

Las “buenas prácticas” del docente universitario en la PUCP

Cristina Del Mastro Vecchione
cmastro@pucp.edu.pe

Resumen:

El artículo presenta un análisis sobre el significado de las buenas prácticas docentes, tomando en cuenta el contexto universitario donde se desarrolla esta labor, y la valoración de distintas dimensiones y actores que intervienen de modo interdependiente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pone especial énfasis en los aspectos más valorados por los estudiantes en aquellos profesores que consideran “buenos”, los mismos que se centran en el carácter formativo y toman en cuenta las dimensiones del contenido, la pedagógica y la personal. Finalmente, brinda algunas recomendaciones para generar buenas prácticas, como compartir experiencias exitosas, y generar espacios de análisis y reflexión sobre la propia práctica, entre otras.

Palabras claves:

Buenas prácticas docentes, docencia universitaria, perfil del docente universitario

1. ¿Qué son las buenas prácticas?

Hablar de “buenas prácticas docentes” nos hace pensar en un “buen profesor”, nos lleva a tratar de definir una serie de características, condiciones o capacidades propias de una “docencia de calidad”, de un “docente ideal”.

Existen muchas referencias y autores que analizan y proponen listas de características, habilidades y competencias que describen al buen profesor en general y al buen profesor universitario en particular (Cataldi, 2004; Das, 1996; Perrenoud, 2004; Ramsden, 2006; Zabalza, 2007). Lamentablemente, los profesores reales no siempre cuentan con la totalidad de dichas características, pese al compromiso con su labor y los esfuerzos por conseguirlo.

El término “buenas prácticas docentes” puede resultar a simple vista un tema relativo y subjetivo, puesto que definir algo como “bueno” implica considerar “lo deseable”, “lo más valorado” dentro de un contexto determinado por un conjunto de personas, sus fines y sus valores, como parte de una comunidad académica.

Para aproximarnos a lo que podemos calificar como “buenas prácticas docentes”, debemos definir quién evalúa la acción de un docente como “buena” y tener claridad sobre los fines que se consideran “buenos”. Una práctica

será “buena” en tanto que una persona o grupo la califique como adecuada para el logro de un conjunto de fines y valores a los que aspira un colectivo. La función docente debe ser valorada desde el contexto social, institucional y de aula, escenarios de la actuación docente que se encuentran interconectados e interrelacionados (Mas Torrelló, 2012).

Los fines y valores a los que se orienta la labor del profesor universitario atraviesan una serie de dimensiones interdependientes, entre las que destacan la naturaleza de la Universidad como institución formadora y las demandas que sobre ella ejerce la sociedad global y local; el modelo educativo de cada institución universitaria; los planes de estudio, las asignaturas y contenidos con los que cada docente desarrolla su labor; las concepciones de enseñanza y aprendizaje de los docentes y de los estudiantes; las acciones de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo dentro y fuera del aula; las características académicas, pedagógicas y personales del docente; las características y expectativas de los estudiantes que conforman cada grupo; el tipo de interacción que se produce entre profesor y alumnos en el aula.

Es necesario reconocer que la Universidad ha sufrido una serie de cambios y demandas sociales (Brew, 1995; Zabalza, 2002; Austin, 2012). Un primer cambio se refiere al fenómeno de la “masificación” de la educación superior y la extensión de los ciclos formativos, como resultado de la demanda de la población por acceder a mejores empleos a través de los estudios universitarios. Asimismo, el mundo laboral demanda personas que, además de conocimientos generales y competencias técnicas, cuenten con competencias de comunicación, para el aprender a aprender, trabajo en equipo, toma de decisiones, entre otras. El aumento acelerado en el conocimiento científico y en los avances tecnológicos también exige formar ciudadanos que aprendan a lo largo de toda su vida para responder a las exigencias de la sociedad del conocimiento y la información. Además, el uso generalizado de las TIC genera cambios sociales y educativos en las formas tradicionales de transmisión del conocimiento, ya que este se vuelve más accesible, a la vez que menos selectivo y confiable.

La sociedad de la información, el conocimiento y el aprendizaje permanente requiere de una Universidad abierta a la diversidad y que responda a las necesidades de formación continua (Martínez y Viader, 2008).

Estos cambios y demandas implican nuevas maneras de entender al alumno y los procesos de aprendizaje, así como nuevas maneras de entender la labor del profesor y la enseñanza. Las buenas prácticas del docente universitario responden a estas demandas, pero también a lo que cada universidad define como su misión.

Para algunos, la meta central de la labor de la Universidad es la formación de profesionales, mientras que, para otros, no es la única. Coincidimos con Martín (2009) cuando afirma que:

El desarrollo personal, lo que el conocimiento contribuye al crecimiento de las personas en el conjunto de su vida, y no sólo en la dimensión laboral, debe ser un eje que se combine con lo profesional en el diseño de la función de la universidad (...) No creemos que ninguna de las dos metas deba estar ausente en los estudios universitarios y ello no significa sólo que los planes de estudio muestren este equilibrio sino que cada docente lo tenga en cuenta en sus clases.

En este sentido, el modelo educativo de la Pontificia Universidad Católica del Perú, PUCP, afirma que el sentido de la formación universitaria no es completo si solo se orienta al desarrollo de las capacidades profesionales, ya que considera necesario además formar a la persona. De este modo, se entiende que un buen profesional no solo es el que hace bien su trabajo, o cumple eficientemente las tareas que le encargan, sino que debe ser también una persona confiable que contribuya con mejorar la calidad del trabajo de los demás, que actúa éticamente, segura de sí misma y plenamente responsable frente a las implicancias de sus actividades en la sociedad (Modelo Educativo PUCP, 2011). La PUCP apuesta por dos fines fundamentales: la formación integral y humanista, y la excelencia académica. Por tanto, los planes de estudio, los perfiles de egreso, los cursos que se ofrecen y la labor de los docentes deben responder a estos dos aspectos para ser valorados positivamente.

La situación de aprendizaje del curso requerirá algunos requerimientos de entrada por parte del centro de formación, formadores, tutores y estudiantes:

Desde el modelo educativo de la PUCP, las buenas prácticas docentes se orientan hacia la formación integral y humanista que supone desarrollar en los estudiantes su curiosidad, enriquecer su opción vocacional comprendiendo la importancia y relación de diversas miradas disciplinares y cultivar tanto sus capacidades intelectuales, analíticas, críticas y reflexivas, como las artísticas, las físicas y espirituales. A ello se añade promover el sentido

cívico y social mediante la participación de los estudiantes en las aulas, así como en los órganos de gobierno, y actividades de responsabilidad social universitaria, entre otras.

La excelencia académica se entiende como la exigencia disciplinar, la rigurosidad científica y la coherencia ética. Los planes de estudio y la plana docente se combinan en cada carrera para asegurar un pleno dominio disciplinar, y en la formación de pre y posgrado se ofrece también un enfoque multi e interdisciplinar, necesario para enfrentar los retos que, en el mundo actual, nos plantea la sociedad, la ciencia y la naturaleza. Todo ello demanda de los docentes un alto grado de preparación, dominio de su disciplina y apertura hacia una visión interdisciplinaria de la realidad.

La universidad debe ofrecer a la sociedad titulados con una visión comprehensiva de los fenómenos, capaces de analizarlos y de reconocer los problemas básicos y también de trabajar cooperativamente en la resolución de dichos problemas desde una perspectiva que en muchos casos debe ser multidisciplinar, con capacidad de incluir modos de razonamiento propios del contexto de la investigación y también de actualizar sus conocimientos para el adecuado desarrollo de sus actividades profesionales. (Martínez y Viader 2008: 219).

Estos autores subrayan que la formación universitaria debe permitir a los estudiantes desarrollar sus capacidades para plantearse preguntas, seleccionar y organizar información, expresarla adecuadamente, analizar datos, elaborar conclusiones, además de desarrollar su profesión con responsabilidad, y participar activa y comprometidamente como ciudadano en su ámbito social y profesional.

Desde esta perspectiva, el estudiante asume un rol central en su formación, se habla de un “estudiante activo”, ya que se entiende el aprendizaje como un proceso permanente vinculado con su vida y su experiencia, y no solo a los contenidos de una disciplina (Zabalza, 2002).

Una práctica docente considerada “buena” debe ser coherente con la misión de la Universidad, y con la naturaleza de la carrera y programa donde se desarrolla. Se espera, además, que un buen docente genere las mejores condiciones para el aprendizaje del estudiante, entendiendo por aprendizaje no solo la adquisición de saberes, sino también la capacidad de utilizarlos para enfrentar problemas y situaciones reales, con lo cual la función del profesor va más allá de la transmisión de información.

En la enseñanza universitaria, los profesores pueden verse a sí mismos como especialistas en un contenido que debe transmitir o como educadores, preocupados por la formación integral de los estudiantes; como profesionales, interesados en compartir las experiencias y actividades de su profesión; o como investigadores, centrados

en transmitir los resultados de los avances científicos (Gewerc y Montero, 2000; Nixon, 1996). La mayoría de profesores universitarios suelen verse a sí mismos desde la perspectiva de su ámbito científico (como matemáticos, ingenieros o abogados), más que como docentes universitarios (como profesores) (Zabalza, 2002). No obstante, las funciones tradicionales del docente universitario (conocer bien su materia y saber explicarla) se vuelven cada vez más complejas, por lo cual los estudiantes exigen más que el dominio de los contenidos científicos de la especialidad. Las buenas prácticas son consecuencia de la interacción entre el docente y los estudiantes, quienes presentan, a su vez, características y expectativas muy variadas.

Los estudiantes, además de valorar el alto nivel de competencia en su materia, aprecian que los profesores sepan (Zabalza, 2002; Ramsden, 2006):

- Identificar lo que el alumno ya sabe, lo que no sabe y lo que necesita saber
- Establecer convenios con los centros sociales o culturales, universidades, locutorios, etc. de la localidad, para el uso de Internet
- Explicar las cosas de forma que se le entienda, mantener una relación cordial con ellos
- Implicarse y comprometerse en el aprendizaje de los estudiantes: buscar cómo facilitarlos, estimular su interés, su pensamiento, motivarlos a trabajar y lograr éxito
- Transmitirles la pasión por el conocimiento y por el rigor científico
- Interesarse y preocuparse por los estudiantes a nivel individual: mostrar respeto, accesibilidad y actitud positiva hacia sus logros
- Usar métodos de enseñanza y tareas académicas que exijan a los estudiantes implicarse activamente en el aprendizaje y asumir responsabilidades

2. La mirada de los estudiantes sobre los buenos profesores

Los alumnos valoran especialmente la labor formativa que cumplen los docentes, la cual permite su desarrollo y su compromiso social y ético. Mediante esta labor, los profesores hacen de sus alumnos personas más completas desde el punto de vista personal y social. La labor formativa está vinculada con el tipo de interacción que se produce entre profesores y alumnos, y el tipo de mensajes que intercambian. El buen profesor influye en las actitudes, valores, visión del mundo, percepción de la profesión, etc., que se van formando en los estudiantes.

Quizá la influencia formativa más clara y pertinente se produce de forma indirecta, a través del trabajo sobre los contenidos. El tipo de contenidos que se seleccionan, la forma de abordarlos, la metodología empleada, las exigencias generadas para la superación del curso (...) se pretende que no se centren exclusivamente en los contenidos científicos y en una visión fría e instrumental de la profesión sino que vayan afianzando también una serie de criterios profesionales y convicciones personales. (Zabalza, 2002: 116)

El estudio de Bain destinado a identificar evidencias de las buenas prácticas de los docentes, encontró que no existe ninguna evidencia de buenas prácticas que funcione igual para todos los profesores. Sin embargo, todos los profesores identificados por los estudiantes como “buenos” “habían logrado un gran éxito a la hora de ayudar a sus estudiantes a aprender, consiguiendo influir positiva, sustancial y sostenidamente en su forma de pensar, actuar y sentir” (Bain, 2005: 16).

Asimismo, en este estudio, los estudiantes valoraban el estímulo dado por los profesores al interés intelectual y la ayuda prestada para que ellos aprendan. En este sentido, las buenas prácticas animan a los estudiantes a continuar aprendiendo, y aumentan las ganas de aprender; ayudan a los estudiantes a encontrarle sentido a lo que aprenden, a transformar sus ideas y sus vidas, porque los profesores llegan hasta ellos desde lo intelectual y educativo.

Las buenas prácticas integran la función formativa que ejerce el profesor sobre los estudiantes, así como la manera en que estos perciben y valoran esa influencia en su proceso de aprendizaje, el mismo que trasciende el aula. Esta influencia integra principalmente tres dimensiones del profesor: la del contenido, la pedagógica y la personal.

La forma de tratar los contenidos tiene un alto valor formativo. Se valora especialmente la visión interdisciplinar de los problemas, el presentar más de una perspectiva o fuente, el generar sensibilidad hacia los efectos que tienen sobre las personas y la sociedad las intervenciones profesionales, entre otros.

Desde la dimensión pedagógica, los docentes más valorados generan un ambiente de colaboración e interacción entre los estudiantes, tratan temas en profundidad, y establecen una relación entre teoría y práctica; planifican y evalúan su trabajo; y manejan las nuevas tecnologías.

La dimensión personal se refiere a lo que el propio docente es, siente o vive, y a sus expectativas. Por lo general, esta dimensión es invisible en la docencia universitaria; sin embargo, no se puede negar que la enseñanza es “un

proceso mediado por las características personales de ambos, las suyas como estudiantes y las nuestras como profesores o profesoras” (Zabalza y Zabalza 2012: 48). Al respecto, Vaello (2009) afirma que “los docentes hemos de prestar especial atención no solo a lo que sabemos, sino a lo que somos y a la forma en que vivimos nuestra profesión”.

Un estudio realizado por Zabalza y Zabalza (2012) indagó con un grupo de profesores sobre aquellos profesores que ellos, a su vez, recordaban en función de las siguientes interrogantes: ¿qué es importante en un profesor? ¿qué es lo que lo hace merecedor de un recuerdo positivo o de recuerdo negativo en la mente de quienes han sido sus estudiantes? Este estudio mostró que lo más valorado y recordado son los aspectos relacionados con las características personales de los profesores, es decir, sus cualidades humanas. En segundo lugar, se encuentran las cualidades didácticas y, en tercer lugar, las características relacionadas con el dominio de su disciplina.

El estudio de Cabalín y Navarro (2008) confirma estos resultados, ya que los estudiantes destacan en los “buenos profesores” aspectos sociales y de relaciones interpersonales, antes que características relacionadas con el conocimiento disciplinar o el manejo pedagógico. En este sentido, los estudiantes destacan cualidades como “respetuoso y responsable”, seguidas por las de “comprensivo, empático, puntual, inteligente y amable”, aspectos personales del profesor presentes en sus interacciones con los alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En segundo lugar, mencionan aspectos comunicativos como “claro y organizado, motivador”.

En este mismo sentido, en la investigación de Casero Martínez (2010) para identificar cómo es el buen profesor universitario según el alumnado, se diferencian con claridad los aspectos formales como el “saber” (disciplinar) y el “saber hacer” (pedagógico), de los aspectos más personales, “saber ser”.

La explicación clara y ordenada junto con el dominio de la materia, la capacidad para motivar, el entusiasmo, la humildad y el respeto hacia el alumnado han sido los elementos que con mayor frecuencia aparecen en las declaraciones. (Casero Martínez, 2010)

Estos resultados se confirman en el estudio sobre las valoraciones de los estudiantes y profesores universitarios con respecto a las competencias docentes (Mas Torrelló, 2012), donde las más valoradas son aquellas relacionadas directamente con el aula (diseño, desarrollo, tutoría y evaluación), y las menos valoradas son las que coinciden con los aspectos más externos al aula (mejora de la calidad y participación en la institución). Las competencias “establecer las condiciones óptimas y un clima social positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la

comunicación” y “crear un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con el alumnado” están entre las que obtienen puntuaciones más altas, tanto en las valoraciones realizadas por profesores como por alumnos. Sorprende asimismo que estos aspectos resulten más valorados que las estrategias metodológicas, el uso de los medios didácticos, la interacción didáctica, las tutorías, el uso de las TIC, etc.

A modo de síntesis, las buenas prácticas del docente universitario responden a la misión formadora de la universidad, a la naturaleza de los contenidos disciplinares, y a su impacto profesional y social. Los estudiantes resaltan la influencia que los buenos docentes dejan en ellos con su manera de ser y actuar cuando enseñan; aspectos relacionados con la calidad de la interacción entre el profesor y los estudiantes que se produce en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta interacción se basa en la calidad del profesor como conocedor de su materia y en tanto comunicador de la misma; condiciones muchas veces implícitas para los estudiantes, para quienes resaltan los atributos personales y las habilidades sociales, que contribuyen a desarrollar la función formadora y no solo informadora del docente universitario.

3. Promover las buenas prácticas docentes

Para desarrollar buenas prácticas docentes en la universidad, además de políticas, normas y actividades de formación, se requiere del compromiso y la voluntad de los profesores de querer orientar su labor hacia el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes. En este contexto, cobran especial importancia la actitud reflexiva y de autoevaluación, así como la actitud de mejora permanente de la propia labor. En ese sentido, cobran importancia los espacios de formación docente, los cuales no deben consistir en programas de entrenamiento centrados en aspectos técnicos de la docencia, sino que deben ayudar al profesor a identificar sus logros, así como aquellas situaciones problemáticas que se presentan en su práctica (Imbernon, 2007), reflexionar sobre ellas y buscar actuaciones alternativas. De otra manera, los cambios y mejoras en la docencia son superficiales y poco duraderos.

Al respecto, afirmamos con Martínez y Vaider (2008: 228) que “es necesario abordar la formación del profesorado para que este incorpore de manera habitual la reflexión sobre su práctica docente, comparta su reflexión con otros colegas, acepte sus consideraciones y sea capaz de comunicar mejor los contenidos de aprendizaje”.

Resulta necesario generar nuevos modelos de formación y desarrollo docente que superen los enfoques centrados en los contenidos o aquellos técnicos centrados en la aplicación de métodos y técnicas elaborados desde fuera

del profesor. Estamos convencidos de la necesidad de posibilitar que el profesor analice su contexto y sus prácticas. Hay que propiciar la identificación, comunicación y difusión de las buenas prácticas docentes, pero también identificar los vacíos o situaciones que no se sienten en condiciones de manejar adecuadamente (Bilbao y Monereo, 2011). Consideramos que, para desarrollar buenas prácticas, los docentes deben conocer e identificarse con los fines y valores de su institución, así como con las capacidades que se espera que desarrolle. Es necesario, además, propiciar el aprendizaje entre colegas mediante espacios que permitan la reflexión y revisión de la práctica de forma sistemática, así como la planificación en equipos docentes, y la evaluación y mejora continua de su docencia.

La creación de redes de innovación, de comunidades de práctica y comunicación entre el profesorado (Imbernón, 2007), se convierte en una posibilidad de mejorar las prácticas docentes, que va más allá del trabajo individual en el aula para generar una nueva cultura docente universitaria a nivel institucional e interinstitucional, donde los problemas y los aciertos se comparten para buscar soluciones y maneras creativas que respondan a los retos del aprendizaje universitario y las demandas de la sociedad.

A modo de conclusión, podemos afirmar que el docente universitario es un factor clave en el desarrollo de futuros profesionales en el ámbito universitario, en el avance del conocimiento científico y la innovación tecnológica, así como en la difusión de la cultura y la respuesta a los problemas relevantes de la sociedad. Esta labor implica asumir su identidad docente y dirigirla hacia el logro de los aprendizajes de sus estudiantes, un aprendizaje activo, centrado en competencias y en el desarrollo de distintas dimensiones de la persona, una persona preparada académica, humana y éticamente para contribuir con el desarrollo de la sociedad.

Referencias bibliográficas

AUSTIN, A.

2012 Challenges and visions for higher education in a complex world: commentary on Barnett and Barrie. *Higher Education Research & Development*, 31-1, pp. 57-64.

BAIN, K.

2005 Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Publicaciones de la Universidad de Valencia.

BILBAO, G. Y MONEREO, C.

2011 Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13-1, pp. 135-151.

BREW, A. Y BOUD, D.

2005 Teaching and research: Establishing the vital link with learning. *Higher Educations*, 29-3, pp. 261-273.

CABALÍN, S. D. Y NAVARRO, H. N.

2008 Conceptualización de los estudiantes sobre el buen profesor universitario en las Carreras de la Salud de la Universidad de La Frontera-Chile. *Int. J. Morphol.*, 26(4), pp.887-892.

CASERO MARTÍNEZ, A.

2010 ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado? *Revista Española de Pedagogía*, May-Ago LXVIII (246) pp. 223-242

CATALDI, Z.

2004 Un nuevo perfil del profesor universitario. *Revista de informática educativa y medios audiovisuales*, 1(3), pp.28-33

DAS, M.

1996 Student faculty perceptions of the characteristics of an ideal teacher in a classroom setting. *Medical Teacher* 18, pp. 141- 146

GEWERC, A. Y MONTERO, M. L.

2000 Víctor: ¿Profesor, médico o científico? Un estudio de caso de catedráticos de la Universidad de Santiago de Compostela. *Revista de Educación*, 321, pp. 371-398

IMBERNÓN, F.

2007 10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Barcelona: Graó.

MARTÍN, E.

2009 Profesorado competente para formar alumnado competente: El reto del cambio docente, En Pozo, J. I., y Pérez Echeverría, M. (Ed.) (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Ediciones Morata. pp. 199-214.12

MARTÍNEZ, M. Y VIADER, M.

2008 Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. Revista de Educación, número extraordinario, pp.213-234.

MÁS TORRELLÓ, O.

2012 Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. REDU Revista de Docencia Universitaria Vol 10 N.o 2 Mayo-Agosto 2012.

SÁNCHEZ-ELVIRA, M^a Ángeles, FERNÁNDEZ, Enrique y AMOR, Pedro.

2006 "Self-regulated learning in distance education students: preliminary data". En A.Delle Fave (Ed.) Dimensions of well-being. Research and Intervention. Milano: Franco Angeli, pp. 294-314

NIXON, JON

1996 "Professional Identity and the restructuring of Higher Education". Studies in Higher Education, 21-1, pp. 5-16.

PERRENOUD, PH.

2004 Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona:Graó

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

2011 Modelo Educativo. Vicerrectorado Académico

RAMSDEN. P.

2003 Learning to Teach in Higher Education. (segunda edición). Londres: Routledge

VAELLO, J.

2009 El profesor emocionalmente competente: Un puente sobre "aulas" turbulentas. Barcelona: Graó

ZABALZA, M

2002 La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas. Madrid: Editorial Narcea.

2007 Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Editorial Narcea.

ZABALZA, M. Y ZABALZA, M.A.

2012 Profesores y profesión docente: Entre el "ser y "estar". Madrid: Editorial Narcea.