior que imparten clases en la Universidad de Monterrey. Estos tres profesores, dos hombres y una mujer, fueron elegidos al azar en base a su alto puntaje recibido en las evaluaciones de profesores, que se aplican semestralmente a los alumnos de la UDEM, de un total de 21 profesores que obtuvieron arriba de 4.66 (en una escala de 5) en Evaprof. Es decir, que estos tres profesores fueron elegidos por ser considerados como "excelentes maestros" por sus respectivos alumnos.

La elección de tres profesores fue estipulada por la asesora del curso con base en la factibilidad de realizar la recopilación de datos.

### Logística de Aplicación

El contacto inicial con estos tres profesores se realizó a través de una nota por escrito (Anexo A), para concertar una cita con el fin de explicarles el objetivo de nuestro estudio, y la enorme importancia de su participación para el cumplimiento del mismo. Una vez realizado el acuerdo de su participación, determinamos las fechas para llevar a cabo las observaciones en el salón de clases.

Para fines de nuestro estudio los maestros nos apoyaron al aceptar ser observados durante una primera semana por las tres integrantes de nuestro equipo (nunca observando las tres de manera simultánea), para luego ser observados de nuevo durante una segunda semana. Es decir, las observaciones se realizaron durante dos semanas, habiendo un receso de una semana entre ambas. Esto con el fin de comentar nuestras observaciones y las categorías (características principales) hasta el momento registradas.

Aplicamos el instrumento durante un período de clase siendo cada uno de éstos de cincuenta minutos. En el caso de los maestros A y B en total se observaron seis clases de cincuenta minutos, dando así un total de cinco horas por maestro. Por otra parte, el maestro C fue observado en cuatro sesiones con la misma duración, que equivaldrían a tres horas con treinta minutos.

En estas sesiones asistimos como observadoras externas ya que no participábamos, y más bien procuramos mantenernos al margen de los sujetos y de los acontecimientos que eran objeto de estudio (Bisquerra, 1989).

La aplicación del instrumento fue sencilla, ya que lo íbamos elaborando durante la marcha, en la medida que narrábamos lo que observábamos. El instrumento sirvió como recuento de lo que observábamos a través del cual describíamos lo que veíamos para así contar con el material para luego crear las características de cada uno de los profesores, y finalmente las que compartían en común, creando así categorías generales.



## Técnica de Análisis

La técnica que utilizamos para analizar la información es la de código abierto propuesta por Strauss y Corbin (1990). Esta consiste en nombrar y categorizar los fenómenos, y su procedimiento analítico consiste en realizar comparaciones y preguntas. Los pasos que siguen en esta técnica de análisis son los siguientes:

1. Partir la información en una idea o incidentes.
2. Realizar preguntas
3. Nombrar conceptos.
4. Contrastar conceptos en términos de similitudes.
5. Realizar preguntas sobre el concepto.
6. Establecer categorías y subcategorías.

Para analizar los datos nosotras iniciamos dividiendo la información obtenida de las observaciones en ideas muy generales, tales como relación del maestro con sus alumnos. Después nos hicimos preguntas con el fin de ir concretizando más la información en torno a conceptos, como por ejemplo, cálido y emotivo. Luego contrastamos a través de preguntas todos los conceptos hasta entonces planteados, con el fin de encontrar similitudes entre ellos. Finalmente, agrupamos aquellos que se asimilaban en categorías y subcategorías definiendo así por ejemplo, la categoría de empático.

## Límites

Con respecto a los límites de nuestro estudio consideramos los siguientes:

1. La falta de tiempo para poder llevar a cabo una observación más extensa (en cuanto al tiempo para observar a los profesores).
2. La poca experiencia de las observadoras en proyectos de evaluación.
3. El no utilizar una guía de observación y basarse exclusivamente en las percepciones de las observadoras, limitó la validez de las observaciones.
4. Observaciones que no se pudieron realizar debido a que coincidían con fechas de revisión de exámenes, en donde el maestro no impartía clase.
5. Dado que las observaciones realizadas describían todo lo que sucedía en una clase, fue difícil categorizar la información.
6. El hecho de que la muestra fue solamente de tres maestros podría verse como una limitante ya que no se puede hacer una generalización del resto de los considerados como buenos docentes con los resultados obtenidos.

Por otra parte, son muchos los aspectos favorables que encontramos en la realización de este estudio, y éstos son acordes a las normas que el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988) señala.

Como un aspecto positivo está la enorme utilidad del estudio para la comunidad UDEM sobre todo, pero también para cualquier interesado en la educación superior ya que mediante esto se pueden conocer las características que un buen docente posee. Por otra parte, el hecho de que como observadoras seamos futuras egresadas de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UDEM, es una garantía en cuanto a que son instrumentos de observación confiables, pues contamos con las bases necesarias para la investigación. Entre ellas se podrían mencionar los cursos de Investigación I y II, Proyecto de Investigación y Evaluación I y II en donde obtuvimos los conocimientos teóricos sobre el tema y los aplicamos en distintos proyectos..

También creemos que es un estudio que ante todo busca ser realista, estableciendo procedimientos muy prácticos. Las observaciones son de situaciones cotidianas dentro de un salón universitario, que fueron previamente planeadas y pensadas, con el fin de registrar una situación que está ocurriendo actualmente y que es de beneficio para muchos interesados en la educación superior. Es decir, creemos que el estudio es muy pertinente.

Debido a la forma en que se planearon las observaciones, acordando previamente con los profesores, le otorga una legitimidad al estudio que es muy valioso. Se respetaron los intereses de los observados ante todo, lo que le da un valor de autenticidad y formalidad a la investigación.

Por último, consideramos que el estudio es preciso, ya que a lo largo del mismo, se describe claramente el objetivo, así como los procedimientos que se siguieron.

En síntesis, la metodología de este trabajo consistió básicamente en observar a tres maestros de la UDEM que fueron evaluados por los alumnos y obtuvieron un alto puntaje en el Evaprof, con el fin de definir las características que lo determinan como buen maestro. La observación que se realizó fue externa y abierta, ya que no se participó ni utilizó ninguna guía de observación. El registro de las observaciones fue descriptivo, y para categorizar la información se utilizó la técnica de análisis de código abierto. Existieron ciertos limitantes, como la poca experiencia de las observadoras en proyectos de evaluación, pero también factores positivos como la utilidad, legitimidad, realismo y precisión del estudio, que lo hacen creíble y le dan cierto grado de confiabilidad y validez.

## CAPÍTULO 4

### RESULTADOS Y ANALISIS

En este capítulo se narrarán, en una primera parte, cada una de las observaciones realizadas a los tres maestros elegidos en nuestra muestra. Esta parte recibe el nombre de “Retratos de Maestros Excelentes”, ya que a través de la narrativa, se pretende dar una descripción precisa de su desempeño como maestros. Como segunda parte de este capítulo, está la llamada “Características de Excelentes Maestros”, en la cual se analizarán las características que los maestros observados presentaron en común.

#### Retratos de Maestros Excelentes

En esta primera parte del capítulo se describen las principales características observadas en cada uno de los maestros, a través de la narración de las mismas. Esto se hace de forma individual para cada uno de los maestros, a través de tres apartados distintos.

### **Maestra A: “Conocedora”**

Las clases que imparte la maestra A y que fueron observadas son dos: *Desarrollo de Sistemas* y *Programación Estructural*. La primera es dirigida específicamente a los estudiantes de la carrera de Ingeniería Industrial. En esta clase se explica una metodología con sus fases incluyendo las actividades que se tienen que realizar para desarrollar un sistema.

La segunda, es dirigida a los estudiantes de las carreras de Ingeniería Industrial y de Sistemas, Ingeniería Mecánica e Ingeniería en Sistemas Computacionales. En esta materia se enseña el lenguaje de programación de computadora en este caso el "Turbo Pascal". Se ven las instrucciones del lenguaje, se hacen programas en el salón con las instrucciones y una vez a la semana se asiste al laboratorio para la práctica.

La maestra fue designada con el nombre de *conocedora* pues cuando los alumnos hacen preguntas, ella responde a éstas con certeza, rapidez, seguridad y siempre trata de ampliar las respuestas de manera que sean más completas. Esto hace que el alumno comprenda mejor los conceptos o el tema que se esté viendo. Además, cuando expone sólo presenta en la computadora los puntos que se verán en clase y no utiliza notas para dar explicación a éstos.

La maestra A es una persona de buen porte siempre bien vestida, con maquillaje no muy cargado y con el pelo bien peinado. Normalmente utiliza faldas y blusas con medias y zapatos de tacón. La primera impresión que da es una persona con poca comunicación, seria, pero que inspira respeto.

En la tabla 1 se muestran las categorías y subcategorías de maestros excelentes. En ésta también se indica la frecuencia con la que se presentó cada una de ellas. Es decir, el número de veces que durante las seis sesiones en que observamos a la maestra A se manifestaron dichas categorías.

Tabla 1

Características de la Maestra A

Categorías	Subcategorías	Frecuencia Primera Semana	Frecuencia Segunda Semana
<b>Organizado</b>	• <i>Puntualidad</i>	3	3
	- Toma lista	3	
	• <i>Notificación de Avisos</i>		1
	- Informa que el examen está basado en Lo que han visto en clase.		
	- Recoge tareas	2	
	- Recuerda sobre trabajos	1	
	• <i>Secuencialidad</i> (entre clases y durante la clase)	5	6
<b>Claro y Conocedor</b>	• Explica	17	10
	• Desarrolla	6	8
	• Sintetiza	2	4
	• Recomienda	19	60
<b>Estrategias de Enseñanza</b>	• Hace preguntas y fomenta la participación	24	57
	• Utiliza material de apoyo:		
	- Retroproyector		
	- Pizarrón	3	2
	- Computadora	2	2
	• Fomenta trabajo individual	1	2
	• Énfasis en tono de voz	1	1
	• Responde a preguntas	4	2
	• No da la espalda	16	66
• Da ejemplos	3	2	
		4	2
<b>Empatía</b>	• Dice anécdotas	5	
	• Utiliza pausas pedagógicas	3	4
	• Amigable	2	1
	• Flexible	2	1
	• Trabaja en conjunto con los alumnos		4
<b>Imagen</b>	• Expresivo a través del lenguaje corporal.	3	2
<b>Promueve Valores</b>	• Comentarios que ayuden al alumno. (mensajes con moraleja)	4	



Como se puede observar las categorías de la maestra A más manifestadas en la tabla anterior son las de *organizada, clara y estrategias de enseñanza*. En cuanto a la primera se puede decir que la profesora siempre llegó puntual a todas las clases y con todo el material necesario para su clase. Además en todo momento seguía una secuencia en su enseñanza lo cual hacía que los alumnos fueran hilando unos conocimientos con otros y de esta manera podían comprender mejor la clase. Por ejemplo, al comenzar las clases la maestra suele empezar diciendo: " Se acuerdan que la clase pasada vimos... bueno ahora retomando esto vamos a seguir con... "

En lo referente a la categoría de *claro* las subcategorías más sobresalientes fueron las de explica y da recomendaciones. La maestra suele presentar a sus alumnos los puntos importantes de una clase y de ahí los va desarrollando y explicando a detalle poco a poco. Esto se relaciona con los tópicos generativos que se mencionan en nuestro marco teórico. (Beas, 1996). Esto es una forma de presentar el material partiendo de las ideas principales que engloban el resto de los contenidos.

La Maestra también da explicación a procedimientos de problemas retomando lo que se debe hacer paso a paso. Esto coincide con la sugerencia que hace Woolfolk (1991) con respecto a descomponer la lección en pasos o etapas a fin de explicar el material claramente.

Así mismo explica definiciones de palabras importantes, diferentes tipos y operaciones de matrices, su utilidad etc. Esto en evidente relación con lo que dice Murray (1983) en el marco teórico del presente trabajo sobre la importancia que tiene el presentar el contenido de una forma clara.

La maestra A se caracteriza por dar recomendaciones a sus alumnos constantemente. Esta dimensión la representa en ciertas cosas que dice como por ejemplo: “ Hay que tener cuidado con...”, “ En una entrevista de trabajo deben...”, “No olviden que...”, “Acuérdense que ya una vez que... hay que...”, “Ustedes deben tomar en cuenta... ,” entre otras.

Dentro de la categoría de *estrategias de enseñanza* las subcategorías que se presentaron con mayor frecuencia fueron dos: responde a preguntas o dudas, hace preguntas y fomenta la participación.

La maestra A propicia un proceso interactivo haciendo que los estudiantes formen parte activa de su clase, pues constantemente pregunta a sus alumnos sobre dudas que puedan surgir y ella responde a éstas con seguridad en sí misma. Muchas veces retroalimenta las respuestas de sus alumnos respetando sus opiniones e ideas y reforzando sus respuestas.

Con frecuencia la maestra A promueve la participación de sus alumnos invitándolos a que se sientan parte de la clase. Esto se refleja en preguntas que hace tales como “¿cómo saben que esta matriz es una matriz? ¿De qué tamaño pueden ser?, ¿De qué depende? ¿Qué tendrían que hacer si X no fuera 4? ¿Cómo guardamos el 0 a resultados? ¿De manera vertical u horizontal? Entonces en matrices, ¿qué se mueve más rápido? ¿Cuál sería el algoritmo? ¿Cuál ciclo? ¿Cuál sería aquí una variable Juan? ¿De qué tipo? ¿De cuánto?” etc.

Crow (1970) menciona que algunos de los beneficios del proceso interactivo anteriormente mencionado es que los alumnos retienen la información y se crea un ambiente de colaboración y cooperación. Por otra parte, los alumnos están altamente motivados por el hecho de que sus aportaciones son importantes para el proceso de aprendizaje. Esto les fomenta una buena autoestima y los hace sentirse dueños de su propio aprendizaje. Por lo cual, podríamos inferir que los alumnos de la maestra A están fuertemente motivados y en control de su aprendizaje.

Otra manera en la que la maestra promueve la participación es haciendo preguntas en donde los alumnos tengan que finalizar con el enunciado. Por ejemplo: “Acuérdense que los índices pueden ser\_\_\_.” “Un índice entero y un índice\_\_\_.” “Cuando J vale 4, lo multiplican por\_\_\_.” “Esta matriz va a funcionar como un\_\_\_.” Esta idea es apoyada por Bruner (en Woolfolk, 1991) uno de los expertos en el tema, en el apartado de motivación intelectual del marco teórico de este trabajo. Este dice que un maestro debe plantear preguntas y permitir que los alumnos encuentren la respuesta y para ello debe estar preparado a no recibir una sola respuesta correcta.

A pesar de que la maestra A es una persona que muestra seguridad acerca de los conocimientos que posee con relación a las materias que imparte y que promueve mucho la participación de sus alumnos, no se acerca a éstos, sino que se muestra más bien fría. No se relaciona mucho con ellos y el ambiente dentro de su salón es de mucho respeto. El caso de esta maestra se relaciona con el ejemplo del profesor Costigan, (Weltzien, 1994) quien a pesar de ser muy serio e impersonal con sus alumnos era considerado como un profesor ejemplar por la motivación intelectual que inspiraba en sus alumnos.

### **El Maestro B: "Amigable"**

El maestro B es profesor de diversas materias de la carrera de contabilidad, y para fines de esta observación fue observado en la clase de *Costos en Nuevos Ambientes de Manufactura*. Dicha materia es impartida exclusivamente a estudiantes de la carrera de contabilidad. En general lo que se imparte en esta clase son nuevas filosofías administrativas para tomar decisiones.

El maestro B tiene un aspecto juvenil (pantalones de mezclilla, camisas, tenis o mocasines) y amigable, siempre tiene una sonrisa desde que entra al salón de clases. Cada vez que llega al salón, dice "Buenas tardes compañeros" y por lo general cuatro o cinco alumnos se acercan a saludarlo a su escritorio, lo mismo sucede al final de su clase. Por ello fue designado con el nombre de amigable.

La tabla 2 muestra las categorías y subcategorías que se presentaron durante las observaciones y la frecuencia con la que se presentaron cada una de ellas durante las dos semanas en que fue observado.

Tabla 2

Características del Maestro B

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Frecuencia Primera Semana</b>	<b>Frecuencia Segunda Semana</b>
<b>Organizado</b>	• <i>Puntualidad</i>	3	3
	- Toma lista	2	2
	• <i>Notificación de Avisos</i>		1
	- Recuerda sobre presentación de equipos.		2
	- Informa que el examen está basado en lo que se vio en clase.	1	
	- Avisa que no va a poder asistir a clase.	3	1
<b>Claro</b>	• <i>Secuencialidad</i>	1	2
	- Retrospección del tema anterior		
<b>Claro</b>	• Explica	4	16
	• Desarrolla	2	1
	• Sintetiza	1	
	• Recomienda		2
<b>Estrategias de Enseñanza</b>	• Da ejemplos	5	2
	• Hace preguntas y fomenta la participación.	19	60
	• Utiliza material de apoyo:		
	- Retroproyector	1	
	- Pizarrón		2
• Fomenta trabajo individual		2	
<b>Empatía</b>	• Es atento	3	6
	• Dice anécdotas	4	
	• Disponible	6	
	• Amigable	5	3
	• Flexible	1	
	• Expresa lo que siente en relación con el grupo.		1
<b>Imagen</b>	• Expresivo a través del lenguaje corporal.	1	3
	• Aspecto Juvenil	3	3
<b>Promueve Valores</b>	• Hoja con reflexión.	1	1
	• Comentarios que ayuden al alumno.	3	

Como puede observarse en la tabla anterior, ciertas categorías se manifestaron con mayor frecuencia que otras como lo son: dentro de la categoría de *estrategias de enseñanza*, el que hace preguntas, fomenta la participación y da ejemplos. Dentro de la categoría de *empatía*, las categorías más sobresalientes fueron el que es una persona atenta y amigable. En lo referente a *claro*, la subcategoría que tuvo mayor frecuencia fue el que explica. Finalmente, dentro de la categoría de *organizado*, una de las características más sobresalientes fue el que hace notificación de los avisos.

La característica más sobresaliente del maestro B es el que se interesa por sus alumnos, por su aprendizaje y por su crecimiento personal. Una de las formas en que se manifiesta esto es a través de las preguntas que dirige a sus alumnos. Dependiendo del tema hace preguntas a sus alumnos tales como: "¿Qué significa la palabra estrategia?", "¿Qué le pasa a este inventario?", "¿Cuál es el siguiente paso?" Y constantemente dice "¿Alguna duda?" Para cerciorarse de que todos los alumnos estén comprendiendo lo que está explicando. Por medio de las preguntas que plantea a sus alumnos está fomentando también la participación de éstos.

Otra de las estrategias que utiliza, es el dar ejemplos de lo que está explicando aplicándolos a casos reales. Por ejemplo, " Vamos a suponer que en la empresa X..." Lo cual ayuda a ilustrar lo que se está viendo en clase. Este aspecto evidencia las sugerencias que da Woolfolk (1991) a los maestros en relación a las explicaciones claras y el uso de ejemplos concretos o analogías que están relacionadas con la vida diaria de los estudiantes.

El maestro B es una persona a quien le gusta tener una buena relación con sus alumnos y que además de enseñar su materia y que éstos la comprendan, los ayuda a crecer como personas. Esto se puede observar de la siguiente manera: desde que entra al salón de clases, los alumnos lo reciben con saludos "que onda maestro", inclusive hay alumnos que chocan su mano con la del maestro. Cuando los alumnos tienen alguna duda éstos levantan su mano y el maestro les responde "sí, Claudia" los escucha y responde a su pregunta o les hace alguna pregunta o serie de preguntas para que ellos puedan encontrar su propia respuesta. Con esto podemos recordar a Howels (Weltzein, 1994) mencionado en el marco teórico del presente trabajo quien era un maestro muy querido ya que empatizaba con sus alumnos y tenía una relación muy cercana y cálida con ellos.



El maestro B siempre está dispuesto a ayudar a sus alumnos, les ofrece asesorías y cuando van a tener su examen parcial da una asesoría general. Otra de las maneras en que se ve reflejado lo atento que es el maestro es que cuando es el cumpleaños de alguno(a) de sus alumnos(as) dice: "Hoy es el cumpleaños de Liliana, vamos a cantarle Happy Birthday to You". Además, siempre que llega al salón dice "buenas tardes compañeros" y se despide diciendo "Nos vemos el próximo lunes, que pasen un buen fin de semana" o comentarios de este tipo.

Una de las categorías que se repitió con mayor frecuencia fue la de *claro*, en específico la subcategoría de explica. Esta es una característica que la mayoría de los maestros tiene, sobretodo en las instituciones en donde se utiliza el método tradicional. En el caso del maestro B, éste explica conceptos nuevos, procedimientos a seguir, pero sobretodo dudas que surgen de los alumnos. Además, la mayoría de las veces dice por ejemplo, "¿Qué es un nicho?" Y después de escuchar las opiniones de sus alumnos da una explicación de los conceptos.

Finalmente, otra de las categorías que se presentó con cierta frecuencia durante las observaciones fue la de *organización*, en especial la notificación de avisos. El maestro B da avisos acerca de entrega de trabajos, presentación de clases (por parte de los alumnos), asesorías, lugar en donde pueden encontrar el material que se verá en clase o en el examen y avisa que no va a poder asistir a clases.

En general, consideramos que el maestro B es una persona que se interesa por la formación integral de sus alumnos ya que además de transmitir conocimientos a sus alumnos, responder a las dudas que surgen de éstos y fomentar la participación, es un profesor que busca una relación muy cálida con sus estudiantes. Es muy amigable, atento y demuestra gran empatía con sus alumnos en todo momento.

### **Maestro C: “ El Organizado”**

El maestro C tiene un aspecto físico muy particular. Se muestra saludable y con mucha energía, su cuerpo se ve relativamente atlético. Por otra parte, proyecta una imagen de pulcritud, siempre con ropa sencilla, casual, muy limpia, y su pelo siempre bien peinado.

Este maestro imparte una clase de Ecología, la cual se caracteriza porque utiliza el Power Point como material de apoyo en la gran mayoría de las mismas. Los alumnos reciben previamente las copias de la estructura de cada una de las clases, las cuales vuelven a ver en el Power Point. Dado el tema de su clase y el tipo de material de apoyo que utiliza, da la impresión de un maestro organizado y sobre todo actualizado, de ahí el nombre con el cual fue identificado. Las características del maestro C se presentan en la tabla 3.

Tabla 3

Características del Maestro C

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Frecuencia Primera Semana</b>	<b>Frecuencia Segunda Semana</b>
<b>Organizado</b>	• <i>Puntualidad</i>	1	3
	- toma lista	1	3
	• <i>Notificación de Avisos</i> - recuerda sobre trabajos	1	3
	• <i>Secuencialidad</i> (entre clases y durante la clase)	1	4
<b>Claro</b>	• Explica	2	6
	• Sintetiza	2	6
	• Recomienda	1	4
<b>Estrategias de Enseñanza</b>	• Hace preguntas y fomenta la participación	1	4
	• Utiliza material de apoyo:		
	- Pizarrón	1	3
	- Computadora		
	• Fomenta trabajo individual	1	3
	• Responde a preguntas	2	3
• Da ejemplos		3	
• Motiva	1	3	
<b>Empatía</b>	• Utiliza pausas pedagógicas		1
	• Amigable		1
	• Flexible	1	9
<b>Imagen</b>	• Limpieza	1	3
<b>Promueve Valores</b>	• Honesto		3

A través de la tabla, podemos ver que las principales características del maestro C están relacionadas con los aspectos de *organización, claridad y conocimiento del tema*, y no tanto con su *imagen y empatía*, o el uso de algunas *estrategias de enseñanza especiales*.

El aspecto de *organización* resalta como característica fundamental del maestro C, ya que cada una de sus clases observadas estaban previamente estructuradas. Esto se hacía evidente al ver que en las clases dedicadas a ver un tema (y no a revisar examen por ejemplo), utilizaba el Power Point, en el cual plasmaba la información estructurada en ideas principales. Esto se relaciona con la propuesta de tópicos generativos de Beas (1996), para estructurar el contenido en torno a ideas generales, propiciando que los alumnos pensarán de forma deductiva.

Mostraba que sus clases estaban planeadas, ya que la información que se proyectaba en el Power Point, la habían recibido previamente los alumnos en un legajo de copias. Esto nos indica que el maestro programó con mucha anticipación cada una de sus clases, evitándose así la necesidad de improvisar.

Por otra parte, en cada una de las clases observadas, llegó puntual y tomó lista durante los primeros minutos. También en la mayoría de las ocasiones inició la clase explicando el objetivo de la misma. Por ejemplo, cuando dijo “Hoy vamos hablar del problema de la contaminación del agua”, momentos después de tomar lista, y previo a empezar a dar sus explicaciones (este objetivo estaba a su vez escrito en las imágenes del Power Point). Esto coincide con las sugerencias que hace Woolfolk (1991) a los maestros para organizar y presentar el contenido con claridad. Ella sugiere que se determine el objetivo de la lección al inicio, y se comience escribiendo una breve introducción.

Otro aspecto mediante el cual el maestro C proyectó su buena organización, fue a través de la forma en que explicó todo lo relacionado con el trabajo final. Dedicó toda una clase a explicar de forma detallada la estructura que habían de seguir los alumnos para la realización del trabajo, lo hizo explicando paso por paso y utilizando ejemplos para aclarar dudas, tal como lo sugiere Woolfolk (1991). Dio la fecha de entrega con más de un mes de anterioridad, y en cada una de las clases restantes observadas, recordó a los alumnos sobre el trabajo.

El maestro C es característicamente *claro y conocedor*. La tabla 3 muestra la alta frecuencia con que el profesor aclara puntos, explica conceptos y presenta ideas principales (en forma de síntesis). Por ejemplo, cuando el maestro explicó algunas enfermedades típicas que surgen a partir del agua contaminada, lo hizo utilizando términos muy familiares para los alumnos como “diarrea”, demostrando así, no sólo un amplio conocimiento del tema, sino también una capacidad para explicar según el nivel de conocimientos de sus alumnos (ya que no son alumnos de medicina).

Otra característica del maestro C que resalta que es un conocedor y maestro con experiencia, es el hecho de que da muchas recomendaciones a sus alumnos. Por ejemplo, en la ocasión en que explicó cómo quería el trabajo final, dio una variedad de recomendaciones como: “En la parte de metodología pueden explicar porqué dividieron su trabajo así”. Fue evidente que tenía mucha experiencia como maestro, ya que dio muchos ejemplos sobre las cosas que no quería que le pusieran en el trabajo, con respecto al contenido y al formato, “por favor, nada de utilizar siglas” dijo en esa ocasión.

Es un maestro actualizado, que exige porque reconoce la necesidad de que sus alumnos desarrollen ciertas habilidades para estar competitivamente aptos. Demostró estar actualizado al utilizar el Power Point como material de apoyo, y también cuando al explicar sobre el trabajo final dijo como se elaboraban las bibliografías para las fuentes sacadas del Internet. Es estricto en cuanto a la calidad que espera de los trabajos finales, y lo justifica diciendo "es necesario que aprendan a realizar sus trabajos así, ya que esto les ayudará a saber a adecuarse al trabajo profesional".

En cuanto a la capacidad del maestro para fomentar la participación de los alumnos y motivarlos, creemos que no es una característica sobresaliente. Esto porque fueron pocas las ocasiones en que fomentó la participación con su pregunta ¿tienen dudas?. Esto contrasta con lo que sugiere Jerome Bruner (en Woolfolk, 1991) en el marco teórico con respecto a la necesidad de que el maestro plantee preguntas a sus alumnos, y le permita descubrir la respuesta, con el fin de involucrarlos en el proceso y fomentar un aprendizaje significativo. Por otra parte, con respecto a la motivación, sólo hizo un par de comentarios para motivarlos, como una vez que dijo "ánimo con el trabajo, porque los mejores van a entrar a un concurso a nivel estatal".



Con respecto a la *empatía*, se mostró en varias ocasiones flexible, sin ser así esta una característica relevante de su trabajo como profesor ya que no fue observada con mucha frecuencia. Por ejemplo, fue flexible cuando al estar aplicando el examen parcial, a la mitad de la clase les dijo “ahora se pueden formar en equipos de cuatro personas para continuar haciendo el examen (en un principio los equipos eran de dos).

Con respecto a su capacidad de *promover valores*, consideramos que tampoco es un aspecto fuerte de su forma de enseñanza. Pues a pesar de que se muestra limpio, saludable y franco, no se toma tiempo para profundizar ni relacionar los temas de su clase a cuestión de valores de forma abierta. Sin embargo, sí logra transmitir algunos valores como el de responsabilidad y honestidad a través de su ejemplo, y no en su discurso.

Como algunas debilidades, destacamos el hecho de que en las primeras tres observaciones, sólo se pudo realizar una, ya que la segunda fue asesoría individual para revisar examen (que pudiera hacerlo a otras horas), y en la tercera, simplemente no asistió a la clase sin haber dado un aviso previo. También destacamos el hecho de que fomenta poco la participación, lo que hace sus clases un tanto tediosas.

A manera de síntesis observamos que de los tres maestros observados, sólo el maestro B es el único que se destaca por sus características relacionadas con la dimensión II de Lowman, que se refiere a relaciones interpersonales. Por su parte, los maestros A y C, *conocedora* y *organizado* respectivamente, tienen mayor relación con la primera dimensión de que nos habla Lowman, que tiene que ver con el aspecto intelectual. Creemos que esto pudiera tener alguna relación con el hecho de que se trata de educación superior, en donde los aspectos intelectuales, parecieran tener mayor importancia para la mayoría de las personas.

#### Características del Profesor Excelente

A continuación se muestra la tabla 4 que presenta las categorías que se dieron con mayor frecuencia y el total que se obtuvo de los tres maestros.

Tabla 4

Categorías que se Dieron con Mayor Frecuencia y el Total en los Tres Maestros

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>Total</b>
<b>Organizado</b>	• Puntualidad	6	6	4	16
	• Notificación de Avisos	4	8	4	16
	• Secuencialidad	11	3	5	19
<b>Claro y Conocedor</b>	• Explica	27	20	8	55
	• Desarrolla	14	3		17
	• Sintetiza	6	1	8	15
	• Recomienda	79	2	5	86
<b>Estrategias de Enseñanza</b>	• Da ejemplos	6	7	3	16
	• Hace preguntas y fomenta la participación.	81	79	5	165
	• Utiliza material de apoyo:				
	- Retroproyector	5	1	1	7
	- Pizarrón	4	2		6
	- Computadora	3		3	6
	• Fomenta trabajo individual	2	2	1	5
	• Énfasis en tono de voz	6			6
	• Responde a preguntas	82		5	87
	• No da la espalda	5			5
• Motiva			4	4	
• Trabajo en equipo			1	1	
<b>Empatía</b>	• Es atento		9		9
	• Dice anécdotas	5	4		9
	• Disponible		6		6
	• Amigable	3	8	1	12
	• Flexible	3	1	10	14
	• Expresa lo que siente en relación con el grupo.		1		1
	• Trabaja en conjunto con alumnos.	4			4
	• Utiliza pausas pedagógicas	7		1	8
<b>Imagen</b>	• Expresivo a través del lenguaje corporal.	5	4		9
	• Aspecto Juvenil		6		6
	• Limpio			4	4
<b>Promueve Valores</b>	• Hoja con reflexión.		2		2
	• Comentarios que ayuden al alumno.		3	4	7
	• Honesto			4	4

Después de revisar los totales de las tablas, descubrimos que las cuatro características que se presentaron con un total de frecuencias mayor, fueron: en el aspecto de *conocedor y claro*, que el maestro **explica y recomienda**, y en el aspecto de *estrategias de enseñanza* el hecho de que los maestros **hacen preguntas y las responden** fomentando así la participación. Nos referimos exclusivamente a éstas, ya que la diferencia en el número total de veces que se presentaron es muy amplia con respecto al resto. Por ejemplo, el promedio de veces en que estas cuatro características se presentaron fue alrededor de 95 mientras que el resto fue de menos de 20.

Es interesante observar cómo estas cuatro características se refieren al aspecto intelectual del que nos habla Lowman (1985). Este tiene que ver con el área cognitiva y de contenido de la enseñanza, a diferencia de la dimensión de relaciones interpersonales que tiene que ver con el aspecto emocional. Es decir, nos encontramos que estos maestros se caracterizan por conocer bien el tema de su materia así como las estrategias de enseñanza que promueven la participación de los alumnos, facilitándoles así el aprendizaje.

Sin embargo, observamos por las tablas individuales que esto no es la verdad para los tres maestros. Ya que el maestro B presenta como una de sus características sobresalientes la empatía (es particularmente amigable y atento), que corresponde a la segunda dimensión de Lowman sobre relaciones interpersonales. Aún así este maestro sí comparte con los otros dos las cuatro características antes mencionadas (es decir, su puntaje en éstas fueron también de las más altas), por lo que la generalización si es válida.

Estas cuatro características de motivación intelectual fueron mencionadas en nuestro marco teórico por distintos autores: Bruner (en Woolfolk, 1991) cuando sugiere que el maestro debe plantear preguntas y permitir que los alumnos encuentren la respuesta, Mary Lynn Crow (1990) (quien afirma que el proceso de enseñanza debe ser interactivo a través de preguntas y respuestas) y los autores Ryan y Cooper (1995) quienes atribuyen como característica de un buen docente el nivel de conocimientos del maestro sobre la materia.

Creemos que es importante resaltar el hecho de que ninguna de las características más sobresalientes corresponden a la dimensión de relaciones interpersonales. Por las tablas individuales vemos, que dos de los tres maestros evaluados como maestros ejemplares en la UDEM no cuentan con habilidades especiales para relacionarse y empatizar con sus alumnos. Esto nos indica que a pesar de su buena preparación académica, no manifiestan el aspecto emocional durante el desarrollo de sus clases. Ninguno de ellos se destaca por motivar abiertamente a sus alumnos.

También nos llama la atención que salvo el maestro B, no se ocupen por la promoción de valores, siendo que es un objetivo importante de la misión de la universidad. Por otra parte, su imagen (en cuanto a aspecto físico) parece no tener ninguna relevancia en el hecho de que sean considerados buenos maestros.

En síntesis, podemos pensar que las evaluaciones de la UDEM resaltan como buenos maestros aquellos que son conocedores del tema, es decir, que cumplen más que nada con la dimensión intelectual que nos indica Lowman. Esto porque recordamos que las cuatro características más sobresalientes fueron: que el maestro explica, hace recomendaciones, y fomenta la participación al hacer y responder las preguntas.

Con excepción del maestro B, quien es el único que tiene características especiales en la dimensión de relaciones interpersonales (a parte de también coincidir con las características antes mencionadas de la dimensión intelectual), los otros dos se podrían clasificar como maestros bien preparados. Pareciera, que el hecho de llevar una relación estrecha con los alumnos no es importante ni para los maestros ni para los alumnos, quienes por las evaluaciones consideran como buen maestro aquel que sabe.

En lo personal, nos sorprende descubrir estos resultados en donde todo se inclina hacia una sola dimensión (la intelectual), siendo que como estudiantes de la educación consideramos de gran importancia el hecho de que un maestro procure y se interese por la relación que mantiene con sus alumnos, más que simplemente se enfoque al contenido y estructura de su clase. Consideramos que el maestro tiene la responsabilidad de enseñar y practicar habilidades emocionales como parte de su profesión.

Los resultados discutidos reflejan de cierta manera las respuestas a nuestros objetivos iniciales. En cuanto a nuestra primera pregunta sobre ¿cuáles son las características que conforman a un buen maestro? Podemos concluir que para los profesores observados, son las siguientes:

1. Organizado
2. Conoce bien su materia
3. Explica y estructura el contenido con claridad

4. Utiliza ejemplos
5. Da recomendaciones

Con respecto a la segunda pregunta sobre ¿de qué forma el maestro se acerca a sus alumnos y qué tipo de relaciones interpersonales crea?, concluimos que las características más comunes en los profesores observados en este sentido son:

1. Promueve la participación a través de preguntas.
2. Escucha con empatía.
3. Es cordial y atento.
4. Es amigable y entusiasta
5. Fomenta relaciones de mutuo respeto.



## CAPÍTULO 5

### CONCLUSIÓN

A través de este estudio pudimos conocer y definir algunas de las características con las que cuentan buenos maestros en educación superior. Esto lo logramos tras observar a tres profesores de la UDEM considerados como excelentes maestros por sus alumnos. Una vez realizadas estas observaciones, las comparamos con nuestro marco teórico para así poder determinar coincidencias y contrastes, y finalmente concluir en algunas características que encontramos en común entre los tres maestros de nuestra muestra.

Las observaciones se realizaron durante dos semanas, durante las cuales cada una de integrantes del equipo observó a cada una a uno de los tres maestros de la muestra. Durante cada clase describíamos en forma narrada todo lo que el maestro hacía y decía, para luego analizar y categorizar las observaciones.

Una vez realizado el análisis descriptivo de las observaciones, concluimos algunos resultados. Las principales características que compartían los tres maestros fueron las de: *conocedor y claro*, y que *explica y recomienda*. Lo interesante es que éstas pertenecen a la dimensión intelectual, y que salvo el maestro B, ninguno de los otros dos tuvo alguna característica distintiva en relación con la dimensión de relaciones interpersonales. Es decir, **las características más sobresalientes de los maestros de nivel superior observados, tienen que ver con su capacidad intelectual más que con sus habilidades para relacionarse con sus alumnos.** Nosotros creemos que esto tiene que ver con las expectativas que por lo general se tienen a nivel superior, en cuanto a que los alumnos aprendan conocimientos (no se espera que aprendan habilidades afectivas).

Con base en estos resultados encontramos ciertas semejanzas y diferencias con la teoría consultada para desarrollar el estudio. Por un lado encontramos características en los maestros observados que coinciden con las propuestas en la teoría, sobre todo aquellas que se relacionan con el aspecto intelectual tales como: *conocedor, experimentado, claro y organizado*. Sin embargo, encontramos que los maestros de la muestra no cuentan con características de relaciones interpersonales, que en teoría son básicas para ser un buen maestro, tales como: *empático, amigable y con buen sentido del humor* (por nombrar algunas).

Esto nos lleva a pensar que en el caso de la UDEM, esto es un aspecto de los maestros que no tiene mucha importancia, tanto para los profesores como para alumnos, ya fueron los alumnos del período Primavera del 97 los que evaluaron a estos maestros como excelentes profesores. Por lo anterior, creemos que para dos de los maestros observados, el ser buen maestro, se limita al hecho de impartir conocimientos, y no formar al alumno en otros aspectos al involucrarse más profundamente con ellos. Es decir, que al maestro no le corresponde enseñarle al alumno a aprender a escuchar y empatizar con otros, por dar un ejemplo. Es por ello que creemos sería muy pertinente un futuro estudio a través del cual se pudiera evaluar el nivel de importancia que tiene para la persona UDEM (maestros y alumnos), el aspecto de relaciones interpersonales (emocional) como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, es importante resaltar que debido al número de la muestra de nuestro estudio, que corresponde a tres profesores universitarios de distintas áreas de la UDEM, los resultados no son representativos para todos los maestros de la universidad. Sin embargo, sí son representativos para los tres casos observados, y nos otorgan información valiosa en cuanto a conocer algunas de las características de buenos docentes. Esto es significativo para nuestro estudio, que al ser cualitativo, busca conocer y profundizar en estas características, más que llegar a generalidades en términos cuantitativos.

Por último, creemos que este estudio puede servir para resaltar el hecho de que el aspecto afectivo (dimensión dos, de relaciones interpersonales) parece no estar presente en los maestros observados. Esto es muy importante, sobre todo para considerarlo en la capacitación que se le quiere dar al profesor de la universidad con el fin de que esté bien preparado.

Por otra parte, también resalta el hecho de que el nivel intelectual de los profesores de la UDEM observados es alto, ya que es un aspecto altamente valorado por toda comunidad, por lo que aquél que busque ingresar a impartir clases en la UDEM debe contar con un alto nivel de conocimientos.

A partir de este estudio, consideramos que tanto un buen conocimiento como las habilidades en relación a lo afectivo son aspectos fundamentales en un buen docente. Por ello, ambos aspectos deberán estar presentes en los profesores universitarios.

## ANEXO A

### Carta de Presentación

Maestro(a):

Antes que nada lo(a) saludamos, con el gran gusto que nos da poder entrar en contacto con uno de los mejores maestros con los que cuenta nuestra universidad, según sus mismos alumnos.

Somos alumnas de octavo semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, y actualmente estamos elaborando nuestra tesis, cuyo objetivo es el de conocer las características de buenos docentes en educación superior. Es precisamente por este motivo, por el que hoy nos acercamos a usted, ya que a través de las evaluaciones de los alumnos sabemos que usted es considerado como uno de los mejores profesores de la UDEM, le queremos solicitar nos permita observar algunas de sus clases. Esto con el fin de determinar algunas de sus principales características como maestro, lo cual es de suma importancia para el logro del objetivo de nuestra tesis.

Como parte de nuestra metodología de trabajo, hemos determinado necesario llevar a cabo estas observaciones a lo largo de dos semanas, teniendo una semana de receso entre ambas. Hemos revisado sus horarios, y de estar usted dispuesto, estamos abiertas para ponernos de acuerdo en cuanto a los mismos.

Sin más por el momento, y agradeciendo su tiempo en leer esta carta, nos despedimos.

Linzay Dewey A.

Gabriela Guzmán G.

Irene Ovalle A.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acuña, C. (1989). Evaluación Educativa: Base de las Decisiones Pedagógicas. Perfiles Educativos, (45-46), 14-20.
- Ausbel, D.P. (1977). The Facilitation of Meaningful Verbal Meaning in the Classroom. Educational Psychologist, Vol.12. 162-178.
- Beas, J. y otros. (1996). Capacitar Monitores para Pensar. Santiago, Chile: Editorial Ghana.
- Bisquerra, R. (1989). Métodos de Investigación Educativa. Barcelona, España: Ediciones CEAC, S.A.
- Collins, M.L. (1978). Effects of Enthusiasm Training on Preservice Elementary Teachers. Journal of Teacher Education, Vol.24. 53-57.
- Conrad, C.F. y Wilson, R.T. (1985). Academic Program Reviews: Institucional Approaches, Expectations and Controversies. Washington, D.C.: Association for the Study of Higher Education.
- Cornejo, M. (1991). Metáforas y Pergaminos. México, D.F: Editorial Grad.
- ☞ Crow, M. (1980). Teaching as an Interactive Process. Alabama: Eble edition.
- Gardener, H. (1994). Estructuras de la Mente: La Teoría de Inteligencias Múltiples. N.Y: Basic Books.

Gilliet, M., y Gall, M. (1982). The Effects of Enthusiasm on the At-task Behavior of Students in the Elementary Grades. Educational Research Association, Vol.13. 36-42.

Goleman, D. (1995). La Inteligencia Emocional. Buenos Aires, Argentina: Editorial Javier Vergara.

Joint Committee of Educational Evaluation (1988). Normas de Enseñanza para Programas, Proyectos y Material Educativo. México: Trillas.

Latapí, P. (1995). Ser Maestro Hoy. México, D.F: Editorial Diana.

Lowman, J. (1990). Enchancing Learning Through Classroom Discussions. San Fco: Jossey- Bass.

Lowman, J. (1985). Mastering the Techniques of Teaching. San Fco: Jossey-Bass.

McDonald, F.(1976). Designing Research for Policy Making. Journal of Teacher Education, Vol.22. 35-38.

Murray, H.G. (1983). Low Inference Classroom Teaching Behavior and Student Ratings of College Teaching Effectiveness. Journal of Education Psychology, Vol.75.138-149.

⊕ Nelsen, J., Lott, L. y Gleen, S. (1993). Positive Discipline In the Classroom. Rocklin, CA: Prima Publishing.

Néricsi, I.G. (1973). Hacia una Didáctica General Dinámica. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.



Ryan, K. y Cooper, J. (1995). Letter From a Teacher. Kaleido Scope. Conn.: Greenwood Press.

Strauss, A. Y Corbin, J. (1990). Basics of Qualitative Research: Grownved Theory Procedure on Technics. Newbury Park, CA: SAGE.

Weltzien, Alan. (1994). Two Great Professors: Formidable Intellects with Affection for Students. College Teaching. Vol. 42. (No. 4), 124-130.

Wittrock, M.C. (1985). Handbook on Research on Teaching. N.Y: Macmillan Publishin Company.

Woolfolk, A. (1991). Psicología Evolutiva. Washington, DC: Prentice Hall.

903386

BIBLIOTECA  
UNIVERSIDAD