

<https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1482>

Artículos científicos

“¡Fue mi peor clase!” Análisis de experiencias estudiantiles con docentes deficientes

“It was my worst course!” Analysis of student’s experiences with deficient teachers

“Foi a minha pior aula!” Análise de experiências de alunos com professores deficientes

Jesús Carlos - Guzmán¹

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología, México

jcarlosguzman@mac.com

<https://orcid.org/0000-0001-7700-5158>

Resumen

El propósito de la investigación fue describir y analizar la docencia deficiente basada en las respuestas que 193 estudiantes de psicología de una universidad pública ofrecieron a la pregunta: ¿Cuál fue tu peor clase? Se obtuvieron 374 experiencias analizadas cualitativamente utilizando el programa *Hyper Research* (versión 4.0.3). Para estudiar las experiencias, se utilizaron dos categorías: una denominada didáctica y otra actitudinal. Para la primera, se construyeron 13 subcategorías y 11 para la segunda. Se describe lo sucedido cuando la enseñanza va en sentido opuesto al deseable. Los resultados indican que las seis principales características de una clase deficiente son: no favorecer el aprendizaje, no explicar adecuadamente los contenidos enseñados, la irresponsabilidad docente, la ausencia o deficiente retroalimentación, las formas inadecuadas de evaluación y que los alumnos imparten la clase. En un número menor, se encontraron casos de maltrato hacia los estudiantes. Se explican los hallazgos utilizando los factores que favorecen el aprendizaje y

¹ El autor agradece el apoyo para esta investigación recibido por Sandra Ramírez Ramírez así como las sugerencias y aportaciones del Mtro Jesús Bautista Sanchez y el Dr. José María García Garduño.

las aportaciones de las buenas prácticas de enseñanza. Se sugiere capacitar a los maestros en los aspectos detectados como deficientes, contar con políticas institucionales que verifiquen el cumplimiento de las funciones docentes y con mecanismos para identificar cómo viven los alumnos el trato de los maestros.

Palabras clave: calidad de la enseñanza, alumnos, didáctica, actitudes del docente, investigación cualitativa

Abstract

The goal of the research was to describe and analyze deficient teaching based on the answers 193 university students gave to the question “What was your worst course?”, from which we obtained 374 experiences which were analyzed qualitatively using the Hyper Research (version 4.0.3). It employed two categories: one called teaching practices and the other teaching attitudes, from which it was constructed 13 subcategories for the former and 11 for the latter. It describes what happens when teaching is not done in the desired manner. The main results were that the six actions most frequently demonstrated by bad professor were: not fostering learning, not explaining adequately, irresponsibility, the lack of or poor quality of feedback, inadequate forms of evaluation and the students giving the class. It was found some amount of mistreatment of students. The findings are explained using factors that it is knowing fostering learning along with contributions from teaching best practices. It recommends training professors in the aspects we identified as being deficient and designing institutional policies that verify the compliance of teaching functions, with mechanisms by which to identify how students experience their treatment by professors.

Keywords: Teaching quality, didacticism, students, teacher attitudes, qualitative research.

Resumo

O objetivo da pesquisa foi descrever e analisar o ensino deficiente a partir das respostas que 193 estudantes de psicologia de uma universidade pública ofereceram à pergunta: Qual foi a sua pior aula? Foram obtidas 374 experiências analisadas qualitativamente por meio do programa Hyper Research (versão 4.0.3). Para estudar as experiências, foram utilizadas duas categorias: uma denominada didática e outra atitudinal. Para a primeira foram construídas 13 subcategorias e 11 para a segunda. Descreve o que aconteceu quando o ensino vai na direção oposta ao que é desejável. Os resultados indicam que as seis principais características de uma aula deficiente são: não favorecer o aprendizado, não explicar adequadamente o conteúdo ministrado, irresponsabilidade do professor, ausência ou feedback deficiente, formas inadequadas de avaliação e que os alunos ministram a aula. Em menor número, foram encontrados casos de maus-tratos a estudantes. Os achados são explicados a partir dos fatores que favorecem a aprendizagem e as contribuições das boas práticas pedagógicas. Sugere-se capacitar os professores nos aspectos detectados como deficientes, ter políticas institucionais que verifiquem o cumprimento das funções docentes e mecanismos para identificar como os alunos vivenciam o tratamento dos professores.

Palavras-chave: qualidade do ensino, alunos, didática, atitudes docentes, pesquisa qualitativa.

Fecha Recepción: Octubre 2022

Fecha Aceptación: Mayo 2023

Introducción

¿Cuál fue tu peor clase? Esa fue la pregunta hecha a un grupo de estudiantes de psicología de una universidad pública mexicana para que relataran sus experiencias con docentes deficientes, también llamados tóxicos (Rawlins, 2017) o desmotivantes (García y Rugarcia, 1985). El objetivo de la investigación es describir y analizar la docencia ineficiente, que es cuando los alumnos acuden a la escuela pero no aprenden, lo cual es un problema tan grave y generalizado que el Banco Mundial (2017) lo denomina "crisis mundial del aprendizaje". Naim (2018) lo llama "estafa educativa", ya que 1,500 millones de niños y jóvenes van diariamente a la escuela en el mundo, los gobiernos gastan en educación el 5% de la producción mundial, gran parte de ese dinero se desperdicia porque los educandos no aprenden o lo adquirido es irrelevante para sus vidas. El autor lamenta que, no obstante esa enorme inversión, los resultados de la enseñanza son decepcionantes, por eso afirma que la escolarización no

es sinónimo de aprendizaje y obtener títulos no significa haber aprendido algo útil en la escuela. Hattie (2012) ilustra sarcásticamente el problema al decir que para muchos alumnos la experiencia de acudir a la escuela es ir a ver trabajar a sus maestros.

En la educación básica es donde se tienen mejor diagnosticadas las deficiencias académicas de los estudiantes, porque se les aplican periódicamente instrumentos de evaluación masiva del aprendizaje, como es la prueba PISA. Sin embargo, en la educación superior existe también esta problemática (Lara et al., 2014), pero se desconoce su magnitud porque no se cuentan con mecanismos para identificar el bajo rendimiento académico de los estudiantes, como los existentes para la educación básica.

No obstante, para mostrar las deficiencias en el aprendizaje de los universitarios, se ofrecen algunos ejemplos obtenidos de diferentes carreras y países. En una licenciatura de psicología de México, se evaluó el nivel de conocimiento elemental que tenían 479 alumnos del cuarto semestre de esa carrera, se encontró que el 76% no recordaron los principales conceptos revisados en dos materias de semestres previos relacionadas con el tema (Carlos et al., 2015). En una carrera de pedagogía de la Universidad de Murcia, se aplicó a 47 estudiantes del último curso una serie de problemas de su ámbito profesional, encontrándose en la mayor parte de ellos un conocimiento superficial y la utilización de estrategias simples para resolver los problemas. Por eso, auguran que tendrán dificultades para enfrentar adecuadamente las complejas situaciones que encontrarán en su práctica profesional (Torres y Vallejo, 2018). En otro estudio realizado en Chile sobre los docentes egresados de su sistema de educación superior, el 60% de ellos tenían deficiencias para ejercer como docentes al mostrar escaso dominio pedagógico y disciplinar, sobre todo en matemáticas (Rodríguez y Castillo, 2014).

Al parecer, la situación del aprendizaje de los estudiantes de educación superior se asemeja a lo descrito por Hernández (2019): "Muchos atraviesan el sistema educativo, incluyendo la universidad, sin apropiarse del conocimiento fundamental estudiado durante miles de horas de clase; las universidades gradúan un alto porcentaje de profesionales que ignoran mucho de su propia profesión" (p. 19).

En síntesis, lo descrito anteriormente muestra que el aprendizaje del alumnado es deficiente y un problema de esta magnitud es resultado de múltiples factores. Algunos de los más importantes se analizan a continuación.

La falta de aprovechamiento escolar de los estudiantes ha sido ampliamente estudiada desde la década de los 60's con el famoso Informe Coleman (Quiroz et al., 2020), y desde entonces quedó claro que es un problema multidimensional derivado de factores extraescolares como el contexto socioeconómico donde viven los alumnos, pero también de los inherentes a la escuela (Ornelas, 1995). Sin menospreciar la influencia de los aspectos socioeconómicos ni los relacionados con las carencias estudiantiles, en esta investigación se da prioridad a las dimensiones propiamente didácticas, a lo "micro" o lo que ocurre en el salón de clase, para identificar prácticas de enseñanza poco eficaces para el aprendizaje. Se hace dado el rol crucial del maestro al ser el factor más importante del rendimiento escolar de los alumnos según diferentes autores (Darling-Hammond, 2000; Mcber, 2010 y Oppenheimer, 2010) y ser componente esencial de una enseñanza de calidad (Rutledge et al., 2015 y Torres-Zapata et al., 2022). Una práctica de enseñanza es efectiva cuando logra el aprendizaje y es deficiente cuando no lo consigue (Hattie, 2012). La docencia se divide a su vez en dos componentes cruciales: el dominio didáctico del profesor o el saber enseñar y en segundo término el clima emocional creado en el aula por el maestro, el compromiso con que asume su función, el trato que da a los alumnos y sus actitudes hacia la docencia. Se aclara que el interés de esta investigación se centró en analizar las prácticas de enseñanza y no comportamientos particulares de ciertos docentes. A continuación, se describen estos dos factores.

Con respecto a lo didáctico, hay diferentes acciones recomendadas por los autores para lograr la adquisición de los contenidos escolares por parte de los estudiantes, como que: la enseñanza es favorecida si se establecen metas claras de aprendizaje y se especifican los criterios de logro (Hattie, 2012). Según Mcber (2010), las tres cualidades de los docentes que explican el 30% del aprendizaje de los alumnos son: el establecimiento y comunicación de altas expectativas, planear la clase y utilizar diferentes estrategias y métodos didácticos. Otros rasgos cruciales son dominar plenamente los temas impartidos y enseñar de manera clara usando un lenguaje comprensible para el alumno (Azureen et al., 2014; Darling-Hammond, 2000, Hativa, 2000 y Torres-Zapata et al., 2022).

Asimismo, la investigación educativa ha identificado como importantes el papel activo del alumno en el proceso de adquisición del conocimiento (Del Val, 1997; Rutledge et al., 2015). Por eso, se recomienda plantear retos que impliquen un desafío pero sean alcanzables, considerando el nivel de dominio de los estudiantes, así como solicitar la realización de tareas, trabajos, productos y modelar lo que se desea que ellos realicen (Reigeluth, 2013). Este autor lo ejemplifica así: "La instrucción se facilita si el docente les dice a los estudiantes

cómo hacerlo, les muestra cómo realizarlo en diferentes situaciones y les da práctica con retroalimentación inmediata, una vez más en diferentes situaciones” (p. 11). También es necesario despertar en los alumnos el interés y la motivación, ya que son un elemento importante para el aprendizaje (Kember y Kwan, 2002; Martín y Solé, 2001; Santrock, 2002). Es decir, si el estudiante solo recibe el conocimiento pasivamente y no se le alienta a utilizarlo en situaciones donde es requerido, es poco probable que adquiera el contenido enseñado.

La enseñanza, según Hattie (2012), consiste en ir desde lo que sabe el alumno hasta alcanzar las metas del curso. Por eso, luego de la instrucción, es menester fomentar la práctica de lo aprendido (Reigeluth, 2013) y retroalimentar las realizaciones del estudiante (Hattie, 2012; Moreno, 2021 y Shute, 2008). Para asegurar que el alumno comprendió, necesita generalizar lo adquirido en una situación diferente pero semejante a donde lo aprendió. Esto se logra por medio de la práctica independiente para incrementar la probabilidad de que lo enseñado pase a formar parte de su bagaje de conocimientos (Hattie y Yates, 2014). Asimismo, es importante dar prioridad a la evaluación formativa (Moreno, 2021; Torres-Zapata et al., 2022) y que los instrumentos de evaluación estén bien diseñados.

Otras cualidades de los docentes que impactan positivamente en el aprendizaje son: ser organizados, adecuar su enseñanza al nivel de conocimiento de sus alumnos, tomar en cuenta sus intereses y necesidades (Carlos-Guzmán, 2018). Igualmente, vincular explícitamente los diferentes tipos de conocimiento (Meirieu, 2005), dosificar lo enseñado y, sobre todo, relacionarlo con situaciones reales o aplicadas (Carlos-Guzmán, 2021; Ibarra, 1999; Rutledge, 2015; Yañez y Soria, 2017).

Es solo hasta fechas recientes cuando se ha reconocido el rol tan crucial que juegan los factores afectivos en la enseñanza, como son las actitudes del docente y del clima emocional creado en el aula. Estos facilitan o entorpecen el aprendizaje. Sucede lo último cuando en el salón de clases impera el miedo, el aburrimiento, la ansiedad, el desaliento o el fastidio; en cambio, el aprendizaje se favorece si se da en una atmósfera de confianza, reconocimiento, apoyo y respeto (Carlos-Guzmán, 2018; Bolívar y Domingo, 2007), donde el error y las concepciones equivocadas son bienvenidas y no castigadas (Hattie, 2012).

Rutledge et al. (2015) destacan que las características que distinguen a las escuelas de calidad son aquellas que atienden tanto lo académico como lo socioemocional. Ellas buscan que los alumnos no solo adquieran los contenidos escolares, sino que se preocupan por su bienestar psicológico y proporcionan, en la medida de sus posibilidades, una enseñanza personalizada.

Basados en los resultados de las buenas prácticas de enseñanza, los maestros efectivos se caracterizan por transmitir entusiasmo y mostrar pasión por el conocimiento (Aguirre y De Laurentis, 2016; Chiatti y Sordelli, 2019); son amables y dan buen trato a los alumnos (Sgreccia y Cirelli, 2015), son inspiradores (Coudannes, 2016; Patiño, 2015), autocríticos y monitorean continuamente sus acciones para mejorarlas (Bain, 2004). Asimismo, tienen actitudes positivas hacia la docencia, disfrutan enseñar, fomentan la discusión, el diálogo, tienen como principal interés lograr el aprendizaje de sus alumnos y formarlos integralmente (Carlos-Guzmán, 2021; Coudannes, 2016).

Tal como lo establecen Hattie y Yates (2014), la enseñanza es básicamente una relación interpersonal facilitada si hay empatía y una adecuada conexión emocional entre el maestro y sus alumnos. Estos autores lo describen así: “Los beneficios de una positiva relación maestro-alumno son persistentes y profundos... una razón principal para establecer una cercanía personal y reducir los conflictos es la necesidad de desarrollar la confianza, la cual es requerida en todo aprendizaje” (p. 21). Aspectos que coinciden con lo establecido por Entwistle y Waters (2002), para quienes una de las principales cualidades del maestro es lograr una adecuada interrelación con sus estudiantes, ya que ellos aprecian del maestro ser tratados con justicia, dignidad y respeto (García y Rugarcia, 1985). La labor docente mejora si se está abierto a las críticas y sugerencias de sus alumnos; esta retroalimentación es crucial para evitar la autocomplacencia y la rutina (Carlos, 2011). Es decir, lo descrito muestra que se aprende mejor cuando el docente crea un clima favorable, alienta la creatividad, la imaginación de los estudiantes y hace un adecuado manejo de los factores emocionales en el aula.

Importa también el compromiso y responsabilidad con la que el docente encara su labor, como no faltar, ni llegar tarde, preparar sus cursos y dedicar la mayor parte del tiempo de clase a las actividades académicas, lo que, en conjunto, mejora el rendimiento académico.

Se han descrito algunos de los aspectos tanto didácticos como actitudinales de los docentes que contribuyen al aprendizaje de los alumnos, pero ¿qué pasa cuando esto no fue así, sino lo contrario, y lo vivido por los estudiantes fue desagradable, frustrante, aversivo, les produjo miedo y, sobre todo, fue inútil al ser un tiempo perdido porque no aprendieron? ¿Qué sucede cuando la docencia va mal y en sentido contrario a lo aquí expuesto? Se presentan los resultados reportados por los estudiantes por haber vivido este tipo de enseñanza.

Método

Objetivos:

- 1) Analizar experiencias estudiantiles con docentes deficientes
- 2) Describir las características de una docencia inadecuada

Participantes

Se pidió a 193 estudiantes de diferentes semestres de una licenciatura y posgrado de psicología de una universidad pública mexicana describir cuáles habían sido sus peores clases, no importando el nivel educativo donde ocurrieron. El 96% de los participantes tenían una edad de entre 19 y 21 años, predominando el género femenino. Se les solicitó no anotar los nombres de los maestros involucrados; sus experiencias las narraron en un formato proporcionado para ser descritas lo más ampliamente posible y así facilitar la clasificación en las categorías y subcategorías. Los alumnos fueron libres de elegir qué tipo de experiencia relatar y el nivel educativo de la misma. Ellos podían, si así lo querían, ofrecer hasta tres ejemplos, por eso se obtuvieron 374 casos. Las experiencias fueron recopiladas a lo largo de cinco años. En todo momento se cuidó la confidencialidad tanto de los alumnos como de los profesores.

Categorías y subcategorías

Los casos fueron analizados cualitativamente mediante el programa Hyper Research (versión 4.0.3). Se utilizaron dos categorías diseñadas ex profeso: 1) Aspectos didácticos y 2) Aspectos actitudinales. Las didácticas comprendieron las formas de enseñar y evaluar de los profesores mencionados, así como la gestión y organización de la clase. Se identificó el incumplimiento de las acciones que se sabe ayudan al aprendizaje descritas en el anterior apartado. Esta categoría se refiere básicamente al saber enseñar, de ella hubo 13 subcategorías.

Con respecto a lo actitudinal, se agruparon los elementos relacionados con el compromiso y responsabilidad del docente, el modo de tratar a los alumnos, el clima emocional creado en el aula, los factores éticos y el uso del poder en el salón de clase. Se identificaron 11 subcategorías, por lo que su número total fue de 24.

La categorización fue hecha a partir de la revisión de los casos, se buscó reflejar la riqueza y diversidad de las experiencias reportadas, incorporar solo las más mencionadas,

además de que fueran excluyentes, aunque algunas de ellas pudieran parecer semejantes. Las categorías y subcategorías fueron validadas por dos expertos, y basados en sus observaciones se hicieron cambios.

Procedimiento

Dos investigadores, de manera independiente, leían los casos, categorizaban, contabilizaban las respuestas y luego cotejaban sus resultados. Lo aquí presentado es el acuerdo obtenido por ellos. Para evitar la sobre representación de las subcategorías, se decidió que una vez registrada una de ellas en el caso revisado, ya no se marcaba aunque volviera a presentarse.

Resultados

El nivel escolar de los casos reportados aparece en la tabla 1.

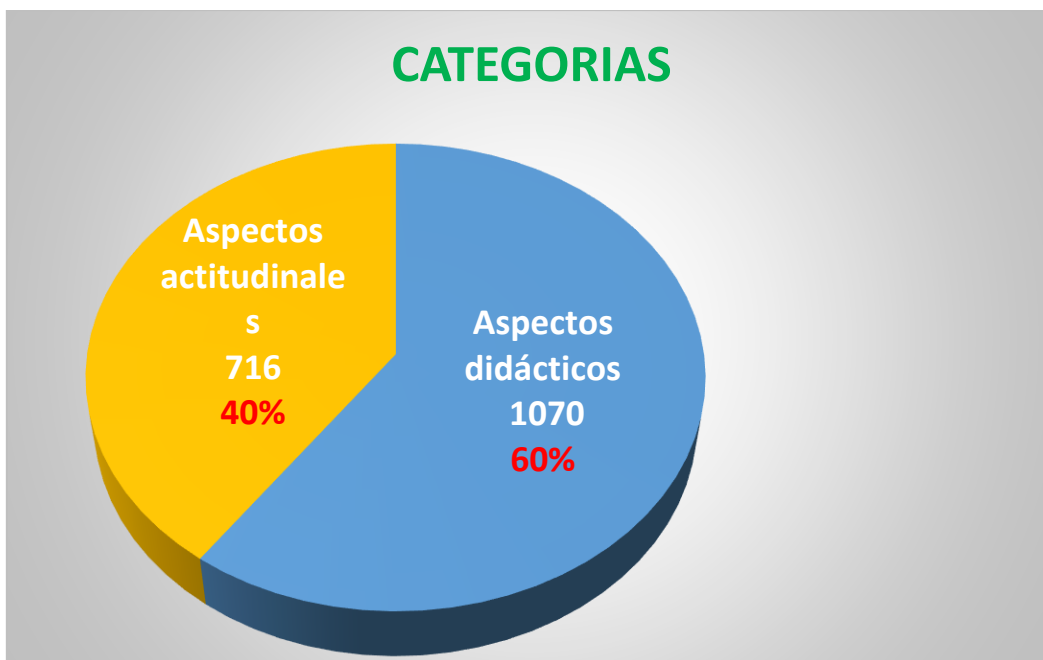
Tabla 1. Nivel educativo de las experiencias reportadas

Nivel educativo	Frecuencia absoluta	Porcentaje
Primaria	6	1.60%
Secundaria	14	4%
Medio superior	63	17%
Superior	276	74%
Posgrado	3	0.8%
Sin especificar	12	3%
Total	374	100%

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse el nivel de educación superior fue donde se ubican de manera sobresaliente la mayor parte de las experiencias (74%). Con respecto a las categorías encontradas, su frecuencia fue la siguiente: 1070 (60%) corresponden a los aspectos didácticos y 716 (40%) a los actitudinales. Ver Figura 1.

Figura 1. Frecuencia y distribución porcentual de las categorías: aspectos didácticos y actitudinales



Fuente: Elaboración propia

Para ilustrar el tipo de experiencias relatadas por los estudiantes, se ofrecen 3 ejemplos de sus narraciones de lo que para ellos era una clase deficiente. Basándose en sus relatos, se construyeron las categorías y subcategorías que se definen y ejemplifican al concluir la presentación de los casos.

Ejemplos de los casos

Caso 1

“En una asignatura de la Licenciatura en Psicología, los alumnos dimos los temas que debían ser vistos durante el curso. Como mi grupo era pequeño (15 alumnos), nos dividimos en equipos de 5 personas y la profesora asignó los temas que cada equipo debía exponer ante el grupo.

Para las exposiciones, nunca nos proporcionó referencias de algún libro donde pudiéramos sacar información útil, por lo cual la calidad de nuestros trabajos se vio afectada. Además, para los trabajos de investigación que nos pedía, no nos daba los lineamientos que debía contener nuestro trabajo de investigación. En caso de que pidiéramos algún tipo de recomendación o apoyo para hacer correcciones, la profesora se justificaba diciéndonos que en dado

caso ella estaría haciendo nuestro trabajo. La mayoría de las veces ni siquiera se tomaba el tiempo de revisarlos y leer la información que habíamos puesto, pues solo evaluaba nuestro trabajo por la cantidad de hojas, que los títulos y subtítulos se diferenciaron dentro del texto y que las hojas tuvieran un marco. Debido a esto, nuestros trabajos siempre resultaban mal elaborados.

El material que se usaba en las clases eran copias que la profesora nos proporcionaba, pero en la mayoría de las ocasiones eran lecturas demasiado largas de las cuales ni siquiera se revisaban completas e incluso tenían temáticas que no iban acorde con el temario. Cuando nosotros, como alumnos, cuestionábamos ciertos puntos de vista o le planteábamos nuestras dudas a la profesora, ella solo se limitaba a decir “eso ya debieron haberlo investigado por su cuenta” o “ese tema ya debieron haberlo visto en otra asignatura”. Debido a esto, nosotros siempre nos quedábamos con dudas sobre las lecturas.

Por todas esas cuestiones, todo el grupo dejó de mostrar interés en la clase, no prestamos atención a lo poco que se exponía y la mayoría no leía las lecturas que se dejaban para trabajar en clase, por esta misma razón nuestros conocimientos sobre esta materia resultaron muy vagos”.

Caso 2

"Esta clase se convirtió en una de las más tediosas de todas, pues se podría decir que prácticamente no sabíamos qué era lo que hacíamos. Al principio, la clase parecía interesante después de que la profesora aplicara un examen que consistía en preguntas sencillas pero difíciles de contestar. Cuando vimos los resultados, pudimos darnos cuenta de que la forma en que nos habían enseñado en la escuela no había sido la más óptima. Con esta "revelación", creímos que la clase trataría temas interesantes.

Pero no fue así. La profesora nos dio varias lecturas durante las primeras clases, y todo iba bien porque ella explicaba lo que no comprendíamos de las lecturas y nos pasaba videos para tener una mejor comprensión.

Sin embargo, a medida que pasaba el semestre, las cosas empeoraron. La profesora nos pidió hacer varios trabajos en los que usamos varias técnicas. Por ejemplo, hicimos réplicas de los experimentos de Piaget sin ninguna explicación. Así, hicimos un cubo de gran tamaño con papel milimétrico que requirió la participación de varias personas. Cuando terminamos de construirlo sin saber cuál era el objetivo, la profesora simplemente lo observó

por un momento, hizo algunas preguntas y nos pidió desarmarlo. Nunca supimos cuál era el propósito de ese trabajo.

En el caso de los exámenes, hubo tres: dos escritos y uno "práctico". En el caso de los escritos, nunca supimos las calificaciones obtenidas. En el caso del examen práctico, fue bastante extraño porque se trataba de hacer operaciones con un ábaco, suma y resta, que veníamos practicando desde varias clases atrás, y de realizar operaciones con regletas. Esto no parecería tan malo, incluso podría verse como algo "innovador", pero todo cambió cuando, en la realización de este examen, la profesora se tardó más de un mes. Cada alumno tenía que pasar con ella para la realización del examen, y el tiempo que tardó en pasar todo el grupo fue de más de un mes. Además, la profesora frecuentemente llegaba a la clase una hora tarde."

Caso 3

"En el primer semestre de la carrera, tuve una experiencia con una clase que desde mi opinión creo que es mala. Una de ellas corresponde a que la profesora encargada de impartir la asignatura no parecía estar muy interesada en el aprendizaje de los alumnos, ya que acostumbraba darnos la bibliografía correspondiente a los temas que revisamos cada clase y nuestra tarea consistía en buscarla y leerla; sin embargo, durante las clases, en lugar de revisar el contenido de la lectura y resolver dudas, la profesora se limitaba a hablar de su experiencia como psicóloga clínica en el campo laboral. No atendía a nuestras preguntas, no resolvía nuestras dudas y muchas veces lo que hablaba en clase no tenía relación con los contenidos que deberíamos haber revisado, y si así lo fuese, no nos mostraba elementos para vincularlos. Al terminar de revisar cada tema, solía aplicarnos un examen en el que teníamos que reproducir aprendizajes memorísticos. Pero en realidad, a mí me afectó bastante para los siguientes semestres, ya que no aprendí, mucho menos comprendí los procesos básicos y tampoco los conceptos correspondientes al área".

Ahora aparecen dos tablas con los resultados de cada categoría, que muestra las menciones obtenidas en las subcategorías. Ellas aparecen ordenadas de mayor a menor frecuencia. Ver Tabla 2 y 3.

Tabla 2. Resultados de la categoría aspectos didácticos

Subcategorías	Frecuencia
No aprendió	191
No explica bien	179
Ausencia o deficiente retroalimentación	157
Instrumentos defectuosos para evaluar los aprendizajes	118
Clases aburridas	91
Actividades excesivamente complejas y difíciles	57
No fomenta la participación de los estudiantes ni verifica su comprensión	50
No domina los contenidos impartidos o no están actualizados	50
Clase desorganizada y sin secuencia didáctica	40
Deficientes materiales y apoyos didácticos	37
Falta de autoridad académica	35
Problemas comunicativos	33
No termina a tiempo con el programa del curso	32
Total	1070

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3 . Resultados de la categoría aspectos actitudinales

Subcategorías	Jerarquías
Irresponsabilidad docente	161
Los estudiantes imparten las clases	114
Incertidumbre y arbitrariedad de los criterios de evaluación	91
Maltrata a los alumnos	81
Habla de temas ajenos a la clase	78
Desmotivado y con actitud negativa	47
No sigue el programa del curso	46
Abusa de su poder	34
Intolerante y prepotente	33
Falta de ética	28
Hostigador sexual	8
Total	716

Fuente: Elaboración propia

Enseguida se definen cada subcategoría, en paréntesis está el número de menciones recibidas y hay extractos de lo expresado por los estudiantes para ilustrarla. Primero aparecen los resultados de la categoría de los aspectos didácticos y posteriormente lo actitudinal.

Definición y ejemplos de las subcategorías correspondientes a los aspectos didácticos

No aprendió (191).

No hubo aprendizaje porque las actividades, ejercicios o formas de enseñanza no lo favorecieron al ser repetitivas, memorísticas o intrascendentes para el aprendizaje.

“Nos hacía copiar el DSM IV, diez páginas por clase”.

“Nunca usó un diagrama o el pizarrón, lo que hacía difícil la incorporación de la información, pues era totalmente teórica y a veces resultaba complicado imaginar algunos procesos fisiológicos de los sistemas humanos”.

“Hasta la fecha no sé qué se supone debimos aprender”.

“Sus clases se reducían a copiar un montón de ejercicios en el pizarrón”.

“La verdad fue una decepción muy grande, que no cumplió mínimamente en lo académico, no aprendimos casi nada”.

“Nos dejó ir a un lugar, sacarnos una foto y hacer un resumen de lo que escuchamos o vimos; nunca entendimos para qué”.

No explica bien (179).

Explicaciones confusas y contradictorias, usa un lenguaje complicado. Solo lee su presentación y no explica el tema, deja con dudas a los alumnos.

“Método que involucra solo una presentación en power point y que “literal” solo recita las líneas tal cual están escritas en la misma”.

“Daba explicaciones contradictorias”.

“No se daba a explicar, casi siempre nos dejaba más confundidos, sólo él se entendía”.

“Los términos conceptuales que usaba no los manejamos y le costaba trabajo tratar de bajarse de su lenguaje”.

Ausencia o deficiente retroalimentación (157).

El maestro no corrigió las tareas pedidas o las exposiciones de los alumnos. No les señaló lo que estaba adecuado o incorrecto de sus realizaciones.

“Dejó trabajos y no hubo retroalimentación”.

“No nos apoyaba aclarando dudas en trabajos, no sabíamos si lo hacíamos bien”.

“Nunca intervenía en las exposiciones”.

“Jamás supimos cuál era el objetivo de ese trabajo”.

Instrumentos defectuosos para evaluar los aprendizajes (118).

Exámenes difíciles, instrumentos mal diseñados, solicita respuestas memorísticas o literales. Pregunta sobre contenidos no revisados en clase.

“El examen final consistía en resolver preguntas de temas que no se habían visto”.

“En sus exámenes preguntaba cosas muy precisas y eran muy largas, sin contar que muchas veces las opciones que ponía, todas podían ser válidas, en otras no se podían responder con los incisos dados y las preguntas estaban mal redactadas”.

“Un examen llegó a tener un máximo de 70 preguntas las cuales debías memorizar con casi media cuartilla de respuesta, pues si no respondes tal cual te daban la guía (palabra por palabra) te la tachaban y así terminas por reprobar el examen”.

Clases aburridas (91).

Clases poco atractivas, fastidiosas y monótonas que les provocan sueño.

“Siempre era llegar a hacer lo mismo”.

“Sólo de que entrara al salón era aburrición segura, después de 5 minutos de escucharlo, daba sueño”.

“Era difícil que me mantuviera despierto, me daba sueño su clase”.

“Se lleva el Óscar del aburrimiento”.

Actividades excesivamente complejas y difíciles (57).

Solicitar tareas o trabajos que rebasan con mucho el nivel actual de conocimientos del estudiante.

“Hacía que leyéramos varias hojas de textos en inglés cuando la mayoría no lo comprendemos”.

“Nos hacía preguntas o dejaba ejercicios de temas que evidentemente no sabíamos porque eran de un nivel más avanzado”.

“La maestra ignora las dificultades de la reconstrucción de conocimientos de los alumnos de modo que los artículos que presenta son en su mayoría o en su totalidad de muy alto nivel intelectual, comparado con el nivel actual de los alumnos”.

No fomenta la participación de los estudiantes, ni verifica su comprensión (50).

El maestro expone la clase pero no hace preguntas a los estudiantes, ni los anima a participar, no checa si le están entendiendo.

“Daba monólogos del tema y no involucra a los estudiantes”.

“Quedaron muchas preguntas por resolver y jamás nos preguntaba si habíamos comprendido”.

“Daba por hecho que entendíamos lo que ella dijese, no nos daba tiempo para preguntar”.

“La maestra no involucra nunca a sus alumnos en la clase”.

No domina los contenidos enseñados o no están actualizados (50).

El maestro desconoce varios de los temas que enseña. Imparte contenidos obsoletos.

“Nos dijo que no sabía de qué trataba bien la materia, que era la primera vez que la daba”.

“Nos pedía que investigáramos por nuestra cuenta porque ella sólo sabía sobre cierto autor”.

“Cuando se le preguntaba a la maestra de manera personal se limitaba a dar una bibliografía dónde podíamos encontrar la respuesta, normalmente eran artículos muy viejos”.

“Sólo dos veces vimos ejercicios de estadística, ambas veces el profesor se equivocó en el procedimiento”.

Clase desorganizada y sin secuencia didáctica (40).

Su clase no tiene una clara secuencia, orden o presentación didáctica de los contenidos. Es dispersa. El maestro no lleva control de los trabajos o tareas que pide. No retoma los contenidos del curso con los revisados anteriormente.

“La forma en que daba su clase y mostraba sus diapositivas era desorganizada”.

“Nos preguntaba en qué tema íbamos o qué nos faltaba por ver, andaba perdida en los temas que teníamos que ver”.

“Los trabajos que entregamos los perdía o no los tenía anotados en su lista” .

“Tampoco tenía un plan sistematizado de los contenidos de cada sesión lo cual resultaba bastante confuso”.

“La dispersión era el común denominador”.

Deficientes materiales y apoyos didácticos (37).

Los materiales usados por el maestro estaban cargados de textos, eran confusos y poco claros. No sabía manejar los recursos didácticos.

“Por cuestiones técnicas no se podía ver (la película) ya que la estaba buscando en internet, perdió casi una hora tratando de que se viera, todo mundo trató de ayudar y al final solo vimos el inicio de la película con una malísima calidad visual y de sonido”.

“Eso no era lo malo, era que las diapositivas estaban llenas de letras, en colores que no alcanzamos a distinguir”.

“Acomodaba su proyector, sus bocinas y todo su equipo para dar una bonita presentación que en realidad estaba repleta de texto”.

Falta de autoridad académica (35).

No ejerce su autoridad sobre el grupo propiciando desorden en el salón de clase, los alumnos hacen actividades distintas a las de la clase, deja hacer, deja pasar, hay indisciplina y no toma medidas correctivas.

“No controla el tiempo de las exposiciones, algunos se tardaban 20 minutos y otros grupos dos clases”.

“Cada quien hacía lo que quería, algunos no le ponían atención y se ponían a platicar”.

“No había orden, la ignoraban y cada quien en su rollo hacíamos tarea de otra materia”.

Problemas comunicativos (33).

Tiene un tono de voz bajo y monótono, no enfatiza ; habla muy rápido o muy lento; su dicción no es buena y no se entiende lo que dice. Tiene mala letra y es ilegible lo que anota en el pizarrón.

“Hablaba tan bajito que no escuchábamos cuando pasaba lista”.

“Tenía un tono de voz tan lineal que en determinado momento dejábamos de poner atención”.

“No se le entendía lo que decía o ponía en el pizarrón”.

No termina a tiempo con el programa (32).

Se retrasa, no se cubren los contenidos previstos en el tiempo estipulado.

“No logramos ver ni el 50% de los temas del programa”.

“Nos retrasamos en los temas por ver y terminamos yendo cuando ya habían acabado las clases”.

“No logró cubrir todas las clases designadas”.

“Además de que tuvimos que asistir después de finalizado el semestre para reponer clases y tratar de cubrir algunos temas”.

Definición y ejemplos de las subcategorías correspondientes a los aspectos actitudinales

Irresponsabilidad docente (161)

Falta de compromiso docente, enseña lo menos posible, continuas inasistencias o retardos. La mayor parte del curso es impartida por adjuntos. Hace actividades solo para pasar el tiempo o ajenas al tema del curso como proyectar películas no relacionadas con la clase.

“La profesora encargada de la materia nunca asistió a las clases, su adjunto era quien las impartía y al parecer no preparaba las sesiones”.

“A la tercera clase no llegó, nos mandaba correos una noche antes avisándonos, volvió a faltar a muchas clases más y casi al final del semestre apareció”.

“Durante todo el semestre el profesor solo se presentó 5 veces a dar clase, la cual tenía una duración de 2 hrs”

“Los días que teníamos práctica se dedicaba a ponernos películas”.

“Nos dejaba hacer lo que quisiéramos o salir a jugar a las canchas”.

Los estudiantes imparten la clase (114).

Pide que los alumnos expongan los temas del curso, no interviene; reparte los temas a sus estudiantes, deja que ellos preparen la clase y las actividades. No los asesora, la mayor parte del curso es así.

“Básicamente el curso consistió en exposiciones de nuestros compañeros”.

“Ella asignó los contenidos, los estudiantes expusimos todos los temas sin que ella nos diera una orientación”.

“Nosotros investigamos los temas, los dábamos, poníamos actividades y resolvíamos dudas”.

Incertidumbre y arbitrariedad en los criterios de evaluación (91).

No les informa sobre los mecanismos y criterios de evaluación o de manera inesperada y arbitraria los cambia. No respeta sus propios lineamientos. Los alumnos no saben por qué obtuvieron la calificación.

“Nunca nos dijo cómo iba a evaluar, ni los criterios”.

“No nos dio lineamientos para el trabajo y cada quien lo hizo como pudo”.

“...al final no supimos por qué sacamos esa calificación o con qué criterios nos evaluó”.

“ Se hizo lo que pidió, pero al momento de evaluar según ella faltaron cosas, videos , mapas en fin cosas que jamás pidió”.

“Su forma de evaluación no me gustó ya que al principio nos había proporcionado una forma de evaluar y al finalizar el curso no respetó lo que él había dicho”.

“Sacamos buenas calificaciones sin saber nada de la materia”.

“...nos reprobó a la mayoría a pesar de nuestros esfuerzos, trabajos o participaciones”.

Maltrata a los alumnos (81).

No crea un clima afectivo, constantes faltas de respeto y humillación. Llega a descalificar y denigrar a los educandos y/o sus participaciones, hace comentarios sarcásticos y los regaña. Sus críticas son destructivas, muestra desinterés o molestia por lo que dicen los alumnos.

“Recibimos constantes humillaciones e insultos”.

“En las exposiciones se quejaba del desempeño de los alumnos y los ridiculizaba”.

“Sus comentarios fueron transitando de lo despectivo a lo ofensivo”.

“Él tomó una actitud súper grosera y muy altanera de una manera en que se ofendió porque supuestamente no le estábamos poniendo atención, empezó a decirnos que éramos los futuros ninis del país porque es para lo único que podíamos acceder con tanta ignorancia”.

“Las correcciones que nos hacía venían generalmente acompañadas de regaños”.

“En casi todas interrumpió pero muy pocas veces para aportar algo la mayoría era para regañarnos y criticar el trabajo de forma casi denigrante”.

Habla de temas ajenos a la clase (78).

En lugar de exponer el tema de la clase, habla de aspectos ajenos a la misma como sobre su vida o situaciones que no se relacionan con los contenidos del curso.

“Muchas veces lo que hablaba en clase no tenía relación con los contenidos que deberíamos haber revisado”.

“En ocasiones en lugar de dar clase formalmente sólo cuenta anécdotas de su vida que nada tienen que ver con la materia”.

“Empezaba a hablar de temas que según su parecer estaban relacionados con la clase. Estos temas iban desde la construcción de la capilla Sixtina, Jesucristo, el presidente, etc.”

“... además fácil 12 de las 16 clases se la paso contando unas 3 anécdotas intercaladas o no sobre su nieta, siempre las mismas tres; su favorita las hadas que la niña inventó y sobre la cual escribió un cuento”.

Desmotivado y con actitud negativa (47).

El docente da la impresión que no le gusta enseñar, menciona que está con el grupo por obligación o por alguna otra circunstancia ajena a sus deseos. Suele quejarse de todo (contenidos, programa, currículo, situaciones académicas, sueldo, estudiantes, etc).

“Se quejaba con nosotros de que no le pagaban lo suficiente y que él ya debería estar jubilado”.

“Nos dijo que él no quería estar ahí, que nos estaba haciendo un favor”.

“Se notaba claramente que no le gustaba dar clases”.

“El profesor carecía de la esencia de lo que es enseñar en una institución escolar y su interés era totalmente nulo”.

“Se notaba que aborrecía dar clases”.

“La maestra tenía una pésima actitud con nosotros en el sentido de que iba sin ganas para enseñarnos”.

No sigue el programa del curso (46).

Imparte temas diferentes a los estipulados en el programa, se dan otros en su lugar.

“Enseña temas fuera del programa del curso”

“No hubo seguimiento del temario ya que la profesora daba la clase de lo que quería y cuando quería”

Abusa de su poder (34).

Ejerce su poder de manera impositiva y despótica, se hace lo que él dice porque es el maestro. Los amenaza si no hacen lo que él quiere.

“Nos dijo que si no los entregaban correctamente resueltos los ejercicios no nos dejaría salir al recreo”.

“Las siguientes clases, se encargó de dejarnos ver por medio de sus comentarios que tenía el poder suficiente para impedir nuestro egreso de la prepa”.

“Arbitrariamente puede emitir algún desacuerdo hacia cualquier aspecto dentro de la ejecución que no le parezca y de este modo reprobar al alumno en cuestión”.

Intolerante y prepotente (33).

Cree tener siempre la razón y poseer el conocimiento absoluto, no permite contribuciones de los estudiantes que vayan en contra de sus ideas. Impone su ideología, no acepta nuevas posturas u opiniones descalificándolas, tampoco está abierto a sugerencias o críticas. Quiere que sus alumnos crean en lo que él cree.

“Imponía su punto de vista y hacía que participaran menos los que tenían otra opinión”.

“El pensamiento crítico y la creatividad eran castigados y reprimidos”.

“El profesor llegaba a desvalorizar cualquier opinión que no fuera la suya”.

“Siento que le importaba poco lo que pensáramos, pues solo le importaba impartir su filosofía de vida y que todos nosotros la adoptamos y la hiciéramos nuestra”.

“La clase era muy cuadrada siendo que si emitias opiniones opuestas a la ideología feminista de la maestra y sus lecturas ella respondía agresivamente”.

“Las pocas clases a las que asistió fueron de pseudo debates donde si no le dabas la razón estaba “excomulgado” de su clase; aunque se oye cómico, si hubo clases en las que llegó a sacar a chicos porque le refutaron mucho”.

“En el salón su palabra tiene mayor autoridad”.

Falta de ética (28).

Los estudiantes trabajan para sus investigaciones. Pide la realización de actividades o de compra de material no relacionadas con el curso pero de las que obtiene un beneficio personal, sino lo hacen toma represalias.

“Nos hizo comprar su libro”.

“A su falta de ética como profesional de la docencia ya que sólo esperaba sacar provecho de sus alumnos para que le hicieran trabajo gratuito para sus propias investigaciones”.

“El maestro siempre llevaba un morralito lleno de dulces que vendía a todos sus grupos y a los niños que no le compraran muchos dulces en cada una de las clases les encontraba algún pretexto para reprobarlos”.

“En una ocasión la profesora nos mandó a una visita a un sensorama, la cual era casi obligatoria, resultó ser algo caro para lo que ofrecía esa actividad, parecía que la profesora ganaba dinero al enviarnos ahí porque además no le encontrábamos conexión con los temas de la materia”.

Hostigador sexual (8)

Hace insinuaciones de tipo sexual. Acosa sexualmente a sus estudiantes.

“Sus comentarios fueron subiendo de tono y empezó a hacer alusiones a algunos compañeros (al inicio fue a los hombres y después también a las mujeres). Esto ocasionó que algunas compañeras dejaran de entrar a sus clases”.

“Hacía comentarios elevados de tono sexual a nuestras compañeras”.

“Las quejas de los alumnos hacia él se enfocaron en la manera como trata a las mujeres, ya que en diversas situaciones se vale de su figura como autoridad para cometer acoso hacia ellas.”

Para concluir la presentación de los resultados se destaca que las seis subcategorías que tuvieron más menciones fueron: No favorecer el aprendizaje, no explicar adecuadamente, irresponsabilidad docente, ausencia o deficiente retroalimentación, instrumentos defectuosos para evaluar los aprendizajes y los estudiantes imparten la clase. Ellas agrupan al 51% de todas las subcategorías.

Discusión

Con la investigación, se buscó responder a las siguientes preguntas: ¿Por qué los alumnos consideran que no han aprendido a pesar de recibir enseñanza? y ¿Por qué no solo no aprendieron, sino que fue una experiencia de la cual conservan un amargo recuerdo? Para analizar las prácticas docentes reportadas, se utilizaron dos categorías: una para los aspectos didácticos y otra para los actitudinales, que juntas ayudan a entender la falta de aprendizaje y ser calificada por los estudiantes como la peor clase recibida. A continuación, se explican los resultados obtenidos.

Si bien todas las subcategorías contribuyen a la valoración negativa de la enseñanza, algunas tienen mayor peso que otras y por ello se destaca que seis de las más mencionadas, cuatro se refirieron a lo didáctico. Es decir, que la característica más citada de las clases deficientes fue porque los maestros no saben enseñar. Dentro de ella, la subcategoría que tuvo las mayores menciones fue que no aprendieron porque la enseñanza estimuló solo los procesos cognitivos elementales como son la repetición y memorización, donde lo revisado durante el curso no superó ese nivel sin favorecer los procesos cognoscitivos complejos (Hattie and Yeats, 2014). Es decir, no hubo un aprendizaje significativo porque lo realizado en el salón de clase no lo estimuló, por el contrario, se les pedía a los estudiantes hacer relaciones arbitrarias, lo cual es un ejemplo de aprendizaje memorístico (Ausubel et al, 1976). Copiar reglamentos no es precisamente algo que enriquezca el aprendizaje, no se forma nuevo conocimiento, sino que se hace algo con el estímulo recibido y no se es un activo participante en este proceso (Del Val, 1997 y Hativa, 2000). Lo presentado no se vinculó con los saberes preexistentes (Ausubel, et al, 1976) ni se repasó (Meirieu, 2005), y al ser superficial, hizo que los estudiantes consideren que no aprendieron.

Además, ellos se quejan de exámenes mal elaborados, con poca claridad de los criterios de evaluación, aspecto que también mencionan Torres-Zapata et al. (2022), donde se evaluaba la repetición de lo expuesto por el maestro o en el libro de texto, pero no se valoraba la comprensión del conocimiento. Por eso, lo enseñado solo se retuvo hasta el momento del examen y después se olvidó. Eso demuestra que no importa la calificación así obtenida si el estudiante reporta un escaso conocimiento de lo revisado en la asignatura y lo más seguro es que lo olvide una vez hecho el examen.

Se aprende cuando se da significado a los nuevos conocimientos para lo cual se necesita que ellos se presenten de manera organizada y clara (Carlos - Guzmán, 2021; Darling-Hammond, 2000 y Kember Kwan, 2002); en contrapartida, lo reportado por los estudiantes es que la enseñanza recibida fue confusa y dispersa. Novak define al acto docente como el proceso de internalización de los significados hasta que los alumnos y el maestro los comparten (Moreira, 2000), esto fue precisamente lo que no ocurrió según lo afirmado por los alumnos ya que muchas veces no recibieron ayuda por parte del docente. Tampoco los maestros realizaron acciones para favorecer la asimilación adecuada de los contenidos presentados como son: la evocación y el ligarlos continuamente con otros temas y conceptos (Hativa, 2000; Meirieu, 2005).

Los estudiantes solicitan de sus maestros que las clases sean atractivas (Azureen et al., 2014), dinámicas y no aburridas (García y Rugarcia, 1985), de tal manera que la enseñanza implique retos y la solución de problemas reales (Coudannes, 2016 y Torres-Zapata et al., 2022). Hechos que no sucedieron en las clases descritas por los alumnos.

Hubo otras anomalías que no ayudaron a afianzar el aprendizaje como fue la falta de una adecuada retroalimentación a las acciones o exposiciones de los alumnos, quienes al no saber si lo realizado estaba correcto o incorrecto, no aprendieron (Hattie, 2012, Moreno, 2021 y Schutte, 2008). Tampoco se reporta que el maestro haya practicado lo que enseñó, fueron clases verbalistas muchas de ellas poco claras, donde se leían las diapositivas pero sin ninguna explicación y sin verificar que los alumnos estuvieran entendiendo lo expuesto.

En resumen, los estudiantes señalan no haber aprendido por lo elemental y superficial de las clases, porque el docente no explicó bien, ni aclaró sus dudas, no hubo prácticas ni retroalimentación, tampoco se vincularon los temas ni se fomentó la participación del alumno y fueron deficientes las formas de evaluar.

Hubo también docentes que se fueron al otro extremo, ya que pedían a los alumnos tareas o ejercicios difíciles que fueron incapaces de hacer debido a la falta de conocimientos

necesarios (Hativa, 2000). Reportan en menor número problemas de comunicación de los docentes, clases desorganizadas y caóticas, donde había una excesiva permisividad ya que los estudiantes hacían lo que querían y el maestro no imponía un orden académico (Tuckman y Monetti, 2011) o que también ellos se dieron cuenta de su falta de dominio y actualización de los contenidos enseñados.

Por la parte actitudinal, la subcategoría más mencionada fue la irresponsabilidad docente, que es no dar clases debido a ausentismo o retardos, con actividades docentes mínimas, poco comprometido con su labor, así como emplear el tiempo de clase para otras actividades. Parece obvio, pero no va a haber aprendizaje si el alumno no recibe la enseñanza (Brophy, 2006). Está plenamente comprobado que uno de los actos más perjudiciales que se pueden cometer contra los educandos es no enseñarles (Carnoy, 2005). Tampoco ayuda que ellos realicen el trabajo del docente, exponer sin supervisión o asesoría de su parte. Como dijo una alumna: “estamos a una exposición de convertirnos en maestros de esta universidad”. Hacer que los alumnos expongan puede ser un proceso formativo siempre y cuando no se abuse de ello, los estudiantes necesitan ser asesorados antes de impartir la exposición, recibir retroalimentación para ir puliendo y corrigiendo sus realizaciones (Shutte, 2008 y Moreno, 2021), pero dejarlos solos no va a favorecer el aprendizaje.

No ocurrirá el aprendizaje si el maestro no especifica claramente los fines de la enseñanza o no les informa de los criterios que va a utilizar para evaluarlos (Hattie, 2012) o si los modifica de manera arbitraria de tal forma que los estudiantes no saben por qué obtuvieron la calificación asignada.

Igualmente, los estudiantes aprenden mejor si la mayor parte del tiempo disponible se dedica a las actividades académicas especificadas en el currículum (Brophy, 2006) y hay una adecuada gestión de la clase (Tuckman y Monetti, 2011). Por eso, cuando se pierden días de clase o el tiempo de ella se dedica a otros asuntos diferentes a la enseñanza, hay un efecto regresivo sobre el aprendizaje de los alumnos y si la situación es reiterada los pone en clara desventaja en comparación con estudiantes que reciben el servicio tal como está prescrito (Oppenheimer, 2010).

Con respecto a la creación de un clima que estimule el aprendizaje, de respeto y apoyo al alumno que busque su bienestar emocional, simplemente no ocurrió, sino al revés, fueron ambientes donde imperó el miedo, la angustia y la subordinación a los caprichos del maestro. Lo preocupante de lo encontrado en esta investigación fue la denuncia de los alumnos de

haber sido maltratados por sus maestros, por lo que para ellos fue una experiencia muy desagradable que los marcó porque en algunos casos aún la recuerdan a pesar de los años transcurridos. Fueron alumnos universitarios reportando experiencias ocurridas en la primaria o la secundaria. Es indignante que los alumnos reporten esto porque no van a la escuela para ser humillados.

Weiner (2000) dice que la docencia implica una relación de poder que se supone debe usarse para el beneficio del alumno, pero aquí no lo fue, ya que hubo maestros que hicieron mal uso del mismo, además de emplearlo para adoctrinar e imponer su ideología, donde había solo una verdad: la del maestro. Esto contradice lo propuesto por grandes pedagogos como Alain, para quien "educar es dar al hombre a conocer su poder de autogobierno para no creer sin pruebas" (Alain, 2002, p.12) o las metas propias de la enseñanza universitaria, que son formar en los estudiantes un pensamiento crítico y convertirlos en aprendices autónomos (Carlos, 2011 y Ramsden, 2007).

En síntesis, no hubo una atmósfera afectiva que es tan importante para estimular el aprendizaje (Gautier, 1997). Por lo tanto, los estudiantes no se sintieron en confianza y cómodos para aprender, sino todo lo contrario, fue una experiencia totalmente desagradable.

Los alumnos mencionan haber tenido docentes desmotivados y apáticos que evidentemente no iban a transmitir el gusto por el conocimiento, tal como lo hacen los buenos docentes (Carlos-Guzmán, 2021, García y Rugarcia, 1985 y Patiño, 2015). Tener maestros así no vuelve a la enseñanza un evento grato como debiera ser.

Las subcategorías que obtuvieron las menores frecuencias fueron las conductas poco éticas del docente y la del acoso sexual, que fue la de menor mención. Este último resultado no deja de ser sorpresivo porque se hubiera esperado mayores menciones. Quizá se debió al tipo de pregunta hecha: relatar tu peor clase. Tal vez algunas lo interpretaron como que debían referirse solo a situaciones académicas. Otra es que probablemente no lo mencionaron por vergüenza, esto porque llama la atención que la mayoría de los relatos de acoso sexual fueron reportados por hombres refiriéndose a sus compañeras y no por ellas. Puede deberse a que algunas mujeres lo experimentan: "como algo que se vive con culpa y se mantiene en secreto" (Mingo, 2020, p.23). No obstante, los resultados encontrados indican que hay más reportes de maltrato que de abuso.

Conclusiones

Basados en los resultados presentados, se puede concluir que no se aprendió debido a fallas en la enseñanza, tanto en los aspectos didácticos como en los actitudinales. Así, la clase recibida fue calificada por los alumnos como la peor, ya que no cumplió con los aspectos que se sabe favorecen el aprendizaje. El maestro no enseñó, fue irresponsable y además ejerció su poder de manera autoritaria y maltrató a los estudiantes. Con esto, se impidió crear una atmósfera propicia para el aprendizaje, sino todo lo contrario, fue una experiencia desagradable, aversiva, aburrida donde imperó el miedo.

Se ofrecieron ejemplos de cuando la enseñanza no se proporciona como debe ser, mismos que no se refieren solo a la falta de dominio por parte del docente de las estrategias y técnicas didácticas y evaluativas, sino que también fueron importantes los aspectos afectivos, como el mal clima emocional creado en el aula y, sobre todo, el trato dado a los estudiantes, el cual no fue el adecuado. Las deficiencias en estos dos aspectos explican la falta de aprendizaje y el mal recuerdo que tienen los estudiantes del curso recibido.

Futuras líneas de investigaciones

Una de las razones para separar las categorías en didácticas y actitudinales fue también para que los remedios sean diferenciales, ya que para combatir los problemas aquí expuestos requiere de la aplicación de diferentes políticas y estrategias.

Así, las deficiencias didácticas se enfrentan mejorando los procesos de actualización y formación docente. Se identificaron conductas concretas de los maestros, las cuales pueden ser remediadas si se les ayuda a enseñar mejor, a utilizar diferentes estrategias de enseñanza y no solo la expositiva, así como a saber diseñar exámenes y aplicar otras formas de evaluación. También a tener una gestión de la clase más eficiente y dominar las diferentes maneras de ofrecer retroalimentación (Hattie, 2012 y Moreno, 2021). Enseñarles a dar mejores clases para que su docencia sea una actividad estimulante, retadora y placentera tanto para el maestro como para sus alumnos. En resumen, los procesos formativos deben ser específicos para que los maestros corrijan las acciones que no hacen bien, sean acompañados en el proceso de modificar sus formas de enseñar y evaluar si hay cambios deseables en su enseñanza.

Por eso, se sugiere que los programas de formación docente tomen en cuenta las categorías y subcategorías utilizadas y ayuden al docente a mejorar su enseñanza para contribuir al aprendizaje de los alumnos.

La parte actitudinal es más compleja porque requiere de distintas actividades en diferentes niveles, comenzando por lo personal, en el cual el propio maestro reflexione si la docencia es satisfactoria para él, si es lo que quiere hacer el resto de su vida o por el contrario, debería abandonarla porque puede estar dañando a otros y dejar un recuerdo amargo. Requiere revisar lo que hace, ser autocrítico y buscar ayuda.

En el nivel institucional, se precisa contar con mecanismos para verificar el cumplimiento de las labores docentes, la aplicación periódica de cuestionarios de evaluación docente donde se indague no solo lo didáctico o la parte académica, sino también el trato dado a los alumnos; en general, disponer de instrumentos para detectar y corregir los problemas como los aquí mencionados para que no crezcan, queden impunes y puedan ocasionar problemas a la institución.

Las fortalezas y las debilidades de lo presentado en algunos aspectos son las mismas, ya que por un lado es una investigación original, ya que hay pocos ejemplos que se estudien así a la docencia; se han encontrado dificultades para ser comprendida porque no se ajusta a los parámetros tradicionales de cómo se investiga la práctica docente. En especial, se resalta que se ofrecieron ejemplos reales de cómo ocurre la enseñanza en los salones de clase.

Se destaca la fortaleza de haber descrito y ejemplificado la docencia deficiente en distintos niveles educativos, encontrando muchos puntos en común, lo cual indica que se identificaron problemas de la enseñanza en general que no son específicos de un nivel educativo. Igualmente, se ofrecen elementos para explicar por qué recibir una enseñanza no es sinónimo de aprendizaje.

Esto abre líneas de investigación para validar y profundizar en lo aquí encontrado, pero lo novedoso del estudio implica que no hay la seguridad de haber reflejado fidedignamente toda la riqueza encontrada en los casos reportados por los alumnos, por lo que se sugiere la realización de réplicas de este estudio, de manera que se pudiera corregir y mejorar lo realizado.

Una limitación es que no hay pruebas masivas para evaluar los aprendizajes de los alumnos de educación superior, no hay un equivalente a la prueba PISA, por lo que hay poca información sobre su desempeño académico real, aparte de las calificaciones, que no son una fuente fiable para este propósito.

Otra dificultad fue que usualmente la práctica docente es estudiada desde su lado "positivo", lo que "debería ser", y aquí se tomó un camino opuesto, ya que se investigó cuando la enseñanza no se da de acuerdo a lo esperado, por lo que se encontró poca literatura al

respecto. Sin embargo, se considera igualmente valioso que mostrar sus aspectos negativos puede ser también un aliciente para corregirla.

Finalmente, se reitera que elegir como objeto de investigación lo que ocurre en el salón de clase para averiguar por qué los alumnos no aprenden no descarta la influencia de otros factores que inciden en ello, como los socioeconómicos, los institucionales y los propios de los alumnos. El hecho de que se haya priorizado la docencia no implica demeritar su influencia, las cuales también explican las deficiencias en el aprendizaje escolar. Sin embargo, centrarnos en la práctica docente es una vía válida y valiosa, dada la importancia que tienen las acciones del maestro para lograr que los estudiantes tengan un pleno dominio de los contenidos enseñados. El propósito de lo presentado es contribuir a que la enseñanza sea una experiencia efectiva, grata y estimulante, y evitar que ocurra lo aquí reportado.

Referencias

- Aguirre, J. y De Laurentis, C. (2016). La buena enseñanza de los docentes universitarios desde la perspectiva de los estudiantes: combinación de formación profesional y valores morales. *Entramados: educación y sociedad*, (3), 135-141.
- Alain (2002). *Charlas sobre educación. Pedagogía infantil*. Losada.
- Ausubel, D.; Novak, J. y Hanesian, H. (1976). *Psicología Educativa*. Ed. Trillas.
- Azureen, R., Ridhawanah, S., Hafizah, N., Chung, V., Muízzuddin M., Kalthum; U. and Sahari-Shahrill, M. (2014). The ideal psychology teacher: Qualitative analysis of views from Brunei GCE A- level students and trainee psychology teacher. *Asian Social Science*, 10(12), 184-194.
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Harvard University Press.
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2007). Las prácticas docentes en la base de la eficacia en la escuela. En A. Bolívar & J. Domingo. (Eds.) *Prácticas eficaces de enseñanza*. 7-44. PPC.
- Brophy, J. (2006). *Enseñanza. Serie Prácticas Educativas*. Oficina Internacional de Educación. Academia Internacional de Educación.
- Carlos, J (2011) La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles Educativos*, Vol XXXIII, 129-141.
- Carlos - Guzmán, J. (2018). Buenas Prácticas de Enseñanza de los Profesores de Educación Superior. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2). <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.008>

- Carlos – Guzman, J. (2021). Aportaciones de las buenas prácticas de enseñanza para el mejoramiento docente en educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(111). <http://doi.org/10.14507/epaa.29.3906>
- Carlos, J., Castañeda, I. y Cardoso, P. (Noviembre 2015) Valorando los efectos de la enseñanza: El caso del aprendizaje de asignaturas de la tradición cognoscitivista de un currículum de psicología. *Memorias electrónicas del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Noviembre.
- Carnoy, M. (Noviembre 2005) Mejorando la calidad de la educación ¿Qué sirve? En *Conferencias magistrales del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 79-88.
- Chiatti, S. y Sordelli, L. (2019) Acerca del buen docente universitario y las miradas de sus estudiantes. *Actas de las “V Jornadas sobre la formación del profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa”*.
- Coudannes, M. (2016). Profesores memorables en la Universidad. Tres casos de buenas prácticas. *Contextos de Educación*, 16, 12–21.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 15–29.
- Delval, J. (1997) Tesis sobre el constructivismo. En M. Rodrigo y J. Arnay (Comps.) *La construcción del conocimiento escolar*. Paidós, 15 - 33.
- Entwistle, N. and Walter, P. (2002). Strategic alertness and expanded awareness within sophisticated conception of teaching. En P. Goodyear y N. Hativa (Eds.) *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education*. Kluwer Academic Publisher.
- García, J. M. y Rugarcia, A. (1985) Perfil del maestro motivante y desmotivante en las carreras de ingeniería. *DIDAC Boletín del Centro de Didáctica*. Universidad Iberoamericana, 1 - 15.
- Gauthier, C. (1997) *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaries sur le savoir des enseignants*. De Boeck Université.
- Hattie, J. (2012) *Visible learning for teachers*. Routledge.
- Hattie, J. and Yates, G. (2014) *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge.
- Hativa, N. (2000). *Teaching for effective learning in Higher Education*. Kluwer Academic Publishers.

- Hernández, G. (2019) Aprendizaje significativo. En A. García, G. Hernández, M. Espinosa y T. Moreno (Coords) *Didáctica en acción. Diferentes formas de enseñar en la universidad*. Universidad Autónoma Metropolitana. Cuajimalpa, pp. 19-32.
- Ibarra, L. (1999). *La educación universitaria y el buen maestro*. Gernika.
- Kember, D. and K. Por -Kwam (2002). Lecturer's approaches to teaching and their relationship to conception of good teaching. En P. Goodyear y N. Hativa (Eds.) *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education*. Kluwer Academic Publishers.
- Lara, B., González, A., González, M., y Martínez, G. (2014) Fracaso escolar: conceptualización y perspectivas de estudio. *Revista de Educación y Desarrollo*. 71-83.
- Martín, E. y Solé, I. (2001). El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación. 2 Psicología de la educación escolar*. Alianza Editorial.
- Mcber, H. (2000). *Research into teacher effectiveness. A model of teacher effectiveness*. Research report N° 216. Department for Education and Employment. United Kingdom.
- Meirieu, P. (2005). *Carta a un joven profesor. ¿Por qué enseñar hoy?* Grao.
- Mingo, A. (2020) El tránsito de estudiantes universitarias hacia el feminismo. *Revista Perfiles Educativos*, XLII (167), 10-30.
- Moreira, M. A. (2000) El aprendizaje significativo en las perspectivas de Novak y Gowin según la teoría original de David Ausubel. En M. A. Moreira *Aprendizaje significativo: Teoría y práctica*. Visor, 39 – 50.
- Moreno, T. (2021) *La retroalimentación. Un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa*. Universidad Autónoma Metropolitana
- Mundial, B. (2017). El Banco Mundial advierte sobre una “crisis del aprendizaje” en la educación a nivel mundial.
- Naím, M. (2018) ¿Cuál es la mayor estafa del mundo? La educación. *El país*.
- Ornelas, C. (1995) *El Sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. Fondo de Cultura Económica.
- Oppenheimer, A. (2010). *Basta de historias. La obsesión latinoamericana con el pasado y las 12 claves del futuro*. Random House Mondadori.

- Patiño, H. (2015) *¿Qué hacen los docentes de excelencia? Claves para la formación humanista en la universidad*. Universidad Iberoamericana.
- Quiroz, S.; Dari, N. y Cervini, R. (2020) Oportunidad de Aprender y Segmentación Socioeconómica en Argentina - PISA 2015 REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 93-112.
- Ramsden, P. (2007) *Learning to teach in higher education*. Routledge Falmer.
- Rawlins, V. (2017) *Sintomatología del docente tóxico*. Web del Maestro CMF.
- Reigeluth, Ch. (2013) *Teoría instruccional y tecnología para nuevo paradigma de la educación*.
- Rodriguez, C. y Castillo V. (2014) Calidad en la formación inicial docente: los déficits de las competencias pedagógicas y disciplinares en Chile. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 14 (2) Mayo – Agosto, 1-25.
- Rutledge, S. A., Cohen-Vogel, L., Osborne-Lampkin, L. T., and Roberts, R. L. (2015). Understanding effective high schools: Evidence for personalization for academic and social emotional learning. *American Educational Research Journal*, 52(6), 1060-1092.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la Educación*. Mc Graw Hill.
- Sgreccia, N., y Cirelli, M. (2015) Cualidades de docentes memorables destacadas por aspirantes a profesor en matemáticas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (2).
- Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78 (1), 153-189.
- Torres , A. y Vallejo M. (2018) ¿Contribuye la universidad al desarrollo de aprendizajes de calidad? Estudio descriptivo con estudiantes de la Universidad de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 129-142.
- Torres-Zapata, Á. E., Pérez-Jaimes, A. K., Lara-Gamboa, C. C. y Estrada-Reyes, C. U. (2022). Caracterización de los factores docentes en torno al índice de reprobación en universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12 (24).
- Tuckman, B. y Monetti, D. (2011) *Psicología educativa*. CENGAGE Learning.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching. Five key changes to practice*. Jossey-Bass.

Yáñez, L., y Soria, K. (2017). Reflexión de Buenas Prácticas Docentes como eje de Calidad en la Educación. *Revista Formación Universitaria*, 10 (5), 59–68.