

LOS “BUENOS” PROFESORES en la universidad: convergencias y divergencias en las visiones estudiantiles

The "good" professors at the university:
Convergences and divergences in student visions

Patricia Belén Demuth Mercado(1)

Marcelo Alejandro Alegre(2)

Resumen:

El presente trabajo aborda los aportes que realizaron los estudiantes universitarios de las diversas carreras que ofrece la Facultad de Ciencias Económicas perteneciente a la Universidad Nacional del Nordeste sobre las características que ellos consideran de aquellos docentes que reconocen como “buenos” profesores y que han sido parte de su trayectoria de formación. Para identificar estas características, se realizó una encuesta que contenía algunas preguntas de tipo abiertas y otras de tipos cerradas a cien (100) estudiantes de las distintas carreras de la facultad mencionada a principio. Se utilizó una encuesta ya validada y se realizaron modificaciones. Lo que resultó de este trabajo es la identificación de determinadas características que los estudiantes otorgan a los profesores a partir de sus propias representaciones y son constitutivas al sujeto que desarrolla la práctica de enseñanza a travesados por diversos aspectos, como los personales y profesionales. A su vez, éstas se vinculan a los actos, lógicos, psicológicos y morales con las particularidades propias del campo.

Palabras clave:

“buenos” profesores; estudiantes universitarios; ciencias económicas

Abstract

The present work addresses the contributions made by university students of the careers of the Faculty of Economic Sciences of the Universidad Nacional del Nordeste on the characteristics that they consider of those professors who recognize as "good" professors and who have been part of their trajectory of formation. To identify these characteristics, a survey was conducted with open and closed questions to one hundred (100) students of the different careers of the faculty mentioned at the beginning. A previously validated survey was used and modifications were made. What resulted from this work is the identification of certain characteristics that students give to professors from their own representations and are constitutive to the subject who develops the teaching practice through various aspects, such as personal and professional. In turn, these are linked to acts, logical, psychological and moral with the particularities of the field.

Key Words:

“good” professors; university students; economic sciences

Introducción

En este artículo trabajaremos sobre las características de los “buenos” profesores universitarios a partir de la perspectiva de los estudiantes, que fue uno de los temas abordados en la tesis de licenciatura denominada “Las concepciones sobre las buenas prácticas de enseñanza de estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Nordeste” (Alegre, 2018) para la obtención del título de Licenciado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). A su vez, ésta última formaba parte del proyecto mayor titulado “Construcción del conocimiento profesional docente en la universidad” (2011-2013) (PI H016), donde se construyeron seis casos de docentes expertos del campo de la Medicina, las Ciencias Económicas y las Ingenierías, como continuidad de los estudios que el Grupo CyFOD (Conocimiento y Formación Docente) del Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNNE.

En esta oportunidad, el análisis será a partir de los resultados que obtuvimos de las encuestas aplicadas a los estudiantes de las diversas carreras de la Facultad de Ciencias Económicas, donde una de las preguntas abiertas estaba consignada a propiciar 5 (cinco) palabras claves que describieran las características de los docentes que ellos consideran ejemplos de “buenas” prácticas de enseñanza.

El estudio sobre las “buenas” prácticas. Tiempo después, los autores Fens-

termacher y Richardson (2005) como lo citan Porta, Sarasa y Alvares (2011), han podido redefinir el concepto de enseñanza, discutiendo como base sobre su calidad, la relación entre el profesor - estudiante, y la transmisión de los contenidos que se instauran en dicha relación. Aquí el “buen” profesor es quien propicia el acceso y la comprensión del contenido al estudiante. Como lo sostiene Guzman (2018) “la buena práctica debe entenderse como el conjunto de acciones realizadas por el docente para propiciar el aprendizaje de sus alumnos, formarlos integralmente y favorecer los procesos cognitivos complejos” (p. 137).

Para Porta, Sarasa y Álvarez (2011), las prácticas de enseñanza, es un tema que está alcanzando interés en la actualidad por su incidencia en la calidad del aprendizaje. En las dos últimas décadas, podemos decir que se ha producido un crecimiento exponencial en el número de investigaciones posibilitando conocimientos y resultados que funcionan como insumo para el aporte de la mejora educativa en dicho nivel. Este campo de estudio procura comprender la tarea docente en el nivel universitario, entendiendo que “la multiplicidad de roles y funciones que ejerce un profesor universitario y las múltiples tradiciones académicas y profesionales en las que se sumerge, influyen notablemente en la configuración de su conocimiento” (Demuth Mercado y Sánchez, 2017, p. 36).

En el ámbito nacional, contamos con trabajos sobre Profesores Memorables desde una perspectiva biográfico-narrativa a cargo del autor Luís Porta, quien forma parte del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), perteneciente a la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP).

Fue en el 2003 el año que el GIEEC abordó el estudio sobre la buena enseñanza universitaria mediante su proyecto de investigación denominado “Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés: Aportes para la nueva agenda de la didáctica”. Para el 2006, el GIEEC continuó

profundizando sobre las categorías emergentes de aquella primera investigación pero mediante el proyecto “Formación del Profesorado II: La narrativa en la enseñanza”.

Posteriormente, durante el 2008 el GIEEC extendió su ámbito de estudios a todos los profesorado de su Facultad, pero desde el enfoque biográfico narrativo con el proyecto designado “Formación del Profesorado III: Investigación biográfico-narrativa en educación: la voz de los docentes” (Álvarez y Porta, 2004; Porta y Sarasa, 2006, 2008).

Ya en el 2010, se puede decir que uno de los últimos proyectos socializados fue “Formación del Profesorado IV: biografías de profesores memorables. Vida profesional, mentores y prácticas docentes” allí se profundizó sobre los conceptos surgidos de las investigaciones basadas de los “buenos docentes”; se puede decir entonces que el eje central de estos antecedentes mencionados siempre giró en torno a las “buenas” prácticas de enseñanzas en la universidad.

Se puede rescatar que de todos los proyectos mencionados en los párrafos anteriores, puntualmente el de la investigación biográfica narrativa que se centraba en la voz de los docentes, se logra evidenciar la participación de estudiantes avanzados en las carreras de los profesorado que ya fueron tratados en trabajos anteriores, y que tenía como finalidad reconocer a aquellos docentes más identificados por sus estudiantes como ejemplos de docentes caracteriza-

dos por su “buena enseñanza”.

Por todo ello, consideramos que los docentes que sean pasibles de ser catalogados como “buenos” responden a determinadas características vinculadas a prácticas de “buena enseñanza” y las características que se entrecruzan en esta noción ayudan a comprender como construyen el conocimiento disciplinar de manera que resulta de fácil acceso y de simple comprensión a sus estudiantes. Este proceso, como lo sostienen Medina Moya y Jarauta Borrasca (2013) puede responder a un razonamiento didáctico que resulte en primera instancia de un carácter intuitivo, pero que luego puede ser reorganizado y transformado en saberes didácticos propio de su disciplina.

Sobre las “buenas” prácticas de enseñanza

En la actualidad, la temática de las “buenas prácticas” forma parte de la Nueva Agenda de la Didáctica, dando lugar a que se constituya como una categoría central, que refiere a aquellas acciones docentes que son identificadas por la intuición, además de la sabiduría práctica y de la espontaneidad del educador (Porta y Sarasa, 2008).

De allí que los numerosos trabajos que comenzaron a realizar sobre ésta temática posterior al texto de Bain (2007), quien explicita sobre las acciones de los “mejores” profesores universitarios, nos permite dar cuenta que “los estudios relacionados con la concepción sobre buenos profesores se pueden agrupar en dos líneas de investigación bien diferenciadas. Por un lado, los estudios orientados a conocer la opinión del alumnado. Una línea de investigación afianzada y con gran cantidad de trabajos realizados en las diferentes etapas educativas” (Martínez-Baena y Chàfer-Antolí, 2019, p. 535). Revisar las prácticas de enseñanza nos posibilita pensarlas como un espacio que se encuentra en constante construcción, con la perspectiva de generar espacios y momentos propicios para los aprendizajes. Por ello, el concepto de “buena enseñanza” no está definitivamente cerrado,

sino más bien, se encuentra en construcción permanentemente, posibilitando posicionamientos éticos dentro de los escenarios en el qué nos encontremos educando (Huergo, 2018). Pues entonces es importante definir “buenas prácticas de enseñanza”, que es más complejo, dado a que podríamos considerar muchas atribuciones al concepto de lo “bueno”.

En los orígenes del constructo “buena enseñanza” se encuentran los aportes de Fenstermacher, (1989), quien ya en su artículo distingue diversos significados de la noción de “enseñanza”: el primero, un sentido genérico, comprende la actividad mediante un sujeto que posee un contenido que transmite a un destinatario, quien carece del mismo originariamente. El segundo refiere a la enseñanza moralmente razonable y sobre fundamentos acionales. El tercero es la noción de enseñanza exitosa, basada en la errónea idea de relación causal entre el proceso de la enseñanza y el aprendizaje. El cuarto refiere a una relación ontológica entre ambos procesos y, desde esta acepción, enseñar es posibilitar a los estudiantes a poseer el contenido desde donde se encuentre, es así que el aprendizaje resulta de la consecuencia directa de la actividad de estudiar y no de la enseñanza, y la acción del docente consiste en propiciar a los estudiantes el deseo de aprender para así lograr mejoras en su capacidad de hacerlo.

Fenstermacher (1989) define la buena enseñanza así:

“Aquí el uso de la palabra 'buena' no es simplemente un sinónimo de 'con éxito' (...). Por el contrario, en este contexto, la



Figura 1. Configuración de las buenas prácticas de enseñanza. Fuente: (Alegre, 2018, p. 29).

palabra 'buena' tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es la buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda” (p. 158).

Dentro del campo conceptual de las “buenas prácticas de enseñanza”, diferentes autores buscaron darle sentido desde su funcionalidad y su finalidad, desde esa lógica podemos mencionar sobre las “buenas prácticas” que inicialmente se ejemplificaban mediante los “mejores prácticas”; como algo que resultaba eficiente, y por ello garantizaban la “mejor” práctica posible (Cid-Sabucedo, Pérez-Abellas y Zabalza, 2009). Pero esta concepción nos reduce a pensar que lo “bueno” sólo es sinónimo de lo “mejor”, o en término de Fenstermacher (1989), con aquello que tiene “éxito”, pero para ello, deberíamos hablar entonces de las “mejores prácticas” de enseñanza.

Hay que considerar que para abordar el objeto

de estudio en cuestión, debemos ser más prudentes y considerar que lo “bueno”, como se observa en la Figura 1, se construye a partir de lo moral y lo epistemológico, o en otras palabras a partir de los aspectos personales y profesionales que están atravesados en las prácticas de enseñanza de calidad determinadas por el contexto en el que se encuentre inserta. Por eso, es importante aclarar que ya quedó en el pasado la

tendencia al reconocimiento de un único perfil de docente ideal, de modo que se acepta la existencia de diferentes modelos docentes de calidad debido a la gran diversidad de estilos, situaciones y contextos que se puede encontrar el profesor en el desarrollo de su ejercicio profesional (Martínez-Baena y Chàfer-Antolí, 2019, p. 536).

Tiempo después, los autores Fenstermacher y Richardson (2005) como lo citan Porta, Sarasa y Alvares (2011), han podido redefinir el concepto de enseñanza, discutiendo como base sobre su calidad, la relación entre el profesor - estudiante, y la transmisión de los contenidos que se instauran en dicha relación. Aquí el “buen” profesor es quien propicia el acceso y la comprensión del contenido al estudiante. Como lo sostiene Guzman (2018) “la buena práctica debe entenderse como el conjunto de acciones realizadas por el docente para propiciar el aprendizaje de sus alumnos, formarlos integralmente y favorecer los procesos cognitivos complejos” (p. 137). Para Porta, Sarasa y Álvarez (2011), “Esta es la faz “buena”, ya que implica una buena enseñanza fortalecida por bases justificables y fundamentalmente sólidas. [...] el contenido se ajusta a esquemas disciplinares adecuados e

íntegros. Los métodos utilizados son *convenientes para la edad de los alumnos y moralmente defendibles para mejorar la competencia del estudiante respecto del contenido enseñado*” (p. 184).

No obstante, la “buena” práctica de enseñanza se define a partir de muchas dimensiones atravesadas entre sí, que van a ser singulares en cuanto a su contexto más inmediato, más cotidiano (en el caso de la universidad este contexto cotidiano sería la cultura académica) y de mayor complejidad con relación a las prácticas de enseñanza que desarrolla con sus estudiantes (Cid-Sabuceso, Pérez-Abellas y Zabalza, 2009).

Pensar sobre la enseñanza a partir del término valorativo como “bueno”, implica como punto de partida la necesidad imperante de detenerse en el docente y también en el estudiante, el contexto en el que se encuentran y de las circunstancias que definen las condiciones para el desarrollo pleno del acto de educar. Aquí se evidencia que, “[...] la responsabilidad es compartida, aunque su propósito sea desafiante al esperar que nuestros estudiantes se comprometan con lo que podría ser un acto antinatural. Mientras que su tendencia natural es comprender lo nuevo en términos de lo antiguo, les pedimos que construyan modelos de realidad completamente nuevos o que cuestionen lo viejo” (Huergo, 2018, p. 32).

Entonces podemos decir que un “buen” profesor es quien desarrolla “buenas” prácticas de enseñanza, y dichas prácticas acontecen “cuando subyacen a ellas buenas intenciones, buenas razones y sustantivamente, el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión” (Litwin, 2016, p. 219).

Diseño de la investigación

Incluir las voces de los estudiantes universitarios para reconocer las características de los “buenos” profesores, requiere del planteamiento de un método mixto, que nos ayuda abordar al objeto en estudio con la intención de “(...) otorgar voz a los participantes y a las participantes; en ese sentido, cuando no solo se desea la obtención de datos numéricos, sino también se busca la visión más íntima del participante, los datos

cualitativos cobran un papel relevante(...)” (Pereira Pérez, 2011, p. 26). Es así, que los estudios con diseños metodológicos cuantitativo-cualitativos, nos posibilitan obtener una mejor comprensión y evidencia de los fenómenos en estudio, y consecuente con eso, facilitan las construcciones de los conocimientos teóricos y prácticos.

El objeto de estudio exige abordar la temática desde un paradigma hermenéutico, que tiene como propósito la comprensión, interpretación, conocimiento de un hecho complejo y que nos permite comprender al objeto en estudio ante su diversidad y construir sentidos de la comprensión. De este modo, el “punto de partida [es] el hecho de que, a pesar de las ambigüedades, cualquier observador tiene una comprensión preliminar práctica de lo que “está tramando” la gente que está siendo estudiada” (Packer, 2010, p. 2).

En la investigación presente, se pensó como instrumento de recolección de información el instrumento nombrado “encuestas”, que es permite recoger datos mediante un conjunto de preguntas, con respecto a una o más variables a medir (Hernández Sampieri, 2003) que nos permitieron “describir, analizar y establecer las

relaciones entre variables en poblaciones o grupos particulares” (Yuni y Urbano, 2006, p. 63).

La encuesta en tanto técnica nos permite la “obtención de datos mediante la interrogación a sujetos que aportan información relativa al área de la realidad a estudiar” (Yuni y Urbano, 2006, p. 65). Es decir, la utilización de dicho instrumento en el campo de la investigación nos permitió desarrollar este procedimiento como mediación de los sujetos que brindaron de manera directa la información al investigador.

En el presente trabajo, nuestro instrumento de recolección de datos surgió a partir del modelo de encuesta del GIEEC desarrollada en su proyecto de investigación durante el período 2008-2009 “La Formación del Profesorado III: Investigación biográfico-narrativa en educación: la voz de los docentes”, por ello, para este proyecto de investigación, este instrumento se modificó de manera que pudiera adaptarse a la muestra trabajada.

Las encuestas fueron realizadas por el administrador de manera presencial, en la Facultad de Ciencias Económicas, a 100 (cien) estudiantes, que pertenecían a la cátedra de los casos estudiados en el proyecto macro, como se mencionó al comienzo del artículo. Las mismas fueron aplicadas en el espacio curricular Macroeconomía I, que pertenece al tercer nivel de las tres carreras trabajadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Macroeconomía I fue elegida, ya que la docente a cargo conformaba a uno de los casos de estudio del proyecto mayor donde se la identificaba como una de las “buenas docentes” por la institución.

Para la aplicación de la encuesta, como se observa en la Tabla 1, se pactó con previo aviso a la profesora

Tabla 1. Distribución del contexto de aplicación de Encuestas
Fuente: Alegre (2018, p.44).

Espacio curricular	Turnos	Estudiantes encuestados
•Macroeconomía I	•1º turno	•35
	•2º turno	•29
	•3º turno	•36
		total = 100

ra a cargo, 30 minutos para la realización de las mismas, en tres horarios diferentes: por la mañana de 8:00 a 8.30hs (llamaremos primer turno) y por la tarde de 14:00 a 14:30hs (segundo turno) – 16:00 a 16:30hs (tercer turno). Los estudiantes que participaron, de modo voluntario, correspondían a tres divisiones diferentes del mismo espacio curricular, dado que debíamos completar 100 encuestas y por división realizamos: en el horario del 1° turno (35 encuestas); por la tarde 2° turno (29 encuestas) y en el 3° turno (36 encuestas). Así mismo, cabe aclarar, que la cantidad de estudiantes encuestados por turno, no representa el total de estudiantes presente en cada instancia, sino el valor de quienes en cada turno participaron voluntariamente.

Resultados

En este apartado, se señalará los resultados obtenidos en la consigna de las palabras claves que los estudiantes han asignado a aquellos docentes que consideran ejemplos

de “buenas” prácticas de enseñanza. Para una mejor lectura, se procederá a demostrar gráficos que expresan la sistematización de los resultados por carreras y las palabras con mayor presencia en las encuestas.

Empezaremos con la carrera de Contador Público y, como evidencia la Figura 2, se observa la selección de palabras de modo ascendente, que caracteriza al ejemplo de “buenas prácticas de enseñanza”. Encabezando la pirámide, nos encontramos con la palabra “Respeto” y “Responsabilidad”, ambas de aspecto personal y posterior a ella nos encontramos con la palabra “Didáctica” donde podemos inferir que corresponde al aspecto profesional.

Con menos selección, pero presente entre las más seleccionadas, la pirámide cierra con la palabra “experiencia” y de ella podemos definir que hace alusión al aspecto profesional.

En la Figura 3, se muestra la selección de palabras de modo ascendente, que caracteriza al ejemplo de “buenas prácticas de enseñanza” de la carrera de Economía.

En esta pirámide nos encontramos en primer lugar con la palabra “Compromiso” y “Exigencia” ambas de aspectos personales; también se menciona la palabra “didáctica” propia del aspecto profesional, mientras que en el final de la pirámide nos encontramos con la palabra “responsa-



Figura 2 Características del docente de la carrera Contador Público.
Fuente: Alegre (2018, p. 59).



Figura 3 Características del docente de la carrera Licenciatura en Economía.

Fuente: Alegre (2018, p. 60).

lugar con la palabra “Compromiso” y “Exigencia” ambas de aspectos personales; también se menciona la palabra “didáctica” propia del aspecto profesional, mientras que en el final de la pirámide nos encontramos con la palabra “responsabilidad”, repetida en la pirámide de la Figura 2.

La Figura 4 muestra la selección de palabras de modo ascendente, que caracteriza al ejemplo de “buenas prácticas de enseñanza” de la carrera de **Administración**. Aquí también evidenciamos en la

punta de la pirámide la palabra “Claridad”, que aparece mencionada en las otras pirámides – ver Figura 2 y Figura 3 – de aspecto profesional, como también la palabra “Didáctica”.

Cerrando la base de la pirámide nos encontramos con la palabra “Flexible” la cual podemos definirla dentro del aspecto personal que conforma a las características del docente ejemplo de las “buenas prácticas de enseñanza”.

De las tres carreras podemos decir que las palabras/características mencionadas en común fueron “Responsabilidad”; “Didáctica” y “Claridad”. Dentro de la selección, además incluimos una palabra/característica que aparece solamente en dos carreras: “Respeto”. Esta

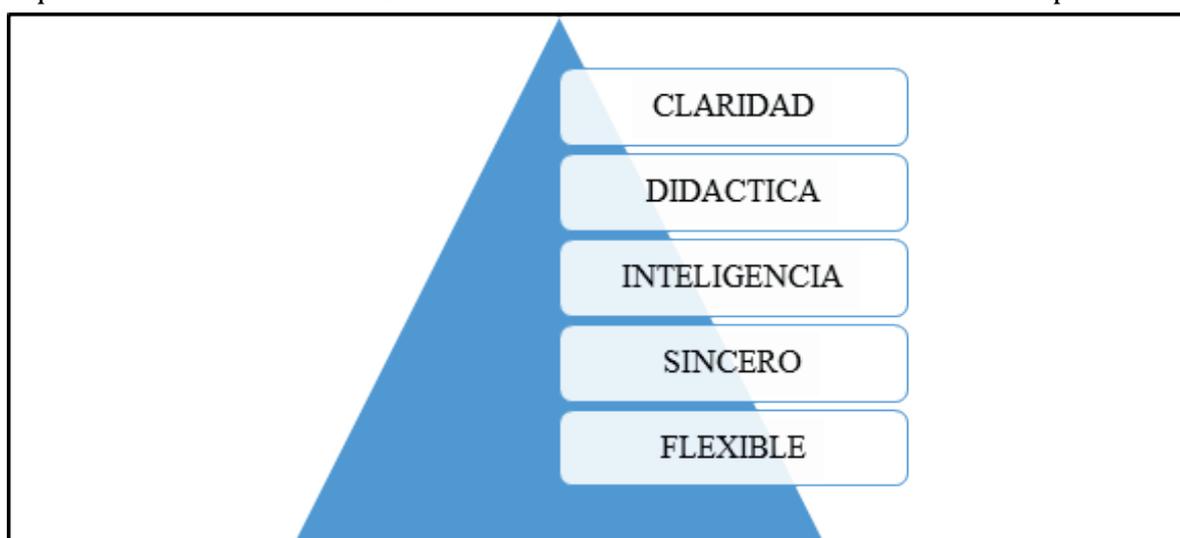


Figura 4. Características del docente de la carrera de Licenciatura en Administración.

Fuente: Alegre (2018, p. 61).



Figura 5 Características del ejemplo docente en el total de las carreras.

Fuente: Alegre (2018, p. 62)

selección se debe a que fue de gran cantidad de selección en estas dos carreras y no podríamos obviar su información, dado que nos sirve como dato a analizar – ver Figura 5.

El tratamiento de todas las palabras claves, mencionada en la Figura 5, como así también aquellas que rescatamos como aporte propio de la cultura académica de la carrera, más allá de no ser palabras mayoritarias, pero que aparecieron en la recolección de datos, estarán identificadas dentro de categorías que se relacionan con la justificación de la selección de los profesores ejemplos de “buenas prácticas de enseñanza” que hicieron los estudiantes encuestados.

En conclusión, las características que los estudiantes de Ciencias Económicas reconocen de los “buenos” profesores son:

- Contador Público: el “respeto” y la “responsabilidad”, la “didáctica” y la “experiencia”.
- Economía: el “compromiso” y “exigencia”, la “didáctica” y la “responsabilidad”.

- Administración: la “claridad”, la “didáctica” y lo “flexible”.

De las tres carreras podemos decir que las características mencionadas en común fueron “Responsabilidad”; “Didáctica” y “Claridad”.

Dentro de la selección, además incluimos una característica que aparece solamente en dos carreras, “Respeto”.

Estas características, clasificadas por perfiles de carrera, nos evidencia como resultado que los “buenos” profesores centran sus prácticas de enseñanza orientada hacia el alumno y el aprendizaje, como lo plantean De la Cruz, Ricco y Baccalá (1998), entendiendo que la comunicación se ordena desde el aprendizaje del alumno, el profesor es facilitador y responsable del aprendizaje. Aquí se evidencia la característica de “responsabilidad” y la “claridad” como valores necesarios por parte del docente, el alumno construye el conocimiento en el marco teórico del profesor y el conocimiento es el producto de la construcción del estudiante que aquí se relaciona con la característica de la “didáctica” ya que se reconoce el proceso de enseñanza a partir del receptor de la misma, el estudiante.

Por otro lado, podemos reconocer que las características que son otorgadas a los “buenos” profesores son dependientes al nivel de la carrera que se encuentran cursando los estudiantes, considerando a los estudian-

tes de los primeros niveles a diferencia de los últimos niveles de cursada de las carreras que se encuentran en la Facultad de Ciencias Económicas. Para ello, cruzamos los datos cuantitativos con los cualitativos.

Los estudiantes de los primeros niveles explicitan como características de los “buenos” profesores a: la “claridad”, lo “didáctico”, la “inteligencia”, la “sinceridad”, y lo “flexible”. Mientras que los estudiantes de los últimos niveles explicitan como características de los “buenos” profesores a: “compromiso”, la “exigencia”, la “didáctica”, el “interés”, la “claridad”, el “pensamiento crítico”, la “responsabilidad”, el “respeto”, la “dedicación”, la “predisposición”, “conocimiento”, “paciencia” y la “experiencia”.

De estos resultados, podemos decir, que en los primeros niveles, los estudiantes en la selección de características que presentan, priorizan las características profesionales del docente. Por otro lado, los estudiantes de los últimos niveles, en la selección de características que presentan, priorizan las características personales del docente de “buenas prácticas de enseñanza”. Coincidiendo con lo planteado por las autoras Cabalín y Navarro (2008), los estudiantes del último nivel “valoran principalmente el desarrollo de competencias genéricas y actitudes personales que se relacionan con el deber ser y «saber convivir»” (p. 887); mientras que los estudiantes del primer nivel, más en lógica de lo planteado con los autores San Martín, Santamaría, Hoyelos e Ibáñez (2014, p. 208), los “alum-

nos prefieren un profesor universitario que se destaque en ciertos aspectos profesionales más que personales, [...] existe mayor acuerdo entre las características profesionales, que son más importantes”.

A modo de conclusión

Para apreciar el valor de una práctica de enseñanza, hemos incluido a los estudiantes, quienes a partir de sus concepciones, nos posibilitan una medida de comprensión sobre qué hacen que las prácticas de enseñanzas sean “buenas”, desde la propia satisfacción de la propuesta, el docente, el material utilizado y tantas otras dimensiones que son contempladas (Litwin, 2016).

La importancia de este trabajo radicó en la consideración de reflexionar a partir de lo que acontece en el aula y sus posteriores análisis o explicaciones que pueden reflejar el nivel de reflexión sobre el “quehacer” docente en el desarrollo de la cátedra (Demuth Mercado y Sánchez, 2017, p. 36). Por ello, “la buena enseñanza no corresponde a una única manera de actuar sino a muchas” (Jackson, 2002, p.34), y en estos últimos tiempos se viene produciendo un gran crecimiento de investigaciones que procuran comprender la tarea docente en el nivel universitario, posibilitando conocimientos y resultados que funcionan como insumo para el aporte de la mejora educativa en dicho nivel.

Podríamos describir, a partir del tratamiento de la información que en los primeros niveles, los estudiantes en la selección de características que presentan, priorizan las características profesionales del docente de “buenas prácticas de enseñanza”, evidenciando que los docentes se destaquen más en aspecto profesional que en lo personal, dado que las consideran más importantes. Por otro lado, los estudiantes de los últimos niveles, en la selección de características que presentan, priorizan las características personales del docente de “buenas prácticas de enseñanza”, entendiendo como importantes las cuestiones valóricas del deber ser y el saber convivir.

De ese modo, entendemos que “los buenos docentes ‘empujan’ a los estudiantes hacia ‘objetivos de aprendizaje’ y hacia una ‘orientación de dominio’ y no de resultado, mostrando ‘gran interés’ en su aprendizaje y ‘fe’ en sus capacidades” (Porta, Sarasa y Alvarez (2011, p. 189) citando a Bain (2007, p. 47)

Como lectura de estos dos niveles diferenciados, se explicita que el “buen” profesor debe contar con consideración los elementos didácticos, las creencias y pensamientos de aprendizajes a partir de la retroalimentación y actitudes positivas para encarar su labor (Guzman, 2018).

Además, en relación a las concepciones que presentan los estudiantes sobre las “buenas prácticas” de enseñanza, se consideró que los métodos utilizados por sus “buenos” profesores tienen por influencia tres actos fundamentales

“los actos lógicos, donde se involucran la pericia de lograr especificar, señalar, explicar, corregir e interpretar. También, los actos psicológicos de la relación docente-alumno, donde se implica que el primero motiva, alienta, recompensa, planifica o evalúa a un nivel de excelencia; y por último, los actos morales, los cuales se refieren a cualidades que el profesor exhibe o anima, tales como la honestidad, la tolerancia, el respeto o la pasión” (Álvarez, Porta y Sarasa, 2011, p.231).

Podemos concluir, que no sólo se quedaron con los tres actos presentados por Álvarez, Porta y Sarasa (2011), sino que además pudimos encontrar relaciones que se asemejan en lo “moral” en el accionar docente en términos

de Fenstermacher (1989), coincidiendo con los “actos morales”; y partir de allí, en este trabajo lo denominamos “Aspectos Personales”. También pudimos relacionar lo “epistemológico” (Fenstermacher, 1989) con el “acto lógico” a las cuales desde el presente trabajo consideramos como “Aspectos Profesionales”.

Referencias bibliográficas

Alegre, M. (2018). Las concepciones sobre las buenas prácticas de enseñanza en la universidad de estudiantes de la Facultad Ciencias Económicas de la UNNE (Tesis de grado) Universidad Nacional del Nordeste: Resistencia.

Álvarez, Z; Porta, L; Sarasa, M. C. (2011). Buenas prácticas docentes en la formación del profesorado: Relatos y modelos entramados. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 15(1), pp. 229-240. Universidad de Granada. Granada, España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717469016>

Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia: Universitat de Valencia.

Cabalín, D. y Navarro, N. (2008). Conceptualización de los estudiantes sobre el buen profesor universitario en las carreras de la salud de la Universidad de La Frontera. International Journal of Morphology, 26(4), pp. 887-892.

Cid-Sabucedo, A.; Pérez-Abellás, A. y Zabalza, M. A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. Relieve, 15(2), pp. 1-29. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm

De la Cruz, M.; Ricco, L. y Baccalá, N. (1998). La enseñanza y las concepciones que la sustentan: un enfoque analítico basado en la lexicometría. Ensayos y experiencias, 23.

Demuth Mercado, P. y Sanchez, E. (2017). El

desarrollo del conocimiento docente universitario: lo pedagógico, lo profesional de base y la investigación. Matices de la docencia universitaria experimentada. *Praxis Educativa* 21(2). pp. 29-38. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210204>

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza. En: Wittrock, M. (comp.). *La investigación en la enseñanza, I. Enfoques, teorías y Métodos*. Barcelona: Paidós.

Fenstermacher, G. y Richardson, V. (2005). On Making Determinations of Quality in Teaching. *Teachers' College Record*, 107(1). TC Record.

Guzman, J.C. (2018). Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de educación Superior. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 16(29), pp. 133-149. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/download/9428/9668>

Hernández Sampieri R., Fernández Collado C. y Baptista Lucio P. (2003). *Metodología de la Investigación*. (3ra. Ed.). México: McGraw – Hill Interamericana.

Huergo, M. C. (2018) Evaluación en primer año: la mirada de los estudiantes. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales*. UNMDP. 24(50), pp. 27-43.

Recuperado de: <http://nuan.mdp.edu.ar/2868/1/FA-CES-50-huergo.pdf>.

Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.

Martínez-Baena, A. y Chàfer-Antolí, A. (2019). Qué hacen los buenos profesores de educación física en la universidad. Estudio de casos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), pp. 533-551. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/71939>.

Medina Moya, J. L. y Jarauta Borrascas, B. (2013) Análisis del conocimiento didáctico del contenido de tres profesores universitarios. *Revista de educación*. 360. Pp. 600 – 623. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4099422>.

Packer, M. (2010). La investigación hermenéutica en el estudio de la conducta humana. *American Psychologist*, 40(10), Octubre 1985. Recuperado de: <http://www.mathcs.duq.edu/~packer/CulPsy/CulPsymain.html>

Porta, L; Sarasa, C. Alvarez, Z. (2011). Una experiencia en torno a la investigación sobre la enseñanza en el nivel superior. *Revista de Educación*, 2(3), pp. 181-210.

San Martín, S.; Santamaría, M.; Hoyelos, F. J. (2014). Variables definitorias del perfil del profesor/a universitario/a ideal desde la perspectiva de los estudiantes preuniversitarios/as. *Educación XXI*, 17(2), pp. 193-215.

Yuni, J. y Urbano, C. (2006) *Técnicas para investigar: Recursos metodológicos para la preparación de Proyectos de Investigación*. Vol. 2. (2da. Edición.) Córdoba: Brujas.

Notas:

1. Doctora en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas (Universidad de Sevilla), estudios Posdoctorales en la Universidad Nacional Autónoma de México. Asesora Pedagógica de la Facultad de Medicina, Titular Ordinario del espacio integrador de Pedagogía Universitaria y Tecnología educativa para Medicina y Profesora Titular de Evaluación de la Facultad de Humanidades (Universidad Nacional del Nordeste). Docente en la Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades, para las carreras de la Universidad Nacional del Nordeste, la Universidad Nacional de Santiago del Estero y la Universidad Nacional de Formosa. Es Profesora Responsable y miembro del Comité Académico del Doctorado en Medicina de la Universidad Nacional del Nordeste. Directora de equipos de investigación de la Universidad Nacional del Nordeste
patriciademuth@hotmail.com

2. Profesor Adjunto del “Seminario de Competencias Pedagógico – Didácticas” del Departamento de Ciencias de la Información (Universidad Nacional del Nordeste); Becario Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Doctorando en Educación (Universidad Nacional de Santiago del Estero); Especialista en Gestión y Docencia para la Educación Superior (Universidad Nacional de Tres de Febrero); Licenciado en Ciencias de la Educación y Profesor en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional del Noreste) con período de intercambio en la Universidad de Hradec Králové (República Checa).
marcealegre2013@yahoo.com.ar