

Buenas prácticas docentes desde la perspectiva de los estudiantes de la Universidad Santo Tomás – Tunja²⁸

Good teaching practices from the perspective of students at the University of Santo Tomás – Tunja

Bonnes pratiques d'enseignement du point de vue des étudiants de l'Université de Santo Tomás – Tunja

Boas práticas de ensino na perspectiva dos estudantes da Universidade de Santo Tomás - Tunja

Milena Contreras-Jaime²⁹

Cómo citar este artículo: Contreras-Jaime, M. (2020-2). Buenas prácticas docentes desde la perspectiva de los estudiantes de la Universidad Santo Tomás Tunja. *quaest.disput*, 13 (27), 148-165

Recibido: 21/07/2020. Aprobado: 10/08/2020

28 Artículo científico

29 Estudiante avanzada del Profesorado de Inglés en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), Buenos Aires, Argentina. Estudiante de intercambio entrante 2020-1 en la Universidad Santo Tomás – Seccional Tunja. El presente artículo se desprende del proyecto de investigación “Las buenas prácticas docentes en el nivel superior desde la perspectiva de los estudiantes en la Universidad Santo Tomás – Seccional Tunja (Boyacá, Colombia)”, el cual se realizó en el marco de la IV Convocatoria USTA de investigación formativa de la USTA-Tunja. ORCID: 0000-0002-1896-3003. Correo institucional: *mileee.mc@gmail.com*



Resumen

Muchos de los trabajos en investigación educativa sobre las prácticas docentes están basados en la observación de clases y en entrevistas a los docentes sobre sus metodologías. Sin embargo, los estudiantes pueden realizar aportes importantes a este campo debido a que su “sentido escolar” (Jackson, 2002) les permite valorar la calidad pedagógica de sus docentes. El presente artículo se desprende de una investigación cualitativa de corte interpretativo cuyo objetivo es indagar en las concepciones que los estudiantes de la Universidad Santo Tomás - seccional Tunja (USTA Tunja) tienen sobre las buenas prácticas en el nivel superior. Las buenas prácticas docentes, en el marco de la nueva agenda de la didáctica, están conformadas por distintos aspectos académicos, profesionales, morales entre otros. En esta investigación, se busca sacar a la luz las buenas prácticas a partir de cuestionarios semi-estructurados y, de esta manera, captar la complejidad de las experiencias y subjetividades individuales para poder explorar las prácticas pedagógicas de los docentes en la Seccional y, así, contribuir al desarrollo profesional de los mismos.

Palabras claves: universidad, estudiante universitario, práctica pedagógica, percepciones.

Abstract

Most of the investigations on educational research about teaching practices are based on classroom observations and interviews to the teachers about their methodologies. However, students can make important contributions into this field given that their “academic sense” (Jackson, 2002) allows them to value the pedagogical quality of their teachers. This article follows a qualitative research that adopts an interpretative approach which is aimed at inquiring into the good teaching practices at Universidad Santo Tomás – seccional Tunja (USTA Tunja) from the viewpoint of the students. In this project, the good teaching practices, framed within the new agenda for didactics, are made up of different academic, professional, and moral aspects, among others. In this research project, the good teaching practices are unearthed through semi-structured questionnaires. In this way, the complexities of the experiences and individual subjectivities are perceived in order to explore the teaching practices at the University and contribute to the teachers’ professional development.

Key words: university, university students, pedagogical practices, perceptions.

Résumé

Une grande partie du travail de recherche pédagogique sur les pratiques d’enseignement est basée sur l’observation en classe et sur des entretiens avec les enseignants sur leurs méthodologies. Cependant, les étudiants peuvent apporter une contribution importante dans ce domaine car leur “sens de l’école” (Jackson, 2002) leur permet d’évaluer la qualité pédagogique de leurs enseignants. Le présent article est le résultat d’une recherche qualitative de nature interprétative

dont l'objectif est d'enquêter sur les conceptions qu'ont les étudiants de la section Tunja de l'Universidad Santo Tomás (USTA Tunja) des bonnes pratiques au niveau supérieur. Les bonnes pratiques d'enseignement, dans le cadre du nouvel agenda didactique, sont composées de différents aspects académiques, professionnels et moraux, entre autres. Dans cette recherche, l'objectif est de mettre en lumière les bonnes pratiques basées sur des questionnaires semi-structurés et, de cette façon, de saisir la complexité des expériences et des subjectivités individuelles afin d'explorer les pratiques pédagogiques des enseignants de la section et, ainsi, de contribuer à leur développement professionnel.

Mots clés: université, étudiant universitaire, pratique pédagogique, perceptions.

Resumo

Muito do trabalho de investigação educacional sobre práticas de ensino baseia-se na observação em sala de aula e em entrevistas com professores sobre as suas metodologias. Contudo, os estudantes podem dar importantes contribuições neste campo porque o seu "sentido escolar" (Jackson, 2002) permite-lhes avaliar a qualidade pedagógica dos seus professores. O presente artigo é o resultado de uma investigação qualitativa de natureza interpretativa cujo objectivo é investigar as concepções que os estudantes da secção Universidad Santo Tomás - Tunja (USTA Tunja) têm sobre as boas práticas a nível superior. As boas práticas de ensino, no quadro da nova agenda didáctica, são constituídas por diferentes aspectos académicos, profissionais e morais, entre outros. Nesta investigação, o objectivo é trazer à luz boas práticas baseadas em questionários semi-estruturados e, desta forma, captar a complexidade das experiências e subjectividades individuais, a fim de explorar as práticas pedagógicas dos professores da Secção e, assim, contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: universidade, estudante universitário, prática pedagógica, percepções.

Introducción

Este proyecto de investigación surge a partir de mi experiencia como estudiante de movilidad internacional en la Universidad Santo Tomás – Seccional Tunja en el marco de la *IV Convocatoria USTA de Investigación Formativa*. Mi gran interés por la educación y mi reciente iniciación en la investigación educativa me condujeron a querer indagar sobre las prácticas docentes en dicha universidad y, más específicamente, sobre las concepciones que los estudiantes universitarios tienen sobre las buenas prácticas pedagógicas.

En el campo de la investigación educativa, hay muchos trabajos de investigación sobre las prácticas docentes basados en la observación de clases o en la realización



de entrevistas acerca de sus metodologías y formas de trabajo. Sin embargo, los estudiantes, protagonistas de la acción educativa, también pueden realizar valiosos aportes sobre las mismas debido a que llevan un recorrido extenso de escolaridad enfrentándose a diversas maneras de aprender y enseñar que los van marcando y que les permite valorar la calidad educativa y pedagógica de sus docentes. Philip W. Jackson denomina a este conocimiento “sentido escolar” y añade que la experiencia prolongada en las aulas es “suficiente para sustentar creencias firmes y perdurables sobre los docentes y su trabajo” (2002, citado en Branda, 2014, p. 5).

Las conceptualizaciones que enmarcan esta investigación sobre las buenas prácticas y la buena enseñanza se desprenden de la nueva agenda de la didáctica (Litwin 1997, 1999). La autora conceptualiza los elementos que forman parte de esta nueva agenda: la reflexión en la clase, la comunicación didáctica, la dimensión moral y la importancia de recurrir a diversos campos para abordar la complejidad del hecho educativo. Esta concepción de la “buena enseñanza” busca recuperar los valores morales y éticos en las prácticas docentes que han sido relegados en las investigaciones relacionadas con la enseñanza en las décadas pasadas.

Por medio de esta investigación, deseo aportar mi contribución como estudiante de intercambio en la institución al desentramar la experiencia de los estudiantes para poder indagar en sus propias concepciones sobre la enseñanza y las buenas prácticas de sus docentes en la seccional para poder sacar a la luz sus valoraciones y generar un espacio de reflexión y re-significación de la labor docente.

Teniendo como base estructural las concepciones de la buena enseñanza proveniente de los referentes de la nueva agenda de la didáctica, en este trabajo de investigación se abordarán categorías que se desprenden de los resultados de los cuestionarios anónimos semi-estructurados realizados a los estudiantes de la División de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables que incluían la identificación de los docentes a los cuales consideraban ejemplos de buena enseñanza, la justificación de su elección y recomendaciones que les harían a sus docentes para poder mejorar sus prácticas pedagógicas.

Metodología

Enfoque de la investigación

Para llevar adelante este proyecto de investigación, se utilizó una metodología cualitativa, ya que este enfoque se interesa por “la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos” (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 29). Teniendo en cuenta que el objetivo de la investigación es indagar sobre las concepciones que los estudiantes universitarios de la Universidad Santo Tomás tienen sobre las buenas prácticas docentes, el enfoque cualitativo permite acercarse desde una perspectiva más

integral para poder entender e interpretar las percepciones de cada estudiante en particular. Asimismo, este tipo de metodología permite adoptar un diseño de carácter flexible. La idea de flexibilidad hace referencia a la posibilidad de advertir, durante el proceso de investigación, nuevos interrogantes o condicionantes que conduzcan a revisar lo propuesto inicialmente y, de esta manera, generar una retroalimentación constante entre la teoría y los datos recogidos en el campo (Mendizábal en Vasilachis de Gialdino, 2006).

Tipo de investigación

En este trabajo de investigación cualitativa, se adoptó un enfoque interpretativo. La premisa bajo este enfoque es que la realidad es cambiante y se construye constantemente a partir de distintos elementos subjetivos (Denzin y Lincoln, 2015, citado en Branda, 2017). Tal como define Silvia Branda (2017): “Desde una mirada metodológica, interpretar supone: explicarse, explicar para otros, entender, descifrar, traducir, hacer perceptible, aclarar, etc., siendo estas acciones del pensamiento o funciones cognoscitivas, las cuales se encuentran integradas y entretejidas por procesos, habilidades y estrategias intelectuales” (p. 156). De esta manera, la comprensión del fenómeno se logra a partir de los puntos de vista de los estudiantes para poder conocer las dimensiones de la buena enseñanza en base a sus experiencias.

Diseño de la investigación

Partiendo de la base de que en la investigación cualitativa se busca comprender la percepción de la realidad de los participantes (Taylor y Bogdan, 1990), en esta investigación se propone un diseño de corte no experimental en el cual se observa un fenómeno determinado para su posterior análisis. Tal como lo describen Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista (2006), en este tipo de diseño no se manipula ninguna variable deliberadamente y no se construye ninguna situación.

Unidad de datos

Para el presente trabajo de investigación, se tomó como muestra representativa a 25 estudiantes de los tres programas de la División de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables de la Universidad Santo Tomás - Seccional Tunja: Administración de Empresas, Negocios Internacionales y Contaduría Pública pertenecientes a distintos semestres. En este caso particular, se trata de una muestra no probabilística (Hernández *et al.* 2006), las cuales tienen gran valor en las investigaciones cualitativas debido a que los intereses de este tipo de estudio no son generalizar los resultados sino analizar las diversas perspectivas de los participantes en profundidad.



Con el propósito de obtener las muestras para las encuestas, se solicitaron los correos electrónicos a 60 estudiantes pertenecientes a los programas anteriormente mencionados dentro de clases seleccionadas aleatoriamente. La decisión de optar por esta División estuvo sujeta a cuestiones prácticas debido a que los estudiantes a los cuales iba a encuestar se encontraban en la misma sede en la cual yo asistía. Hubo dos factores que intervinieron en la delimitación del número de los casos. En primer lugar, la “capacidad operativa de recolección y análisis” (Hernández *et al*, 2006), la cual hace referencia al número de casos que se puede manejar de manera realista siendo un sólo investigador y dependiendo también de los recursos disponibles. Por otro lado, dicha elección estuvo también determinada por la coyuntura actual del *COVID-19* debido a que las encuestas, que inicialmente se iban a realizar de manera presencial, se realizaron en la virtualidad y, por lo tanto, la muestra original tuvo que ser reducida, ya que no todos los estudiantes pudieron contestar la encuesta *online* que les fue diligenciada al comienzo del proceso de investigación.

Instrumentos de recolección

Como instrumento de recolección de datos, se utilizó un cuestionario semi-estructurado diligenciado a través de *Google Forms* debido a que la situación actual no permitió que los cuestionarios se realizaran de manera presencial como se explicó anteriormente. Siguiendo a Restituto Sierra Bravo (1988), el cuestionario es un instrumento básico de la investigación social, y cumple una función de enlace entre los objetivos de la investigación y la realidad de los participantes de la misma. En primer lugar, se les preguntó a los estudiantes algunos datos de tipo demográfico (edad, programa y semestre al cual pertenecían). En el primer *ítem*, se les pidió que identifiquen, según su criterio, a los profesores que ellos consideran que llevan adelante buenas prácticas docentes en la Universidad, y en el segundo *ítem* que expliquen, en algunas líneas, el porqué de su elección. Por último, se les pidió a los estudiantes que dieran algunas recomendaciones a sus docentes, desde su experiencia, para mejorar las prácticas pedagógicas.

Marco Conceptual

Las prácticas docentes

Cuando hablamos de prácticas docentes, en el imaginario colectivo, las mismas se asocian, generalmente, con el hacer y el practicar reduciéndolas a la aplicación de técnicas en la clase para que la enseñanza sea “exitosa”. Según expone María Cristina Davini:

Cuando hablamos de prácticas no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el ‘hacer’. Nos referimos a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales, ante situaciones que incluyen distintas dimensiones, a la

toma de decisiones y, muchas veces, hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. En otros términos, en las prácticas se trata con situaciones y problemas genuinos. (2015, p. 20)

Se puede afirmar, entonces, siguiendo la definición de Davini (2015), que las prácticas docentes requieren mucho más que sólo habilidades prácticas, y que están conformadas por una confluencia de varios aspectos pertenecientes al contexto, a los conocimientos previos, entre otros. Por lo tanto, las prácticas son multidimensionales debido a que están atravesadas por distintos componentes políticos, sociales, prácticos, personales, etc., que se unen en la acción docente. Los “saberes docentes” (Tardif, 2004, p. 29) que integran las prácticas se amalgaman en diferentes saberes provenientes de la formación profesional, curricular y experiencial.

Para la mayoría de los docentes, su excelencia profesional se mide en base a sus “saberes experienciales”. Estos saberes son aquellos que se van adquiriendo en el ámbito de la práctica de la profesión y constituyen la “cultura docente en acción” (Tardif, 2004, p. 37). Los saberes experienciales se basan en el principio de que la enseñanza se desenvuelve en contextos atravesados multidisciplinariamente y por muchos condicionantes que exigen la capacidad de afrontar diversas situaciones de manera espontánea. Esta capacidad de poder lidiar con situaciones constituye una instancia formativa en el recorrido docente y permite desarrollar lo que se conoce como *habitus*. Philippe Perrenoud retoma la categoría formulada en primera instancia por Pierre Bourdieu y define al *habitus* como “nuestro sistema de estructuras de pensamiento, de percepción, de evaluación y de acción, la de nuestras prácticas” (2004, p. 79).

Las acciones que fuimos aprendiendo a lo largo de nuestra vida y experiencia tienen “memoria” en forma de estructuras que nos permiten lidiar con objetos, problemas y situaciones. Estas estructuras se van desarrollando y diferenciando. El autor resalta la importancia de la formación del *habitus* en el ámbito de la práctica docente debido a que la misma práctica demanda cierta improvisación de manera intuitiva la cual activa un esquema de acción creado en función a la experiencia. Por lo tanto, los saberes experienciales y el *habitus* forman parte del estilo de enseñanza de los docentes e incluso de los rasgos de la “personalidad profesional” (Tardif, 2004) ya que se van construyendo a lo largo de los años a partir de las mismas experiencias construidas en el aula. Edith Litwin asegura que las prácticas no se basan sólo en conocimientos prácticos y teóricos, sino que también permiten “posibilitar una ruptura sustantiva con esas experiencias para generar un desarrollo profesional que permita analizarlas críticamente con nuevas categorías de análisis” (2012, p. 32).



La buena enseñanza

Al momento de analizar las buenas prácticas, es pertinente clarificar qué definiciones se seguirán para la consideración y el análisis de las mismas. Los conceptos de buenas prácticas y buena enseñanza están íntimamente relacionados y ambos se desprenden y se conciben desde el marco de la nueva agenda de la didáctica (Litwin 1997, 1999). La nueva agenda de la didáctica está cobrando cada vez más relevancia en los diferentes espacios educativos e institucionales y, especialmente, en el área de formación y capacitación docente.

Litwin (2012) en *El Oficio de Enseñar* presenta tres corrientes teóricas que atravesaron el campo de la didáctica. En primer lugar, la denominada “agenda clásica” (p. 23), desarrollada durante la década de los ‘50 y los ‘60, ponía el énfasis en la planificación y en el binomio enseñanza-aprendizaje. Durante ese período, los objetivos de clase y los contenidos cumplían un rol fundamental. Esta concepción clásica de la didáctica se encontraba en consonancia con la tradición tecnicista que existía en el campo de la formación para la práctica docente en la cual se buscaba formar a docentes que desarrollen habilidades para la aplicación de técnicas estandarizadas y para la planificación de objetivos operacionales (Davini, 2015). En la segunda corriente, perteneciente a la década de los ‘70 y ‘80, el énfasis estaba puesto en la reflexión después de la clase para poder mejorarla luego de analizarla críticamente. Es durante esta época que comienza a desarrollarse una corriente que busca recuperar la singularidad de las aulas y conectar la realidad que allí transcurre con una serie de supuestos que complejizan la práctica docente (Davini, 2005). En tercer lugar, la corriente que prevalece es aquella que se centra en los “saberes experienciales” (Tardif, 2004, p. 30) y en la toma de decisiones espontáneas que se dan en el transcurrir de la clase. Estas acciones espontáneas, asegura Litwin (2012), no son ajenas a la reflexión. Esta capacidad de reflexionar durante y después de la clase es uno de los elementos característicos de la nueva agenda de la didáctica, al igual que la dimensión moral, afectiva y personal que había sido relegada en las corrientes teóricas previas (Litwin, 1997).

Dentro del marco de esta nueva agenda, y siguiendo a Gary Fenstermacher (1989), la buena enseñanza ya no remite a una enseñanza exitosa, es decir, con resultados acordes a los objetivos previamente anticipados como se buscaba en la didáctica de las décadas pasadas, sino que es aquella que se basa en principios morales y que es capaz de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Fenstermacher advierte sobre la posibilidad de confundir el significado de “buena enseñanza” con la “enseñanza con éxito” y resalta que, en este contexto, “la palabra “buena” tiene tanta fuerza moral como epistemológica” (p. 7). En otras palabras, se trata también de preguntarse si lo que se enseña es racionalmente justificable y digno de que el estudiante lo conozca, lo crea y lo comprenda.

En consonancia con el aspecto moral de la enseñanza, Litwin señala que “las buenas prácticas suceden cuando subyacen a ellas buenas intenciones, buenas razones, y, sustantivamente, el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión” (2012, p. 219). Para esta autora, la buena enseñanza se relaciona con la manera particular en que el docente favorece los procesos de construcción del conocimiento. Esto se relaciona con la construcción elaborada que los docentes realizan de su campo disciplinar los cuales se evidencian en la relación entre teoría y práctica presente en sus clases; en las teorías del aprendizaje que suponen; en el tratamiento de los contenidos y el recorte de los mismos, las prácticas metacognitivas, entre otros (Litwin, 1998).

Por su parte, Marta Souto (1999) también reivindica nuevamente la fuerza moral de la “buena enseñanza” cuando señala que es “aquella que deja en el docente y en los alumnos un deseo de continuar enseñando y aprendiendo, a la vez que la incorporación y el dominio de nuevos conocimientos” (p. 117). Ambas autoras no dejan de lado la importancia del dominio epistemológico del campo disciplinar, sino que lo consideran un complemento más dentro de todos los aspectos que se entrelazan en las prácticas. De modo análogo, Jackson sostiene que la buena enseñanza no corresponde a una única manera de actuar sino a muchas: la elección de las estrategias metodológicas, la manera de explicar y responder ante las preguntas formuladas y la construcción de un caso para analizar en las clases (Jackson, 2002, citado en Litwin, 2012).

Donald Finkel (2008) en su libro *Dar clases con la boca cerrada* explora diversas estrategias metodológicas de los docentes que se alejan de la concepción tradicionalista del docente como narrador, y se enfocan en las voces de los estudiantes para poder fortalecer los procesos de comprensión y aprendizaje. Todas estas mediaciones pedagógicas dan cuenta de la génesis del concepto de las buenas prácticas puesto que son aquellas que “crean circunstancias que conducen al aprendizaje relevante en terceras personas” (Finkel, 2008, p.42).

Resultados

En la investigación cualitativa, el proceso de codificación, análisis e interpretación de los datos es un proceso dinámico y cíclico. De tal forma, este proceso no debe considerarse una etapa aislada dentro de la investigación sino como una “actividad reflexiva que influya en toda la recolección de los datos” (Atkinson y Coffey, 2003, p. 7). Irene Vasilachis de Gialdino (2006) sostiene que “el análisis de datos cualitativos es esencialmente una actividad hermenéutica que intenta interpretar vivencias relatadas, experiencias vistas o creencias de las personas en diferentes situaciones sociales” (p. 240).

Luego de realizar la codificación de datos que constituye, según Paul Atkinson y Amanda Coffey (2003), la etapa que contribuye a la expansión, transformación y re



conceptualización de los datos abriendo más posibilidades analíticas, se prosiguió a la interpretación de la información teniendo en cuenta las categorías resultantes del proceso de codificación y el marco conceptual de la investigación.

A partir del análisis e interpretación de las encuestas, se definieron tres dimensiones centrales las cuales atraviesan las concepciones que los estudiantes tienen sobre las buenas prácticas docentes: la *dimensión afectiva*, la *dimensión profesional* y la *dimensión metodológica*.

Dimensión afectiva

Uno de los aspectos que los estudiantes valoran en sus docentes son aquellos relacionados con la calidad humana y los valores morales de los profesores. En su libro *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Ken Bain (2007) caracteriza a los mejores profesores como aquellos que crean una “atmósfera interactiva” para los estudiantes (p. 95); que los hacen sentir seguros y muestran una gran confianza en ellos; que tratan a sus estudiantes con amabilidad y como colegas. Dentro de las encuestas realizadas, las características mencionadas por los estudiantes que se pueden englobar dentro de la dimensión metodológica son las siguientes:

- Buena relación con los estudiantes.
- Actitud amable a la hora de enseñar.
- Valoración / Apreciación de las voces de los estudiantes.

Todas estas características que resumen las respuestas de los estudiantes al segundo ítem se pueden resignificar y contextualizar en el marco de la buena enseñanza. Las actitudes que asumen los docentes en el aula son sumamente importantes para los estudiantes puesto que influyen en la forma que los alumnos se conciben a sí mismos y a los demás, además de afectar sus maneras de valorar y buscar el aprendizaje (Jackson, 2002). Para Litwin (1999), esta concepción de la buena enseñanza “implica la recuperación de la ética y los valores en las prácticas de la enseñanza” (p. 4), los cuales son inherentes a la condición humana. La forma en la que los profesores tratan a sus estudiantes y la actitud que adoptan en el contexto áulico es primordial para que los estudiantes puedan sentirse en un ambiente seguro en el cual los procesos de enseñanza y aprendizaje se desenvuelvan armónicamente, como conceptualiza Bain (2007, p.11), en un “entorno para el aprendizaje crítico natural”.

Uno de los puntos en el cual los estudiantes coincidieron más es en la valoración y apreciación de sus propias voces y opiniones. Los tintes de la didáctica clásica y sus marcas positivistas todavía prevalecen en las aulas como, por ejemplo, en las clases expositivas y en la gran cantidad de tiempo adjudicado a la explicación seguido de la aplicación práctica de lo explicado (Maggio, 2018). La autora, quien se desempeña como docente e investigadora de la Universidad de Buenos Aires

(UBA) en Argentina, hace una acertada y real descripción de las clases universitarias en este fragmento:

[...] docentes sentados o parados en el frente del aula que explican mientras son escuchados por estudiantes, sean pocos o muchos, que hasta hace unos años tomaban notas, pero hoy, en general, están mirando sus teléfonos celulares. Un optimista puede pensar que están grabando la explicación para escucharla o compartirla luego, o bien tomando notas allí mismo, en el dispositivo. Están sentados de frente al docente, quien sube la voz y gesticula más para ver si con eso logra captar su atención. [...] La escena llega al paroxismo cuando el profesor usa un proyector y comparte una presentación multimedia que acompaña su explicación. (pp. 21, 22)

El panorama que describe este fragmento es moneda corriente para todos aquellos que transitamos la vida universitaria ya sea como estudiantes o docentes. Aunque en las últimas décadas las corrientes teóricas se fueron alejando de ese modelo, todavía quedan indicios y rastros de la “vieja escuela” en los imaginarios culturales de los docentes, los docentes en formación y los mismos estudiantes.

Esas clases magistrales y expositivas, “vilipendiadas por unos y aclamadas por otros” (Litwin, 2012, p.63), sustraen y limitan las posibilidades de expresión e independencia por parte de los estudiantes. Los alumnos, al estar enseñados a este tipo de interacción áulica, asisten a sus clases con una actitud pasiva asumiendo que el docente va a explicar durante las dos horas de clase y puede llegar a hacerles algunas preguntas durante la exposición. Por consiguiente, los estudiantes que participaron en la encuesta valoran poder participar activamente en las clases y que sus reflexiones o consultas sean escuchadas y que no se consideren “interrupciones” a las clases. Davini (2015) afirma que es esencial que los estudiantes estén involucrados activamente en la enseñanza y que sientan que, más allá de formar parte de un grupo, son reconocidos como sujetos individuales con sus problemas y dificultades.

En esta primera dimensión analizada, los estudiantes resaltaron las actitudes morales en los docentes como la relación que entablan con los estudiantes; la amabilidad con la que los tratan; el lugar valioso que le dan a los estudiantes en la clase y la preocupación por lograr un aprendizaje duradero. Christopher Day (2006) subraya la importancia de que los docentes “se apasionen con lo que enseñan”, que no se definan únicamente por sus competencias disciplinares y “que reconozcan que la enseñanza y el aprendizaje comprometen las emociones y el intelecto propios y de los alumnos” (p. 78).

Dimensión profesional

Por otro lado, muchos de los estudiantes resaltan diversos aspectos de los docentes relacionados con su quehacer profesional. Entre ellos, se encuentran:



- Experticia profesional
- Exigencia
- Explicaciones claras para los estudiantes
- Aprendizaje duradero

Los estudiantes valoran la buena formación académica y profesional de sus docentes y el buen manejo del campo disciplinar. Los buenos docentes están actualizados sobre los distintos desarrollos que se dan en sus campos disciplinares, tienen un gran conocimiento disciplinar y utilizan ese conocimiento para desarrollar técnicas que les permitan sintetizar los conceptos y principios complejos a otros (Bain, 2007). Sin embargo, el autor nos advierte sobre ciertas cuestiones concernientes al dominio del campo disciplinar: el hecho de que el docente tenga un conocimiento profundo de su materia no lo convierte automáticamente en un buen profesor sino, siguiendo esa lógica, “cada gran erudito podría ser un gran profesor” (p. 13).

Además de poseer un amplio conocimiento sobre el espacio académico que enseña, un buen docente, según lo que consideran los propios actores de esta investigación, “facilita la labor de aprender” (Encuesta n° 7) mediante sus explicaciones claras y adecuadas que contribuyen al aprendizaje. Bain (2007) sostiene que las buenas explicaciones no son necesariamente descripciones detalladas del tema, sino que son formas de ayudar a los estudiantes a comprender adecuadamente y provienen de docentes cuyas concepciones sobre el aprendizaje están basadas en la construcción del conocimiento y no en la absorción del mismo.

La gran mayoría de los estudiantes valora, en palabras de Yves Chevallard (1998), la “transposición didáctica” propuesta en el aula. Este proceso de transposición didáctica consiste en la “transformación de un contenido de saber preciso en una versión didáctica de ese objeto de saber” (p. 46), es decir, todos los procedimientos o mecanismos que realiza el docente para transformar el conocimiento y presentarlo a sus alumnos.

Estas dos características dentro la dimensión profesional que mencionaron los estudiantes revelan ciertos rasgos de la didáctica clásica en términos de concepción del docente: el docente como poseedor de todo el conocimiento y la clase estructurada con base en la explicación. A pesar de que este último aspecto se origina en la corriente didáctica más tradicional, todavía sigue teniendo un gran peso en la contemporaneidad. En muchas de las clases universitarias, existe una hegemonía de la explicación docente y de la secuencia progresiva lineal (Maggio, 2018). La secuencia progresiva lineal en las clases fue un término identificado por Litwin en su investigación sobre las configuraciones didácticas y la definió como “una estructura en la que la progresión temática es el eje estructurante de la clase y se establece en una sola dirección” (Litwin, 1997, p. 109).

Otra de las características incluidas dentro de esta dimensión es la de aprendizaje duradero. Según Bain (2007), los mejores profesores son aquellos que ayudan a los estudiantes a aprender fuera de clase y que ponen de manifiesto la forma de actuar y razonar que se espera en la vida diaria. Este tipo de aprendizaje, según los estudiantes encuestados, tiene lugar cuando los docentes favorecen un tipo de aprendizaje más amplio y cuando “buscan siempre la manera de que los estudiantes aprendamos para la vida y no para el momento” (Encuesta n° 12). En esta característica en particular, se evidencia la diferencia conceptual de la “buena enseñanza” y de la “enseñanza con éxito” (Fenstermacher, 1989). Aquellos docentes que son ejemplos de buenas prácticas buscan generar acciones de principio en sus estudiantes y no sólo que aprueben el curso, tal y como plantea la “enseñanza exitosa” cuyos fundamentos se sostienen en la lógica de la didáctica clásica. La buena enseñanza también remite a la “enseñanza poderosa” (Maggio, 2012) que es, según la autora, aquella enseñanza que conmueve y perdura. Esta pasión demuestra que el docente está involucrado en la clase y, consecuentemente, le transmite ese sentimiento a los alumnos para que se vayan “pensando y sintiendo”. De esta manera, lo sienten algunos de los estudiantes entrevistados ya que perciben “la dedicación por la enseñanza a los estudiantes” (Encuesta n° 18) y se sienten “dispuestos a tomar sus clases porque son clases de mucho aprendizaje” (Encuesta n° 6).

Dimensión metodológica

Como bien señalaba Jackson (2002), la buena enseñanza no corresponde a una única manera de actuar sino a muchas: la elección de las mediaciones pedagógicas, la manera de explicar y responder ante las preguntas y, según Litwin (1998, p.51), “la manera particular en que el docente favorece los procesos de construcción del conocimiento”. Para la autora, esto implica un trabajo previo del docente para abordar y recortar los contenidos del campo disciplinar. Esta “transposición didáctica” (Chevallard, 1998) se torna esencial en las buenas prácticas. Nuevamente, se detallan los aspectos que se desprenden de esta dimensión:

- Buenas metodologías en la clase
- Son didácticos en la clase
- Clases dinámicas

Los estudiantes encuestados valoran las diversas decisiones prácticas y metodológicas que los buenos docentes toman en sus clases. La construcción elaborada del conocimiento disciplinar y los vínculos que los docentes establecen con el ámbito profesional es lo que estudiantes denominan la relación teoría-práctica. Como tal expresaron los estudiantes: “Son docentes integrales que llevan lo teórico a la práctica” (Encuesta n° 23), y “utilizan ejemplos que son de nuestra cotidianeidad” (Encuesta n° 2).

Otra de las decisiones que los estudiantes aprecian en sus docentes tiene que ver con las estrategias didácticas utilizadas en la clase y el dinamismo de las



mismas ya que rescatan los “métodos diferentes que tienen [los docentes] para hacerse entender” (Encuesta n° 1), y consideran que “su estrategia de trabajo es muy dinámica” (Encuesta n° 4).

En el caso de esta dimensión, es necesario realizar una salvedad con respecto a las respuestas de los estudiantes. Muchos de ellos se refirieron a las metodologías utilizadas en la clase, pero, la gran mayoría, no ahondó en la definición de esas prácticas metodológicas. Como se explicó en la sección dedicada a la metodología, las encuestas a los estudiantes se realizaron de forma virtual y eso implicó que no exista la posibilidad de repreguntar a los estudiantes cuando uno lo consideraba necesario. Dada esta circunstancia, las respuestas se ampliaron con el último *ítem* de la encuesta en el cual se les pedía a los estudiantes que den alguna recomendación a sus docentes para mejorar sus prácticas. La gran mayoría de ellos coincidió en que las clases deberían ser menos monótonas y que se debería reducir el uso de las diapositivas en la clase. Estas escenas resuenan a la imagen descrita anteriormente por Mariana Maggio (2018), en la cual el docente está en el frente del aula, generalmente con una presentación multimedia, explicando un tema a sus estudiantes mientras la mayoría de ellos está con sus celulares.

Para problematizar la cuestión de las propuestas didácticas, Maggio (2018) realiza una interesante comparación de las clases con las series televisivas. La autora advierte que estos productos audiovisuales pueden ser analizados y repensados en términos didácticos de manera que se pueda crear una propuesta de clase “cuya trama sí importa” y que no necesariamente sean lineales porque, generalmente, las tramas del contenido no lo son dada su complejidad. Por lo tanto, es primordial, en esta era contemporánea, poder adaptarse a los “modos contemporáneos de construcción del conocimiento” (p. 65) para no seguir replicando modelos y propuestas pedagógicas perteneciente a la didáctica clásica sino que la originalidad didáctica, por la cual abogan muchos de los referentes de la nueva agenda de la didáctica, le haga frente a la clásica explicación que comienza con una presentación, luego es continuada por una actividad de práctica y finaliza con una síntesis. Por lo tanto, podemos vislumbrar cómo los estudiantes valoran las metodologías adecuadas para el desarrollo de las temáticas; las clases dinámicas y la innovación en las clases.

Recomendaciones de los estudiantes

En el último *ítem* de la encuesta, los estudiantes dieron su aporte como actores dentro del sistema educativo y protagonistas de la relación pedagógica al hacer algunas recomendaciones, con base en su experiencia, a sus docentes sobre cómo podrían mejorar sus prácticas pedagógicas. Continuando con la línea de análisis, las sugerencias de los estudiantes han sido categorizadas en las tres dimensiones planteadas en la sección anterior: la dimensión afectiva, profesional y metodológica.

En cuanto a la primera dimensión, los estudiantes consideran que la relación que los docentes establecen con ellos es fundamental: no sólo les gustaría “tener una relación más agradable” (Encuesta n° 15) sino también “tener más comunicación” (Encuesta n° 7) con ellos. Esta comunicación a la que remiten los estudiantes está relacionada con el espacio que se les da a los alumnos en el contexto de la clase. Las clases magistrales y la hegemonía del discurso docente (Maggio, 2018) disminuyen exponencialmente la participación activa de los alumnos en las clases y esta situación predispone a los estudiantes debido a que asisten a las clases sabiendo que su rol se acota al de receptor pasivo. En suma, los estudiantes quieren tener su propia voz en las clases y que sus peticiones; sus dudas; sus comentarios y opiniones tengan un lugar importante en las clases.

En relación a la dimensión profesional, las recomendaciones estuvieron más acotadas. Sólo uno de los estudiantes hizo referencia a que los docentes realizaran cursos y capacitaciones para mejorar sus estrategias pedagógicas. Por otro lado, las sugerencias están relacionadas con la posibilidad de que los docentes puedan generar un aprendizaje más significativo que los oriente sobre lo que se van a enfrentar en sus carreras profesionales.

Por último, aunque no menos importante, la dimensión práctica y metodológica fue el área en la que los estudiantes se enfocaron más. Mientras que algunos estudiantes fueron más generales e instaron a sus docentes a “manejar nuevas metodologías de aprendizaje para captar la atención de todos” (Encuesta n° 15) y a ser más creativos y dinámicos, otros fueron más específicos y sugirieron métodos lúdicos, debates sobre los temas disciplinares y más énfasis en la relación teoría-práctica. Otra cuestión que fue recurrente en estas encuestas, y que los estudiantes cuestionaron, fue la clase monótona y magistral generalmente acompañada de diapositivas. En este trabajo ya se ha discutido este tipo de clases, características de la didáctica clásica, en la cual se vuelve a reforzar la idea del alumno como receptor pasivo de toda la información que el docente posee.

Conclusiones

Tomando en cuenta las conceptualizaciones de las cuales partimos en esta investigación y la apreciación de los estudiantes sobre los docentes que consideran ejemplos de buena enseñanza, podemos afirmar que las áreas que más valoran en sus docentes son aquellas relacionadas con las actitudes y valores morales de los docentes; la buena formación académica y profesional y las decisiones metodológicas llevadas a cabo en la clase. La interpretación y re-significación de las respuestas obtenidas a la luz del marco conceptual propuesto resultaron en las dimensiones exploradas en la sección de análisis de datos: la dimensión afectiva, la dimensión profesional y la dimensión metodológica.



En lo que respecta a la dimensión afectiva, algunos estudiantes destacaron la buena relación que establecen con ellos, la amabilidad a la hora de enseñar y la valoración a sus aportes en las clases. Con lo propuesto en esta dimensión, se reivindicó la fuerza moral de la buena enseñanza y de la “enseñanza poderosa” (Maggio, 2012), la cual insta, tanto a los docentes como a los estudiantes, a continuar aprendiendo y que las clases los interpelen continuamente.

Por otro lado, la gran mayoría de los estudiantes se inclinó hacia la dimensión profesional para definir las buenas prácticas de sus docentes. Por lo tanto, la preparación académica y profesional de sus profesores; las explicaciones que llevan adelante en sus clases; y el tipo de aprendizaje que fomentan en las mismas son las características más aclamadas por los estudiantes encuestados. La “transposición didáctica” (Chevallard, 1998) y el “aprendizaje duradero” presente en las clases de los profesores considerados ejemplos de buena enseñanza son dos de las características que motivan a los estudiantes a asistir a las clases. En definitiva, tal y como conceptualizaron Luis Porta y Graciela Flores (2013), la amalgama de estas dimensiones constituye la “urdimbre ética” que conjuga afecto e intelecto. El análisis de la dimensión profesional permitió entrever, por otro lado, que las valoraciones de los docentes están basadas, en la mayoría de los casos, en una concepción tradicionalista y clásica de la educación, considerando al docente como la persona que posee todo el conocimiento y a la explicación como base constitutiva de la clase.

Por último, la dimensión metodológica fue una de las más asociadas con las buenas prácticas. En palabras de Litwin (2012), la buena enseñanza está íntimamente relacionada con la forma en la que los docentes favorecen los procesos de construcción del conocimiento. Por lo tanto, las buenas prácticas docentes, desde el punto de vista metodológico, se vinculan con las clases dinámicas, creativas, y la utilización de metodologías diferentes que permitan la comprensión de los temas. La exploración de esta dimensión se pudo complementar con las recomendaciones de los estudiantes que sugerían clases alejadas del tinte clásico y positivista de la educación que reproduce la monotonía en las clases y los reduce al rol de receptores. A modo de cierre, el campo de las prácticas docentes es un área que necesita ser resignificada constantemente y, dada esta afirmación, este trabajo constituye un intento de explorar las subjetividades de los estudiantes para generar reflexiones y valoraciones en torno a las prácticas docentes de la USTA Tunja y que las mismas se conviertan en instancias de aprendizaje que permitan problematizar y fortalecer las prácticas docentes en la seccional. Como corolario de esta investigación y puntapié para seguir ahondando en la cuestión de la buena enseñanza, recupero las palabras de Litwin (1998, p. 58): “una buena enseñanza, favorecedora de la comprensión, que a su vez deleite, y que genere el deleite por el conocimiento cuenta sustantivamente, con un relato que da ganas de que se siga contando”.

Referencias

- Aguirre, J., De Laurentis, C. (2016). La buena enseñanza de los docentes universitarios desde la perspectiva de los estudiantes: combinación de formación profesional y valores morales. *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, 3(3), pp. 143-153. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5414993>
- Atkinson, P. y Coffey, A. (2003). Encontrar sentido a los datos cualitativos. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Barcelona: Universidad de Valencia.
- Branda, S. A. (Septiembre de 2014). Enseñanzas que apasionan, conmueven y marcan a los alumnos del profesorado. En *II Jornadas de Investigadores, grupos y proyectos de investigación en educación. Investigación y prácticas en educación*. Facultad de Humanidades, Mar del Plata, Argentina.
- Branda, S. A. (2017). Enseñanzas que dejan huellas: la biografía escolar en las prácticas profesionales. Un estudio interpretativo en los estudiantes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. (Tesis doctoral). Recuperado de <http://www.rephip.unr.edu.ar/xmlui/handle/2133/9289>
- Chevallard, Y. (1998). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.
- Davini, M. C. (2005). Acerca de las prácticas docentes y su formación. Área de desarrollo curricular. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Buenos Aires: INFOD. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005899.pdf>
- _____ (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Day, C. (2006). Pasión por Enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid: Narcea.
- Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Finkel, D. (2008). Dar clase con la boca cerrada. Barcelona: Universitat de Valencia.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Jackson, P. (2002). Práctica de la enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.



- _____ (1998). La Didáctica: una construcción desde la perspectiva de la investigación en el aula universitaria. *Revista Educación*, 7(13), pp. 41-59. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5217/5211>
- _____ (1999). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. Camilloni y cols. (Eds.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-115). Buenos Aires: Paidós.
- _____ (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, Philippe (2004). La postura reflexiva: ¿cuestión de saber o de *habitus*? En *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica* (pp. 69-86). Barcelona: Graó.
- Porta, L. y Flores, G. (2013). Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables. *Redex. Revista de Educación de Extremadura*, 3(5), pp. 29-49. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4491242>
- Sierra Bravo, R. (1992). *Técnicas de investigación social*. Barcelona: Paraninfo.
- Souto, M. (1999). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En A. Camilloni y cols. (Eds.) *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 117-155). Buenos Aires: Paidós.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente en su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.