

La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo?

JESÚS CARLOS GUZMÁN*

Las instituciones de educación superior requieren ofrecer una educación de calidad, por ello se analizan varias investigaciones realizadas en esta década encaminadas a ese fin. Se define enseñanza de calidad como la que consigue alcanzar las metas de enseñanza, mismas que se distinguen por su ambición y complejidad como buscar que los alumnos logren un pensamiento crítico, sean creativos y desarrollen habilidades cognoscitivas complejas. Sin embargo, de acuerdo con la información disponible, la mayoría de los estudiantes de este nivel no alcanzan esas metas. Se reconoce el papel central que tiene el docente para conseguirlo; por ese motivo, se revisan las cualidades y dominios que un docente debiera tener. Los estudios analizados se refieren a las buenas prácticas de enseñanza. Se dan ejemplos de investigaciones realizadas en diferentes países y se critica que varias de ellas carezcan de un marco teórico. Al final se aportan algunas sugerencias para mejorar las investigaciones sobre este tema.

Palabras clave

Educación superior
Docencia universitaria
Calidad de la educación
Eficiencia académica
Características del profesor
Desempeño del profesor

Recepción: 3 de mayo de 2011 | Aceptación: 16 de junio de 2011

* Profesor titular de la Facultad de Psicología de la UNAM. Líneas de investigación: las buenas prácticas de enseñanza en la educación superior, la educación basada en competencias, la enseñanza centrada en el aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes. Ha impartido cerca de 120 cursos sobre estos temas. Autor de más de 70 publicaciones y miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y de la American Educational Researcher Association (AERA). CE: jcarlosguzman@mac.com y jcarlosg21@yahoo.com.mx

A nivel mundial los sistemas de educación superior están siendo sometidos a fuertes presiones para elevar la calidad de su enseñanza hasta el punto que ésta se ha convertido en su prioridad estratégica (Cid *et al.*, 2009 y Hativa y Goodyear, 2002). El artículo analiza las investigaciones recientes sobre este tema y realiza un balance crítico de sus principales aportaciones para obtener de ahí sugerencias para mejorarla. Reconociendo que hay muchas definiciones sobre lo que es una enseñanza de calidad en la educación superior, aquí se entiende como la que logra un aprendizaje profundo por parte de los estudiantes y alcanza las metas establecidas para este nivel. Antes de iniciar aclaramos que, para evitar ser monocordes, utilizaremos en este documento los términos de calidad educativa, enseñanza eficiente y buenas prácticas de enseñanza como sinónimos.

Decíamos que una enseñanza de calidad en la educación superior es la que alcanza las metas propuestas, entonces necesitamos saber cuáles son esos propósitos. En el siguiente apartado presentaremos una clasificación de dichas metas.

LAS METAS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR. ¿QUÉ SE ESPERA QUE APRENDAN LOS ESTUDIANTES?

Uno de los rasgos distintivos de este nivel educativo es buscar resultados de aprendizaje ambiciosos y profundos por ser ya un nivel terminal de estudios, donde concluye la educación formal. Por ejemplo, Hativa (2000) indica que, independientemente del tipo de disciplina o especialidad, las universidades deben formar en sus estudiantes un pensamiento de alto nivel y convertirlos en aprendices autónomos. Si bien estas metas son compartidas, hay diferencias entre las disciplinas sobre lo que para cada una de ellas es importante. Por ejemplo, los maestros de ciencias y matemáticas le dan gran importancia al aprendizaje del dominio factual de los hechos y principios de sus

disciplinas; en cambio, los de humanidades y ciencias sociales otorgan mayor peso al desarrollo personal del estudiante, a la discusión y a las habilidades comunicativas y sociales.

Por otro lado, Ramsden (2007) clasifica las metas en dos tipos, los cuales se diferencian cualitativamente entre sí. Ellas son: a) las abstractas, genéricas y de desarrollo personal, y b) las referidas al dominio del conocimiento disciplinario incluyendo las habilidades y técnicas particulares que distinguen a cada profesión. Explicaremos brevemente cada una de ellas.

La primera es un propósito *abstracto, genérico y de desarrollo personal*, como por ejemplo: “la función prioritaria de la universidad es la adquisición imaginativa del conocimiento... Una universidad es imaginativa o no es nada, o por lo menos nada útil” (Whitehead, 1929:139, 145, cit. en Ramsden, 2007: 21); otro ejemplo es el que establece *The Hale Report* (1964, cit. en Ramsden, 2007: 21): “Un propósito implícito de la educación superior es lograr que los estudiantes piensen por sí mismos”. Metas formuladas más recientemente señalan que “deben aprender cómo aprender” y “pensar críticamente” (Dearing, 1997 cit. en Ramsden, 2007: 22). La cualidad del pensamiento crítico es una de las más citadas como meta en este nivel, como se aprecia en lo establecido por académicos de universidades canadienses y australianas, quienes en una encuesta señalaron las siguientes como las más comunes:

- Enseñar a los alumnos a analizar ideas y temas de manera crítica.
- Desarrollar en los estudiantes las habilidades intelectuales y de pensamiento.
- Enseñar a los alumnos a comprender principios y generalizaciones.

Es de llamar la atención la consistencia en los fines de la educación superior, no obstante ser de diferentes épocas, esto es: a pesar del tiempo transcurrido se siguen apreciando los mismos propósitos.

El segundo tipo se refiere a la *concreción en una disciplina* de estas finalidades generales. Un punto de coincidencia es que regularmente los académicos le dan gran importancia al dominio factual de la disciplina. Ejemplos de lo dicho por ellos en diferentes disciplinas son los siguientes (Ramsden, 2007):

- Tomar aproximaciones creativas e innovadoras en el diseño de problemas urbanos (urbanismo).
- Ser capaz de analizar diferentes perspectivas sobre la naturaleza del arte renacentista (arte).
- Comunicarse profesionalmente con el paciente (escucharlo atentamente, interpretar correctamente y responder con tacto) (medicina).
- Entender las limitaciones del concepto de utilidad marginal en situaciones reales (economía).

Como puede verse, los términos empleados son: analizar, comprender, apreciar el significado o interpretar.

Finalmente, cada disciplina precisa del aprendizaje de *ciertas habilidades, estrategias, técnicas y dominios concretos juzgados como esenciales* que el profesional debe desplegar. Estas son las finalidades de enseñanza usuales de encontrar en los planteamientos tanto de las instituciones de educación superior como de sus docentes; se trata de propósitos amplios y ambiciosos, cuyo problema es que la mayor parte de los estudiantes parece no lograrlos. Así lo demuestra Garnier (1998, cit en Weimer, 2002: 19), quien resume así las principales conclusiones de los resultados de las investigaciones realizadas en tres décadas:

Para la mayoría de los estudiantes de educación superior su experiencia consiste en vivir currícula pobremente organizados y con temas dispersos, con metas indefinidas, clases que enfatizaban un aprendizaje pasivo y

formas de evaluación que demandaban sólo memorizar el material y un nivel muy bajo de comprensión de los conceptos.

Si bien pueden retener gran cantidad de información o logran conocer las fórmulas, no saben dónde ni cuándo aplicarlas, o son incapaces de integrar y dar sentido a lo que han revisado. Otro punto de preocupación, sobre todo si se desea que sean personas autorreguladas y sepan aprender a aprender, es que muchos de ellos no tienen conciencia de su ignorancia, mucho menos de lo que tendrían que hacer para remediarla; es decir, “no saben que no saben”.

Lo anterior demuestra que nos encontramos ante una clara contradicción, ya que los propósitos se asemejan poco a los resultados y en la búsqueda de revertir dicha situación el papel del profesor es crucial.

EL PROFESOR DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Para remediar lo anterior se requiere un cambio profundo en las formas de enseñar, para ayudar a los estudiantes de educación superior a comprender los fenómenos de la misma manera como lo hacen los expertos en cada disciplina (Ramsden, 2007). De ahí la preocupación de las universidades por mejorar sus formas de enseñanza, reconociendo la escasez de trabajos acerca de cómo hacerlo y agravado por el hecho de que en las universidades se valora más la investigación que la enseñanza (Cid *et al.*, 2009).

Por otra parte, no puede negarse el contexto donde el docente efectúa su actividad: las universidades están sometidas a diferentes presiones, como por ejemplo relacionar el financiamiento con el desempeño; otro asunto es que deben rendir cuentas acerca de en qué y cómo utilizan los recursos otorgados. Está también la demanda de atender una creciente población estudiantil con diferentes condiciones socioculturales y lidiar con el problema de contar con menos recursos (Ramsden,

2007). Lo que también es innegable es que lo realizado en este nivel forma parte de la tendencia mundial para buscar nuevas maneras de crear y utilizar el conocimiento (Hativa y Goodyear, 2002).

Una de las consecuencias de lo antes descrito es que el profesor de educación superior tendrá que volverse más profesional, es decir, tendrá que formalizar su preparación, sobre todo en lo que atañe a la didáctica, y comenzar a impartir clases sólo después de demostrar el dominio de las habilidades docentes. Actualmente el profesor universitario es considerado un *profesional del conocimiento*, con el mismo nivel y demanda que las grandes corporaciones tienen por este tipo de profesional (Hativa y Goodyear, 2002).

Las repercusiones de lo anterior en el profesor de educación superior es la exigencia de desempeñar diversos papeles. Ramsden (2007: 4-5) los resume así:

Se espera que sea un excelente maestro, que diseñe cursos y aplique métodos de enseñanza adecuados para cumplir con los requerimientos de una población estudiantil heterogénea, que sepa lidiar con grupos numerosos de estudiantes, que utilice apropiadamente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que inspire a estudiantes con cero tolerancia a la frustración y cuya mente está más preocupada por su siguiente trabajo de medio tiempo que por el placer de aprender. Al mismo tiempo, se espera que sea altamente productivo en la investigación, que pueda conseguir nuevos recursos financieros, que haga malabares para sortear con las nuevas demandas administrativas y rinda cuentas a una amplia variedad de jefes.

En México, al profesor de educación superior, de acuerdo con el programa sectorial para el sexenio 2006-2012, se le concibe de la siguiente manera: “[Debe tener la:] Capacidad de realizar con alto desempeño las funciones

básicas de docencia, generación y aplicación innovadora de conocimiento, tutoría y gestión académico administrativa” (Secretaría de Educación Pública, 2007: 27).

El contexto descrito anteriormente se concreta en que nuestras universidades están siendo presionadas a estar innovando continuamente; todavía no se termina de consolidar la adopción de un nuevo modelo curricular cuando ya se tiene que aplicar el siguiente (Díaz Barriga, 2005). En esas circunstancias es difícil disponer de un modelo educativo coherente que integre en su conjunto la visión institucional y no sean sólo partes de un todo muchas veces incongruentes entre sí. Más preocupante es cuando los docentes no comprenden el modelo, siendo como son los principales actores que deberán aplicarlo (Díaz Barriga, 2006). El resultado educativo de lo antes expuesto es que a pesar de que en el discurso institucional las universidades están cambiando, en la práctica esto no ocurre: en la enseñanza cotidiana es raro ver esas modificaciones y siguen prevaleciendo las formas tradicionales de enseñar y evaluar. Así, las reformas educativas difícilmente se materializarán si no se le da una atención especial a la formación y al cambio de las concepciones pedagógicas de los maestros, dado que son ellos quienes determinan el éxito o fracaso de cualquier innovación educativa (Mellado, 2009). Los cambios en la docencia no se circunscriben únicamente a la actualización de determinada técnica didáctica o al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); implican confrontar las creencias que subyacen a la práctica docente —donde son sinónimos enseñar y exponer— para ayudar a los profesores a aceptar nuevos riesgos, abrirse a otras visiones de la enseñanza, hacer cosas que no hacían antes, volver a ser aprendices y mostrarse dispuestos a vivir nuevas experiencias educativas. Resumiendo, como afirman Mc Alpine y Weston (2000: 377, cit. en Kane *et al.*, 2002: 182): “Los cambios fundamentales en la calidad de la enseñanza en educación superior

son poco probables de ocurrir sin una modificación de las concepciones que, sobre la enseñanza, tienen los profesores”.

Para apoyar esta tarea una de las primeras acciones es delimitar cuáles son los dominios —en el amplio sentido de la palabra— que un profesor de este nivel educativo debería mostrar. Se describen en el siguiente apartado.

¿En qué debe ser experto el profesor universitario?

La clasificación más citada acerca de los campos de dominio del maestro universitario es la de Shulman (1986, cit. en Hativa, 2000), por eso la expondremos aunque ampliándola con lo propuesto por Bandura (1977), Ferreres e Imbernón (1999) y McAlpine y Weston (2002), ya que para ellos ser docente universitario implica lo siguiente:

1. *Dominio amplio y especializado de la disciplina que enseña.* Está relacionado con saber manejar los hechos, conceptos y principios de la misma. Abarca también la utilización de las mejores formas para organizar y conectar las ideas, así como de la propia manera de concebir la disciplina. Este dominio disciplinar fue destacado como importante por Hernández (1995). Sin embargo, es considerada como una condición indispensable para ser buen docente, pero no suficiente (Nathan y Petrosino, 2003).
2. *Dominio pedagógico general.* Permite aplicar los principios generales de la enseñanza para poder organizar y dar bien la clase; incluye la capacidad para utilizar pertinentemente distintas estrategias y herramientas didácticas. Entre ellas están las necesarias para el manejo de la clase y para crear una atmósfera adecuada para el aprendizaje. Se trata de un dominio amplio que trasciende lo específico a una materia o tema (Schoenfeld, 1998).
3. *Dominio pedagógico específico del contenido.* Permite aplicar las estrategias concretas para enseñar un tópico concreto, lo que ahora se denomina “la didáctica de la disciplina”. Tiene que ver con la manera de organizar, presentar y manejar los contenidos, los temas y problemas de la materia considerando las necesidades e intereses del aprendiz así como la propia epistemología de la disciplina y de lo que se espera realice un profesional de la misma. Al hacerlo, el docente podrá presentar adecuadamente el material siguiendo los lineamientos pedagógicos con la finalidad de hacerlo comprensible a los alumnos (Schoenfeld, 1998). Ambos dominios pedagógicos (el general y el específico) pueden influir positivamente en una mejor comprensión del conocimiento disciplinar (Nathan y Petrosino, 2003). El dominio pedagógico, o “saber enseñar”, es una de las carencias principales de los docentes universitarios y la que menos atención recibe.
4. *Dominio curricular.* Es la capacidad para diseñar programas de estudio donde explicita el conjunto de acciones que realizará para adecuar su enseñanza a las características de los alumnos, considerando el tipo de contenidos y las metas del programa. Incluye la selección y el empleo de los materiales didácticos pertinentes (libro de texto, videos, utilización de las TIC, etc.).
5. *Claridad acerca de las finalidades educativas.* No sólo incluye los propósitos concretos de su materia, sino de los fines últimos de todo el acto educativo. Abarca metas sobre todo de tipo actitudinal y de transformaciones personales; es decir, preguntarse si lo que está enseñando repercutirá positivamente en la vida de los estudiantes y de la utilidad social de lo aprendido.

6. *Ubicarse en el contexto o situación donde enseña.* La enseñanza es una actividad altamente contextual; este dominio se refiere a lo apropiado o inapropiado del comportamiento docente. Por ejemplo, son muy diferentes las reglas y el “ambiente” si la institución donde se enseña es pública o privada, tradicional o liberal, con muchos años de existir o de nueva creación, y difieren incluso dependiendo del lugar donde se localiza. Lo anterior implica que el maestro debe estar muy consciente de “las reglas del juego” —explícitas o implícitas— que rigen en la institución donde enseña. Mucho de lo pertinente o inapropiado del comportamiento docente estará en función del contexto donde ocurre, o de la “cultura escolar”; y para el caso concreto de la educación superior, es imprescindible considerar la denominada “cultura disciplinaria”, que comprende los rasgos, modos de actuar y de ser de cada disciplina, los comportamientos que favorece, aprecia o castiga y que la hace distinta a otra.
7. *Conocimiento de los alumnos y de los procesos de aprendizaje.* Necesita dominar las diferentes teorías psicopedagógicas que explican el aprendizaje y la motivación. Así mismo, estar consciente acerca de las diversas características físicas, sociales y psicológicas de sus alumnos; es decir, requiere conocer quién es el aprendiz y cómo ocurre el proceso de aprendizaje. A partir de este conocimiento, podrá promover en sus estudiantes la comprensión más que la recepción pasiva de saberes, ayudarlos a autorregular su aprendizaje, motivarlos explicitando los beneficios que obtendrán si adquieren lo enseñado, corregir sus realizaciones, enseñarles a trabajar cooperativamente, a ser críticos, a automotivarse y a empatizar.

Requiere la capacidad —por parte del docente— de identificar las diferentes clases de ideas previas y preconcepciones que por lo regular tienen los estudiantes, y entonces encaminar su enseñanza a transformarlas.
8. Un rasgo personal del buen docente, y no menos importante, es un adecuado *conocimiento de sí mismo*, entendiendo por esto la capacidad de tener plena conciencia acerca de cuáles son sus valores personales, el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades como docente y persona, para tener claridad sobre sus metas educativas y utilizar su enseñanza como medio para alcanzar tales propósitos. Implica tener un adecuado equilibrio emocional, saber manejar pertinentemente las habilidades interpersonales para promover relaciones adecuadas con los estudiantes, que es un rasgo importante de una buena docencia en nuestro medio (Carlos, 2009).
9. Otra cualidad clave que se ha identificado es la importancia de que el maestro se sienta *auto-eficaz*, entendiendo por esto “...la creencia en las propias capacidades personales para organizar y ejecutar un curso de acción requerido para conseguir un logro dado” (Bandura, 1977: 3, cit. en Godard *et al.*, 2000). Esta cualidad tiene dos componentes: uno es “la expectativa de obtener resultados” o la estimación que hace la persona acerca de que cierta conducta va a obtener los efectos deseados; la segunda es “la expectativa de efectividad”, o convicción de que tiene la capacidad de ejecutar la conducta requerida para producir los resultados esperados. Es la confianza de saber que se cuenta con la capacidad para lograr el aprendizaje de los alumnos. Esta creencia es importante porque afecta diversas acciones docentes, como son

las decisiones tomadas, los esfuerzos realizados, las formas como se enfrenta la adversidad, el sentirse responsable por el aprendizaje de los alumnos y, en general, la parte afectiva de la enseñanza. Si bien podría darse el caso de que un mal profesor pueda sentirse mejor maestro de lo que realmente es, la diferencia con un docente eficaz es que éste sabría reconocer sus fallas y limitaciones, sería sensible y abierto a la retroalimentación recibida de sus alumnos; en cambio, el primero sería soberbio y actuaría con prepotencia impidiendo cualquier crítica y, por lo tanto, cualquier mejora a su labor.

10. Finalmente, a esta lista se ha añadido recientemente otro conocimiento que debe tener el profesor universitario: el *experiential* (McAlpine y Weston, 2002). Este tipo de saber es utilizado para justificar las decisiones y actos que el profesor realiza en su salón de clase, no incluido en los otros tipos de conocimientos antes descritos. Este se distingue por no basarse en una teoría, sino que alude al uso de sus vivencias personales o experiencia y las maneras como antes enfrentó esas dificultades. Es un conocimiento plenamente consciente y es típico emplear esta frase: “Hice la acción porque en el pasado me resultó”. Las autoras señalan que muy ligado a esta clase de conocimiento, hay otro que es tácito o implícito: se trata de las sensaciones o “corazonadas” con base en las cuales el maestro actúa porque siente que puede resultar pero sin tener mucho fundamento o estar seguro de que funcionará; es cuando señala “lo hice sin saber por qué”. Dado que muchas veces el docente resuelve así, adecuadamente, dificultades en su enseñanza, es que resulta valioso sistematizar esas acciones y volverlas conscientes, para

convertirlas en principios que de manera deliberada utilicen para enfrentar de mejor manera futuros problemas.

A partir de la descripción de las cualidades deseables de un buen docente, abordaremos críticamente los resultados de las investigaciones realizadas durante la última década para identificar las cualidades de las prácticas docentes de calidad en la educación superior.

TEMAS INVESTIGADOS SOBRE LA CALIDAD DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN LA PRIMERA DÉCADA DEL SIGLO XXI

El estudio de las cualidades del profesor efectivo no es un tema nuevo; se ha venido haciendo desde hace cerca de cien años en Estados Unidos, comenzando con la recopilación que hizo Butsch (1931) sobre las investigaciones hechas desde inicios del siglo XX hasta la década de los treinta. A partir de ese momento su estudio ha pasado por diferentes vicisitudes, cambios conceptuales y por la ampliación de los rasgos que lo definen: se ha pasado de una visión simplista y de correlación de variables a otra compleja y holística. En este momento nos concretaremos en analizar lo investigado durante la primera década del siglo XXI. Describiremos investigaciones realizadas específicamente en el nivel superior e incluiremos no solamente las hechas en el mundo anglosajón, sino también algunas efectuadas en España y México.

Uno de los principales debates que hubo a finales del siglo XX es que, debido a los resultados de las investigaciones desarrolladas en décadas anteriores, se llegó a dudar si el profesor era un elemento crucial en el rendimiento del estudiante, o si éste era mayormente afectado por otras variables, sobre todo las de tipo externo al acto educativo. Las investigaciones realizadas en esta década han demostrado que *el docente es un factor clave en el aprendizaje de los alumnos por encima de otros,*

tales como la organización escolar, el currículo, el origen socioeconómico del estudiante, el tipo de institución, etc. (Darling-Hammond y Youngs, 2002; Nye *et al.*, 2004). Desimone, (2009) coincide en asignar un papel destacado al maestro, resaltando que su continuo desarrollo, actualización y compromiso es uno de los factores esenciales para mejorar la calidad de la enseñanza ofrecida.

Rasgos de una enseñanza de calidad en educación superior

Ramsden (2007) considera que una enseñanza de calidad en educación superior debe cambiar la manera como los estudiantes comprenden, experimentan o conceptualizan el mundo que les rodea. Por otra parte, Kane *et al.* (2002) destacan que la excelencia en la enseñanza es compleja y difícil de alcanzar. Refieren lo aseverado por Andrews (1996: 101, cit. en Kane *et al.*, 2002: 209): “[Ella]... tiene que ver con la pericia con la que el docente maneje los contenidos y las técnicas metodológicas, tanto como sentirse participe en el valor de la empresa educativa y en querer alcanzar conjuntamente resultados de calidad”. De acuerdo con Hativa (2000), hay un amplio acuerdo en que los principales indicadores de calidad docente son el logro académico de los estudiantes y su satisfacción con la enseñanza recibida.

Ramsden (2007) ha postulado seis principios de una enseñanza efectiva en educación superior, que son: 1) despertar el interés y los deseos de aprender por parte de los estudiantes, donde ellos acepten el esfuerzo que va requerir; 2) preocupación y respeto por el aprendizaje del alumno, es decir, todas sus acciones deben estar encaminadas a lograr cambios en su comprensión del mundo; 3) ofrecer una realimentación adecuada y una justa evaluación, sobre todo la primera, ya que es la característica de una enseñanza eficiente más citada por los estudiantes (Shute, 2008); 4) metas claras y retos intelectuales: al estudiante le debe quedar claro lo que se espera de él y

alcanzar esa finalidad debe implicar un desafío; 5) fomento de la independencia y control de su aprendizaje por parte del alumno y su activo involucramiento: la finalidad para el estudiante es que al término del proceso instruccional sea un aprendiz autónomo y autorregulado; y 6) aprender de los estudiantes, lo que implica que el maestro debe ser humilde y estar dispuesto a conocer cosas nuevas; ser generoso para compartir lo que sabe y conocer a sus alumnos para adaptar sus conocimientos a sus características, expectativas y deseos, y no al revés.

Un rasgo crucial que distingue a una enseñanza de calidad es la *claridad*, que consiste en que el profesor sea organizado, presente el contenido de manera lógica, utilice ejemplos, explique el tema de manera simple, enseñe paso a paso, responda adecuadamente las preguntas de los estudiantes, retroalimente sus acciones, enfatice los puntos importantes, resuma lo enseñado en la clase y pregunte a los estudiantes para verificar que hayan comprendido, además de crear una atmósfera propicia para el aprendizaje y estimular la participación de los alumnos (Hativa, 2000).

Los rasgos más importantes de un buen docente de educación superior son descritos así por Morton (2009: 60, cit. en Friesen, 2011: 100):

- Comparte su pasión y entusiasmo por su materia explicitando a los alumnos la importancia de la misma. Vincula su labor de investigación con los temas enseñados.
- Liga lo revisado en clase con tópicos o temas de actualidad.
- Usa ejemplos claros y relevantes para ilustrar el tema expuesto.
- Indaga sobre las experiencias del estudiante y las utiliza en su enseñanza.
- Plantea preguntas clave para señalar los puntos controversiales de un campo, o los problemas no resueltos o de las perspectivas existentes.

- Emplea sitios de Internet para demostrar la actualidad del material presentado.

Presentamos a continuación los resultados de investigaciones que han indagado acerca de lo que es una buena enseñanza en educación superior.

Estudios sobre las buenas prácticas de enseñanza en educación superior

Esta línea se inicia con una investigación muy influyente que consistió en recabar las visiones de los buenos profesores universitarios de Estados Unidos realizada por Bain (2004), quien investigó a 63 buenos docentes¹ de diferentes carreras y disciplinas, encontrando que tenían los siguientes rasgos: un gran dominio de su campo disciplinario, adecuada habilidad para simplificar y clarificar temas complejos, así como para resaltar los puntos cruciales del tópico en cuestión. Poseían un amplio conocimiento acerca de los mecanismos del aprendizaje y aprecio por la enseñanza, entendiéndola como una empresa compleja y difícil que demanda una gran capacidad intelectual; o sea, no la consideraban una tarea sencilla. Su principal preocupación era lograr el aprendizaje de sus alumnos: tenían altas expectativas de ellos, los confrontaban con retos pero les daban el apoyo necesario para resolverlos, mostraban absoluta confianza en sus capacidades, creyéndolos personas que quieren aprender, y sabían conformar “un clima propicio para el aprendizaje”. Concebían a la evaluación no como una actividad que se hace al final del acto docente para calificar al estudiante, sino como una herramienta poderosa para ayudar y motivarlos a aprender. Aplicaban, además, formas sistematizadas para evaluar sus acciones y realizaban los cambios pertinentes basados en la información recopilada. Eran capaces de enfrentar

sus propias debilidades y fallas sin temor de asumirlas, y finalmente mostraban un alto compromiso con la comunidad académica, es decir, se consideraban sólo una parte de la gran empresa educativa.

Cid *et al.* (2009) realizaron una investigación con docentes efectivos de una universidad española para estudiar lo que ellos llamaron las “buenas prácticas de enseñanza en educación superior”; su finalidad fue identificar y hacer visibles dichas prácticas ya que, para estos autores, es necesario que los profesores tengan ejemplos o referencias de prácticas docentes efectivas, en tanto que constituyen ejemplos de procesos y conductas que fueron exitosos (Anne, 2003, cit. en Cid *et al.*, 2009). Una buena práctica implica el desarrollo de una actividad —con frecuencia innovadora— que ha sido experimentada y evaluada, y que fue exitosa; es una innovación que permite mejorar el presente. Los autores prefieren usar el término de “buenas prácticas” en lugar de “mejores”, ya que consideran que este último término se presta a muchas interpretaciones y es poco claro.

La investigación reportada se realizó con 15 profesores universitarios seleccionados mediante un muestreo deliberado e intencional; se realizaron entrevistas y se videograbaron clases, tanto teóricas como prácticas. Se estudiaron tres dimensiones didácticas: *planificación, ejecución y evaluación*. Los principales resultados fueron los siguientes: con respecto a la planeación, todos los entrevistados señalaron que lo hacían con base en el tiempo disponible; también tomaban en cuenta sus conocimientos sobre la asignatura. Indicaron que hacían cambios sobre la marcha, dependiendo de la actitud de los alumnos.

La ejecución de la enseñanza se hacía básicamente utilizando la exposición, pero los profesores procuraban la participación de los estudiantes.

1 Hubo varios criterios para definir a un buen docente: el principal fue si de acuerdo con la opinión de sus alumnos, éste logró impactar su vida o les cambió la visión que tenían de las cosas, además de tomar en cuenta las opiniones de los colegas.

En relación a sus formas de evaluación, todos empleaban el examen pero consideraban la asistencia y la participación en clase; para acreditarlos solicitaban informes y memorias de clase. Entre los aspectos que tomaban en cuenta para evaluar, éstos varían dentro de un continuo en las siguientes dimensiones: reproducir la información, comprenderla y aplicarla; de estos niveles el más utilizado (41 por ciento) fue la reproducción.

Los docentes reportan que realizan su labor de la mejor manera que pueden, ya que no tuvieron una preparación pedagógica para hacerlo; por eso sus aproximaciones se derivan más de su experiencia que de una formación pedagógica. Cuando comenzaron a impartir clases lo hicieron sobre todo imitando a sus buenos profesores y auto corrigiendo sus propios errores. Son más descriptivos que explicativos; lo que reportan sobre su práctica docente es más experiencial que racional. Los profesores están más centrados en las disciplinas que dominan que en las condiciones requeridas para lograr el aprendizaje de los estudiantes.

Concluyen diciendo que el interés por el aprendizaje de sus alumnos debe ser el gran motor del cambio en la didáctica universitaria, por eso la identificación de las buenas prácticas puede servir como punto de referencia para la mejora de la enseñanza de otros, y para ello todavía falta mucho camino por recorrer.

Sugieren estudiar la relación entre el pensamiento y las acciones del maestro, porque esto es importante para mejorar los procesos de formación y actualización docente, como lo dijimos anteriormente. Sobre esta línea de investigación se estudiaron los pensamientos, creencias docentes y prácticas de enseñanza que dicen realizar 25 profesores de la Facultad de Psicología de la UNAM considerados por sus alumnos como buenos docentes (Carlos, 2008). Los referentes teóricos fueron el pensamiento didáctico y la docencia efectiva. Los docentes fueron seleccionados luego de

aplicar un cuestionario a 1 mil 214 alumnos/materia² que cursaban los primeros seis semestres en la facultad. En él se les pedía que calificaran a su profesor como bueno, regular o malo, y se dejaba un espacio en blanco para justificar su respuesta.

A estos docentes se les aplicó un cuestionario y una entrevista a profundidad. En cuanto a los resultados encontrados, hubo dos rasgos que suscitaron los mayores acuerdos entre los 25 entrevistados: uno de ellos fue *su gusto por enseñar*, ya que su motivación es de tipo intrínseco y disfrutaban del hecho mismo de dar clase. El otro fue buscar tener *una buena relación interpersonal con los alumnos*: la desean porque piensan que facilita el aprendizaje, los valoran positivamente y sobre todo estimulan la retroalimentación a su docencia para mejorarla. Muestran también un gran compromiso, responsabilidad hacia su labor y se sienten orgullosos de trabajar en la UNAM. Igualmente quieren mejorar y perfeccionar su enseñanza por medio de una continua auto-evaluación y actualización disciplinaria. La mayor parte de ellos asumen una visión compleja de la enseñanza, considerándola una actividad que precisa de esfuerzo y compromiso y cuyos fines son lograr el aprendizaje de sus alumnos y formarlos integralmente. La mayoría adopta una visión transmisiva de la enseñanza y la mitad de ellos tiene una postura constructivista sobre el aprendizaje. Sus respuestas reflejan un deficiente dominio de los aspectos psicopedagógicos y algunos de ellos tienen opiniones desfavorables sobre la evaluación.

La práctica docente parte de establecer, desde el inicio del curso, reglas consensuadas de funcionamiento con los estudiantes y crear un clima favorable para su aprendizaje, donde el respeto y el buen trato hacia ellos es un rasgo distintivo. El acto docente se realiza buscando hacer comprensible el conocimiento, ser claro y organizado al enseñar, y preocuparse por vincularla a los intereses y nivel de

2 Alumno/materia es cuando un estudiante evaluó a varios maestros a la vez; en este caso juzgaba a cinco que eran los que tenía en un semestre; por eso no hay relación entre un alumno y un profesor.

conocimiento de sus alumnos, simplificando contenidos abstractos. Es decir, lo encontrado señala la importancia de que el docente de educación superior sea no sólo un experto disciplinario, virtud que siempre se le ha apreciado, sino que también domine los aspectos pedagógicos, o sea, que tenga la capacidad para enseñar, simplificar el contenido y mostrar una buena actitud hacia los estudiantes. Sobre estos puntos hay coincidencia con los resultados de otras investigaciones y estudios aquí descritos (vgr. Bain, Cid *et al.*, Hativa, etc.).

Si bien existen estas coincidencias, también se encontraron otros aspectos que al parecer son importantes y que no han sido descritos en las investigaciones reseñadas, como el papel tan importante que tienen los aspectos socioafectivos de la enseñanza, como son: *la búsqueda de buenas relaciones, las relaciones interpersonales, y el compromiso y la responsabilidad mostrados por los docentes*. Al igual que lo reportado por Cid *et al.* (2009), la enseñanza de estos maestros es más un fruto de su experiencia y no de una formación pedagógica; de hecho, mostraron deficiencias conceptuales y metodológicas en este campo. Si bien sus formas de enseñanza concuerdan con lo sugerido por el constructivismo o por el enfoque centrado en el aprendizaje, al parecer ellas se fueron configurando a lo largo de su experiencia docente, resultado de básicamente dos factores: su apertura a la retroalimentación de sus alumnos, y su deseo de innovar y mejorar su enseñanza como consecuencia de una continua auto evaluación. Es decir, por iniciativa propia estos profesores buscan un desarrollo docente permanente, actualizándose y evaluando su docencia; evitando así el conformismo y la auto complacencia.

BALANCE CRÍTICO DE LO INVESTIGADO

Lo reseñado ofrece elementos valiosos para mejorar la enseñanza del nivel superior y nos permite visualizar hacia dónde deberían conducirse las reformas e innovaciones docentes.

Sin embargo, hay también puntos que necesitarían mejorarse: uno de ellos es que casi todas las investigaciones analizadas sobre las buenas prácticas de enseñanza carecen de un fundamento teórico y muestran un “empirismo ingenuo”; es decir, dan por sentado que el tema es unívoco y no lo abordan desde alguna perspectiva que permita confrontarla y validarla.

Por otra parte, el propio concepto de calidad docente despierta debates, ya que para caracterizar a un buen profesor se debe de ir más allá de un listado de habilidades de enseñanza; la calidad es algo más que una descripción de destrezas independientes, por eso hay que tomar en cuenta otros aspectos tales como su identidad profesional, las creencias pedagógicas y su compromiso con la profesión.

Otro autor (Cochran-Smith, 2005) duda que la investigación pueda aportar al mejoramiento docente. Si bien acepta que el factor docente es muy importante —afirmación que coincide con la de otros autores revisados— ya que su trabajo puede hacer una diferencia en la vida de los educandos, critica que se tenga una visión estrecha de la calidad docente y se empleen definiciones circulares como: la calidad del docente se mide por el rendimiento escolar del alumno e, inversamente, las ganancias en el rendimiento académico se utilizan como evidencia de la calidad docente.

Asegura que durante el siglo XX la educación tuvo un romance con la cuantificación. El supuesto de la visión centrada en evidencias es que teniendo las metas claras y reuniendo resultados derivados de investigaciones los diseñadores de políticas educativas podrían tomar mejores decisiones. Sin embargo, tal como lo planteó Fenstermacher (1978), debe aceptarse que la enseñanza es una actividad donde la subjetividad juega un papel muy importante. Por ello propone que los resultados de la investigación deben someterse a consideración de los docentes para que decidan si los adoptan o no; debe haber una labor de convencimiento, no de imposición; no deben emplearse como prescripciones a seguir sólo

porque están “validados científicamente”, ya que es el docente, en última instancia, quien acepta si los incorpora o no a su forma de enseñanza.

Cochran-Smith (2005) afirma que aunque las evaluaciones realizadas por los alumnos son una parte importante para juzgar el desempeño docente, no debe ser el único criterio. Sugiere incluir elementos como la búsqueda, por parte del docente, de la equidad y la justicia social. Por lo anterior, la investigación debería ayudar a vincular lo que sucede en la formación docente con sus efectos en el salón de clase. Concluye afirmando que los buenos maestros y las buenas escuelas no pueden por sí solos arreglar las desigualdades e inequidades sociales; para poder realizar ambas tareas se requiere simultáneamente invertir en la educación y mejorar la infraestructura escolar sin olvidar la salud, así como incrementar las oportunidades de empleo. Precisa, sin embargo, que lo anterior no puede usarse como excusa para que los educadores se desliguen de su responsabilidad en el aprendizaje de sus estudiantes, sino, por el contrario, para reconocer que los problemas de un país incluyen a las escuelas, aunque va más allá de ellas. El reto es crear ambientes que ofrezcan variadas oportunidades de aprendizaje para los alumnos, y para eso se necesitan profesores que sepan proveer las oportunidades para que todos lo logren.

SUGERENCIAS DE ACCIONES

A partir de lo expuesto, sería recomendable que las futuras investigaciones se propongan:

- Ampliar el estudio de las buenas prácticas de enseñanza para abarcar las diversas funciones que tiene el académico de educación superior (tutoría, asesoría, investigación, etc.).
- Fundamentar teóricamente las investigaciones sobre las buenas prácticas

de enseñanza y realizarlas en diversas disciplinas.

- Aplicar diferentes enfoques metodológicos para incluir las observaciones en el aula, las aseveraciones de los docentes al mirar sus actuaciones y los estudios de vida para saber más acerca de cómo se forman los buenos docentes.
- Utilizar las buenas prácticas de enseñanza como ejemplos que puedan servir a otros para mejorar su docencia.
- Poner a consideración de los docentes los resultados de las buenas prácticas de enseñanza para que retomen lo que piensan sea útil para ellos; ofrecerles asesoría y seguimiento a sus esfuerzos de innovación docente; ser acompañantes, no directores de este proceso.
- Reunir evidencias de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes de estos profesores que vayan más allá de las calificaciones; esto es una tarea complicada en nuestro medio que habría que enfrentar. Una posible manera es que estos productos se valoren mediante juicio de expertos.
- Incorporar en los criterios de evaluación docente, en los programas de estímulo a la docencia y en los procesos de certificación y acreditación lo encontrado sobre las buenas prácticas de enseñanza; así tendrán un mejor fundamento pedagógico y no sólo administrativo.

Para terminar, se reconoce la complejidad y dificultad de modificar las prácticas de enseñanza para que sean de mayor calidad, pero esta labor es imprescindible, ya que el docente efectivo utiliza pertinentemente un conjunto de estrategias —como las aquí descritas— que hacen más probable el aprendizaje de los estudiantes que, consideramos, es el fin principal de la enseñanza.

REFERENCIAS

- BAIN, Kevin (2004), *What the Best College Teachers Do?*, Cambridge/Londres, Harvard University Press.
- BANDURA, Albert (1977), "Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change", *Psychological Review*, núm. 84, pp. 191-215.
- BUTSCH, Ronald (1931), "Teacher Rating", *Review of Educational Research*, vol. 1, núm. 2, pp. 99-107.
- CARLOS, Jesús (2008), "¿Qué hacen los buenos maestros que enseñan Psicología? Una integración de investigaciones sobre la docencia efectiva en Psicología", en J. Carlos (comp.), *La enseñanza de la Psicología. Aportaciones de la investigación para mejorar la docencia teórica de contenidos psicológicos*, México, UNAM-Facultad de Psicología, pp. 59-90.
- CARLOS, Jesús (2009), "¿Cómo enseñan Psicología los profesores efectivos? Un estudio exploratorio", *Perfiles Educativos*, tercera época, vol. XXXI, núm. 123, pp. 8-26.
- CID, Alfonso, Andrés Pérez y Miguel Zabalza (2009), "Las prácticas de enseñanza declaradas de los 'mejores profesores' de la Universidad de Vigo", *Relieve*, vol. 15, núm. 2, pp. 1-29, en: http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm (consulta: 25 de agosto de 2010).
- COCHRAN-Smith, Mary (2005), "The New Teacher Education: For better or worse", *Educational Researcher*, vol. 34, núm. 7, pp. 3-17.
- DARLING-Hammond, Louise y Peter Youngs (2002), "Defining 'Highly Qualified Teachers': What does 'scientifically-based research' actually tell us", *Educational Resercher*, vol. 31, núm. 9, pp. 13-25.
- DESIMONE, Laura (2009), "Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward better conceptualizations and measures", *Educational Researcher*, vol. 38, núm. 3, pp. 181-199.
- DÍAZ Barriga, Ángel (2005), "El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos", *Perfiles Educativos*, tercera época, vol. XXVII, núm. 108, pp. 9-30.
- DÍAZ Barriga, Ángel (2006), "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?", *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36.
- FENSTERMACHER, Gary (1978), "A Philosophical Consideration of Recent Research on Teacher Effectiveness", *Review of Research in Education*, vol. 6, pp. 157-185.
- FERRERES, Vicent y Fernando Imbernón (eds.) (1999), *Formación y actualización para la función pedagógica*, Madrid, Síntesis-DOE.
- FRIESEN, Norman (2011), "The Lecture as a Transmedial Pedagogical Form: A historical analysis", *Educational Researcher*, vol. 40, núm. 3, pp. 95-102.
- GODARD, Ronald, Wayne Hoy y Whilman Hoy (2000), "Collective Teacher Efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement", *American Educational Research Journal*, vol. 37, núm. 2, pp. 479-507.
- HATIVA, Nira (2000), *Teaching for Effective Learning in Higher Education*, Dordrecht/Boston/London, Kluwer Academic Publishers.
- HATIVA, Nira y Peter Goodyear (2002), *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*, Dordrecht/Boston/Londres, Kluwer Academic Publishers.
- HERNÁNDEZ, Pablo (1995), *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*, Madrid, Narcea.
- KANE, Ruth, Susan Sandretto y Charlie Heath (2002), "Telling Half of the Story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics", *Review of Educational Research*, vol. 72, núm. 2, pp. 177-228.
- MCALPINE, Louise y Claire Weston (2002), "Reflection: Issues related to improving professor's teaching and student learning", en Nira Hativa y Peter Goodyear (eds.), *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*, Dordrecht/Boston/London, Kluwer Academic Publishers, pp. 59-78.
- MELLADO, Vicente (2009), "La formación y el desarrollo profesional del profesorado de ciencias experimentales", en COMIE (comp.), *Conferencias magistrales*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 141-178.
- NATHAN, Maurice y Albert Petrosino (2003), "Expert Blind Spot among Preservice Teachers", *American Educational Research Journal*, vol. 40, núm. 4, pp. 905-928.
- NYE, Ben, Susan Konstantopoulos y Lucy Hedges (2004), "How Large are Teacher Effects?", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 2, núm. 3, pp. 237-257.
- RAMSDEN, Paul (2007), *Learning to Teach in Higher Education*, Londres/Nueva York, Routledge Falmer.
- SCHOENFELD, Albert (1998), *Toward a Theory of Teaching in Context*, en: www.gse.berkeley.edu/faculty/aschoenfeld/teachingincontext/teaching-in-context.html (consulta: 24 de marzo de 2004).
- Secretaría de Educación Pública (2007), *Programa sectorial 2007-2012*, México, SEP.
- SHUTE, Valerie (2008), "Focus on Formative Feedback", *Review of Educational Research*, vol. 78, núm. 1, marzo, pp. 153-189.
- WEIMER, Maryellen (2002), *Learner-Centered Teaching. Five key changes to practice*, San Francisco, Jossey-Bass.