

Maneras de hacer didáctica de los profesores universitarios de excelencia

BENIGNO BENAVIDES MARTÍNEZ
Universidad Autónoma de Nuevo León (México)
benignobenavides@yahoo.es

GUADALUPE CHÁVEZ-GONZÁLEZ
Universidad Autónoma de Nuevo León (México)
guadalupe_ch@hotmail.com

Resumen

En este trabajo se aborda la problemática de las formas en las que el profesor universitario encara el reto de transformar su enseñanza para centrarla en el estudiante, atendiendo los requerimientos institucionales de la educación superior que buscan alcanzar los parámetros de la calidad. Un análisis de antecedentes permite inferir que el profesor permanece como agente activo y mantiene las prácticas de enseñanza que le han redituado buenos resultados de acuerdo a su experiencia. A través de entrevistas semiestructuradas se indaga a un conjunto de profesores acerca de sus experiencias de enseñanza consideradas como exitosas en el marco de las transformaciones institucionales. Las formas de enseñanza encontradas se agrupan en tres apartados: estableciendo expectativas, adaptando y transformando y haciendo didáctica. Los resultados muestran que el profesor es un activo constructor de alternativas en razón de las condiciones en las que ejerce la docencia, de las exigencias institucionales, de su experiencia y de su identidad. Se abre a la discusión acerca de la posibilidad de cambio educativo como continuidad de los cambios sociales, los cuales tienen que ser llevados al aula por un profesor que debe operar principios pedagógicos y traducirlos en prácticas de enseñanza para esperar verlos reflejados en el aprendizaje y empleabilidad de los estudiantes.

Palabras clave: *Profesores, Educación Superior, Didáctica, Métodos de Enseñanza*

Ways to make teaching by university professors of excellence

Abstract

This paper addresses the issue of the ways in which the university professor faces the challenge of transforming their teaching to focus it on the student,

attending the institutional requirements of higher education seeking to achieve quality parameters. A background analysis allows us to infer that the teacher remains active agent and maintains teaching practices that have yielded good results according to their experience. Through semi-structured interviews it explores a set of teachers about their teaching experiences considered successful in the framework of institutional transformations. Teaching forms found are grouped into three sections: setting expectations, adapting and transforming teaching and doing. The results show that the teacher is an active builder of alternatives because of the conditions in which he teaches, institutional requirements, experience and identity. It opens to the discussion about the possibility of educational change as continuity of social changes, which have to be brought to the classroom by a teacher who must operate pedagogical principles and translate them into teaching practices to expect to see them reflected in learning and employability of the students.

Keywords: Professors, Higher Education, Didactics, Teaching Methods

1. Introducción

Este trabajo es parte de una investigación que realizamos en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), institución de orden público que se ubica en el noreste de México. Se trata el tema de la excelencia del profesorado, considerado uno de los indicadores para evaluar a las universidades y posicionarlas en las listas de preferencia como instituciones de calidad, de ahí que se busca fundamentar este importante asunto en el contexto universitario, identificando los rasgos y características profesionales y éticas que hacen que las profesoras y los profesores sean considerados de excelencia. Para ello se han considerado algunos de los planteamientos del proyecto de Hirsch Adler, con el cual este se vincula¹. En cuanto a la metodología, la investigación adopta algunos aspectos descritos por Ken Bain (2007), quien durante años se dedicó a estudiar a los mejores profesores de Estados Unidos, encontrando que una de las características del buen profesor, es que logra que sus alumnos valoren aprender, obtengan un pensamiento crítico, resuelvan problemas con creatividad y también con compromiso ético.

¹ Responsable del proyecto: Dra. Guadalupe Chávez-González, SNI nivel 1, solo cuenta con financiamiento interno. La investigación se vincula con el proyecto “Excelencia del profesor universitario”, de Ana Hirsch-Adler (IISUE-UNAM, 2015), quien a su vez trabaja con profesores de la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir” y de la Universidad de Valencia.

Este artículo es un producto parcial del estudio que se realiza en la UANL, el cual pone el énfasis en las maneras de enseñar, es decir, en la didáctica, como uno de los rasgos fundamentales del ser profesor, sin embargo, en la investigación existen otras dimensiones del trabajo docente que se abordarán en trabajos posteriores.

2. Importancia de la didáctica

La pretensión de centrar la educación universitaria en el aprendizaje, es una muestra de que las transformaciones que ocurren en la Universidad están llegando hasta el aula misma, lo cual constituye todo un cambio de paradigma. Este énfasis modifica las relaciones maestro-alumno, transforma los roles al privilegiar el aprendizaje, con lo que cuestiona y desplaza en consecuencia, el papel del profesor. Los más entusiastas seguidores de este principio abogan por diseñar planes, programas y guías o guiones didácticos que cubran cada momento de la vida escolar del estudiante, abundando en contenidos, actividades y prácticas que brinden evidencias de lo que se aprende. Bajo esta organización, la docencia se convierte en una aplicación de planes de clase estandarizados para un amplio número de estudiantes.

Pedagógicamente se sigue reconociendo la unidad existente entre enseñanza y aprendizaje, pero el problema es cómo conducir y mantener esta postura en el aula, destacando propuestas de diseño didáctico como “las coreografías didácticas”, lo cual es una metáfora (Baeriswyl 2008) alusiva al hecho de que a pesar de la unidad en el acto educativo, el profesor y los estudiantes siguen siendo individuos independientes envueltos en situaciones en las que se tienen que desempeñar por sí mismos.

Desde luego que la práctica docente no es una simple “puesta en práctica” de los principios pedagógicos, los cuales pudo haber aprendido el profesor en los diversos cursos de iniciación o actualización en los que haya participado. La docencia es más bien el ejercicio que hace el profesor de planes de enseñanza predeterminados en interacción con sus estudiantes en un contexto institucional, lo cual convierte a la docencia en un proceso activo, ya que los estudiantes, la institución y el mismo profesor son siempre diferentes, aunque a veces, esa actividad pudiera verse como tradicional y repetitiva.

Este estudio no pretende ofrecer “sugerencias didácticas” o modelos que podrían seguir los docentes, lo que se presenta son las experiencias de los profesores al enseñar y que ellos mismos consideran valiosas. La anterior reflexión es una manera de hacer didáctica, no desde los libros o manuales, sino desde los propios profesores.

El interés por investigar la docencia proviene de las políticas institucionales que buscan mejorar la calidad de la educación superior. En el caso de la función docente, ésta se ve influenciada por dos factores: en primer lugar, la concepción de que la educación superior es un bien de carácter público cuya responsabilidad es de “todas las partes interesadas, en particular de los gobiernos” (UNESCO 2009), a partir de lo cual todos los individuos tienen derecho a la educación superior sin más restricciones que las de sus méritos académicos. De acuerdo con este señalamiento, los gobiernos tienen la obligación de atender la demanda de ingreso a este nivel educativo, ampliando las instituciones existentes o abriendo más instituciones accesibles para toda la población que demanda educación superior.

En segundo lugar, el hecho de que actualmente los programas educativos de nivel superior están orientados por la empleabilidad, por lo que la enseñanza se constituye sobre todo, integrando los contenidos definidos por las competencias consideradas necesarias para el desempeño profesional. De esta forma, los contenidos educativos solo serán relevantes si se relacionan con el empleo, relegando un poco los aspectos propiamente formativos de la educación. En la enseñanza, se privilegia la transmisión de saberes útiles para la vida profesional.

Esto que se plantea en los párrafos previos suscitó la pregunta base del presente estudio: ¿cómo enseñan los profesores universitarios que son considerados exitosos en la docencia? Esta interrogante no tendría, aparentemente, que ir más allá de una simple indagación acerca del trabajo diario de los profesores, sin embargo, su pretensión sí es más amplia, por una serie de razones que a continuación se presentan.

1) La enseñanza es una función compleja que se relaciona con todas las demás funciones que realizan los profesores, por lo que entrevistarlos acerca de su enseñanza, implica que se reflexione acerca de todo el conjunto de las actividades académicas que realizan. 2) Las tendencias hacia la reforma en la educación superior se concretizan en las acciones del profesor, quien de una u otra manera ha desarrollado una idea general de estos procesos, la cual –se supone– analiza para su aplicación. Sus opiniones en este sentido, pueden consignarse mediante una entrevista. 3) La formación pedagógica es un requerimiento del desempeño docente del profesor, lo cual implica cierta transformación de su perfil profesional y su consiguiente identificación con la función o rol de maestro. Consecuentemente, la enseñanza alude principalmente a su nuevo rol, en el que el profesor se ha iniciado comúnmente en la misma práctica. 4) Se puede considerar a la educación como una de las instituciones fundamentales de la sociedad y a la enseñanza (informal o formal) como una práctica social generalizada, deduciendo de ello que la docencia, como práctica formal, tiene gran cantidad de modelos que se han consolidado en la experiencia de los profesores, constituyendo marcos de referencia para la acción. Aunque los profesores mantienen estos modelos, pueden llegar a formar los suyos, de tal manera que la posibilidad de cambiarlos para

llevar nuevos modelos a la práctica no se producirá solo por una indicación de cambiar, sino que debiera demostrarse a los profesores que sus modelos tradicionales, antes que ser desechados, pueden ser enriquecidos con los nuevos hallazgos de la pedagogía para responder a las nuevas situaciones sociales y personales de los sujetos de la educación.

Las ideas expresadas arriba, hacen las veces de supuestos de investigación y ha orientado la observación realizada, así como el trabajo de análisis que aquí se comparte.

3. Antecedentes, un panorama general

Los cambios transcurridos desde finales del siglo XX, han transformado a las universidades de manera radical, tanto en la enseñanza como en la investigación, al grado tal de que puede hablarse de una “Revolución Académica” en estas instituciones (Altbach P. G., Reisenberg L., Rumbley L. E. 2009). El mayor de los desafíos para las y los profesores universitarios ante esta revolución, no es el de sumarse a la corriente de los cambios, sino el de comprender su sentido y la forma en que deben de enrolarse en las nuevas dinámicas. Todo esto deberán asumirlo de forma simultánea a las transformaciones institucionales que se encuentran en movimiento y amenazan con impedirle desempeñar lo que ha sido su papel tradicional.

La masificación es una de las marcas distintivas de la educación superior a nivel mundial, no es solamente una *fase* de la historia de la educación, sino que es un rasgo ya arraigado. Para responder al fenómeno de la masificación en la escuela la educación superior se transformó radicalmente desde principios del siglo XXI, llegando a convertirse en un espacio muy competido para los estudiantes. Ante esto, también las universidades deben competir por un lugar en los rankings internacionales y por allegarse financiamiento público o privado para seguir operando con éxito. Si bien, la competencia puede ser un estímulo para fomentar la excelencia, el problema es que se pierde el sentido de comunidad académica y de los valores tradicionales que han impulsado a las universidades (Altbach P. G., Reisenberg L., Rumbley L. E. 2009).

Es claro que las dinámicas de cambio las perciben tanto los profesores como los dirigentes de las instituciones, aunque dichas dinámicas son encaradas de muy diferente forma por ambos grupos. Las instituciones están obligadas a dar una rápida respuesta para insertarse en las actuales políticas educativas y económicas. En el caso de los profesores, las respuestas son más asimiladas a su situación, se dan cuenta de que las cosas están cambiando y que ellos también deben cambiar. Su papel como investigadores parece claro en circunstancias de cambio, aunque no siempre lo relativo a la enseñanza, en este aspecto la comprensión

de los cambios se vuelve complicada. Además, su forma de enseñanza es ahora objeto de crítica y, por lo tanto, también es objeto de contra crítica y autocrítica.

Es decir, se descalifica el papel que ha venido desempeñando el profesor, como tradicional, y a él mismo como alguien que ha ocupado el centro del proceso educativo, pero ahora no debe ocuparlo más. La atención de la que antes gozaba el profesor pasa ahora al aprendizaje basado en competencias orientadas al desempeño en el ámbito laboral.

Pese a estos cambios, en el aula universitaria el desarrollo del proceso educativo sigue estando a cargo del profesor, aunque desempeña ahora un nuevo papel: es motivador, guía y facilitador del aprendizaje de los estudiantes². El estudiante también desempeña un nuevo rol, el cual es mucho más activo que el tradicional de recibir las enseñanzas del profesor, sin embargo, su participación sigue dependiendo de lo que el profesor realice, pues en las situaciones de aula, tiene pocas posibilidades de proponer algo diferente a lo que establece el profesor. Es por eso que a nivel institucional se definen los roles educativos dejando pocas opciones para salirse de ellos y la consecución de la actividad áulica sigue siendo delegada al profesor, esperando que éste cumpla cabalmente e interactúe con el estudiante de la manera prevista en los modelos de educación.

A pesar de su inserción en las reglas de la institución, el aula universitaria tiene su propia dinámica: por razones operativas, el profesor se encuentra prácticamente solo frente a un grupo de estudiantes, quienes esperan de él la iniciativa para realizar las actividades de aprendizaje establecidas. Por ello las instituciones se esmeran en diseñar protocolos para controlar el ingreso y el desempeño de los profesores en su espacio de desempeño; ellos por su parte, deberán contar con los títulos y reconocimientos académicos.

Tradicionalmente las cualidades para enseñar del profesor, se habían dado como inherentes a su preparación científica, bajo el supuesto básico de que, para cuando llega a ser profesor de educación superior ha tenido que recorrer una larga escolaridad, recibiendo durante este proceso el ejemplo de muchos profesores y así, ha podido apropiarse de una amplia cultura, por lo que no tendría mayores dificultades para seleccionar los mejores ejemplos recibidos, y tratar de repetirlos en su docencia. Por otro lado, su amplia cultura le permitiría transmitir lo más valioso de ella (Durkheim 1992).

De acuerdo a estos supuestos, el profesor no necesita más formación pedagógica, que la que puede derivar de su experiencia y su cultura en la escuela (donde estudió) para realizar las actividades de enseñanza. No obstante, el mismo Durkheim critica esta situación afirmando que “adquirir una ciencia no es adquirir el arte de comunicarla”, y argumenta que es necesaria la formación pedagógi-

² En la UANL, éste es un rasgo del perfil docente establecido en el Modelo Educativo, edición 2015, disponible en: http://www.uanl.mx/sites/default/files2/Modelo_educativo.pdf

ca para que el profesor pueda reflexionar sobre las maneras en que le enseñaron sus profesores y asimile así los adelantos de la ciencia pedagógica.

De acuerdo con la crítica de Durkheim, la enseñanza en el nivel superior ha dependido tradicionalmente de las características del profesor, quien puede ser auxiliado por las ciencias pedagógicas, en tanto que la institución se asegure de su preparación científica. Sin embargo, el problema es que la preparación pedagógica del profesor universitario nunca se ha subsanado del todo, por lo que este aspecto merece una mayor reflexión.

También Georg Simmel, contemporáneo de Durkheim, nos ofrece un análisis sobre la importancia de la pedagogía en la universidad, y afirma al respecto que, inicialmente (Simmel 2008) la pedagogía se estudia por los profesores para su práctica de enseñanza, y no como conocimiento en sí mismo. Para que el profesor asuma la postura de un pedagogo es necesario que reoriente el enfoque de sí mismo como especialista en el conocimiento, hacia la idea de convertirse en especialista del aprendizaje de los estudiantes. La pedagogía, en su sentido práctico se expresa en métodos y procedimientos aceptados como efectivos, los cuales deben ser conocidos por el profesor, no para aplicarlos de forma dogmática y mecánica en cualquier situación, sino como una “materia prima” para desarrollar su productividad, “el profesor tiene su método (esto es, él *es* su método)”. Puede decirse entonces, que el método es útil, pero no suple el talento personal.

El pedagogo al que se refiere Simmel, es el profesor dedicado a la actividad de la enseñanza, quien ha estudiado los métodos de la pedagogía y trata de aplicarlos. El éxito de su enseñanza no depende tanto de los métodos y principios educativos, sino del profesor, de su “talento personal”. Aunque el conocimiento pedagógico es un componente fundamental de la actividad docente, debe reconocerse que su aplicación depende del profesor, es decir, el conocimiento de los métodos pedagógicos de ninguna manera garantiza su adecuada aplicación, por lo que no es suficiente brindar cursos de formación pedagógica para asegurar la calidad de la enseñanza. En todo caso habría que analizar más ampliamente la complejidad de la enseñanza universitaria y el papel del profesor en el contexto actual, pero sin dejar de considerar que el profesor desempeña, además de la enseñanza, actividades de investigación, las cuales lo han definido a lo largo de la tradición universitaria, mucho más que su formación pedagógica.

Por otro lado, al hablar del nuevo enfoque de competencias para la formación profesional, suele darse por asentado que el estudiante se encuentra en la mejor disposición de aceptar los cambios y de involucrarse en ellos, sin considerar detenidamente que los estudiantes pueden provenir de entornos educativos tradicionales y en tal caso, esperan que el profesor les exponga los contenidos de la misma forma como siempre lo ha hecho. Sobre la problemática que enfrenta el profesor frente a la variedad de situaciones en las que trata de enfocarse al aprendizaje, la Comisión Europea (European Commission 2013) ha declarado que los

estudiantes no siempre están preparados para enfrentar el desafío de entender y aplicar el conocimiento, más bien lo que desean es salvar el curso lo mejor posible. Sin embargo, una buena enseñanza les ayuda a cuestionar sus ideas preconcebidas y los motiva a aprender, poniéndolos en una situación en la que su modelo no funciona, y en el que es importante para ellos que no funcione, porque así se convierten en autores de respuestas, en agentes responsables del cambio.

El tradicionalismo de los estudiantes se ve reflejado también al tratar de situarlos en su nuevo papel. La educación es por lo regular bien valorada socialmente y en especial la de nivel superior, pero esta valoración en ocasiones puede transformarla en un instrumento para servir sólo como medio para el ascenso social de los futuros profesionistas. Por su parte los estudiantes, con frecuencia adoptan actitudes igualmente instrumentales, al realizar solo el mínimo esfuerzo en sus actividades, esperando conseguir con ello acreditar el curso, aunque sea de manera mediocre. Estas actitudes constituyen también una barrera que obstaculiza que se haga realidad el nuevo rol de los estudiantes en el proceso educativo.

Los contenidos pedagógicos, orientados hacia la formación de profesores, suelen ser presentados como una serie de principios extraídos de elaboraciones teóricas de la filosofía, la antropología y otras disciplinas, que siguen siendo abstractos para el profesor y de difícil aplicación en la práctica docente cotidiana. La pedagogía o la teoría de la educación se presentan como algo distante de la práctica docente (Carr 1990). Por su parte, la institución considera que los principios pedagógicos serán asumidos por los profesores, tanto en su conocimiento como en su práctica; pero si por algún motivo los profesores no evidencian su formación pedagógica o la aplican de una manera diferente, desde la institución se atribuye este problema a una mala comunicación o a problemas en la implementación, entre otros.

En todo caso, lo que se espera de la pedagogía es que oriente la enseñanza y que se pueda concretizar en prácticas específicas. Indudablemente que la pedagogía se constituye a partir del estudio de la realidad educativa y de la búsqueda de soluciones a sus problemas, pero no para resolverlos con fórmulas generales aplicables a todas las situaciones posibles, sino sobre todo, para constituirse en una teoría. El rasgo distintivo de la pedagogía es la crítica a las prácticas educativas existentes, para que el profesor reflexione en torno a ellas, transforme sus ideas y en algún momento pueda reorientar sus acciones.

Para la institución, el cambio es necesario e insoslayable, pero para los profesores puede parecer difícil y lejano, por ello las formas de enseñanza, más que expresarse en el cambio o sustitución de unos métodos por otros, deben incidir en cambiar las formas de pensar tanto de los profesores como de los estudiantes. La mejor evidencia del cambio la proporciona el mundo de la tecnología y del conocimiento, junto con la economía; pero en la escuela el aula mantiene su autonomía (¿o aislamiento?). No se puede demostrar y menos se puede enseñar que el

mundo está cambiando si las formas de pensar al interior de la institución siguen siendo las mismas de siempre.

El agente de cambio más relevante sigue siendo el profesor quien está a cargo de la formación de sus estudiantes. El profesor, desde su posición dentro de la institución y del aula, confía en los métodos que le han dado resultado adaptándolos a las nuevas circunstancias, pero sobre todo, lo que resalta es que su actitud hacia la innovación se forma en razón de la valoración de su propia enseñanza. En este sentido el profesor ha tenido que reflexionar sobre su enseñanza y distingue lo que le es útil en la formación de sus estudiantes, de aquello que hace solo para ajustarse a los requerimientos de la institución, resultando de ello un autorreconocimiento de lo que hace.

4. Material y método

Un buen profesor se distingue porque comprende que el aprendizaje es un proceso complejo (Bain 2007), en el que intervienen multitud de factores internos y externos a la educación, por lo que no se dedica exclusivamente a hacer que sus estudiantes aprendan los contenidos de su materia, sino que se interesa por desarrollar su pensamiento crítico, su capacidad para analizar y solucionar problemas. Los resultados o calificaciones escolares no pueden ser el propósito de la enseñanza si no se acompañan de cambios en la forma de pensar y de encarar las transformaciones sociales. De ahí que, un buen profesor, se caracteriza sobre todo y ante todo, porque apoya a sus estudiantes en sus diversas formas de aprender.

La investigación que hemos citado de Bain se enfocó a las prácticas que realizan los profesores universitarios considerados como los mejores o de excelencia en la enseñanza, tratando de identificar las principales características de sus prácticas, resultando éstas múltiples y variadas. El estudio de Bain ha orientado el nuestro, por lo que nos propusimos contactar a un conjunto de profesores y entrevistarlos de forma individual en su lugar de trabajo, sin grabar en ningún dispositivo electrónico o digital lo que decían, solo registrando por escrito lo que quisieron responder a preguntas abiertas acerca de la forma en que enseñan y resaltando sus mejores resultados. Decidimos este formato por considerar que propicia confianza y contribuye a que las ideas fluyan de forma natural. Llegamos a los profesores por recomendación de sus estudiantes y de sus colegas, quienes los valoran como exitosos por su manera de enseñar. Hasta ahora se han realizado varias entrevistas, y se siguen procesando en función de las categorías establecidas.

El centro de este análisis es la función docente de los profesores universitarios, como ya se ha expresado. El contexto institucional en el que se desempeñan estos profesores contiene los atributos suficientes como para ofrecer el marco de

acción necesario para hacer efectiva la docencia, tales como: principios educativos, materiales, métodos, espacios y apoyos diversos, aunque también es necesario reconocer que existen condiciones que presionan el trabajo del profesor, como el elevado número de estudiantes –recuérdese que se trata de una universidad pública-, el exceso de contenidos y la multiplicación de actividades y funciones asignadas, como la evaluación continua de los aprendizajes, la tutoría, los cursos de actualización, el uso de formatos electrónicos para rendir informes y el tiempo controlado.

5. Resultados

Los resultados hasta ahora obtenidos son producto de las respuestas a las preguntas del cuestionario aplicado mediante entrevistas personales obtenidas por los investigadores, para ser agrupados en tres apartados que conjuntan una serie de estrategias de enseñanza que las y los profesores consideran exitosas en la universidad, las cuales se presentan a continuación.

5.1. Estableciendo expectativas con los estudiantes

Una vez que se ha establecido cierta relación con los estudiantes, el avance consiste en averiguar lo que ellos esperan del curso. Como ya se ha mencionado, los programas de estudio están enfocados hacia el empleo y por esta razón, organizados por competencias, lo cual exige que cada curso contenga cierta orientación práctica y que su utilidad sea evidente para el desempeño profesional, así que lo común es que los estudiantes tengan la expectativa de aprender contenidos prácticos, aunque habrá otros estudiantes que solo buscan cumplir con el mínimo de las exigencias del curso, sin ofrecer ningún esfuerzo.

Por otro lado, es necesario decir que en general para los estudiantes, la idea de desarrollar competencias como propósito de su educación les resulta poco significativa, ya que tienen escasas referencias acerca de su sentido. Lo mismo sucede en el caso de muchos de los profesores, para quienes las competencias son solo un nuevo modo de llamar a los contenidos del curso, cuya novedad radica en que deben ser desarrolladas por los estudiantes, mientras que el profesor se convierte en un guía. “He tratado de comprender qué es eso de las competencias y me parece muy complicado, antes era mucho más fácil enseñar, sólo seguías el libro, que hasta te servía para dos cursos o hacías una demostración en el laboratorio”, afirma un profesor para evidenciar lo complejo del diseño de la enseñanza por competencias. Para otros profesores en cambio, las competencias son solo el subtítulo que se debe anteponer a los títulos de los temas del curso.

En cuanto al establecimiento de las expectativas, un profesor acostumbra preguntar al inicio del curso: “¿qué esperan que les brinde este curso, que sea importante para su profesión?”, sobre esto comenta que por lo regular no recibe contestación de inmediato y las pocas respuestas que los estudiantes ofrecen, parecen ser forzadas y esquematizadas, como ésta: “espero aprender muchas cosas nuevas y útiles”. De todos modos, para el profesor queda claro que las expectativas de los estudiantes se centran en lo que él proponga, por lo que los propósitos de su curso deben estar plenamente definidos y ser congruentes con el plan de la carrera profesional. En la experiencia de otro profesor, hablar de las expectativas de los estudiantes conlleva a una situación sumamente abierta de posibilidades, a partir de la experiencia de los estudiantes en cursos anteriores y las referencias que habitualmente se tiene de los profesores por parte de quienes ya han tomado clase con dicho profesor. Es decir, los estudiantes ya tienen ciertas expectativas de la actuación de los profesores en relación a su enseñanza, así como su forma de evaluar.

Establecer las expectativas sobre la clase, una práctica de historia más bien reciente, es un punto de referencia para las acciones, aunque en lo general se mantiene la forma tradicional de enseñar y de aprender. En todo caso, lo sustancial del establecimiento de expectativas como una forma distinguida de docencia, radica en lo que abierta y directamente se declara, asumiendo de hecho, un compromiso de respeto y cumplimiento. Si no se tuvieran (y expresaran) estas expectativas, entonces la docencia se daría solo como una repetición de lo que siempre se ha hecho.

5.2. Adaptando y transformando el contexto institucional

La institución universitaria es el contexto general que enmarca la enseñanza a través de programas de estudio, presupuestos del trabajo académico, políticas y otras medidas administrativas. En el asunto de la enseñanza, hay por lo menos dos decisiones que poco dependen de la acción del profesor: en primer lugar, el número de estudiantes y sus características en un curso, y en segundo lugar, los espacios en los que se realiza la enseñanza y las prácticas. Al igual que el tiempo dedicado a la enseñanza siempre resulta insuficiente, el espacio físico comúnmente no satisface las necesidades de los estudiantes, no solo en cuanto a su capacidad, sino también en cuanto a la funcionalidad que debería tener para el logro de las actividades educativas. El espacio del que dispone el profesor prácticamente no se puede transformar, solo aprovechar a través de reacomodar dentro a los estudiantes, los materiales y recursos. El propio profesor no tiene una sola ubicación, se desplaza por todos los huecos para acercarse a los estudiantes y compartir sus actividades e interactuar con ellos, trata de aprovechar todas las

oportunidades que ofrece el aula, la transforma en laboratorio, en sala de proyección, en taller y en lo que sea necesario.

Curiosamente, decía un profesor, “el espacio se ajusta al número de estudiantes”, ya que al principio del semestre son muchos, pero conforme transcurre el tiempo, algunos abandonan los estudios y el espacio ‘se hace’ suficiente. Ahora bien, a pesar de que a lo largo de los semestres se presentan bajas o abandonos, el ingreso estudiantil se mantiene en crecimiento, por lo que el número de aulas también crece para darles cabida y los terrenos de esta universidad se han llenado de edificios. Además de las aulas existen otros edificios para investigación, para reuniones o para la administración y para tecnología, pero no son para mejorar la enseñanza, con frecuencia los estudiantes ni siquiera los conocen por dentro, por ello un profesor explica, “la investigación y la tecnología son procesos que interactúan con los seres humanos, por lo que no se puede solo instalarlos sin entender sus principios y su funcionamiento, de otro modo no se aprovechan”.

A la par de la construcción de edificios, y de la adquisición de máquinas y herramientas, debe haber un análisis de sus posibilidades de aplicación en situaciones reales de la educación. El profesor debe saber ajustar sus actividades y métodos a los requerimientos de la institución, puesto que tiene un compromiso profesional, pero esto es de lo más difícil si se pretende cumplir con todos los rasgos de la enseñanza centrada en el aprendizaje, como lo establece el nuevo paradigma educativo.

5.3. Haciendo didáctica

La institución ofrece los elementos básicos para la docencia, pero frecuentemente en su interés de cumplir los requerimientos de calidad, establece y dirige mucho más de lo que debiera: el programa analítico del curso, la calendarización, la evaluación, los materiales de enseñanza y aprendizaje y otros recursos, dejando al profesor como algo parecido a un ‘operador’ del curso, como alguien encargado solo de seguir la secuencia de temas y de actividades. En este contexto, poco importa quién sea el profesor, pues cualquiera que desempeñe esa función lo haría de la misma manera.

No obstante lo dicho, es necesario destacar que en la práctica existen ámbitos de libertad para que los docentes adapten estos materiales a su experiencia, formación profesional, características de sus estudiantes, o para que los transformen en materiales ricos en oportunidades de aprendizaje acordes con los avances científicos de su materia y de la pedagogía. Tanto en un extremo como en el otro de las posibilidades de libertad para impartir los cursos, los docentes, siempre hacen didáctica, en el sentido de confirmar en la práctica lo que la institución ha establecido o en el otro sentido de cambiar todo y dar su estilo personal. Cuando el docente se inclina por transformar todos los materiales educativos se está com-

prometiendo a realizar mucho más trabajo que el que implica solo seguir indicaciones y utilizar los materiales establecidos.

Si el profesor aprovecha positivamente el margen de libertad de que dispone, como lo hacen la mayoría de los entrevistados, entonces lo primero que modifican es el programa del curso, haciendo los ajustes que consideran pertinentes. En este sentido las respuestas fueron variadas: algunos afirmaron que el programa estaba mal formulado, que estaba demasiado cargado y exigía muchas actividades en el aula, alguno expresó que él mismo “era el autor del programa”, y para otro profesor, el orden de los contenidos estaba invertido, por lo que él lo modificaba en razón del aprendizaje de los estudiantes.

Las facultades establecen que el trabajo de planeación didáctica se haga por academias, que son grupos de profesores que enseñan la misma materia en la misma institución, con la intención de involucrar a todos en dicha planeación. Aunque este trabajo académico tiene sus ventajas, presenta el problema comentado por un profesor, de que “ya no se puede cambiar nada de lo que se ha decidido en la academia”.

Si a juicio de los profesores los programas están sobrecargados de contenidos, el reclamo frecuente es la falta tiempo, sobre todo cuando los cursos se constituyen de contenidos teóricos separados de contenidos prácticos. El puntual cumplimiento de contenidos es una presión tanto para el profesor como para los estudiantes, pero si se trabaja efectivamente, ha dicho un profesor, “se aprovecha el tiempo y no es un problema”.

La experiencia en la docencia va poniendo a prueba los diversos modelos de enseñanza que sigue un profesor. En su etapa inicial, un profesor trata de enseñar como alguno de sus maestros lo hacía, al pasar el tiempo, se da cuenta que cada profesor es diferente y tiene una forma propia de enseñar, de acuerdo con su materia y su personalidad, pero sobre todo, porque cada uno enseña con los métodos que le han dado resultado para propiciar el aprendizaje de sus estudiantes y sentirse satisfecho con la forma en que enseña.

Los profesores, de acuerdo con su experiencia van construyendo una forma de enseñar, hasta convertirla en una forma de rutina de la enseñanza. Una vez constituida esta rutina, es muy difícil cambiarla, puesto que proviene de experiencias probadas por el profesor. En este tema, un profesor afirmaba que su método de enseñanza lo ha hecho siguiendo “la lógica”, para él es una referencia suficiente para ordenar la enseñanza. Para otro profesor “la enseñanza es la deconstrucción del conocimiento que ya se ha construido”, por lo que su forma de enseñar se centra en que sus estudiantes analicen los elementos del nuevo conocimiento, lo cuestionen para poder explicarlo, y posteriormente logren estimar su aplicación o utilidad.

Lo que encontramos es que la rutina de enseñanza confiere confianza a las acciones del profesor y aunque cada profesor ha llegado a su propia rutina, casi

todas las rutinas coinciden en que estiman siempre la dirección del profesor en cuanto a los siguientes aspectos: a) la explicación de los temas, b) la participación de los estudiantes, c) proporcionar ejemplos, c) realizar actividades, d) definir conceptos, y f) aplicar las ideas, conceptos y temas a situaciones reales.

Un profesor comenta que él casi siempre expone para mantener el cumplimiento de los propósitos del curso y ha llegado a rechazar la participación de los estudiantes, si éstos “no tenían algo valioso que aportar”. Los estudiantes son generalmente pasivos frente a su aprendizaje, esperan que el profesor les presente algo atractivo para prestarle atención, de otro modo solo tratan de cumplir con lo mínimo. Sobre esto un profesor afirma que los “estudiantes se rehúsan a participar, a dar opiniones o a exponer al frente, prefieren en todo caso, que se les interroge en grupo”. Quizá esta razón anterior propicia, según afirma la mayoría de los entrevistados, que sea el profesor quien exponga los temas, problemas o prácticas del curso, “a mí me encanta exponer y así interrogo o hago participar a los estudiantes”, dijo un profesor en relación a su método preferido de enseñanza.

En el contexto actual de transformaciones en la educación superior, resulta extraño encontrar que la exposición sea la forma preferida de enseñanza de los profesores y que la valoren plenamente. Sería de esperar, por el contrario, que los métodos enfocados en el aprendizaje de los estudiantes fueran los más frecuentes. Sin embargo, si se analiza con detenimiento la idea del párrafo anterior, ésta no significa que solo el profesor hable, sino que es una manera de propiciar la participación y el aprendizaje.

Aparte de la exposición, los profesores también utilizan otros métodos como en el caso del área de salud, en la que un profesor usaba exitosamente el método de problemas o mesas clínicas, lo que consiste en presentar el caso real de un paciente con un problema de salud, correspondiente al curso del que se trataba. Los estudiantes deben explicar cuál es el padecimiento, su nivel de avance o tratamiento y la explicación de su origen. Este análisis se hace por equipo y está sujeto a tiempos para presentar sus respuestas y explicaciones. En este procedimiento no existe una única respuesta correcta, sino que todas aportan alguna explicación que hay que analizar. El profesor, por supuesto, debe marcar la opción más adecuada a las condiciones del caso en cuestión. Este tipo de actividades tienen sus límites en los casos prácticos del área de la salud, reconoce el profesor, porque no se puede dejar solos a los estudiantes para que aprendan por ellos mismos debido a lo delicado que es tratar con un paciente.

La educación por competencias orienta la enseñanza para que se enfoque en situaciones prácticas y lo más reales posibles, sin embargo, esto exige que el profesor se encuentre actualizado permanentemente, no solo en el contenido científico y de su curso, sino sobre todo en el ejercicio de su profesión. Los casos reales que pueda presentar pierden su sentido si no son actuales y ubicados en un

contexto igualmente actual; “hay que aterrizar el curso” afirmaba un profesor, para ilustrar esta necesidad.

La planeación de un curso se hace siguiendo las pautas establecidas institucionalmente, pero su aplicación para su éxito o fracaso depende del profesor. Los programas no dicen a los profesores como deben presentarse, como causar una buena primera impresión y mucho menos pueden decir cómo terminar un curso, aparte de la asignación de las evaluaciones.

Al terminar un curso, se imponen las valoraciones de parte de todos acerca del proceso desarrollado. Paradójicamente esta valoración se da cuando ya poco se puede hacer para mejorar la enseñanza y el aprendizaje como procesos relacionados, es decir en la formalidad de la clase, pero por separado, tanto estudiantes como profesores pueden hacer mucho para mejorar sus logros.

De parte del profesor, los aspectos valorados los puede mejorar en los próximos cursos, de tal modo que haga significativas sus experiencias y vaya integrando una identidad como docente. De parte del estudiante, en cambio, las fortalezas y las debilidades se harán evidentes de inmediato, tanto para avanzar en otros cursos como para la vida profesional. De los profesores entrevistados, uno de ellos ha comentado que lo que más le preocupaba de un curso era cuando terminaba, pues ya nada se podía hacer, por lo que a sus estudiantes les preguntaba: “¿tienes los conocimientos necesarios para ser un profesionista y atender todos los casos que se te presenten? Pues ahora tienes que aprender por ti mismo”.

Hasta este punto se ha visto lo problemático que es para los profesores centrar la enseñanza en el estudiante, al respecto un profesor hace un reconocimiento fundamental: “la clase es del alumno, hay que enseñar de acuerdo a su ritmo”. En la expresión anterior se concentra la idea de enfocar la enseñanza en el estudiante de acuerdo a su ritmo de aprovechamiento, en este sentido, la didáctica no la hace el maestro, sino que la hace el alumno, quien no solo aprende, sino que orienta al profesor.

De poca utilidad es la enseñanza de aquellos profesores quienes, a pesar de que realizan un gran esfuerzo por indicar las actividades de los estudiantes siguiendo su planeación de forma puntual, no se detienen para averiguar si están aprendiendo o solo tratan de seguirlo y que quizá piensan que cada día se aleja más de lo que ellos necesitan. Por lo tanto, si se pretende enfocar en el aprendizaje, el primer requisito debe ser el de saber qué han aprendido los estudiantes y enseñar conforme a ello.

6. Ideas finales

La enseñanza universitaria, a pesar de su diversidad y larga historia, sigue siendo un asunto subordinado a las políticas institucionales, que se desarrolla

bajo el supuesto de una aparente automaticidad del cambio educativo, el cual ha de transitar sin mayor problema desde la dirección hasta el aula. Evidentemente los cambios sociales no son automáticos, pues los roles, desde el momento en que son ejercidos por agentes –personas que piensan y actúan según su contexto y circunstancia-, tienden tanto a la adaptación, como a la transformación. La enseñanza del profesor no se circunscribe a poner en operación los principios institucionales, sino que pasa por procesos de reflexión con base en la experiencia y expectativas de aquello que ha dado buenos resultados.

Los cambios propuestos en las líneas establecidas institucionalmente brindan el horizonte de lo que pretende la educación universitaria, son conocidas por los profesores, quienes tratan de cumplirlas de diversas maneras, desde la ilusoria o ingenua aplicación directa, hasta la transformación radical. El conocimiento y la intención de aplicar esas directrices, abren el espacio de las alternativas para hacer didáctica a través de la reflexión, de la propuesta y de la experimentación.

El problema que se ha planteado acerca de la forma como los profesores encaran la exigencia de transformar su enseñanza para centrarla en los estudiantes puede ser en una primera instancia resuelto con base en los resultados obtenidos que, en síntesis, expresan actitudes de compromiso ético para su desempeño de excelencia en razón del aprendizaje de los estudiantes: estableciendo expectativas, adaptando y transformando el contexto institucional para hacer didáctica.

Es así que las diversas maneras de hacer didáctica de los profesores nos dejan por ahora, la convicción ya expresada antes, de que los profesores de excelencia son los que entienden que la enseñanza es una tarea compleja, y que los cambios, para que sean productivos deben ser reflexivos y considerar las expectativas de los estudiantes. Las entrevistas muestran que los profesores diseñan y llevan a la práctica las alternativas didácticas que consideran pertinentes para contribuir a la formación profesional.

Bibliografía

- AGENCIA EJECUTIVA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO, AUDIOVISUAL Y CULTURAL, (2010), *La Educación Superior en Europa 2010. El impacto del proceso de Bolonia*. EURYDICE, Bruselas.
- ALTBACH P G, REISENBERG L, RUMBLEY L E, (2009), *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. UNESCO, París.
- BAERISWYL, F., (2008), *New Choreographies of teaching in Higher Education*. Valencia, España.
- BAIN, K., (2007), *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Publicaciones de la Universidad de Valencia, Valencia,

- BOYER, E. L., (1990), *Scholarship Reconsidered. Priorities of the professoriate*. The Carnegie Foundation for the advancement of teaching, New York.
- CARR, W., (1990), *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Laertes, Barcelona.
- DURKHEIM, E., (1992), *Historia de la educación y de las ideas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Ediciones Endymión, Madrid.
- ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, (1999), Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Enseñanza. *Declaración de Bolonia* (pp. 1-4). Espacio Europeo de Educación Superior, Bolonia.
- EUROPEAN COMMISSION, (2013), *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's Higher Education*. Publications Office of the European Union, Luxemburg.
- SIMMEL, G., (2008), *Pedagogía escolar*. Gedisa, Barcelona.
- TÜNNERMAN C., DE SOUZA M., (2003), *Desafíos de la Universidad en la Sociedad del Conocimiento*. UNESCO, París.
- UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. UNESCO, París.
- WAGGONER, G. R., (1974). "La Educación Superior en Estados Unidos y Latinoamérica", en *Revista de Educación Superior*, Vol. III Núm. 11, julio-septiembre, 1-14.
- ZABALZA, M. A, (2007), "La didáctica universitaria", en *Bordon Revista de Pedagogía*, Vol. 59, Número 2-3, pp. 489-509. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/184892>.

Recibido: 24/10/2016

Aceptado: 20/12/2016

