

La buena enseñanza de los docentes universitarios desde la perspectiva de los estudiantes: combinación de formación profesional y valores morales

Good Teaching in University Professors from the Perspective of the Students: a Blend of Professional Education and Moral Values

Jonathan Aguirre¹ y Claudia De Laurentis²

Resumen

Este trabajo recupera algunas categorías que se trabajan en el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, y se desprende del proyecto de beca de la categoría Estudiante Avanzado de la UNMDP denominado *Indagaciones narrativas en profesores memorables de la carrera de Historia de la UNMDP*. El propósito de este artículo es indagar en la cuestión de la buena enseñanza de los docentes universitarios a partir de los retazos narrativos de los estudiantes avanzados del profesorado en Historia, quienes definieron a los profesores memorables de nuestro estudio. La buena enseñanza no atañe exclusivamente a una sólida formación académica y profesional, sino también a aspectos morales que inciden favorablemente en el aprendizaje. Los valores morales que los estudiantes perciben en sus profesores memorables generan un espacio de análisis que nos permite vislumbrar aspectos de la docencia del Nivel Superior corridos de la mirada tecnocrática, y poco tenidos en cuenta en la práctica docente. La combinación entre la formación profesional y las cualidades personales surge en la narrativa de los estudiantes universitarios como característica insoslayable de aquellos profesores que han dejado una huella en su recorrido académico.

Palabras clave: Enseñanza; Formación; Universidad; Didáctica; Historias de vida

Abstract

This work builds on some of the categories developed by the Research Group on Education and Cultural Studies (GIEEC), School of Humanities, Mar del Plata State University (UNMDP) and is particularly devoted to the early insights in research in the context of a Student Fellowship Program at UNMDP. Such research is aimed at inquiring into the narratives of "memorable professors" of the History Education Program in the School of Humanities. Thus, the purpose of this article is to investigate good teaching of university professors from the viewpoint of the students. In this light, good teaching is not exclusively related with strong academic and professional development, but also with moral issues that seem to impact positively on learners' education. Such findings challenge a more traditional, technocratic perspective which overlooks certain crucial aspects of teaching. In fact, the blend of professional expertise and personal qualities emerges in the narrative of university students as a distinctive trait of those teachers that have left a trace in their academic experience.

Keywords: Education; University; Teaching; Life stories.

Para citar este artículo:

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. En *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, Año 3, No. 3, Febrero 2016 Pp. 143 - 153

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el proyecto *Formación del profesorado VI. (Auto)Biografías y Narrativas de Instituciones, Estudiantes y Profesores Memorables. Conocimiento, Pasiones, Emociones y Afectos desde una mirada decolonial* del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) radicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En los últimos años, este Grupo ha estudiado la buena enseñanza dentro del marco de la nueva agenda de la didáctica (Litwin 1997, 1998, 1999). La buena enseñanza y las buenas prácticas de enseñanza recorren hoy el mundo en la producción académica y los idearios en los que incide fuertemente a través de la formación y la capacitación docente. Podemos hoy hallarlas recurrentemente en los fundamentos de las indagaciones, intervenciones y definiciones de la didáctica. El cartografiado de sus usos incluye formas más críticas y formas alarmantemente tecnocráticas y aplicacioncitas, como en el caso de los marcos, las guías o los códigos de buena práctica docente. La buena enseñanza es más que una sólida formación académica y profesional; debe estar asociada a una mirada crítica que pone el énfasis en la perspectiva política e ideológica de la enseñanza. Es, en definitiva, la “urdimbre ética que conjuga intelecto y afectos” (Porta y Flores, 2013, p.32) En la actualidad, la pluralidad de enfoques con respecto a los valores morales desborda la posibilidad para un investigador de recuperar todo el material referido al tema. Existen debates en torno al carácter absoluto o relativo de los valores personales, esto es, debatir si los valores son reductibles a la valoración realizada por los sujetos humanos, o si se sitúan en una esfera ontológica o metafísica independiente. Una razón para tal pluralidad proviene de las variadas visiones antropológicas que sustentan los enfoques de las diferentes disciplinas, y a su vez a la diversidad de concepciones que coexisten dentro de cada una de estas. Esto es así puesto que los valores morales no son inseparables de la condición humana, del ser humano, “sea este considerado como creador de valores o descubridor de los mismos, será siempre el punto de referencia obligado” (Porta, 2003, p.32).

Con respecto a las propiedades morales de la educación, no se la puede disociar de los valores porque for-

man una unidad que es el fundamento de la acción y de la finalidad:

De aquí que, cualquier elemento o aspecto de la educación: quién, cómo y para qué se presentan en todo momento como realidades valiosas. Ello justifica que la educación en sí misma sea un valor y que, en consecuencia, todo concepto o definición de ella, expresa o implícitamente, conlleve referencia axiológica (Porta, 2003, p.57).

Teniendo en cuenta la buena enseñanza, en este artículo abordaremos algunas categorías resultantes del análisis de encuestas narrativas anónimas a los estudiantes que incluían: a) la identificación de los profesores de su carrera que consideraban ejemplos de buena enseñanza, b) la justificación de su elección por medio de frases breves, c) la mención de cinco palabras que a su criterio resumieran las características de la buena enseñanza de estos docentes. Posteriormente se identificaron los docentes memorables y se realizaron entrevistas biográficas en profundidad. Los profesores “memorables” pueden definirse como aquellos que han dejado huellas en el recuerdo de sus alumnos por su buena enseñanza (Álvarez Z, Porta, L Sarasa M; 2010)

La “buena enseñanza” y su sentido ético Gary Fenstermacher (1989) advierte sobre la posibilidad de confundir el significado de “buena enseñanza” con el de “enseñanza con éxito”. Aclara que el término “enseñar” está vinculado al término “aprender” en una conexión semántica imbricada en el lenguaje, pero se trata de una relación ontológica, no de una relación causal. La relación ontológica significa que hay una dependencia entre la existencia de alguien que es enseñante y la existencia de alguien que es estudiante; en tal sentido, no habría dependencia causal lineal entre la enseñanza y el aprendizaje entendido como logro o como éxito de la acción de enseñar.

El aprendizaje entonces se entiende como resultado del estudiante, no como un efecto de la enseñanza como causa. Esto no implica asignar la responsabilidad de aprender únicamente al alumno, puesto que el profesor tiene responsabilidad en los logros o el fracaso

de sus alumnos. Lo que resalta Fenstermacher a partir de la discusión de la dependencia ontológica es que ésta permite una revisión del concepto de enseñanza, fundamentando la concepción de que “el profesor no transmite o imparte el contenido al estudiante”, más bien instruye al estudiante sobre cómo adquirir el contenido. Sus tareas consisten en seleccionar y adaptar el material al nivel del estudiante, proporcionarle oportunidades para acceder al contenido, monitorear su progreso, darle oportunidades para ejercitar sus capacidades de estudio, estimularlo para que se interese en el material, e *instruirlo sobre las exigencias del rol de estudiante*. La principal diferencia de este esquema con respecto a las tareas del profesor con las actividades consideradas propias de la enseñanza en la bibliografía general sobre la temática radica en que “el profesor es importante para las actividades propias de ser un estudiante”, no sólo para la “adquisición comprobada del contenido por parte del alumno”, entendida ésta como rendimiento. Entonces, la dependencia ontológica de la enseñanza con respecto al aprendizaje, no justifica la deducción causal, en el análisis de lo que se considera una enseñanza con éxito (Fenstermacher, 1989, pp.150-156).

Ahora bien, con respecto a lo que se considera buena enseñanza, Fenstermacher señala un problema para su definición, que radica en que el adjetivo “bueno” no es sinónimo de “con éxito”; en este contexto, la palabra “buena” tiene un sentido doble, “tiene tanto fuerza moral como epistemológica” (Fenstermacher, 1989, p.158)

Posteriormente Fenstermacher y Richardson (2005, p. 188) redefinen la buena enseñanza al incorporar el concepto de “enseñanza de calidad”, que involucra el aspecto de la buena enseñanza- guiada por principios de instrucción defendibles y racionalmente sólidos en cuanto a la selección de contenidos y métodos apropiados- pero también incluye lo que denominan “enseñanza exitosa” que se define en función de los logros de los estudiantes al aprender los contenidos alcanzando un nivel de pericia razonable. Fenstermacher y Richardson puntualizan que la buena enseñanza es sólo uno de los cuatro elementos necesarios para que pueda darse una enseñanza de calidad, ya que debe existir voluntad y esfuerzo de estudio por parte

del alumno, un medio familiar, comunitario y escolar sustentador de la enseñanza y del aprendizaje, oportunidades para enseñar y aprender materializadas en instalaciones, tiempos y recursos y, por último, buena enseñanza, como la hemos definido anteriormente. Si bien la buena enseñanza es sólo uno de los elementos, es el único que es directamente dependiente del buen profesor y en consecuencia la única condición sobre la que el docente puede intervenir expresamente. El enseñar y el aprender son considerados por los autores como dos procesos diferentes, y si bien el objetivo último de la enseñanza es que los alumnos aprendan, el aprendizaje depende de un entramado de factores y condiciones internas y externas del cual la buena enseñanza es sólo una parte.

Aquí se tornan sumamente interesantes los aportes de Fenstermacher y Soltis cuando se refieren al enfoque liberador en la enseñanza. Los autores agregan una subdivisión a dicho enfoque que denominan “liberador crítico” o emancipador. La tarea central de los educadores críticos “es ayudar a cada uno de sus alumnos a descubrir hasta qué punto su vida está construida por influencias como las normas, las tradiciones, las reglas y los valores del grupo dominante de la sociedad” (Fenstermacher y Soltis 2007, p.143). El objetivo es ayudar a los estudiantes a que se liberen de ciertas restricciones a su libertad de elegir, tomando conciencia de estas limitaciones, pero además convirtiéndose en agentes de las soluciones a los problemas mediante “la acción o praxis, como la llaman con frecuencia los liberadores críticos” (Fenstermacher y Soltis 2007, p.144). Según Henry Giroux, los educadores: “Debemos hacer un esfuerzo honesto para ser críticos con la naturaleza de nuestra autoridad, tan cargada de valores, y al mismo tiempo asumir la tarea fundamental de educar a alumnos y alumnas para que acepten su responsabilidad en el rumbo de la sociedad” (Giroux, 2008, p.19). En la misma línea, Paulo Freire aporta la cuestión insoslayable de la ética: “La tarea fundamental de educadores y educadoras es vivir éticamente, practicar la ética diariamente con los estudiantes” (Freire, 2009, p.35).

Para Peter Mc Laren (1997), en consonancia, se necesitan principios éticos para orientar la dirección de la pedagogía crítica y ésta debe evitar el reduccionismo

económico y ocuparse de las formaciones culturales en la construcción de subjetividades de los alumnos. Los teóricos críticos también deberían considerar una reforma curricular “que vincule la razón a los valores y a la reflexión ética sobre la emancipación y la justicia social” (McLaren, 1997, p. 51).

En el marco de este contexto crítico, la enseñanza exige una opción por la supresión de las condiciones que producen sufrimiento humano y un compromiso con la transformación social. En tal sentido se entiende que el fin de la educación es la emancipación de los estudiantes; se trata de lograr auténticas prácticas de libertad (Freire, 1990, 2009; Giroux, 1990, 2003, 2004, 2008; McLaren, 1994, 1997).

Para Edith Litwin, el concepto “buena enseñanza” hace referencia directa a “buenas prácticas de enseñanza”. Afirma 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” (Litwin, 2012, p. 219). La buena enseñanza se relaciona con la manera particular en que el docente favorece los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada, en la que se pueden reconocer los modos en que los docentes abordan su campo disciplinario y que se expresan en el tratamiento de los contenidos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, las prácticas metacognitivas, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar (Litwin, 1998, pp.158-159).

Los valores morales en la enseñanza

Es sumamente interesante, a la hora de abordar la manera de entender la educación y las prácticas, retomar el trabajo de Philip Jackson (2002) donde revisa la existencia de dos tradiciones antagónicas presentes en los debates entre los educadores tradicionales y los progresistas, que contrastan los méritos de la enseñanza centrada en la materia o centrada en el alumno. Denomina a estas posturas enseñanza “mimética” y enseñanza “transformadora”, para plantear su propio enfoque sin involucrarse directamente con

las controversias mencionadas. La tradición mimética o epistémica “se centra en la transmisión de conocimientos fácticos y metodológicos de una persona a otra, a través de un proceso imitativo” y en el método de enseñanza (Jackson, 2002, p.156). El conocimiento transmitido puede ser juzgado correcto o incorrecto, exacto o inexacto, por comparación con el conocimiento del docente o de algún material didáctico.

La tradición transformadora, mediante el empleo del adjetivo “transformador”,

(...) describe lo que esta tradición considera que la buena enseñanza es capaz de lograr: una transformación, de una u otra clase, en la persona enseñada; un cambio cualitativo a menudo de grandes proporciones” (Jackson, 2002, p. 160).

Siglos atrás, se trataba de una “misión religiosa” en el marco del contexto sociohistórico; más tarde, cuando la educación asumió una orientación laica, los educadores se propusieron conseguir una “transformación del carácter, la moral y la virtud”. Según Jackson (2002), en la actualidad, los rasgos que intentan cambiar los educadores se refieren a actitudes, valores e intereses. Esta manera de entender la enseñanza “suele verse como más elevada o noble que la de tipo mimético” (Jackson, 2002, p. 161). En cuanto al interrogante acerca de si las transformaciones en los estudiantes efectivamente se producen mediante las intervenciones pedagógicas, Jackson señala que si bien algunos estudios respaldan mediante pruebas testimoniales que “al menos algunos docentes efectivamente modifican el carácter, inculcan valores, moldean actitudes, generan nuevos intereses y logran transformar de manera profunda y duradera por lo menos a algunos de sus alumnos” (Jackson, 2002, p. 164) su interés principal se centra en el aspecto práctico, es decir, de qué manera actúan los profesores para obtener esos “rasgos benéficos”.

Para Jackson, hablar de enseñanza transformadora es hablar de un “cometido moral”, que significa que los docentes intentan que los estudiantes “se conviertan en personas mejores, no sólo más cultas y capacitadas”, sino también más virtuosos, más partícipes de

un orden moral en evolución y un *cometido filosófico*, porque para cambiar a sus alumnos recurren a *medios no dogmáticos*, como la argumentación y la discusión, permitiendo que los estudiantes piensen por sí mismos.

El autor aclara que una enseñanza transformadora puede ocurrir sin una intención consciente de los docentes, quienes incluso pueden pasar por alto las dimensiones morales de su labor. Esta consideración establece la posibilidad de que en ocasiones se trate de aprendizajes transformadores incidentales, dentro del fenómeno de las “consecuencias imprevistas” de la enseñanza. Debido a esto, Jackson se pregunta si los docentes trabajan en esta tradición a veces sin saberlo; en tal sentido, introduce la posibilidad de eliminar la distinción tajante entre ambas tradiciones, puesto que además la práctica de algunos docentes puede incluir de manera alternada aspectos de una u otra tradición. Aun así, afirma que la tensión y rivalidad entre ambas tradiciones existe y permanece, debido a que se trata de “polos opuestos del pensamiento educativo” (Jackson, 2002, p.189). Este autor expresa su interés en que los docentes reflexionen al respecto, para que no caigan en los extremos de cada tradición y logren que de la tensión surjan efectos constructivos y no destructivos. Si bien cree en la “improbabilidad de la reconciliación de las dos tradiciones”, aclara que hay casos de “inusuales docentes que parecen lograr una combinación casi perfecta de lo mimético y transformador” (Jackson, 2002, p.190).

La reflexión del profesor opera dentro de los propios sistemas de comprensión; entonces, debe evitar transformarse en una solitaria reflexión introspectiva. En tal caso, “el profesor desarrollará su práctica profesional reflexionando sobre la acción, en relación con los parámetros que él mismo se fije. Por tanto, se produce un refuerzo de su práctica”, por lo que es conveniente realizar una práctica reflexiva colaborativa con colegas (Brockbank y Mc Gill, 2002, p.129). En este sentido, cobran importancia los relatos de los profesores: “el esfuerzo de dar forma de narración a las experiencias vividas también crea sentidos y nos brinda la posibilidad de recuperar historias, tradiciones, maneras de pensar y obrar” (Litwin, 2012, p.19). Litwin observa que si bien durante décadas fueron muchas las razo-

nes por las que se sostuvo la importancia de enseñar, muchas veces “las razones de los educadores se instalan en el terreno estrictamente personal” lo que lleva a preguntarse por qué en las últimas décadas se han desvalorizado las razones personales (Litwin, 2012, p. 21).

En esta práctica reflexiva de los profesores: “Reflexionar significa preocuparse y prestar atención aun dentro de un torbellino de acontecimientos, y darse cuenta de que hay situaciones que por el solo hecho de existir exige que pensemos en ellas” (Litwin, 2012, p. 28). Litwin sostiene el valor de reconstruir las prácticas y proseguir en el camino de la práctica reflexiva para generar buena enseñanza. En tal sentido: “las narraciones de los docentes, sus intuiciones, la sabiduría práctica, (...) constituyen un nuevo marco de pensamiento para el estudio de las prácticas de enseñanza” (Litwin, 2012, p. 26).

Enfoque metodológico de estudio

La investigación cualitativa es el marco metodológico del cual partimos para profundizar el abordaje de nuestro objeto de estudio. Nuestra finalidad es comprender a las personas en su propio contexto, escuchando voces y privilegiando su cualidad humana. De allí lo pertinente de un enfoque interpretativo de investigación. Investigamos la enseñanza comprometidos en la tarea de comprender sus fenómenos.

Nuestro trabajo se centra en las personas, en sus acciones y sus desempeños en sus posiciones sociales, en este caso, como miembros de una comunidad educativa, así como sus interpretaciones de sus experiencias cotidianas, sus orientaciones, valores y creencias hacia el medio y hacia sí mismos.

Adoptamos específicamente el enfoque narrativo, puesto que “permite reconstruir y reorganizar la experiencia a través de la narrativa, atribuyendo significados al pasado con referencia al presente y a las concepciones personales” (Porta, 2011, p.267). La adopción de este enfoque no se limita a una simple metodología para la recogida y análisis de datos, ya que representa un enfoque en sí mismo dentro de la investigación cualitativa, el cual se sustenta en una serie de supuestos (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001).

El enfoque es *narrativo*, por cuanto la práctica y el conocimiento experiencial son representados por vía narrativa; es *constructivista*, en tanto el pasado se explica, construye e interpreta con referencia al presente, es *contextual* ya que las historias solo tienen sentido en sus contextos sociales, culturales, e institucionales; es *interaccionista* por cuanto los significados se construyen e interpretan (individuo y contexto), y las fuentes no tienen existencia “real”, sino que son construidos en/con los relatos; y por último es *dinámico*, en tanto con dimensiones temporales. (Alvarez, Porta, Yedaide; 2012)

El enfoque biográfico narrativo permite explorar acciones tales como las pasiones, las emociones y los afectos que se ponen en juego en los profesores que los estudiantes seleccionan como memorables. En tal sentido, la elección de la metodología también obedece a nuestros supuestos epistemológicos de que la realidad es subjetiva e intersubjetiva; no se trata de realizar el intento de mantener una postura neutral basada en el supuesto de que la naturaleza de la realidad es objetiva, a modo de la visión positivista de la investigación. El enfoque hermenéutico asume que el lenguaje no representa la realidad, sino que la construye. La función del lenguaje es clave en la construcción de sentidos, porque los pensamientos, sentimientos y acciones están mediados semióticamente y lingüísticamente; el sentido proviene del propio discurso, no de su referencia. La subjetividad como construcción social se conforma en el discurso (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 22), puesto que “la lingüística caracteriza en general a toda nuestra experiencia humana del mundo” (Gadamer, 2003, p.547). El enfoque narrativo toma a los relatos de los sujetos como género discursivo específico (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Pasajes narrativos de las encuestas estudiantiles

La encuesta realizada a grupos de estudiantes avanzados del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata incluyó un primer ítem donde los estudiantes nombraban a los profesores que consideraban ejemplos de buena enseñanza. Del análisis de su elección surgieron los nombres de los profesores que posteriormente fueron entrevistados en profundi-

dad. En el segundo ítem se les solicitó a los alumnos que explicaran con frases breves el porqué de su elección y en el tercero se les pidió que proporcionararan cinco palabras claves que resumieran las características de la buena enseñanza de los docentes previamente elegidos por ellos, con la intención de relevar los valores morales inherentes a tal enseñanza. Según se observa a partir del análisis de las encuestas, los docentes memorables de nuestro estudio son ejemplos de buena enseñanza por dos aspectos fundamentales: su experticia profesional y las cualidades propias de su personalidad, entre las que se destacan el compromiso, el afecto y la pasión. Es decir, conjunción entre formación profesional y valores morales son dos aspectos que se entrelazan en la práctica docente de los profesores elegidos. Observamos estas características en los siguientes apartados.

Combinación de formación profesional y cualidades personales. Un entramado que favorece a la buena enseñanza

La experiencia profesional o formación profesional de los docentes incluye tres elementos fundamentales: el conocimiento que los profesores tienen de su disciplina, su manera de preparar sus clases y su manera de tratar a sus estudiantes (Bain (2007). En primer lugar, el autor nos advierte sobre la cuestión del conocimiento: que el profesor tenga un profundo conocimiento de su materia no es condición suficiente para llegar a ser un profesor extraordinario, porque “si lo fuera, cada gran erudito podría ser un gran profesor” (Bain, 2007, p. 27). Para dichos profesores, el conocimiento es construido, no recibido, de modo que sostienen una concepción del estudiante como portador de paradigmas previos a partir de los cuales construyen su aprendizaje. Por esto, no intentan transmitir conocimientos sino estimular la construcción de nuevos modelos. Aquí se evidencia la significatividad del proceso de *transposición didáctica*, proceso por el cual se modifica un contenido de saber para adaptarlo a la enseñanza. De esta manera, el *saber sabio* es transformado en *saber enseñado* (Chevallard 2005, p.45)

En suma, los buenos profesores enseñan sus propias disciplinas en un “contexto centrado en el desarrollo intelectual, y a menudo ético, emocional y artístico de sus estudiantes por estimar el valor de una educación integral” (Bain, 2007:85)

Según Bain, los mejores profesores universitarios crean un entorno para el aprendizaje crítico natural, que consiste en enseñar motivando a sus estudiantes mediante actividades que provoquen curiosidad, la reflexión sobre sus supuestos y el examen de sus modelos mentales de la realidad, facilitando un contexto en el que los estudiantes se sienten seguros para arriesgarse aunque se equivoquen, que realimenten y continúen intentando (Bain, 2007, pp.57-58)

En cuanto a la formación profesional de los docentes elegidos por los alumnos de la carrera de Historia, así se expresan en el ítem 2:

Los docentes seleccionados son profesores que sin perder la “calidad académica” de sus clases, logran un equilibrio entre lo disciplinar, la didáctica y la participación reflexiva de los estudiantes (Encuesta 4)

Los docentes elegidos a mi juicio comparten una característica fundamental: hacen lo complejo accesible sin resignar esa complejidad. (Encuesta 8)

Son profesores que además de tener una formación excelente a lo que respecta el contenido, tienen un trato cordial y son claros a la hora de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Encuesta 18)

El conocimiento general como herramienta pedagógica. La interacción con el alumnado para poder “bajar” los contenidos curriculares al espacio áulico. (Encuesta 23)

Demostraron una sólida preparación y una enorme preocupación por transmitir los sólidos conocimientos que poseían. (Encuesta 32)

Elegí aquellos profesores porque fueron los que considero mejor prepararon las clases y explicaron muy bien los contenidos de las cátedras. También el elijo por el gran conocimiento que demostraron al momento de transmitirlo. (Encuesta 43)

La mayoría de los alumnos encuestados hacen referencia a las condiciones morales, perso-

nales de los profesores, resaltando con mayor ahínco el compromiso y la pasión. La confianza que les generan estos docentes y su trato cordial son dos rasgos que también surgen en la opinión de los estudiantes.

La elección está relacionada con el compromiso que tienen para dar sus clases, es importante en cada uno de ellos la llegada con los alumnos. (Encuesta 12)

Sus clases siempre fueron claras. Su calidez con la que dictaban sus clases, generaban un clima de participación. (Encuesta 14)

Claridad en las explicaciones. Acercamiento a cada estudiante en particular, haciéndonos sentir que no somos un número. Compromiso de apoyo cuando no se entendían determinados temas. (Encuesta 25)

Son docentes comprometidos con su cátedra y el alumnado. Siempre respondiendo a nuestras dudas y sus clases estaban planificadas. (Encuesta 24)

Considero que son docentes comprometidos y apasionados en su profesión. (Encuesta 28)

Son docentes muy comprometidos y apasionados en lo que hacen (Encuesta 20)

Al respecto de los valores personales, Bain nos ilumina nuevamente con su aporte. Destaca dos elementos característicos de los mejores profesores: la buena oratoria y el lenguaje cálido. Con respecto a la buena oratoria, consiste en establecer una comunicación a modo de conversación con los estudiantes, interactuando con ellos y promoviendo el diálogo con cada persona del aula, incluyendo gestos y un lenguaje corporal que les permita llegar a todos los estudiantes, que incluye también la dirección de su mirada, según les parezca conveniente, por ejemplo para captar el interés en una clase numerosa. Con respecto al lenguaje cálido, Bain lo opone al lenguaje frío que trasmite información, puesto que el lenguaje cálido “lleva a los estudiantes hasta el interior de la materia, implicándolos intelectual y emocionalmen-

te. Los profesores usan el lenguaje cálido para invitar, para estimular” (Bain, 2007, pp.137-139).

Otro aspecto a resaltar del buen docente es su gran confianza en los estudiantes. Asumen que sus estudiantes quieren y pueden. Esa confianza permite que los estudiantes pregunten sin ser avergonzados o reprochados y se puedan discutir libremente diversos puntos de vista. Esta confianza iguala, en el sentido de que son “compañeros de viaje” de sus estudiantes, “viaje que emprendían con sus estudiantes en busca de mayor entendimiento” (Bain, 2007, p.159).

En el ítem 3 de la encuesta, también los conceptos de los alumnos se refieren tanto a la experiencia profesional como a las condiciones personales de los docentes. Las más repetidas son sin duda las que refieren a la formación académica disciplinar- en la carrera de Historia esto se aprecia claramente. Pero los conceptos sobre las condiciones personales de los docentes también ocupan un lugar destacado en sus análisis. Los conceptos mencionados por los alumnos son los siguientes:

Crítica. Erudición. Compromiso. Innovación. Amabilidad. Explicativos. Estructurados. Comprometidos. Amables. Actualizados. Responsables. Preparados. Predispuestos. Reflexión. Profundidad. Interés. Claridad. Comprensibles. Sencillos. Entretenidos. Dedicación. Accesibilidad. Didácticos. Sociables. Alegres. Honestidad. Formación. Capacidad. Profesionalismo. Pedagogía. Eficiencia. Seguridad. Respeto. Organización. Humildad. Exigencia. Creatividad. Precisión. Motivación. Carisma. Pragmatismo. Política. Flexibilidad. Humanidad. Talento. Grandeza. Consideración. Calidez. Tolerancia. Idoneidad. Pasión.

Según Day (2006) a los alumnos les importa la formación académica de sus profesores, la conjunción entre lo que saben en el campo disciplinar y sus conocimientos didácticos. Pero es fundamental tener en cuenta que a los alumnos también les importa lo que el profesor es como ser humano, la pasión que manifiesta por su materia y por la enseñanza, la confianza que deposita en sus alumnos, la forma de valorar el desempe-

ño de los alumnos y su compromiso con la enseñanza. Teniendo en cuenta estas consideraciones y nuestros intereses para este artículo, seleccionamos del ítem 3 los conceptos de los alumnos directamente vinculados con aspectos morales de la enseñanza: compromiso, amabilidad, actualización, profesionalismo, alegres, honestidad, creatividad, motivación, grandeza, talento, política, tolerancia, calidez, seguridad, predispuestos, entretenidos, humanidad, interés, comprensión, responsabilidad, respeto, carisma, exigencia, reflexión.

Las cualidades personales de los profesores memorables, según sus estudiantes

Me gusta ser persona porque, como tal, percibo a fin de cuentas que la construcción de mi presencia en el mundo que no se consigue en el aislamiento, inmune a la influencia de las fuerzas sociales, que no se comprende fuera de la tensión entre lo que heredó genéticamente y lo que heredó social, cultural e históricamente, tiene que ver conmigo mismo (...). El hecho de percibirme en el mundo, con el mundo y con los otros, me pone en una posición ante el mundo que no es la de quien nada tiene que ver con el (...). Es la posición de quien lucha para no ser tan solo un objeto, sino también un sujeto de la Historia (Freire, 1999, p.53)

Es esencial a la hora de abordar la buena enseñanza, tener en cuenta las actitudes de aquellos profesores que por sus cualidades han sido elegidos por sus estudiantes. Estos docentes tienen plena fe en la capacidad de logro de sus alumnos, predisposición a tomarlos en serio y compromiso en conseguir que las prácticas surjan del respeto y el acuerdo mutuo entre estudiantes y profesores. Los mejores profesores intentan tomarse seriamente a sus estudiantes como seres humanos, y los tratan de la misma forma como podían tratar a cualquier colega: con justicia, compasión y preocupación (Bain, 2007, p.92).

En nuestro estudio, los alumnos destacan los valores personales de los profesores elegidos. Los conceptos mencionados por la mayoría de los estudiantes son los

que refieren a cualidades personales de los profesores manifestadas en su relación con ellos, y en la relación con su asignatura:

Compromiso, respeto, pasión, humildad, honestidad, profesionalismo, amabilidad, interés, dedicación, humanidad, idoneidad, calidez

Estos conceptos están expresados en el Ítem 2 de la siguiente manera:

Compromiso:

Los elegí porque son docentes muy comprometidos y apasionados en lo que hacen (Encuesta 20)

Personas que fueron mucho más que docentes universitarios, comprometidas con la disciplina, con su profesión. De cada uno note la preocupación por lograr nuestro aprendizaje. (Encuesta 22)

Respeto:

Son profesores que tienen mucho respeto hacia el alumno (Encuesta 37)

Pasión:

Todos tienen compromiso y una enorme pasión por lo que hacen, pudiendo conectar las nuevas tecnologías al conocimiento acabado de los temas (Encuesta 8)

Dedicación:

Su exigencia, su dedicación, su puesta en discusión de los diferentes problemas de la historia (Encuesta 36)

Calidez:

Sus clases siempre fueron claras en sentido organizativo. Su calidez con la que dictaba sus clases generaba un clima de participación ya que llamaba a la curiosidad, o preguntáramos, reflexionemos sobre la temática. (Encuesta 14)

Es sumamente importante que la enseñanza se ocupe del pensamiento crítico y del diálogo respetuoso, porque en la actualidad se necesita un sujeto social pluralista, crítico, capaz de respetar las diferencias, de dialogar con razones. El pluralismo no es “mera tolerancia” sino la posibilidad de compartir proyectos comunes con quienes piensan diferente. Uno de los valores democráticos es la participación, que, como forma de vida democrática, implica valores morales como la solidaridad, la responsabilidad y una convivencia justa,

pero también la enseñanza debe contribuir a “descubrir y desarrollar el cuidado solidario del otro” (Cullen, 1996, pp. 39-43).

Algunas conclusiones

Los resultados del análisis de las encuestas realizadas a los estudiantes muestran que en su apreciación de los profesores que consideran ejemplos de buena enseñanza, la gran mayoría de ellos valora simultáneamente la experticia profesional de los profesores y las condiciones morales personales de los profesores. En lo que respecta específicamente a sus cualidades morales, la mayoría de los estudiantes destacó el compromiso, el respeto, la responsabilidad, la dedicación, y la pasión.

Estos hallazgos pueden vincularse con las reflexiones de Bain con respecto a los buenos profesores, quienes, según afirma, enseñan sus propias disciplinas en un contexto centrado en el desarrollo intelectual pero también ético y emocional de sus estudiantes porque estiman el valor de una “educación integral”. Además, se toman en serio a todos sus estudiantes, y tratan a todos y cada uno de ellos con respeto (Bain, 2007, pp.85-90).

Un aspecto fundamental en los docentes elegidos es su pasión. Consideramos que el abordaje de la pasión es central para entender la buena docencia y guiar la formación docente. Así, la pasión se deja ver como una realidad evidente dándole a las personas y sus cualidades humanas un rol protagónico en el éxito pedagógico. Volver sobre los afectos, las emociones, las pasiones, nos coloca en el centro de la relación pedagógica. Day (2006) define a la pasión como compromiso moral y emocional, preocupación por los alumnos, energía, sentido claro de identidad, creatividad, capacidad de reflexión dialéctica y compasión. Sin lugar a dudas, los docentes elegidos por los estudiantes de la carrera de Historia son, en su mayoría, docentes apasionados.

En este trabajo recuperamos la centralidad de los valores morales en la educación. Las categorías sobre las que trabajamos se apoyan en esos principios morales que son recuperados por los estudiantes: la ética, el intelecto, el afecto, el compromiso y la pasión confor-

man, para los alumnos, las características centrales de aquellos docentes memorables que han pasado por sus vidas. “Estos profesores se convirtieron en referentes de sus estudiantes, los formaron como docentes, los inspiraron y motivaron con tanta fuerza que se tornaron inmortales en sus biografías” (Porta, Yedaide, Aguirre; 2014, p.225) Estas son miradas que no podemos desmerecer y que deben ocupar la centralidad del debate en relación a la “buena enseñanza” y el “buen aprendizaje” en la Universidad.

Para concluir, nos parece sumamente interesante el aporte y el desafío que nos plantea Litwin (2010, p.62): “se es maestro porque alguien cree que puede aprender de su enseñanza. Cuando se aprendió ya la enseñanza pierde sentido. Por lo tanto, para enseñar es necesario seguir generando el deseo del conocimiento”. En síntesis, según los estudiantes de la carrera de Historia, los docentes escogidos continúan generando en ellos el deseo del conocimiento.

Referencias

- Álvarez, Z. Porta, L. Sarasa, M. (2010). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. En *Revista de Educación* N° 1. Año 1. EUDEM-CIMED: Mar del Plata.
- Alvarez, Z. Porta, L. Yedaide, MM; (2012). Pasión por enseñar. Emociones y afectos de profesores universitarios memorables. En *Revista Científica Alternativas*. Espacio Pedagógico. Laboratorio de Alternativas Educativas. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (en prensa).
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universidad de Valencia.
- Bolívar, A., J. Domingo y M. Fernández. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Brockbank, A. y Mc Gill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Morata: Madrid.
- Chevallard, Yves (2005). *La trasposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires. Aique
- Cullen, C. (1996). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Day, C. (2006). *Pasión por Enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Fenstermacher G. y J. Soltis (2007). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- 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.
- Fenstermacher, G. D. y V. Richardson (2005). On Making Determinations of Quality in Teaching. En *Teachers College Record*, Vol. 107, N° 1: 188-213.
- Freire, P (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona. Paidós Iberia.
- Freire, P (1999). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI ed.
- Freire, P. (2009). *El grito manso*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y Método*, Volumen I. Salamanca: Sígueme
- Giroux, H. (2004). *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. (2008). Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En Mc Laren, P. y J. Kincheloe (eds) *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao.
- 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.
- Litwin, E. (1998). La investigación didáctica en un debate contemporáneo. En Baquero, R. y Cols. *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- Litwin, E. (1999). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. Camilloni y cols. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E (2010). Nuevos escenarios para la educación contemporánea. En *Itinerarios Educativos*. Año 4-N°4. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Mc Laren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique.
- Mc Laren, P. (1997). La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo. En *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Buenos Aires: Paidós.

- Porta, L. (2003). *Educación y Valores. Los jóvenes al culminar la escolaridad obligatoria*. Mar del Plata: Talleres Gráficos de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Porta, L. (2011). Relatos de buenos profesores universitarios. Aportes de la investigación narrativa en la educación superior. En Pisano, M., A. Robledo y M. Paladini (Comps.) *El estado de la investigación educativa. Perspectivas latinoamericanas*. Córdoba, Argentina: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.
- Porta, L. Flores, G. (2013). Urdiembre 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. Vol 3. Nº5. España
- Porta, L. Yedaide M M, Aguirre J. (2014). Relatos que cuentan los grandes maestros. En búsqueda de claves para la formación de formadores. Revista *Katharsis* Nº18. Envigado, Colombia.

Notas

(Endnotes)

1 Becario de Investigación Categoría Estudiante Avanzado. Universidad Nacional de Mar del Plata. Funciones docentes en la asignatura Problemática Educativa. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNMDP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC)-CIMED. Director del Proyecto: Dr. Luis Porta – Codirectora: Dra. Sonia Bazán. aguirrejonathan8830@yahoo.com.ar

2 Especialista en Docencia Universitaria. Becaria de Investigación Categoría Perfeccionamiento. Universidad Nacional de Mar del Plata. Ayudante de Trabajos Prácticos en la asignatura Didáctica General. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNMDP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). delautentisclaudia@gmail.com