PRAXIS SOCIOLÓGICA - 24

UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
Área de Sociología

Monografía: LA EXCELENCIA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

Ana Hirsch Adler (Coordinadora)

Sumario

Editorial. José María Bleda García

Presentación. Ana Hirsch Adler

Firma Invitada

Las memorias de cátedra de la generación española de sociólogos de 1959
José Enrique Rodríguez Ibáñez

Monografía. Artículos e Investigaciones

Un estudio sobre el profesorado de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México
Ana Hirsch Adler

Valores profesionales en el contexto universitario. Opiniones de los académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México
Ana Hirsch Adler, Judith Pérez-Castro

La excelencia en el profesorado universitario. El caso del posgrado de la Universidad de Colima, México
Antonio Gómez Nashiki

¿Qué significa ser buen docente? Análisis desde la perspectiva de profesores universitarios
Douglas A. Izarra Vielma

Caracterización de los docentes de excelencia en la mirada de los profesores de una universidad particular
Juan Martín López Calva, María Isabel Paulina Gómez Vallarta, Flavia Maricruz Bañuelos Hernández

Los profesores de excelencia comparten sus conocimientos a través de la retroalimentación con sus alumnos de Comunicación y Periodismo
Araceli Noemí Barragán Solís

Rasgos de ser un buen profesor universitario según los académicos de la Universidad Autónoma de Nuevo León (México)
Benigno Benavides Martínez, Angélica Vences Esparza

Ser un buen formador de docentes en una escuela normal
Cecilia Navia Antezana

La excelencia en la enseñanza universitaria: visión del profesorado en una institución del norte de México
Guadalupe Chávez González, María Concepción Treviño Tijerina

Concepciones y criterios de valoración del profesorado universitario perteneciente al ámbito de las humanidades sobre la relación entre ética y excelencia docente
Georgina Aimé Tapia González

Recensiones

2019

PRAXIS SOCIOLÓGICA - 24

UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
Área de Sociología

2019

Revista fundada por el profesor Felipe Centelles Bolós

Praxis Sociológica (www.praxissociologica.es) es una revista del Área de Sociología de la Universidad de Castilla-La Mancha que pretende ser un canal de comunicación entre los científicos sociales de todo el mundo. En la actualidad, uno de los objetivos del Consejo de Redacción es la internacionalización de la revista, especialmente hacia las comunidades universitarias de Latinoamérica, Norteamérica y Europa.

Praxis Sociológica está compuesta de cinco secciones: 1) Firma invitada; 2) Monografía. Artículos e investigaciones; 3) Artículo internacional; 4) Artículo regional y 5) Recensiones.
La periodicidad es de un número al año.

Praxis Sociológica reúne los criterios de calidad informativa, científica y de proceso editorial exigidos por el BOE de 7/11/05. Está indexada en las bases de datos de DIALNET, DICE-CINDOC, ERIH, IN-RECS, LATINDEX, REDIB, RESH, La disposición de cada número es decidida por el Consejo de Redacción una vez vistos los informes de los evaluadores.

Praxis Sociológica es una revista electrónica con el e- ISSN.: 2174-4734 X / ISSN.:1575-08-17

URL: www.praxissociologica.es

E-mail: revista.praxissociologica@uclm.es

Maquetación: Gráficas Cuenca, S.A.U.
Avda. Juan Carlos I, 34, 16004 Cuenca
http://www.graficascuenca.com
E-mail: imprenta@graficascuenca.com
Tel. 969 240 069. Fax 969 214 365

Presidente: José Alberto Sanz Díaz-Palácios (UCLM)
Director: José María Bleda García (UCLM)
Secretaria: Marta Aguilar Gil (US)

Consejo de redacción:
Mercedes Ávila Francés (UCLM)
Francisco de los Cobos Arteaga (UCLM)
Robert P. Matthews (NYU)
Evangelina Olid González (US)
Clementina Rodríguez Legido (US)
Antonia Sánchez Urios (UM)
Mauro Serapioni (UC)

Consejo Asesor:
Eduardo Bericat Alastuey (US, Spain)
María Ángeles Durán (Catedrática de Sociología, CSIC, Spain)
Agnieszka Flisek (Universidad de Varsovia, Poland)
Ana Hirsch (UNAM, México)
Julio Iglesias de Ussel (Catedrático de Sociología, UGR, Spain)
Emilio Lamo de Espinosa (Catedrático de Sociología, UCM, Spain)
Víctor Pérez Díaz (Catedrático de Sociología, UCM, Spain)
Juan Sisinio Pérez Garzón (Catedrático de Historia, UCLM, Spain)
José Pérez Vilariño (Catedrático de Sociología, USC, Spain)
Manuel Pérez Yruela (Catedrático de Sociología, IESA, Spain)
Luis Prieto Sanchís (Catedrático de Filosofía del Derecho, UCLM, Spain)
Juan Salcedo (Catedrático de Sociología, International Rector Laureate Education)
Pedro Sánchez Vera (Catedrático de Sociología, UM, Spain)
Carlota Solé (Catedrática de Sociología, UB, Spain)
José Félix Tezanos (Catedrático de Sociología, UNED, Spain)
Antonio Trinidad Requena (Catedrático de Sociología, UGR, Spain)

Evaluadores externos 2017-2018:
Simone Martins Mendes.(Universidade Federal de Viçosa)
Carmen Pineda Nebot. (Investigadora GEGOP-CLACSO.)
Ildefonso Marqués Perales (Universidad de Sevilla)

Traducción y revisión: María Jesús García Sánchez-Cid

Responsable página web y asesora informática:
Encarnación Moyano Ávila

Sumario

Editorial
José María Bleda García 11

Presentación
Ana Hirsch Adler 15

Firma Invitada
Las memorias de cátedra de la generación española de sociólogos de 1959 19
José Enrique Rodríguez Ibáñez

Monografía. Artículos e Investigaciones

Un estudio sobre el profesorado de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México 47
Ana Hirsch Adler

Valores profesionales en el contexto universitario. Opiniones de los académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México 61
Ana Hirsch Adler, Judith Pérez-Castro

La excelencia en el profesorado universitario. El caso del posgrado de la Universidad de Colima, México 79
Antonio Gómez Nashiki

¿Qué significa ser buen docente? Análisis desde la perspectiva de profesores universitarios 105
Douglas A. Izarra Vielma

Caracterización de los docentes de excelencia en la mirada de los profesores de una universidad particular 121
Juan Martín López Calva, María Isabel Paulina Gómez Vallarta, Flavia Maricruz Bañuelos Hernández

Los profesores de excelencia comparten sus conocimientos a través de la retroalimentación con sus alumnos de Comunicación y Periodismo ... 137
Araceli Noemí Barragán Solís

Rasgos de ser un buen profesor universitario según los académicos de la Universidad Autónoma de Nuevo León (México) 155
Benigno Benavides Martínez, Angélica Vences Esparza

Ser un buen formador de docentes en una escuela normal 169
Cecilia Navia Antezana

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

La excelencia en la enseñanza universitaria: visión del profesorado en una institución del norte de México 185
Guadalupe Chávez González, María Concepción Treviño Tijerina

Concepciones y criterios de valoración del profesorado universitario perteneciente al ámbito de las humanidades sobre la relación entre ética y excelencia docente 201
Georgina Aimé Tapia González

Recensiones 219

Breve Currículum de los autores 221

Normas técnicas de publicación 227

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

Sumary

Editorial
José María Bleda García 11

Presentation
Ana Hirsch Adler 15

Autor Invited
The Chair´s memoirs of the spanish generation of sociologists of 1959 ... 19
José Enrique Rodríguez Ibáñez

Articles and research

A study about the graduate professors from the national autonomous university of Mexico 47
Ana Hirsch Adler

Professional values in the university context. The academics from the National Autonomous University of Mexico 61
Ana Hirsch Adler, Judith Pérez-Castro

The excellence in university professors. The postgraduate case of the University of Colima, Mexico 79
Antonio Gómez Nashiki

What does it mean to be a good teacher? The perspective of university professors 105
Douglas A. Izarra Vielma

Characteristics of effective teachers from the perspective of a private university professors 121
Juan Martín López Calva, María Isabel Paulina Gómez Vallarta, Flavia Maricruz Bañuelos Hernández

Excellent Professors Share their Knowledge through Feedback with their students of Communication and Journalism 137
Araceli Noemí Barragán Solís

Features of being a good university professor according to academics of the Autonomous University of Nuevo León (Mexico) 155
Benigno Benavides Martínez, Angélica Vences Esparza

To be a Good Teacher's Trainer in a Normal School 169
Cecilia Navia Antezana

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

Excellence in university teaching: vision of teachers in an institution in the North of Mexico 185
Guadalupe Chávez González, María Concepción Treviño Tijerina

Conceptions and evaluation criteria of university professors belonging to the field of humanities on the relationship between ethics and teaching excellence 201
Georgina Aimé Tapia González

Reviews 219

Brief Curriculum vital of authors 221

Publication standards 227

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

Editorial

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

Hace unos veinticinco años que el profesor Felipe Centelles iniciaba la andadura de poner en marcha la revista *Praxis Sociológica*. Entre sus primeros objetivos era disponer de un instrumento para hacer visible las investigaciones que hicieran los sociólogos, sobre todo los jóvenes, los que empezaban y no tenían un lugar para hacerlo, pues las pocas revistas sociológicas existentes en España eran bastante elitistas y endogámicas. Aventura que le llevó a buscar financiación y comprensión institucional, facilitada por la Universidad de Castilla-La Mancha, que, si bien era muy poca, fue la única.

A lo largo de estos años la revista *Praxis Sociológica* ha pasado por varias etapas. La principal y más difícil fue la de sus inicios, pero debido al tesón aragonés de Felipe, se superaron todos los obstáculos, fundamentalmente económicos. Su reconocimiento científico lo obtuvo tras implicar a diversos catedráticos de sociología y publicar artículos de investigación excelentes. No olvidando en ningún momento a los jóvenes investigadores, en particular a los que ejercían su trabajo en la región de Castilla-La Mancha. Una segunda etapa, impulsada también por él, fue la de compaginar la edición en soporte papel con la página virtual, con lo que así ampliaba el número de lectores e internacionalizaba la misma, e intentaba situar a la revista en puestos de impacto. Su fallecimiento paralizó este desarrollo, a lo que se añadió la crisis económica y la falta de financiación de la revista.

Tras su deceso, la revista fue dirigida en un primer momento por Francisco de los Cobos, y posteriormente por mí, hasta el día de hoy. En esta última etapa pudimos superar la casi nula financiación por parte de la UCLM, debido principalmente a los recortes presupuestarios de la institución, y los pocos artículos que nos llegaban, pues la Agencia Nacional de Evaluación y Calidad (ANECA) no contemplaba revistas que no tuvieran factor de impacto. Ello nos llevó a dejar de imprimir la revista y hacerla solo virtual, lo que con un gran esfuerzo se solventó a duras penas, y hemos podido llegar hasta el actual número 24. Probablemente, casi con toda seguridad, este será el último número, pues la financiación sigue siendo mínima y los sociólogos españoles solo publican en esas revistas reconocidas por la ANECA.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

No es el lugar para analizar en profundidad el porqué de esta situación, los que estamos en el mundo académico la conocemos perfectamente, solamente decir que han sido unos años de trabajo, esfuerzo, incluso de asumir personalmente el coste económico para su posible publicación, pero las personas que nos hemos implicado en ello lo hemos disfrutado, y estamos orgullosos de haber podido contribuir a la divulgación de lo que hacían los sociólogos y otros analistas sociales. Aprovecho la ocasión para agradecérselo a todos los que han formado parte del Consejo de Redacción, Consejo Asesor, Asesores externos y colaboradores eventuales.

En último lugar, quiero extender ese agradecimiento a José Enrique Rodríguez Ibáñez por su excelente trabajo sobre las cátedras de sociología en España, que publicamos en este número de *Praxis Sociológica*; al igual que a Anita Hirsch Adler por haber, una vez más, coordinado una magnífica monografía sobre la excelencia del profesorado universitario.

José María Bleda García
Director de *Praxis Sociológica*

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

Presentación

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en 2015, iniciamos un proyecto sobre la excelencia del profesorado universitario de posgrado, que fue aprobado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (de la misma institución) de 2017 a 2019, con el nombre de "Estudio sobre la Excelencia del Profesorado del Posgrado de la UNAM". El trabajo "busca comprender las dimensiones y rasgos que los profesores de la UNAM destacan de un buen profesor, recuperando sus percepciones, ideas y opiniones". Se parte de la articulación entre dos campos temáticos que son la ética profesional y la excelencia del profesorado.

En 2017, invitamos a participar en dicho proyecto de investigación a académicos de varias instituciones de educación superior de México: Universidad de Colima, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla y Universidad Pedagógica Nacional – Unidad Ajusco. También se incluyó a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela. En cada una de esas universidades, sus académicos construyeron una investigación que contribuyera a estudiar la misma temática que en la UNAM.

Los artículos que conforman el número monográfico de la Revista *Praxis Sociológica* que ahora se presenta son trabajos del equipo de la UNAM y de equipos de las instituciones participantes de México y de Venezuela. Cabe mencionar que durante la construcción del marco teórico para la investigación en la UNAM, con base en la revisión de artículos arbitrados e indizados, principalmente de países de América Latina y de España, se decidió elegir un instrumento que permitiera cumplir con el objetivo de encontrar los principales indicadores que pueden dar cuenta de los excelencia de los profesores universitarios. Se eligió el "Cuestionario para la selección de indicadores de la excelencia docente de la Universidad de Granada" de Fernández Cruz y Romero (2010). El Dr. Manuel Fernández Cruz aprobó su utilización en la UNAM y en las universidades participantes, por lo que varios de los artículos de este nuevo número de *Praxis Sociológica* dan cuenta de los resultados de la aplicación de dicho instrumento.

También es importante indicar que en la UNAM incluimos en dicho cuestionario cuatro preguntas abiertas acerca de: principales valores que la universi-

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

dad debería promover con su profesorado, principales rasgos de ser un buen profesor universitario, influencia de la investigación en la docencia y en las tutorías y nombrar profesores de posgrado que consideraban excelentes. Las dos primeras preguntas son parte de dos de los artículos incluidos.

Con respecto a los temas tratados, además de los ya mencionados con respecto a los resultados de la aplicación del cuestionario de la Universidad de Granada y de dos de las preguntas abiertas que se incluyeron en ese instrumento, están las características de los profesores de excelencia desde la perspectiva de los alumnos de la Licenciatura en Comunicación y Periodismo de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM; los resultados obtenidos con otro cuestionario sobre percepciones, ideas y opiniones de los docentes (de la Universidad Autónoma de Nuevo León); las concepciones sobre ética y su relación con la excelencia docente del profesorado del campo de las Humanidades (de la Universidad de Colima) y los rasgos que caracterizan a los mejores profesores que trabajan en instituciones que forman profesionales de la educación desde la perspectiva de los estudiantes (de la Universidad Pedagógica Nacional – Unidad Ajusco).

Queremos agradecer a los editores de la revista, que son dos colegas españoles que apreciamos enormemente, la Dra. Marta Aguilar Gil, de la Universidad de Sevilla, y al Dr. José María Bleda García, de la Universidad de Castilla-La Mancha, el habernos abierto este espacio privilegiado de publicación y el poder compartir con todos los lectores de *Praxis Sociológica* nuestra experiencia y nuestro trabajo de muchos años acerca de la excelencia del profesorado universitario.

Ana Hirsch Adler
Coordinadora del Monográfico

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

Firma Invitada

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

Las memorias de cátedra de la generación española de sociólogos de 1959[1]

José Enrique Rodríguez Ibáñez
Catedrático de Sociología. Universidad Complutense de Madrid.
jeri@cps.ucm.es

A la memoria de Luis González Seara

¿Por qué "generación" y por qué 1959?

El análisis generacional tiene mucho predicamento en la crítica literaria y en la historia intelectual, disciplinas en las que el cúmulo de avatares biográficos compartidos y el influjo de personalidades predominantes son tenidos en cuenta de manera primordial. En la historiografía de las ciencias sociales, sin embargo, este enfoque es poco frecuente, aplicándose por lo general, en la reconstrucción genealógica de las distintas disciplinas científico-sociales, criterios clasificatorios de tipo temático, metodológico o ideológico.

Como botón de muestra de lo recién afirmado, cabe recordar la opinión de Amando de Miguel, quien afirmaba hace ya un buen número de años:

"Sorprende que un concepto tan ampuloso como el de generación (los nacidos en unas determinadas fechas próximas) se aplique para caracterizar a un grupito de autores que escriben en los mismos años. Hemos de hacerlo por seguir la convención pero no sin reservas (…) La idea de generación se debe aplicar nada más que a los personajes que hacen historia. Por eso sirve para relatar la historia intelectual, la cual es de personalidades más que otras historias. Sabiendo esto, no nos debe echar para atrás el inevitable tufillo elitista que se desprende de la jerigonza generacional (…) Confiar demasiado en la dimensión generacional equivale a creer que los hombres son hijos de su tiempo más que de otras circunstancias: sus intereses, sus ideologías. Creer que la historia se reduce a la sucesión de generaciones es un psicologismo que elimina de la escena las clases sociales y las fuerzas políticas" (De Miguel, 1980: 91-93).

Por supuesto que entiendo las razones del autor, educado en los tiempos en que se hablaba machaconamente, entre otras cosas, de la famosa "generación del 98" y la ortodoxia orteguiana continuada por Julián Marías llevaba a rajatabla el norte pautado de la cronología de la intelectualidad. Pero ello no es óbice, a mi entender, para dejar de lado un concepto laxo de generación, aplicado a

[1] Agradezco a los profesores Emilio Lamo de Espinosa y Juan Jesús Morales Martín sus valiosos comentarios a una primera versión de este trabajo.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

grupos (en especial de autores) que nacen en años próximos, comparten a veces experiencias (por lo general educativas), viven coyunturas históricas relevantes y orientan consecuentemente su obra, aunque no se conozcan personalmente, hacia objetivos que poseen denominadores comunes. No soy el único, dentro de la comunidad sociológica española, que defiende este punto de vista. También Morente Mejías, por ejemplo, se mostraba a favor de una postura semejante de la siguiente manera:

"Una generación con sentido sociológico ha de compartir, además de las dimensiones objetivas, otras de carácter autorreflexivo tales como la percepción que cada individuo elabora de los acontecimientos que llenan un espacio histórico determinado (…) Lo que forma una unidad generacional no es la coincidencia con unos intereses concretos sino más bien el ser activos ante la realidad del momento histórico que les ha tocado vivir. Por tanto, ser opuesto o complementario de otro (u otros) grupos no sólo no es contradictorio con la idea de generación sino que tal pluralidad de opciones compartiendo un contexto existencial constituye, puede constituir, una generación" (Morente Mejías, 2000: 274).

Además de defender el enfoque generacional en sentido amplio, pienso que, en lo que respecta a los sociólogos que en España lograron empezar a recomponer el acervo científico-social tras la terrible cesura de la Guerra Civil, su agrupamiento como generación resulta particularmente útil.

En efecto, defiendo el rótulo de "generación de 1959" para referirme a un grupo de jóvenes intelectuales y académicos españoles que viraron hacia la sociología como culminación de sus aspiraciones profesionales en una época de arranque del proceso de modernización social en el seno del franquismo. Es este un período en el que los viejos modelos de élite civil dirigente, dominados por la formación jurídica o ingenieril, dan paso a la entronización paralela de la formación económica, con una incipiente apertura hacia el resto de ciencias sociales por entonces embrionarias.

Un juicio similar profesa Emilio Lamo de Espinosa quien, en su excelente reconstrucción de la evolución de la teoría sociológica en España (Lamo de Espinosa, 2008; véanse también Lamo de Espinosa, 1990, 1992 y 2007), incluye a los sociólogos de 1959 en una "generación de compiladores" formada por los sociólogos occidentales anteriores al giro constructivista experimentado por la sociología internacional a partir de los setenta. Según el autor, los sociólogos españoles de la generación de 1959, al igual que sus colegas del resto del mundo, concordarían en el proyecto común de avanzar acumulativamente en el fortalecimiento de una ciencia autónoma de la sociedad defendida como algo factible, con independencia de que viraran hacia posturas más o menos conservadoras, a tenor de la matriz teórica –estructural-funcional o histórico-dialéctica- elegida.

El anteriormente mencionado arranque del proceso de modernización española –y, simultáneamente, del abandono de la obsesión autárquica- tiene en 1959

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

su fecha emblemática. En ese año se aprueba el Plan de Estabilización, que sienta las bases para los planes de desarrollo económico, el fomento de la emigración controlada y la captación de turismo. El cambio social estaba ya imparablemente en marcha. Las altas esferas del régimen de Franco también ensayaban una tímida normalización política que, si no la innombrable restauración democrática, al menos trajo consigo alguna mayor dosis de tolerancia en los campos editorial, periodístico y artístico.

Los sociólogos de esta generación, nacidos por lo común en la década que va de 1930 a 1939, están culminando a finales de los cincuenta sus estudios universitarios, formándose muchos de ellos en la recién creada Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Complutense (aunque otros provendrán de Facultades diversas de Derecho y Filosofía) –una Facultad, por cierto, en la que profesa muy influyentemente Enrique Gómez Arboleya, sin duda la figura que actúa como hilo conductor de la memoria sociológica en España, preocupándose además de recordar explícitamente a los sociólogos exiliados en Iberoamérica como Francisco Ayala, José Medina Echavarría o Luis Recaséns Siches[2] .

El empeño que comparten los sociólogos "de 1959" es el de coadyuvar a la modernización social y económica, empezando por el cultivo de una disciplina atenta a los análisis demográficos y estratificacionales y a los estudios de opinión pública. El propio régimen estimulaba este giro académico y profesional al impulsar desde el Instituto de la Juventud y el Instituto de la Opinión Pública encuestas pioneras. También la Iglesia Católica impulsará a partir de los sesenta, por medio de la Fundación FOESSA, vinculada a Cáritas, los estudios sociológicos.

Además, los integrantes de esta generación –a iniciativa del Instituto de Estudios Políticos en más de un caso- reanudan los períodos de formación de posgrado en el extranjero que la guerra y posguerra habían interrumpido. Su perfil ideológico no es homogéneo, si bien la común vocación modernizadora se impone como telón de fondo. Y, en cuanto a sus preocupaciones teóricas, no dejan de remitirse –como luego veremos- a los ya conocidos polos de la época, es decir, funcionalismo *versus* dialéctica.

Nuestros sociólogos ejercen mayoritariamente como académicos, llegando los más reputados a la cátedra en los sesenta o primerísimos setenta. Otros postergarán su incorporación a la Universidad española al más alto nivel por diversos motivos. En fin, habrá quienes se queden en la periferia académica.

A la hora de recordar nombres –sin entrar en pormenores ideológicos o "cartográficos" que por lo demás disponen de su literatura[3], y ciñéndome a per-

[2] Véase la "Presentación" de la edición de la **Obra póstuma** de E. Gómez Arboleya (2008) a mi cargo.

[3] Para clasificaciones de tipo ideológico y de escuela, véanse, por ejemplo, J. de Miguel (1971), J. de Miguel y M. Moyer (1973) , J. Zarco (2001) y S. Giner y M. Pérez Yruela (2007).

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

sonas pertenecientes al área de conocimiento de la sociología-, me voy a permitir distinguir entre académicos "de primera hora" (es decir, los que llegan muy jóvenes a la cátedra), académicos "tardíos" (quienes llegan a la cátedra en España ya no tan jóvenes) y "periféricos" (quienes no llegan a integrarse plenamente en la Universidad o fallecen de forma prematura recién incorporados).

Entre los primeros mencionaré a Salustiano del Campo, Enrique Martín López, José Jiménez Blanco, Luis González Seara, Amando de Miguel, Juan Díez Nicolás, José Castillo y Carlos Moya.

Entre los segundos recordaré a Salvador Giner, Víctor Pérez Díaz, Jesús Ibáñez Alonso, Juan Maestre, Juan González Anleo, José Vidal Beneyto, Miguel Beltrán, Ignacio Sotelo, Julio Busquets, José Antonio Garmendia, Juan del Pino Artacho, Pedro González Blasco, Isidoro Alonso Hinojal y Francisco Parra.

Por fin, entre los terceros cabe destacar a Juan Francisco Marsal, Ignacio Fernández de Castro y Esteban Pinilla de las Heras.

Durante los últimos años, he dedicado mis esfuerzos a componer un "Repertorio bio-bibliográfico de la generación española de sociólogos de 1959" que no ha podido llegar a ser todo lo exhaustivo que hubiera deseado, aunque sí que ha logrado acumular una considerable suma de materiales escritos y audiovisuales que se hallan a disposición de la comunidad investigadora en los fondos del Centro de Investigaciones Sociológicas[4].

Tal "repertorio" se inscribe en un programa de investigación más amplio sobre historia de la sociología en lengua española, todavía en curso, que ya ha empezado a dar sus frutos[5].

---

[4] www.arces.cis.es

Los materiales responden al título genérico de "estudio de investigación sobre la generación española de sociólogos de 1959".

Dichos materiales incluyen "curricula" (CV) de Miguel Beltrán, Salustiano del Campo, José Castillo, Juan Díez Nicolás, José Antonio Garmendia, Salvador Giner, Juan González Anleo, Pedro González Blasco, Juan Maestre, Amando de Miguel, Francisco Parra, Víctor Pérez Díaz, Juan del Pino Artacho e Ignacio Sotelo; autobiografías de Miguel Beltrán, Salustiano del Campo, José Castillo, José Antonio Garmendia, Salvador Giner, Juan González Anleo, Pedro González Blasco, Juan Maestre, Amando de Miguel, Francisco Parra, Víctor Pérez Díaz e Ignacio Sotelo, y entrevistas en video (realizadas con la inestimable ayuda técnica de Ricardo Steinberg) a Miguel Beltrán (junio de 2010), Salustiano del Campo (octubre de 2010), José Castillo (julio de 2010), Juan Díez Nicolás (junio de 2010), José Antonio Garmendia (febrero de 2012), Salvador Giner (noviembre de 2011), Pedro González Blasco (diciembre de 2011), Luis González Seara (abril de 2011), Juan Maestre (junio de 2010), Amando de Miguel (junio de 2010), Francisco Parra (febrero de 2012), Víctor Pérez Díaz (mayo de 2011) e Ignacio Sotelo (octubre de 2010).

[5] Cabe citar la **Obra póstuma** de Gómez Arboleya recogida en nota anterior y los trabajos de mis colaboradores Felipe Morente (sobre Francisco Murillo Ferrol), Alberto Ribes (sobre Francisco Ayala y Recaséns Siches), Juan Jesús Morales (sobre Medina Echavarría, Juan Francisco Marsal y Américo Castro), María del Carmen Rodríguez (sobre Ramón de la Sagra, Américo Castro y Juan Francisco Marsal) y Héctor Romero (sobre Tierno Galván). Lamentablemente, el fallecimiento de mi querido amigo y compañero Manuel Rodríguez Caamaño en 2007 impidió que pudiera sumarse

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

Como prolongación de todo ese esfuerzo, me propongo ahora detenerme en un análisis comparativo de un cúmulo de aportaciones de peso a cargo de cinco reputados miembros de la generación de 1959, esto es, las memorias de cátedra publicadas de Salustiano del Campo (1969; 1ª ed., 1962), José Castillo (1968), Juan Díez Nicolás (1976; 1ª ed., 1971), Luis González Seara (1971) y Carlos Moya (1971)[6].

Bien es verdad que podría añadirse a la anterior lista de memorias de cátedra el texto de Martín López (1969) que posee idéntico origen. Sin embargo, dado el carácter acusadamente fragmentario de este último, me limito a extenderme brevemente sobre él en nota a pie de página[7]**.**

Naturalmente, estas memorias no constituyen la totalidad de la producción generalista de la generación de 1959 en la década de los sesenta (en esa época, por ejemplo, aparece la notable **Sociología** (1969) de Salvador Giner). Pero sólo

a un empeño al que había ya contribuido con logros tan manifiestos como su número monográfico sobre "Sociólogos españoles de postguerra" (2004).

[6] Hasta la promulgación de la Ley de Reforma Universitaria en 1983, las oposiciones a cátedra constaban de seis ejercicios eliminatorios, uno de los cuales era la confección y defensa de una Memoria en la que se hicieran constar el "concepto, método y fuentes de la asignatura". Primitivamente esta memoria no era sino una guía didáctica no demasiado voluminosa. A partir de la progresiva madurez y competitividad de los aspirantes a la cátedra –pongamos que a partir de los años treinta del siglo XX- las memorias se transformaron en un largo tratado en el que el aspirante debía hacer gala de sus conocimientos y puesta al día bibliográfica. Además, una vez ganada la plaza, el texto se publicaba por lo general en forma de libro que utilizaba el nuevo catedrático como manual de cabecera durante unos cuantos años. De ahí su importancia en todos los órdenes.
Dentro de nuestro grupo de autores, Castillo ironiza sobre el hecho de que, por mor del reglamento y la costumbre, los opositores a cátedra tuvieran que redactar un tratado en torno a la edad de treinta años y no al culminar su carrera como sería lo lógico.

[7] **Sociología General. La Sociología como ciencia de las relaciones sociales**, de Enrique Martín López (1969) recoge solamente las dos primeras partes ("La sociología como ciencia" y "Las relaciones sociales") de todo un conjunto que, según señala el autor en la propia obra, incluiría cinco partes más cuya publicación se anunció pero nunca se produjo ("Los ámbitos de convivencia", "La sociedad global", "Los tipos de la sociedad global", "El cambio social" y "El método de la Sociología").
El texto (en edición privada, con "palabras previas" de Salvador Lissarrague) ofrece, en sus cuatro primeros capítulos, un recorrido por la historia de la sociología hasta mediados del siglo XX que pivota sobre Max Weber como eje cardinal, apostando por una sociología de vocación tipológica. Los cuatro capítulos restantes exploran el tránsito de la "relación social" a la "acción social", con los momentos interpuestos del "conocimiento" y la "valoración del otro".
El resultado es bastante esquemático y deudor, en los enfoques, del formalismo alemán. Ello desemboca en un refinamiento clasificatorio que en ocasiones se antoja intrincado (como botón de muestra, citaría el término "actitud comunitiva" –es decir, aquella en la que la atracción que ejerce "el otro" es de una intensidad tal que la hace irresistible-).
Si este intrincado bosque tipológico posee un perfume de época, las ilustraciones que inserta Martín López para hacer comprender los diferentes modelos de acción social, extraídas de la literatura y el ensayo, hacen gala de una sorprendente modernidad. A este respecto, el autor evoca pasajes de Maquiavelo, el Poema de Mío Cid y el hoy olvidado escritor soviético Panferof.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

ellas se distinguen por la característica común de responder a unos mismos requisitos de fondo y forma y estar destinadas a un determinado público potencial. Esa es la razón por la que estimo que sólo ellas también son enteramente parangonables entre sí, como auténtico *corpus* de incursiones intelectuales dotadas de una rara y atractiva carga de audacia, autoproyección autoral y voracidad expositiva.

Paso, pues, a explayarme sobre las mismas, una vez hecha la anterior advertencia.

Las memorias de cátedra

Lo primero que cabe decir de las cinco obras es que cada una de ellas posee personalidad acusada, constituyendo aportaciones originales que brillan con luz propia. A su vez, todas son rigurosas y cargadas de erudición y aparato crítico, con propuestas de tipo teórico y metodológico bien argumentadas, rozando el eclecticismo en unos casos más que en otros, aunque siempre convincentemente formuladas.

También es una preocupación común la referencia al pensamiento social en español y aun a la sociología española entonces contemporánea –una vez más resalto, por ejemplo, la huella manifiesta de Arboleya.

Los cinco autores manifiestan un conocimiento vivo de aquello que daba cuerpo a las disputas sociológicas de la década de los sesenta en forma de libros y actas de congresos internacionales. Destaca por supuesto la tensión entre funcionalismo y dialéctica neomarxista que aparece en los títulos mismos de González Seara y Díez Nicolás, siendo recurrente la mención de Dahrendorf, Wright Mills y el estructuralismo francés en su calidad de alternativas a dicha tensión. En cambio, la eclosión de la teoría crítica, el giro "micro" y la renovación sociológica capitaneada por Bourdieu no tienen prácticamente cabida. Es obvio que, si bien –salvo en el caso de Del Campo- los trabajos aparecen en los últimos años sesenta o muy primeros setenta, la escritura de los mismos es previa al movimiento de 1968.

Si hubiera que agrupar de algún modo estos cinco títulos, la primera clasificación distinguiría entre las memorias "norteamericanas" (Del Campo, Castillo y Díez Nicolás) y las "europeas" (González Seara y Moya). Aparte de recordar que los tres primeros autores ampliaron estudios en Estados Unidos (Del Campo en Chicago, Díez Nicolás en Ann Arbor, Michigan y Castillo en Washington, D.C.) y los dos últimos no (Moya amplió estudios en Colonia y Seara no salió como postgraduado al extranjero aunque su filiación europea y francesa en particular es acusada), está claro que las memorias "americanas" son más analíticas y *straight-to-the-point* que las "europeas", ambas con una decidida vocación

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

ensayística que se traduce en una presentación histórica de la sociología de corte metateórico y autorreflexivo.

Al margen de esta primera diferencia, podemos señalar alguna otra dimensión clasificatoria. Una de ellas es la de la mayor o menor aceptación del funcionalismo, que va de la clara defensa del mismo (Del Campo) a la recuperación matizada de alguno de sus puntos (Díez Nicolás y Moya, quienes alaban por ejemplo la vertiente antropológica funcionalista) o a la simpatía prioritaria por la revisión a fondo del funcionalismo practicada por Merton (Castillo, Seara).

Sensu contrario, la tradición neomarxista es llevada por lo común a la discusión más genérica en torno al conflicto (sin que nadie olvide por supuesto –y Seara el primero- la mención del marxismo clásico como fuente privilegiada). En este sentido, el autor que podría ser denominado como cabalmente conflictualista es González Seara. Moya le sigue en cuanto a simpatía histórico-dialéctica. Y los restantes sociólogos exponen convincentemente la opción conflictual, con vocación crítica en el caso de Del Campo, y esencialmente neutral en el caso de Castillo y Díez Nicolás.

En cuanto al *continuum* individuo-sociedad o postura ontológica, pienso que Díez Nicolás y Seara serían preferentemente grupalistas y naturalistas, frente al grupalismo historicista de Moya y al analitismo interindividual de Castillo y Del Campo.

En fin, a la hora de referirnos a preferencias metodológicas, mi opinión es que Seara y Moya comparten simpatías por el método histórico; Díez Nicolás resalta el enfoque antropológico y ecológico; Del Campo sabemos que es claramente estructural-funcional y Castillo defiende un racionalismo hipotético-deductivo anclado en las regularidades estadísticas.

Las memorias constituyen en conjunto una encendida defensa de la sociología como ciencia social ya adulta en la segunda mitad del siglo XX. Bien por apostar por alguna corriente consolidada, bien por recoger la vitalidad y pluralismo de la disciplina, los cinco sociólogos contribuyen con su trabajo a "poner de largo" un tipo de enfoque y método que en España distaba mucho de haberse generalizado. Corría por aquel entonces el latiguillo de que "la sociología es lo que hacen los sociólogos". Pues bien, algunos de nuestros autores recurren a él, a favor o en contra. Moya lo celebra, interpretándolo como señal de que la ciencia sociológica ya no es algo abstruso sino algo perfectamente profesionalizado. Del Campo y Seara, en cambio, no comparten esa visión, rechazando el mencionado latiguillo, al cual identifican con una concepción de la sociología como campo falto de discurso unificador, cuando estaría claro (sobre todo en el caso de Del Campo) que la normalización acumulativa de la teoría científica de la sociedad era un auténtico hecho.

En clave anecdótica, añadiría que los cinco libros ponen de manifiesto servidumbres propias del género "memoria de cátedra" (así, las citas más o menos

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

forzadas de los profesores que integraban el tribunal designado para la provisión de la plaza) y de la época, aún nacionalcatólica, en que fueron redactados (como las referencias de Del Campo a Pío XII y a Pablo VI por parte de Moya).

He resumido algunas características y contenidos de forma anticipada. Entro ahora a pormenorizar en detalle todo lo anticipado en el epígrafe, deteniéndome sucesivamente en cada una de las obras (por orden de aparición y respetando el orden alfabético en aquellas que comparten año de publicación).

La sociología científica moderna, de Salustiano del Campo (1962)

Desde el propio título, lo que el autor se propone es establecer las bases para que la sociología pueda denominarse con propiedad una ciencia. Para ello –desde un reconocimiento explícito del magisterio de Gómez Arboleya- traza un recorrido histórico que identifica ciencia y modernidad (apoyado empíricamente en datos demográficos e indicadores sociales). Con arreglo a esa perspectiva, la sociología "moderna" no sería otra cosa que la sociología auténticamente científica, surgida de todo un lapso de al menos siglo y medio –"de la Física Social a la Sociología" reza el capítulo correspondiente- , en el que serían punteros los clásicos europeos, en particular Saint-Simon y Comte. Se trata de un proceso –"aparición y desarrollo de una ciencia positiva de la sociedad"- del que Del Campo da cuenta como sigue:

"Los hombres han intentado, en un determinado momento histórico, constituir un tipo específico de saber sobre la sociedad que si bien no excluye la existencia de otros –no solamente posibles sino aún más tradicionales y ambiciosos- posee en cambio las siguientes características: a), es empírico; b), es teórico; c), es acumulativo y d), es positivo. En otras palabras, es un saber sujeto a comprobación y basado en la observación; constituye un cuerpo coherente de conocimientos, expresado en proposiciones relacionadas lógicamente; no es definitivo porque cada nueva proposición elevada al rango de teoría sirve para corregir, redefinir o completar otras ya existentes y, por fin, no justifica o valora en términos morales sino que se limita a la exposición objetiva de los hechos y a su explicación más plausible, dentro de las posibilidades concretas del fondo de conocimientos ya consolidado" (pág. 121).

Una vez culminado ese proceso tras la segunda oleada de clásicos europeos del tránsito de los siglos XIX al XX, autores como Sombart, Sorokin y Timasheff "empujarían" a la disciplina hacia una madurez de la que darían prueba los congresos de Viena (1922) y, fundamentalmente, Nueva York (1960).

A partir de ese momento, sostiene Del Campo, la sociología pasa a ser una ciencia *stricto sensu* al saber integrar teoría e investigación de un modo acumulativo. Citando a Mario Bunge, el autor expresa, por ejemplo, lo siguiente:

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

"La Sociología, como todas las demás ciencias, se basa en la observación. El conocimiento que alcanza tiene primordialmente estos dos caracteres: la racionalidad y la objetividad. El primero implica que su producto final son ideas, que estas ideas pueden combinarse según reglas lógicas para engendrar otras nuevas (inferencia deductiva) y, por último, que son susceptibles de ordenación en sistemas teóricos de distinto nivel de generalidad. Este conocimiento es también objetivo porque es *válido*, es decir, porque concuerda aproximadamente con su objeto real y obtiene la adaptación de las ideas a los hechos a través de la observación y la experimentación. El método científico es sustancialmente circular. Los principios se prueban mediante datos empíricos y éstos se seleccionan , analizan e interpretan sobre la base de aquéllos" (pág. 267).

Siempre según Del Campo, el instrumento que hace posible la consecución de la anterior madurez es el funcionalismo, tal y como llega a la teoría sociológica de la mano de los campos de la antropología, la biología y el pragmatismo psicofilosófico. Dicho funcionalismo instauraría nociones centrales (sistema social, función, estructura, institucionalización) que el autor desarrolla con detenimiento.

Apoyándose por supuesto en Parsons y Merton (del que valora en especial lo relativo a las teorías de ámbito medio), pero muy fundamentalmente en Marion Levy (y hasta, tangencialmente, en el primer Gouldner), Del Campo sale el paso de las críticas más habituales formuladas al funcionalismo –así, su circularidad epistemológica (Nagel), su concepción estática y ahistórica de la sociedad, sus dificultades para explicar el conflicto y el cambio, su psicologismo o su conservadurismo. A este respecto, son muy representativos los pasajes que reproduzco a continuación:

"La idea fundamental de la Sociología actual es su referencia al todo. Su objeto, la estructura de la sociedad contemporánea. Explicar la sociedad como sistema social, sus requisitos estructurales y funcionales y el cambio social es la finalidad de la Sociología científica moderna. Indiscutiblemente, la Sociología es una ciencia del hombre pero no es la ciencia del hombre. Esto es, no pretender dar razón total de la complejidad de la vida humana sino solamente de algunos aspectos de su personalidad social. Para encararlos rigurosamente recurrimos al punto de vista teórico predominante en la actualidad, el análisis estructural-funcional o funcionalismo (…) Aun reconociendo sus dificultades presentes, creo que el análisis estructural-funcional es el modo correcto de aproximación a los fenómenos de la vida social. Sus hipótesis habrán de hacerse más objetivas y susceptibles de comprobación empírica pero ello está dentro de sus posibilidades. Algunas de sus afirmaciones habrán de corregirse a la vista de las investigaciones en marcha o futuras pero este es el destino de la ciencia. Para decirlo con palabras de Timasheff: `el funcionalismo acaso es más promesa que logro. Pero es una promesa importante. El neopositivismo reduce la Sociología a medición. El funcionalis-

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

mo no excluye la medición (ni cualquier otra técnica de investigación). Pero el análisis funcional dirige la atención al significado; se esfuerza por responder a la pregunta: ¿qué significan fenómenos diversos y específicos desde el punto de vista del orden social total?´" (págs. 130 y 201)[8].

Vigorizada al modo funcionalista, prosigue Del Campo, la sociología –o "ciencia de la sociedad entendida como tipo específico de sistema social que no es subsistema de ningún otro sistema de interacción"- estaría en condiciones de florecer y complejizarse en diversas áreas especializadas. A este respecto, el autor, siguiendo a Philip Hauser, propone los siguientes campos subdisciplinares: "a), organización social; b), psicología social; c), cambio social y desorganización social; d), ecología humana; e), población y f), teoría y método" (págs. 216-217).

Así pues, el programa de la sociología científica moderna ha de ser un camino teórico e investigador al tiempo, que cuenta con valiosos antecedentes como el de Le Play. Igualmente, debe solventar el problema de los valores, para lo cual el autor acepta la fórmula de Max Weber –disciplinar sociológicamente a los propios valores- sin olvidar, por supuesto, que, según señalaba Redfield, las preferencias del investigador son siempre nítidas desde el momento en que acota su tema u objeto de estudio.

En su conjunto, esta aportación estimo que supuso una valiosa sistematización de la teoría sociológica funcionalista, ejerciendo un papel pionero en la historia de la sociología española. A la vez, contribuyó sin duda al esfuerzo por entronizar en nuestro ámbito a la sociología como profesión, destacando, dentro de ella –a la luz de los estudios clásicos de opinión en los Estados Unidos-, su papel esclarecedor como posible moldeadora de una opinión pública madura.

Introducción a la Sociología, de José Castillo (1968)

De las cinco memorias, probablemente sea esta la más contenida, en aras de hacer honor al objetivo promulgado en su título. No es que no sea ambiciosa ni erudita. Todo lo contrario. Simplemente señalo que se nota en ella una decidida vocación de síntesis y una búsqueda de vetas fecundas para el desarrollo de los análisis (así, las "orientaciones sociológicas generales" o disyuntivas ontológicas que llenan el capítulo cuarto y las ideas-madre o "conceptos sociológicos" –comunidad-sociedad; autoridad-poder; clase social-status- que llenan, al estilo de Nisbet, el capítulo quinto).

El punto de partida de Castillo –quien, por cierto, tampoco es excepción a la influencia explícita de Arboleya- es circunstanciar históricamente el proyecto

[8] La cita de Timasheff proviene de la obra de este último, **Sociological Theory. Its Nature and Growth**, de 1957.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

sociológico en el racionalismo moderno, para estar así en condiciones de precisar mejor en qué pueda consistir la construcción teórica de tal proyecto o nueva disciplina. En palabras del autor:

"La sociología, desde una perspectiva histórica, no es un empeño humano universal y necesario. La sociología, por el contrario, es una actividad contingente a unas circunstancias de la historia del hombre muy concretas. Es conveniente, pues, exponer, siquiera sea de modo sucinto, algunos de los cambios sociales acaecidos en la sociedad moderna europea que provocaron la aparición de la sociología, pues en ellos podremos percibir lo que de original y fecundo hay en esta forma de actividad intelectual (…) La perspectiva o teoría sociológica es asunto complejo de exponer, siquiera sea por la diversidad de posturas existentes y por el estado de gestación constante en que se encuentra. No obstante, el recurso a ella para mostrar el concepto de nuestra disciplina es inexcusable. Sólo mediante ella podemos diferenciar claramente los determinantes sociales de la conducta humana de las demás clases de determinantes pues, repetimos, los fenómenos sociales no son percibibles de modo directo e inmediato, como si fueran cosas concretas con unos límites materialmente discernibles. Al contrario, su percepción presupone una previa conceptualización, y nuestro cometido habrá de consistir, consecuentemente, en manifestar explícitamente dicho esquema conceptual" (págs. 16 y 34).

Se trata de un arranque complejo que incluye muchas tensiones, las cuales Castillo resuelve, por una parte, situándose en una postura ontológica gradacional que rehúye a partes iguales el holismo y el atomismo; y, por otra, aceptando para la sociología un carácter de "ciencia particular", tomado en préstamo a Simmel, que la aleja de la megalomanía decimonónica y la acerca a la rica versatilidad de contenidos propia de Merton.

Esta actitud gradacional, ajena a las tentaciones conceptualistas absolutizadoras, permite al autor exhibir enfoques matizados en cuestiones tan centrales como el conflicto social y las clases sociales. En lo relativo al primero, se apoya en autores entonces contemporáneos –Coser, Rex o Dahrendorf. Y, en lo relativo a las clases, acepta como grandes ejes clásicos a Marx y Tocqueville (productivista y estructural el uno; histórico-cultural el otro), proponiendo a Max Weber en calidad de puente superador o asimilador de ambos.

También se nota la actitud de la que hablaba hace un instante cuando Castillo enjuicia las corrientes de pensamiento sociológico dominantes en la época. Así, en lo concerniente al estructural-funcionalismo, no recurre a las críticas habituales al mismo centradas en la idea de ahistoricidad, sino que, más bien, le achaca un exceso de normativismo que –con la excepción quizá de Merton– paraliza su viabilidad indagatoria. En lo que respecta a la sociología marxista del momento, Castillo elude las críticas nominalistas, prefiriendo explorar la potencialidad empírica de tal sociología, a través de nombres como Sczepanski,

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

Mandic y Ossowski (de quien destaca su irónica constatación de que la retórica soviética rehuyera utilizar los propios términos marxianos al analizar las desigualdades y círculos de poder de la antigua URSS, refugiándose en el eufemismo neofuncionalista de las "contradicciones no antagónicas"). Y, en fin, a la hora de seleccionar a los autores "contemporáneos" más relevantes a su juicio, el autor destaca personalidades volcadas simultáneamente tanto en la teoría como en el análisis empírico –Mills, Rex, Bottomore, Gouldner y, en el ámbito iberoamericano, González Casanova, Germani y Costa Pinto.

Entrando en cuestiones de método, Castillo comienza por desbrozar la actividad científica *grosso modo* de la siguiente forma:

"Son pocos y de carácter general los rasgos que definen a la actividad reflexiva denominada ciencia. Consisten estos, en definitiva, en poner orden en nuestras experiencias, cosa que el saber común también puede hacer, sólo que la ciencia lo hace de manera más sistemática y explícita para así poder predecir" (pág. 197).

Después se interroga por las posibilidades de que la sociología pueda ser una auténtica ciencia, a lo cual responde de manera positiva como sigue:

"La sociología, como el resto de las ciencias del hombre, no compone una esfera del saber con absoluta independencia de las ciencias de la Naturaleza. La actividad reflexiva que denominamos ciencia se predica por igual de los dos ámbitos. Lo que, ciertamente, no entraña que la materia objeto de estudio en unas y otras sea idéntica o asimilable: el universo del hombre y el universo de la Naturaleza son irreductibles. En otros términos, las ciencias sociales tienen características propias que se derivan de la peculiaridad de la materia que estudian y que, consecuentemente, las separan de las ciencias naturales; mas esto no impide el acercamiento científico a las cuestiones derivadas de la vida social del hombre. Esta aparente incongruencia se resuelve definiendo el concepto de ciencia de un modo amplio: si por ésta entendemos, no un conjunto de técnicas o procedimientos, sino una finalidad que se puede cumplir de diversas maneras, entonces la contradicción desaparece. Pues, en principio, el objetivo último de la ciencia, predecir mediante la explicación causal de los fenómenos estudiados, no es cosa que le esté vedada intrínsecamente a las ciencias sociales. Cuestión distinta es que este objetivo se haya de alcanzar mediante el empleo de un mismo repertorio de procedimientos. Aquí es donde radica el error: las ciencias del hombre nunca podrán imitar, de este modo estricto, a las ciencias físicas ni tampoco deberán hacerlo, pues, aunque resulte paradójico, sólo les será dado alcanzar el rango de auténtica ciencia en la medida en que se liberen de esta imitación servil. Las peculiaridades de la vida social del hombre, para ser captadas científicamente, exigen procedimientos peculiares, pero a la vez de la misma actitud mental propia del investigador de la Naturaleza" (págs. 276-277).

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

La clave para traducir a un programa concreto de investigación esta toma de postura de aroma inequívocamente weberiano se concreta en una defensa del método hipotético-deductivo, que Castillo pormenoriza siguiendo, no al fundador filosófico del mismo, Karl Popper, sino al adaptador de tal método a la sociología, McEwen. Y lo hace en los términos que reproduzco:

"Se llama método hipotético-deductivo al mosaico de procedimientos con los que el científico emprende la tarea de establecer generalizaciones causales, mediante la coordinación de diversas técnicas de observación, inferencia y verificación. Las etapas lógicas que la componen son las siguientes: 1), observación y clasificación de los datos relativos al tema objeto de estudio; 2), formulación por inferencia de un conjunto de hipótesis sobre lo que podría ser una explicación causal del problema en cuestión; 3), verificación interna y empírica de las hipótesis formuladas, y 4), integración de las hipótesis confirmadas en un sistema de generalizaciones lógicamente consistentes" (pág. 262).

Refinamiento, pues, de hipótesis falsables, aplicadas a un cuerpo de generalidades que el autor –siguiendo a Reichenbach- llega a asimilar en algún momento al rango de ley estadística. Un racionalismo analítico e hipotético-deductivo, proyectado sobre una sociedad real, concebida como campo de observación reñido con la teleología y compuesto por individuos, grupos y también clases en tensión permanente y verificable.

Sociología: entre el funcionalismo y la dialéctica, de Juan Díez Nicolás (1971)

La presente obra hace gala de una minuciosidad y extensión notables. Da la impresión de que el autor huyó de toda tentación especulativa o intuitiva y fió sus esfuerzos al manejo consecuente de unas fuentes abundantes. Además, su honradez intelectual llega al extremo de citar a veces *ad pedem litterae* fuentes inéditas, como los apuntes de cursos seguidos en la Universidad de Michigan.

Pasando al contenido, lo más notorio quizá sea la atención que Díez Nicolás presta a la "dialéctica", primero como opción de la teoría sociológica en su conjunto y, después, como alternativa al funcionalismo. Para ello recuerda, como es lógico, los textos del marxismo clásico, pero se detiene prioritariamente en aportaciones autodenominadas "dialécticas" más recientes, como las de Gurvitch, Kosik y hasta Wright Mills. De la lectura de las mismas, el autor concluye que, si bien el tronco dialéctico posee sin duda saludables ribetes heurísticos –en torno a nociones tales como la interrelación de variables, la totalidad social o la correspondencia entre contrarios-, a la larga su carga filosófica resulta determinante. Más interesante, por ello, le parece detenerse en el seminal esfuerzo teórico-investigador de Durkheim, la labor sintética –entre lo nomotético y lo ideográfico- de Max Weber, la pertinente inserción de lo no racional en el análisis

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

de la cultura y la sociedad por parte de Freud y Pareto y las conclusiones y propuestas omnicomprensivas de Tönnies.

Díez Nicolás otorga una relevancia especial a la sociología norteamericana –o anglosajona si se prefiere- previa a la eclosión funcionalista, dedicando epígrafes *ad hoc* a la psicosociología de Mead, Cooley y Thomas, la ecología humana de Park y Hawley y la antropología social. Se trata de un realce comprensible en un autor que ha mostrado a lo largo de su carrera una clara preferencia por los enfoques ecológicos y demográficos.

Al centrarse en la contraposición "funcionalismo-dialéctica", Díez Nicolás remite el fondo de la discusión al enfrentamiento entre las teorías del consenso y las del conflicto, lo cual explaya en todo un capítulo de considerable extensión.

El funcionalismo, que el autor detalla, poseería dos vertientes, la operativa de la antropología (de un Malinowski, por ejemplo) y la más teórica en sentido canonizador de Parsons (cuya teoría del sistema social queda expuesta con la debida atención). A medio camino se hallaría Merton, en su merecidamente celebrado papel de mediador entre la Gran Teoría y la teoría apegada a la realidad social.

En el frente opuesto se situarían los esfuerzos del estructuralismo francés (Lévi-Strauss, Lacan, Althusser, Foucault) por insertar la visión estructural en el acervo de la tradición europea, marxismo incluido. Asimismo sería pertinente mencionar, como Díez Nicolás hace, el trabajo de modernización de la corriente conflictual llevado a cabo por nombres como Coser, Dahrendorf y Rex.

Al final de su discusión, el autor defiende (apoyándose en un autor poco recordado, Ponsioen) la necesidad de recurrir a tres referentes básicos para reconstruir la idea de orden social, a saber, el equilibrio, el conflicto y el cambio (formando quizá los últimos los extremos de un gradiente). Vistas así las cosas, la conclusión de Díez Nicolás no opta por el consensualismo ni por el conflictivismo, sino que contempla a ambos bajo una lectura común:

"La teoría del consenso y la teoría del conflicto no tienen por qué excluirse mutuamente, pues cada una de ellas constituye un enfoque parcial de la sociedad" (pág. 212).

Entiendo que nos encontramos ante una visión pluralista pero no ecléctica en sentido estrecho que, en lo relativo a las cuestiones de método que el autor aborda en la segunda mitad de la obra, volverá a salir a la superficie. A este respecto, afirma en particular Díez Nicolás:

"Así pues, de las dos facetas que tiene el conocimiento científico, describir y explicar, los métodos empírico-lógicos (inductivo-deductivos) se adecúan más a la descripción, aunque, no cabe duda, también pueden y deben ser utilizados para la explicación en sentido estricto. El método histórico puede dar sus mayores frutos en la explicación, sobre todo en la explicación de casos aislados y anomalías, pero puede ser también utilizado para la descripción (al menos por lo que tie-

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

ne de particularista y anti-generalizador). Finalmente, el método dialéctico se nos presenta como de gran utilidad para la explicación, pero no para la explicación en sentido estricto sino para un aspecto de ésta: la interpretación, la comprensión, pues ya hemos advertido que en sentido estricto el método dialéctico no explica" (págs. 303-304).

Como se ve, el autor pivota entre el empirismo y el historicismo, métodos a los que asigna, en puridad, funciones explicativas. La "dialéctica", en cambio, como antes ya señalábamos, no poseería carácter explicativo sino heurístico y, en el mejor de los casos, interpretativo.

En lo que respecta al *continuum* teoría-investigación, Díez Nicolás introduce un epígrafe –"el saber sociológico como variable social"- claramente anticipador de la literatura sobre el carácter reflexivo de la sociología. El autor trae a colación las famosas consideraciones de Merton en torno a las profecías autodestructivas o autoconformativas –con ilustraciones sobre las mismas relativas a procesos electorales y a políticas de control de la natalidad- y, a continuación, deriva la cuestión hacia un problema de cómputo del alcance del asunto, el cual deja abierto, no sin ironía, confiando en la progresiva madurez de la entonces incipiente teoría de juegos. Con sus palabras:

"En alivio de los que siempre temen que la sociología pueda convertirse en arma de manipulación del comportamiento, no parece que, al menos por ahora, se conozcan bien las causas por las que una `profecía´ acabe cumpliéndose o `destruyéndose´ . En la actualidad, sin embargo, se están ya elaborando modelos de `juegos´ en los que se diseña la mejor estrategia que debe seguir un jugador para alcanzar un objetivo, de tal forma que no tenga influencia sobre el proceso de información que cada `jugador´ pueda tener respecto a los planes de otros `jugadores´ "(pág. 261).

Otra faceta de la interrelación teoría-investigación la protagoniza el tema de los valores (en particular, los valores profesados por el investigador), que Díez Nicolás, una vez más, traslada a la práctica concreta de la comunidad científico-social de la siguiente manera:

"Nos reafirmamos en que, aunque la explicitación de los valores pueda ser útil (siempre y cuando el investigador sea consciente de ellos, claro está), también es necesario el contraste de enfoques y la crítica que proporciona la comunidad científica. Esa es, en definitiva, la mejor garantía de objetividad (siempre y cuando, por supuesto, la comunidad científica disfrute de un amplio grado de libertad)" (pág. 277).

En fin, es la discusión sobre el "operacionismo" (Lundberg o el culto a la mensurabilidad *vs*. Adler o la defensa del plano nominal) lo que virtualmente culmina la presentación del *continuum* teoría-investigación.

La conclusión a la que llega el autor de la mano de Kaplan expresa de la mejor forma posible el probable objetivo central de Díez Nicolás en su libro, que

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

pienso no es otro que sacar simultáneamente a la teoría sociológica de la *turris eburnea* de las palabras y a la investigación social de la cortedad de miras sociográfica. O, dicho más sencillamente con sus palabras:

"La tesis con la cual estamos fundamentalmente de acuerdo es que los conceptos hay que definirlos poco a poco, en un proceso continuo que se basa, por una parte, en el desarrollo del marco de referencia teórico y, por otra, en los resultados de las investigaciones empíricas" (pág. 316).

La sociología, aventura dialéctica, de Luis González Seara (1971)

La obra de González Seara constituye, desde su portada, una defensa de la sociología anclada en los conflictos de la sociedad y la historia. Una base realista y grupal que, a mi modo de ver, no debe contemplarse como una identificación mimética con el materialismo histórico de Marx o, mejor dicho, con la carga de filosofía de la Historia que esta última comporta. Que el autor apueste por la "dialéctica" no quiere decir, en mi opinión, que acepte al pie de la letra el legado hegeliano-marxista.

Lo que sí hace González Seara, y muy bien, es contextualizxar la obra de Marx como clásico, en diálogo con otras figuras de fuste como Saint-Simon, Hegel, Feuerbach, Proudhon y Von Stein. Y el juicio que extrae de ello es la convicción de que Marx es muy superior a Comte como auténtico fundador de la sociología –una sociología que se adelanta en sus trazos centrales al siglo XIX, prefigurando el atrozmente conflictivo siglo XX. La grandeza de Marx residiría precisamente en su capacidad de articular una ciencia integral de la sociedad en la que confluyen filosofía, economía, historia y política. Mal que le pesara, Marx desemboca en la sociología aunque nunca lo llegara a aceptar en sus escritos. Por decirlo con palabras de González Seara:

"El examen de la teoría económica de Marx nos lleva también a la necesidad de un enfoque sociológico, que es el que Marx utilizaba. La sociología económica de Marx está pensada y elaborada, claro está, desde los supuestos estructurales de la época en que vive, pero inserta en un proceso histórico. Marx, que se apoya en los datos y los hechos de su experiencia inmediata –incluso llevó a cabo una famosa `encuesta obrera´ que nunca se analizó- los estudia dentro de un proceso histórico, pues es el único medio de obtener una visión certera de la causalidad de los fenómenos. La contraposición dialéctica de las fuerzas operantes en el proceso histórico va originando situaciones concretas y cambiantes, cuya base caracterizadora son las relaciones de producción y la infraestructura de las fuerzas productivas. Pero, en cualquier caso, su análisis es rigurosamente sociológico y superior al de cualquier otro del siglo XIX, incluido Comte (…) Marx es, realmente, el `primer sociólogo del siglo XX´, que da un paso decisivo

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

al asentar la discusión de las ciencias del hombre sobre lo real, sometiendo a crítica toda ideología y toda ilusión falsa que el hombre se haga de la realidad misma. La sociología de Marx se inscribe, así, como un capítulo fundamental de los orígenes de la Sociología, orientada desde un planteamiento dialéctico que concibe la vida social como conflicto –aunque sea preciso cierto grado de consenso, que pueden suministrar, por ejemplo, las ideologías- y de cuyo proceso conflictivo se van derivando situaciones históricas cambiantes" (págs. 157-158).

La sociologización de la dialéctica no implica solamente dar prioridad a ese enfoque sobre los demás enfoques consensualistas coetáneos de Marx (Comte, Spencer, incluso el krausismo español) que el autor repasa críticamente. Lo principal, a mi entender, es modernizar tal meta o guía intelectual, deteniéndose en nombres y fenómenos sociales que complejizan en épocas más contemporáneas la noción de conflicto.

Entre los autores que se mueven en esa dirección, Seara valora muy especialmente a Raymond Aron, sin olvidar por supuesto a Gurvitch, Lefèbvre y Dahrendorf (no así ocurre con el marxismo estructuralista y antihumanista de Godelier, que nuestro autor rechaza frontalmente). Y, en cuanto a la versatilidad de la noción de conflicto, resulta francamente anticipatoria la manera en la que Seara explica cómo la centralidad del conflicto de clase, típica del marxismo clásico, va dando paso a otras grietas o conflictos –étnicos, religiosos, lingüísticos-, según el proceso de internacionalización de la sociedad cobra cuerpo en la segunda mitad del siglo pasado. Reparemos, sin ir más lejos, en el siguiente pasaje:

"El conflicto, tanto en Oriente como en Occidente, se sigue produciendo entre las clases y lo único que cabe admitir son diferentes grados de intensidad del conflicto y diferentes formas de resolverlo. Pero el conflicto está ahí y no puede soslayarse (…) Lo mismo ocurre con los conflictos raciales –ya se trate de Estados Unidos, Israel o Africa del Sur- y con los conflictos ideológico-políticos, religiosos o lingüísticos, como la oposición comunismo-democracia occidental, flamencos-valones o musulmanes-budistas que nos rodean por todas partes. Sin contar, claro está, el conflicto internacional, que ha derivado en una guerra fría permanente, acompañada de ciertas `guerras calientes locales´, de forma también casi permanente, ya se llamen Corea, Vietnam, Oriente Medio, Congo o Biafra. Querer eludir esta realidad y plantearse la sociedad como una armonía consensual, es una utopía que no encuentra correspondencia empírica" (pág. 266).

El conflicto, pues, es el arco de bóveda de la "dialéctica", reformulada por los autores antes mencionados, a los que Seara añade los nombres de Coser, Galtung y Wright Mills. Se trata, además, de un concepto que poseería un basamento antropológico, el cual el autor trata de rastrear incidentalmente en aportaciones literarias señeras (Goethe, Baroja, Lampedusa, Anatole France).

La postura conflictual –o de "dialéctica" modernizada- cuenta, según Seara, con un adversario muy importante, que no es otro que el funcionalismo. Este

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

último le resulta rechazable a nuestro autor por su prácticamente nula atención a las dimensiones de poder y dominación y su fondo legitimador del *status quo*. Oigamos a Seara:

"Esta escuela sociológica, preocupada por el equilibrio y la función, está inclinada a dar una respuesta a los problemas sociales de tipo estático y conservador. Por un lado, la tendencia a buscar las funciones de cualquier estructura, aun en el caso de un funcionalismo mitigado, es algo que favorece la conservación de las estructuras existentes pues en principio debe suponerse que cumplen alguna función y que si esa estructura no existiera quedaría sin satisfacer alguna necesidad del sistema. Pero, por otra parte, la teoría del equilibrio implica que la propia sociedad ha de ajustar constantemente las desviaciones disfuncionales del sistema y que ha de reaccionar contra los elementos que atenten contra la buena integración del sistema social, concebido como un sistema relativamente estable de partes en equilibrio. Además, a todo lo anterior se une el hecho de que el sistema es mantenido en equilibrio en virtud de un consenso entre los individuos acerca de una serie de valores esenciales del sistema (…) Parsons olvida que en la sociedad existe el poder y las relaciones de dominación establecidas en virtud de aquél. La estructura social de las sociedades que conoce Parsons es un resultado del azar y por eso están tan bien integradas, puesto que hay pocas `tendencias lesivas´. Realmente es difícil imaginar un acercamiento a la realidad social menos real" (págs. 194 y 183).

El blanco de los dardos, como se ha visto, es fundamentalmente Parsons –y no tanto Merton, quien pudiera actuar, siempre según el autor, como agudo "traductor" de la abstrusa prosa parsoniana.

En lo que se refiere al cambio social, la obra introduce valiosos comentarios que anticipan el debate actual en torno a la globalización. Seara, por ejemplo, tras parafrasear a Díez del Corral, afirma lo siguiente:

"El cambio social contemporáneo se ha vuelto un cambio mundial, en el sentido de que las nuevas innovaciones se extienden inmediatamente por todas partes. Durante mucho tiempo, las innovaciones conseguidas en algunas partes del mundo tardaban siglos en llegar a otras. Hoy los países más avanzados inauguran una línea aérea de reactores y, a los pocos años o incluso meses, se encuentra el mismo servicio en cualquier país subdesarrollado. Esta uniformidad mundial se debe a la tecnología, que influye además en la extensión de otras uniformidades sociales" (págs. 239-240).

Ante ese panorama, el autor, a la sombra de Mannheim –cuyo trabajo siempre le interesó, ocupando un papel central en sus cursos de doctorado- proclama que las ciencias sociales no pueden adoptar una postura de indiferencia, sino que deben coadyuvar a optimizar el rumbo democrático e igualitario del cambio. O, como él mismo escribe:

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

"Es preciso partir del principio de que en el mundo moderno los cambios sociales suelen ser planificados o inducidos racionalmente, y es en la ayuda que puedan prestar para esa orientación del cambio donde encuentran su justificación y su misión las Ciencias Sociales. Si la Sociología y las demás Ciencias Sociales no son capaces de servir para una orientación del cambio histórico y social constituyen una actividad superflua del mundo científico y, por consiguiente, sus esfuerzos han de orientarse en ese sentido. Lo cual exige, por supuesto, el previo conocimiento de la estructura social existente y de las leyes dinámicas de su despliegue histórico" (pág. 242).

Para esa tarea, el estudio de los procesos revolucionarios no ha de constituir una excepción, ya que las revoluciones participan de las tendencias del cambio y, aparte de preconizar una ruptura, también proclaman una finalidad. Según nos advierte Seara:

"El cambio social revolucionario es algo que ningún sociólogo puede perder de vista en nuestra época. Y para ello necesita un conocimiento de las revoluciones, incluyendo los fines perseguidos por ellas (…) Arendt dice que la revolución, según la conocemos en la Edad Moderna, ha estado siempre preocupada por la `liberación´ y la `libertad´. En consecuencia, al sociólogo corresponde estudiar las revoluciones como procesos deliberados de cambio. La revolución hay que estudiarla a partir de los conflictos y contradicciones internas del sistema social pero también a la luz de la mentalidad utópica que busca el mayor grado de libertad y de felicidad para el hombre y su comunidad de vida. No hacerlo así y estudiarla a partir de frustraciones, malas socializaciones y desviaciones de un sistema social mal integrado es renunciar a entender su verdadero significado y, por tanto, a entender una gran parte de la dinámica y del cambio social" (pág. 244).

Según se puede apreciar, el autor introduce una visión matizada –una vez más, "mannheimiana"- de la vocación utópica, deseando para la sociedad un aliento ciudadano o "compromiso", con cuya evocación, justamente, concluye el libro.

Entremedias, Seara reflexiona sobre el método sociológico, preconizando –con apoyo expreso en Medina Echavarría- una síntesis de enfoques cuantitativos y cualitativos que respete los modelos genéricos de causalidad teorizados por Popper y Bunge y permita incluso –mediante los grupos de control- una experimentación sociológica que ya Durkheim apuntaba. Para ello, la dimensión de significado, apoyada en sistemas estudiables de valor, resultaría primordial, pues permite llegar a la entraña proyectiva de la acción social. Y además, siempre por supuesto tras las huellas de Max Weber, permite igualmente distinguir lo relevante de lo ruidoso o advenedizo, en el seno de la gran cacofonía de la interlocución social. Como señala acertadamente el autor:

"Al decidir cuáles son las realidades `significativas´ en virtud de unos determinados valores, el científico pone una base sólida para distinguir al profeta

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

del charlatán y considerará importantes para la ciencia los actos y palabras del primero y no los del segundo" (pág. 351).

La "aventura dialéctica" soñada por Seara mira al futuro, claro está, pero no puede zafarse de unos orígenes que se remontan a la antigüedad (aquí representada por el profeta), cuando la palabra libre pugnaba por hacerse oír. A nuestro autor nunca se le olvidó este extremo, como lo prueba que su última contribución de envergadura se llamara precisamente **La aventura del intelectual antiguo** (2008).

Teoría Sociológica. Una introducción crítica, de Carlos Moya (1971)

Como dije en su momento, este ensayo es, de los cinco, el que más vehementemente en mi opinión proclama una vocación autorreflexiva y metateórica. En efecto, Moya inscribe el proceso de formalización y maduración de la sociología de la segunda mitad del siglo XX en un proceso más amplio de racionalización occidental, de inspiración hegeliana y maxweberiana. Y un elemento clave para esa normalización o *Aufhebung* científico-social que superarara los resabios ideológicos de la guerra fría, sería el principio de diálogo entre el positivismo y la dialéctica (llevado a la práctica, entre otros, por Popper y Adorno y sus entonces prometedores discípulos Dahrendorf y Habermas en el célebre libro colectivo, **La disputa del positivismo en la sociología alemana**, aparecido en 1969). Ese diálogo incipiente no podría conducir sino a un terreno de entendimiento común, dentro de una disciplina entendida ya como ciencia unitaria –y plural, sí, aunque no necesariamente escindida en bloques excluyentes.

No se trataría, por supuesto, de una reconciliación total entre tradiciones largamente encontradas. Más bien se trataría de concordar en torno a un lenguaje conceptual común y una querencia investigadora que posibilitaría, como proyecto globalmente aceptado, el inicio de la construcción de un marco teórico-metodológico general. La senda abierta por la polémica Adorno-Popper o la incorporación de la noción marxiana de praxis por parte de Piaget en su modelo relacional, serían para el autor ejemplos bien expresivos de tal tendencia.

El arco de bóveda para este proceso lo suministraría, según Moya, la teoría de la acción (cuyo referente parsoniano acepta, si bien corregido por las propuestas de Gurvitch).

Pero ya es hora de que demos voz al autor en un pasaje tan expresivo como el siguiente:

"Hoy, extremando el juego especulativo, podríamos afirmar: la `teoría general de la acción´, clave axiomática de las ciencias humanas actuales en cuanto disciplinas rigurosamente informativas, `repite´ teóricamente, formaliza analíticamente la teoría dialéctica de la praxis (…) Esta repetición teórica en el

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

contexto de una lógica científica diversa -`sintaxis´ analítico-estructural frente a `sintaxis´ dialéctica- es el resultado de un proceso de formalización axiomática en el que se constituye la objetividad empírica de las ciencias humanas, esto es, se establecen sus categorías fundamentales en tanto presupuestos de toda posible observación científica. A lo largo de este proceso se produce una continua depuración lógica del lenguaje científico que, eliminando sus connotaciones metafísicas y axiológicas, hace posible un grado creciente de `objetividad empírica´ para tales ciencias. A las puras discusiones filosóficas en torno al problema de la fundamentación, sucede la acumulación teórica procedente de la investigación que ahora se centra en la comprobación práctica de los resultados alcanzados por las distintas técnicas de investigación. El tema central actual de las discusiones académicas en torno a los supuestos metodológicos de la Sociología es el de la eficacia y acoplamiento recíproco de tales técnicas en función de su conexión con unas u otras hipótesis teóricas ya establecidas. Pero frente a esa ortodoxia metodológica se va desarrollando toda una corriente crítica cuya fuerza actual impide que la etiqueta de `herejía sociológica´ baste para marginalizar su interés científico. Más bien habría que decir que la Sociología y la teoría sociológica atraviesa hoy una nueva crisis radical de fundamentación metodológica, en cuanto su propia madurez científica, en el contexto vanguardista de toda una serie de desarrollos científicos contemporáneos, replantea radicalmente el propio método científico. De la Sociología analítica basada en una teoría general de la acción, se pasa al planteamiento de la teoría y el método de tal ciencia humana en función de la dimensión dialéctica de dicha ciencia dada con su propia condición práctica de acción. Pero así el análisis crítico de las categorías sociológicas, más allá de los límites analíticos de una teoría de la acción, apunta hacia una construcción sistemática de tales conceptos, autoconsciente de la última intencionalidad práctica implícita en todo enfoque teórico" (págs. 56-57).

Sentada la anterior premisa, Moya estudia diversas propuestas teóricas. En primer lugar, el funcionalismo, al que critica fundamentalmente por estimar que constituye un marco de análisis propio de sociedades "primitivas" (como las estudiadas por Malinowski, ejemplo positivo del funcionalismo "micro" respetado por el autor), pero no, en cambio, de sociedades complejas como las del presente.

Mayor interés le suscitan los programas teóricos, entonces emergentes, de Dahrendorf y Wright Mills, cuya discusión agrupa en un capítulo denominado "crítica de la teoría de la dominación".

En este sentido, la principal objeción que formula el autor a Mills es que, lejos de versatilizar la teoría de la dominación, superando el rígido esquema de clase, lo que en realidad hace –al centrar el debate en la `élite de poder´- es confundir la estructura social en su conjunto con un elemento particular de la misma como es el sistema político.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

Más elaborada le parece la propuesta de Dahrendorf; en especial, su teoría de la dominación, una noción inclusiva –social, política e institucional- del poder, que recogería a partes iguales el "poder social extraño" de Marx, la "conciencia colectiva" de Durkheim y la *Herrschaft* de Max Weber. Y una noción, también, que refutaría el excesivo papel atribuido por el funcionalismo de Parsons a los valores, a la hora de explicar la cohesión normativa de la sociedad.

Sin embargo, Moya entiende que Dahrendorf no logra llevar a buen puerto su programa teórico, en principio intachable. La razón es que, siempre según el autor, la hipótesis básica del sociólogo alemán –definir el conflicto social moderno como un proceso dinámico de regulación de intereses- identifica al acontecer social en su conjunto con la estricta red de instituciones, con lo cual se produce una suerte de burocratización de la propia teoría. La teoría conflictual de Dahrendorf adolecería de formalismo normativista en sus mismas propuestas epistémicas.

Aparte de polemizar con autores y corrientes, el autor se preocupa por erigir un modelo teórico-metodológico que gira en torno a una visión simultáneamente relacional y estructural de la sociedad, en la que el ánimo tipificador va en paralelo con su inserción en un programa de atención permanente al devenir histórico. Se trata de una postura –deudora de quien fuera maestro de Moya, König- que el autor resume como sigue:

"El proceso de comunicación en el que la axiomática sociológica se define es el que va desde Comte, Marx y Spencer a Durkheim, Simmel, Max Weber, Pareto…, prolongándose en las discusiones teóricas actuales. La discusión científica, al vincular una multitud de posiciones personales desde una común pretensión de objetividad científica, va conformando un común sistema conceptual, depurado de sus momentos puramente subjetivos. La dimensión ontológica y valorativa, típica de los primeros sistemas de categorías sociológicas en cuanto expresión de una apropiación personal de la situación social –condición de la propia realización, posibilidad de la propia realidad- se depura hacia formulaciones rigurosamente analíticas y puramente descriptivas. Al personal esfuerzo creador sucede la recepción de un lenguaje cuya aceptación no exige cierto convencimiento práctico, sino la pura inteligibilidad de su contenido informando sobre la posibilidad empírica de una observación sistemática del acontecer social" (págs. 272-273).

Y sería precisamente Merton el que corroboraría todo ese derrotero con su alternativa de *middle-range theories*. Esta es la certera e ingeniosa conclusión a la que llega el autor, saliendo al paso de tanta valoración estrecha que tuvieron en su día las teorías de alcance medio mertonianas:

"Desde esta situación fáctica de la relativa madurez actual de la Sociología es posible entender cabalmente la propuesta de Merton (…) Frente a su comprensión superficial como condena definitiva a toda pretendida teoría general

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

sociológica, en tanto no sea resultado final de una axiomatización progresiva de teorías de alcance intermedio, el análisis profundizado de la obra del sociólogo americano cambiaría toda la perspectiva: tal posición teórica no es sino una toma de posición científicamente estratégica en función de la existencia de una pluralidad de teorías generales, definiendo un núcleo conceptual relativamente integrado desde el que se hacen posibles tales investigaciones empíricas" (pág. 273).

Sin embargo, la viabilidad de la propuesta no habría empezado a dar del todo sus frutos. Según Moya, lo realizado en ese sentido hasta el momento de la publicación del libro no hacía honor enteramente a la ambición del empeño. Una alternativa sería el esfuerzo realizado por Adorno y sus colaboradores por levantar una teoría crítica convincente (algo que el autor entiende no ha alcanzado aún suficiente madurez). Otra alternativa (entonces novedosa y muy en boga) sería la del estudio de los problemas sociales mediante un sistema de indicadores, lo que a Moya le parece una cortina de humo, por entender que encierra una pretensión dogmática y objetificadora.

¿Callejón sin salida? El autor no cierra la puerta. Por el contrario, haciendo gala de una "razón dialógica" *avant-la-lettre*, fía el futuro de la construcción disciplinar de la sociología a la tensión creadora en el seno de la entera comunidad científico-social.

Casi medio siglo más tarde, no sería mal ejercicio hacer balance de los logros al respecto de tal comunidad, dentro y fuera de España. Pero eso ya, definitivamente, es otra canción. Mantengamos en suspenso, en lo que a este comentario toca, la inteligente salida de Moya, tan válida entonces como ahora.

Colofón

El recorrido por las cinco memorias pienso que habrá corroborado en quien leyere los juicios de conjunto sobre todas ellas vertidos en un epígrafe anterior.

Recapitulando sobre la forma y el fondo de cada una de estas obras, me atrevería a formular de manera resumida los siguientes balances finales:

a) El trabajo de Del Campo se perfila como manual académico de vocación renovadora, centrado en la pormenorización y defensa de un cuerpo de hipótesis y una metodología –el estructural-funcionalismo-, por entonces de nuevo cuño en nuestro país, cuyas derivaciones hacia la sociología aplicada formarían parte de un programa de modernización.
b) La contribución de Castillo constituiría un compendio cuidadosamente medido, deliberadamente rebajado de pretensiones absolutizadoras y aun irónico, que buscaría sentar las bases de una sociología de anclaje popperiano, cuyos andamios de hipótesis falsables deberían exhibir hilos conductores afines a los modelos de causalidad maxweberiana.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

c) El libro de Díez Nicolás posee los caracteres de un tratado omnicomprensivo que, a partir de unos polos funcionalista y dialéctico minuciosamente sometidos a crítica en su papel de herramientas indagatorias, permite al autor aproximarse como alternativa a una tradición empírica de corte etnográfico y ecológico que solventaría las disyuntivas de la mencionada bipolaridad teórica.
d) La propuesta de González Seara, a medio camino entre el ensayo y el manual –géneros que en ocasiones se ensamblan en jugosas explosiones de humor-, tendría para mi gusto por *leit-motiv* la defensa de una visión dialéctica no canonizada sino identificada con la concepción de la sociedad como campo abierto de conflictos intergrupales; una dialéctica heredera de Marx pero despojada de todo manto profético y entendida como instrumento de análisis realista.
e) El volumen de Moya, abiertamente ensayístico, discurre autorreflexivamente sobre el pasado y el porvenir de la disciplina sociológica, apuntando, más allá de la tensión entre positivismo y dialéctica, hacia un punto de encuentro teórico que yo denominaría "dialógico", y que habría empezado ya a irse anticipando en ciertas propuestas convergentes (König, Piaget), lo mismo que en los materiales de trabajo de sucesivos congresos internacionales de sociología.

Señalé anteriormente que la suma de memorias se erige sin duda como poderoso referente de la normalización y maduración de la sociología española en la segunda mitad del siglo XX. Pero limitarse al contexto histórico sería rebajar la innegable importancia que entraña *per se* el esfuerzo de los cinco autores en sus indagaciones. Todas ellas poseen relevancia y rigor y es de justicia reconocerlo. Eso he tratado de hacer en las páginas precedentes, rindiendo debido homenaje a una generación y a unos sociólogos de los que yo al menos me siento deudor.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

Referencias bibliográficas

CASTILLO, J. (1968): *Introducción a la Sociología,* Madrid, Guadarrama.
DE MIGUEL, A. (1980): *Los intelectuales bonitos*, Barcelona, Planeta.
DE MIGUEL, J. (1971): "Para una sociología de la sociología española", en VV.AA.: *Sociología española de los años setenta*, Madrid, Confederación Española de Cajas de Ahorro.
DE MIGUEL, J. Y MOYER, M. (1973): "Sociology in Spain", Current Sociology, 27.
DEL CAMPO, S. (1969; ed. orig., 1962): *La Sociología científica moderna*, Madrid, Instituto de Estudios Políticos.
DÍEZ NICOLÁS, J. (1976; ed. orig., 1971): *Sociología: entre el funcionalismo y la dialéctica,* Madrid, Guadiana de Publicaciones.
GINER, S. (1969): *Sociología*, Barcelona, Península.
GINER, S. Y PÉREZ YRUELA, M. (2007): "La evolución de la teoría social en España: una perspectiva", en Pérez Yruela, M. (comp.): *La sociología en España*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
GONZÁLEZ SEARA, L. (1971): *La Sociología, aventura dialéctica*, Madrid, Tecnos.
— (2008): *La aventura del intelectual antiguo*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
LAMO DE ESPINOSA, E. (1990): "Teoría Sociológica", en Giner, S. y Moreno, L. (comps.): *Sociología en España,* Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
— (1992): "La sociología española desde 1939", en Ibáñez, J. (coord.): *Las ciencias sociales en España. Sociología*, Madrid, Universidad Complutense.
— (2007): "La teoría sociológica", en Pérez Yruela, M. (comp.): *La sociología en España,* Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
— (2008): "La teoria sociologica in Spagna", en el vol. monográfico "La sociologia in Spagna", *Sociologia*, XLII, 2.
MARTÍN LÓPEZ, E. (1969): *Sociología General. La Sociología como ciencia de las relaciones sociales,* Barcelona, edición privada.
MORENTE MEJÍAS, F. (2000): "Sociología en España. Una aproximación sintética", Revista de Estudios Políticos, 108, Abril-Junio.
MOYA, C. (1971): *Teoría Sociológica. Una introducción crítica*, Madrid, Taurus.
RODRÍGUEZ CAAMAÑO, M. (comp.) (2004): "Sociólogos españoles de postguerra", Política y Sociedad, vol. 41, 2.
RODRÍGUEZ IBÁÑEZ, J. E. (2008): "Presentación", en Gómez Arboleya, E.: *Obra póstuma*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
ZARCO, J. (2001): "El funcionalismo y la sociología empírica", en Del Campo, S. (dir.): *Historia de la Sociología española*, Barcelona, Ariel.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

Monografía

Artículos e Investigaciones

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

Un estudio sobre el profesorado de posgrado de la Universidad Autónoma de México

Ana Hirsch Adler
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
anaha007@yahoo.com.mx

Resumen

El objetivo del artículo es dar a conocer las proposiciones que obtuvieron los mayores promedios, con base en las respuestas que dieron 399 académicos de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México al cuestionario: "Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada" de Fernández – Cruz y Romero (2010) en 2016. Para ubicar a los profesores e investigadores de posgrado, se diseñó una muestra estratificada simple. Los reactivos con los mayores promedios fueron son: "Conoce la materia que enseña"; "Es consciente de la continua actualización científica"; "Se asegura que sus estudiantes le entiendan"; "Considera tan importante la preparación como el desarrollo de las clases"; "Se apasiona con su profesión y la transmite al alumnado, fomentando el compromiso con la materia" y "Evalúa de acuerdo con criterios previamente fijados y conocidos por los estudiantes". Se concluye afirmando que el cuestionario fue de utilidad para cumplir el objetivo general del proyecto de investigación.

Palabras clave: *Profesorado, Programas de posgrado, Universidad, México*

A study about the graduate professors from the National Autonomous University of Mexico

Abstract

The porpoise of the article is to present the propositions that obtained the biggest averages, based on the answers given by 399 graduate academics from the National Autonomous University of Mexico, to the "Questionnaire for the Selection of Indicators for the Evaluation of University Teaching Excellence"[1] *from Fernández – Cruz and Romero (2010). To be able to locate the graduate professors and researchers, a simple stratified sample was used. The items with*

[1] La traducción al inglés tanto del nombre del cuestionario de la Universidad de Granada como de las proposiciones que obtuvieron los mayores promedios en la UNAM provienen de García – Ramírez (2012 y 2013).

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

the highest averages were: "Have expert´s knowledge of content"; "Be conscious of the necessity of updating knowledge"; "Make sure to have been understood by the students"; "Get involved and transmit passion and interest for the profession to the students, promoting commitment with the subject" and "Evaluate according to previously set criteria". The principal conclusion is that the questionnaire was useful to fulfil the general objective of the research.

Keywords: *Professors, Graduate programs, University, México*

1. Introducción

El artículo es parte del *Estudio sobre la excelencia del profesorado del posgrado de la UNAM*[2] cuyo objetivo general es: conocer los indicadores que los profesores de posgrado de la UNAM consideran que son los más relevantes de la excelencia del profesorado.

Una de las principales actividades que se llevó a cabo al inicio del proyecto fue la búsqueda de artículos en revistas arbitradas e indexadas, con dos finalidades: la construcción de un estado de conocimiento sobre el tema y la localización de instrumentos que hubieran sido utilizados con éxito en investigaciones sobre este campo. Se seleccionó el cuestionario "Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada" de Fernández – Cruz & Romero (2010), se solicitó la aprobación de los autores para su utilización en la UNAM y se aplicó a una muestra estratificada simple de 399 académicos de posgrado[3], del 29 de febrero al 29 de julio del 2016.

El instrumento consta con 10 dimensiones: Visión de la enseñanza universitaria, Necesidades formativas de los estudiantes, Conocimiento del contexto, Planificación y organización de la materia, Desarrollo de la enseñanza, Capacidad comunicativa, Apoyo individual al aprendizaje, Evaluación, Innovación de la enseñanza y actualización docente y Autoevaluación. Cada una de ellas se integra con diez proposiciones, lo que implica que en total de 100 ítems. Para cada uno, se solicitó a los participantes que seleccionaran entre cuatro opciones de respues-

[2] Inició en 2015 y cuenta con la aprobación del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (de la Universidad Nacional Autónoma de México) a partir del 2017.

[3] La Dirección General de Evaluación Institucional de la UNAM nos proporcionó, en 2016, una base de datos, con información de 34,348 profesores e investigadores que dan clases y tutorías en los cuarenta y un posgrados de la UNAM. Muchos de los nombres están repetidos pues los académicos pueden dar más de una clase y más de una tutoría. Con esa base, se utilizó la fórmula simplificada de Taro Yamane (1979:743) para poblaciones numerosas: n= N/1+N (e) , con un margen de error de 0.05.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

ta: 4. Muy relevante, 3. Relevante, 2. No muy relevante y 1. Irrelevante. Con los resultados se obtuvieron los promedios de cada dimensión y de cada uno de los reactivos[4].

Al cuestionario de la Universidad de Granada, se agregaron cuatro preguntas abiertas: ¿Cuáles son los cinco valores básicos que la universidad debería promover con sus académicos? Indique usted ¿cuáles son los cinco principales rasgos de "ser un buen profesor universitario? ¿Cómo influyen sus proyectos de investigación en sus actividades de docencia y tutoría? y Mencione el nombre de hasta tres profesores de posgrado de la UNAM que usted considere como excelentes. La finalidad de estos interrogantes fue ampliar la información sobre el tema e incorporar elementos de corte cualitativo.

En este trabajo damos cuenta únicamente de los resultados de la UNAM con base en las respuestas al cuestionario de la Universidad de Granada.

2. Características de la muestra de los 399 académicos de posgrado de la UNAM que participaron en el estudio[5].

a. El 61,06% corresponde al género masculino y el 38,94% al femenino.

b. Con respecto a los rangos de edad, los académicos con mayor representación en la muestra se encuentran entre los 46 a 65 años y constituyen casi el 65% del total. Las frecuencias medias y bajas están en los extremos entre los académicos de mayor y menor edad.

c. En referencia a su antigüedad en la institución, los puntajes están muy diversificados. Los más altos corresponden a: 6 a 10, 21 a 25 y 26 a 30 años, con un 12,8% para cada rango y de 16 a 20 años, con el 12,6%.

d. En cuanto a las entidades de adscripción[6], son más los que pertenecen a las facultades y escuelas, que a los institutos y centros de investigación. Los que más contestaron fueron profesores de las Facultades de Medicina (6,7%), Química (5,2%) e Ingeniería (5,0%). Los investigadores que participaron en el cuestionario son de los Institutos de: Biotecnológica, Investigaciones Biomédicas, Investigaciones Económicas, Ecología, Geología, Investigaciones Históricas, Biología y del Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico (que se convirtió en instituto en el 2018).

e. Acerca de los posgrados y áreas de conocimiento, es importante señalar que la UNAM clasifica sus 41 posgrados en cuatro áreas de conocimiento:

[4] El instrumento en su conjunto, en la UNAM, obtuvo un *Alfa de Cronbach* de 0.968, lo que indica que su confiabilidad es elevada.

[5] Una versión más amplia se presentó en el artículo de Barragán, Figueroa y Hirsch (2018).

[6] La UNAM clasifica a su personal académico en profesores, que son los que laboran en facultades y escuelas y en investigadores, que están adscritos a institutos y centros de investigación.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

I. Ciencias Físico – Matemáticas y de las Ingenierías, II. Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud, III. Ciencias Sociales y IV. Humanidades y de las Artes. Consideramos un buen logro al hecho de que contestaron el instrumento (a través de *Google Forms*) académicos de todos los programas, exceptuando los de la Maestría en Diseño Industrial (del Área IV). Varios profesores e investigadores colaboran en más de un posgrado. El área más representada fue la II con 49% y después, la I con 19%, la IV con 18% y la III con 14%.

f. Por tipo de contratación, un 83% de la muestra es de tiempo completo, 16% de asignatura y 1% de medio tiempo. Contestaron el instrumento 142 Profesores e Investigadores Titular C (que es el más alto), 77 Titular B y 58 Titular A. Fueron menos los de las otras categorías y niveles.

g. Un poco menos del 70% pertenecía en 2016 al Sistema Nacional de Investigadores (que forma parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología) y con respecto al Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (de la UNAM): en orden de importancia ascendente los porcentajes son: 1% correspondió al Nivel A, 9% al B, 41% al C y 29% al D.

h. El 26% contaba con doctorado, 12% con maestría y 2% con alguna especialidad.

Podríamos resumir las características de los académicos de la muestra indicando que cuentan, en general, con una amplia experiencia, lo que se puede deducir por el número de años en que han trabajado en la institución, a que casi en su totalidad obtuvieron el grado de doctorado, a que un alto porcentaje tiene una plaza de Titular, lo mismo que con respecto a su pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores y al Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo.

3. Resultados

Procedemos a presentar los principales resultados por cada una de las diez dimensiones:

A.Visión de la enseñanza universitaria

Podemos dividir en dos rubros las diez proposiciones que incluye esta dimensión:

A.1 En un primer aspecto, ubicamos el asunto sobre el valor que el profesorado le otorga a su propio trabajo en las funciones de docencia e investigación y al reconocimiento que obtiene de sus alumnos. Nos parece de enorme interés este tema del cuestionario de Fernández – Cruz y Romero (2010), por la tendencia - cada vez más dominante - de las agencias financiadoras nacionales e internacionales, de las universidades y de los propios académicos de priorizar las labores

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

de investigación, lo que deja muchas veces en un lugar secundario la docencia. Las recompensas y el prestigio se obtienen con mayor probabilidad a partir de la producción derivada de la investigación.

Incluimos en este primer grupo las siguientes proposiciones, que además cuentan con promedios altos: "Valora altamente la profesión de profesor/a universitario/a" (3,68)[7], "Tiene en alta estima la valoración y reconocimiento que sus alumnos/as manifiestan hacia su docencia" (3,36), "Le satisface en alto grado el éxito de sus estudiantes en los exámenes" (3,49) y "Concede gran importancia a su propia investigación en el programa de la asignatura" (3,08).

Cabe mencionar que el promedio más bajo en Visión de la enseñanza universitaria y en toda la escala (que como ya se señaló cuenta con 100 ítems) es: "Da más importancia a la docencia que a la investigación" (con 2,69). Esto puede ligarse con lo dicho previamente acerca de la preferencia que tienen los académicos de la UNAM por la investigación.

A.2 En la segunda manera en que agrupamos, se localiza en primer lugar, con el promedio más alto de esta dimensión y de toda la escala: "Conoce la materia que enseña" (3,97). También están: "Considera tan importante la preparación como el desarrollo de las clases" (3,87), "Vincula la enseñanza con el mundo profesional" (3,54) y "Relaciona la gestión académica con su dedicación hacia su docencia" (3,09). Como puede verse en este último indicador, las tareas de gestión no elegidas preferentemente por los profesores e investigadores de la UNAM.

B. Necesidades formativas de los estudiantes

La mayor parte de estas proposiciones se refiere a la importancia que tiene para los profesores conocer a sus estudiantes, en los siguientes aspectos: expectativas, estilos de aprendizaje, características personales, valores e intereses, actitudes y errores y aciertos en el aprendizaje. Dos tratan acerca de la necesidad de motivarlos y de apoyarlos al informarles sobre las ayudas que pueden obtener.

El indicador más alto es: "Se preocupa de motivar a sus estudiantes y mantener su interés por la asignatura" (3,82). En orden descendente están: "Promueve que sus estudiantes se responsabilicen de su propio aprendizaje" (3,75), "Se interesa por conocer las expectativas académicas de sus estudiantes" (3,60), "Indaga habitualmente los errores y aciertos de sus estudiantes en el aprendizaje" (3,47), "Conoce las expectativas de sus estudiantes en relación con el posgrado" (3,46), "Detecta los valores e intereses de sus estudiantes" (3,44), "Explora las posibilidades de que sus estudiantes se beneficien de ayudas, recursos, especialistas, y contactos con instituciones y servicios" (3,43), "Indaga y tiene en cuenta la actitud de sus estudiantes ante la materia" (3,39) y "Detecta y valora las características personales de cada estudiante" (3,38).

[7] El promedio más alto de toda la escala es de 4.00.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

El promedio más bajo es el de: "Conoce los estilos de aprendizaje de sus alumnos para potenciarlos o mejorarlos" (3,24).

Aunque con un promedio no muy alto consideramos importante que el cuestionario de Fernández – Cruz y Romero haya incorporado algunos ítems que se vinculan con los valores, que es un tema relevante en el proyecto de investigación.

C. Conocimiento del contexto

Además del contexto de la universidad, en esta dimensión se incluyen algunos aspectos de la relación entre docencia, investigación y gestión (que también se incluyen en Visión de la enseñanza universitaria), obstáculos institucionales, acoplamiento con otros docentes de la misma materia, importancia de las relaciones humanas y el ambiente en las clases y conexiones con el mundo profesional (que se presentó en Visión de la enseñanza universitaria).

El reactivo más alto es: "Se preocupa de ofrecer una enseñanza de calidad, aunque la Universidad no se lo reconozca" (3,82). Aparece aquí, de nuevo, la importancia que le otorgan los académicos al reconocimiento y al prestigio, situación que ya se había resaltado en Visión de la enseñanza universitaria.

Después están: "Se preocupa por las relaciones humanas y por crear un buen clima en sus clases" (3,72) y "Compagina sus tareas docentes con las de investigación" (3,70). Esta última proposición llama la atención, pues en Visión de la enseñanza universitaria, como ya se señaló, el promedio más bajo es el de: "Da más importancia a la docencia que a la investigación".

Luego continúan con el mismo promedio de 3,54: "Conoce el contexto institucional donde trabaja" y "Aprovecha los conocimientos que le proporcionan las tareas de gestión e investigación para mejorar su docencia". Después están: "Se enfrenta adecuadamente a los obstáculos que dificultan su desarrollo profesional" (3,53), "Antepone la formación de los estudiantes a intereses institucionales, grupales e individuales" (3,48), "Establece conexiones entre el mundo profesional y el universitario" (3,42) (que ya se mencionó en la primera dimensión) y "Se muestra flexible ante los cambios de asignaturas a impartir" (3,18). Por último con el promedio más bajo en esta dimensión está: "Coordina su actuación con la de los demás compañeros que imparten la misma asignatura u otras con ella relacionadas" (2,99). El tema de compartir experiencias con los colegas obtuvo en toda la escala promedios muy bajos.

D. Planificación y organización de la materia

Se refiere a las actividades que el docente desarrolla antes del trabajo directo en aulas y laboratorios y son fundamentalmente competencias de tipo técnico. Los temas son: actualización y planificación de las asignaturas; selección bibliográfica y de conocimientos y actividades; adaptación de metodologías; elabora-

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

ción, utilización y actualización de materiales y actividades prácticas y conexión de aspectos teóricos y prácticos. Especialmente interesante resulta la proposición acerca de promover prácticas que desarrollen la creatividad y los valores de los estudiantes (con un promedio de 3,56). La creatividad la podemos asociar fácilmente con competencias de tipo cognitivo y la segunda con las éticas. Ya se había indicado que en todo el cuestionario hay pocos indicadores relacionados con los valores.

El indicador más alto es "Actualiza regularmente la programación de su/sus asignaturas" (3,77). En orden descendente se encuentran: "Programa su asignatura conectando los contenidos teóricos con los prácticos" (3,60), "Formula objetivos, selecciona contenidos útiles y necesarios y prevé actividades sugerentes" (3,59), "Selecciona referencias bibliográficas de fácil acceso para los estudiantes" (3,54), "Elabora y utiliza diversos materiales de enseñanza, renovándolos con frecuencia" (3,50), "Prepara actividades prácticas para que los estudiantes 'aprendan haciendo'" (3,46), "Adapta su metodología al tamaño y características de los estudiantes" (3,45) y "Selecciona conocimientos y actividades por su nivel de complejidad cognitiva" (3,29).

Lo menos valorado recae en la colaboración con los colegas (2,94), tanto en esta dimensión como en la de Conocimiento del contexto.

E. Desarrollo de la enseñanza

Consideramos de relevancia la proposición (que además obtuvo un alto puntaje) que se refiere a la promoción de habilidades cognitivas, como son: juicio crítico, reflexión, diálogo y debate (3,80), puesto que las demás se refieren de nuevo a metodologías, adaptación de tiempo y materiales, destrezas instrumentales, información ordenada y recursos didácticos; que son aspectos que se repiten en varias dimensiones. También resultó significativo y con el mismo promedio que el ítem anterior: "Anima a los estudiantes a que exploren, indaguen, construyan significados, conecten ideas, manejen fuentes de información, busquen alternativas y resuelvan problemas", que contribuyen igualmente al desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Como se ha señalado, a través del instrumento, se pueden ubicar temas relacionados con el valor que los propios académicos atribuyen a su trabajo. En esta dimensión se encuentra el siguiente: "Se apasiona con su profesión y la transmite al alumnado, fomentando el compromiso con la materia (que es el promedio más elevado en esta dimensión: 3,86).

Aquí, otra vez, se hace mención a la colaboración con los colegas: "Se cuestiona la utilidad de las metodologías y busca alternativas con colegas y alumnos" (3,32), que al igual que en otras dimensiones (Conocimiento del Contexto y Planificación y Organización de la Materia) obtiene un promedio bajo.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

Con respecto a las relaciones humanas está: "Establece relaciones de cordialidad, cercanía y buen humor sin dejar de lado la seriedad y exigencia propia de la función docente (3,66) que también se planteó en Conocimiento del Contexto.

Con respecto a los aspectos técnicos están los siguientes indicadores: "Vincula la nueva información con lo aprendido previamente, haciendo referencia a otros temas, materias o campos" (3,73), "Adapta el tiempo, el material y la metodología al interés y dificultad del contenido" (3,52), "Ofrece ordenadamente la información, usando resúmenes, gráficas, esquemas, diagramas, ilustraciones, etc." (3,50), "Utiliza materiales y recursos didácticos variados e integra en su docencia las nuevas tecnologías de la información y la comunicación….." (3,47). El puntaje más bajo es: "Promueve en sus estudiantes el desarrollo de diversas destrezas instrumentales" (3,27).

F. Capacidad comunicativa

Con respecto al ambiente de cordialidad, aquí se ubica también un indicador sobre este tema: "Crea un ambiente de cordialidad y comunicación fluida para que sus alumnos disfruten de las clases" (3,73) que también está en Conocimiento del contexto, Planificación y organización de la materia y Desarrollo de la Enseñanza.

Otros aspectos tratan acerca de: promover la discusión, establecer canales de comunicación, relacionar a los estudiantes con otros profesores y especialistas, buscar información en medios tecnológicos, considerar los cuestionamientos y aportaciones de los estudiantes y proporcionar múltiples puntos de vista sobre ideas controvertidas.

El más altamente considerado es: "Se asegura de que sus estudiantes le entiendan" (3,87), que se relaciona fuertemente con el ítem más alto de toda la escala, mencionado previamente en Visión de la enseñanza universitaria: "Conoce la materia que enseña" (3,97).

Después están: "Utiliza en su enseñanza lenguajes variados (discurso oral, escrito, gráfico, etc.)" (3,63), "Estimula a sus estudiantes proporcionándoles múltiples puntos de vista sobre ideas controvertidas" (3,62), "Promueve el cuestionamiento y las aportaciones de sus estudiantes, tomando sus ideas, respuestas y visiones en consideración" (3,60), "Estimula las discusiones sobre los proyectos de trabajo y actividades de campo y laboratorio" (3,54), "Se preocupa de encontrar nueva información sobre los diferentes tópicos usando medios tecnológicos" (3,49), "Establece canales de comunicación adecuados para proporcionar a sus estudiantes información continua acerca de su proceso de aprendizaje" (3,44) y "Relaciona a sus estudiantes con otros profesores y especialistas que puedan facilitar el aprendizaje" (3,31). El promedio en este ítem es también bajo, lo mismo que en los otros que se refieren a la relación con colegas.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

El puntaje más bajo es: "Discute con sus estudiantes los éxitos y problemas que se presentan durante la implementación de innovaciones en la docencia" (2,96).

Resulta evidente que la temática de comunicación se relaciona fuertemente con las competencias cognitivas y juega un papel fundamental en la docencia de excelencia en el posgrado de la UNAM. Se da un lugar importante a fomentar el cuestionamiento y el contacto con ideas controvertidas, lo que es congruente con el planteamiento de la proposición sobre el juicio crítico, la reflexión, el diálogo y el debate de la dimensión Desarrollo de la enseñanza.

G. Apoyo individual al aprendizaje

Todas las proposiciones se refieren a los procesos de tutoría.

La mayor puntuación está en: "Considera la tutoría como un excelente recurso para completar el trabajo docente" (3,44). De importancia similar y con menores promedios están dos reactivos con el mismo promedio (3,24): "Estimula la asistencia de sus estudiantes a la tutoría" y "Usa la tutoría para hacer un seguimiento personalizado del progreso de sus estudiantes". Casi con igual promedio (3,23) está: "Utiliza la tutoría para hacer un seguimiento personalizado del trabajo de sus alumnos/as". Todo ello da cuenta de la estrecha relación que hay entre la docencia y las tutorías.

Los académicos de la UNAM reiteraron este asunto con los bajos puntajes de los siguientes indicadores: "Utiliza la tutoría para atender situaciones personales de sus estudiantes aunque no estén directamente relacionadas con la docencia" (2,77) y "Utiliza la entrevista en grupo para orientar los trabajos colectivos" (2.97).

Los demás indicadores, entre el más alto y los dos más bajos, en orden descendente, son: "Cumple escrupulosamente los horarios de tutoría" (3,19), "Se asegura de que los alumnos/as que tengan dificultades con materiales de clase o con proyectos de trabajo encuentren ayuda tutorial" (3,12) y con el mismo promedio (3,09) están otros dos: "Ofrece una atención especial a estudiantes con problemas de aprendizaje" y "Utiliza la tutoría para orientar sobre perspectivas académicas y/o profesionales relacionadas con las materias y el programa de posgrado que cursan sus estudiantes".

Como puede verse, los promedios en esta dimensión son muy bajos.

H. Evaluación

Un aspecto que se distingue es: "Reflexiona acerca de los dilemas éticos que se presentan en situaciones de reprobación", aunque obtuvo un promedio bajo (3,24). Como ya se había señalado son muy pocos los indicadores que hacen mención directa a temas éticos y valorativos en el cuestionario de la Universidad de Granada.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

El reactivo más alto es: "Evalúa de acuerdo con criterios previamente fijados y conocidos por los estudiantes (3,84). Después están: "Se preocupa por la validez de los instrumentos de evaluación que emplea" (3,60), "Concibe la evaluación en un sentido indagador que le permite tener información para mejorar su enseñanza" (3,57), "Valora positivamente la asistencia a clases y a otras actividades desarrolladas en el programa" (3,53), "Informa a sus estudiantes de los problemas más comunes encontrados en la evaluación" (3,46), "Reflexiona sobre las debilidades encontradas en sus estudiantes y explora estrategias para contrarrestarlas" (3,45), "Asume que la evaluación requiere un juicio basado en evidencias recogidas sobre cada estudiante" (3,42) y "Acuerda con sus estudiantes los criterios de evaluación" (3,19). El de menor puntaje es: "Ofrece alternativas a los/as estudiantes que obtuvieron una evaluación baja" (2,99).

Consideramos interesantes las proposiciones que se refieren a la evaluación como un modo de contar con mejor información para mejorar la enseñanza y que se considere de utilidad para contrarrestar las debilidades de los alumnos, lo que las separa de la confusión que muchas veces se genera entre evaluación y calificación.

I. Innovación de la enseñanza y actualización docente

Esta dimensión se refiere a diferentes aspectos relacionados con el mejoramiento continuo del profesorado a través de cursos, asistencia a congresos y procesos auto-formativos diversos, pero también a través de su colaboración en publicaciones periódicas y su participación en proyectos de innovación.

Estos temas pueden vincularse con el ítem más bajo de todo el cuestionario acerca del predominio de la docencia por sobre la investigación (en la dimensión Visión de la enseñanza universitaria). Como se mencionó con anterioridad, existe la tendencia de recompensar la producción en investigación, que en gran medida se mide con base en las publicaciones en revistas arbitradas e indexadas y en la colaboración en proyectos científicos, de preferencia internacionales y con financiamiento. Como podemos ver en los indicadores menos elegidos: "Presenta aportaciones didácticas en publicaciones periódicas" (2,70) y "Participa en proyectos de innovación docente" (2,98) no se valora del mismo modo el desarrollo de estudios ligados a la actividad docente.

El reactivo más alto es: "Es consciente de la necesidad de continua actualización científica" (3,88). Entre el ítem más alto y los más bajos están: "Le preocupa la mejora de la calidad de su enseñanza" (3,77), "Se preocupa por su autoformación docente" (3,72), "Asiste a congresos, jornadas y otras reuniones científicas" (3,68), "Se encuentra motivado para la formación continua" (3,67), "Se forma y se actualiza en los aspectos didácticos de la enseñanza de sus materias" (3,36) y "Colabora con colegas en la actualización y mejora de la enseñanza" (3,13). De nuevo la colaboración con los colegas obtiene un bajo puntaje.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

J. Autoevaluación

Se incluyen aspectos tales como: reflexión sobre la propia práctica docente, autoconocimiento, autoestima, autoanálisis y revisión de diversas capacidades didácticas y pedagógicas. El indicador más alto es: "Reflexiona sobre su práctica docente para mejorarla" (3,74) que se relaciona con el de: Somete a autoanálisis su conocimiento y destrezas en diversas situaciones didácticas (3,40).

Hay varios ítems que se refieren a la valoración del profesor con su propio trabajo: "Se conoce a sí mismo como docente, siendo capaz de apreciar sus debilidades y puntos fuertes" (3,69) y "Posee una elevada autoestima" (3,29). Todos ellos se vinculan fácilmente con la valoración que tiene el profesor sobre su propio trabajo y la que le dan sus estudiantes, que se incluyen en Visión de la enseñanza y "Se apasiona con su profesión y la transmite al alumnado, fomentando el compromiso con la materia", que se localiza en Desarrollo de la enseñanza. Encontramos, pues, seis proposiciones interesantes que dan cuenta de la valoración que se da a sí mismo el profesor universitario y que en todos los casos obtuvieron promedios elevados.

En esta dimensión, hay dos promedios bajos. El primero es: "Analiza sus relaciones con los colegas del posgrado" (2,73). Ya se había comentado que en todos los ítems en que se menciona a los colegas se repite la misma situación (en las dimensiones de Conocimiento del contexto, Planificación y organización de la materia, Desarrollo de la enseñanza e Innovación de la enseñanza y actualización docente). El segundo es: "Utiliza instrumentos diversos (cuestionarios, autoinformes, grabaciones, diarios, etc.) para autoevaluarse" (2,77).

Otra proposición de Autoevaluación es: "Analiza el clima de clase y el nivel de cordialidad, respeto y calidez en su relación con sus alumnos" (3,57), que también es un tema tratado en otras cuatro dimensiones: Conocimiento del contexto, Planificación y organización de la materia, Desarrollo de la Enseñanza y Capacidad comunicativa.

Además está: "Comprueba que los materiales usados en la enseñanza motivan a sus alumnos y hacen atractiva las asignaturas" (3,52) y "Examina el grado en que conecta sus clases con el mundo profesional" (3,31). La conexión con el mundo profesional es un punto tratado también en: Visión de la enseñanza y Conocimiento del contexto y "Utiliza estrategias variadas para revisar su práctica diaria" (3,08).

4. Síntesis de los principales resultados (ver Tabla 1)

Los reactivos con los mayores promedios en las diez dimensiones permitieron identificar cuestiones que son significativas para los académicos de pos-

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

grado de la UNAM, especialmente el de mayor puntuación: "Conoce la materia que enseña" (3,97).

Después están: "Es consciente de la continua actualización científica" (3,88), "Se asegura que sus estudiantes le entiendan" (3,87), "Considera tan importante la preparación como el desarrollo de las clases" (3,87), "Se apasiona con su profesión y la transmite al alumnado, fomentando el compromiso con la materia" (3,86), "Evalúa de acuerdo con criterios previamente fijados y conocidos por los estudiantes" (3,84), "Se preocupa de motivar a sus estudiantes y mantener el interés por la asignatura" (3,82), "Se preocupa de ofrecer una enseñanza de calidad, aunque la Universidad no se lo reconozca" (3,82), "Promueve el juicio crítico, la reflexión, el diálogo y el debate" (3,80) y "Anima a los estudiantes a que exploren, indaguen, construyen significados, conecten ideas, manejen fuentes de información, busquen alternativas y resuelvan problemas" (3,80).

Como podemos ver, se privilegia el conocimiento de la materia que se enseña y de los estudiantes, por medio de diversos procesos motivacionales y cognitivos; la actualización científica; la comunicación y la búsqueda de calidad en la enseñanza.

En el cuestionario de la Universidad de Granada hay un predominio de aspectos técnicos, especialmente de tipo pedagógico y didáctico, lo que reduce las proposiciones que se refieren a otro tipo de temas, como son: a) Valoración que el profesorado le otorga a su propio trabajo (seis ítems), que en los resultados de la UNAM alcanza promedios altos; b) Investigación (cinco ítems). En la UNAM, tres de ellos obtienen promedios altos y los dos restantes tienen puntajes bajos[8], c) Colaboración con colegas (cinco ítems), que obtuvo promedios bajos en la UNAM; d) Preocupación por las relaciones humanas y el clima de cordialidad en las clases (tres ítems), que en nuestra muestra obtuvo promedios altos y e) Hay muy pocos ítems que se refieren a aspectos éticos y de los valores y también lo son con respecto a la vinculación con el mundo profesional.

5. A modo de conclusión

Consideramos que el instrumento de la Universidad de Granada aporta indicadores significativos que permiten explicar detalladamente las funciones sustantivas que desarrollan las universidades. El cuestionario prioriza las labores

[8] En todo el cuestionario hay sólo cinco proposiciones que se refieren a la investigación: "Da más importancia a la docencia que a la investigación" (2,69), "Concede gran importancia a su propia investigación en el programa de la asignatura" (3,08), Aprovecha los conocimientos que le proporcionan las tareas de gestión e investigación para mejorar su docencia"(3,54), "Compagina sus tareas docentes con las de investigación" (3,70) y "Asiste a congresos, jornadas y otras reuniones científicas" (3,68).

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

de docencia, lo que resulta un tanto problemático con respecto a la orientación hacia la investigación que tienen muchos de los académicos de la UNAM, principalmente los que trabajan en los institutos de investigación y también en el caso de los profesores de las facultades y escuelas, que además del trabajo de docencia llevan a cabo investigación.

Pensamos, además, que la localización de las proposiciones de la escala que obtuvieron los promedios más altos, contribuye a cumplir con el objetivo general del proyecto, que como ya se señaló en la introducción, es: conocer los indicadores que los profesores de posgrado de la UNAM consideran que son los más relevantes de la excelencia del profesorado.

TABLA 1. PROPOSICIONES CON LOS PROMEDIOS MÁS ALTOS EN CADA DIMENSIÓN

DIMENSIONES	ÍTEMS	PRO-MEDIOS
Visión de la Enseñanza Universitaria	"Conoce la materia que enseña"	3,97
Innovación de la enseñanza y actualización docente:	"Es consciente de la continua actualización científica"	3,88
Capacidad Comunicativa	"Se asegura que sus estudiantes le entiendan"	3,87
Desarrollo de la enseñanza	"Se apasiona con su profesión y la transmite al alumnado, fomentando el compromiso con la materia"	3,86
Evaluación	"Evalúa de acuerdo con criterios previamente fijados y conocidos por los estudiantes"	3,84
Necesidades formativas de los estudiantes	"Se preocupa de motivar a sus estudiantes y mantener su interés por la asignatura"	3.82
Conocimiento del contexto	"Se preocupa de ofrecer una enseñanza de calidad, aunque la Universidad no se lo reconozca"	3,82
Planificación y organización de la materia	"Actualiza regularmente la programación de su/sus asignaturas"	3,77
Autoevaluación	"Reflexiona sobre su práctica docente para mejorarla"	3,74
Apoyo individual al aprendizaje	"Considera la tutoría como un excelente recurso para completar el trabajo docente"	3,44

Referencias bibliográficas

BARRAGÁN, A.; FIGUEROA, M. & HIRSCH, A. (2018), Principales rasgos de un buen profesor universitario en opinión de académicos de posgrado, *IFP Investigación y formación pedagógica, Revista del CIEG*, Año 4, No. 7, enero – junio 2018.

FERNÁNDEZ-CRUZ, M. & ROMERO, A. (2010), "Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada". *Revista portuguesa de pedagogía* 44(1). pp. 83-117.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

GARCÍA – RAMÍREZ, J.M. (2012), La comunicación, clave de la excelencia visible en la Educación Superior, *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 3, pp. 25-36. http;//www.ugr.esd/jett/index.php. Consulta 12 de mayo del 2018.

GARCÍA – RAMÍREZ, J.M. (2013), Selección de indicadores para la evaluación de la excelencia docente en la Universidad de Trent (Canadá), Tesis Doctoral, Universidad de Granada, España.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica IN300217 (2017), *Estudio sobre la excelencia del profesorado del posgrado de la UNAM*.

YAMANE, T. (1979), *Estadística*, México, Harla.

Recibido: 04/06/18
Aceptado: 15/11/18

Valores profesionales en el contexto universitario. Opiniones de los académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México

Ana Hirsch Adler
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
anaha007@yahoo.com.mx

Judith Pérez-Castro
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
pkjudith33@yahoo.com.mx

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar los valores expresados por una muestra de profesores e investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), así como otros referentes éticos que utilizan para guiar su trabajo académico. En la parte teórica, exponemos las definiciones y características de los valores y su relación con los principios, las normas y las creencias. Para la parte empírica, se aplicó el cuestionario: "Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada" (Fernández-Cruz y Romero, 2010), al que se agregaron cuatro preguntas abiertas. Aquí, presentamos los resultados con respecto a la primera: ¿Cuáles son los cinco valores básicos que la universidad debería promover con sus académicos? Se obtuvieron 1,986 respuestas, que clasificamos en cuatro categorías: Asuntos valorativos, Competencias, Comportamientos y Aspectos Profesionales-Institucionales. La mayor proporción fue para los asuntos valorativos con 1,328 respuestas y, dentro de éstos, la subcategoría de los valores logró el puntaje más alto (1,008). Los más mencionados fueron Honestidad y Honradez, Responsabilidad, Respeto y Compromiso.

Un aspecto a destacar es que cuando se pregunta en general acerca de los valores, los sujetos de investigación tienden a incluir otro tipo de aspectos éticos.

Palabras clave: *Valores profesionales, Académicos, Ética profesional, Ética de la investigación.*

Professional values in the university context. The academics from the national autonomous university of Mexico.

Abstract

The aim of this paper is to analyze the values mentioned by a sample of professors and researchers from the National Autonomous University of Mexico (UNAM), as well as other ethical references that help them to guide their academic work. In the theoretical part, we discuss the definition and characteristics of the notion of value and its relation with principles, norms and beliefs. For the empirical part, we used the questionnaire: "Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada" (Fernández-Cruz y Romero, 2010), and we added four open questions. Here, we present the results of the first one, which is: What are the five main values that the university should foster among their academics? We got 1,986 responses that were classified into four categories: Value issues, Competences, Behaviour, and Professional-Institutional Aspects. The highest proportion was for the Value issues with 1,328 answers. The subcategory of Values had the highest amount of responses (1,008). The most mentioned values were Honesty, Responsibility, Respect, and Compromise.

We would like to highlight that when we ask about values in general, the respondents tend to include other kind of ethical issues.

***Keywords**: Professional values, Academics, Professional ethics, Research ethics.*

1. Introducción

El presente trabajo es parte del *Estudio sobre la excelencia del profesorado del posgrado de la UNAM,* cuyo objetivo general es conocer los indicadores que los profesores e investigadores consideran como los más relevantes para su trabajo académico. Para analizar este tema, nos apoyamos en dos éticas aplicadas que están interrelacionadas: la profesional y la de la investigación. Para la parte empírica, utilizamos el instrumento de Fernández-Cruz y Romero (2010). Para los fines del proyecto de la UNAM y con el objeto de combinar aspectos cuantitativos y cualitativos, se agregaron al cuestionario cuatro preguntas abiertas. Aquí se analizan únicamente los resultados de la primera: ¿Cuáles son los cinco valores básicos que la universidad debería promover con sus académicos?

El texto está estructurado en seis apartados: discusión sobre lo que son los valores, que incluye: concepto, características, niveles de abstracción y funciones; el siguiente tema es el de los valores y su relación con otros referentes, tales

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

como: principios, normas y creencias; le siguen los aspectos metodológicos, en donde explicamos el instrumento utilizado y el desarrollo del trabajo de campo; las características de la muestra; los principales resultados con base en las categorías, subcategorías y rasgos que se construyeron; y las consideraciones finales.

Finalmente, es importante señalar que el proyecto que sirvió de base para el presente artículo es financiado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) (IN300217), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

2. Breve discusión acerca de los valores

De acuerdo con Risieri Frondizi (1972), los valores son cualidades estructurales, es decir que no pueden existir por sí mismos y pertenecen al ámbito de los objetos que Husserl denomina como no independientes. Se asignan a cualquier objeto de preferencia, selección o elección, aprecio, estimación, deseo, guía o norma. Son resultado de la tensión entre los sujetos y los objetos, aunque también dependen del contexto o situación.

Los valores son sólo uno de los diversos factores que se utilizan para predecir y comprender el comportamiento humano (Williams, 1977). Son cualidades que atribuimos a las cosas, acontecimientos, situaciones y sujetos y "configuran el sistema de convicciones de las personas y de las comunidades sobre lo que es estimable y merecen sus esfuerzos" (Escámez, 2001:43).

Alduncin (1989) explica que los valores están fuertemente interrelacionados con otros referentes morales, como son: creencias, concepciones, actitudes, virtudes, ideales, sentimientos y, en un nivel de mayor abstracción, con los principios. Por ello, cuando a las personas se les pregunta directamente acerca de ellos, sus respuestas pueden abarcar -y de hecho lo hacen- varios de estos elementos.

Además de esta dificultad, Boudon (2013) afirma que los juicios de valor no pueden ser contrastados fácilmente con los juicios de hecho. Por ello, las respuestas acerca de la pregunta ¿qué son los valores? pueden ser muy diversas y ninguna teoría es capaz de explicar de manera satisfactoria las reacciones de las personas. Para este autor, no siempre hay una necesaria correspondencia entre la teoría y la investigación empírica.

Aunque hay muchas definiciones, aquí, retomamos la propuesta por Rokeach (1973 en Alduncin, 1989) que los entiende como creencias duraderas en torno a modos de comportamiento específicos que se consideran preferibles frente a otros, personal y socialmente. Un sistema de valores constituye una organización más o menos permanente de creencias, que permite establecer la importancia relativa de cada uno (Williams, 1977 y Díaz Guerrero, Moreno Cedillo y Díaz Loving, 1995). Es importante señalar que, aunque pueden ser perdurables,

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

no son inamovibles. Tienen un componente sedimentado y otro más dinámico, es decir, que las personas los reinterpretan, cambian y adecúan de acuerdo con sus circunstancias y al momento histórico. Esto es más probable en situaciones de crisis y conflicto, lo que puede generar un proceso de reordenación sobre lo que es preferible, que conduce a una jerarquización diferente o, incluso, en casos extremos, puede llegar a transformarlos.

2.1. Algunas de sus características

Entre sus características están que los valores son al mismo tiempo cognitivos y afectivos y tienen un carácter selectivo o direccional, es decir que orientan la vida de las personas (Williams, 1977). Son fundamentalmente positivos y tienen una polaridad; ya que puede hablarse de contravalores, valores negativos o ausencia del valor. También son explícitos, es decir, que se expresan directamente en los juicios de valor, e implícitos, que pueden inferirse de las conductas verbales y no verbales y de estrategias inductivas. Son siempre normativos y constituyen un elemento fundamental cuando se trata de conocer la actuación de las personas y la toma decisiones. Son tanto individuales como colectivos; puesto que los sujetos aprenden ciertas formas de conducta sancionadas por los grupos de referencia. No obstante, aunque tienen un origen social, lo más importante es que las personas los interioricen y "los apropien personalmente como preferibles" (Escámez, García-López, Pérez y Llopis, 2007: 25).

Cuando se producen conflictos entre valores divergentes, se pueden generar tensiones éticas. Como consecuencia, tanto los individuos como los colectivos deben reflexionar y consensar cuáles de ellos se elegirán como preferidos.

2.2. Niveles de abstracción

Otro tema interesante es el de los niveles de abstracción: en el de generalidad más bajo están los valores que nos acompañan en la vida cotidiana. Revelan el vocabulario básico de los valores y su radio de referencia. En el siguiente, se localizan los asuntos normativos, que se refieren a las directrices de conducta, que se acompañan de sanciones positivas o negativas, y en el más alto se encuentran los principios fundamentales.

Los grandes valores humanos y sociales son controvertibles e inalcanzables en su plenitud, pero aún así, permean la vida cotidiana, constituyen un marco de referencia y pueden ser explorados e interpretados por la investigación humanística e histórica social y, en el caso de los valores profesionales y de la ética profesional, por todas las áreas de conocimiento.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

2.3. Principales funciones de los valores

De acuerdo con Kluckhohn y Rokeach (en Alduncin, 1989), los sistemas de valores tienen las siguientes funciones: a) Estructuran una visión del mundo, así como el sentido y los proyectos de vida; b) Son normativos; c) Permiten solucionar conflictos y tomar decisiones); d) Generan motivación; e) Intervienen en la formación de la identidad, la integración y la adaptación social, a nivel individual, grupal o comunitario y f) Se relacionan con la autoestima, hacen posible la convivencia y la cohesión social, implican un compromiso de comportamiento y conllevan nociones de aprobación o reprobación. Algunos valores tienen un potencial unificador y se transmiten a manera de mitos, símbolos y convicciones políticas, religiosas y culturales[1].

3. Los valores y su relación con otros referentes.

3.1. Principios

Los principios constituyen el nivel más alto de abstracción. Aquí, retomamos la propuesta de Beauchamp y Childress (2013) en su multicitada obra *Principles of Biomedical Ethics*. Para ellos, los principios funcionan como un marco de referencia analítico de las normas generales que se derivan de la moralidad común y son guías para la formulación de reglas más específicas. Éstos son: Respeto por la Autonomía, No Maleficencia, Beneficencia y Justicia.

Estos autores afirman que hay diversos tipos de normas: principios, reglas, derechos y virtudes. Los principios son generales y comprehensivos, mientras que las reglas son específicas en su contenido y restringidas. Las principales reglas pueden ser: sustantivas, tales como veracidad, confidencialidad, privacidad y fidelidad; de autoridad, que tiene que ver con quién toma las decisiones y lleva a cabo las acciones; y las de procedimiento, también vinculadas con la toma de decisiones y se refieren a las acciones que hay que asumir para concretarlas.

Cabe señalar que, "ninguna teoría moral o código profesional tiene un sistema de reglas morales que estén libres de conflictos y de excepciones" (Beauchamp y Childress, 2013: 14), por eso […] "diariamente confrontamos situaciones que nos obligan a escoger entre valores en conflicto en nuestras vidas personales" (p. 14) [Traducción propia].

Para explicar el Principio de Respeto a la Autonomía, Beauchamp y Childress (2013) señalan que esta palabra se deriva del griego *autos* (sí mismo) y *nomos* (regla, gobernanza o ley). Se refiere a poder controlar la interferencia

[1] Todos estos elementos se sintetizan en Hirsch (2002)

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

de otros y las limitaciones que obstaculizan una elección significativa. Hay dos condiciones esenciales: libertad (independencia para controlar las influencias) y agencia (capacidad de acción intencional).

Este principio consiste en reconocer el derecho que tienen las personas de sostener sus propios puntos de vista y de elegir y realizar acciones basadas en sus valores y creencias. También, implica promover en otros el logro de su propia autonomía.

El de No Maleficencia obliga a abstenerse de causar daño a otros (Beauchamp y Childress, 2013). Sin embargo, la moralidad requiere que no sólo tratemos a las personas autónomamente y que nos refrenemos de dañarlos, sino que también hay que contribuir a su bienestar. Esas acciones benéficas forman parte del Principio de Beneficencia.

Finalmente, el principio de Justicia se interpreta como el tratamiento justo, equitativo y apropiado a la luz de lo que se debe a las personas. El término justicia distributiva trata acerca del reparto justo, equitativo y equilibrado de los beneficios y las cargas determinadas por las normas que estructuran los términos de la cooperación social.

3.2. Normas

Para Williams y Gibbs (1977), las normas sociales son reglas de conducta. Con ellas se juzga el comportamiento, es decir, que se aprueban o se desaprueban las acciones. Boudon (2013), por su parte, afirma que las normas y la aprobación que socialmente se les otorga pueden entenderse a partir de los efectos positivos que producen, es decir, de una manera utilitaria. Los valores se diferencian de las normas precisamente porque no se justifican sólo por sus efectos, es decir, hay otras formas para hacerlo, ya sea por sus consecuencias en acciones no sustentadas, o bien, por efecto de fuerzas psicológicas, sociológicas o biológicas. Por ejemplo, existen prácticas que, bajo determinadas circunstancias históricas y contextuales, son funcionales y tienen sentido por el peso de la cultura y las tradiciones. Al respecto, Beauchamp y Childress (2013) señalan que en los antiguos códigos de ética médica se había ignorado la obligación de la veracidad, como en el Juramento Hipocrático y en la Declaración de la Asociación Médica Mundial de Ginebra. Sin embargo, con el desarrollo del conocimiento en este campo, esta norma se introdujo en códigos más actuales.

Por ello, tal como comentamos sobre Rokeach (1973 en Alduncin, 1989), una de las funciones sustantivas de los valores es la formación de la identidad y la adaptación social, a nivel individual, grupal y comunitario. De acuerdo con lo anterior, el respaldo que se le da las normas sería racional, mientras que el de los valores podría no siempre serlo.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

En contraste, para Beauchamp y Childress (2013), los principios y las reglas "son normas de obligación". Los valores son patrones de deseabilidad que tienen una mayor independencia de las situaciones específicas. Un mismo valor puede servir de punto de referencia a un gran número de reglas específicas y una determinada regla puede representar la aplicación simultánea de diversos valores.

3.3. Creencias

Como hemos señalado, los valores también forman parte de las creencias, aunque no todas ellas son valores. De acuerdo con Ortega y Gasset (1973, citado por Ortega y Mínguez, 2001:21), las creencias "constituyen el estrato básico más profundo de la arquitectura de nuestra vida. Vivimos de ellas y, por lo mismo, no solemos pensar en ellas […] por eso decimos que *tenemos* éstas o las otras ideas; pero nuestras creencias más que tenerlas, las somos". "El valor, al igual que la creencia, no es la idea que se piensa, sino aquello en que además se cree". Las creencias son asentimientos, adhesiones, conformidades y confirmaciones que hacemos voluntariamente con respecto a algo o alguien (RAE, 2014).

Para Escámez, García-López, Pérez y Llopís (2007) existen cuatro tipos de creencias: existenciales, evaluativas, causales y prescriptivas. Los valores corresponden a estas últimas. No aparecen de manera aislada en nuestras mentes, sino que constituyen un sistema que, en mayor o menor medida, tratamos de organizar a partir de propiedades describibles y mensurables que, a su vez, se convierten en conductas observables (Rokeach, 1969).

4. Aspectos metodológicos

Como ya señalamos, para la parte empírica de la investigación, utilizamos el cuestionario: "Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada", elaborado por Manuel Fernández-Cruz (Fernández-Cruz y Romero, 2010). Para los fines del proyecto de la UNAM y con el objeto de combinar aspectos cuantitativos y cualitativos, a este instrumento agregamos cuatro preguntas abiertas: 1) ¿Cuáles son los cinco valores básicos que la universidad debería promover con sus académicos?, 2) ¿Cuáles son los cinco principales rasgos de ser un buen profesor universitario?, 3) ¿Cómo influyen sus proyectos de investigación en sus actividades de docencia y tutoría?, y 4) Mencione el nombre de hasta tres profesores de posgrado de la UNAM que considere como excelentes.

El cuestionario se aplicó a una muestra aleatoria simple[2] de 399 académicos de los 41 posgrados de la UNAM, que se clasifican en cuatro grandes áreas de

[2] Para calcular la muestra se utilizó la fórmula simplificada de Taro Yamane (1979:743): $n= N/1+N (e)^2$, con un margen de error de 0.05.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

conocimiento: I. Ciencias Físico – Matemáticas y de las Ingenierías, II. Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud, III. Ciencias Sociales y IV. Humanidades y de las Artes.

En la primera pregunta abierta, se obtuvieron 1,986 respuestas. Para analizar los resultados que presentamos en este artículo, se leyeron todas ellas, se hizo un concentrado y se agruparon de acuerdo con sus similitudes. Posteriormente, se sacó la frecuencia simple con la que fueron mencionadas así como sus porcentajes y después, se clasificaron por su grado de abstracción, distinguiendo entre: campos temáticos (por ejemplo, ética en general), competencias, actitudes, disposiciones, principios, reglas, valores y cualidades personales. Con todo ello, se construyeron categorías y subcategorías. Como se encontró una gran dispersión en las respuestas, algunas de ellas se agruparon con base en la equivalencia de sus significados. Para ello, se recurrió al *Diccionario de la Real Académica de la Lengua Española* (RAE, 2014).

Consideramos importante la afirmación de Williams (1977) acerca de que los valores pueden ser clasificados de formas muy diferentes, entre ellas por sus propiedades, modalidades o dimensiones. Como ya se había mencionado, los valores forman parte de diversos elementos éticos, lo que dificulta su clasificación. Por ello, en las respuestas de nuestros sujetos de estudio, además de que pueden encontrarse expresiones directas a valores específicos, también se localizaron opiniones acerca de otros aspectos, que se pudieron articular con base en las ideas tanto del marco teórico, como de lo obtenido a partir del trabajo de campo.

5. Características de la muestra

La muestra de académicos se distribuye de la siguiente manera:

a. El 61.1% corresponde al género masculino y el 38.9% al femenino.

b. Con respecto a los rangos de edad, los de mayor representatividad corresponden a una planta académica consolidada, pues están entre los sujetos de 56 a 60 años (20.2%) y de 61 a 65 (15.1%), que en conjunto representan poco más de las tercera parte de la muestra (35.3%). Le siguen en importancia, los que están entre 46 y 50 años (14.8%) y entre 51 y 55 (14.6%). Las frecuencias más bajas se registraron en los extremos de las edades, en aquellos entre los 26 y 30 años y los de 86 a 90 (0.3% respectivamente).

c. En referencia a su antigüedad, los puntajes están muy diversificados. Hay cuatro rangos con porcentajes similares, los que tienen entre 26 y 30 años de trabajo (12.8%), de 21 a 25 (12.8%), de 6 a 10 (12.8%) y de 16 a 20 (12.6%). Al igual que ocurre con la edad, las frecuencias más bajas están en los extremos del *continuum*, en los profesores e investigadores de 1 a 5 años de antigüedad

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

(6.8%), de 41 a 45 (5.3%), de 46 a 50 (2.3%), de 51 a 55 (1%) y con más de 56 años (0.5%).

d. En cuanto a las entidades de adscripción[3], las respuestas se distribuyeron entre facultades y escuelas (57.4%), institutos y centros de investigación (38.8%) y los que no contestaron (3.8%). De ellos, los que tuvieron una mayor participación fueron los profesores de las Facultades de Medicina (6.7%), Química (5.2%) e Ingeniería (5.0%)[4].

e. Contestaron el instrumento académicos de todos los programas de posgrado, exceptuando de la Maestría en Diseño Industrial (del Área IV). El área de conocimiento más representada fue Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud (48.1%), le siguen las Ciencias Físico, Matemáticas y de las Ingenierías (19.1%), Humanidades y de las Artes (18.6%) y al final Ciencias Sociales (14.1%). Cabe señalar que varios profesores e investigadores colaboran en más de un posgrado.

f. La mayor proporción de respuestas provienen de los siguientes programas: Ciencias Biológicas (11.6%), Ciencias Bioquímicas (8.1%), Ciencias Biomédicas (7.3%), Ingeniería (7.3%), Ciencias de la Producción y de la Salud Animal (3.8%) y Ciencias de la Tierra (3.8%).

g. Por tipo de contratación en la UNAM, 83% de la muestra es de tiempo completo, 16% de asignatura y 1% de medio tiempo. Contestaron el instrumento, 35.5% de los Profesores e Investigadores Titular C; 19.3% Titular B, 14.5% Titular A, 12.0% Asignatura ordinario A y finalmente 6.5% de Asociado. El resto está distribuido entre las demás categorías laborales.

No indicaron su nombramiento el 16% de los encuestados. Una de las causas es que, aunque son parte de la planta académica de tutores de la UNAM, están adscritos a otras instituciones del país y del extranjero.

Con respecto al último grado de estudios, se encontró que el 2% tiene especialidad, 12% cuenta con maestría y la gran mayoría tiene doctorado (86%).

En México, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) otorga una distinción a los académicos que tienen altos niveles de producción a través del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), con cinco categorías, en grado de importancia: investigador emérito, nivel III, nivel II, nivel I y candidato. Para los posgrados, es importante contar con una planta académica reconocida en el SNI. En los resultados de nuestra investigación, 69.4% está adscrito a dicho Sistema. De ellos, la mayor proporción tiene el nivel II (40.7%), le siguen los

[3] La UNAM clasifica a su personal académico en profesores, que son los que laboran en facultades y escuelas y en investigadores, que son los que están adscritos a institutos y centros de investigación.

[4] Con menos del 5% están profesores de: Filosofía y Letras, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Ciencias, Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala, Arquitectura, Contaduría y Administración, Ciencias Políticas y Sociales, FES Cuautitlán, Artes y Diseño, Derecho, FES Aragón y Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

académicos con nivel I (31.7%), en tercer lugar están los del nivel III (20.9%), luego se encuentran los candidatos a investigador (4.7%) y por último están los eméritos (1.8%).

Al interior de las instituciones de educación superior también se han generado estrategias de reconocimiento del trabajo académico. En el caso de la UNAM, éste se denomina Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE), sus niveles son, por grado de importancia: D, C, B y A. En nuestros sujetos de investigación, el 80% tiene PRIDE. De ellos, la mayoría (51.1%) está en el nivel C, en segundo lugar se encuentran los del nivel D (36.1%) y con una distancia significativa están los del niveles B (10.9%) y A (1.8%).

Podríamos sintetizar las características de los académicos de la muestra indicando que, en general, cuentan con una amplia experiencia lo que se puede deducir por el número de años en que han trabajado en la institución y a que un alto porcentaje tiene una plaza de Titular.

6. Principales resultados

6.1 Categorías

a) Asuntos valorativos. Se obtuvieron 1,328 respuestas, que equivalen al 66.8% del total. Las subcategorías son las siguientes: valores, principios, principios del trabajo académico y reglas y normas.
b) Competencias. Se definieron tres tipos: cognitivas, sociales y técnicas, que en conjunto sumaron 301 respuestas y representan el 15.1%.
c) Comportamientos. Se registraron 247 menciones, que equivalen al 12.4%.
d) Aspectos profesionales-institucionales, con 43 respuestas (2.1%).

A estas cifras, se agregan aquellas con frecuencias muy bajas, de una mención o dos, que suman un total de 67 (3.3%)[5] (Ver cuadro 1).

[5] Los rasgos con las frecuencias más bajas (1 y 2 respuestas) fueron: Formación crítica, Sobriedad y cuidado de los recursos, Ecuanimidad, Voluntad y empeño, Eficiencia terminal, Tener hobbies y placer, Internacionalización, Buenas condiciones laborales, Ser un ejemplo, Universalismo, Seguridad y certeza en uno mismo, Libertad de expresión, Laicidad, Comprensivo, Madurez, Organización y orden, Competencia profesional, Respeto a los estudiantes, Valores en general, Sustentabilidad, Talento, Vinculación entre docencia e investigación, Autorregulación, Trascendencia , Identidad en general, Orgullo, Ambición y aspiración, Utilidad social, Cuidado de sí mismo, Motivación, Gusto por la materia, Experiencia profesional, Movilidad académica, Reciprocidad, Sobrevivencia y resistencia, Compromiso con la educación, Aprecio por las humanidades y las artes y Gusto por lo que se hace.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

Como puede verse por los porcentajes que tienen cada una de las categorías, la más relevante es la de aspectos valorativos, lo que corresponde plenamente con la pregunta abierta que se aplicó sobre los valores.

6.2. Subcategorías

Dentro de los asuntos valorativos, la subcategoría más alta, que es la de los valores, registró un total de 1,008 respuestas (50.7%). Le siguen los principios con 164 (8.2%), los principios del trabajo académico con 108 (5.4%) y, al final, las reglas y normas únicamente con 48 menciones (2.4%) (Ver cuadro 2).

En relación con la segunda categoría, que corresponde a las competencias, las cognitivas abarcaron 168 alusiones (8.4%), las sociales tuvieron 76 (3.8%) y las técnicas 57 (2.87%) (Ver cuadro 2).

La categoría del comportamiento incluye actitudes, disposiciones y cualidades personales y obtuvo 213 respuestas (10.7%), mientras que la de comportamiento afectivo-emocional registró 34 (1.7%) (Ver cuadro 2).

En la cuarta categoría sobre los aspectos profesionales-institucionales, la identidad profesional alcanzó únicamente 23 respuestas (1.1%), mientras que compromiso institucional 20 (1.0%) (Ver cuadro 2).

6.3. Rasgos

En la categoría de aspectos valorativos la distribución fue la siguiente:

a) En orden descendente, los principales valores que mencionaron los profesores e investigadores son: Honestidad y honradez (231 menciones), Responsabilidad (178), Respeto (140), y Compromiso (125). Con puntajes más bajos están: Tolerancia (70), Solidaridad (70), Equidad, igualdad e inclusión (61), Compromiso social y responsabilidad social (34), Integridad (30), Humildad, sencillez y modestia (29), Lealtad (23), Dignidad (10), Democracia (4), Conciencia social (4), Valores cívicos y derechos humanos (4) y Transparencia (3).

Como hemos señalado, los valores son cualidades que asignamos a las cosas, acontecimientos, situaciones y sujetos y se constituyen como creencias duraderas en torno a comportamientos que se consideran preferibles frente a otros (Rokeach, 1973 en Alduncin, 1989). En las respuestas de los académicos de la UNAM, se articulan valores de dos éticas aplicadas: la profesional, por ejemplo honestidad y honradez, y la cívica, como valores cívicos y derechos humanos. También, hay presencia de temas actuales, como la equidad, la igualdad, la inclusión, el compromiso y la responsabilidad social.

b) El rubro de Principios abarcó lo siguiente: Ética en general (78), Justicia (41), Libertad (26) Autonomía (11), Bienestar, hacer bien el trabajo y altruismo (4) y Ética de la investigación (4).

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

Aunque fueron poco mencionados los principios de la ética de la investigación, es significativo que se hayan expresado los de Justicia y Autonomía. Los rasgos de Beneficencia tuvieron puntajes aún más bajos y el de No Maleficencia no obtuvo ningún señalamiento.

Cabe señalar que la diferencia fundamental entre los valores y los principios es que estos últimos son axiomas de carácter general que sirven de base para la toma de decisiones en el ejercicio profesional e investigativo, mientras que los primeros están más cercanos a la actuación de los sujetos y a su vida cotidiana.

c) Principios del trabajo académico. Aquí, se incluyeron los rasgos de: Excelencia (41), Profesionalismo (23), Excelencia académica y libertad académica (13), Ética profesional (12), Calidad académica (6), Honestidad académica (5), Meritocracia (4) y Compromiso docente (4).

De todos ellos, excelencia y excelencia académica fueron los más valorados. Aunque en el proyecto de investigación ya mencionado tenemos una concepción amplia sobre la excelencia académica, que no se circunscribe a la calidad y eficiencia de los procesos y resultados. Estos términos han sido empleados, con otro carácter, en los planteamientos de la nueva gestión pública, que se introdujeron en México a partir de la década de los 80, promueven el logro de metas, la eficiencia, eficacia y competitividad y, en gran medida, se han visto reflejados en los sistemas de evaluación institucional y federal como las becas al desempeño y el Sistema Nacional de Investigadores.

A pesar de esto, en las respuestas también pudimos encontrar temas vinculados con la identidad académica, como el profesionalismo, la ética profesional y el compromiso docente.

d) Reglas y normas. Se distribuyó en: Veracidad y sinceridad (31), Credibilidad y confianza (11) y Legalidad y fidelidad (6).

Como señalan Beauchamp y Childress (2013), las reglas y normas se ubican en un nivel de abstracción más bajo que los principios y valores, tienen una mayor especificidad y ayudan a delinear modos de comportamiento particulares. Para los académicos de la UNAM, la veracidad tuvo una mejor presencia en las respuestas, lo cual no sorprende, dado que la búsqueda de la verdad es un elemento central para la generación de conocimiento en las instituciones de educación superior.

e) En la categoría de competencias encontramos:

Competencias cognitivas:

Se trata de los rasgos de: Actualización y formación continua (69), Capacidad analítica, crítica y autocrítica (20), Compartir conocimiento y difusión (12), Curiosidad intelectual y búsqueda del conocimiento (10), Objetividad (9), Coherencia, congruencia y sensatez (9), Multidisciplinariedad e interdisciplinariedad (7), Cultura general (6), Originalidad (6), Ser proactivo y con iniciativa (6), Cali-

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

dad en la investigación (5), Creatividad e innovación (3), Sabiduría (3) y Libertad de pensamiento (3).

Aquí hay una combinación de competencias cognitivas generales, como curiosidad intelectual, capacidad analítica, crítica y autocrítica, con aspectos específicos del trabajo académico, como son: actualización y formación continua, compartir conocimiento y difusión y multi e interdisciplinariedad.

Igualmente, se evidencia una perspectiva abierta del conocimiento, que podría contribuir a la construcción de nuevos saberes, con rasgos como creatividad e innovación, originalidad y libertad de pensamiento.

Competencias Sociales:

Se señalaron las siguientes: Colaboración y trabajo en equipo (36), Capacidad de comunicación (10), Participación (8), Liderazgo y gestión (6), Pluralidad (5) y Compañerismo (3).

En este rubro, colocamos todos aquellos aspectos que tienen que ver con la interacción con otras personas, como es el caso de colegas, estudiantes y directivos. Como sabemos, las funciones sustantivas de las universidades son docencia, investigación y difusión, tareas que implican el trabajo colaborativo y la comunicación, aspectos que fueron expresados por los encuestados.

Competencias técnicas:

Los académicos priorizaron: Calidad docente (20), Calidad en general (10), Productividad y ser trabajador (9), Formación pedagógico – didáctica (8), Eficiencia (6) y Competitividad (4).

Estas competencias están en sintonía con lo encontrado en la categoría de Principios del trabajo académico. La diferencia más importante entre ambas es que los principios tienen mayor generalidad y estas últimas tienen un mayor nivel de especificidad.

Recordemos que la pregunta, que aquí se analiza, fue directamente sobre los valores, sin embargo, incluimos el rubro de las competencias porque, como señalan diversos autores, los valores no están aislados, sino que forman parte de un sistema complejo que involucra asuntos muy diversos, como competencias, capacidades, sentimientos o virtudes, y que reflejan lo que las personas hacen todos los días, en este caso, el trabajo académico. Esta es una cuestión que hemos encontrado en otros trabajos que se refieren a los valores (Hirsch, 2008 y 2010, Pérez -Castro 2015).

f) En la categoría del comportamiento establecimos dos subcategorías:

f.1 Actitudes, disposiciones y cualidades personales.

Los rasgos son los siguientes: Dedicación y entrega (56), Disciplina (25), Perseverancia, constancia y tenacidad (22). Esfuerzo y diligencia (20), Rigurosidad (16), Puntualidad (15), Generosidad y nobleza (13), Respetabilidad y honorabilidad (10), Gratitud (5), Superación personal (5), Prudencia (5), Paciencia (4),

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

Amor (4), Reconocimiento (4), Bondad (3), Formalidad y seriedad (3), Amabilidad y gentileza (3).

f.2 Afectivo-emocional, que abarca Capacidad emocional (18) y Empatía (16).

Recordemos que los valores tienen un radio de referencia muy amplio, que va desde un nivel general hasta los que forman parte de la vida cotidiana. Tal vez, por esta razón, en las respuestas de los académicos, las cualidades personales y los rasgos afectivo-emocionales ocuparon un lugar significativo, aunque con porcentajes bajos.

g) Finalmente, la categoría de asuntos profesionales-institucionales se organizó como sigue:

g.1. Identidad profesional, que incluye: Vocación de servicio (15), Pasión, entrega y entusiasmo (5) y Vocación profesional (3), y

g.2. Identidad institucional con el rasgo de Compromiso institucional (20).

7. Consideraciones finales

La excelencia del profesorado es un tema que ha estado presente en la discusión internacional a partir de los años 90, en gran medida, impulsado por el interés de los organismos internacionales por mejorar la formación universitaria y hacer que los sistemas de educación superior respondieran a las demandas sociales. Esta es una vertiente que ha hecho énfasis en cuestiones muy específicas como elevar el grado de habilitación de los profesores, aumentar la productividad del personal académico, crear redes de colaboración, impulsar formas de generación de conocimiento interdisciplinarias y establecer vínculos más estrechos con los sectores productivos. (Altbach, 2011; Enders y Kaulish, 2006)

Un enfoque reciente y mucho más abarcativo, que ha generado una gran cantidad de publicaciones, en forma de libros, capítulos de libros y artículos en revistas especializadas, sobre todo de España, ha sido desarrollado, por autores como: Bain (2007 y 2014), Bolívar y Caballero (2008), Knight (2008), Fernández Cruz y Romero (2010), Torra, *et. al*. (2012); Escámez (2013) y Monereo y Domínguez (2014), que se han preocupado por indagar en profundidad lo que hacen los mejores profesores.

En este sentido, en la investigación realizada en la UNAM buscamos rescatar lo que los propios académicos opinan de su labor, tratando, además, de articular el campo temático de la excelencia del profesorado universitario con el de la ética profesional.

En los estudios en torno a la ética profesional, que hemos llevado a cabo (Hirsch, 2008 y 2010 y Pérez-Castro, 2015), el tema de los valores siempre ha

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

estado presente, porque constituye una de las vía para comprender lo que piensan y hacen los buenos profesores, los rasgos que le atribuyen a su desempeño, los conflictos que enfrentan, sus expectativas y cómo contribuyen a tomar buenas decisiones.

Dado que los valores están coligados con otros sistemas de creencias, para los profesores no siempre es sencillo identificar los diferentes niveles de abstracción que intervienen en su práctica. Sin embargo, a medida que hay avances en este campo de conocimiento, podemos contar con mejores herramientas analíticas que nos ayudan a diferenciar algunos de los elementos que se superponen con el tema de los valores.

Por otro lado, aunque en el Estudio sobre la Excelencia del Profesorado del Posgrado de la UNAM, originalmente se planteó vincular la excelencia con la ética profesional, lo que nos orientó más hacia el trabajo docente, nos percatamos de que era indispensable incluir la ética de la investigación, tanto porque una parte importante de los sujetos de estudio desarrollan primordialmente esta función, como porque en las respuestas obtenidas hay un énfasis en los elementos que provienen de esta segunda ética aplicada. Las propuestas de la ética de la investigación, sobre todo las que se refieren al trabajo con seres humanos (*Human Research Ethics*) y de la ética profesional se encuentren estrechamente relacionados.

Como ya señalamos, los valores más mencionados fueron: honestidad y honradez, responsabilidad y respeto. En otros trabajos (Hirsch, 2008 y 2010, Hirsch y Pérez-Castro, 2017), hemos encontrado situaciones similares. Asimismo, cuando se han hecho trabajos comparativos entre algunas universidades mexicanas, esta tendencia se ha replicado (Pérez-Castro, 2015).

Llama la atención que, tratándose de un proyecto sobre la excelencia, los académicos de la muestra hayan hecho una distinción entre excelencia en general y excelencia académica, así como entre calidad docente y calidad en general. Parecería ser que los profesores e investigadores no necesariamente ven una relación estrecha entre estos rasgos.

Por otra parte, de manera sorprendente, varios aspectos que tienen que ver con el trabajo académico y la relación laboral fueron señalados escasamente, tales como: eficiencia terminal, tener buenas condiciones laborales, respeto a los estudiantes, vinculación entre docencia e investigación, gusto por la docencia, movilidad académica, internacionalización y compromiso con la educación. Como ya dijimos, en este proyecto buscamos construir un enfoque más amplio de la excelencia, por ello, nos parece relevante destacar que algunos elementos que salieron con puntajes bajos, podrían recuperarse para fortalecerse en procesos de formación profesional a nivel de licenciatura y posgrado.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

8. Referencias bibliográficas

ALDUNCIN, E., (1989), *Los valores de los mexicanos. México: entre la tradición y la modernidad*, Fomento Cultural Banamex, México.

ALTBACH, P., (2011), "Patterns of higher education development", en P. Altbach, P. Gumport, R. O. Berdahl (edits.), *American higher education in the Twenty-First Century. Social, political, and economic challenges*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, pp. 15-36.

BAIN, K., (2007), *Lo que hacen los mejores profesores universitarios,* Publicaciones de la Universidad de Valencia, Valencia,

BAIN, K., (2014), *Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad*, Publicaciones de la Universidad de Valencia, Valencia,

BEAUCHAMP, T. y CHILDRESS, J., (2013), *Principles of Biomedical Ethics* [7th edition], Oxford University Press, New York.

BOLÍVAR, A., y CABALLERO, K., (2008), "Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria", en *Revista Iberoamericana de Educación*, (46/8), OEI, Madrid, pp. 1-10. [Consultado el 18 de septiembre de 2015] <http://www.rieoei.org/deloslectores/2276Bolivar.pdf>

BOUDON, R., (2013), *The origin of values*, Transaction Publisher, New Jersey.

DÍAZ-GUERRERO, R.; MORENO, A. y DÍAZ-LOVING, R., (1995), "Un eslabón perdido en la investigación sobre valores y su persistencia", en *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 11 (1), Asociación Mexicana de Psicología Social, México, pp. 1-10.

ENDERS, J. y KAULISCH, M., (2006), "The binding and unbinding of academic careers", en U. Teichler (ed.), *The formative years of scholars* , Portland Press, London, pp. 19-30.

ESCÁMEZ, J.; GARCÍA-LÓPEZ, R.; PÉREZ, C. y LLOPÍS, A., (2007), *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*, Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid.

ESCÁMEZ, J., (2013), "La excelencia en el profesor universitario", en *Revista española de pedagogía*, 71 (254), Universidad de La Rioja, La Rioja, pp. 11-27.

FERNÁNDEZ-CRUZ, M. y ROMERO, A., (2010), "Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada", en *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 44 (1), Facultad de Pedagogía y Ciencias de la Educación, Universidad de Coimbra, pp. 83 – 117.

FRONDIZI, R., (1972), *¿Qué son los valores?*, Fondo de Cultura Económica, México.

HIRSCH, A., (2002), *México: valores nacionales. Visión panorámica sobre las investigaciones de los valores nacionales*, Ediciones Gernika, México,

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

HIRSCH, A., (2008), "Valores básicos que la universidad debería promover en su alumnado y en su profesorado. Los profesores de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México", en: A. Hirsch y R. López-Zavala (coords.), *Ética profesional y posgrado en México. Valores profesionales de profesores y estudiantes*, Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Iberoamericana Puebla, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Universidad Autónoma de Chiapas y Universidad Autónoma de Yucatán, México, pp. 23-43.

HIRSCH, A., (2010), "Principales valores de la ética de la investigación que se promueven en el posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México", en *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, (38), Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, Valencia, pp. 11-26.

HIRSCH, A. y PÉREZ-CASTRO, J. (2017), "Los valores en la formación universitaria. Opinión de los profesores de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México", Ponencia presentada en el *3er. Congreso Internacional sobre Ética Profesional y Responsabilidad Social Universitaria*, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia, pp. 1-10.

KNIGHT, P., (2008), *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*, Ediciones Narcea, Madrid.

MONEREO, C., y DOMÍNGUEZ, C., (2014), "La identidad docente de los profesores universitarios excelentes", *Educación XX1*, 17 (2), UNED, Madrid, pp. 83-104.

PÉREZ-CASTRO, J., (2015), "La ética profesional en la formación universitaria en México", en *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, (47), Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, Valencia, pp. 93-107.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014), *Diccionario de la Lengua Española* [23ª edición), RAE, Madrid.

ROKEACH, M, (1969), *Beliefs, Attitudes and Values. A Theory of Organization and Change*, Jossey-Bass, Inc., Publishers, San Francisco.

TORRA, I.; DEL CORRAL, I.; PÉREZ, M.J.; TRIADO, X.; PAGES, T. ; VALDERRAMA, E.; MÁRQUEZ, M.; SABATÉ, S.; SOLÁ, P.; HERNÁNDEZ, C.; SANGRÁ, A.; GUARDIA, L.; ESTEBANELL, J.; GONZÁLEZ, A.; FANDOS, M.; RUIZ, N.; IGLESIAS, M. y TENA, A., (2012), "Identificación de competencias docentes que orientan el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario", en *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, pp. 25-56, [Consultado el 22 de octubre de 2016] en: deposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42631/1/618203.pdf

WILLIAMS, R. y GIBBS, J., (1977), "Valores", en D. Sills (ed.). *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, vol. 7, Aguilar, Madrid, pp. 607-614.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

WILLIAMS, R. y GIBBS, J., (1977), "Normas", en D. Sills (ed.). *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, vol. 7, Aguilar, Madrid, pp. 348-355.

YAMANE, T. (1979), *Estadística* [3ª ed. en español], Harla, México.

CUADRO 1. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

	Frecuencia	**Porcentaje**
Asuntos valorativos	1,328	66.8%
Competencias	301	15.1%
Comportamientos	247	12.4%
Aspectos profesionales-institucionales	43	2.1%
Otras respuestas	67	3.3%
TOTAL	1,986	100%

Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de los académicos de posgrado de la UNAM.

CUADRO 2. SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS

	Frecuencia	**Porcentaje**
Asuntos valorativos		
Valores	1,008	50.7%
Principios	164	8.2%
Principios del trabajo académico	108	5.4%
Reglas y normas	48	2.4%
Competencias		
Cognitivas	168	8.4%
Sociales	76	3.8%
Técnicas	57	2.8%
Comportamiento		
Actitudes, disposiciones y cualidades personales	213	10.7%
Afectivo-emocional	34	1.7%
Cuestiones Profesionales-institucionales		
Identidad profesional y	23	1.1%
Compromiso institucional	20	1.0%
Otras respuestas	67	3.3%
TOTAL	1,986	100%

Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de los académicos de posgrado de la UNAM.

Recibido: 15/04/18
Aceptado: 15/11/18

La excelencia en el profesorado universitario. El caso del posgrado de la Universidad de Colima, México[1]

Antonio Gómez Nashiki
Facultad de Pedagogía, Universidad de Colima
gnashiki@ucol.mx

Resumen

El artículo describe los resultados obtenidos del *Cuestionario para la selección de indicadores de la excelencia docente universitaria* del Dr. Manuel Fernández-Cruz , que se aplicó a 74 profesores de la Universidad de Colima (UdeC). Asimismo, se realizaron 39 entrevistas a profesores, estudiantes y egresados de posgrado de las distintas áreas de conocimiento. El análisis de ambos instrumentos permitió conocer que buena parte de los profesores consideran que: han alcanzado un amplio dominio de su materia; imparten docencia de calidad; actualizan regularmente los contenidos que enseñan; promueven la innovación y autonomía entre sus estudiantes; presentan el deseo de seguir capacitándose en su área; se preocupan porque los alumnos aprendan en un clima de cordialidad y confianza; se sienten satisfechos con el trabajo que realizan. Sin embargo, se muestran reacios a trabajar con sus pares de manera colegiada y manifiestan problemas para llevar a cabo el programa de tutoría.

Palabras clave: *profesores universitarios, posgrado, práctica docente y excelencia*

The excellence in university professors. The postgraduate case of the University of Colima, Mexico.

Abstract

The article describes the results obtained from the Questionnaire for the selection of indicators of the university teaching excellence of Dr. Manuel Fernández-Cruz. The instrument was applied to 74 professors and 39 interviews were held with professors, students and graduate students from the different areas of knowledge of the institution. Among the positive aspects it stands out that they are professors who: have a broad mastery of their subject; impart quality teach-

[1] Este artículo forma parte del proyecto: *Estudio sobre la excelencia del profesorado del posgrado en la UNAM* (PAPIIT-IN3002017), coordinado por la Dra. Ana Hirsch, del IISUE, UNAM.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

ing; regularly update the contents they teach; promote innovation and autonomy among their students; they manifest the desire to continue being trained in their area; they care because the students learn in a climate of cordiality and confidence; They feel satisfied with the work they do. However, they are reluctant to work with their peers in a collegiate manner and manifest problems to carry out the tutoring program.

***Keywords**: university professors, postgraduate, teaching practice, excellence*

1. Afán por la excelencia

La excelencia es un término que ha dado origen a intensos debates, pues se relaciona principalmente con un enfoque empresarial y una visión de mercado. Pese a las críticas, ha logrado imponerse de manera muy rápida en el ámbito educativo y convertirse en una tendencia que se ha traducido en parámetros para medir el desempeño de una institución, así como la producción académica de un profesor.

El común denominador de este discurso es que busca lograr la mejora de los procesos y resultados, pero como se muestra en los datos y testimonios recuperados, se deja en un segundo plano los procedimientos - en ocasiones burocráticos -, y desde luego, en los fines y estándares, a partir de los cuales se construye la visión de excelencia.

Es importante mencionar que cada profesor enfrenta este tipo de situaciones de manera diferente, en un contexto en el que existe una presión constante por cumplir con ciertos criterios de calidad, que no sólo los ha impulsado a modificar su perfil y su práctica profesional, sino también obtener buenos resultados que se traducen en puntos y retribuciones económicas. Esta lógica de ascenso se ha convertido en la cara más visible de la excelencia en las universidades mexicanas. Si bien ha potenciado la productividad en la investigación y – en menor medida – en la docencia, también se han registrado frecuentes vicios en el afán de cumplir con estas medidas de logro.

Los datos de esta investigación muestran una visión de conjunto del quehacer cotidiano de los profesores, en una dinámica en donde las trayectorias se negocian, cumplen y desarrollan los objetivos profesionales, tanto personales como institucionales.

Desde un análisis institucional, la excelencia puede ubicarse en un campo en tensión permanente, dividido en: lo instituido, en donde se ubican los reglamentos, instructivos e iniciativas encaminadas a medir la productividad; es en este punto en que la universidad establece "una lógica de: *cuánto tienes/ cuánto*

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

vales" (Remedi, 2006: 79), promoviendo una *excelencia individual*, así como delineando las competencias y metas que coadyuven a labrar una carrera prestigiosa en la academia . En contraste, está la parte instituyente: las acciones concretas, a través de las cuales los sujetos llevan a cabo su trabajo y responden, desde sus posibilidades, creencias y argumentos, a los lineamientos, indicaciones y reglamentos establecidos.

La implementación de este tipo de políticas de rendición de cuentas y resultados (*accountability*), ha generado una polarización entre los profesores, pues algunos están convencidos de las bondades de este esquema y realizan su trabajo en función a lo establecido en los reglamentos de evaluación, dejando de lado muchas actividades que no les repercute en puntos, o realizando sólo de manera estricta las que les retribuyen estatus y beneficios económicos. En tanto que otro grupo considera que su trabajo no es cumplir solamente un estándar o puntaje, además de estar conscientes de que muchas de las actividades que realizan no se ciñen a los parámetros establecidos (o no se les concede una adecuada valoración), y es en este ámbito en el que se pueden ubicar los valores, preocupaciones, iniciativas y actitudes hacia la profesión y sus alumnos, y que forman parte central de lo que definen como parte de un *trabajo excelente* y que no es medible. Es decir que, en el contexto educativo se advierten diversas maneras de conceptualizar la excelencia (Fernández-Cruz y Romero, 2010).

2. Método

2.1 Cuestionario

La base de este trabajo fue la opinión de los profesores de posgrado de la Universidad de Colima (UdeC), obtenidos a través del *Cuestionario para la selección de indicadores de la excelencia docente universitaria*, elaborado por el Dr. Manuel Fernández-Cruz de la Universidad de Granada, que autorizó su empleo a la Dra. Ana Hirsch y Adler, coordinadora del Proyecto sobre Estudio de la Excelencia del Profesorado en *México*. La aplicación de este instrumento tenía como principal objetivo conocer los indicadores que los profesores de la UdeC consideraban relevantes en su actividad académica y que definen su buen desempeño.

De acuerdo al "Informe de labores del 2016", la UdeC contaba 36 programas de posgrado: 11 especialidades, 17 maestrías, , 8 doctorados, y 645 alumnos. Asimismo, para poseer una información actualizada de los profesores que impartían clase en el semestre enero-julio de 2016, Se contó con el apoyo de los coordinadores de cada posgrado. De este modo, la lista oficial fue de 156 académicos en actividad, a quienes se les envío el cuestionario vía electrónica.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

De ellos, respondieron 74, es decir el 47.4% (19 mujeres y 55 hombres) de los 5 campus. En este grupo, 15 habían alcanzado el grado de Maestría y 59 de Doctorado. La aplicación del instrumento se realizó entre los meses de mayo y agosto de 2016. Se organizó una base de datos y se utilizó el programa SPSS, para sacar los porcentajes respectivos.

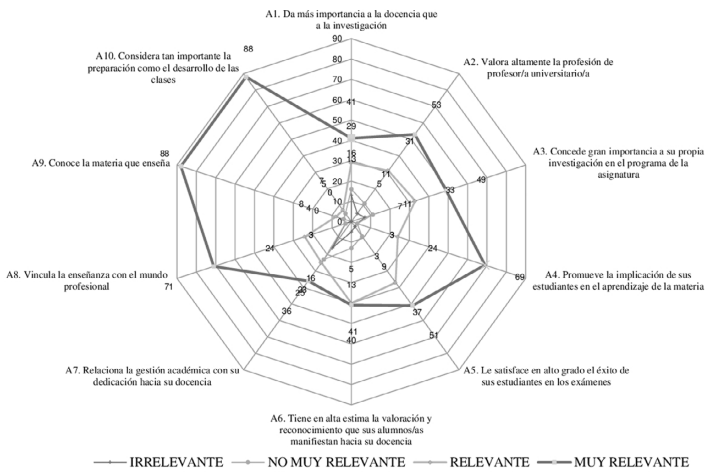
2.2 Entrevistas

De manera paralela, se seleccionó una muestra cualitativa intencional no representativa (Miles y Huberman, 1994), con 39 participantes, que se compone por , 19 profesores, 10 alumnos y 10 egresados de diversas áreas del conocimiento. A este segundo grupo se les aplicó una entrevista semi-estructurada. En esta fase, se consideraron algunas de las preguntas relacionadas con el cuestionario. La información que se obtuvo se transcribió en su totalidad y se analizó, con la finalidad de elaborar categorías que describieran el contexto estudiado, así como vincularlas a las dimensiones del instrumento base. Esta segunda fase se desarrolló de septiembre de 2016 a febrero de 2017.

3. Hallazgos

Los gráficos que se exponen a continuación, presentan los porcentajes obtenidos en las preguntas que se formularon en cada una de las dimensiones del cuestionario.

GRÁFICA 1
A1. VISIÓN DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA



e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

Los profesores encuestados brindan mayor importancia a la docencia que a la investigación ("Muy relevante" 41% y "Relevante" 29%). La investigación ocupa un destacado espacio de su quehacer, y por ello, le conceden un lugar importante en los programas de las asignaturas en las que participan (Muy relevante 49% y 33% Relevante). Por otro lado, existe una actitud manifiesta de promover que los estudiantes se involucren en la materia que imparten (69%).

Al respecto, algunos de los entrevistados señalaron lo siguiente:

> Profesor de Economía:
> […] yo no concibo la investigación sin la docencia, es como un complemento necesario en el posgrado (Ent.9, 24.01.17).

La docencia de acuerdo con esta dimensión, se caracteriza por estar enfocada al mundo laboral (Muy relevante 71%).

Tal como se advierte en la entrevista, a través de una intención clara de establecer un vínculo con la enseñanza, por ejemplo, el siguiente testimonio:

> Profesor de Filosofía:
> […] sí, trato de relacionar algunas cosas con los contenidos de la materia, pero […], o sea, que traten de ver la relevancia de Platón en la discusión de los problemas actuales por ejemplo […] (Ent.2, 14.12.16).

Por otro lado, la importancia que le conceden a la preparación de sus respectivas clases se reporta como "Muy relevante" (88%), y que coincide con los testimonios de la muestra cualitativa:

> Profesor de Pedagogía:
> Yo creo que la buena docencia necesita componentes materiales y financieros, sin duda, pero con lo que tenemos podríamos desarrollar una mejor docencia […], creo que hay una limitante no en términos de lo que hacemos en el salón de clase, porque creo que hay las condiciones para que, por lo menos, en nuestras carreras cualquiera de nosotros vaya al salón de clase y no pueda pretextar que su clase no es buena porque no tiene recursos (Ent.4, 08.06.16).

A la pregunta de *Relaciona la gestión académica con la dedicación hacia su docencia*, son pocos los que lo consideran Muy relevante (36%). Esta tendencia se encuentra documentada en diversos trabajos (Tomás, Castro, Freixas, 2012: 345; Zavalza, 2004) que señalan las dificultades que representan para compaginar estos ámbitos. El tema de la gestión si bien es un aspecto problemático,

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

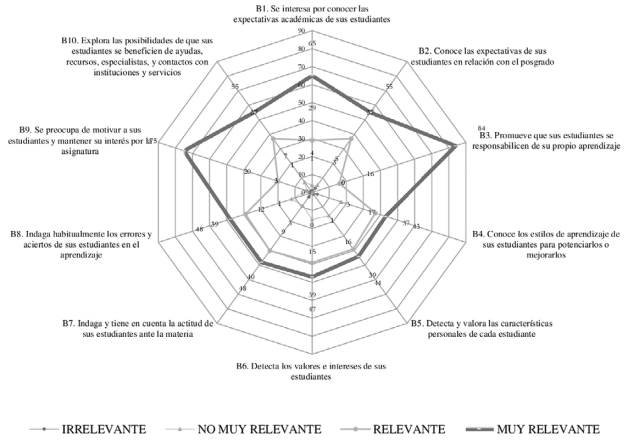
no lo identifican como una limitante que afecte de manera determinante el desarrollo de la investigación o la docencia, debido a dos razones: lo asumen como parte de las actividades de un Profesor de Tiempo Completo, y lo han afrontado aumentando el tiempo de la jornada laboral.

En nuestros testimonios, destaca que la decisión y convicción del profesor por impulsar este tipo de actividad que trastoca buena parte de sus proyectos personales:

> Profesor de Pedagogía:
> […] la relación entre la investigación y la docencia no siempre es fácil, pero quien tiene deseos de llevar a cabo la investigación, tiene que redoblar esfuerzos […], invertir más tiempo y dedicación que no siempre se toma en cuenta, y es más por una convicción más personal que, por otra cosa […], las condiciones nunca han sido las más adecuadas, pero si te esperas pues nunca ¿verdad? (Ent.19, 26.04.17).

Esta dimensión se caracteriza por un profesorado que valora su profesión y le importa la opinión y reconocimiento de sus estudiantes en torno al desarrollo de su trabajo (53%); de igual forma, le satisface el éxito de sus estudiantes en los resultados de sus exámenes (51%). Prácticamente la totalidad de los entrevistados señala que conocen la materia que imparten (88%), y consideran "Muy importante" la preparación y el desarrollo de las clases (88%). En correlación con este ítem, los profesores entrevistados manifiestan que el dominio de la materia es: "un principio ético fundamental".

GRÁFICA 2
B2. NECESIDADES FORMATIVAS DE LOS/LAS ESTUDIANTES



e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

Los profesores manifiestan detectar y valorar las características personales de cada estudiante (Muy relevante 44% y Relevante 39%). De manera similar es la respuesta en torno a los valores e intereses de sus estudiantes en general (Muy relevante 47% y Relevante 39%). Este tema se ha considerado como un condicionante positivo para lograr un mejor aprendizaje (Steinmann, Bosch y Aiassa, 2013: 586), e indispensable para mejorar los resultados académicos, pues estimula el esfuerzo y el compromiso hacia el aprendizaje (Flores, Lauretti y González, 2007: 287). De acuerdo con las entrevistas realizadas, esta situación queda de manifiesto en el siguiente testimonio:

> Profesor de Medicina:
> Lo que más valoro de mis estudiantes es su dedicación, su entusiasmo, la forma en la cual ellos se desenvuelven. Por lo menos, en mi área son grupos reducidos de 10 u 11 muchachos, y todos ponen su granito de arena […] (Ent.8, 13.11.17).

La opinión expresada por los profesores señala que se interesan y toman en cuenta las expectativas académicas de sus alumnos (65%), y de igual manera, están al tanto de las que genera en ellos el programa de posgrado que cursan (55%), por ejemplo, un profesor de Filosofía señala al respecto:

> Aprecio mucho que los estudiantes […] participen con conocimiento de causa, de que leyeron y de que pensaron lo que están diciendo y que muestran esa actitud de interés en la discusión de lo que les estoy mostrando […], y que yo estoy interesándolos en la materia con la que estamos trabajando […] (Ent.2, 14.12.17).

Asimismo, destaca la actitud de promover que los jóvenes se responsabilicen de su aprendizaje (84%). En algunas carreras existe mayor énfasis en este tema, por ejemplo, en las facultades de Medicina y Psicología, se aplica la metodología de "Aprendizaje Basado en Problemas" (ABP) y el papel del docente como un guía que motiva la formación de los jóvenes y la búsqueda de soluciones a los futuros problemas y/o dilemas de laborales, como lo indica el profesor de Medicina:

> El ABP ayuda porque cada alumno tiene su formación y pues también es muy interesante la gama y la diversidad de participaciones, pero lo que rescataría es ese entusiasmo, las ganas, la responsabilidad (Ent.8, 13.11.16).

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

Por otro lado, los encuestados señalan que conocen los estilos de aprendizaje de los alumnos para potenciarlos o mejorarlos (43% Muy relevante y Relevante 37%), y para ello, indagan y toman en cuenta la actitud de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje (Muy relevante 48% y Relevante 40%).

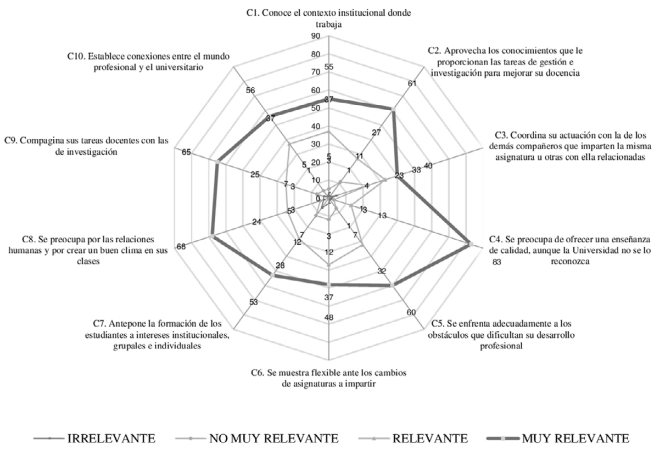
Buena parte de los testimonios recopilados señalan que el éxito que han tenido los profesores a lo largo de los años se debe, en buena medida, al conocimiento que tienen de sus alumnos. Esta información les permite saber cómo ayudarlos u orientarlos.

El 75% de los profesores manifiesta que es "muy relevante" motivar a sus estudiantes y mantener el interés por la asignatura que imparten, y muestra un compromiso con sus alumnos al explorar las posibilidades de que sus estudiantes se beneficien *de ayudas, recursos, apoyos de especialistas, y contratos con instituciones y servicios* (55%). En este sentido, los entrevistados de la muestra cualitativa, señalaron que la relación con algunos alumnos se torna más estrecha por la identificación y la empatía con el trabajo que desarrollan.

Buena parte de la trayectoria de los estudiantes y de sus trabajos de tesis está en función de los apoyos que sus profesores le brindan, como lo define Hurst y Reding (2002), a través del ejemplo, la orientación, la comunicación, y por ser un defensor de su elegido, influyen y se convierten en figuras determinantes para los estudiantes exitosos.

La visión de la enseñanza que tienen los profesores se caracteriza por el dominio y manejo de distintas habilidades y conocimientos que enfrentan cotidianamente en diversas dinámicas con los alumnos, aspectos psicológicos y emocionales que no son fácilmente visibles, pero que son una parte central del proceso de enseñanza (Marshall, 2013: 4).

GRÁFICA 3
C3. CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO



e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

Los entrevistados señalan como "muy relevante" conocer el contexto en donde trabajan (55%), un aspecto que les ayuda a desarrollar su trabajo de mejor manera: "Ya cuando conoces los procesos y tiempos de la universidad, todo es más fácil". En cuanto a la investigación, manifestaron que de manera estratégica *aprovechan los conocimientos que le proporcionan las tareas de gestión e investigación para mejorar su docencia* (61%), además de lograr compaginar sus tareas docentes con las de investigación (65%).

De acuerdo con la encuesta, las opiniones coinciden en señalar que los profesores consideran Muy relevante saber cómo enfrentar adecuadamente los obstáculos que dificultan su desarrollo profesional (60%), producto de su conocimiento de la institución.

En el tema de la enseñanza destaca la vocación que manifiestan los profesores, pues señalan como "muy relevante" ofrecer una enseñanza de calidad, aunque la universidad no se los reconozca (83%).

Los integrantes de la muestra cualitativa coincidieron plenamente en señalar que ser profesor universitario obedece a una convicción personal y profesional, y que va más allá de una retribución económica o de un reconocimiento de la Universidad:

> Profesor de Pedagogía:
> Trabajar en la universidad es un privilegio, es una institución a la que le debo mucho, y siempre he pensado que estoy en deuda con la universidad, y lo que hago para pagarlo es dar una buena clase, una buena asesoría y hacer un buen trabajo en general, y no estoy pensando en hacerme rico, o en que me reconozcan nada (Ent.23, 15.06.17).

De igual forma, consideran importante mejorar las relaciones humanas y crear un buen clima en las clases que dan (68%). El clima institucional parte del reconocimiento de relaciones armónicas y productivas (Del Ángel, *et al*., 2017: 79), así como de las interacciones y experiencias de cada miembro en relación con los objetivos de grupo (Segredo, *et al*., 2017: 535), pero principalmente, como un elemento que posibilita la comunicación y la confianza para impartir la actividad de enseñanza y aprendizaje.

Los profesores se muestran flexibles ante los cambios de las asignaturas a impartir (Muy relevante 48% y Relevante 37%). Dos aspectos resaltan en la concepción de formación de los profesores registrados en la encuesta: poco más de la mitad consideró "muy relevante", anteponer *la formación de los estudiantes a intereses institucionales, grupales e individuales* (53%), un buen ejemplo es el siguiente testimonio:

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

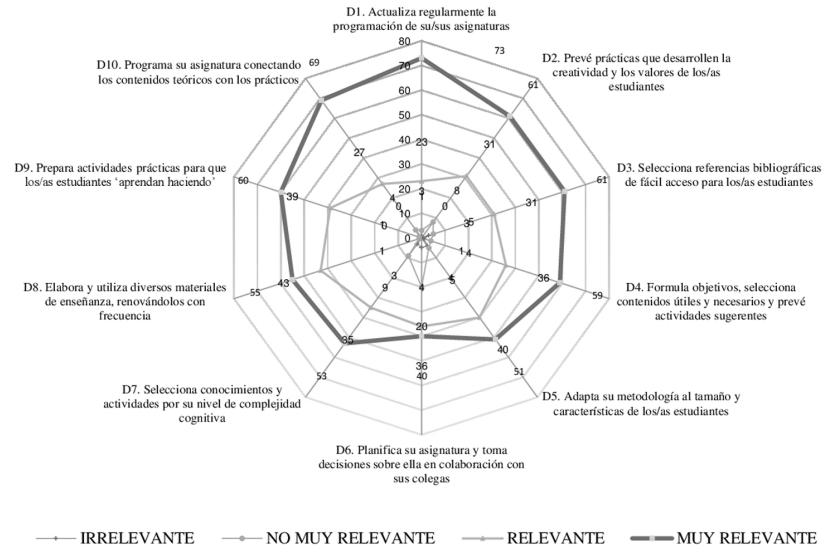
Profesor de Economía:
Parte de la excelencia académica es que los alumnos aprendan lo que marca la materia, cuándo lo dice el programa y cómo lo marca el programa […], es cumplir el programa en su totalidad […], eso es parte de ser responsable y de promover la excelencia porque dominas la materia (Ent.11, 31.01.17).

Consideran Muy relevante (56%), *Establecer conexiones entre el mundo profesional y el universitario,* lo que se aprecia en el siguiente testimonio:

Profesor de Economía:
Ya a nivel de posgrado los alumnos ya saben que es el mercado de trabajo, ya sea porque trabajan, o están por hacerlo, así que todo lo que les enseñas debe tener como fin el mundo laboral (Ent.11, 31.01.17).

El indicador que menor porcentaje obtuvo de las respuestas de la opción "muy importante", en comparación con los otros datos, fue: *Coordina su actuación con la de los demás compañeros que imparten la misma asignatura u otras con ella relacionadas* (40%), es decir, que hay profesores que prefieren trabajar de manera individual (Hargreaves, 2005), para evitar o escapar de las demandas burocráticas que les exigen reunirse y/o realizar la actividad en conjunto.

GRÁFICA 4
D. PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA MATERIA



e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

En los indicadores se aprecia un profesorado muy comprometido con la materia que imparte. Una muestra de ello es que la mayoría (73%), considera "muy relevante" actualizar *regularmente la programación de su/sus asignaturas*; el énfasis de la enseñanza está en conectar en los programas de asignatura, los contenidos teóricos con los prácticos (69%). En este sentido, buena parte de las opiniones coincidieron en que de manera frecuente elaboran, renuevan y actualizan *diversos materiales de enseñanza* (55% Muy relevante). Un comentario explica esta situación: "Actualmente, no puedes dejar de actualizar tus programas, en licenciatura yo creo que no tanto, pero en posgrado sí se necesita, porque todo está cambiando todos los días".

La muestra cualitativa señaló que es en el posgrado en donde es más fácil implementar nuevos contenidos, pero depende en gran parte del compromiso del profesor con el grupo para compartir información y publicaciones recientes como artículos de investigación.

Los profesores formulan *objetivos, seleccionan contenidos útiles y necesarios, y prevén actividades sugerentes (*59%). Los testimonios de la muestra cualitativa consideran como clave la experiencia y la disposición del profesor para establecer los vínculos pertinentes entre los que marca el programa y la información novedosa que mediante su trabajo recupera y comparte.

En lo que se refiere a *Seleccionar conocimientos y actividades por su nivel de complejidad cognitiva* (53%), los docentes señalaron "muy relevante" llevarlo a cabo y es un aspecto que coincide con el siguiente testimonio:

> Profesora de Letras:
> […] de romper la rutina en el marco de la evaluación parcial […], puede ser por ejemplo hacer un viaje corto de estudios, a Ciudad Guzmán, a un museo, a la casa del escritor X, a Guadalajara, o aquí a un archivo, en fin, (Ent.7, 25.11.16).

En lo que respecta a que si *adapta su metodología al tamaño y características de los/las estudiantes* (51%) poco más de la mitad lo consideró "muy relevante".

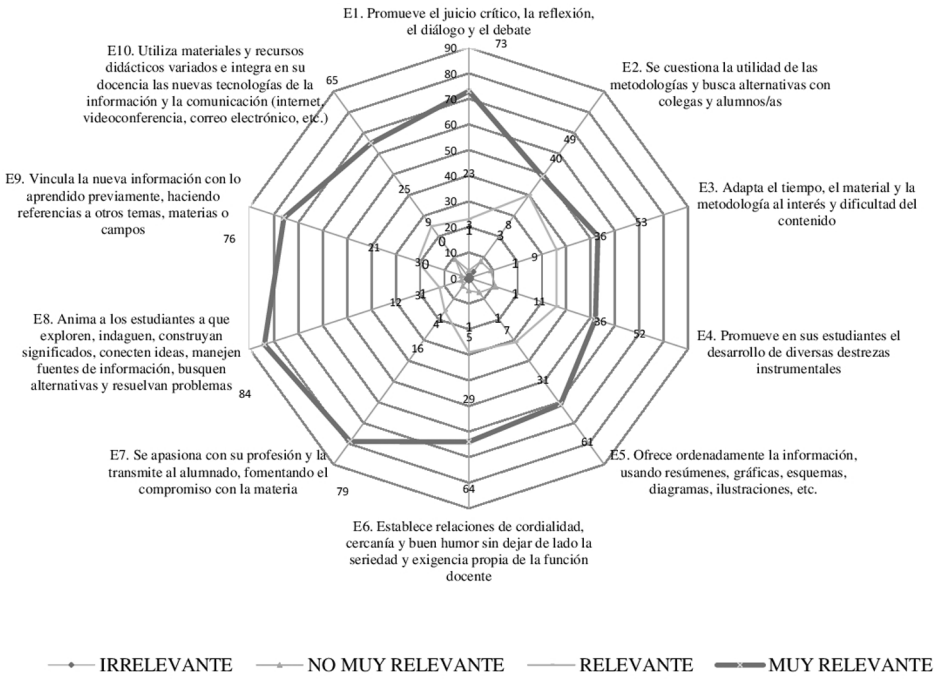
A la pregunta de si *programa su asignatura conectando los contenidos teóricos con los prácticos,* dijeron que sí lo hacen y lo consideran como "muy importante" (69%). Un resultado que coincide plenamente con los testimonios de los entrevistados de la muestra cualitativa es la preocupación por brindar herramientas a los estudiantes para poder incorporarse al mercado laboral, a través de enseñar aspectos prácticos:

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

> Profesor de Pedagogía:
> La maestría no tendría razón de ser sino se trata de vincular con el mundo del trabajo […], todos mis cursos tienen ejemplos concretos, siempre he pensado que los ejemplos de situaciones reales […], es el momento de su formación, el posgrado, para aprender más elementos y luego incorporarse al trabajo formal (Ent.23, 15.06.17).

De los indicadores señalados en esta dimensión, todos se encuentran por arriba del 50% de la opción "muy relevante", sólo en el trabajo colegiado está por debajo, en donde se advierte que no siempre se planifica y se toman decisiones en colaboración con sus colegas (40%). En este sentido, las repuestas de varios entrevistados se agrupan en dos vertientes: la presión que ejercen las actividades de la gestión, y a "la poca disposición para intercambiar ideas entre los colegas".

GRÁFICA 5
E. DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA



El indicador que mayor puntaje obtuvo fue el que dice: *Anima a los estudiantes a que exploren, indaguen, construyan significados, conecten ideas, manejen fuentes de información, busquen alternativas y resuelvan problemas* (Muy relevante 84%). En este aspecto hay una coincidencia plena con la muestra cua-

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

litativa, pues los profesores narraron varias estrategias que ponen en marcha durante la jornada escolar, con la finalidad de motivar a los estudiantes.

Se trata de un profesorado que se dice apasionado y comprometido con *su profesión y la transmite al alumnado, fomentando el compromiso con la materia* (79%). En cuanto al trabajo cotidiano, dicen que: *adaptan el tiempo, el material y la metodología al interés y dificultad del contenido* (53% Muy relevante), al respecto una profesora de Letras señaló lo siguiente:

> […] siempre que voy a un congreso les comento o cuando hago algún artículo, algunos de mis artículos los vemos como bibliografía […], les presto libros a mis estudiantes y así vamos avanzando porque, a veces, los estudiantes no tienen para comprar un libro […] (Ent.3, 06.12.16).

Como parte de las acciones para transmitir adecuadamente los contenidos, el profesor, además de explicar con claridad y orden, considera "muy relevante" apoyarse en recursos didácticos. Por ello *ofrece ordenadamente la información, usando resúmenes, gráficas, esquemas, diagramas, ilustraciones, etcétera* (61%).

A la pregunta sobre si *Utiliza materiales y recursos didácticos variados e integra en su docencia las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (internet, videoconferencia, correo electrónico, etc.), el* 65% lo consideró como "muy relevante". Al respecto, todos los profesores de la muestra cualitativa destacaron el uso de los recursos tecnológicos como necesario y de uso frecuente: "yo me comunico a través de *Facebook*, es lo que ven más los alumnos, claro con su debido cuidado".

Por otra parte, el 73% consideraron Muy relevante promover *el juicio crítico, la reflexión, el diálogo y el debate,* de manera permanente en el aula. Los testimonios de la muestra cualitativa señalan que, si bien hay una disposición por parte de los profesores, no en todos los casos los alumnos se muestran muy participativos.

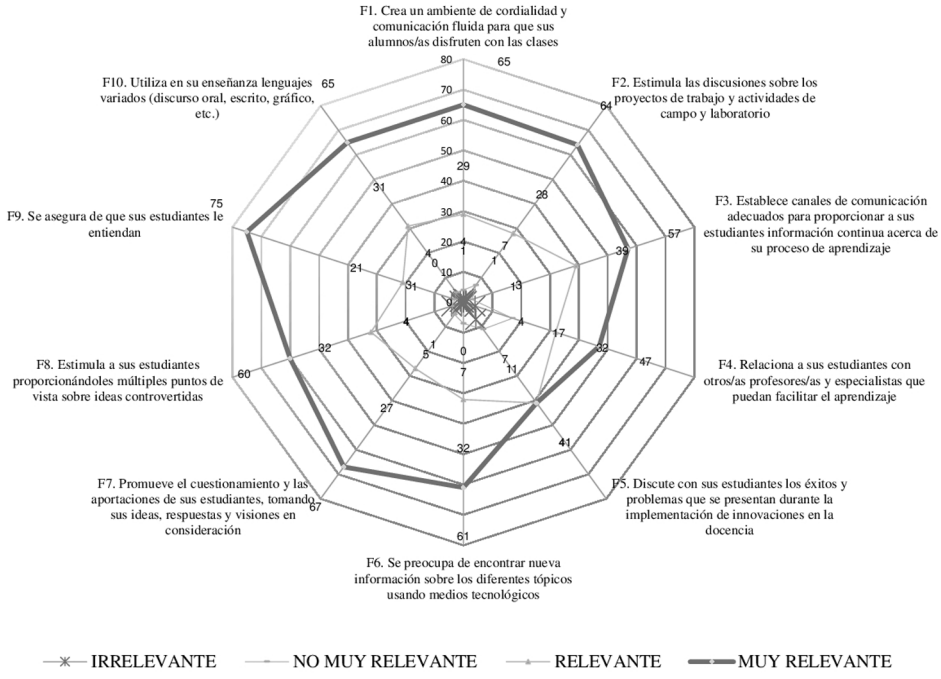
Establecer relaciones entre diferentes aprendizajes, con la finalidad de *vincular la nueva información con lo aprendido previamente, haciendo referencias a otros temas, materias o campos,* es una de las preocupaciones centrales de los profesores (76%). La interacción que los profesores buscan es, a través de *relaciones de cordialidad, cercanía y buen humor, sin dejar de lado la seriedad y exigencia propia de la función docente* (64%), pues de esta manera pueden alcanzar un mayor acercamiento a sus estudiantes, reforzando así las relaciones que se generan dentro del aula" (Casero, 2010: 233).

En el indicador enfocado a medir el punto de vista sobre la utilidad de las metodologías y la búsqueda de *alternativas con colegas y alumnos/as,* es el que

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

registra el menor porcentaje de la opción Muy relevante (49%), y coincide con preguntas de dimensiones anteriores en donde el trabajo colegiado ha recibido porcentajes inferiores al 50%. La crítica a la organización académica se establece a través de: el cumplimiento de actividades administrativas que no favorecen la discusión académica y, por otro lado, los laxos criterios bajo los cuales se intenta hacer coincidir temas e intereses de diferentes profesores para dar respuesta a los requerimientos institucionales.

GRÁFICA 6
F. CAPACIDAD COMUNICATIVA



En la dimensión de comunicación, el ítem que el profesorado destaca como más relevante es cuando *se asegura que sus estudiantes le entiendan (*75%). La preocupación por explicar con claridad, estructuradamente y de manera lógica es algo que a los profesores les preocupa mucho (Hickman, *et al*., 2016). En las respuestas se señaló que para lograr que los estudiantes le entiendan, utilizan distintos lenguajes (65%), entre ellos el discurso oral, escrito, gráfico, etcétera. Al respecto, tanto alumnos como profesores de la muestra cualitativa, expresaron distintas formas de comunicación, por ejemplo, las siguientes opiniones de egresados de maestría: "en mi experiencia cada maestro tenía una forma de enseñar, pero con unos me pudo comunicar mejor, lo mejor era la forma en que me expli-

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

caban, me acuerdo mucho de eso"; "Tuvimos un maestro que hasta chistes hacía, pero daba la clase amena, y se nos pasaban bien rápido las tres horas".

Los encuestados dijeron que se preocupan por buscar información diversa a través de distintos medios tecnológicos para este fin (65%). En este sentido, todos los profesores de la muestra cualitativa dijeron utilizar las redes sociales, plataformas institucionales y distintos medios tecnológicos para establecer una comunicación constante con los alumnos.

En la interacción en el aula señalan los encuestados que procuran crear *un ambiente de cordialidad y comunicación fluida para que sus alumnos/as disfruten con las clases* (Muy relevante 65%). En opinión de los alumnos, tomar clase en un ambiente "relajado es mejor". El tema del trato y responsabilidad a los alumnos, a través de la paciencia, apertura, flexibilidad y sentido del humor, permite al profesor mejorar no sólo la interacción, sino la disposición al aprendizaje en el aula (Casero, 2010).

El proceso de enseñanza aprendizaje se distingue por la promoción del *cuestionamiento a las ideas y aportes de los jóvenes* (67%), exponiendo ante ellos *múltiples puntos de vista sobre ideas controvertidas* (60%). Estos porcentajes coinciden plenamente con la opinión de los integrantes de la muestra cualitativa, en el sentido de promover la discusión, el debate y el análisis en el aula:

> Profesor de Pedagogía:
> Cuando les doy clase, me gusta que hablen los alumnos y que expongan primero lo que piensan del tema, luego organizo las opiniones y voy incrementando problemas y aspectos que no dicen, para que se genere un debate (Ent.4, 08.06.16).

Sin embargo, en el rubro de discutir *con sus estudiantes los éxitos y problemas que se presentan durante la implementación de innovaciones en la docencia*, menos de la mitad de los docentes dijeron que no lo consideran "muy relevante" (41%), es decir que, los profesores imparten su clase a partir de lo que ellos consideran importante y se muestran reacios a las críticas o sugerencias de los alumnos. Este punto es relevante, pues en el marco de las habilidades de comunicación, el saber escuchar diferentes puntos de vista es parte fundamental del aprendizaje (Debowski, 2017: 60).

Un aspecto que favorece el aprendizaje de los alumnos es la disposición para *Establecer canales de comunicación adecuados para proporcionar a sus estudiantes información continua acerca de su proceso de aprendizaje* (57%). De acuerdo con los datos de la encuesta, el profesorado se muestra cauto (Muy relevante 47%), al relacionar *a sus estudiantes con otros/as profesores/as y especialistas que puedan facilitar el aprendizaje*. Al respecto, un testimonio explica

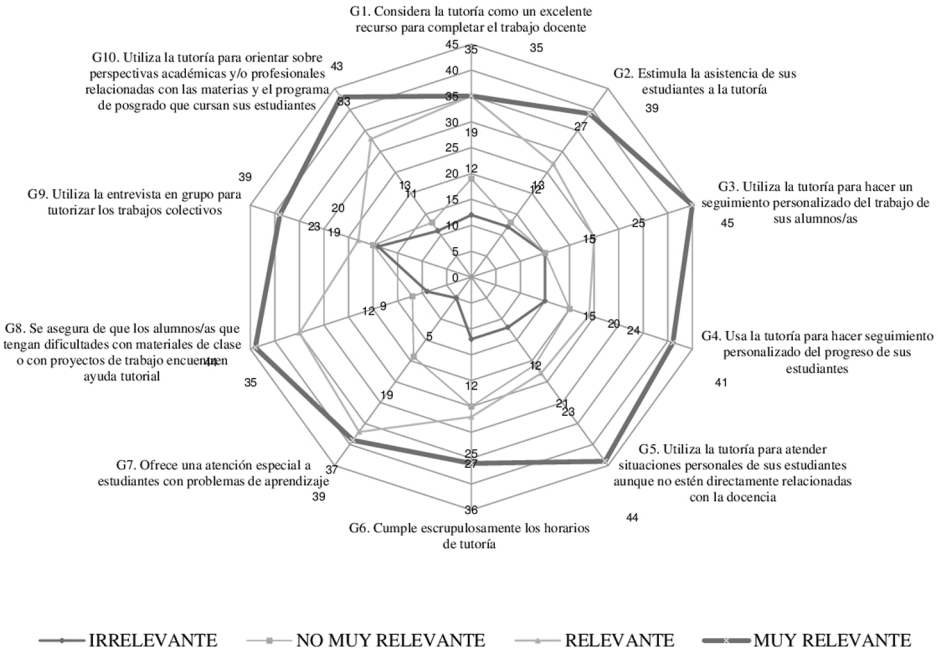
e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

las razones de esta decisión, en donde los más importante es cuidar el prestigio, tanto del profesor como de los alumnos que recomiendan, así lo expresan:

> Profesor de Economía:
> Yo no recomiendo mucho a los alumnos, sólo que esté bien seguro que va a hacer un buen papel a dónde van, al congreso o la estancia, y quiérase o no, es parte del prestigio de uno y a quien forma ¿verdad? (Ent.11, 31.01.17).

La decisión de apoyar a los estudiantes es de índole personal y por esta razón, los criterios, atributos y requisitos de cada profesor varían, sin embargo, como lo muestran algunos trabajos (Hurst y Reding, 2002), este tipo de apoyos del mentor son también una forma de autorrealización y de consolidar su figura académica.

GRÁFICA 7
G. APOYO INDIVIDUAL AL APRENDIZAJE



El tema de la tutoría se ha convertido en un aspecto clave del proceso formativo de los alumnos. Por esta razón, llama la atención de que los porcentajes de la opción "muy relevante" están por debajo del 50%. El más alto (45%), se

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

refiere a utilizar la tutoría *para hacer un seguimiento personalizado del trabajo de sus alumnos/as,* uno de los aspectos importantes de este programa y el más fácilmente identificable.

Los entrevistados señalan un aspecto interesante en torno al tema de las tutorías, pues las opiniones coinciden en la actitud de escucha y orientación que brindan los profesores a los alumnos en distintos momentos y espacios, con la finalidad de saber cómo apoyarlos, y esto se manifestó tanto por parte de los profesores como de los alumnos.

La tutoría se entiende como un proceso de acompañamiento que no sólo se restringe a aspectos de índole académico, el profesorado entrevistado lo identifica como "muy relevante", pues *Utiliza la tutoría para atender situaciones personales de sus estudiantes, aunque no estén directamente relacionadas con la docencia* (44% y Relevante 23%). En este punto, varios profesores comentaron que es muy frecuente que los alumnos se acerquen a pedir consejo de todo tipo, lo que demuestra que es un compromiso importante el ser tutor o docente de un alumno, "del que se espera un buen consejo y un buen ejemplo".

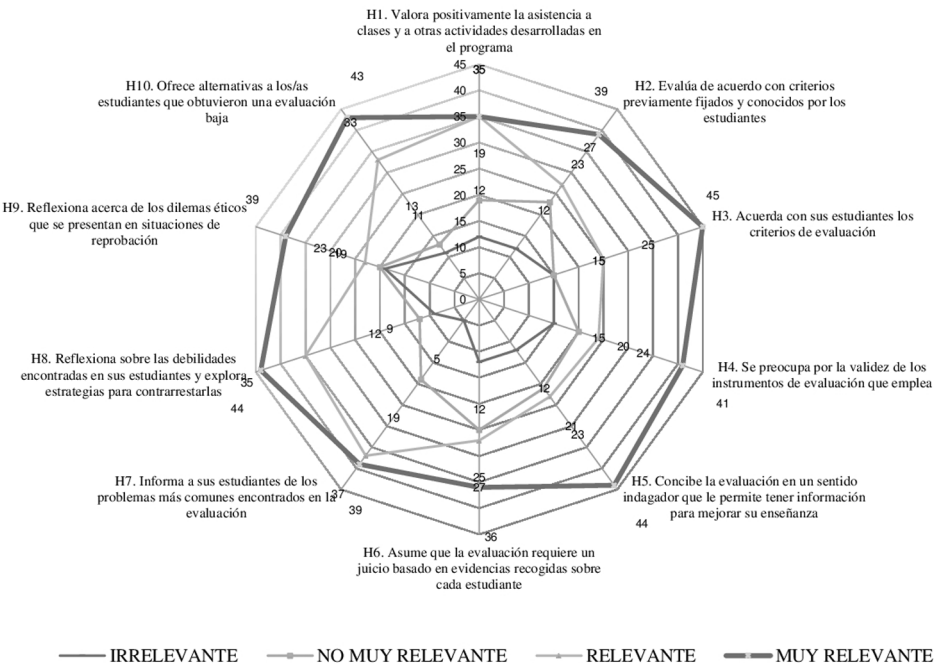
Los datos de la encuesta refieren que los profesores se preocupan por sus alumnos, así como de sus *perspectivas académicas y/o profesionales relacionadas con las materias y el programa de posgrado que cursan sus estudiantes* (Muy relevante 43% y 33% Relevante). Manifiestan una preocupación por el desarrollo individual de sus alumnos, al señalar que utilizan *la tutoría para hacer seguimiento personalizado del progreso de sus estudiantes (Muy relevante* 41% y Relevante 24%). Sin embargo, ante la pregunta de *¿Utiliza la entrevista en grupo para tutorizar los trabajos colectivos?,* la respuesta baja porcentualmente (39% de la opción Muy relevante), lo que significa que se prefiere el seguimiento individual. Por otra parte, la tutoría grupal ha mostrado algunos problemas, básicamente, la falta de asistencia de los alumnos y la falta de una adecuada coordinación de los horarios en la institución para impartirla (Álvarez-Pérez, 2016).

Algunas características que consideran los profesores que ofrecen *atención especial a estudiantes con problemas de aprendizaje* (Muy relevante 39% y Relevante 37%), pero en menor medida como un excelente recurso para complementar el trabajo docente (Muy relevante 35% y Relevante 35%).

Cumplir escrupulosamente en los horarios que la imparte, no se considera Muy relevante (36%). Sin embargo, es importante destacar que no en todos los casos se advierte que este proceso sea continuo, porque a pesar de que los profesores dicen estimular *la asistencia de sus estudiantes a la tutoría,* no lo consideran "muy relevante" 39%. Esto se debe en buena medida a que los estudiantes no acuden con el tutor, salvo que requieran la firma para algún trámite en la institución o cuando se les presenta un problema en específico. Es decir que asisten a la tutoría de manera esporádica.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

GRÁFICA 8
H. EVALUACIÓN



En el tema de la evaluación, lo que llama la atención es que ninguno de los ítems alcanzó más del 50% de la opción de "muy relevante"; el más alto (45%) fue: *acuerda con sus estudiantes los criterios de evaluación*, y que se complementa al señalar que *evalúa de acuerdo con criterios previamente fijados y conocidos por los estudiantes* (39%). La evaluación, según los entrevistados, es un "tema delicado, que vale la pena dejar en claro desde el principio para evitarte problemas"; "Mejor dejar las reglas claras y así todos felices, ¿a poco no?".

El profesorado considera como "muy relevante" *la asistencia a clases y a otras actividades desarrolladas en el programa* (35%); que es un porcentaje bajo, y podría explicarse en función de que en este nivel educativo, si bien la asistencia cuenta, los testimonios de la muestra cualitativa señalan que los alumnos de posgrado asisten por convicción propia.

Menos de la mitad de los encuestados señala como Muy relevante a la evaluación como una práctica reflexiva sobre la enseñanza, lo que se lee en la pregunta de: *Concibe la evaluación en un sentido indagador que le permite tener información para mejorar su enseñanza (44%)*. Por otro lado, no se presta mucha importancia a las evidencias de los logros académicos de cada estudiante: *Asume que la evaluación requiere un juicio basado en evidencias recogidas sobre cada*

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

estudiante (36%). *Estos* porcentajes contrastan con las opiniones de la muestra cualitativa, pues señalan que a nivel de posgrado las evidencias que entregan los estudiantes son clave, más en aquellas materias como en los seminarios de investigación.

Menos de la mitad de los profesores señala *Reflexionar sobre las debilidades encontradas en sus estudiantes y explora estrategias para contrarrestarlas (44%),* y tampoco consideran muy relevante informar (39%) *a sus estudiantes de los problemas más comunes encontrados en la evaluación*. La muestra cualitativa enfatiza como algo muy importante el intercambio de opiniones en torno a los trabajos que se entregan a lo largo del semestre, con la finalidad de que el alumno aprenda a reflexionar.

Dentro de las actividades de la evaluación del proceso de aprendizaje, menos de la mitad de los docentes consideran "muy relevante" ofrecer (43%) *alternativas a los/as estudiantes que obtuvieron una evaluación baja*. La respuesta de la muestra cualitativa muestra una actitud más propositiva en torno a brindar una oportunidad con la finalidad de que el alumno logre avanzar.

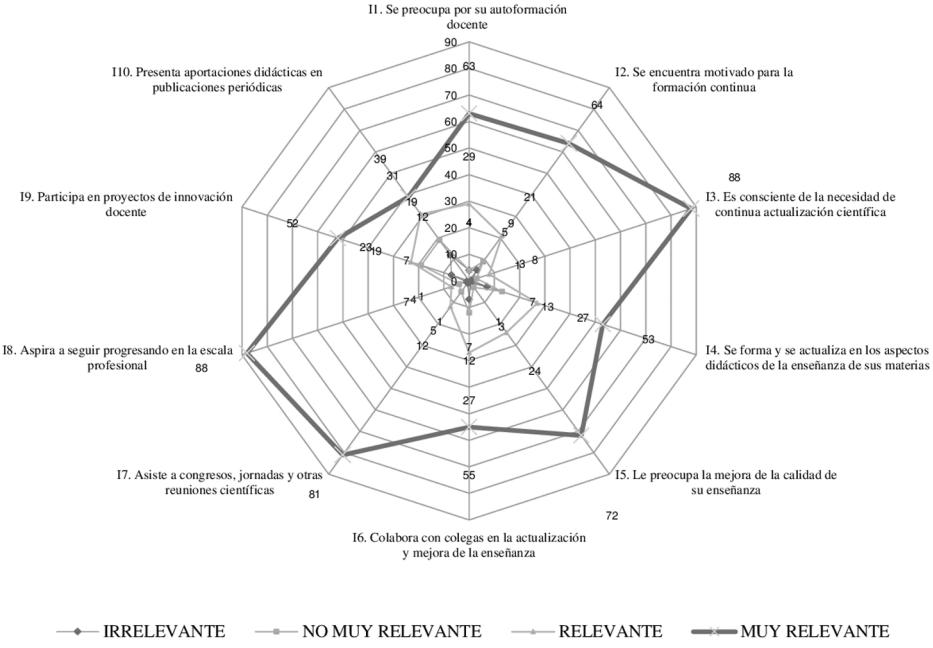
En torno a los *dilemas éticos que se presentan en situaciones de reprobación,* la encuesta señaló como "muy relevante" sólo el 39%; una opinión que coincide plenamente con las entrevistas de la muestra cualitativa, pues para los profesores no representa un dilema ético el asignar una calificación reprobatoria.

Menos de la mitad de los encuestados consideraron "muy relevante" (41%), preocuparse por *la validez de los instrumentos de evaluación que emplean,* es decir que se trata de profesores que ya cuentan con un método para evaluar. Asimismo, en la muestra cualitativa destaca que los entrevistados están en busca de nuevas alternativas.

En la dimensión de evaluación se presentan dos visiones, por un lado, los datos de la encuesta se inclinan hacia una evaluación como un mecanismo verificador o certificador de errores para sustituirlos, en tanto que los testimonios de las entrevistas se aproximan más a una evaluación formativa, entendida como la que ayuda al alumno a "[…] aprender y a desarrollarse, y se define por sus efectos de regulación de los procesos de aprendizaje" (Perrenoud, 2008: 136-137).

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

GRÁFICA 9
INNOVACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE



En general, los resultados reportados en esta dimensión están por arriba del 50%. Sólo un ítem, el de presentar *aportaciones didácticas en publicaciones periódicas* no llega al 39%, que es un indicador claro de que los profesores no consideran "muy relevante" publicar sus aportes.

Se trata de una dimensión que cuenta con una opinión muy favorable en términos de mantener una actitud positiva hacia la actualización en los contenidos de su área, lo que se puede advertir fácilmente en la pregunta referida a: *Es consciente de la necesidad de una continua actualización científica* (Muy relevante 88%), aunque esta opinión contrasta con el porcentaje menor de la pregunta que indaga sobre la formación y actualización *en los aspectos didácticos de la enseñanza de sus materias* (53%), al que le da un peso menor.

Sobre el aspecto didáctico de la formación docente se han realizado algunos trabajos que muestran las limitantes y dificultades que afrontan los docentes en su práctica diaria, así como la resistencia a tomar este tipo de cursos que consideran como no prioritarios, además de evidenciar una tensión entre la autoformación del profesor y la que establece la institución (Zavalza, 2004: 147).

Si bien a los profesores les interesa la actualización y formación, privilegian aquella relacionada con su especialidad, como se reporta en el ítem de: *Asis-*

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

te a congresos, jornadas y otras reuniones científicas (81%), en donde a pesar del recorte de recursos económicos que ha prevalecido en la institución, y la escasez de apoyos para este tipo de actividades, los profesores señalan que es una parte central de su formación, asistir a buenos congresos. Un rasgo destacable es que la opinión de la mayoría de los entrevistados fue de aspirar *a seguir progresando en la escala profesional* (Muy relevante 88%), así lo expresaron los docentes entrevistados:

> Profesora de Psicología:
> Una como maestra no puede quedarse en sus laureles, yo si tengo ganas de seguir superándome y estoy planeando tomar un sabático para hacer una buena investigación con colegas de Baja California […], (Ent.24, 16.06.17).

La opinión de los encuestados muestra una actitud clara de estar *motivados para la formación continua* (64%) en su área disciplinar, además de señalar una preocupación por mantener *su autoformación docente* (63%). Desde la perspectiva cualitativa, las opiniones están en el mismo tenor:

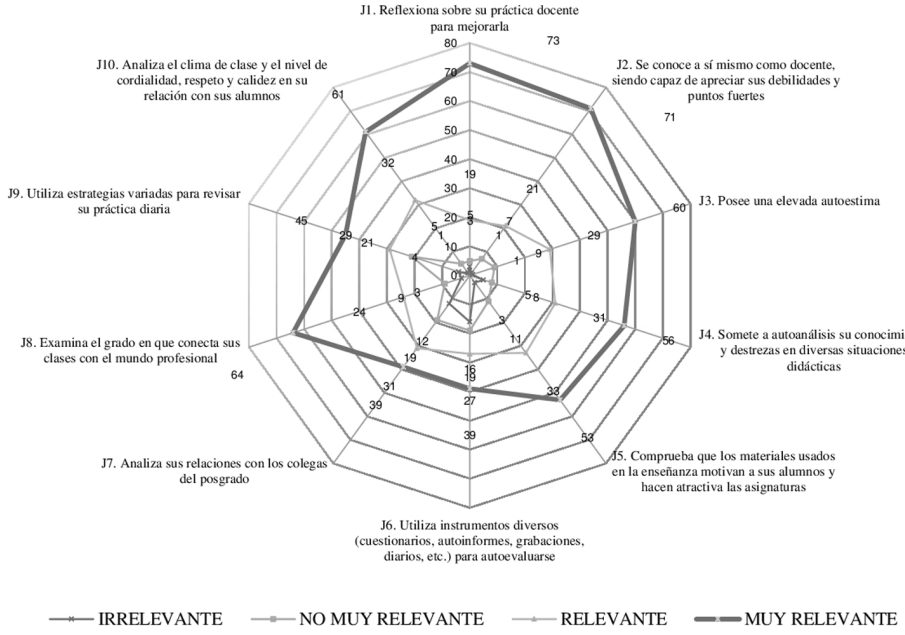
> Profesora de Derecho:
> Me gusta estar actualizada, de estar al día, no siempre es fácil por los tiempos, los recortes de que ya no hay dinero para nada […] (Ent.26, 19.06.17).

Existe entre los profesores una valoración positiva por participar en *proyectos de innovación docente* (52%), cifra acorde con los testimonios de la muestra cualitativa. También manifiestan buena disposición a colaborar con *colegas en la actualización y mejora de la enseñanza* (53%). Ambas respuestas denotan la preocupación de los profesores por *la mejora de la calidad de su enseñanza* (72%). Al respecto una profesora de Medicina señala que la calidad es el estándar que impera:

> No me gusta eso de la calidad, de que todo con calidad, uno siempre ha hecho las cosas bien, pero tienes que apegarte a lo que te pide la política institucional, porque sino te sacan de la jugada y pierdes todo (Ent.16, 15.03.17).

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

GRÁFICA10
J. AUTOEVALUACIÓN



Los entrevistados indican como sus principales fortalezas para ejercer la docencia, por un lado, *el conocerse bien a sí mismo como docentes, siendo capaces de apreciar sus debilidades y puntos fuertes* (71%), y llevar a cabo una reflexión constante sobre su práctica docente con la finalidad de mejorarla (73%). Al respecto, los entrevistados señalan que: "una de sus principales fortalezas es la experiencia y el conocimiento que han alcanzado a través de los años".

Sin embargo, llama la atención que poco más de la mitad (56%), someten a autoanálisis *sus conocimientos y destrezas en diversas situaciones didácticas*. Los entrevistados consideran que esta situación se explica a partir de dos factores, por un lado, por los pocos espacios para el intercambio de experiencias, y "porque no siempre hay mucha innovación" (Bolívar, 2006).

Los profesores declaran *una elevada autoestima* (60%), un aspecto que coincide plenamente con los testimonios: "yo me siento bien y creo que hago un muy buen trabajo".

Destaca que en las respuestas se señale que no es una práctica frecuente la autoevaluación, esto queda de manifiesto en la pregunta de si *Utiliza instrumentos diversos (cuestionarios, auto-informes, grabaciones, diarios, etc.)* de la opción "muy relevante" (39%), un porcentaje bajo que señala que no siempre se documentan las actividades que realiza el profesor, y mucho menos que a partir

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

de ellas se realice una autorreflexión. Por otro lado, no consideran "muy relevante" (45%), utilizar *estrategias variadas para revisar su práctica diaria*.

En lo que respecta a su desarrollo en el aula el profesorado se muestra muy atento al clima en que se desarrolla la clase, así como al *nivel de cordialidad, respeto y calidez en su relación con sus alumnos* (61%).

Poco más de la mitad señala como "muy relevante" comprobar *que los materiales usados en la enseñanza motivan a sus alumnos y hacen atractiva las asignaturas* (53%), un porcentaje que coincide con los testimonios, porque a pesar de que los entrevistados declaran que no siempre modifican en su totalidad los programas de estudio, en ocasiones, sí incorporan nuevos materiales. La enseñanza que imparten los profesores tiene como característica el énfasis de vincular las clases con el mundo profesional (64%), y esto también se observa en las opiniones expresadas por los entrevistados.

Un aspecto que le preocupa en menor medida a los entrevistados es el *análisis de sus relaciones con los colegas del posgrado* (Muy relevante 39%). Los procesos de autoevaluación no son compartidos entre colegas, y tampoco existe una sistematicidad para autoevaluarse, es poco frecuente el uso de instrumentos para llevar a cabo esta reflexión y no se comparten este tipo de experiencias entre pares.

4. Discusión

Más allá de proponer una definición única y válida de lo que es la excelencia, los resultados muestran que es necesario reflexionar sobre el origen y los procedimientos, así como los fines de estas unidades o estándares, a partir de las cuales se miden distintos aspectos del trabajo académico. Por otro lado, es importante considerar el contexto y las condiciones en que se desarrolla la actividad del profesorado, a partir del cual se derivan estos referentes, que es otra de las críticas que predominan al momento de valorar un resultado.

En los testimonios que se recuperan mediante las entrevistas, se identifican diferentes aspectos que los sujetos marcan como parte de las actividades que debe llevar a cabo un "buen profesor", "un profesor responsable", "un profesor excelente", "un profesor capaz", entre otros calificativos, resaltando lo que es digno de ser considerado ejemplar y que conceptualizan como excelente.

Los testimonios coinciden en que la excelencia no debe provenir de una exigencia o de una presión externa, es decir, una visión heterónoma definida "administrativamente", plasmada en reglamentos y normas. Se señala una visión diferente, en donde los profesores privilegian la autonomía; un cierto grado de libertad para desarrollar su trabajo, en donde la concepción de excelencia parta

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

de la interiorización de un ideal a lograr y que mediante el ejercicio responsable de su práctica consolidan cotidianamente.

Los profesores definen su práctica en función de la experiencia adquirida, de lo que consideran como clave, y que establecen como relevante, así como los parámetros que cada uno considera como necesarios para desarrollar su labor de enseñanza e investigación. Se trata de profesores con un gran dominio sobre sí mismos, de sus métodos de trabajo y de la forma en que se relacionan con los alumnos.

Los instrumentos aplicados en este trabajo caracterizan a los profesores como conscientes del rol que desempeñan en la institución, su grado de adhesión y compromiso con la universidad y también a los valores establecidos por ella.

La vocación por la docencia, a través del dominio de los contenidos y de su constante actualización, así como hacer investigación y compartir sus hallazgos con los alumnos en el aula, son ejemplos de una experiencia académica exitosa, cuya influencia es determinante, pues se logra una identificación con la persona y la forma en que lleva a cabo su trabajo.

El amplio conocimiento del contexto, así como el dominio de las exigencias institucionales les permite a los profesores realizar un manejo estratégico de la gestión, tutoría, docencia e investigación para poder cumplir con las distintas actividades que se le encomiendan y poder desarrollar la que más le interesa.

Consideran que el trabajo académico es una gran responsabilidad que se debe cumplir con rigor y profesionalismo de manera permanente, pero además, reconocen la capacidad de generar oportunidades de realización -en primera instancia personales-, pero también de los alumnos, a través de la enseñanza, la tutoría y el apoyo de distinta índole, para que se desarrollen profesionalmente.

Promueven una característica importante en sus actividades, al bienestar personal, a través de la interacción basada en la confianza, la identificación, el trato amable, incluso el buen humor y la empatía con los alumnos, con la finalidad de establecer un clima agradable que ayude en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, los espacios de discusión académica no se aprovechan -en ocasiones-, debido a las demandas de la gestión y de la organización administrativa. La fragmentación de los profesores en subgrupos, puede incluso, generar una franca competencia entre ellos, una *colegialidad artificial* (Hargreaves, 2005), influyendo de manera negativa en el trabajo de las *Academias,* como espacios para el intercambio de ideas y propuestas.

Si bien la excelencia es una construcción común en que profesores, alumnos y autoridades intervienen, los resultados señalan que los espacios colegiados para el intercambio de experiencias son escasos, aspecto que incluye al programa de tutorías, por lo que es necesario recuperarlos, pues se ha perdido la oportuni-

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

dad de compartir y comentar los hallazgos, consejos, sugerencias y estrategias derivados de la práctica docente.

Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ-PÉREZ, P. R. (2016). "Tutoría universitaria como respaldo al aprendizaje y construcción del proyecto formativo del alumnado", en Revista Mexicana De Orientación Educativa, *13*(31), pp. 45-54.

BOLÍVAR, A. (2006). "Una política para la (re) construcción de la identidad", en A. BOLÍVAR, La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción, en España: ALJIBE, pp. 215-230.

CASERO, A. (2003). "¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado?", en Revista Española de Pedagogía, 48(246), pp. 223-242.

DEL ÁNGEL, E.M., GÁMEZ, S. Martínez, N., MELÉNDEZ, S. y HERNÁNDEZ, Z. (2017). "Clima organizacional del personal del personal docente y administrativo de una institución de educación superior en México", en Revista de la Alta Tecnología y Sociedad, 9(2), pp. 79-83. http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=10&sid=0963a3dc-a806-4b50-bbce-c9e6447b177a%40sessionmgr101

DEBOWWSKI, S. (2017). Developing academics. The essential higher education handbook, Routledge.

FERNÁNDEZ CRUZ, M. y ROMERO, A. (2010). "Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada", Revista Portuguesa de Pedagogía, 44(1), pp. 83-117.

FLORES, Y., LAURETTI, P. y GONZÁLEZ, J. (2007). "La motivación académica en el estudiante desde una perspectiva comparada", Revista Mexicana de Orientación Educativa, 5(12), pp. 26-33.

http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=10&sid=aa2979de-43bc-4fa4-845d-43603542221a%40sessionmgr101

HARGREAVES, A. (2005). Profesorado, cultura y posmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado), Madrid, Morata.

HICKMAN, H. ALARCÓN, M.E., CEPEDA, M.L. CABRERA, R, y TORRES, X.K. (2016). "Significado de buen profesor y de evaluación docente por estudiantes y maestros universitarios. La técnica de redes semánticas", en Sinéctica (47), pp. 1-16. http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=b095a9de-7c45-4581-842a-77f75ad3830f%40sessionmgr4008

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

HURST, B, y READING, G. (2002). Teachers Mentoring Teachers. Blomington Indiana: Phi Delta Kappa Educational Fundation. http://teacherlink.ed.usu.edu/yetcres/catalogs/reavis/493.pdf

MARSHALL, G. (2013). Teaching excellence in higher education, New York: Palgrave Macmillan.

MILES, M. y HUBERMAN, M. (1994). Qualitative data analysis, a sourcebook, Beberly Hills, Sage.

PERRENOUD, Ph. (2008). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas, Buenos Aires: Editorial Colihue, Alternativa Pedagógica y didáctica.

REMEDI, E. (2006). "Calidad y sufrimiento en la búsqueda desbocada de la excelencia", en LANDESMAN, M. Coordinadora, en Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades, México: Casa Juan Pablos, 61-88.

SEGREDO, A.M. RIGÑACK, L., GARCÍA, R.M., PERDOMO, C.I. CABRERA, P.L. y GARCÍA, C-J. (2015). "Evaluación del clima organizacional en instituciones docentes de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana", en Revista Cubana de Educación Médica Superior, 293(3), pp. 532-542.

STEINMANN, A., BOSCH, B., AIASSA, D. (2013). "Motivación y expectativas de los estudiantes por aprender ciencias en la universidad", en Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18(57), pp. 585-598.

TOMÁS FOLCH, M.; CASTRO CEACERO, D.; FEIXAS CONDOM, M. (2012). "Tensiones entre las funciones docente e investigadora del profesorado en la universidad", en Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria, 10(1), pp. 343-367.

http://redaberta.usc.es/redu

UNIVERSIDAD DE COLIMA (2016). Informe de labores, México: UdeC.

YURÉN, T. (2005). "Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes", en YURÉN, T., NAVIA, C., SAENGER, C. (coords.), Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores, en México, Pomares, pp. 19-48.

ZABALZA, M.A. (2004). La enseñanza universitaria. El escenarios y sus protagonistas, Madrid, Narcea.

Recibido: 14/04/18
Aceptado: 15/11/18

¿Qué significa ser buen docente? Análisis desde la perspectiva de profesores universitarios

Douglas A. Izarra Vielma
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón
daiv@ciegc.org.ve

Resumen

Se presentan los resultados de una investigación que tiene por objetivo identificar los rasgos o atributos que caracterizan a un buen profesor universitario desde la perspectiva de los docentes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL - Venezuela), y comparar los resultados de acuerdo con los años de ejercicio profesional. La recolección de los datos se realizó a través de una pregunta abierta que se aplicó a una muestra aleatoria simple de 88 docentes de posgrado de la mencionada institución, que trabajan en diferentes regiones de Venezuela. La información se analizó a través de la técnica de las redes semánticas y de esa manera se identificó que los rasgos personales (particularmente la responsabilidad) resultan esenciales para identificar a un buen docente según la opinión de los profesores con menos de 10 años de ejercicio profesional. Sin embargo, para los profesores con más de 10 años en la universidad el elemento definitorio de la buena profesionalidad se asocia con la generación de conocimiento a través de la investigación.

Palabras clave: *Buen docente, Cualidades, Responsabilidad, Investigación.*

What does it mean to be a good teacher? The perspective of university professors

Abstract

We present the results from a research project that has the purpose to identify features or attributes that characterize a good university professor, from the perspective of teachers from the Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL - Venezuela) and compare them in relation to the years of professional exercise. The information was gathered with an open question that was applied to an aleatory sample of 88 graduate professors, from the above mentioned institution, that work in different Venezuelan regions. The information was analysed with the Semantic Networks Technique and in that effort we identified de personal

features (especially responsibility) that are essential to identify a good professor in the opinion of those that have less than 10 years of professional exercise. Nevertheless, for the professors with more than 10 years in the university, the central element of a good professionalism is related with the construction of knowledge through research.

Keywords: *A good professor, Qualities, Responsibility, Research.*

1. Introducción. ¿Qué significa ser un buen docente?

Se reconoce la importancia de los profesores para el logro de los objetivos educativos. Se asume que el éxito de los sistemas educativos se debe en parte a sus docentes, quienes tienen la responsabilidad de desarrollar el currículo, procurar la formación integral de sus estudiantes, investigar e innovar sobre su propia práctica pedagógica. También se consideran como actividades inherentes al ejercicio de la docencia planificar, evaluar y desarrollar su formación permanente.

Tradicionalmente se espera que quienes ejercen esta profesión tengan un conjunto de cualidades o atributos que permitan identificarlos como buenos docentes; pero estas características no son estables en el tiempo. Lawn y Ozga (2004) dan cuenta de cómo en Inglaterra la figura del buen docente cambió a lo largo del siglo XX, en función de las condiciones de cada momento histórico. En la literatura sobre el ejercicio de la docencia es frecuente encontrar explicaciones sobre las características que debe poseer un buen docente. Pueden tomarse como referencia los trabajos de Litwin (2008) y Pomares (2010), entre otros.

Es conveniente señalar que el propio ejercicio de la docencia transforma a quien la ejerce a lo largo de los años. Fernández-Cruz (2006) presenta el modelo de evolución de la profesionalidad docente y menciona los aportes de Fuller y Brown, Burden, Nias, Bolan, Leithwood y Huberman, a partir de los cuales se puede señalar que al inicio de esta carrera la preocupación fundamental se asocia con la adaptación y el ajuste y que con el transcurrir del tiempo estas preocupaciones cambian. Es lógico pensar también que los rasgos que definen a un buen docente también se modifican con el tiempo.

Se trata de una construcción social configurada desde los elementos del contexto y del propio sujeto. Este hecho pone de manifiesto la necesidad de identificar desde ellos mismos cuáles son los rasgos o atributos que los convierten en buenos profesionales de la docencia. La idea anterior es relevante al centrar la atención en el nivel universitario. En ese ámbito se pueden soslayar cuestiones asociadas con lo pedagógico y didáctico en función de privilegiar lo disciplinar; además, en contextos en los que parece primar el interés por las competencias

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

existe el riesgo de terminar asociando esta tarea con un ejercicio meramente instrumental puesto al servicio de lograr mano de obra eficiente.

Según Barragán, Figueroa y Hirsch (2018: 8) "La problemática respecto a la excelencia del profesorado es objeto de interés para una gran cantidad de investigadores de diferentes países". Las autoras señalan que la preocupación en torno a esta cuestión se refiere a indicadores, competencias y rasgos. A pesar de lo anterior, de acuerdo con Alanís (2016: 160) el estudio de lo que significa ser buen docente "…es un asunto escasamente planteado desde sus raíces, al menos en el campo de la investigación educativa iberoamericana en el nivel de la educación superior". El mismo autor señala que la mayoría de las fuentes al respecto son españolas mientras que en Latinoamérica hay menos trabajos publicados al respecto.

En función de todo lo anterior se plantean como objetivos de este trabajo: identificar los rasgos o atributos que caracterizan a un buen profesor universitario desde la perspectiva de los docentes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL - Venezuela) y comparar los resultados de acuerdo con los años de ejercicio profesional.

2. La profesión docente

De acuerdo con Hortal (2002) el ejercicio de una profesión supone dedicación a una tarea, tomando en cuenta sus propios valores. Para el ejercicio de la docencia como profesión es necesaria (o cuando menos deseable) una preparación idónea con el fin de prestar un servicio adecuado a la sociedad y a través de la formación de los estudiantes. Además se requiere plantear la profesión en término de los bienes que brinda a la sociedad de la que forma parte (Principio de Beneficencia).

Según Cortina (2006) una profesión debe cumplir con un conjunto de requisitos, entre ellos: ser una actividad humana, ejercerse de forma estable y autónoma, hacerlo de manera responsable y favorecer al colectivo. En el caso particular de la docencia esto se logra a través de la transmisión de la cultura y la formación de personas críticas. Para su ejercicio es necesario contar con lo que la autora identifica como bienes internos (inherentes a la propia actividad que sirven para definirla) y bienes externos (comunes a diversas actividades), lo que se alcanza a través del ejercicio de hábitos y virtudes.

El trabajo de Day (2006) plantea que el buen docente debe desarrollar su actividad en función de fines morales que trasciendan las competencias técnicas. Señala que es menester asumir un compromiso frente a la tarea de educar, la cual consiste en nutrir la práctica con un conjunto de valores claros y duraderos, rechazar los enfoques minimalistas de la enseñanza, llevar a cabo una adaptación

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

y reflexión permanente y enfatizar el empeño intelectual y emocional y el sentido de identidad y finalidad.

Por su parte Bain (2007) a partir de la recolección de información en diversas instituciones norteamericanas presenta un conjunto de características que distinguen a los buenos docentes, entre ellas el conocimiento de la materia, la vinculación que hacen de lo que enseñan con la vida diaria, la confianza en los estudiantes, realizar evaluaciones justas (evitar la arbitrariedad), evidenciar compromiso con su labor y tomar como base la responsabilidad de su tarea.

Se hace evidente que un buen profesor asume su tarea en el contexto de su propio desarrollo profesional, entendido este, de acuerdo con Fernández-Cruz (2006) como un proceso de evolución progresiva en el desempeño docente orientado hacia modos de mayor profesionalidad, en los que prevalece el juicio crítico frente a las situaciones que se presentan en el desarrollo de la enseñanza.

La profesión docente se presenta así como un espacio complejo y multireferencial. De los profesores universitarios se espera el conocimiento en profundidad de la materia que enseñan, además de que desarrollen procesos de investigación y también que se formen en lo propiamente didáctico y pedagógico. Adicional a ello, deben asumir un compromiso con la institución (universidad), participar en los diferentes proyectos que se desarrollan y adaptarse a las transformaciones del currículo. En este cruce de requerimientos es incluso lógico suponer que él mismo se cuestione sobre qué significa ser realmente un buen docente. Cobran especial relevancia los procesos de investigación que recogen la voz de los mismos profesores.

3. Método

El trabajo que se presenta forma parte del proyecto de investigación sobre la excelencia liderado por la Dra. Ana Hirsch del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México. Incluye dos estrategias de recogida de datos, en primer lugar, se realizaron preguntas abiertas a un grupo de docentes. En segundo lugar se aplicó (con la debida autorización) el cuestionario sobre la excelencia del profesorado universitario de Fernández-Cruz y Romero (2010).

En este caso particular se presentan los resultados obtenidos con la pregunta abierta "Exponga los rasgos o atributos de un buen profesor universitario". La misma se planteó a un grupo de docentes de posgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) de Venezuela.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

3.1 Recolección de la información

La recolección de la información se realizó durante el primer semestre del 2017 a través de un formulario de *Google* el cual se envió a un total de 287 docentes de la UPEL. Este proceso se realizó con el apoyo de los coordinadores de Investigación y Posgrado en las extensiones académicas del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (ente adscrito a la UPEL), se contactó directamente con ellos y se pidió su colaboración para facilitar la comunicación con los profesores adscritos a su unidad académica. Para desarrollar la obtención de los datos se organizaron en 4 fases de acuerdo con zonas geográficas de Venezuela: Andes, Oriente, Llanos y Occidente. De esta manera se obtuvo respuesta de 88 personas lo cual representa el 31% del total conformando así una muestra aleatoria simple.

Predomina el género femenino con un 68%. Los docentes declaran poseer estudios de maestría y doctorado en igual proporción 48%, solo un grupo pequeño (4%) señala haber realizado únicamente estudios a nivel de especialización, por lo cual se infiere un alto nivel de preparación académica.

En relación con la experiencia profesional encontramos que el grupo es mayoritariamente joven pues un 31% tiene menos de 5 años de servicio en la universidad, en el otro extremo (personas con más de 20 años de servicio) se encuentra el 23%. Para efectos de la exposición de resultados se decidió establecer dos grandes grupos utilizando como criterio de demarcación los 10 años de servicio. De esta manera se obtuvo que un 44%, para el momento de la recolección de los datos, manifestó tener menos de 10 años de trabajo en la universidad y el restante 56% más de 10 años de servicio en la UPEL.

3.2 Procedimiento de análisis: redes semánticas

Para el análisis de la información se optó por el uso de la Técnica de las Redes Semánticas, definidas por Vera, Pimentel y Bautista (2005:440) como "las concepciones que las personas hacen de cualquier objeto de su entorno". Se considera útil pues según Pérez-Cruz (2015) con ella se identifican los significados y las representaciones que surgen libremente de las múltiples voces, por lo cual se trata de un análisis polifónico. Para Hickman, Alarcón, Cepeda, Cabrera y Torres (2016: 5) "al ser una representación del significado de los conceptos o ideas, nos permiten acceder a la posición que los sujetos le adjudican a las distintas palabras o conductas definidoras que integran el concepto".

La técnica consiste en presentarles a los sujetos una palabra o frase que sirve de estímulo (en este caso "buen profesor universitario") y solicitarles que la definan con la mayor precisión y rapidez mediante palabras sueltas. Una vez

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

recolectada la información se procedió a elaborar una base de datos y se siguió el proceso que se describe a continuación:

i. Estandarización – integración de términos: para lo cual fue necesario eliminar palabras repetidas por un mismo sujeto; separar rasgos que se escriben juntos; agrupar rasgos semánticamente próximos (derivados de la misma raíz, sinónimos, evocados en plural o singular).
ii. Establecimiento del tamaño de la red y organización de acuerdo con el peso semántico (PS).
iii. Cálculo de la distancia semántica cuantitativa (DSC) la cual sirvió para establecer el núcleo de la red (en este caso se decidió que el núcleo estaba conformado por todos los rasgos con una distancia semántica cuantitativa mayor a 30).
iv. Organización de campos semánticos, es decir las palabras del núcleo de la red que se agruparon con el propósito de identificar cuáles significantes se relacionaban con un campo de significación común.

La pertinencia del análisis de las redes semánticas queda en evidencia por la diversidad de investigaciones que hacen uso de esta técnica. Por ejemplo se pueden mencionar los trabajos de Vera, Pimentel y Bautista (2005); Garza (2012); Acosta, Navia y Bracamontes (2016); Hickman, Alarcón, Cepeda, Cabrera y Torres (2016); entre muchos otros.

4. Resultados

La red semántica que se elaboró con todos los sujetos de la muestra está compuesta por 443 respuestas que fueron sometidas al proceso de estandarización y se obtuvieron 80 rasgos de los cuales 11 constituyen el núcleo de la red. El grupo de docentes que tiene menos de diez años en la institución emitió un total de 195 respuestas, las cuales al ser estandarizadas generaron 60 rasgos. En este caso se aprecia mayor dispersión por cuanto el núcleo de la red se compone de 15 rasgos. Por otra parte, los docentes con más de diez años en la UPEL emitieron 248 respuestas que se estandarizaron en 60 rasgos de los cuales 9 conforman el núcleo. En el cuadro 1 se presentan los núcleos de las redes semánticas, tanto a nivel general como para cada uno de los grupos en análisis.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

CUADRO 1. NÚCLEOS DE LAS REDES SEMÁNTICAS

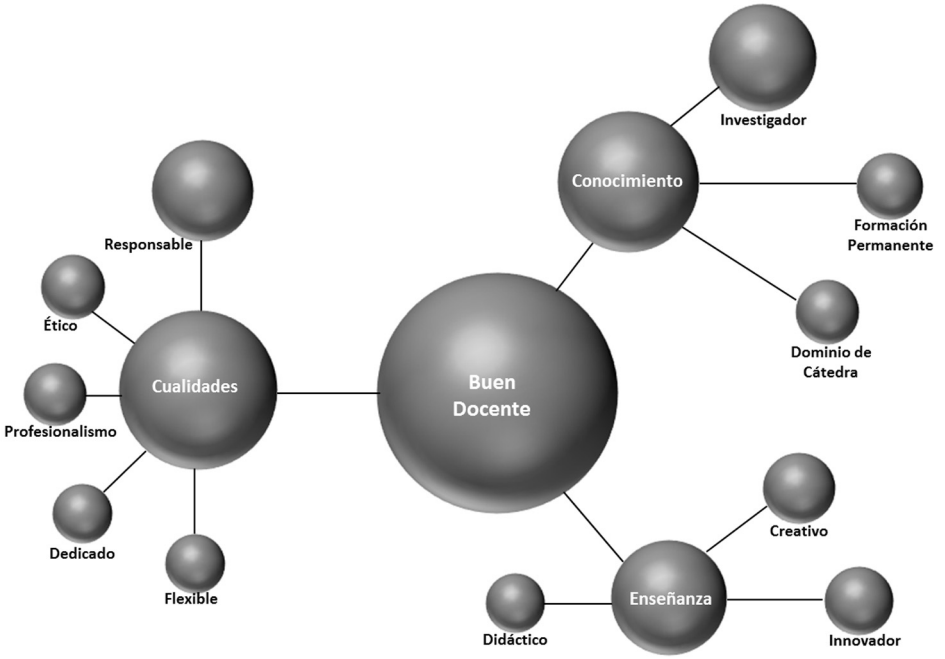
General			Menos de 10 años			Más de 10 años		
Rasgo	PS	DSC	Rasgo	PS	DSC	Rasgo	PS	DSC
Investigador	39	100	Responsable	16	100	Investigador	24	100
Responsable	35	89,74	Investigador	15	93,75	Responsable	19	79,17
Creativo	17	43,59	Honesto	11	68,75	Formación permanente	12	50,00
Innovador	16	41,03	Creativo	9	56,25	Didáctico	11	45,83
Formación permanente	15	38,46	Dedicado	9	56,25	Innovador	10	41,67
Dominio de la cátedra	14	35,90	Humanista	7	43,75	Profesionalismo	9	37,50
Ético	14	35,90	Ético	6	37,5	Ético	8	33,33
Profesionalismo	13	33,33	Innovador	6	37,5	Creativo	8	33,33
Dedicado	12	30,77	Dominio de la cátedra	6	37,5	Dominio de la cátedra	8	33,33
Didáctico	12	30,77	Amable	5	31,25			
Flexible	12	30,77	Comunicativo	5	31,25			
			Empático	5	31,25			
			Flexible	5	31,25			
			Proactivo	5	31,25			
			Solidario	5	31,25			

Al establecer el núcleo de cada una de las redes se verificó que existía gran variedad en los rasgos que lo conformaban, por esa razón, se procedió a establecer un nuevo nivel de agrupación en campos semánticos. En este caso particular se definieron tres: (a) Cualidades, que se refiere al conjunto de atributos personales que hacen a una persona un buen docente; (b) Conocimiento, que agrupa los rasgos vinculados con el dominio de contenidos necesarios para enseñar y la generación del mismo (investigación) y (c) Enseñanza, que incluye todos los rasgos vinculados con lo didáctico y pedagógico.

Tal como se aprecia en el núcleo de la red general los rasgos "Responsable", "Investigador" y "Creativo" son los más importantes, los cuales a su vez coinciden con cada uno de los campos semánticos establecidos (aunque los dos primeros revisten mayor importancia). Esta situación revela que en el contexto de la UPEL la buena docencia está claramente asociada con cualidades de carácter personal (aparecen 5 en el núcleo de la red). Por su parte los rasgos asociados al conocimiento le siguen en importancia (se mencionan 3) y posteriormente lo asociado con la enseñanza (también aparecen tres rasgos pero con menor peso semántico). Estos resultados se pueden apreciar en el Gráfico 1.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

GRÁFICO 1. NÚCLEO RED SEMÁNTICA GENERAL



El rasgo más importante de acuerdo con su peso semántico es el de "Investigador" que corresponde al campo semántico conocimiento. Sin embargo, es mayor la cantidad de rasgos que se asocian con el campo semántico cualidades. Particularmente "Responsabilidad" fue la característica nombrada en más oportunidades en primer lugar como definitoria del buen docente. También es notable que, aun cuando la UPEL se define como una universidad pedagógica centrada exclusivamente en la formación de docentes, los rasgos asociados con la enseñanza tienen menor importancia, de hecho "Didáctico" es de los que menor relevancia tienen en el núcleo de la red.

La responsabilidad como rasgo de la excelencia y por ende de la buena profesionalidad es universalmente reconocida. Según Hortal (1996) lo que hace a un buen profesional es ser técnicamente competente y moralmente responsable. El resultado coincide con otras investigaciones realizadas en relación con la ética de los profesores. Por ejemplo Navia y Hirsch (2013) encontraron que la responsabilidad (dentro de las competencias éticas) es un rasgo valorado en los profesores normalistas en México; Izarra Vielma (2017) obtuvo similar resultado en docentes de posgrado de tres instituciones universitarias de Venezuela. Por su parte Acosta, Navia y Bracamontes (2016) evidenciaron que el concepto de

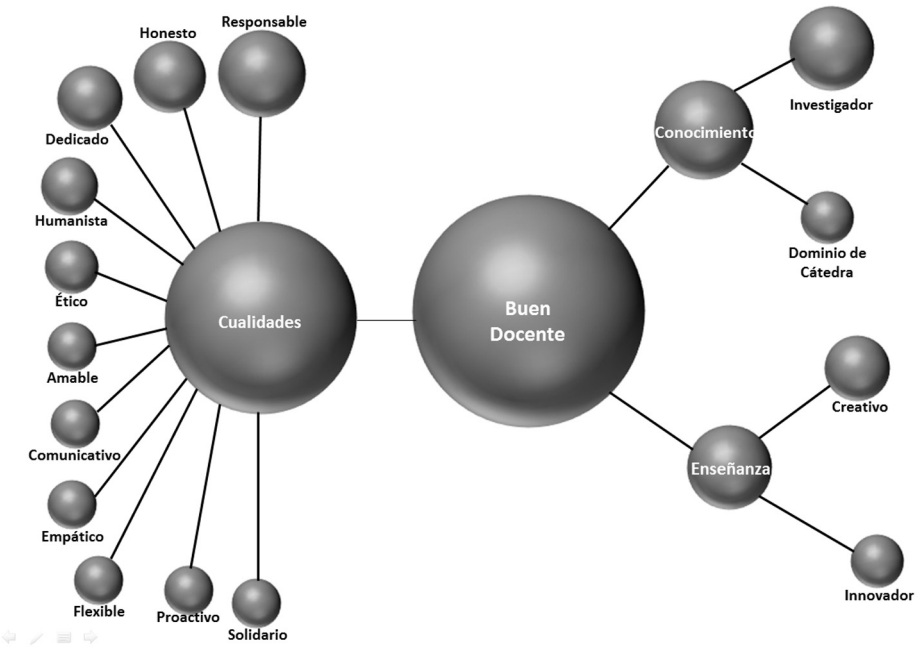
e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

responsabilidad para el docente incluye diversas cuestiones que van desde la planificación de la clase hasta el compromiso con la institución.

4.1 Docentes con menos de diez años en la UPEL

El núcleo de la red semántica de los docentes con menos de diez años de servicio en la UPEL es el más amplio (incluye un total de 15 rasgos). El campo semántico Cualidades es sin duda el más representativo para este grupo por cuanto incluye 11 rasgos dentro de los cuales destaca "Responsable" por ser el de mayor peso semántico y además ser nombrado como primera respuesta en la mayoría de los casos (aproximadamente el 60%). Asociados con la responsabilidad (dentro del mismo campo semántico) aparecen cuestiones como: honestidad, dedicación, humanismo, ética, amabilidad, empatía, entre otros. Queda claramente evidenciado que para este grupo las cualidades personales son las que definen al buen docente. Tal cuestión se evidencia en el Gráfico 2

GRÁFICO 2. RED SEMÁNTICA PROFESORES CON MENOS DE 10 AÑOS DE SERVICIO



El gráfico permite visualizar que los rasgos asociados a los campos semánticos conocimiento y enseñanza tienen (en comparación con cualidades) menor importancia. Es relevante que a pesar de que "Investigador" individualmente es

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

el segundo rasgo de acuerdo con su peso semántico es nombrado por los sujetos de la muestra en segundo lugar (por lo menos en el 50% de los casos) y casi siempre por detrás de "Responsable". También llama la atención la relativa poca importancia que se atribuye a los rasgos asociados con la enseñanza. De este campo semántico aparecen dos características ("creativo" e "innovador") lo que revela el interés por desarrollar prácticas que eviten la rutina en la enseñanza. A pesar de esto resulta evidente que lo propiamente didáctico está casi ausente en toda la red (solo recibió dos menciones).

La situación con lo didáctico es llamativa por cuanto como se señaló la UPEL es una universidad de carácter pedagógico y todos los programas de formación que en ella se desarrollan están en relación con la formación de docentes. Sin embargo, el resultado no parece ser diferente a lo encontrado en otras investigaciones. En el trabajo mencionado de Navia y Hirsch (2013) también se evidencia que lo propiamente técnico es de las competencias que menos valoración tiene para los propios profesores.

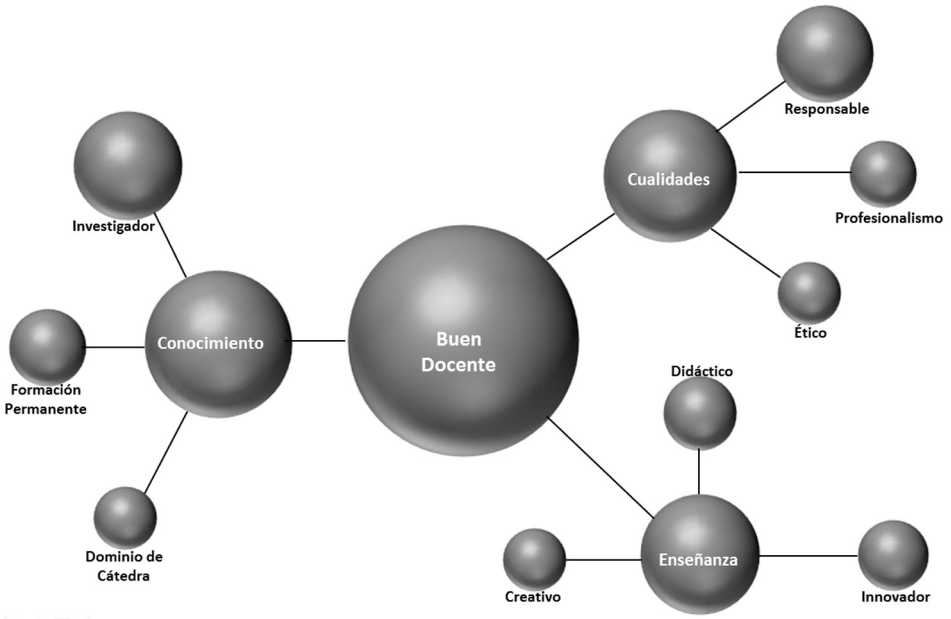
Emerge así una imagen de la docencia más cercana a las características personales, que a los rasgos que definen la actividad profesional docente, en particular la enseñanza. Es notable la ausencia de rasgos que se asocien con un sentido de la finalidad (Day, 2006). Se espera de los profesores un sentido crítico y autonomía frente a las imposiciones o presiones que pueden recibir en su trabajo, para adaptar posiciones restrictivas en relación con el concepto de formación como finalidad última de su labor.

4.2 Docentes con más de diez años en la UPEL

El núcleo de la red semántica de los profesores con más de diez años de servicio en la UPEL se muestra más equilibrado. Aparecen tres rasgos para cada uno de los campos semánticos definidos en la investigación. El primero de ellos "Investigador" es sin duda el que reviste mayor importancia, de hecho, la distancia semántica cuantitativa con el segundo rasgo "Responsable" es de más de 20 puntos. También en esta red es evidente que el campo semántico más importante es conocimiento, seguido de cualidades y posteriormente enseñanza, tal cuestión se representa en el gráfico 3.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

GRÁFICO 3. RED SEMÁNTICA PROFESORES CON MÁS DE 10 AÑOS DE SERVICIO



El campo semántico conocimiento incluye tres rasgos (además del ya mencionado "Investigador") aparecen "Formación Permanente" y "Dominio de Cátedra". Resulta relevante que docentes con más de 10 años de servicio y con formación profesional de alto nivel valoren el desarrollo permanente de su propia formación como un elemento que define al buen docente. Al mismo tiempo esto aparece vinculado con el dominio de los contenidos que se enseñan, es decir, el conocimiento está en relación con la enseñanza. De esta forma se logra desarrollar praxis, la cual según Yuren (2005: 30) consiste en "un proceso en el que se da la unidad de teoría y práctica, del momento subjetivo (el proyecto de transformación) y el momento objetivo (la transformación objetiva)".

En relación con las cualidades profesionales se identifican tres en el núcleo de la red. En primer lugar aparece "Responsabilidad" que como se mencionó tradicionalmente es un elemento definitorio del buen docente. También aparecen dos rasgos que a su vez puede considerarse engloban un conjunto de características: "Profesionalismo" y "Ético". El primero de ellos implica un ejercicio adecuado de la profesión, por otra parte el ejercicio docente supone de acuerdo con lo expuesto por Yuren (2005) un referente identitario a partir del cual se forma un *ethos* profesional.

En el campo semántico enseñanza se identifican tres rasgos "Didáctico", "Innovador" y "Creativo". Tal como se señaló el primero de ellos puede estar en

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

relación con el "Dominio de Cátedra" del campo semántico conocimiento. Se obtiene así una evidencia de la importancia de las actividades específicamente relacionadas con la acción docente. Este resultado concuerda con la investigación ya mencionada de Izarra Vielma (2017) en la cual un grupo de profesores, también con amplia experiencia profesional, identificó como la competencia más importante la técnica (habilidades didácticas).

5. Conclusiones

La importancia de la responsabilidad y de la investigación como elementos que permiten identificar a un buen docente en el contexto de la UPEL es evidente. Sin embargo, más allá de esta coincidencia en el plano general cuando se realiza un análisis de cada uno de los grupos en estudio surgen importantes diferencias.

¿Qué significa ser buen docente? A la luz del pensamiento de los profesores de la UPEL esta pregunta obtiene por lo menos dos respuestas diferentes. Para los profesores con menos de diez años la figura del buen docente se conforma con un conjunto de cualidades o atributos personales que se presentan de forma independiente a la propia profesión docente. Se trata de características como responsable, honesto y dedicado, que son deseables en los docentes pero no son exclusivas de ellos como grupo profesional.

La poca importancia que se atribuye a cuestiones relacionadas con la enseñanza es un punto de inflexión que debe considerarse en los procesos de formación de los docentes que ingresan como parte de la planta profesoral de esta universidad. La razón de ser de la UPEL está en función de lo pedagógico, por tanto las cuestiones asociadas con el ideal de formación deberían primar en el discurso de sus profesores. En esta misma línea se puede argumentar sobre la escasa importancia que se atribuye a la formación permanente, lo cual quizás se puede explicar porque la mayor parte de este grupo terminó recientemente sus estudios de maestría o doctorado (como se señaló al caracterizar la muestra el grupo es mayoritariamente joven y su vinculación con la universidad es de menos de 5 años).

En contraste con lo expuesto, los profesores con más de diez años de servicio en la UPEL a la misma pregunta ¿Qué significa ser buen docente? responden resaltando la importancia de la investigación. Es relevante que aun cuando el campo semántico que prevalece es el conocimiento el mismo no parece entenderse como un fin en sí mismo, por el contrario, se considera la necesidad de ponerlo en relación con la enseñanza y la propia formación del individuo.

En este grupo llama la atención que las cualidades que sirven para definir a un buen docente no tienen la diversidad que se identifica en sus colegas más jóvenes. Pero, resulta pertinente recordar la coincidencia en relación con el rasgo

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

"Responsabilidad" y que los rasgos "Profesionalidad" y "Ética" a su vez engloban un conjunto de características que conforman un contexto específico que puede fortalecer el desarrollo de las actividades en esta institución especialmente en momentos críticos como los que se viven en Venezuela.

El equilibrio que se aprecia en la red semántica desde la perspectiva de los docentes con más experiencia confirma lo señalado al inicio de este trabajo. La idea de lo que es un buen docente es una construcción social configurada desde los elementos del contexto y de las experiencias del propio docente, su trayectoria en la institución y la forma como concibe su desarrollo profesional.

Para el caso de la UPEL el tema de lo que significa ser buen docente y los rasgos que lo definen es de especial relevancia. En esta institución se hace evidente lo que afirma Yuren (2005:32) "en el campo de la formación de docentes, la problemática de la docencia se plantea en dos niveles: el del formador de docentes y el del docente en formación" e incluso se podría pensar, en este caso específico, en un tercer nivel puesto que el formador de docentes al mismo tiempo se asume como un docente en formación.

Se concluye que lo que hace al buen docente se construye en la conjunción de sus cualidades personales y el desarrollo de procesos que pueden estar orientados desde un plano institucional o asumirse de forma independiente. Por ejemplo, la investigación se constituye en un mecanismo que posibilita el desarrollo de nuevos conocimientos, estos a su vez permiten el dominio de cátedra y de esta manera se fortalecen las prácticas de enseñanza.

Se hace necesario insistir en los procesos de acompañamiento para quienes ingresan a la universidad en condición de profesor. Tal como se advirtió, son al mismo tiempo formadores de docentes y docentes en formación. El trabajo conjunto, la creación de espacios de intercambio, los procesos tutoriales, son oportunidades que la universidad puede aprovechar para promover el desarrollo de su propio *ethos* profesional desde el cual los profesores construyen su identidad como buenos docentes.

6. Referencias bibliográficas

ACOSTA, A., NAVIA, C. y BRACAMONTES, J., (2016), Representaciones sobre responsabilidad docente en estudiantes de posgrado en educación en México, en Izarra Vielma (Coord) Experiencias y perspectivas en ética profesional y responsabilidad social universitaria en Iberoamérica, pp 46 – 64. Disponible en: <http://ciegc.org.ve/2015/wp-content/uploads/2016/05/Ética-y-RSU.pdf> (Consulta: 06-11-2016).

ALANÍS, J.F., (2016), Excelencia y profesores universitarios, en Izarra Vielma, (Coord) Experiencias y perspectivas en ética profesional y responsabilidad

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

social universitaria en Iberoamérica, pp 126 – 141. Disponible en: <http://ciegc.org.ve/2015/wp-content/uploads/2016/05/Ética-y-RSU.pdf> (Consulta: 05-09-2016)

BAIN, K., (2007), *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Publicaciones de la Universitat de Valéncia, Valencia.

BARRAGÁN, A., FIGUEROA, M. y HIRSCH A., (2018), "Principales Rasgos de un Buen Profesor Universitario en Opinión de Académicos de Posgrado", en Investigación y Formación Pedagógica Revista del CIEGC, 4 (7), Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón, San Cristóbal, pp. 6 – 23. Disponible en: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvformpedag/article/view/6401/3614> (Consulta: 03-02-2018).

CORTINA, A., (2006), "Universalizar la aristocracia: por una ética de las profesiones", en *Revista Cultural de Santander*, 1, Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, pp. 54 – 65.

DAY, C., (2006), *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores,* Narcea S. A. Editores, Madrid.

FERNÁNDEZ-CRUZ, M., (2006), *Desarrollo profesional docente*, Grupo Editorial Universitario, Granada.

FERNÁNDEZ-CRUZ, M., y ROMERO, A., (2010), "Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada", en Revista Portuguesa de Pedagogía, 44 (1), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, pp. 83 – 117. Disponible en: <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1272> (Consulta: 10-10-2016).

GARZA, R., (2012), "Redes semánticas: herramienta para identificar lo que debe evaluarse en la docencia universitaria", en Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5 (2), Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, Madrid. Disponible en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art8_htm.html> (Consulta: 18-01-2017).

HICKMAN, H., ALARCÓN, M., CEPEDA, M., CABRERA, R. y TORRES, X., (2016), Significado de buen profesor y de evaluación docente por estudiantes y maestros universitarios. La técnica de redes semánticas, en Sinéctica, 47, Universidad Jesuita de Guadalajara, Guadalajara, pp 1 – 16. Disponible en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/636/625> (Consulta: 18-02-2017).

HORTAL, A., (2002), *Ética general de las profesiones*, Descleé de Brower S.A., Bilbao.

IZARRA VIELMA, D., (2017), "Actitudes de docentes y estudiantes de posgrado en educación aproximación a su identidad y ética profesional", ponencia presentada en el III Congreso Internacional sobre Ética Profesional y

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

Responsabilidad Social Universitaria. Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia.

LAWN, M. y OZGA, J., (2004), *La nueva formación docente: identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza*, Pomares, Barcelona.

LITWIN, E., (2008), *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*, Paidos, Buenos Aires.

NAVIA, C. y HIRSCH, A., (2013), Actitudes y opiniones sobre valores profesionales en profesores normalistas, en Edetania, 43, Universidad Católica de Valencia, Valencia, pp. 187 – 201. Disponible en: <http://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/224> (Consulta: 08-06-2016).

PÉREZ-CRUZ, O., (2015), "Redes semánticas naturales: anotaciones metodológicas para el análisis de las representaciones sociales", en Revista: CCCSS Contribuciones a las Ciencias Sociales, 27, Grupo Eumed, Madrid. Disponible en <http://www.eumed.net/rev/cccss/2015/01/redes-semanticas.html> (Consulta: 16-01-2017).

POMARES, L., (2010), *El oficio de maestro*, Catarata, Madrid.

VERA, J., PIMENTEL, C. y BAUTISTA, F., (2005), Redes semánticas: aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos, en Ra Ximhai, 1 (3), Universidad Autónoma Indígena de México, México, pp. 439 – 451. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46110301> (Consulta: 10-02-2017).

YUREN, T., (2005), "Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes", en M. Yuren, C. Navia, y C. Saenger (Coords) Ethos y autoformación del docente, pp 19 – 45. Disponible en: <http://sined.uaem.mx:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1004/Texto_6.pdf?sequence=1> (Consulta: 18-04-2018).

Recibido: 08/09/18
Aceptado: 15/11/18

Caracterización de los docentes de excelencia en la mirada de los profesores de una universidad particular

Juan Martín López Calva
UPAEP (Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla)
juanmartin.lopez@upaep.mx

María Isabel Paulina Gómez Vallarta
UPAEP (Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla)
mariaisabel.gomez@upaep.mx

Flavia Maricruz Bañuelos Hernández
UPAEP (Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla)
flaviamaricruz.banuelos@upaep.mx

Resumen

Autores como Hargreaves (2003), Bain (2007), Stronge (2007) y Day (2006) entre otros, han realizado aportaciones teóricas y empíricas de carácter cuantitativo y cualitativo para tratar de construir un perfil del docente efectivo o de excelencia.

Este artículo fue realizado en el marco de un proyecto de investigación interinstitucional e internacional que tuvo como objetivo general conocer los indicadores que los profesores y directivos universitarios consideran que son los más relevantes en la excelencia del profesorado.

La pregunta central del proyecto fue: ¿Cuáles son los indicadores más relevantes que los profesores y directivos universitarios consideran que caracterizan a un "profesor excelente"?

Se trata de una investigación básica y descriptiva. Este trabajo presenta los resultados de la aplicación de un cuestionario-escala desarrollado y aplicado en la Universidad de Granada, España (Fernández-Cruz y Romero, 2010). El cuestionario se aplicó a una muestra de profesores de licenciatura y de posgrado de una universidad particular del centro de México. Los resultados muestran coincidencias entre lo que los profesores de licenciatura y posgrado consideran como muy relevante en un profesor de excelencia, que son consistentes con la filosofía institucional. Se encuentran también algunas diferencias que parecen estar relacionadas con la naturaleza distinta de ambos niveles.

Palabras clave: *Excelencia docente, educación superior, educación integral*.

Characteristics of effective teachers from the perspective of a private university professors.

Abstract

Authors such as Hargreaves (2003), Bain (2007), Stronge (2007) and Day (2006), among others, have made theoretical and empirical contributions of a quantitative and qualitative nature to try to build an effective or excellent teacher profile.

This article was carried out within the framework of an interinstitutional and international research project whose general objective was to know the indicators that the professors and university directors consider to be the most relevant in the excellence or effectiveness of the teaching staff.

The research question that guided this project was: What are the most relevant indicators that professors and university directors consider to characterize an "effective teacher"? It is a basic research with a descriptive scope. This paper presents the results of the application of a questionnaire-scale developed and applied at the University of Granada, Spain (Fernández-Cruz and Romero, 2010). The questionnaire was applied to a sample of undergraduate and graduate professors from a private university in central Mexico. The results show similarities between what undergraduate and graduate professors consider to be relevant in a professor of excellence, which are consistent with the institutional philosophy. There are also some differences that seem to be related to the different nature of both levels.

Keywords: *Effective teaching, higher education, integral education.*

1. Planteamiento de la Investigación

En el ámbito de la educación, el siglo XX se caracterizó en los países de América Latina por un énfasis en la búsqueda de cobertura total y una preocupación constante por la equidad y la justicia. Las políticas educativas se orientaron hacia la construcción de centros educativos y la formación de docentes para poder brindar educación a todos los niños y jóvenes bajo el supuesto de que al acceder a la escuela, las grandes mayorías de la población podrían experimentar un ascenso en su nivel de vida.

Por otra parte, las teorías pedagógicas de los grandes pensadores de la educación en esta región del mundo hicieron evidentes las desigualdades estruc-

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

turales y plantearon la necesidad de orientar la educación hacia la búsqueda de justicia (Freire, 1973; Gutiérrez, 1984).

El cambio de siglo con la consolidación del proceso de globalización económica de mercado, trajo consigo un cambio de prioridades que hicieron que las políticas educativas se transformaran, el énfasis en la equidad por una preocupación central por la calidad como afirma García-Huidobro (s/f).

Este cambio de enfoque de los sistemas educativos se originó por un lado debido a que la investigación educativa ha mostrado que la ampliación de la cobertura escolar y el acceso de la mayoría de la población a las instituciones educativas no ha producido movilidad social porque este acceso ha reflejado las desigualdades estructurales, brindando educación de buena calidad a los sectores privilegiados y condenando a una educación muy deficiente a los sectores históricamente más desfavorecidos de la sociedad. (Bracho, 2002)

El otro factor que provocó el viraje hacia la calidad en la educación es el fenómeno de la globalización de mercado y el predominio de la visión empresarial y económica como explicación y finalidad de la vida social en prácticamente todo el mundo.

Este cambio de prioridades en la educación ha sido producido en gran medida por la visión de la educación como motor de la economía a través de la productividad que requiere de la formación de técnicos y profesionales altamente capacitados y competitivos. Esta visión se ha venido reforzando a través de las evaluaciones estandarizadas internacionales como la muy conocida prueba PISA que aplica la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y por los lineamientos que este mismo organismo dicta para el mejoramiento de los sistemas educativos en el mundo que han venido compitiendo y aún desplazando a las orientaciones que en este sentido hace la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés).

De este modo, la tendencia de la educación en el mundo y por lo tanto también en latinoamérica se puede definir dentro de lo que Nussbaum (2010) define como Educación para la renta, es decir, una visión del sistema educativo que se orienta exclusivamente hacia el incremento del Producto Interno Bruto (PIB) de los países y descuida todos los elementos formativos necesarios para garantizar la construcción y desarrollo de sociedades democráticas.

A partir de este cambio de visión y de los resultados de las evaluaciones internacionales se ha ido descubriendo que existen escuelas y docentes que obtienen muy buenos resultados en los aprendizajes de sus estudiantes. En los países anglosajones se empezó entonces un campo de investigación educativa de las llamadas "escuelas efectivas" que derivó después en el estudio de los "docentes efectivos" o bien de las "prácticas docentes efectivas".

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

En el ámbito de la educación superior, como señala Vidal en el proyecto de investigación en el que se inscribe este estudio, "Desde hace años se viene realizando la clasificación anual de las mejores universidades del mundo por el Institute of Higher Education de la Universidad de Shangai JiaoTong y desde 2004 por el suplemento de educación de The Times" (Vidal, 2015, p.1).

En España, según el mismo documento de Vidal, el Ministerio de Educación ha elaborado un documento de trabajo titulado: "Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español" (2014), que contiene un bloque en el que se plantean los tres niveles en los que se busca clasificar a las universidades españolas según su calidad.

Por su parte, las universidades mexicanas han estado también desde hace ya algunas décadas, sujetas a procesos de evaluación y acreditación por parte de la ANUIES y organismos acreditadores nacionales e internacionales.

Existen distintos criterios para evaluar la calidad de las instituciones universitarias pero en todas las evaluaciones y acreditaciones un factor fundamental para determinar si se está realizando una formación universitaria de calidad es el de los docentes.

En el estudio de la calidad de los docentes existen cuando menos dos tipos de enfoques. El primero es de carácter deductivo porque a partir de las teorías pedagógicas y los métodos didácticos se definen los perfiles de competencias docentes ideales y se evalúa con ellos al profesorado. El segundo es opuesto y sigue un proceso inductivo en el que a partir de la observación y el análisis de los docentes que logran buenos resultados educativos se construyen los elementos comunes para construir con ellos los criterios para la formación docente y la evaluación del profesorado.

Autores como Hargreaves (2003), Bain (2007), Stronge (2007) y Day (2006) entre otros, han realizado aportaciones teóricas y empíricas de carácter cuantitativo y cualitativo para tratar de construir un perfil del docente efectivo o de excelencia desde esta segunda aproximación.

Del mismo modo, no todos los trabajos que investigan acerca de la docencia efectiva o de la excelencia del profesorado –como se traduce en nuestro proyecto de investigación el término para darle precisamente mayor amplitud- se centran en una visión meramente técnica y de educación para la renta. Existen también estudios que buscan entender las características de los docentes universitarios de excelencia desde una visión de formación integral, como es el caso en España de Escámez (2013) y en México de la investigación de Patiño (2010) y de Hirsch (2017).

El trabajo que aquí se presenta se inscribe en un proyecto de investigación exploratoria de carácter interinstitucional e internacional cuya pregunta central fue: ¿Cuáles son los indicadores más relevantes que los profesores universitarios consideran que caracterizan a un "profesor excelente"?

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

El objetivo general fue definir el perfil de un profesor de excelencia a partir de lo que los mismos profesores señalan como sus características más relevantes.

Este reporte se centra en la etapa cuantitativa del estudio en la que se aplicó un cuestionario-escala desarrollado en la Universidad de Granada, España (Fernández-Cruz y Romero, 2010), al que se le agregaron cuatro preguntas abiertas. La segunda etapa del proyecto incorpora un programa de entrevistas en las que se proundiza la visión de los sujetos sobre la excelencia del profesorado.

2. Sustento teórico

Existen varios conceptos para definir a un buen profesor. En un trabajo previo -donde reportamos el resultado de una de las preguntas abiertas del cuestionario- presentado en las XII Jornadas de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores de México (REDUVAL) (López-Calva, Gómez-Vallarta y Bañuelos, 2018) describimos algunos de ellos, tales como: eficacia, efectividad y excelencia, revisando sus significados. Retomamos aquí esta conceptualización y definición para plantear un sustento teórico sintético de este trabajo.

Desde el punto de vista de Feixas, Lagos, Fernández y Sabaté (2014), eficacia, eficiencia y efectividad son conceptos que tienen relación directa con el efecto, el rendimiento o el beneficio de la acción formativa pero presentan connotaciones distintas.

La eficacia se refiere al efecto de la acción formativa que se realiza en condiciones adecuadas. Por otro lado, la efectividad se concentra en la posibilidad de que una práctica formativa genere un efecto positivo en las condiciones habituales. La eficiencia en cambio, tiene que ver con lograr los objetivos con el menor costo o inversión posible.

La mayoría de los estudios sobre la efectividad de la docencia se han realizado en Estados Unidos, Canadá y Europa occidental o Australia según refiere Brophy (2000) citado por Sanzana (2012). Para estos investigadores, los principios de una práctica docente efectiva que se han obtenido en los trabajos publicados pueden ser generalizables porque han demostrado que el trabajo en las aulas es semejante en los distintos contextos y culturas.

Arancibia y Álvarez (1994) plantean que los maestros de excelencia hacen uso sistemático de una secuencia lógica de su enseñanza y señalan algunos factores de efectividad como el liderazgo, la atención consciente a un clima facilitador de aprendizajes, la focalización en lo académico, las expectativas altas respecto a las posibilidades de logro de sus alumnos y el uso de estrategias motivacionales positivas y la retroalimentación constante a sus estudiantes.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

Los autores antes citados proponen un modelo de efectividad del profesor que consta de dos tipos de factores: los indirectos, relacionados con los antecedentes del docente y sus características personales y los directos consisten en las conductas que realizan en su práctica docente.

Otro autor, Hunt (2009) partiendo de estudios sobre la efectividad docente que se han desarrollado en América Latina afirma que se puede concluir que los profesores excelentes sí hacen una diferencia en el aprendizaje de los estudiantes y que de los resultados de estos trabajos puede derivarse una definición de la la efectividad docente entendida como la capacidad de los profesores para lograr en forma consistente los objetivos centrados en los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Por su parte, García (2015) descubre tres dimensiones del perfil profesional del docente excelente: la dimensión personal que incluye rasgos como el equilibrio psicológico y emocional, el respeto por el alumno, la ética en el trabajo, la capacidad de trabajar en equipo y la inquietud personal y profesional. La dimensión pedagógica en la que agrupa la planificación de la enseñanza, la gestión adecuada de la clase, la capacidad para evaluar, la buena comunicación y el uso de técnicas de diagnóstico y orientación. Finalmente el autor plantea la dimensión disciplinar que incorpora rasgos como la actualización permanente y la innovación.

En otro contexto, Bain (2014) en su clásico estudio precursor de las investigaciones sobre la excelencia del profesorado asegura que los buenos docentes universitarios se caracterizan por una constante disposición a apoyar a sus alumnos para lograr resultados más allá de lo que se espera de ellos, la búsqueda de la formación integral, el desarrollo del pensamiento crítico y la solución de problemas, el fomento a la creatividad y la curiosidad intelectual, la preocupación por la dimensión ética de los aprendizajes y la aplicación de una amplia variedad de metodologías de enseñanza. Para este investigador existen tres categorías que definen sintéticamente a los docentes excelentes: el dominio de su materia, el pensamiento metacognitivo sobre sus distintos modos de aprender y pensar, y la búsqueda de un aprendizaje profundo de sus estudiantes.

Como se puede apreciar en los planteamientos de estos autores, la docencia es una actividad compleja y como afirma Reyero (2014) no sólo es cuestión de variables técnicas puesto que se trata de una actividad relacional humana que es por lo tanto muy compleja y rica, además de ser una práctica que puede estudiarse a través de análisis cuantitativos y cualitativos que desarrollen sus aspectos empíricamente observables pero también de reflexiones de corte filosófico que se ocupen de la dimensión meta empírica.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

3. Método

El estudio se llevó a cabo en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, una universidad particular que se define como humanista de identidad católica y que tiene una historia de cerca de cuarenta y cinco años, siendo la universidad particular más antigua de la entidad.

Sujetos: El instrumento se envió al universo total de docentes tanto de licenciatura como de posgrado por medio de Google Forms a través de la Dirección de Efectividad Institucional. El porcentaje de respuesta fue el siguiente:

-Del número total de docentes de licenciatura que es de 1100, se obtuvieron respuestas de 287 profesores, lo cual significa el 29.2%.

-De los 232 profesores de posgrado, respondieron el cuestionario 73, es decir, el 33%.

Instrumento: El instrumento aplicado en esta investigación es un cuestionario-escala desarrollado y aplicado en la Universidad de Granada, España (Fernández-Cruz y Romero, 2010), al que se le agregaron tres preguntas abiertas. Este artículo reporta los resultados del cuestionario-escala analizando las respuestas más altas en todas las preguntas y dimensiones, que corresponden a lo que los docentes consideran como *muy relevante* en el peril de un profesor de excelencia.

El cuestionario inicia preguntado sobre datos demográficos generales como el género, la fecha de nacimiento, nombre y tipo del puesto laboral que desempeña, antigüedad y programa.

En seguida se manejan 10 apartados con 10 preguntas cada uno. Estos apartados son: Visión de la enseñanza universitaria, Necesidades formativas de los estudiantes, Conocimiento del contexto, Planificación y organización de la materia, Desarrollo de la enseñanza, Capacidad comunicativa, Apoyo individual al aprendizaje, Evaluación, Innovación de la enseñanza y actualización docente y finalmente, Autoevaluación.

La escala de respuesta era de cuatro opciones, del uno al cuatro, las cuales eran desde Irrelevante, No muy relevante, Relevante, y finalmente Muy relevante.

4. Resultados

En general los catedráticos de posgrados evaluaron más alto en el renglón de mayor relevancia en casi todos los bloques, para éstos el Desarrollo de la enseñanza (64.7%) y la Innovación de la enseñanza y actualización docente (62,50%) junto con la Capacidad comunicativa (62.23%) se encuentran en lo más relevante que debe llevar a cabo un profesor de excelencia.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

Para los profesores de licenciatura en cambio, la Evaluación (50.20%) , la Planificación y organización de la materia (49.80%) y las Necesidades formativas de los estudiantes (49%) se encuentran entre lo relevante que debe hacer un profesor en este nivel.

Sin embargo, si se compara por porcentajes, ambos niveles otorgan un porcentaje similar al apartado de Evaluación (licenciatura el 50.2% y posgrado el 59.15%), a pesar de que este apartado no aparece entre los tres más relevantes para los profesores de posgrado mientras que es el rubro más importante para los de licenciatura.

Esto puede ejemplificar los intereses propios de los niveles de licenciatura y posgrado. En los programas de grado, el profesor está sujeto a una mayor normatividad en cuanto a los lineamientos de evaluación y planificación y organización de la materia que en el nivel de posgrado, donde se permite una mayor libertad al catedrático. Así mismo, en el nivel de licenciatura, la universidad hace mayor hincapié en la formación de los estudiantes en razón de su edad y tiempo de dedicación a la universidad, que brinda mayores posibilidades de incidir en la definición personal y profesional, teniendo una gran cantidad de actividades tanto institucionales como dentro del aula, para impulsar este rubro. Por otro lado, la exigencia del posgrado es muy alta en la innovación y actualización docente, debido a que los estudiantes de este nivel son profesionales que se encuentran ya en el campo laboral y requieren de un mayor nivel de especialización o bien se están formando como investigadores en las distintas disciplinas, lo que requiere también un énfasis en el rubro de innovación y actualización.

En ambos niveles, el rubro de menor relevancia es el de apoyo individual al estudiante, los valores obtenidos fueron licenciatura con un 31.70% y posgrado con un 41.25%, lo que resulta paradójico si se toma en cuenta que la atención a las necesidades formativas de los estudiantes fue valorada en un 49% en licenciatura y un 62% en posgrado y que la universidad otorga un énfasis muy claro a la atención y acompañamiento personalizado de los educandos dentro de su modelo educativo. Tal vez esto se deba a que los profesores interpreten el apoyo individual más bien como tutoría y piensen que esta labor es responsabilidad de quienes ejercen esa función en la estructura académico-formativa de la institución que de los docentes de cada asignatura.

En cuanto a las preguntas que obtuvieron mayor relevancia, en ambos niveles, licenciatura y posgrado, la pregunta que obtuvo la valoración más alta pertenece al apartado de la visión de enseñanza universitaria, pero en el caso de licenciatura es el reactivo donde los profesores manifiestan que es más importante la docencia que la investigación (67%) mientras que en el posgrado es la alta valoración que deben hacer los profesores de excelencia de su profesión (81.90%). Estos resultados hablan de la menor relevancia que se otorga a la actividad de investigación en el nivel de licenciatura, en el que se sigue privilegiando

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

TABLA 1. PORCENTAJES DE RESPUESTA POR APARTADOS

Tabla 1. Porcentajes de respuesta por apartados.			
Licenciatura.		Posgrado	
Evaluación	50.20%	Desarrollo de la enseñanza	64.70%
Planificación y Organización de la materia	49.80%	Innovación de la enseñanza y actualización docente	62.50%
Necesidades formativas de los estudiantes	49.00%	Capacidad comunicativa	62.23
Innovación de la enseñanza y actualización docente	48.40%	Necesidades formativas de los estudiantes	62.08
Capacidad Comunicativa	48.10%	Planificación y Organización de la materia	60.55%
Visión de la enseñanza universitaria	46.60%	Evaluación	59.15%
Desarrollo de la enseñanza	46.30%	Autoevaluación	58.89%
Conocimiento del contexto		Visión de la enseñanza universitaria	56.10%
Autoevaluación	43.40%	Conocimiento del contexto	55.69%
Apoyo individual al aprendizaje	31.70%	Apoyo individual al aprendizaje	41.25%

la enseñanza y no se ha logrado aún posicionar la idea de que una buena práctica docente requiere de la investigación para mantenerse actualizada y ser más significativa.

En general puede mencionarse que existe coincidencia en las preguntas que los profesores de licenciatura y de posgrado califican como muy relevantes, salvo que en el nivel de posgrado existen tres ítems adicionales que son altamente valorados y no aparecen así en las respuestas de los profesores de licenciatura.

El posgrado le da mucha importancia a la pregunta de formación y actualización (77.8%) en el bloque de innovación, así como en dar alternativas a estudiantes con baja evaluación (75%) en el bloque de evaluación, mientras que los profesores de licenciatura dan mayor importancia a conocer las expectativas de los estudiantes (63%) e indagar sus aciertos y errores (63%) en el bloque de necesidades formativas, así como anteponer la formación de estudiantes a intereses institucionales, grupales e individuales (61%) que pertenecen al bloque de necesidades formativas de los estudiantes. Cabe mencionar que esta última pregunta también tuvo mucha relevancia en el nivel de posgrado con un (73.6%), así como la referida a indagar aciertos y errores que obtuvo un (75%).

En el bloque de evaluación, en ambos niveles la pregunta: "Reflexiona acerca de los dilemas éticos que se presentan en situaciones de reprobación" fue-

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

ron importantes, en licenciatura con un 58% y en posgrado con 70.80%, lo cual habla de una apropiación de la visión humanista de la universidad que destaca la formación ética como un aspecto central en su propuesta formativa.

En ambos niveles las preguntas más bajas en el apartado de "muy relevante" fueron dentro de apoyo individual al aprendizaje, que como se ha mencionado antes parece ser interpretada en el marco de las tutorías que se imparten a los estudiantes en la institución.

En general se distingue que los profesores reconocen como aspectos muy relevantes en el perfil de un profesor de excelencia muchas de las dimensiones y elementos que están formuladas en los documentos fundantes y en la misión de la institución.

Como ejemplos están la búsqueda de las necesidades formativas de los estudiantes y las preocupaciones por la dimensión ética de la formación por encima de los aspectos de planificación y organización de la materia o desarrollo de la enseñanza. Como ya se ha mencionado, seguramente por la naturaleza de este nivel, el profesor de posgrado otorga mayor importancia a la investigación que la licenciatura.

TABLA 2. PORCENTAJES DE RESPUESTA (POR PREGUNTA)

Tabla 2. Porcentajes de respuesta (por pregunta).					
Licenciatura.			Posgrado		
Bloque al que pertenece	Pregunta	%	Bloque al que pertenece	Pregunta	%
Visión de la enseñanza universitaria	Da más importancia a la docencia que a la investigación	67%	Visión de la enseñanza universitaria	Valora altamente la profesión de profesor/a universitaria	81.90%
Necesidades formativas de los estudiantes.	Conoce las expectativas de los estudiantes en relación con la licenciatura	63%	Innovación de la enseñanza y actualización docente	Se forma y se actualiza en los aspectos didácticos de la enseñanza de su materia.	77.80%
Necesidades formativas de los estudiantes.	Indaga habitualmente los errores y aciertos de sus estudiantes en el aprendizaje	63%	Evaluación	Ofrece alternativas a los/as estudiantes que obtuvieron una evaluación baja	75%
Conocimiento del contexto	Antepone la formacion del estudiante a intereses institucionales, grupales e individuales	61%	Necesidades formativas de los estudiantes.	Indaga habitualmente los errores y aciertos de sus estudiantes en el aprendizaje.	75%

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

Desarrollo de la enseñanza	Se cuestiona la utilidad de las metodologías y busca alternativas con colegas y alumnos/as	61%	Desarrollo de la enseñanza	Adapta el tiempo, el material y la metodología al interés y dificultad de contenido	75%
Innovación de la enseñanza y actualización docente	Colabora con colegas en la actualización y mejora de la enseñanza	61%	Conocimiento del contexto	Antepone la formacion del estudiante a intereses institucionales, grupales e individuales	73.60%
Capacidad comunicativa	Estimula las discusiones sobre los proyectos de trabajo y actividades de campo y laboratorio	60%	Capacidad comunicativa	Estimula las discusiones sobre los proyectos de trabajo y actividades de campo y laboratorio	73.60%
Planificación y Organización de la materia	Actualiza regularmente la programación de su/sus asignaturas	59%	Evaluación	Reflexiona cerca de los dilemas éticos que se presentan en situaciones de reprobación	70.80%
Evaluación	Reflexiona cerca de los dilemas éticos que se presentan en situaciones de reprobación	58%	Planificación y Organización de la materia	Actualiza regularmente la programación de su/sus asignaturas	69.40%
Autoevaluación	Analiza el clima de clase y el nivel de cordialidad, respeto y calidez en su relación con los alumnos.	56%	Planificación y Organización de la materia	Programa su asignatura conectando los contenidos teóricos con los prácticos.	69.40%
Apoyo individual al aprendizaje	Utiliza la tutoría para orientar sobre perspectivas académicas y/o profesionales relacionadas con las materias y el programa de licenciatura que cursan sus estudiantes.	42%	Apoyo individual al aprendizaje	Usa la tutoría para hacer seguimiento personalizado del progreso de sus estudiantes.	54.20%

Como se puede ver en la tabla 3, haciendo un comparativo de las preguntas que obtuvieron mayores porcentajes en los niveles de licenciatura y posgrado puede apreciarse que los docentes de posgrado valoran como muy relevantes tres rasgos que no son altamente valorados entre los de licenciatura. Se trata de los ítems que plantean: "valora altamente la profesión de profesor/a universitaria

(81%), "Se forma y actualiza en los aspectos didácticos de la enseñanza de su materia" (77.80%) y "Ofrece alternativas a los estudiantes que obtuvieron evaluación baja" (75%).

Estos tres rubros son de carácter claramente pedagógico y su alta valoración entre los profesores de posgrado puede deberse a que en la universidad en la que se realizó la investigación, los posgrados en Educación representan alrededor del 30% del total del alumnado –con lo que el porcentaje de profesores de esta área también es altamente significativo-.

En todas las demás preguntas que resaltaron como más altamente valoradas como rasgos de un profesor de excelencia, existe coincidencia total en el orden de preferencia obtenido en la aplicación del instrumento, de manera que las preguntas que obtuvieron del primer lugar al cuatro en licenciatura, corresponden a los lugares cuatro al siete en el nivel de posgrado. Cabe destacar que como ya se ha dicho, los porcentajes de valoración en el rubro de muy relevante fueron nota-

TABLA 3. COMPARATIVO DE PREGUNTAS CON PORCENTAJE MÁS ALTO

Tabla 3. Comparativo de preguntas con porcentaje más alto					
Licenciatura.			**Posgrado**		
			Bloque al que pertenece	**Pregunta**	%
			Visión de la enseñanza universitaria	**Valora altamente la profesión de profesor/a universitaria**	81.90%
			Innovación de la enseñanza y actualización docente	**Se forma y se actualiza en los aspectos didácticos de la enseñanza de su materia.**	77.80%
			Evaluación	**Ofrece alternativas a los/as estudiantes que obtuvieron una evaluación baja**	75%
Necesidades formativas de los estudiantes.	**Indaga habitualmente los errores y aciertos de sus estudiantes en el aprendizaje**	63%	**Necesidades formativas de los estudiantes.**	**Indaga habitualmente los errores y aciertos de sus estudiantes en el aprendizaje.**	75%
Conocimiento del contexto	**Antepone la formación del estudiante a intereses institucionales, grupales e individuales**	61%	**Conocimiento del contexto**	**Antepone la formación del estudiante a intereses institucionales, grupales e individuales**	73.60%
Evaluación	**Reflexiona cerca de los dilemas éticos que se presentan en situaciones de reprobación**	58%	**Evaluación**	**Reflexiona cerca de los dilemas éticos que se presentan en situaciones de reprobación**	70.80%
Planificación y Organización de la materia	**Actualiza regularmente la programación de su/ sus asignaturas**	59%	**Planificación y Organización de la materia**	**Actualiza regularmente la programación de su/ sus asignaturas**	69.40%

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

blemente más altos en posgrado que en licenciatura, lo que se nota claramente en los resultados mostrados en la tabla 3, en los que el posgrado obtiene porcentajes alrededor de un 10% más altos que la licenciatura.

Estas preguntas coincidentes fueron: "Indaga habitualmente los errores y aciertos de sus estudiantes", "Antepone la formación de los estudiantes a intereses institucionales, grupales e individuales" , "Reflexiona acerca de los dilemas éticos que se presentan en situaciones de reprobación" y "Actualiza regularmente la programación de su/sus asignaturas".

5. Conclusiones

De los hallazgos obtenidos en la aplicación del cuestionario-escala en cuanto a lo que los docentes de licenciatura y posgrado de una universidad particular del centro de la República mexicana consideran como muy relevantes dentro del perfil de un profesor de excelencia, puede concluirse lo siguiente:

-Los resultados muestran coincidencias de los profesores de licenciatura y posgrado en aspectos prioritarios de preocupación por las necesidades formativas de los estudiantes, consideración de la formación por encima de intereses institucionales, grupales e individuales, relevancia de la atención a los dilemas éticos, necesidad de actualizar sus planes de clase, etc. que son aspectos destacados en el modelo educativo de la institución.

-Existe una diferencia en el nivel de relevancia que le dan a ciertos rubros los profesores de ambos niveles, ya que se puede observar que para los profesores de licenciatura la mayor relevancia la tienen aspectos relacionados con la evaluación, la planificación y organización de la materia, así como las necesidades formativas de los alumnos. Mientras que los profesores de posgrado identifican como relevante el desarrollo de la enseñanza, la innovación y la capacidad comunicativa. Esto puede responder a que los docentes tienen claridad en la finalidad del proceso formativo dado los perfiles propios de cada nivel. Las valoraciones en licenciatura por parte de los profesores, tienen que ver con los procesos de aprendizaje y el seguimiento de los mismos de una manera más dirigida. En cambio en posgrado se observa una mayor promoción de la autorregulación.

-Así mismo, se encontraron coincidencias dentro de los rasgos que los docentes identificaron como más relevantes para caracterizar al profesor de excelencia como la visión que tienen de la enseñanza universitaria, sin embargo para los profesores de licenciatura es más relevante la docencia que la investigación, mientras para los profesores de posgrados es la alta valoración que deben hacer los profesores de excelencia de su profesión. Coinciden también los profesores tanto de licenciatura como de posgrado en identificar como aspectos importantes

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

las necesidades de formación de los estudiantes, el conocimiento del contexto, la evaluación y la organización de la materia.

Sin duda esta aplicación del cuestionario-escala aporta elementos importantes para la comprensión de lo que los docentes universitarios consideran más relevante como características de los profesores de excelencia, lo que puede abonar a la reflexión y la toma de decisiones sobre los programas de formación docente de la institución.

Estos resultados serán enriquecidos y profundizados en la etapa cualitativa de este estudio en la que se aplicarán entrevistas a los docentes que fueron señalados por el mismo profesorado en el cuestionario, como excelentes en su desempeño formativo tanto en licenciatura como en posgrado.

Del mismo modo, será muy interesante y aportará elementos relevantes para el conocimiento del tema de la excelencia del profesorado el trabajo comparativo entre los resultados obtenidos en las otras universidades mexicanas y españolas en las que se aplicó este instrumento.

El conocimiento sobre los rasgos y criterios que conforman el ser y el quehacer de los docentes excelentes en las instituciones de educación superior es un aspecto fundamental para mejorar la calidad de la formación profesional, entendida desde una perspectiva integral.

6. Referencias bibliográficas

ARANCIBIA, V. C. Y ÁLVAREZ M.I. H. (1994). *Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y autoconcepto académico*. Recuperado de http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/51/51

BAIN, K. (2004). *What the Best College Teachers Do*. *Cambridge*: Harvard University Press.

BRACHO, T. (2002). Desigualdad social y educación en México. Una perspectiva sociológica. Revista Educar no. 29, pp. 31-54. Recuperado de: https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/viewFile/20753/20593

DAY, C. (2006). Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid: Narcea.

DELORS, J. (1999). *La educación encierra un tesoro*. Ed. UNESCO. México.

ESCÁMEZ, J. (2013). La excelencia en el profesor universitario. *Revista Española de Pedagogía,* nº 254, 13-27.

FEIXAS, M., LAGOS P., FERNÁNDEZ I., SABATÉ S. (2014*). Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior.* Educar 2015, vol. 51/1 81-107

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

FERNÁNDEZ, CRUZ, M. Y ROMERO LÓPEZ, A (2010). Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada. *Revista Portuguesa de Pedagogía,* año 44-1, 83 – 117.

FREIRE, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. México.

GARCÍA-HUIDOBRO, J.E. (s/f). "Una nueva meta para la educación latinoamericana en el Bicentenario". En: Marchesi, A. Tedesco, J.C. y Coll, C. (s/f). *Calidad, equidad y reformas de la enseñanza*. Organización de Estados Iberoamericanos-Editorial Santillana. Madrid.

GARCÍA, N. M. A. (2015). *El perfil docente excelente: un estudio en los centros públicos de educación infantil y primaria de la región de Murcia*. Recuperado de http://www.tdx.cat/handle/10803/363924

GUTIÉRREZ, F. (1984). *La educación como praxis política*. Siglo XXI. México.

HARGREAVES, A. (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento. Barcelona: Octaedro.

HIRSCH, A. (2017). *Ética profesional y excelencia del profesorado*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, San Luis Potosí. Recuperada de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0193.pdf

HUNT, B. C. (2009). *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina*. Chile: OPREAL.

LÓPEZ-CALVA, M., Gómez-Vallarta, I, Bañuelos, M. (2018). *¿Cómo es un buen profesor universitario? La visión de docentes de una institución particular*. Ponencia presentada en la XII Jornada de REDUVAL. En proceso de publicación. Monterrey, UANL.

MECD (2013). *Propuesta para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español*. Localizado en: https://www.usc.es/export/sites/default/gl/ web/ descargas/ropuestas-reforma.pdf

PATIÑO, H. (2010). *La educación humanista en la universidad. Su análisis a partir de las prácticas docentes efectivas*. Tesis doctoral. Universidad Iberoamericana. México. Recuperado de: https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1191/Tesis%20Pati%C3%B1o%20Domingo%20Hilda%20Ana%20Maria.pdf?sequence=2

REYERO, D. (2014). La excelencia docente universitaria. Análisis y propuestas para una mejor evaluación del profesorado universitario. *Educación XX1,* 17 (2), 125-143. doi: 10.5944/edu- cxx1.17.2.11482

SANZANA, V. G. (2012). *La práctica de aula: Percepción de efectividad y autoeficacia*. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba: España.

STRONGE, J. (2007). Qualities of Effective Teachers. Alexandria, Virginia: Associations for Supervision and Curriculum Development.

VIDAL, P. (2015). La excelencia del profesor universitario. Proyecto de investigación inédito. Universidad Católica San Vicente Mártir. Valencia.

Recibido: 10/09/18
Aceptado: 15/11/18

Los profesores de excelencia comparten sus conocimientos a través de la retroalimentación con sus alumnos de Comunicación y Periodismo

Araceli Noemí Barragán Solís
Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México.
a.barragansolis@yahoo.com.mx

Resumen

Como parte del *Estudio sobre la Excelencia del Profesorado del Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM)[1], en este artículo se exponen las características de los profesores de excelencia desde la perspectiva de los alumnos de la Licenciatura en Comunicación y Periodismo de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la misma institución. Con este fin, se revisaron referentes teóricos sobre la excelencia del profesorado y la comunicación; se diseñó un cuestionario con preguntas abiertas, que se aplicó a una muestra intencional de 134 alumnos en 2017. La información se analizó desde un enfoque cualitativo basado en la construcción de categorías. Según los resultados, un profesor de excelencia se comunica con fluidez, claridad y facilidad de palabra, comparte conocimientos, aclara dudas, escucha, acepta opiniones, dialoga, debate, da confianza y retroalimenta con respeto, amabilidad y empatía.

Palabras clave: *Profesor excelente, Comunicación, Periodismo, Retroalimentación*

Excellent Professors Share their Knowledge through Feedback with their students of Communication and Journalism

Abstract

As part of the Study about the Excellence of Graduate Professors of the National Autonomous University of México (UNAM), in this article we expose the characteristics of excellent professors from the perspective of students that are studying the bachelor´s degree of Communication and Journalism at the Faculty

[1] Aprobado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (UNAM) del 2017 al 2019.

of Superior Studies Aragón in the same institution. The theoretical references on teacher's excellence and communication were reviewed and a questionnaire with open questions was designed, which was applied to a deliberative sample of 134 students in 2017. The information was analyzed with a qualitative approach based on the construction of categories. According to the results, an excellence professor communicates with fluency, clarity and ease of speech, shares knowledge, clarifies doubts, listens, accepts opinions, has a dialogue attitude, debates and provides confidence and feedback with respect, kindness and empathy.

Keywords: *Excellent professors, Communication, Journalism, feedback*

1. Introducción

El proyecto de investigación "Estudio sobre la Excelencia del Profesorado del Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México" ha arrojado datos trascendentes, particularmente en cuanto a los rasgos de ser un buen profesor, cuyos resultados se registraron en cinco categorías: Cognitiva, Ética, Afectivo-emocional, Técnica y Social. En esta última destaca la comunicación, que se señaló ampliamente por los 399 académicos de los 41 posgrados de la UNAM que contestaron la pregunta abierta: Indique usted ¿cuáles son los cinco principales rasgos de "ser un buen profesor universitario". El rasgo de comunicar se expresó como: un saber, una habilidad y una capacidad que deben tener los profesores de excelencia, (Barragán, Figueroa y Hirsch, 2018), sin embargo no se precisaron sus características, por lo cual se consideró necesario profundizar al respecto. Para dicho propósito se construyó la siguiente pregunta: ¿Qué características tiene la comunicación entre un profesor de excelencia y su alumnado? Este interrogante se aplicó a los alumnos de la Licenciatura en Comunicación y Periodismo de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Para ello, se llevó a cabo la revisión teórica, tanto de la excelencia del profesorado como de la comunicación, y para el trabajo empírico se consideró una muestra intencional conformada por sujetos que tuvieran conocimiento en torno al campo en estudio, como lo son los alumnos de los últimos semestres de la carrera mencionada.

El artículo que ahora se presenta se estructuró en cinco apartados. En el primero se presentan referencias teóricas respecto a la importancia que tiene para los profesores de excelencia el proceso de comunicación con sus alumnos; especialmente en cuanto a la comunicación interpersonal y en el aula, en donde desta-

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

ca la relación profesor-alumno a partir de la retroalimentación que se lleva a cabo con el fin de compartir los conocimientos.

En el segundo, se precisa el trabajo documental y las estrategias del trabajo empírico a partir del diseño de un cuestionario con preguntas abiertas que se aplicó a una muestra intencional de alumnos de séptimo y octavo semestre, dando respuesta al objetivo general de la investigación. Para el tercero se consideró la información general respecto a los profesores de la carrera de Comunicación y Periodismo de la FES Aragón-UNAM en 2017 y los datos generales de los alumnos participantes.

El cuarto se conforma con la descripción y análisis de los resultados de la pregunta clave respecto a las características de la comunicación con profesores de excelencia, desde la opinión de los alumnos encuestados. En el último rubro, a manera de conclusiones, se reflexiona respecto a los resultados obtenidos y a su estrecha relación con el contexto teórico.

2. Acercamiento teórico

2.1. Comunicadores de excelencia

La investigación de Ken Bain (2007) cuya finalidad era saber lo que hacen y piensan los profesores extraordinarios, se basó en la observación de la práctica docente y la recuperación de las experiencias de los mejores profesores de dos docenas de instituciones estadounidenses. De acuerdo a su definición, un profesor de excelencia "había logrado un gran éxito a la hora de ayudar a sus estudiantes a aprender, consiguiendo influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar, actuar y sentir" (p. 15). Así mismo, refiere que algunos profesores extraordinarios en ocasiones hablan con las mismas palabras que se presentan en las publicaciones especializadas, mientras que otros están preocupados por la respuesta que tendrán a sus enseñanzas.

Hablan de transmitir conocimientos y de construir un almacén de información en los cerebros de los estudiantes…ayudar a los que aprenden a esforzarse con las ideas y la información para que construyan su propio conocimiento…los mejores profesores asumen que el aprendizaje tiene poco sentido si no es capaz de producir una influencia duradera e importante en la manera en que la gente piensa, actúa y siente (Bain, 2007: 27-28)

Respecto a lo que hacen los profesores de excelencia, surge una pregunta clave, ¿cómo me comunicaré con mis estudiantes de manera que los mantenga pensando continuamente? Lo primero que se piensa es en las formas de dar clases o los tipos de comunicación con los estudiantes, en donde se podrían considerar explicaciones breves, moderación de discusiones o indicaciones verbales, e

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

incluso formas alternativas de compartir ideas e información, como el uso de papel, internet, películas o videos; sin embargo, lo más importante "se centra en alentar al estudiante a que se involucre y preste atención…la comunicación tiene éxito sólo si estimula a los estudiantes a pensar" (Bain, 2007: 71-72).

A partir del cuestionamiento respecto a la comunicación con sus estudiantes, los profesores extraordinarios se plantean una serie de preguntas en las que destacan puntos específicos como: el tono de voz, evitar la monotonía, variedad de sonidos con ritmo y color, escuchar, captar la atención, lo que dice con el cuerpo, el apoyo de material visual, las dinámicas en grupo, permitir los espacios de participación, dirigirse a los estudiantes de frente, ser expresivo, evitar el lenguaje confuso, destacar lo más importante y repetir lo que se requiera (Bain, 2007: 72). Lo que se quiere es fomentar el aprendizaje profundo y hacer que los estudiantes sean mejores.

Una de las habilidades más importantes, mostradas por los profesores del estudio, era la capacidad de comunicarse verbalmente de forma que estimulara el pensamiento, sin negar la importancia de la comunicación escrita, "la capacidad de hablar bien – dando instrucciones breves o en largas explicaciones - sigue siendo importante, una destreza que vale la pena refinar tanto como su forma escrita" (p. 133).

Todos los profesores extraordinarios hablaban con sus estudiantes, y la calidad de esas charlas marcaba una diferencia importante en el éxito de la docencia. Generalmente los profesores que mejor cumplían sus objetivos eran los que explicaban mejor las cosas, y absolutamente todos nuestros sujetos eran conscientes de que la mejora de sus destrezas verbales producía mejores respuestas de aprendizaje en sus estudiantes. (Bain, 2007: 133)

Entre los factores efectivos durante la comunicación se encuentra el uso del tono de voz, pues se pone atención para que llegue a todos los presentes, además de hablar claro y con el cuidado requerido para enfatizar puntos de interés. Se distinguió que es importante el movimiento en el entorno del aula, desplazarse en los distintos espacios y hablar de cara a los estudiantes, utilizar gestos apropiados, ya sea durante la exposición o cuando se hace una pregunta y también cuando se requiere del silencio, aunado al uso del lenguaje corporal, pues esto mantiene el interés del estudiante. (Bain, 2007)

A veces, la presentación de un tema era a partir de una historia, "los mejores profesores solían usar lenguaje cálido, ser explícitos, decirlo todo, y contar la historia y dar la explicación. Podían hacer preguntas muy bien formuladas, podían llevar a sus oyentes hasta el interior del asunto" (Bain, 2007: 138) y usaban el lenguaje frío para recordar, para resumir y poco a poco incluían un lenguaje más complejo, comenzaban con generalizaciones simples y después llegaban a la complejidad y a la especialidad.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

"Los buenos profesores saben cómo hablar bien, pero también pueden dejar hablar a los estudiantes" (Bain, 2007: 141) así mismo, quieren que piensen y aprendan a participar en un intercambio de ideas a partir de las discusiones que se entablen en clase.

Los grandes profesores no son sólo grandes oradores o moderadores de discusiones; son, fundamentalmente, clases especiales de eruditos y pensadores, que llevan vidas intelectuales que se centran en el aprendizaje, tanto en el suyo como en el de sus estudiantes. Su atención a los detalles en todo lo que hacen procede de un interés por los que aprenden, y su principal preocupación no tiene que ver con la actuación del instructor sino con la naturaleza y los procesos de aprendizaje (Bain, 2007: 150)

Los estudiantes deben centrar su interés en los temas que requieren de su comprensión, discutir ideas, más allá de las lecturas, pues de lo que se trata es de generar opiniones.

2.2. Comunicación interpersonal y en el aula

Cabe precisar que "la palabra comunicación viene del vocablo latino *comunicare*, que significa 'la acción de poner en común' de modo de que cuando alguien comunica algo, está poniendo en común con alguien más ese pensamiento" (Maldonado, 1995: 14). Se han elaborado muchas definiciones entre las que se identifica que en común "la comunicación nos pone en relación con el mundo, con los demás y con nosotros mismos… por medio de palabras, gestos, posturas y parpadeos" (Maldonado, 1995: 15). La comunicación, según Martín (2002) es "un tipo peculiar de relación que consiste en compartir la realidad que nosotros hemos conocido (no solo con la inteligencia, sino también con el corazón o con la sensibilidad)... La relación tiene como resultado el acercamiento de los copartícipes" (p. 284-285). Así, las principales razones por las cuales nos comunicamos es para compartir, intercambiar, "*la comunicación es una problemática de la convivencia y del vínculo social, contemporánea de una sociedad de movimiento, de interactividad, de velocidad, de libertad y de igualdad"* [las cursivas son del autor] (Wolton, 2010: 32) por lo cual la comunicación sólo tiene sentido por la existencia del otro y el reconocimiento mutuo, refiere el autor.

"En su forma más simplificada el proceso de comunicación consta de tres elementos, un trasmisor, un mensaje y un receptor. El trasmisor y el receptor pueden estar representados por la misma persona" (Castro y Moreno, 2006: 16), los elementos de la comunicación se encuentran en continua interacción, de tal manera que el propio emisor es a la vez receptor y el receptor es a la vez emisor, aunque existen elementos cambiantes que "pueden interferir o empeorar esa comunicación, como ruidos, barreras, interferencias y sesgos de distinto tipo". (Petisco, 2014: 25) como se encuentran en el "esquema lineal de la comunica-

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

ción, en el que se define la secuencia fuente, trasmisor, canal, ruido, receptor y destino" (Castro y Moreno, 2006: 38) o también el que además precisa el regreso de los mensajes o intercambio: Emisor, receptor, mensaje, canal, código, contexto, filtros, retroalimentación (Petisco, 2014: 26).

Al profundizar en el estudio de la comunicación y la función que tienen cada uno de los elementos que participan en el proceso comunicativo, destaca el modelo de Schramm y Osgood (1970) en donde Schramm establece una diferencia entre emisor-comunicador y receptor-perceptor, en el cual se espera la retroalimentación para mejorar su proceso.

El modelo hace referencia directamente a las relaciones interpersonales. En éste, tanto comunicador como receptor guardan una relación en igualdad de privilegios y condiciones (codificar, interpretar y decodificar) y el mensaje es el enlace que logra la interconexión. Castro y Moreno (2006) precisan que cuando la palabra retroalimentación no aparece, se da por asentado que existe, pues su modelo gráfico es circular y el receptor "tiene el poder para codificar un nuevo mensaje y transmitirlo así al comunicador y éste a su vez seguir reproduciendo mensajes para compartirlos" (p. 123)

La comunicación interpersonal es "cuando una persona expresa a otra sus ideas por medio de algún lenguaje, y aquella responde de alguna forma…pues basta una señal o un gesto para comunicar algo. Este tipo de comunicación se da persona a persona o cara a cara". (Fonseca, Correa, Pineda y Lemus, 2011: 64). Es un intercambio constante de mensajes verbales y no verbales, en donde se intercambia la participación de quien habla y escucha. Esta forma de comunicación se refiere al procesamiento humano de la información "cómo capta la información y cómo se procesa para dotarla de sentido" (Rodrigo, 2001: 52) en donde además se encuentran las emociones.

También la comunicación grupal, reconocida como el flujo de mensajes que se genera entre tres o más personas, en una comunicación cara a cara, en donde se da un trabajo en conjunto. "Es una unidad prácticamente identificable y realizan transacciones de mensajes para la interacción, convivencia y desarrollo del grupo en busca del cumplimiento de sus metas" (Maldonado, 1995: 42-43).

La comunicación se produce a través de dos planos: verbal y no verbal. En la primera se identifica la palabra como símbolo de expresión oral o hablada y por lo tanto, se usan palabras para dar un mensaje. La escrita se da en caracteres que podemos leer y la comunicación oral se manifiesta en palabras que podemos escuchar. Mientras que la no verbal, en la que no se requieren sonidos o palabras, abarca una gran variedad de signos motrices y vocales, que se distinguen en diferentes categorías, tales como: la Kinésica, que comprende los signos motrices, como gestos, mímica y pantomima y la Proxémica, que es el espacio personal cuando se tiene contacto al comunicarse. Además está la comunicación paralingüística, asociada al tono y énfasis de la voz, la mirada, ritmo, frecuencia y

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

velocidad de la conversación; pausa y errores, entre otros. También comunicamos cosas a través de olores, de un perfume, con la forma de vestirnos y el peinado, cómo andamos y nos aceramos a los demás e incluso con el silencio (Medina y Barquero, 2012; Petisco, 2014). Los dos tipos de comunicación están presentes. "Las habilidades de comunicación verbal son habilidades de pensamiento para idear, seleccionar y organizar un lenguaje con la finalidad de producir mensajes comprensibles y coherentes" (Fonseca, et *al*., 2011: 54).

En cuanto a las características de la comunicación en el aula, destaca que "lo esencial de la educación, más allá de las informaciones y de los conocimientos, pasa por ese diálogo tan complejo entre seres vivos… por muy interactivos y seductores que sean los canales, no tienen la eficacia de la comunicación humana" (Wolton, 2010: 64) pues es a través de la interacción que se transmiten conocimientos. El docente debe considerar que "para que haya verdadera comunicación debe existir intercambio de información, y que si no existe *feedback* o retroalimentación la comunicación se vuelve en un solo sentido" (Petisco, 2014: 27).

Algunas características que reúne el mensaje son: claridad, pues se deben evitar palabras rimbombantes o expresiones técnicas y conviene emplear frases cortas; brevedad, que significa centrarse en el tema; cortesía, hay que mantener una actitud positiva y respetuosa con nuestros alumnos; cercanía, al utilizar expresiones en primera persona y evitar el tratamiento impersonal hacia el alumnado. (Petisco, 2014)

Un buen profesor se hace entender bien, deja muy claro lo que quiere explicar (Medina y Barquero, 2012) y además sabe escuchar. La escucha activa es indispensable para lograr la identificación con otras personas, se comprende al que habla, se respetan sus opiniones, hay credibilidad y confianza al ser escuchados con atención, al ser atendidos (Fonseca, et *al*., 2011; Petisco, 2014; Vaello, 2009).

En el proceso comunicativo está presente el entusiasmo, además del conocimiento del tema y, por supuesto, se requiere de interés y preparación. (Fonseca, et *al*., 2011) Así mismo, es importante la convivencia en el aula en donde destacan, más allá de los espacios y su distribución, el ambiente afectivo "cuidar la calidad de las relaciones interpersonales, crear una atmósfera agradable, un ambiente cordial, ya que pueden ser facilitadores del aprendizaje. A ello puede contribuir el profesor utilizando formas de comunicación verbal y no verbal coherentes, que transmitan confianza" (Petisco,2014:31). Además del comportamiento no verbal (hombros rectos, postura sin tensiones, sonrisa genuina, voz clara y agradable), el profesor ha de transmitir seguridad, lo cual se identifica al responder asertivamente con firmeza y confianza (no de forma pasiva u hostil) y destacar sus conocimientos también en la comunicación escrita.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

La comunicación entre el docente y el alumno se centra en el interés de transmitir conocimiento "el propósito es que nuestros alumnos reciban ese mensaje y lo decodifiquen, transformándolo en un aprendizaje significativo de la idea o información que le fue presentada" (Medina y Barquero, 2012: 232). Para esta comunicación se requiere del uso competente y específico de medios, sistemas e instrumentos de comunicación social, además de estrategias para mejorar la calidad del diálogo o relación, con participación activa entre profesor y alumno, "algunos tipos de comunicación son: oral, escrita, audiovisual, a través de la informática, mediante una lengua extranjera, interpersonal, institucional y digital". (Medina y Barquero, 2012: 232-233)

Cabe señalar que la actualización del conocimiento es una constante que el docente debe considerar para lograr la comunicación educativa "este discurso debe ser de calidad y excelente armonía entre las funciones educativa, formativa y cultural de la información…" (Medina y Barquero,2012:233). En un clima de confianza, de diálogo, de mutua comprensión, también están presentes factores de reconocimiento en torno al comportamiento, como es el respeto. "Solo el profesor respetuoso y respetable tiene derecho a exigir ser respetado" (Vaello, 2009: 230) así mismo, refiere el autor, el profesor está inmerso en un contexto de emociones, por ello se requiere de un ambiente en donde estén presentes emociones positivas y poder solucionar conflictos. Queda bajo la responsabilidad del profesor el mantener un espacio agradable con respeto y empatía lo cual brinda confianza al alumno.

3. Trabajo documental y empírico

3.1 El instrumento y la recopilación de la información

La investigación, desde el enfoque cualitativo, respecto a las características de la comunicación entre los profesores considerados de excelencia y los alumnos de la Licenciatura en Comunicación y Periodismo de la FES Aragón-UNAM, se realiza de forma descriptivo-analítica.

En el ámbito de la investigación documental se revisó, en un primer momento, la literatura respecto al tema de excelencia del profesorado y comunicación; posteriormente, entre la descripción de los datos y el análisis de los resultados, se revisaron los documentos en donde se aborda el tema de la comunicación, la comunicación interpersonal y la comunicación en el aula, se llevó a cabo una lectura crítica para seleccionar la información y conformar el marco teórico en torno a la comunicación de excelencia, que se presenta en esta colaboración.

Para el trabajo empírico se diseñó un cuestionario cualitativo estructurado en dos bloques: Datos generales y Formación profesional de excelencia,

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

el cual se aplicó en grupo a un *muestreo intencional* (Andréu, 2002) de estudiantes de séptimo semestre y octavo, de la carrera e institución referidas. Se logró encuestar en los turnos matutino y vespertino a cinco grupos[2] de séptimo semestre y uno de octavo, lo que dio como resultado un total de 134 cuestionarios contestados.

Respecto a los datos generales se solicitó la siguiente información: género, edad, semestre que se está cursando, turno, si es alumno regular o no, si tiene adeudo de asignaturas o no y en su caso señalar cuáles, quiénes sostienen sus estudios, con las siguientes opciones para contestar: padre, madre, padres, otro familiar, beca, tú mismo y otro. En los últimos datos se les pide que indiquen si realizan alguna actividad remunerada o no y en caso afirmativo cuáles.

El segundo rubro se conformó con preguntas abiertas. Una respecto a las actividades de un profesor de excelencia; en segundo lugar y con base en una de las preguntas del Estudio sobre la Excelencia del Profesorado del Posgrado de la UNAM, se solicitaron los tres rasgos que identifican en el desempeño de un "buen profesor" de la carrera y por qué cada uno de ellos y finalmente respecto a las características que como estudiantes identifican durante la comunicación con un profesor de excelencia, la cual se trabaja para esta colaboración.

3.2 Etapas para el registro de los datos

Para registrar los datos se llevó a cabo un proceso en cinco etapas:

1. Los cuestionarios se rotularon con número de folio y la información obtenida se capturó en el programa Excel 2013.
2. Se ordenaron los datos generales del primer bloque y se registraron las frecuencias.
3. Los datos obtenidos de la pregunta abierta se trabajaron a partir del análisis de contenido cualitativo con construcción de categorías (Coffey y Atkinson 2005; Knobel y Lankshear 2001) por lo cual se requirió del orden y sistematización de cada una de las 134 respuestas. Se llevó a cabo la relectura de la información y el registro a partir de las palabras clave identificadas en la conformación del texto, resultando 389 señalamientos.
4. A partir de una nueva relectura de los datos, se ubicaron por subcategorías y se registraron sus frecuencias.
5. En el proceso de reducción de los datos, las subcategorías se agruparon en las categorías generales siguientes: a) el proceso de comunicación

[2] Se contó con el apoyo de la Lic. Celia Cándida Rodríguez Escobar y de la Lic. Silvia Verónica Rivera Navarrete, docentes de la Licenciatura en Comunicación y Periodismo de la FES Aragón-UNAM, para aplicar el cuestionario en tres de los grupos encuestados de séptimo semestre.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

grupal e interpersonal, b) comunicación verbal, c) relación docente-alumnado, d) Preparación profesional y e) valores profesionales, para su posterior descripción.

4. Descripción de los datos

4.1. Profesores en Comunicación y Periodismo de la FES Aragón UNAM

La Facultad de Estudios Superiores Aragón, de la Universidad Nacional Autónoma de México, se fundó en 1976, está ubicada en el norte del Municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México. Cuenta con 14 carreras de licenciatura e ingenierías, tres licenciaturas en el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia, dos especialidades, seis maestrías y tres doctorados (www.aragon.unam.mx 2018). Hasta el ciclo escolar 2018-1, se atendió a una población de 19,198 estudiantes, de los cuales 18,020 estaban inscritos en el sistema escolarizado y 1,178 en el sistema abierto, específicamente, la Licenciatura en Comunicación y Periodismos contó con un total de 1,758 alumnos, con un registro de 852 hombres y 906 mujeres (Macedo 2018, 6-7). Mientras que la planta docente de la facultad está conformada por 1,699 académicos: "48 técnicos académicos, 42 profesores titulares, 34 profesores asociados, 1,475 profesores de asignatura y 100 ayudantes de profesor, de los cuales 152 son pasantes de licenciatura, 4 técnicos, 952 licenciados, 6 cuentan con especialidad, 427 con maestría y 158 con doctorado" (Macedo 2018, 9).

Durante el ciclo escolar 2018-1 había 114 profesores en la carrera de Comunicación y Periodismo, de éstos, el 65.5% tiene estudios de licenciatura, 20.2% maestría y 14% doctorado, (Archivo de la Jefatura de Carrera de Comunicación y Periodismo, 2018). La licenciatura está acreditada por la Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales, A. C. (ACCECISO). (Macedo 2018, 32).

La Licenciatura en Comunicación y Periodismo se conforma de ocho semestres y 57 asignaturas, en nueve áreas de conocimiento: Teórica; Técnica; Periodística; Metodológica; Administrativa; Pre-especialización: en Trabajo Periodístico Escrito, en Producción Radiofónica, en Producción Televisiva y Formación Complementaria. De las 57 asignaturas, el alumno debe cursar 40 obligatorias, tres obligatorias de elección (Seminario-Talleres en una de las tres áreas de pre-especialización) y dos optativas (del área de Formación Complementaria). (www.aragon.unam.mx 2018).

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

4.2. Perfil de los estudiantes de la muestra cualitativa

En total se encuestaron 134 estudiantes de la licenciatura en Comunicación y Periodismo, de los cuales se registraron, según el género indicado, 53% mujeres y 47% hombres. El rango de edad de los sujetos se encuentra entre los 20 y 28 años, siendo los de mayor frecuencia los de 21 años con el 33.5% y los de 22 años con el 33%. Con un registro menor se encuentran los alumnos de 23 años, al registrar el 16.4%, seguidos por los de 24 años con el 10.5%, 20, 25 y 27 años con el 1.5% en cada caso y los de 26 y 28 años, además del dato de no señaló, con tan sólo el 0.7% en cada caso.

Respecto al semestre en el que estaban cursando, el 92% señaló séptimo, el 7.5% octavo y sólo el 0.5% no indicó. Cabe destacar que durante el ciclo escolar 2018-1, periodo en el que se aplicó la encuesta, se cursaban semestres nones y sólo se contaba con pocos grupos de asignaturas que pertenecen al semestre par. También la mayoría de los alumnos participantes asistían al turno matutino, en total el 75.5% y en el vespertino el 23% y sólo el 1.5% no señaló.

En cuanto a la pregunta respecto a si son alumnos regulares, es decir, que cursan en el semestre correspondiente a su generación, la mayoría contestó que sí, registrándose en este rubro el 71%, quienes señalaron que no son regulares conformó el 28.3% y no contestó el 0.7%.

Una de las preguntas que arrojó una cantidad considerable de información fue en torno al adeudo de materia, ya que se registraron sin adeudo el 60.5% y con adeudo el 39.5%, lo que significa un porcentaje muy alto, pues se trata de alumnos que están a un semestre de concluir la carrera. Del total de encuestados que indicaron tener adeudo de materias se obtuvo un registro de 105 menciones, debido a que en algunos casos no se han acreditado hasta seis asignaturas. El 63% se concentró en tan sólo 14 asignaturas, siendo las más señaladas: Estilos Periodísticos y Literarios, Entrevista, Seminario de Investigación en Apoyo a la Titulación I y II, Opinión Pública y Fotografía Publicitaria y Artística. La mayoría pertenecen a la etapa Formativa y son materas que se cursan de segundo hasta octavo semestre.

Los alumnos encuestados adeudan más asignaturas del área Metodológica, seguida por las áreas Periodística y Teórica. Respecto a las áreas Técnica y de Formación Complementaria se registraron frecuencias medias, mientras que las áreas Administrativa y de Pre-especialización son las que tienen menos señalamientos.

Respecto a quién sostiene sus estudios, se indicó, según las frecuencias más altas: a los padres con el 38%, padre 22.4%, madre 15.7%, y en otros casos se refirió alguno de los padres, a él mismo y la beca, lo cual da como resultado que el padre es el que mayor presencia tiene, con 92 señalamientos, después la

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

madre con 77 menciones, él mismo en 26 indicaciones y sólo cinco menciones de beca.

En cuanto a si realizaba alguna actividad remunerada y en caso afirmativo que indicara cuál, los resultados obtenidos indican que más de la mitad de los encuestados no trabaja, al registrarse un 67%, mientras que el 32.8% indicó que sí realiza alguna actividad remunerada. Del total de los que sí trabajan, el 36% desempeña alguna actividad relacionada con la carrera y 64% no tiene relación con la carrera. Algunas actividades se realizan en los medios de comunicación como: prensa, radio, televisión y en multimedia a través de Internet. En estos casos se refirieron en los términos de analista de información, redactor, asistentes de producción radiofónica y televisiva, locución, reportero, monitoreo de medios, diseño gráfico y *community manager*. Por otra parte, entre las actividades que no están relacionadas con la carrera destacan las referidas como empleado de negocios, en negocio familiar y comercio.

5. Descripción y análisis de los resultados

5.1 El proceso comunicativo con profesores de excelencia

La indagación en torno a las características de la comunicación con los profesores de excelencia, desde la opinión de los alumnos de la Licenciatura en Comunicación y Periodismo, de la FES Aragón - UNAM, arrojó un total de 389 resultados que se agruparon en 35 subcategorías intermedias a partir de las cuales se conformaron los contenidos de cinco categorías generales: *1. El proceso de comunicación grupal e interpersonal, 2. Comunicación verbal, 3. Relación docente-alumnado, 4. Preparación profesional y 5. Valores profesionales*.

En cuanto a las subcategorías agrupadas en torno a la categoría 1. *El proceso de comunicación grupal e interpersonal,* destaca retroalimentación, mencionada ampliamente como una de las características principales de la comunicación. Se refirieron a ésta señalando que debe ser buena, permitir el intercambio de información e ideas críticas para fomentar el diálogo con los alumnos y el intercambio constructivo para ambas partes: profesor y alumnos.

Otra de las subcategorías, con mayor número de señalamientos, se refiere a aclarar dudas o resolver dudas, en el sentido de acercarse al profesor durante la clase o en las asesorías para solicitar apoyo al respecto, de tal forma que indican, de diferentes maneras, lo que un profesor de excelencia hace ante esa situación: aclara dudas, resuelve dudas, despeja todas las dudas, tiene sugerencias, debe ser un experto en su área para aclarar cualquier duda, hay disponibilidad de diálogo para cualquier duda. Además, reiteran que muestra disposición o está dispuesto a resolver dudas y es capaz de realizar esta actividad. En algunos momentos, preci-

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

san, es el mismo profesor el que va a preguntar si existen dudas respecto al tema y resuelve dudas, las veces que sea necesario, con precisión.

Con menos señalamientos, se registró la subcategoría buena comunicación, al indicarse reiteradamente que se entabla la buena comunicación con los alumnos, de manera constante, de forma abierta y accesible, lo cual da como resultado una comunicación efectiva, pues propicia el diálogo constante, así mismo, indican que la comunicación debe ser directa y familiar para facilitar la confianza.

También se mencionó la importancia que tiene ser un buen escucha, al indicar que un profesor de excelencia sabe escuchar, escucha a los alumnos y, además también las propuestas, por lo tanto es un escucha activo con su alumnado.

Por otra parte, se identificaron las subcategorías en torno a la comunicación grupal, en donde se registró, con el mayor número de señalamientos, lo referente a la capacidad de explicación, de análisis e intercomunicación y dominio del grupo. Aunque con menos señalamientos, también indicaron que es importante interactuar con todo el grupo, además de que el profesor está abierto a propuestas y/o ideas, tiene iniciativa para poner en práctica nuevos métodos de estudio, está dispuesto a hacer cambios en las actividades, innovar maneras de trabajar, incluir temas diferentes para enriquecer la clase, genera interés en torno a los temas y permite la aportación con argumentos.

Las características referidas respecto a la categoría 2. *Comunicación Verbal* dan cuenta de la importancia que se le da a la expresión oral pues es a través del habla que comparte sus conocimientos. Entre las subcategorías más señaladas se encuentran: buena o correcta expresión oral, facilidad de palabra y hablar correctamente, de manera clara y con fluidez, también al impartir la clase. Destaca que una cualidad es que el maestro se emociona al hablar con los alumnos, y se presta a hablar, a la vez que se reitera la importancia de un tono de voz adecuado, una voz fuerte y clara que tenga mucha presencia, entonación y dicción pues facilita hablar sobre un tema y aclarar dudas, por lo tanto se transmite el conocimiento.

Respecto a la subcategoría referida como lenguaje, indican que el profesor tiene uso adecuado del lenguaje para poder transmitir ideas, lenguaje fácil y directo, que se entienda. Así mismo, señalan la importancia de la expresión corporal o el lenguaje corporal, al que reconocen como adecuado y dinámico, de esta forma, la comunicación corporal es un elemento que se integra a la palabra hablada, en donde es importante la buena presentación, además del contacto visual, que son parte del desenvolvimiento y la facilidad para iniciar una conversación. Se refieren al hecho de que el profesor sea un buen orador y tenga dominio de la retórica.

Los alumnos señalaron que dar clase puede ser fácil, pero que todos entiendan es lo complicado, de ahí que una característica es la habilidad verbal, usar las palabras correctas y necesarias sin redundancia, tener porte al exponer, no leer sus exposiciones, que no se quede sentado, expresarse con claridad y sin prejui-

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

cios, además destacan que un profesor de excelencia se expresa con formalidad, se entiende perfectamente y fomenta la expresión con respeto, se pone en el lugar del alumno, se preocupa por el alumno y si entendió.

Además, se identificó el debate como otra subcategoría importante en la comunicación verbal, referida desde las siguientes perspectivas: un profesor de excelencia apoya al debate, está abierto al debate, con él hay apertura a un debate, permite el debate de ideas, debate e incita a la investigación, se da el debate alumno-profesor, se debaten los temas, se pueden debatir los conocimientos adquiridos y también recibe opiniones y comentarios, así como críticas. En algún caso señalan que te reconforta la plática con él.

Con respecto a la categoría 3. *Relación docente-alumnado,* se identificaron las subcategoría siguientes: con más señalamientos se indicó ambiente de respeto, respeto entre ambas partes, empatía, amabilidad, además de buen trato a los estudiantes, buena relación con sus alumnos, disponibilidad o disposición para ayudar y ser capaz de corregir sin ser grosero, por lo tanto se entablan relaciones amenas profesor-alumno, en el sentido de y brindarles apoyo para su crecimiento y lo que llaman conexión profesor-alumno.

Por otra parte, indican de forma reiterada que existe un interés por el alumno, un interés para que alumno pueda expresarse y comprender los temas de clase, el interés por enseñar, interés porque sus alumnos aprendan, por lo cual refieren que el profesor le ofrece información extra para un mayor aprendizaje, porque muestra preocupación por el aprendizaje de sus estudiantes, además de que la relación en el entorno de la comunicación permite aumentar el capital cultural de los alumnos y da la posibilidad a nuevas ideas. Así mismo, reiteradamente se señaló que los profesores de excelencia crean o generan confianza entre los alumnos para que puedan acercarse a ellos, aunado a otras subcategorías, aunque con menos señalamientos, pero importantes en la relación que se entabla durante la comunicación, como son: ser accesible o muy accesible, cordial, atento y paciente para explicar y para lograr que todos los estudiantes puedan comprender mejor el tema.

Otra subcategoría, aunque con pocos señalamientos, se distingue en el ámbito de la relación profesor-alumnado por el hecho de referirse a ella como parte fundamental de la formación profesional, como es: exigente, exigen a la par de que cumple y exigente con la forma de trabajar.

Para la categoría *4. Preparación profesional* se registraron pocas subcategorías pero muy mencionadas, entre las cuales destaca conocimiento, que se identifica como compartir el conocimiento a través de la comunicación. Es la segunda subcategoría intermedia más señalada, y particularmente la refieren en el contexto de la comunicación de la siguiente forma: además de tener el conocimiento y argumentos bien sustentados, aterriza sus ideas, lleva a cabo un buen desempeño de los temas, hay calidad en sus argumentos, comparte sus conocimientos pro-

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

fesionales, conoce el tema dese la teoría y la práctica, conocimiento amplio de autores, conocimiento para la fácil explicación del tema, tiene el dominio del campo de estudio y sus conocimientos le permiten entablar la comunicación.

Así mismo, lo identifican por ser claro y directo con el objetivo de la materia, está a la vanguardia de los temas, explica con base en sus conocimientos y por consiguiente logra transmitir conocimiento, se le identifica por la mención de autores o material de investigación, nutre con información bien sustentada, está al pendiente de los avances, sabe mucho del área pero también de otras cosas y tiene un gran nivel de conocimientos, en pocas palabras: está preparado.

Por otra parte, con menos señalamientos se refieren al trabajo que hacen los profesores de excelencia a partir del uso de nuevas tecnologías. Se refieren a ellos como profesores multimedia, indican que usa el material para reforzar el conocimiento, para la divulgación de información en diferentes formatos comunicacionales, que son herramientas necesarias para transmitir el conocimiento, por lo tanto requiere del manejo de material electrónico, ocupar blogs y todos los recursos o materiales multimedia.

Una subcategoría, identificada por varios señalamientos, fue experiencia. Se refirieron únicamente como experiencia o compartir su experiencia, que el profesor tenga experiencia en el campo laboral y experiencia en su materia, por lo tanto está dispuesto a compartir no sólo sus experiencias intelectuales sino también laborales.

En la categoría *5. Valores profesionales* se integraron subcategorías que tuvieron pocos señalamientos, pero que sin lugar a dudas son parte fundamental de la comunicación que se precisa entre los profesores de excelencia y los alumnos, como son: comprensión, compromiso, criterio flexible, crítico, asertivo, humilde, motivador, tolerante, coherente, creativo, dinámico, dedicado, eficaz y eficiente, entusiasta, excelente redacción y ortografía, veracidad, vocación, amor y pasión por la carrera. Además se contó con un registro de palabras clave que sólo fueron mencionadas una sola vez.

6. A modo de conclusión

Abordar las características de la comunicación entre los profesores de excelencia y los alumnos fue una grata experiencia, desde que se obtuvieron los resultados de la investigación sobre el Estudio sobre Excelencia del Profesorado Universitario del Posgrado de la UNAM, llamó la atención que una de las subcategorías ampliamente señalada fuera comunicación, por lo que se decidió indagar al respecto. Por cierto, que no es tan sencillo y más ahora que se ha precisado un número significativo de características que están presentes en la comunicación y particularmente en la interpersonal. Se puede destacar que al entablar una rela-

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

ción con otra persona, para intercambiar conocimiento, hay un flujo constante de mensajes con contenido importante para quienes forman parte del proceso.

Desde la perspectiva de los alumnos, la comunicación con un profesor considerado de excelencia tiene características que han sido definidas en el momento de abordar la teoría de la comunicación, pues es una preocupación permanente la retroalimentación de conocimientos, el dominio de la palabra y la escritura para emitir un mensaje, además de complementarse con la comunicación no verbal a través de la cual también se logra enseñar.

Se precisa de una comunicación que permita construir mejores conocimientos, porque se logra la conversación con aquellos que se identifican como los mejores y de quienes se aprende a ser mejor, también; quienes se preparan constantemente para estar en el aula con sus estudiantes.

Un comunicador de excelencia es un buen escucha, un guía en el debate, quien aprovecha desde las palabras y los silencios para compartir sus conocimientos. Entre las principales características que se identificaron y se agruparon en las cinco categorías generales, construidas para este estudio, sobresalen aquellas que fueron mencionadas ampliamente por los encuestados y que coinciden con las referencias teóricas: retroalimentación, buen escucha, guiar en el debate, dominio del lenguaje y hablar correctamente, en donde tiene presencia el tono y la dicción, lo que significa ser un buen orador. Además de las características de la comunicación no verbal, cuando se refieren a tener porte y saber moverse en el salón de clases. Finalmente el valor de respeto destaca en un profesor de excelencia.

7. Referencias bibliográficas

ANDRÉU, J. (2002), *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces, Sevilla. Consultado 10 de marzo de 2018 en, http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf

BARRAGÁN, A.N., FIGUEROA, M. y HIRSCH, A. (2018), "Principales rasgos de un buen profesor universitario en opinión de académicos de posgrado", en *Investigación y Formación Pedagógica, Revista del CIEGC,* 4(7) (enero-junio), pp. 6-23, Consultado el 10 de enero de 2018 en, http://revistas.upel.edu.ve/ index.php/revinvformpedag

BAIN, K. (2007), *Lo que hacen los mejores profesores de universidad,* [2 ed.], Publicaciones de la Universidad de Valencia, España.

CASTRO, I. y MORENO, L.Z. (2006), *El modelo comunicativo: teóricos y teorías relevantes,* Universidad de América, Trillas, México.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

COFFEY, A. y ATKINSON, P. (2005), *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Publicaciones de la Universidad de Alicante, Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia y Editorial Universidad de Antioquia.

FONSECA, S., CORREA, A., PINEDA, I. y LEMUS, F. (2011), *Comunicación oral y escrita,* Pearson Educación, México.

KNOBEL, M. y LANKSHEAR, C. (2001), *Maneras de ver: el análisis de datos en investigación cualitativa*. IMCED, Morelia, Michoacán, México.

MACEDO, F. (2018), *Informe de actividades 2016-2017*, FES Aragón UNAM, Consultado 13 de junio de 2018, en http://www.aragon.unam.mx/aragon/informe/2016-2017/Informe _2016-2017.pdf

MARTÍN, M. (2002), "Claves para una ética integral de la comunicación" en Agejas, J. Á. y Serrano, F. J. (coords.), *Ética de comunicación y de la información*, Ariel Comunicación, España, pp. 277-294.

MEDINA, M. y BARQUERO, J. D. (2012), *20 competencias profesionales para la práctica docente,* Trillas, México.

PETISCO, J. M. (2014), *La comunicación en el aula. Cuando la postura y el gesto toman la palabra,* Dykinson, Madrid.

RODRIGO, M. (2001), *Teorías de la comunicación: ámbitos, métodos y perspectivas*. Universidad de Valencia, Valencia; Publicaciones de la Universitat Jaume I, Castelló de la Plana; Universidad Pompeu Fabra, Barcelona; Universidad Autónoma de Barcelona, Servei de Publicaciones, Ballaterra.

UNAM-FES Aragón (2007), "Descripción sintética del Plan de Estudios de la Licenciatura en Comunicación y Periodismo de la FES Aragón UNAM". Consultado 20 de mayo de 2018 en, https://escolar1.unam.mx/planes/aragon/Cienccom-Arag.pdf

UNAM–FES Aragón (2018), "Oferta Educativa". Consultado el 25 de junio de 2018 en, http://www.aragon.unam.mx/aragon/oferta-educativa.html

VAELLO, J. (2009), *El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre "aulas" turbulentas,* Colección Desarrollo Profesional del Profesorado, Graó, España.

WOLTON, D., (2010), *Informar no es comunicar. Contra la ideología tecnológica,* Gedisa, España.

Recibido: 29/06/18
Aceptado: 15/11/18

Rasgos de ser un buen profesor universitario según los académicos de la Universidad Autónoma de Nuevo León (México)

Benigno Benavides Martínez
Universidad Autónoma de Nuevo León
benignobenavides@yahoo.es

Angélica Vences Esparza
Universidad Autónoma de Nuevo León
angelica.vencese@uanl.mx

Resumen

Este artículo es producto de una investigación sobre la excelencia del profesorado universitario que se lleva a cabo en una universidad pública del norte de México, misma que parte de la aplicación de un amplio cuestionario cuya primera parte ofrece dos preguntas abiertas: cuáles considera usted que son los cinco valores básicos que la universidad debería promover con sus académicos e indique usted ¿cuáles son los cinco principales rasgos de "ser un buen profesor universitario". En particular el escrito comparte algunos resultados sobre la segunda pregunta. El tratamiento inicial de la información ha sido directamente sobre los términos escritos, los cuales se analizaron a partir de ideas y creencias sobre la docencia y en algunos casos, teniendo como referencia lo que se consigna en documentos universitarios. Se aglutinaron según su afinidad semántica, encontrando en términos generales que los rasgos más importantes para los profesores, según la incidencia de mayor a menor, son: predicar con el ejemplo y profesionalismo (ambas tienen 41 menciones), les siguen conocimientos didácticos y liderazgo. Las descripciones y algunas interpretaciones que se incluyen en esta comunicación se centran sobre todo en los primeros tres rasgos que se mencionan.

Palabras clave: *Excelencia, Rasgos, Predicar con el ejemplo*

Features of being a good university professor according to academics of the Autonomous University of Nuevo León (Mexico)

Abstract

This article is the product of a research on the excellence of university teaching staff that takes place in a public university in northern Mexico, which is based on the application of an extensive questionnaire whose first part offers two open questions: Which do you consider to be the five basic values that the university should promote with its academics? Indicate what are the five main characteristics of "being a good university professor". In particular, the paper shares some results on the second question. The initial treatment of the information has been directly on the written terms, which were analyzed from ideas and beliefs about teaching and in some cases, taking as reference what is stated in university documents, they were agglutinated according to their semantic affinity, finding in general terms that the traits most important for teachers, according to the incidence from highest to lowest, are the following: preaching by example and professionalism (both have 41 mentions), followed by didactic knowledge and leadership. The descriptions and some interpretations included in this communication focus mainly on the first three features that are mentioned.

Keywords*: Excellence, Traits, Preaching by example*

1. Introducción

Los procesos de cambio que envuelven a las instituciones de educación superior se orientan fundamentalmente por los principios de calidad, con lo cual se busca integrar en la institución universitaria los atributos necesarios para conseguir los reconcimientos buscados en las políticas educativas, tanto nacionales como internacionales. La organización de los sistemas de reconcimiento se realiza desglosando los elementos intervinientes en el proceso educativo con el propósito de medir cada uno de ellos de acuerdo a estándares internacionales; en este esquema tanto los elementos, como los procesos y resultados pueden ser identificados, medidos y evaluados. Por otro lado, las formas tradicionales de reconocimiento de la educación universitaria, como el desempeño cabal de sus egresados en el trabajo profesional, el prestigio de sus profesores y el sentido de retribución social se han quedado de lado, lo cual no significa que hayan desaparecido por completo, sino que se ubican en otro esquema menos formal.

Los profesores han sido parte fundante de la institución universitaria desde su origen medieval y han sido visualizados como uno de los elementos básicos que deben ser evaluados para verificar sus competencias propias para el desempeño de las funciones de docencia e investigación. Formalmente el profesor

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

es evaluado por la institución o mediante organismos especializados a través de indicadores que marcan rasgos que deben cumplirse de acuerdo a ciertos estándares acordados. Los resultados de las evaluaciones proporcionan la información necesaria para implementar medidas que permitan alcanzar niveles de alta calidad y con ello consolidar la institucionalidad universitaria en los nuevos contextos socioeconómicos globalizados. En este tenor, el profesor, para ser considerado como un "buen profesor" solo debe cumplir con los rasgos que aún no logra, provocando que ser bueno o no serlo, se reduzca a una cuestión de cubrir requisitos en un tiempo determinado.

Las políticas de calidad educativa se valen de los indicadores confeccionados expresamente para un fin evaluativo, sin embargo, no logran indagar acerca de la complejidad de la educación universitaria como fenómeno social y humano. El presente estudio se enfoca a investigar acerca de los rasgos deseables del profesor que desempeña la función docente en la universidad, se dirige hacia la identificación de los rasgos que constituyen la esencia der un "buen profesor" en un sentido distinto al establecido por las líneas de evaluación institucional (Corllet, 2005). Se intenta indagar acerca de formas más directamente relacionadas con la actividad en el aula universitaria para que los profesores sean considerados como "buenos". Desde luego que en este propósito se siguen diversos caminos como el señalado por principios filosóficos, como honestidad, solidaridad y humanismo o por principios psicológicos, como el de motivación, comprensión y apoyo. Siguiendo estas rutas el buen profesor no pasa de ser una persona virtuosa sin tener que considerar su situación profesional ni institucional, lo cual nos conduciría a pensar que el buen profesor, tiene que ser necesariamente una buena persona, por lo que su paso a convertirse en profesional es solo una decisión.

El "buen profesor" (Corlett, 2005) se debe ubicar en el desempeño que ha tenido como docente, investigador y espíritu de servicio institucional manteniendo un balance integrado de estas tareas. Analizando las funciones que realiza el profesor resultan evidentes sus diferencias, por lo que es posible deslindarlas y estudiarlas separadamente, procediendo a enfocarse en la docencia como la más compleja de ellas.

La función docente tiene que ser aprendida por el profesor, lo cual no representaría nada nuevo si no fuera porque su éxito o fracaso repercute directamente en los estudiantes. Las habilidades docentes deben desarrollarse por el profesor (Kugel, 1993) en concordancia con sus habilidades de aprendizaje transferidas a su tarea docente, debido a que los profesores no han sido formados como docentes. La enseñanza universitaria es difícil que sea reconocida como un problema en razón de que en esta institución, la docencia se practica por profesionistas expertos en su área de conocimiento, quienes son además investigadores, de esto resulta que la docencia debe ser una actividad que se realice casi de manera espontánea frente a un grupo de estudiantes adultos deseosos de aprender;

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

sin embargo, el problema de la enseñanza se manifiesta cuando los estudiantes crecen en número y se convierten en una forma de consumo de los servicios docentes del profesor (McLean & Bullard, 2000), y a la vez, porque los mismos estudiantes, al terminar sus estudios son una especie de "producto" bueno o malo de las enseñanzas de los profesores. La formación de profesores, reconocida o no, es una necesidad que debe ser atendida en la universidad, lo cual se hace generalmente a través de programas específicos de formación de los profesores que ya se encuentran en servicio, enfocándose por lo regular en tratar de hacerlos que reflexionen en su práctica docente para que la orienten hacia las líneas establecidas por la institución.

El presente estudio aborda el tema de la enseñanza universitaria, reconociendo que esta función, al quedar centrada en el profesor, prácticamente depende de su actuación individual en el aula, a pesar de las diversas directrices establecidas a nivel institucional. Del mismo modo se reconocen las políticas institucionales que rigen la contratación y el desempeño de los docentes, así como el sistema de evaluaciones formales que califican sus logros y limitaciones. En este esquema, el presente estudio aprovecha aquellos ámbitos que no abordan las evaluaciones formales, pero que se consideran fundamentales para alcanzar altos niveles de calidad institucional, como lo son las características del "buen profesor".

La enseñanza, se puede decir, es lo que hacen los profesores, no solo con su curso, sino con la totalidad de sus acciones en el ámbito universitario. Resulta parcial la pretensión de estudiar la docencia tomándola como objeto aislado, separada de los demás elementos que constituyen el aula, así como al profesor, como si sólo se dedicara a enseñar (tómese en consideración que existen diversas exigencias administrativas que también debe cumplir). La enseñanza envuelve al profesor en toda su riqueza personal y de perspectivas del sentido que le otorga a su actividad, por lo que se puede decir que personaliza esa actividad, lo cual es percibido por los estudiantes para atender las iniciativas del profesor más allá de las formalidades escolares.

La importancia de la problemática que aborda este estudio resulta evidente para fortalecer la información proveniente de los datos recogidos desde la institución y ofrecer una panorámica de la enseñanza universitaria. La Universidad Autónoma de Nuevo León (México) es la institución en la que se realiza este estudio, como parte de un proyecto de más amplio alcance dirigido por Ana Hirsch (2015). Del proyecto macro se adoptan las líneas teóricas fundamentales y el cuestionario para recabar los datos empíricos del profesorado, el cual fue aplicado a estudiantes tanto de licenciatura como de posgrado. El instrumento al que se ha hecho referencia proporcionó la información necesaria para identificar los rasgos principales que caracterizan al buen profesor, desde la perspectiva de los estudiantes, pasando posteriormente a realizar su análisis e interpretación.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

2. Antecedentes

El estudio de la enseñanza enfocado a los profesores desde perspectivas diferentes a las usuales de grados académicos de estudio y los méritos que han obtenido tiene como antecedente más reconocido el trabajo de Ken Bain (2007) quien realiza un amplio trabajo de indagación acerca de la práctica docente que realizan los profesores, preguntando a los estudiantes acerca de lo que ellos consideran que hacen mejor sus profesores y por ese motivo los reconocen como 'los mejores'. Los rasgos encontrados son muy variados, tendiendo a destacar los relacionados con la inclinación de los profesores a hacer mucho más de lo que marcan sus deberes, con tal de fortalecer su trabajo docente trabajando con los estudiantes antes de clase, con conocimientos acerca de ellos y de sus intereses para poder planear y realizar adecuadamente su docencia. El tiempo del aula transcurre sin condicionar el trabajo y fuera del aula la docencia se hace permanente con estudiantes que se mantienen motivados.

Otros estudios más definidos en cuanto a sus técnicas y tratamiento de resultados resaltan igualmente que los buenos profesores deben ser valorados en cuanto a sus diversos contextos que confluyen en su docencia (Parpala, 2010) lo que hace que el profesor se tenga que desenvolver en plenitud de sus posibilidades si quiere que sus estudiantes aprovechen las situaciones de aprendizaje en las que se encuentran inmersos. El profesor, aparte de sus antecedentes académicos debe sopesar cada contexto en atención de las características de los estudiantes para probar el funcionamiento de sus recursos didácticos. Los buenos profesores son los que se toman el tiempo para conocer los contextos, para conocer a sus estudiantes y para hacer los ajustes necesarios a sus planeaciones. No existe un método que siempre de resultados positivos, sino que se debe experimentar con todos los métodos que se piense que pueden ser efectivos, aún con aquellos que hayan sido desacreditados por considerarse tradicionales. En todo este proceso resalta el papel activo del profesor, quien de ningún modo puede quedarse como un simple ejecutor de las líneas didácticas establecidas.

Siguiendo otros estudios sobre la misma problemática (Herman, 2010), se insiste en que la idea que se tiene del buen profesor descansa en gran parte en su propia individualidad, pues es él quien decide, en última instancia, hacer mucho más de lo necesario para cumplir con su deber. Como profesionista bastaría cumplir con el deber para darse por satisfecho en sí mismo y para los demás, lo cual haría pensar que ser buen maestro consiste en cumplir con el deber y que esto se hace siguiendo los reglamentos institucionales, pero como las normas institucionales deben ser cumplidas por todos los profesores, resultaría entonces que todos serían buenos profesores, puesto que todos cumplen con su deber. La más importante característica de un buen profesor es que nunca pensaría que para enseñar es suficiente cumplir con las reglas, pero sobre todo está convencido de que todo

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

su conocimiento, análisis y planeación, tienen sentido solo si los pone en práctica en todo momento, antes, durante y después de su tiempo de clase.

En la Universidad Autónoma de Nuevo León, se han realizado estudios que también sirven como antecedente del presente trabajo (Chávez 2016; Benavides & Chávez, 2017; Chávez & Treviño, 2017) en cuyos resultados se destaca que la individualidad del profesor comprometido con la enseñanza es la cualidad que le da sentido a su estimación como buen profesor, más allá de la obtención de grados académicos y de sus logros como investigador.

Si bien las tendencias de investigación sobre la excelencia del profesor claramente manifiestan la necesidad de identificar los rasgos que definen a un buen profesor, las instituciones siguen líneas de evaluación interna y externa de acuerdo a una lógica orientada por el mercado, expresada con frecuencia en restricciones del financiamiento público para la educación superior, lo que afecta a las universidades, ya que dichas restricciones llegaron asociadas a presunciones sobre su baja calidad y pertinencia (Tünnermann-Bernheim, 2008), de tal forma que son objeto de constante escrutinio, lo que suele generar tensión entre los miembros de una comunidad académica. La respuesta inmediata de los profesores a esta exigencia institucional ha sido la de cubrir los rasgos que toman en cuenta las evaluaciones, aunque solo se haga de manera formal y se cubra a través de documentos. Por otra parte, las actividades que no son retribuibles con reconocimientos en las evaluaciones institucionales pierden su motivación para ser asumidas por los profsores como parte de su trabajo. Dentro de este tipo de actividades, la más señalada sería la docencia, pues frecuentemente solo se evalua con indicadores tan simples como el de la cantidad de cursos que dicta el profesor en el ciclo escolar.

La idea de que la docencia incide en la formación de recursos humanos es fundamental para las instituciones de educación superior, sin embargo sorprende que no se le preste la misma atención que a las funciones relacionadas con la investigación, después de todo una de las funciones básicas de las universidades es la formación de profesionales que se desempeñen atendiendo las necesidades sociales y económicas de la sociedad. En este sentido, resulta fundamental identificar los rasgos que caracterizan a los buenos profesores, con la finalidad de aprovechar esas experiencias en el logro de los propósitos de mejorar la calidad de la educación universitaria.

3. Método y materiales

Como ya se mencionó en la introducción de este escrito, el proceso de recolección de datos se realizó a través de un cuestionario compuesto por preguntas abiertas y cerradas sobre la temática de las características de la excelencia

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

del profesorado. Se analizan los datos de un total de 108 cuestionarios, los cuales fueron aplicados a profesores durante el mes de mayo del 2018 en diversas facultades y dependencias educativas de la UANL.

Los datos que el cuestionario nos ofrece nos permiten identificar, por medio de las preguntas abiertas, los rasgos que se consideran como distintivos del buen profesor, los cuales se expresaron espontáneamente por los profesores, confiriendo su calidad de auténticos. Los rasgos se presentan en la tabla 1 al final de este escrito y se organizan por facultades. De los rasgos mencionados se seleccionaron para su análisis los tres que ocuparon las mayores frecuencias.

4. Resultados

A partir de lo expuesto, se presentan aquí algunos de los resultados sobre las tendencias que se marcan en relación con los "rasgos" que caracterizan al buen profesor universitario, según la propia percepción del profesorado universitario. Los rasgos con mayores frecuencias fueron: predicar con el ejemplo con 41 menciones; profesionalismo también con 41; conocimientos didácticos con 27 y liderazgo con 26. (Véase la Tabla 1 que se incluye al final).

De los rasgos que se han destacado, se describen y elaboran algunas posibles interpretaciones sobre los que aparecieron mayormente escritos por los profesores en el cuestionario, que son: predicar con el ejemplo, profesionalismo y didáctica.

5. Predicar con el ejemplo

La enseñanza universitaria, como en cualquier otro nivel ocurre, se personifica en el docente, quien ejerce su función en una situación formal, lo cual no impide que los estudiantes aprendan muchos más contenidos que los que el profesor pretende transmitir. La enseñanza alude al profesor, pero el estudiante se ubica en variadas situaciones de aprendizaje, sobrepasando lo que el profesor le propone, sobre todo en los niveles de educación superior en los que se busca una relación estrecha entre la escuela y la práctica profesional y se promueve la autonomía en el aprendizaje. Nadie puede enseñar a otro lo que no sabe y lo que no aplica.

Los profesores resaltan en primer lugar el rasgo que se expresa como "predicar con el ejemplo", lo cual puede ser objeto de varias formas de interpretación. Inicialmente se puede decir que los ejemplos en la enseñanza son un recurso habitual, pero ser ejemplo de lo que se predica, alude a la persona misma del profesor, incidiendo en su integridad, en su honestidad y en sus maneras de comunicarse.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

El profesor como ejemplo de lo que enseña es componente de una educación social (Arriaga-Ramírez *et al*., 2006) más que escolar, y se asocia firmemente con el medio en el que se desenvuelven profesores y estudiantes.

De acuerdo con el material procesado, la mayoría de los profesores (41) mostraron su inclinación por este rasgo, lo cual supone que es lo deseable y siempre debiera hacerse, aunque a veces sea difícil ponerlo en práctica. Este esbozo de análisis deja abiertas más posibilidades, las cuales se pueden agrupar en que enseñar con el ejemplo se refiere a: cumplimiento de normas académicas, cumplimiento de comportamientos éticos, congruencia entre el contenido que se transmite con lo que se hace en el aula y congruencia con la práctica profesional.

Lo que claramente subyace a esta idea, es que el profesor o profesora debe ser un ejemplo del cumplimiento de las normas institucionales y académicas básicas como la puntualidad, la asistencia, la preparación o planeación de sus cursos, presentar informes y demás muestras relativas a lo que ella o él puede exigir igualmente a sus estudiantes y en algún momento usar estos atributos para pedir reconocimientos o promociones profesionales o laborales. Del mismo modo, puede ubicarse dentro de una escala jerárquica con respecto a sus colegas que no cumplen con esta normatividad. El ejemplo, en este caso, funciona como un respaldo para fundamentar su autoridad tanto con los estudiantes, como con las autoridades universitarias.

La docencia contiene una gran dosis de comportamientos éticos, sobre todo en la relación profesor y estudiantes, ya que el profesor se ubica en una posición estructuralmente superior a la de los estudiantes, lo cual puede propiciar acciones de autoritarismo, abusos y excesos que desvirtúan su función. En este sentido, es válido decir que se debe predicar con el ejemplo al momento de establecer exigencias sobre la conducta de los estudiantes.

El profesor(a) transmite a los estudiantes conocimientos que ellos deben apropiarse como contenidos de aprendizaje, pero esos conocimientos no siempre tienen una correspondencia con la realidad. Los contenidos académicos se encuentran formalizados en el currículo universitario, pero las acciones cotidianas en situaciones reales son mucho más complejas que la realidad limitada del aula. Si los estudiantes llegan a calificar ciertos contenidos o cursos como de "relleno" es porque no los visualizan como aplicables. Por su parte, los profesores se ven en la necesidad de tener que justificar los contenidos que transmiten y que les exigen a sus estudiantes que se los apropien. Si el profesor puede aplicar esos contenidos, le sobran ejemplos para fundamentar su enseñanza, si por otro lado, no es capaz de poner en práctica sus conocimientos, difícilmente podrá convencer a los estudiantes o a sí mismo de la importancia de sus cursos.

Fuera del aula, la más importante expresión de la enseñanza a través del ejemplo, es la relación entre la formación universitaria y la práctica profesional, la cual debe ser establecida por el profesor, quien es un profesionista y por lo

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

tanto, ejemplifica en él mismo lo que enseña. El problema en este aspecto, es que el profesionalismo del profesor está dividido entre la práctica profesional y la docencia. Predicar con el ejemplo es una especie de atributo que proviene de la profesión y no tanto de la docencia pues alude a los contenidos y no propiamente a la enseñanza, sin embargo, se manifiesta en la docencia en donde se cuestiona (explícita o implícitamente por otros o por él mismo) al profesor acerca de la confiabilidad de sus conocimientos. Así, una profesora o profesor que insiste por ejemplo, a estudiantes de la carrera de educación ciertos requerimientos para cumplir con una 'práctica docente' de calidad y apegada a los términos técnico-académicos, de comunicación, etc. necesarios, no encontrará resistencia alguna en sus estudiantes, si ella o él mismo muestran apego a lo que solicitan. Igualmente sucede cuando se trata de profesionistas cuya carrera no es la docencia, pero la ejercen en su campo. Ejemplo, un arquitecto enseñando resistencia de materiales. La combinación adecuada de ambos perfiles en la práctica suele dar resultados de excelencia.

En todo caso puede decirse que, 'predicar con el ejemplo', es un rasgo cuya importancia radica precisamente, en la necesidad de demostración de la pertinencia de los conocimientos para ser enseñados por alguien que lo ha practicado, asumiendo las dos grandes dimensiones de la docencia universitaria: como profesor y como profesionista.

6. Profesionalismo

La profesión de profesor universitario es difícil de establecer debido a que el profesor se dedica a una ocupación para la que no ha sido formado en la educación superior, sino que más bien, procede de la formación profesional universitaria y se dedica a la docencia. Su origen y trayectoria como profesionista depende de la institución y no tanto de la profesión que haya estudiado, por lo que se puede decir que la institución lo integra y le define su posterior formación. Al analizar el profesionalismo del docente universitario y sobre todo, al compararlo con otras profesiones, aparecen varios puntos problemáticos (Ingersoll & Perda, 2008), como el del conocimiento profesional que sirve de base para el desempeño en el mundo laboral, pero que en el caso de los profesores, se confunde con el conocimiento pedagógico. Algunas perspectivas de solución terminan por asociar ambos conocimientos con fórmulas simples presentadas en frases ya hechas como la que enuncia que el buen profesor es aquel que "sabe lo que enseña y sabe enseñarlo" pues resultaría sumamente complejo dominar y combinar dos campos disciplinarios a nivel superior de pregrado y posgrado. A lo más que puede llegar este argumento es a reducir el saber pedagógico a principios y técnicas básicas de enseñanza obtenidas en cursos de capacitación o actualización.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

En este esquema, el profesionalismo del profesor se despliega en dos sentidos: como docente y como profesionista. El profesionalismo al que se refieren los profesores es evidentemente el de la docencia, pues en la universidad actúa como tal, esperando su otra expresión en el mercado laboral. Ser profesional, por lo tanto, equivale a comportarse como un profesor que tiene conocimientos pedagógicos para poder transmitir contenidos o motivar el aprendizaje, además de evaluar los logros de los estudiantes para reconocer sus avances o para tomar las medidas necesarias para recuperar los rezagos.

Si bien, los estudios acerca de las profesiones marcan un agudo problema de falta de acuerdo sobre una definición aceptable para todos o la mayoría de los casos de ocupaciones que se consideran profesiones (Freidson,2001), no obstante, podemos seguir cierta tendencia acerca de los elementos que se encuentran presentes para manejar una idea de profesión (Fernández-Pérez,2001) destacando de entre ellos: el conocimiento especializado, el reconocimiento social y el cumplimiento de una función necesaria para la sociedad, lo cual confiere cierto estatus al profesionista, además de legitimar su trabajo. En el caso que estudiamos resulta problemático localizar los componentes anteriores debido, sobre todo, a la combinación ocupacional del profesor como tal y como profesionista. Algunos de estos elementos son combinables como el estatus, el reconocimiento social y el cumplimiento de la función, puesto que es tan importante ser médico como enseñar medicina; pero en el caso del conocimiento resulta más difícil si no es por agregación de los conocimientos: saber medicina no es combinable con el conocimiento pedagógico, pues son dos campos diferentes, a lo sumo, si se intenta, el conocimiento pedagógico se reduciría a técnicas de enseñanza y evaluación de los aprendizajes.

El profesionalismo aludido como uno de los rasgos del buen profesor se refiere entonces al desempeño de la ocupación como docentes, asumiendo esa función de la manera como se lo ha marcado la institución, sin componentes subjetivos ni excesos.

7. Conocimientos didácticos

Un profesionista se convierte en docente universitario si cumple requisitos de conocimiento especializado en un área de la investigación o de la formación universitaria. Por otro lado, los requerimientos pedagógicos que la docencia implica, se atenderán posteriormente mediante cursos de actualización. El fundamento de esta práctica se localiza en que la universidad es conceptualizada como una institución en la que el conocimiento disciplinar ocupa el primer lugar de las orientaciones del trabajo institucional, por ello la investigación es la actividad de

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

mayor reconocimiento. La docencia sería una consecuencia del conocimiento que el profesor domina y del que descubre a través de la investigación.

El conocimiento que los profesores transmiten, al igual que el de carácter didáctico, se destacan como algo que se puede uniformar bajo fórmulas generales aplicables a amplias comunidades académicas (De Miguel-Díaz, 2005) a través de recomendaciones, principios o manuales para la actuación didáctica. Para los profesores provenientes de trayectorias externas al ámbito pedagógico, el conocimiento didáctico se siente como una necesidad para mejorar su trabajo y muestran aprecio por haber recibido procedimientos, y técnicas de enseñanza y evaluación (Giusti-Pachane, 2007) que facilitan un trabajo imbuido de procedimientos tradicionales.

La función docente se tiene que hacer directamente frente a los estudiantes, de manera cotidiana, cara a cara, lo cual permite que el profesor se percate de las expresiones de sus estudiantes y del efecto inicial de su enseñanza. Ambos, profesor y estudiantes, se benefician del uso de procedimientos didácticos más dinámicos, interactivos, menos verticales y más efectivos para su aprendizaje. En este sentido, el conocimiento didáctico otorga cierta identidad hacia la docencia, al poseer un importante rasgo de esta profesión.

8. Conclusiones

El problema planteado se centra particularmente en identificar y explicar los rasgos que los profesores de la Universidad Autónoma de Nuevo León reconocen como definitorios de ser un buen profesor. De acuerdo con los datos recabados se determinó que: *predicar con el ejemplo, profesionalismo* y *conocimientos didácticos* son los rasgos más destacados (en este primer análisis). La explicación de la tendencia por estos rasgos se basa en la orientación de los profesores hacia la integración de una identidad acorde con su ocupación como docentes, desarrollada en el contexto institucional universitario. Fueron expresados abiertamente por los profesores, no fueron opciones que se presentaron en preguntas cerradas o preestablecidas, ninguno de ellos aparece en documentos oficiales, por lo que no son producto de cursos que los profesores hubieran recibido para repetirlos, lo que confiere autenticidad a estos hallazgos.

Este estudio se enfoca a una ocupación, o más precisamente a una función que realiza el profesor dentro de una universidad, la cual tiene preestablecidos muy puntualmente los roles que se deben desempeñar, por lo que era de esperar que los profesionistas que actúan como docentes asimilen la cultura organizacional vigente, pero lo que muestran los resultados, es más bien la persistencia de rasgos tradicionales de toda profesión, cuestionando, de alguna manera la efec-

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

tividad de las políticas institucionales que buscan la mejora de la calidad de la educación superior.

Es de resaltar que en los resultados, los profesores no mencionan los rasgos institucionales que se usan para las evaluaciones formales como los grados académicos, producción académica ni algo similar, con lo que se puede anticipar la exterioridad de esos procedimientos para reconocerse a sí mismos como buenos profesores. Para un análisis más detenido, sería pertinente comparar estos resultados con muestras más amplias, con más instrumentos para recabar información y sobre todo, con información proveniente de los rasgos reconocidos en otras profesiones.

TABLA 1. RASGOS DE LOS PROFESORES DE EXCELENCIA

Facultad o dependencia	**Elementos recogidos**	**Rasgos (núm. de menciones)**
Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica	90	Predicar con el ejemplo, 41
Arquitectura	50	Perfil deseado, 13
Facultad de Contaduría Pública y Administración.	50	Profesionalismo, 21*
Ingeniería Civil	80	Profesionalismo, 20
Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano.	57	Liderazgo, 13 Respetuoso, 13
Facultad de Ciencias Químicas	43	Liderazgo, 13
Facultad de Ciencias Biológicas	29	Conocimientos didácticos, 6 Respeto, 6
Facultad de Organización Deportiva	41	Responsable, 10
Facultad de Ciencias Físico Matemáticas	44	Respeto, 10
Facultad Derecho y Criminología	80	Conocimientos didácticos, 21
Total de elementos recogidos	**564**	

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

9. Referencias bibliográficas

ARRIAGA-RAMÍREZ, P. y otros (2006), Análisis conceptual del aprendizaje observacional y la imitación (F. U. Lorenz, Ed.), *Revista Latinoamericana de Psicología, 38* (1), 87-102.

BAIN, K. (2007), *Lo que hacen los mejores profesores de universidad,* Universidad de Valencia, España.

BENAVIDES, B. & CHÁVEZ, G., (2017), Maneras de hacer didáctica de los profesores universitarios de excelencia. (UC-L Mancha, Ed.) *Praxis Sociológica* (22), 97-113.

CORLETT, J. A. (2005) The Good Professor. *Journal of Academic Ethics* (3) 27-54.

CHÁVEZ, G. & TREVIÑO, M. C., (2017), Ética y excelencia del profesorado: la mirada de los estudiantes. Ponencia, *COMIE,* San Luis Potosí, México.

CHÁVEZ, G. (2016), La excelencia del profesorado universitario. La visión de los estudiantes. Paper, *ISA Forum,* Viena.

DE MIGUEL-DÍAZ, M. (2005), *Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de Competencias. Orientaciones para promover el Cambio Metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior,* Universidad de Oviedo, España.

FERNÁNDEZ-PÉREZ, J. (2001), Elementos que consolidan al concepto Profesión: notas para su reflexión, *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 3*(1), 23-39.

FREIDSON, E. (2001), La Teoría de las Profesiones: Estado del Arte, *Perfiles Educativos, XXIII* (93), 28-43, UNAM, México.

GIUSTI-PACHANE, G. (2007), Formación pedagógica de profesores universitarios: conclusiones de una experiencia brasileña. *Revista de Educación Superior, XXXVI (3)*(143), 119-132.

HERMAN, R. L. (2011), What Makes an Excellent Professor? *The Journal of Effective Teaching*. 11, (1), 1-5.

HIRSCH, A. & VIDAL, P. (2015), "La excelencia del profesor/a universitario en España y México", proyecto de investigación, documento proporcionado por la Dra. Hirsch vía correo electrónico, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.

INGERSOLL, R. & PERDA, D., (2008), The Status of Teaching as a Profession. En Ballantine-Spade, *Schools and Society: a Sociological Approach to Education* (pp. 106-118). Pine Forge Press, Los Angeles.

KUGEL, P. (1993) How Professors develop as Teachers. *Studies in Higher Education*. 18 (3) 315-328.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

McLEAN, M. & BULLARD, J. (2000), Becoming a University Teacher: evidence from teaching portfolios (how academics learn to teach). *Teacher Development*. 4 (1) 79-99.

PARPALA, A. (2010), *Exploring the experiences and conceptions of good teaching in Higher Education*. University of Helsinki. Helsinki.

TÜNNERMANN-BERNHEIM, C. (2008), *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Cali: Editorial Javeriana - UNESCO.

UANL (2011), Modelo Académico de Licenciatura, Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México.

UANL (2012), Plan de Desarrollo Institucional UANL 2012-2020, Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México.

UANL (2017), Informe del Rector, Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México.

Recibido: 22/08/18
Aceptado: 15/11/18

Ser un buen formador de docentes en una escuela normal[1]

Cecilia Navia Antezana
Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco (México)
ceeeci@yahoo.com

Resumen

Se presentan resultados del proyecto "Profesores que forman profesionales de la educación" registrado en la Universidad Pedagógica Nacional (México). El objetivo fue comprender qué rasgos caracterizan a los mejores profesores que trabajan en instituciones que forman profesionales de la educación desde la percepción de sus estudiantes. La investigación se desarrolló desde una perspectiva interpretativa, aplicando un cuestionario con preguntas abiertas a estudiantes de la Escuela Normal Valle del Mezquital, localizada en el Estado de Hidalgo, en México. En este artículo se analizan dos preguntas abiertas ligadas al impacto académico y personal que los profesores han dejado a sus estudiantes. Se encontró que los estudiantes tienden a privilegiar aspectos de ética profesional y afectivo-emocionales, ubican en un nivel medio la didáctica y otorgan menor importancia a las cuestiones cognitivas y sociales. La baja presencia de elementos cognitivos, que generalmente predominan en el discurso académico de la educación superior, y el elevado peso otorgado a la dimensión ética profesional, dan cuenta de una sobre-eticización en la percepción de los estudiantes sobre sus profesores. Esto puede explicarse porque en la formación de los estudiantes normalistas existe un apego a la tradición y la dificultad que tienen para establecer una distancia ética respecto a ella.

Palabras clave: *Ética profesional, Formación docente, Distanciamiento ético, Buen profesor.*

To be a Good Teacher's Trainer in a Normal School.

Abstract

We present the results obtained with the research project "Teachers that are in charge of preparing education professionals", registered in the National

[1] El artículo presenta resultados parciales de la investigación Formadores de profesionales de la educación, registrado en la Universidad Pedagógica Nacional, coordinado por la Dra. Cecilia Navia Antezana.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

Pedagogical University (Mexico). The objective was to understand which features characterize the best teachers that work in institutions that form professionals in education from the perception of their students.

The research was developed from an interpretative perspective, applying a questionnaire with open questions to students of the Valle del Mezquital Normal School, located in the state of Hidalgo, in Mexico. The article analyzes two open questions related to the academic and personal impact that teachers have in their students. We found that students tend to privilege aspects of professional ethics and affective-emotional features; they locate didactics at a middle level and gave less importance to cognitive and social issues. The low presence of cognitive elements, which generally predominate in the academic discourse of higher education, and the high weight given to the professional ethical dimension, account for an ethical overestimation in the perception of students about their professors. This can be explained because in the preparation of Normal students there is an attachment to tradition and they have difficulties to establish an ethical distance from it.

Keywords: *Professional ethics, Teacher training, Ethical distance, Good teachers.*

1. Introducción

En este artículo se presentan resultados del proyecto "Profesores que forman profesionales de la educación" desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional, México, cuyo objetivo fue caracterizar y comprender qué rasgos caracterizan a los mejores profesores que trabajan en instituciones que forman profesionales de la educación, según la percepción de sus estudiantes. El proyecto da continuidad a la investigación "Ética profesional en las formación de profesores", que indagó los principales rasgos de la ética profesional docente en diversas instituciones de educación superior.

Los resultados que presentamos se basan en el levantamiento de información llevado a cabo en la Escuela Normal "Valle del Mezquital" (ENVM) ubicada en Progreso de Obregón – Ixmiquilpan, en el Estado de Hidalgo, México. La institución se ubica en la región de la cultura *hñahñu* que se caracteriza por ser un área rural.

La ENVM imparte cuatro programas de formación de docentes en educación preescolar y primaria, ambas en modalidad general e intercultural bilingüe, que corresponden a la oferta educativa que la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) promueve a partir del 2012. Vale hacer mención que estos planes se actualizaron en el año 2018.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

La institución se originó en el marco de diferentes condiciones políticas, económicas y sociales de la región. De manera importante incidió una situación de orden política derivada de una disputa por el poder entre el director y un grupo de la hoy desaparecida Escuela Normal Rural "Luis Villareal" y la coyuntura de política educativa presente en el momento con la creación de Escuelas Normales Experimentales en 1976.

Por 28 años la institución ofertó programas que ofrecían la formación de docentes de carácter general y es hasta el año 2004 y 2011 que se apertura una oferta educativa que permite atender la demanda de estudiantes indígenas provenientes de la región, con la incorporación de las Licenciaturas en Educación Primaria Intercultural Bilingüe y Preescolar Intercultural Bilingüe.

La planta docente que atiende los cuatro programas educativos está integrada por 42 personas. Su formación es diversa, siendo más heterogénea entre los hombres que entre las mujeres. La mayor parte de los profesores tiene amplia experiencia en la formación inicial, pues llevan en promedio 20 años trabajando en la ENVM. Una parte importante tiene algún posgrado, en mayor grado las mujeres, y en general se encuentran comprometidos con la formación de los estudiantes y participan en diversas actividades académicas en la institución.

La matrícula asciende a 509 alumnos, de los cuales 413 son mujeres y 96 hombres. La edad de los alumnos oscila entre 18 a 43 años. El 98% proviene de los municipios que geográficamente están comprendidos dentro de la región del Valle del Mezquital, en el estado de Hidalgo.

Presentamos en primer lugar las aproximaciones teóricas del trabajo, posteriormente el procedimiento metodológico, los resultados y finalmente se presentan los hallazgos correspondientes al análisis de dos preguntas relacionadas con el impacto formativo de los profesores.

2. Aproximaciones teóricas

2.1. Apego a la tradición o distanciamiento ético

Se consideró importante integrar una perspectiva interpretativa, para mirar las percepciones de los estudiantes, recuperando algunos elementos de Ricoeur (2010), sobre todo en lo que propone como distanciamiento ético y la relación que establece entre los valores y la tradición, considerando a estos como parte de la cultura. A partir de ello se pueden identificar algunos elementos que dan cuenta de la condición de posibilidad de impactar en la formación ética de los futuros profesores en la Escuela Normal.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

Para Ricoeur (2010:17) "los valores son la obra de la libertad, que expresan su poder de innovación o renovación, su espontaneidad creativa". Se presentan a las personas como si dependieran de su voluntad, pero integran ciertas líneas generales de orden o de jerarquía. De este modo, estos solo pueden orientar la acción en la medida en que, bajo esta apariencia, son descubiertos, no creados, lo que representa para el autor un problema, una antinomia.

En esta perspectiva, para el autor (Ricoeur, 2019) la ética y los valores se ubican como parte de la cultura. Sin embargo, desde nuestra experiencia individual colectiva aceptamos estos valores sin comprender las mediaciones que las vuelven compatibles. Desde una ética situacional, nos convertimos en agentes morales al enfrentarnos a situaciones únicas, y damos respuestas a su desafío con una decisión única. Pero se nos presenta otro problema cuando, al actuar, nuestra moralidad se apega a una disposición que prefiere obedecer el principio de veracidad o regla de honor.

Ricoeur (2010) plantea que la cultura, como herencia recibida, se transmite como tradición, como modalidad de reemplazo de las generaciones humanas, asegurando con ello la continuidad, a través de las instituciones formales, como ocurre en la enseñanza y la educación o de manera informal, como ocurre con los usos y costumbres.

Es transmitida a través de la lengua, pero esto no ocurre sin contradicciones, por la no neutralidad que esta tiene, sobre todo en su condición de escritura. El problema se presenta al recurrir a la autoridad, que se ubica en el pasado, lo que, señala Ricoeur (2010:19) "presupone la superioridad de cierta enseñanza porque es vieja, antigua o incluso arcaica". Esta autoridad puede presentarse como una forma de violencia ejercida contra nuestro pensamiento, nuestra posibilidad de acceder a la madurez del juicio.

Frente a los valores, se señala, podemos actuar o adscribirnos a ellos en un marco de libertad, constituyendo de este modo el *ethos* de una persona, o la ética de un colectivo humano o profesional. Sin embargo, aun cuando se nos plantea la posibilidad de la libertad que nos ofrecen los valores, nos podemos situar frente a ellos a partir de una posición de distancia ética y por el hecho de que nos preceden y la autoridad que portan, nos podemos ubicar en la tradición. Es importante reconocer que siempre que nos situamos frente a los valores, nos encontramos en el marco de instituciones de las que no podemos fácilmente desprendernos, o que nos condicionan como sujetos, haciendo compleja la posibilidad de constituirnos como tales de manera libre frente a la normalidad que se nos impone.

Un problema que nos permite mirar más a fondo lo constituye la antinomia a la que se enfrenta la tradición, que se encuentra entre el debate del espíritu de la Ilustración y del Romanticismo. Según el primero, la "razón" se definió por su capacidad de desarraigarse de la "tradición", nombrada prejuicio y considerada como una traba, un cautiverio y una violencia.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

El Romanticismo tomó un rumbo opuesto, pues magnifica el *mythos* por encima del *logos*. Sin embargo, no logró resolver el problema que planteó frente a la tradición, aunque está presente, en nuestra época, en la discusión de la filosofía hermenéutica planteada por Heidegger y Gadamer, y la crítica de las ideologías, derivada de la Escuela de Frankfurt, con Habermas. La primera sitúa a la tradición como un aspecto de la participación en las herencias culturales y su reactivación, y la segunda la ubica como el lugar por excelencia de las distorsiones y las alienaciones. Ambas posiciones colocan el problema de los valores, y de la libertad que estos nos ofrecen, en un problema de carácter histórico, lo que plantea nuevas interrogantes, del por qué los valores no suprimen la libertad, si nos preceden, o por qué no representan elecciones arbitrarias, si son nuestra obra.

Se trata entonces, señala Ricoeur (2010: 32) de reconocer que no es posible, para nadie, "crear el mundo ético *exnihilo*", en el sentido de nuestra condición finita, de "estar en un mundo ya restringido de una manera ética por las decisiones de nuestros predecesores". Como sujetos éticos, podemos distanciarnos éticamente, a través de una reinterpretación, pues según Ricoeur (2010 33): "la vida ética es una transacción perpetua entre el proyecto de la libertad y su situación ética, delineada por el mundo dado de las instituciones".

A partir de lo anterior, nos planteamos, si los profesores normalistas, en un contexto de múltiples transformaciones tanto en sus instituciones como en su propia definición y exigencia del perfil de los docentes, están apegados a la tradición, a través de valores y prácticas sedimentadas. También interesa conocer si existen condiciones de posibilidad que les permita distanciarse respecto a las tradiciones, en un contexto de incertidumbre, caracterizado por una continua crítica a la docencia y a la exigencia de rendición de cuentas, transparencia, responsabilidad social y evaluación, entre otras. Es en este marco, que se intenta distinguir, desde la mirada de los estudiantes, el ejercicio profesional de los profesores desde una postura ética o de una posibilidad de distanciamiento ético frente a sus prácticas formativas.

Así, desde una perspectiva interpretativa, se intenta mirar cómo en la formación de los futuros maestros, en el caso de la escuela que tomamos en esta investigación, nos remite a formas ancladas y sedimentadas de tradición que obturan sus posibilidades de formación en el sentido de apertura de sí mismos. (Yurén, Navia y Hirsch, 2013)

2.2. Ser un buen docente

Los profesores universitarios ejercen su profesión en un contexto que cambia de manera constante, siendo que las mismas instituciones de educación superior están afectadas por estas transformaciones. Se tiende a señalar que son instituciones que se han debilitado (Dubet, 2006), o que los docentes y su autoridad

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

o su vínculo con los estudiantes es cada vez más débil, a lo cual han contribuido discursos que cuestionan el excesivo peso que se otorga a los saberes académicos en detrimento de los saberes prácticos, del campo del "saber hacer" (Delors, 1997). También se indica el poco peso que se otorga en los procesos formativos a la dimensión ética y al reconocimiento de la alteridad. Si bien, hay autores que reconocen la poca importancia otorgada al "cuidado de sí", este aspecto no parece tener un lugar importante en la crítica a las instituciones de educación superior.

Entre los efectos de esta interpelación podemos destacar, entre otras, el desarrollo de políticas que promueven formas de evaluación de las instituciones y sus profesores. Esto ha dado lugar a la definición de estándares o definiciones ideales de lo que define a sus profesores y de lo que representa el buen ejercicio de la profesión desde la perspectiva de la ética profesional. Autores como Bain (2007), Bolívar y Caballero (2008), Martínez, Branda y Porta (2013) y Fernández-Cruz y Romero (2010) plantean un conjunto de elementos que pueden caracterizar a un profesor que realiza su trabajo de la mejor manera posible.

Para Bain (2007), se puede identificar a los "mejores profesores" a partir del reconocimiento que estos tienen en sus alumnos por su motivación a continuar aprendiendo y el impacto que han dejado en ellos en términos educativos, intelectuales y a nivel personal. Es decir, para el autor, estos profesores no centrarían su formación solamente en las dimensiones del conocer y del saber hacer, sino también en la forma en que afecta a los estudiantes en su ser. Se trata, señala el autor de lograr aprendizajes que tienen un impacto duradero en sus estudiantes, tanto a nivel académico como en sus vidas, y que éste se supone el logro de "aprendizajes profundos en sus alumnos".

Una buena enseñanza universitaria, siguiendo a Bolívar y Caballero (2008) está vinculada con la formación del profesorado y la enseñanza de calidad. Consiste en llevar a la práctica los conocimientos sobre un área determinada, a través de la reflexión sobre su propia actuación y las experiencias vividas en el aula. Consideran a su vez, coincidiendo con Bain (2007) una interacción fructífera y cercana con los estudiantes. Los autores integran la necesidad que tienen los docentes de investigar en la práctica para conocer "cómo aprenden los estudiantes y cómo influye la docencia en dichos aprendizajes", lo que permitiría hacer visible la excelencia del profesorado.

Podemos también analizar al profesorado a partir de lo que otros autores llaman "profesores memorables" (Martínez, Branda y Porta, 2013; Porta y Flores, 2014), recuperando las huellas que estos han dejado en el recuerdo de sus alumnos, tanto en la enseñanza como en el hecho de su actuación en base a principios, creencias e interpretaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

En otro orden, Fernández-Cruz y Romero (2010), han desarrollado un sistema de indicadores de excelencia docente: visión de la enseñanza universitaria, necesidades formativas de los estudiantes, conocimiento del contexto, planifica-

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

ción y organización de la materia, desarrollo de la enseñanza, capacidad comunicativa, apoyo individual al aprendizaje, evaluación, innovación de la enseñanza y perfeccionamiento docente, y autoevaluación. Los estudios realizados, señalan los autores, muestran que en los espacios universitarios coexisten diversas maneras de concebir la función docente y la excelencia.

Nos encontramos entonces ante diferentes formas de abordar lo que significa ser un buen profesional o un buen docente. En este trabajo se analizarán las percepciones que sobre este tema están presentes en los estudiantes normalistas, partiendo del supuesto de que éstas se presentan en tensión con otras posiciones, presentes en el marco de la cultura y los valores presentes en las Escuelas Normales sobre este aspecto.

Desde la política educativa se sostiene una posición vinculada con la intención de promover mejoras en sus prácticas, que se vincula con políticas de evaluación del ejercicio de la docencia. Según esta posición, un buen ejercicio de la docencia está ligada a la eficiencia o a aspectos meritorios. En el caso de México está presente cuando se habla de las nociones de idoneidad o excelencia del profesorado, presentes en las directrices educativas del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y en diversos documentos de la Secretaría de Educación Pública.

En las páginas que siguen intentaremos ver de qué manera están presentes estos discursos, que tocan, o se contraponen, con la tradición de ser un buen docente en este tipo de instituciones, según las voces de los estudiantes cuando reflexionan acerca del impacto que sus profesores han dejado en su formación.

De este modo, este trabajo puede contribuir a abordar la formación de los futuros maestros, reconociendo que en ésta se encuentran diversas formas de concebir la docencia, desde aquellas vinculadas a las políticas educativas, que en su discurso plantean transformar a las Escuelas Normales y aquellas vinculadas con la "tradición" de ser normalistas. Sin embargo ambas obturan sus posibilidades de formación en el sentido de un distanciamiento ético.

3. Metodología

La investigación se desarrolló siguiendo una perspectiva interpretativa (Ricoeur, 2010) y cualitativa (Taylor y Bogdan, 1987). Se aplicó un cuestionario de preguntas abiertas dirigido a estudiantes normalistas. El cuestionario se integró con 12 preguntas, de las cuales 11 fueron abiertas y una cerrada. Las preguntas abiertas abordaron temas como el impacto de los profesores en la formación general y ética de los estudiantes y cómo se caracterizan estos profesores. A su vez se cuestionó acerca de los principales aprendizajes y experiencias favorables a un buen ejercicio profesional. La pregunta cerrada indicaba a los estudiantes

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

priorizar entre 10 atributos de un profesor[2]. En este artículo se analizan las preguntas abiertas: *"Un profesor que te ha impactado profundamente en tu profesión se caracteriza por ser…"* y *"Un profesor que te ha impactado profundamente en tu persona se caracteriza por ser…"*.

Los sujetos de estudio fueron estudiantes de la Escuela Normal Valle del Mezquital del Estado de Hidalgo. Se entregaron cuestionarios a seis grupos de estudiantes y se recibieron 78 cuestionarios contestados. Se priorizaron los grupos del séptimo semestre y posteriormente a los de quinto y tercer semestre, considerando que mientras más tiempo se encontraban en la Escuela Normal, podían haber asimilado e internalizado los elementos que caracterizan a la ética profesional de los docentes.

Los estudiantes que respondieron el cuestionario son en general jóvenes, pues en su mayoría tienen entre 19 y 29 años. La mayor parte se concentra entre los 18 y 25 años (55%). El 12% tiene 19 años, el 24% entre 22 y 24 años y pocos estudiantes tienen entre 25 y 29 años (10%). Fueron predominantemente mujeres, pues respondieron 73 mujeres y 4 hombres, esto en razón de que la mayor parte de estudiantes que aceptaron responder el cuestionario eran estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, en la cual la población es mayormente femenina. En el caso de 41 estudiantes, el 53%, estudiaba el séptimo semestre, mientras que 18, el 23 % estudiaba el quinto semestre y en igual proporción el tercer semestre.

Más de la mitad, el 53%, estudiaba el séptimo semestre, mientras que el 23 % estudiaba el quinto semestre, y en igual porcentaje el tercer semestre. Los estudiantes que respondieron el cuestionario realizan estudios en su mayoría en la Licenciatura en Preescolar General (50%), Primaria General (17%) y Preescolar Intercultural Bilingüe (11%). De este modo la mayor parte de los estudiantes corresponden a preescolar en cualquiera de sus modalidades (78%).

Para el análisis de las preguntas abiertas, se transcribieron las respuestas, subdividiendo las respuestas cuando el estudiante ofrecía más de una respuesta, desagregando cada respuesta en unidades de análisis. De este modo, para las dos preguntas se obtuvieron un total de 500 respuestas o unidades de análisis, de las cuales 277 corresponden a la pregunta 1 y 223 a la pregunta 2.

Posteriormente se procedió a analizarlas identificando temas que fueron, en diferentes momentos agrupándose y reagrupándose en categorías y subcategorías, siguiendo un proceso inductivo - deductivo, en un proceso de ida y vuelta, según las respuestas dadas por los estudiantes y los referentes teóricos planteados en la investigación.

[2] Colaboró en el levantamiento de la información y en datos generales del contexto de la Escuela Normal la Mtra. María Guadalupe Guzmán Villa, profesora de dicha escuela.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

4. Análisis de resultados

Se presentan los resultados de la percepción que estudiantes la Escuela Normal Valle del Mezquital del Estado de Hidalgo tienen de sus profesores. En este artículo se analizan dos preguntas: la primera se refiere al impacto académico que un buen profesor ha dejado en sus estudiantes y la segunda al impacto formativo en términos personales. Del análisis de estas preguntas podemos señalar que cuando los estudiantes hablan de sus profesores se refieren, en orden de importancia, a seis dimensiones: Ética profesional (37%), Afectivo-emocional (24%), Didáctica (20.4%), Cognitiva (13.2%) y Social (5.4%).

4.1. Dimensión ética profesional

Encontramos en las respuestas de los estudiantes 185 referencias sobre el impacto de sus profesores en su formación en ética profesional. La pregunta sobre aspectos académicos ocupó un 35.02% de las respuestas, mientras que sobre aspectos personales un 39.46%. Esto nos permite afirmar que para los estudiantes normalistas la referencia a sus profesores está profundamente ligada a la ética profesional. Analizaremos esta dimensión a partir de la presencia de dos aspectos: categorías éticas y de apego a la profesión docente.

Respecto a las primeras se hizo una amplia mención a valores, siendo los más mencionados la responsabilidad y la honestidad (con 37 y 12 respuestas respectivamente). También se indicaron los valores de humildad (7) y respeto (6), estos dos sobre todo en la pregunta de impacto personal y, en menor medida, humanismo, tolerancia, solidaridad, equidad, inclusión, igualdad y veracidad. Destacan en esta dimensión respuestas referidas a la actuación basada en principios (Beauchamp y Childress, 2013), sobre todo Autonomía (13) y Beneficencia (10), en la dimensión personal. Sobre estos aspectos, en el caso de la primera se señaló lo siguiente: "una persona que se expresa por sí sola, sin importar lo que los demás digan de ella". Sobre la segunda encontramos un conjunto de respuestas vinculadas con preocuparse por los estudiantes en relación a su estabilidad, necesidades, bienestar, su formación y aprendizaje, que esté "atento" y que sea "capaz de adentrarse en la vida de los alumnos".

Además se hizo mención, sobre todo a nivel académico, sobre la actuación en base a principios de la No Maleficencia (4) y Justicia (3), la ética profesional (4) y la ética en general (2). Sobre los primeros llama la atención la presencia de elementos que permiten demarcar lo que no es un buen profesor, ligada a una conducta no ética de menosprecio o descalificación de los estudiantes, que podemos apreciar en las siguientes respuestas: "que explique y no juzgue el trabajo realizado", "no se orienta por comentarios negativos o etiquetas" y sabe "separar la docencia de los problemas que tenían sus alumnos". Ser un buen docente, si

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

nos apegamos a estas últimas frases, iría más allá del rol docente, centrado en lo académico, tocando aspectos más sensibles en la interacción personal con sus estudiantes.

Observamos entonces una amplia referencia a valores, sobre todo de responsabilidad y honestidad, y la manifestación de una actuación ética basada en principios, sobre todo de Beneficencia y Autonomía. Si bien encontramos algunas diferencias entre ambas preguntas, estas no tuvieron un peso importante.

Por otro lado, encontramos un conjunto de respuestas que indican la importancia que tiene para los estudiantes el ser dedicado y comprometido con el trabajo (21). Se espera, por ejemplo, que el profesor "se entrega a lo que hace" e incluso tenga una "entrega total" y "alta dedicación. A su vez, resalta la mención de ser profesional y ser ejemplo en la profesión (14).

En otro orden de respuestas, encontramos una serie de afirmaciones que hablan sobre el apego a la profesión (13), entre las que destacan el tener "amor", gusto y pasión por la profesión y disfrutarla. A diferencia de las respuestas relacionadas con las categorías éticas, que se encuentran distribuidas en las dos preguntas, el apego a la profesión está más presente en la pregunta sobre el impacto académico.

Destaca la presencia de la idea de un docente estricto, exigente y puntual (24). Al respecto, se planteó la idea de "exigir lo máximo de sus alumnos para que sean mejores". Sin embargo, también se indicó la idea de que era necesario una autoridad docente que integre una disciplina que minoriza al estudiante, cuando se afirma que un docente que lo ha impactado a nivel personal puede "brindarles consejos y a veces uno que otro regaño".

4.2. Dimensión afectivo-emocional

En segundo lugar de importancia se encuentran las relacionadas con el campo afectivo y emocional, aunque están mucho más presentes en el impacto personal que en el académico (74 respuestas en lo personal, respecto a 46 respuestas en lo académico).

Predomina, en el imaginario de los estudiantes, la idea de un profesor que está vinculado afectivamente con ellos (55), ocupando un lugar relevante el ser amable, empático, amistoso, alegre, afectivo, entusiasta, sonriente, educado.

En un segundo orden de respuestas, encontramos que señalan como característico de sus profesores el ser comprensivos y pacientes con los estudiantes (49). Consideramos relevante esta categoría en tanto refleja la idea de un docente que es capaz de establecer una relación de alteridad con los estudiantes, en tanto los reconoce, los sabe entender, puede comprender las situaciones que les ocurren y es cercano a ellos. Este encuentro con el otro, se expresa muy claramente en la siguiente frase: "mirar con ojos de extrañeza", que da cuenta de la importancia de

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

establecer una distancia respecto al otro, como un paso necesario para ponerse en el lugar de los alumnos, para comprenderlos. A su vez, encontramos nuevamente la presencia de una representación del docente que se opone a la intolerancia y a la descalificación del estudiante, según vemos en las siguientes respuestas: "A pesar de tener cierto conocimiento, no permite que los demás se sientan menos", "escucha y ayuda a resolver las dudas del alumno sin atacarte" y "no se orienta por comentarios negativos o etiquetas". En tercer orden de respuestas, se hizo referencia a la motivación, como un elemento característico del docente (16).

Observamos que para los estudiantes normalistas es fundamental que sus profesores tengan amplias cualidades personales y de trato cuidadoso con ellos. Esto está presente cuando se refieren a la capacidad de interacción con los estudiantes en el plano personal. De este modo, se trata de ser considerados no sólo en su condición de estudiantes, sino también como personas, contribuyendo de este modo a una formación más amplia.

4.3. Dimensión didáctica

Como hemos mencionado, los estudiantes ubican en un posición media a la dimensión didáctica de sus profesores, obteniendo un total de 102 respuestas. Sobre este aspecto se encuentran más en la formación académica que en la personal (73 para la primera y 29 para la última). Prevalecen las respuestas referidas a las capacidades de sus profesores entre las que enuncian: didácticas (28), los apoyan y ayudan (23), facilitan el aprendizaje (21) y los acompañan (18).

Sobre la didáctica se hace mención al desarrollo de clases dinámicas, a permitir la participación de los estudiantes en clases, dándoles un papel activo en las mismas y a actuar como mediador. A su vez se menciona que un docente planea y prepara sus clases, "hace buen uso de los planes y programas de estudio", ofrece herramientas y técnicas, utiliza materiales didácticos y las TIC's.

Encontramos a su vez un amplio número de resultados vinculados con la idea del maestro como apoyo y ayuda, que nos hace suponer el peso que sigue teniendo en el imaginario de los estudiantes el rol del docente en los procesos formativos. Así encontramos respuestas como: "brinda apoyo en todo momento", "te apoya a lo largo de toda tu formación", "te ayuda". Estas respuestas están vinculadas tanto al desarrollo de los aprendizajes como también con aspectos de la vida personal de los estudiantes. S Sobre el acompañamiento se suele visualizar al docente como alguien que aconseja, orienta, guía en la construcción de conocimientos, genera ambientes para el aprendizaje. Sobre este último aspecto encontramos varias afirmaciones relacionadas con que el docente "facilita los aprendizajes". Destaca entre estas respuestas el ideal de un profesor que tiene disposición para enseñar, muestra interés en el desempeño académico, toma en cuenta a los estudiantes, se preocupa por ellos. Algunas respuestas interpelan al

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

docente, por ejemplo, cuando se señala "su interés por nuestro verdadero aprendizaje va más lejos que la simple calificación". En menor medida se menciona que resuelven dudas y problemas (9) y comparten el conocimiento (3). Este último nos parece relevante, en el sentido que supone la presencia de profesores que manifiestan esta disposición: "nos demuestra que lee mucho y nos transmite los conocimientos que ella tiene para que nosotras aprendamos más". Al destacar la presencia de algunos maestros con esta disposición, esta respuesta nos podría sugerir, a manera de hipótesis, que no siempre ocurre de ese modo.

4.4. Dimensión cognitiva

Cabe señalar que encontramos poca presencia de respuestas ligadas a la dimensión cognitiva, pues sólo 66 se refieren a este aspecto, concentrándose las respuestas en la pregunta sobre el impacto académico de sus profesores. Los resultados en esta dimensión no corresponden con los encontrados en otros trabajos sobre ética profesional en instituciones de educación superior (Hirsch y Navia, 2015), incluyendo aquellas vinculadas con la formación docente (Navia y Hirsch, 2015a, 2015b). En estas investigaciones, tanto para los estudiantes como para los profesores, las categorías vinculadas al conocimiento, como conocer, actualizarse, innovar, investigar, entre otras, predominan cuando se hace la pregunta sobre los rasgos de ser un buen profesor.

En este caso, las categorías que mayor mención tienen son las de conocimiento e innovación (con 20 y 17 menciones respectivamente). Sobre el primer aspecto se suele mencionar conocer y tener dominio de los contenidos de la materia, estar preparado, tener amplios conocimientos y ser agente del conocimiento. A su vez se señala que el docente se caracteriza por ser intelectual, inteligente y culto. Sobre innovación no se abunda, se dice en términos generales ser innovador, pero también se señala tener iniciativa, ser optimista y positivo.

Le siguen en orden de respuestas de esta categoría el ser analítico y reflexivo (18), vinculado a la idea de tener las cosas claras, ser integrador, organizado y propositivo. En menor medida se menciona como cualidades del profesor el ser creativo (5) e investigar (4). A su vez, llama la atención la escasa presencia de la formación continua, que solo tuvo 6 menciones, a pesar de la importancia que ésta tiene en los programas de estudios y diversos discursos de política educativa en la formación docente en México (Castañeda y Navia, 2017).

4.5. Dimensión social

Finalmente, y en correspondencia con diversas investigaciones realizadas en otras instituciones de educación superior y de formación docente, las respuestas referidas a aspectos sociales tuvieron muy poca mención, con tan solo el 5.4%.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

La mayor parte de las respuestas se ubicaron en la pregunta dos, relacionada con el impacto personal (21 respuestas), respecto al académico (6). Dos aspectos se presentaron en esta dimensión: la comunicación y confianza (23) y en mucha menor medida el compañerismo y colaboración (4).

Sobre la comunicación y confianza, mencionaron la calidad comunicativa de los profesores, su sinceridad, su capacidad de ganar la confianza de sus estudiantes y de establecer una comunicación abierta con ellos, como podemos observar en la siguiente frase: "Un profesor que me ha proporcionado la confianza suficiente para que le pueda contar mis cosas y él me pueda contar las de él y de esa manera me brinda confianza y me da consejos". Respecto al compañerismo y colaboración, apenas mencionado, se refirieron a las cualidades de ser líder y de generar trabajo en equipo.

5. Discusión

Se encontró que los estudiantes tienen una percepción de sus profesores normalistas sobrecargada en las dimensiones de ética profesional y afectivo-emocional. Su presencia de se superpone a la cognitiva y a la didáctica, que tendrían que ocupar un lugar preponderante en la formación de los futuros profesores de educación básica.

En otras instituciones de nivel superior, cuando los profesores se refieren a sus procesos formativos y a las cualidades de ser un buen profesional, predomina el interés hacia la dimensión cognitiva, aunque también ocupa un lugar importante la ética profesional. En este caso, creemos que la enorme presencia de elementos de ética profesional, sobre todo de aspectos valorales y de apego a la profesión, muestra una sobre-eticización de los procesos formativos en la Escuela Normal estudiada.

Esto puede deberse a un discurso que parece seguir apegado a la tradición del ser normalista, anclada en viejas creencias, el apego a valores y a un *ethos* docente que privilegia el deber ser y a la sobrevaloración de la profesión, por encima de una actitud crítica y reflexiva sobre la misma. A su vez, puede dar cuenta de que, a pesar del impulso de diversas políticas educativas que pretenden transformar las prácticas docentes en este tipo de instituciones, existen resistencias que impiden los cambios y las innovaciones. Esto afecta la posibilidad de modificar las formas en que los profesores se vinculan con los procesos de formación académica y personal de los estudiantes. En ello juegan un lugar preponderante el apego a los discursos de la tradición normalista, como ocurre cuando se refieren a la profesión con una fuerte dimensión afectiva, o con referencias al amor a la profesión, ser profesional y ser ejemplo.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

Se revela entonces la dificultad de establecer un distanciamiento ético respecto a estas formas tradicionales. De ahí que, la sobre-presencia en las respuestas de los estudiantes de valores como la responsabilidad, la honestidad, o los principios para una actuación ética, pueden estar vaciados de sentido o impacto en su formación, si no están acompañados de referentes a su formación o actualización constantes y a la importancia que tienen los factores cognitivos.

De lo anterior se puede afirmar que es importante que en las Escuelas Normales se impulsen programas que permitan modificar las estructuras disposicionales en relación a los ámbitos del conocimiento que involucran la formación docente. Se trata entonces, no solo de conocer, desarrollar habilidades de pensamiento, investigar e innovar, sino también de desarrollar una actitud crítica y reflexiva sobre sus creencias y prácticas docentes en el aula y en las Escuelas Normales, que les permita ir más allá de los valores y creencias anclados en la tradición, que en ciertos casos obtura las posibilidades de transformar la formación docente.

6. Referencias bibliográficas

BAIN, K., (2007), Lo que hacen los mejores profesores universitarios, Universidad de Valencia, Valencia.

BEAUCHAMP, T. y CHILDRESS, J., (2012). Principles of Biomedical Ethics (7ma ed.), Oxford University Press, New York.

BOLÍVAR, A. y CABALLERO, K., (2008), "Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria", Revista Iberoamericana de Educación, núm. 46/8, Centro de Altos Estudios Universitarios – OEI, pp. 1-10.

CASTAÑEDA, A. y NAVIA, C., (2017), Narrativas, sujetos e instituciones en la formación docente, Universidad Pedagógica Nacional, México.

DELORS, J., (1997), La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, Correo de la UNESCO, México.

DUBET, F., (2006), El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la Reforma del Estado, Gedisa, Barcelona.

FERNÁNDEZ-CRUZ, M. y ROMERO, A., (2010), "Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada", Revista Portuguesa de Pedagogía, Año 44, núm. 1, Universidade de Coimbra, pp. 83-117.

HIRSCH, A. y NAVIA, C., (2015), Teaching Professional Ethics in Mexican and Spanish Universities, en Memorias del 1st International Conference on Higher Education Advances, Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, pp. 241-248.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

MARTÍNEZ, M.C.; BRANDA, S. y PORTA, L., (2013), "¿Cómo funcionan los buenos docentes? Fundamentos y valores", Journal for Educators, Teachers and Trainers, vol. 4, núm. 2, Universidad de Granada, pp. 26-35.

NAVIA, C. y HIRSCH, A., (2015a), "Dimensiones y rasgos sobre la excelencia del profesorado en instituciones formadoras de docentes en dos países de América Latina", Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas, 48, Universidad Católica de Valencia, pp. 118-130.

NAVIA, C. y HIRSCH, A., (2015b), "Ética profesional en estudiantes de posgrado en dos universidades mexicanas", Revista Electrónica de Investigación Educativa, 17(1), Universidad Autónoma de Baja California, pp, 100-115. http://redie.ens.uabc.mx/index.php/redie/article/viewFile/495/1012

PORTA, L. y FLORES, G., (2014), "Las prácticas de enseñanza de profesores universitarios memorables. El estudiante como par antropológico", Journal for Educators, Teachers and Trainers, vol. 5, núm, 2, Universidad de Granada, pp. 60-73.

RICOEUR, P., (2010), Ética y cultura, Pontificia Universidad Católica Argentina/ Prometeo, Buenos Aires.

TAYLOR, S. & BOGDAN, R., (1987), Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados, Editorial Paidós, España.

YURÉN, T., NAVIA, C. y HIRSCH, A., (2013), "La ética profesional de los profesores de las escuelas normales en México: tensiones, sedimentos y resistencias en su configuración", Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas, núm. 43, Universidad Católica de Valencia, pp. 235-252.

Recibido: 08/11/18
Aceptado: 15/11/18

La excelencia en la enseñanza universitaria: visión del profesorado en una institución del norte de México

Guadalupe Chávez González
Universidad Autónoma de Nuevo León (México)
guadalupe_ch@hotmail.com

María Concepción Treviño Tijerina
Universidad Autónoma de Nuevo León (México)
draconny@yahoo.com.mx

Resumen

El objetivo de este artículo es aportar conocimientos acerca de la excelencia del profesorado, en articulación con el de ética profesional, por ser ambos aspectos indisociables. Comparte los datos obtenidos de un cuestionario que recoge las percepciones, ideas y opiniones de los docentes sobre esta temática, lo que ha permitido contar con un primer acercamiento a sus diversas dimensiones, así como a los valores y rasgos que enmarcan su actuación. La pregunta central de la investigación es: ¿Cuáles son los indicadores, rasgos, actitudes y valores más relevantes que los académicos en la universidad consideran que caracterizan a un profesor de excelencia? Se analizaron 108 cuestionarios contestados. Se encontró que el profesorado universitario considera muy relevante, la preparación, el desarrollo de las clases, su autoformación docente, reflexionar sobre su práctica para mejorarla, ofrecer una enseñanza de calidad, transmitir al alumnado su pasión por la profesión, fomentar compromiso con la materia, asegurarse de que sus estudiantes le entiendan, evaluar de acuerdo con criterios previamente fijados y conocidos por los estudiantes, actualizar la programación de sus asignaturas y motivar a sus estudiantes y mantener su interés por la asignatura.

Palabras clave: *Excelencia, Criterios, Indicadores.*

Excellence in university teaching: vision of teachers in an institution in the North of Mexico

Abstract

The objective of this article is to provide knowledge on the subject of the excellence of the teaching staff, in articulation with that of professional ethics,

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

since they are both inseparable aspects. It shares the data obtained from a questionnaire that gathers the perceptions, ideas and opinions of the academics about this thematic, which has allowed us to have a first approach to diverse dimensions, as well as to the values and features that frame their performance. The central question of this research is: What are the most relevant indicators, traits, attitudes and values that professors at the university consider that characterizes an excellent professor? 108 answered questionnaires were analyzed. We found that the university teaching staff considers as very relevant the preparation, the development of the classes, their teaching self-training, reflecting on their practice to improve it, offering a quality teaching, transmitting to the students their passion for the profession, encourage commitment to the subject, ensure that their students understand, evaluate according to previously set criteria and known by the students, update the programming of their subjects and motivate their students and maintain their interest in the subject.

***Keywords**: Excellence, criteria, indicators.*

1. Introducción

El proyecto de transformación de la educación superior basado en la calidad y la excelencia se inicia en la entonces Comunidad Europea en los años ochenta, según refiere Aurelio Villa (2008); inicialmente el concepto de calidad –aquí interpretamos a Villa- de la educación superior se definió de forma general y abstracta de tal manera que no era suficientemente claro, por lo que se observó la necesidad de definir tal concepto a partir de sus componentes, estableciendo estándares, criterios y enfoques metodológicos que permitieran abordar la evaluación institucional y de los profesores de una forma más pertinente (Villa, 2008). Pues bien, esta idea se generalizó en el mundo occidental, y es así que en América Latina y particularmente en México la práctica de verificar la calidad educativa mediante la evaluación se instaló en las instituciones dedicadas a la educación y entonces, ya no solamente se evalúan los aprendizajes como era tradición, sino que también se observa y evalúa al profesorado, así como también a la propia institución, bajo el precepto de que los resultados han de ayudar a la mejora de la calidad y por ende, al reconocimiento social.

Esto explica en parte que se haya desarrollado desde hace tiempo, una importante línea de investigación relativa al trabajo del profesorado, precisamente con la intención de que los hallazgos contribuyan a conocer a estos actores fundamentales de la educación y se identifiquen sus fortalezas y debilidades en las diversas dimensiones en que se desenvuelve su práctica.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

Investigar sobre la excelencia del profesorado tiene hoy gran relevancia, ya que la excelencia es un criterio y/o indicador que permite la valoración del trabajo académico bajo ciertos estándares. Así, este artículo es un producto parcial de una investigación que sobre este tema realizan un grupo de profesoras y profesores de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), institución pública de educación superior más importante y con la mayor oferta académica del noreste de México. La investigación que se realiza en la UANL se vincula al proyecto de Ana Hirsch Adler, de la Universidad Nacional Autónoma de México, adscrita al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE-UNAM), que lleva por nombre, "Estudio sobre la Excelencia del Profesorado del Posgrado de la UNAM" (Hirsch, 2017).

De esta forma, en la UANL también se intenta aportar en la construcción del concepto de excelencia del profesorado, articulando el tema con la ética profesional, por estar este último aspecto vinculado fuertemente al primero. Para ello se ha recogido información mediante un cuestionario, en el que se expresan las percepciones, ideas y opiniones de los docentes, para comprender las dimensiones en que se mueve o se expresa la excelencia, así como los rasgos y valores que contribuyen a su definición. La investigación se orienta a partir de la siguiente problemática: cuáles son los indicadores, rasgos, actitudes, valores más relevantes que los profesores de la UANL consideran que caracterizan a un profesor de excelencia. Por ahora iniciamos con rasgos, actitudes y valores.

En este punto, es necesario aclarar que en el equipo de investigación de la UANL se tomó la decisión de abordar tanto a profesores de posgrado como de pregrado, debido a que en esta institución no hay profesores exclusivos de un nivel, más bien el nombramiento habilita/obliga a cumplir las diversas funciones establecidas por la universidad en ambos niveles (Ley Orgánica-UANL 1971).

Aunque parezca un lugar común, se acepta que en la actualidad el papel docente se ha hecho mucho más complejo debido a los distintos roles que debe desempeñar y a las tareas más orientadas a favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes que a la mera enseñanza. Ello supone nuevas competencias y un cambio importante en sus tareas docentes, lo que reitera la necesidad de observar y comprender al profesorado.

2. Antecedentes

Dado lo que se mencionó antes, el proyecto de Ana Hirsch (2017, IISUE-UNAM) es un antecedente natural de este trabajo, el cual parte de dos referentes: la ética profesional y la excelencia del profesorado. La ética profesional se concibe como el modo de mejorar cualitativamente y elevar el grado de humanización social e individual, mediante el ejercicio de la profesión en un contexto social,

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

porque ofrece pautas concretas de actuación y valores que pueden ser potenciados (Fernández, en Fernández y Hortal, 1994). Por otro lado, debe reconocerse que en el trabajo docente se conjugan de diverso modo, la enseñanza de la ética profesional y el desarrollo de valores (Bolívar 2005). Al respecto, se pronuncia Carlos Cullen (2009), quien sostiene que "La ética tiene que ver con hacernos cargo de lo que consideramos como valores y del sentido de nuestras acciones", así de sencillo y así de complejo.

Es muy posible que este sea el trasfondo de mandato o sentencia, que consiste en "predicar con el ejemplo", una idea sobre la excelencia que prevalece en la percepción de los maestros (Benavides y Vences, 2018), mismo que se ha identificado como un rasgo de la excelencia del profesorado en otro análisis de esta investigación, aunque no se abordará en esta colaboración.

Sobre la excelencia, seguimos la idea de Bain (2007), en el sentido de que una docencia de excelencia se caracteriza por altas expectativas acerca del desarrollo intelectual, físico o emocional de sus estudiantes generando en ellos aprendizajes profundos. Ambos campos temáticos permiten observar la necesidad de formación de profesionales que actúen con base en principios que beneficien a sus estudiantes, a la sociedad y a sí mismos.

La investigación es descriptiva, combina estrategias cualitativas y cuantitativas, a partir de un cuestionario o escala desarrollado en la Universidad de Granada, España (Fernández-Cruz y Romero, 2010) y adaptado para la UNAM. También se revisaron artículos publicados y compartidos en foros académicos sobre este tema (Navia y Hirsch, 2015; Hirsch, 2017).

En la UANL, se realizaron algunas acciones (2015-2017) logrando acercamientos diversos (Chávez, 2016; Benavides y Chávez, 2017; Chávez y Treviño, 2017), entre ellos, lo que se obtuvo a partir de un cuestionario diseñado para ese fin, de 13 preguntas que se suministró a estudiantes de licenciatura o pregrado en 2016, por considerar, como afirma Bain (2004), que la visión de los estudiantes (también) tiene un peso específico cuando se trata de valorar el trabajo de los profesores. No es de extrañar que la visión de profesores y estudiantes sea diferente, ello parte del rol que cada grupo desarrolla en la educación superior, aunque, no por ello resultan completamente irreconciliables. Lo que encontramos es que la mayoría de los estudiantes coincidieron en que un buen profesor debe tener los siguientes rasgos: ser dinámico, empático, comprensivo, paciente y tener tacto, con lo que manifiestan la importancia que dan al "buen trato" por parte del docente. Los resultados se socializaron en la UANL y en diversos foros académicos.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

3. Referentes teóricos

La investigación de Ken Bain, consignada en su libro *Lo que hacen los mejores profesores de la universidad* (2007), ha sido fundamental porque aporta elementos que es posible aplicar en nuestro contexto. Bain se propuso "capturar la sabiduría colectiva de algunos profesores de los Estados Unidos, para registrar no solo lo que hacen, sino también lo que piensan, y, sobre todo, para comenzar una caracterización de sus prácticas" (p. 14). Empieza por definir a "los profesores extraordinarios", diciendo que son aquellos que "habían logrado un gran éxito a la hora de ayudar a los estudiantes a aprender, consiguiendo influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar, actuar y sentir" (p. 15). Además, afirma

> Sin excepción, los profesores extraordinarios conocen su materia extremadamente bien. Todos ellos son consumados eruditos, artistas o científicos en activo [...] No obstante, la condición de conocer una disciplina no es particularmente característica […] Más importante aún: las personas de nuestro estudio […] han utilizado su conocimiento para desarrollar técnicas que les permitan conocer a fondo principios y conceptos organizativos que otros pueden utilizar para comenzar a construir su propia capacidad de comprensión y desarrollar sus capacidades. (2007:26)

A la vez que el autor destaca la importancia de conocer la materia, también enfatiza, que es igual de importante saber enseñar y/o motivar para que se aprenda. Es decir, siguiendo la idea de Bain, lo lógico es que el profesor o profesora domine la materia que enseña, eso no es lo verdaderamente excepcional. Los profesores extraordinarios son los que consiguen buenos resultados educativos, no solamente las notas escolares o calificaciones, que son necesarias en los sistemas formales, sino que logran que sus estudiantes sean exitosos y seguros de sí mismos y de lo que saben (Bain, 2007:15).

Peter T. Knight (2008), en su investigación sobre *El profesorado de educación superior*, afirma que el ejercicio de la docencia depende en buena medida de la personalidad e identidad profesional del sujeto que enseña, de su relación con el saber y la enseñanza, y de la idea que tenga del estudiante. Ser un buen profesor "es una cuestión personal" (p. 12) que implica prepararse a conciencia, hablar bien, leer libros sobre la enseñanza, utilizar la tecnología, sonreír, orientar bien a los estudiantes, pero en la comprensión de que está integrado a una comunidad con la que comparte sus ideas acerca de la enseñanza y la educación superior.

Cuando el docente no está integrado de forma adecuada al centro educativo, pueden sobrevenir la insatisfacción y el estrés, ya sea porque le afectan ciertos factores estructurales o del ambiente (Knight, 2008: 25); en todo caso,

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

los posibles efectos que estos aspectos puedan tener en los docentes, suelen ser diferentes según su personalidad, lo que también es cierto, es que debe observarse y atenderse en lo posible.

Por otro lado, la excelencia del profesor implica formalmente en la actualidad cumplir con tres funciones esenciales en la universidad, como son, investigación, gestión y docencia, afirma Aurelio Villa (2008). En la actualidad es fácil observar que el papel del profesorado se ha hecho mucho más complejo debido a los distintos roles que se desempeñan y al incremento de actividades orientadas a favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes y menos a la enseñanza. Es por ello que casi todas las instituciones consideran necesario formar o crear nuevas competencias y tareas para los docentes, y diseñan programas para potenciar, apoyar la creatividad pedagógica y favorecer la experimentación, evaluar de manera regular para la mejora pedagógica, así como premiar la buena docencia y las contribuciones a la mejora pedagógica en todas las dimensiones. Por otro lado, y dado que a los profesores también se les mide por los criterios relativos a la investigación y a la gestión educativa, aspectos relativamente nuevos pero de importancia destacada entre los indicadores de calidad, encontramos que hay diversos autores que los analizan (De Miguel, 1998, Knight, 2008, Zabalza, 2009), como en buena medida lo hacen los *rankings* nacionales e internacionales al evaluar las instituciones de educación superior.

4. Los profesores y los indicadores de calidad

En la mayoría de los *rankings* académicos la excelencia del profesorado es un rubro de primer orden, tanto en México (las agencias evaluadoras y acreditadoras contemplan el apartado que más frecuentemente llaman planta académica) como en el extranjero. La lista de la Universidad de Shangai JiaoTong, por ejemplo, es muy valorada, ahí toman en cuenta estos aspectos: calidad de la educación, calidad del profesorado, calidad del producto y tamaño de la institución (Hirsch & Vidal, 2015). Con frecuencia estos indicadores marcan en nuestro país las pautas bajo las cuales se evalúa a los profesores e instituciones.

En la Universidad Autónoma de Nuevo León, las facultades y dependencias académicas se localizan en varias áreas del estado de Nuevo León, su centro neurálgico es el campus Ciudad Universitaria (municipio de San Nicolás de los Garza); existen otros campus en el área metropolitana (Mederos, Área médica) y otros más fuera de ésta (Linares y Anáhuac). En la actualidad, esta institución es la más grande del norte del país y la que ofrece mayor diversidad y cantidad de programas educativos, su matrícula total es superior a los 197 mil estudiantes, según datos de 2017. Cuenta con 6,928 docentes para desarrollar sus funciones institucionales y atender la operación de los 311 programas educativos que ofre-

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

ce. El 48% son profesores de tiempo completo (PTC), 49% de asignatura y un 3% son profesores de medio tiempo; casi la totalidad de los PTC posee estudios de posgrado (Informe del Rector, UANL, 2017: 25).

De esta forma y de acuerdo con ciertos indicadores, puede considerarse que los docentes poseen rasgos de excelencia, por su estatus laboral y académico definitivo y porque la gran mayoría tiene una formación académica de alto nivel (97%); no obstante, debe reconocerse que también ejercen docencia en la UANL un alto número de profesores con contratos por tiempo definido y otros, cuya contratación es menos formal, lo que eventualmente lleva a cuestionar el panorama oficial que se ofrece. Más allá de este señalamiento, en general todos los profesores y profesoras se rigen y acotan, si es necesario, por los lineamientos establecidos en la Ley Orgánica y los reglamentos o programas derivados de ese documento, incluyendo el Modelo Educativo y Académico.

5. Método y materiales

La investigación que se realiza es de tipo descriptiva, con base en una encuesta cuya población son los profesores de la UANL, a partir de una muestra aleatoria simple. Se busca dar respuesta a los planteamientos sobre excelencia que contiene el instrumento aplicado y determinar cuál o cuáles son los indicadores que más destacan como definitorios de dicha excelencia, según su percepción. No busca dar explicaciones de causa - efecto, pero si puede establecer relaciones entre algunos datos obtenidos y las categorías, lo que eventualmente lleva a algunas interpretaciones, pero por ahora solo en relación a lo observado y en función de los marcos reglamentarios. Se espera que esta investigación aporte conocimiento sobre los profesores y en el tema de la excelencia en la UANL.

Para llevar a cabo esta investigación se aplicó un cuestionario sobre la excelencia del profesorado universitario, cuyo original, *Cuestionario para la selección de indicadores de la excelencia docente universitaria* de Fernández-Cruz & Romero (2010) fue elaborado en la Universidad de Granada y aprobado para su utilización en la UNAM con fines comparativos. Para su aplicación en la UANL ha sido facilitado por la Dra. Anita Cecilia Hirsch Adler, responsable del proyecto sobre excelencia en el IISUE-UNAM. El cuestionario, consta de una primera parte de datos y dos preguntas abiertas: 1. ¿Cuáles considera usted que son los 5 valores básicos que la universidad debería promover con sus académicos?; 2. Indique usted ¿cuáles son los cinco principales rasgos de "ser un buen profesor universitario"?. En el siguiente segmento, el más amplio, se incluyen diez dimensiones sobre la enseñanza y prácticas académicas, y cada una de ellas tiene diez proposiciones, lo que hace un total de 100. Se presenta como una escala valorativa de cuatro grados que van desde, 1=Irrelevante hasta 4=Muy relevante.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

Todos los rubros representan categorías e indicadores importantes para valorar la excelencia del profesorado.

Se agregaron dos preguntas abiertas al final: ¿Cómo influyen sus proyectos de investigación en sus actividades de docencia y tutoría? ¿Cuáles son los temas que en la UANL le preocupan como profesor(a)? La idea de estas preguntas es reforzar algunas de las proposiciones ya incluidas en la escala.

Dado que el levantamiento apenas terminó en el mes de junio, por ahora se analizaron 108 cuestionarios correspondientes a Ciudad Universitaria mediante el SPSS, versión 20.0, algunos de los resultados se comparten en este escrito. De los 108 cuestionarios, 51 son de mujeres y 87 de hombres (de Ingeniería Civil todos son hombres). En la UANL el número de estudiantes mujeres es ligeramente superior al de hombres. Por otro lado, como se aclaró antes, si bien el proyecto de Hirsch (IISUE-UNAM) aborda principalmente a los docentes de posgrado, en la Universidad Autónoma de Nuevo León, el instrumento se aplicó tanto a maestros de posgrado como de licenciatura, esto porque en esta institución los docentes imparten clase en ambos niveles y no son exclusivos de uno u otro. Los instrumentos fueron suministrados a maestras y maestros de once facultades del campus citado y en el análisis preliminar se revisaron los datos generales de los diez rubros o categorías que contiene el instrumento.

6. Rasgos y valores de excelencia en los profesores universitarios

En los documentos institucionales como la Visión 2020 UANL (2011), el Plan de Desarrollo Institucional UANL 2012-2020, en el Modelo Educativo y el Académico (2015), se consigan los lineamientos que orientan el trabajo académico y administrativo mediante, por ejemplo, los valores y rasgos que se espera asuman y cumplan los sujetos participantes; además, para el ejercicio de la docencia, la investigación, la gestión y la tutoría existen una serie de características o rasgos que se consideran necesarios para su desempeño. En la UANL, los valores asociados al quehacer institucional y que por ende, deben reflejarse en el trabajo de los docentes, son: verdad, equidad, honestidad, libertad, solidaridad, respeto a la vida y a los demás, paz, respeto a la naturaleza, integridad, comportamiento ético y justicia (Visión 2020-UANL, 2011: 6-7). Los valores se retoman tanto en el Modelo Educativo como en el Académico (2015), y son la base de las funciones y roles que han de cubrir los docentes.

En estos dos aspectos, la "ética profesional" aparece como el valor más apreciado por los maestros, ya que es el que más menciones tiene en este rubro, y, en cuanto a los rasgos, aparecen dos con el mismo número de menciones: "predicar con el ejemplo" (considerado en los documentos mencionados, aunque no de

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

forma explícita) y "profesionalismo" (equivalente a profesionalidad o características idóneas de un profesional o profesionista).

7. Indicadores de la excelencia del profesorado

El siguiente apartado del cuestionario es una escala de valoración –que ya se mencionó antes- que plantea al informante una serie de indicadores agrupados bajo diez temáticas (lo que da un total de 100 proposiciones), y se proporciona la siguiente escala: Irrelevante = 1: No muy relevante = 2; Relevante = 3; Muy relevante = 4. Sobre este apartado, y dado que es un primer acercamiento, se aporta el dato global de cada categoría del cuestionario, y el dato particular de dos de las proposiciones de cada una de esas categorías, la de mayor y la de menor porcentaje en la escala 4, equivalente a *Muy relevante*. Respecto de los temas importantes que comprende el desempeño profesional en la Universidad, las y los profesores aportan lo siguiente:

A. La Visión de la enseñanza. Esta categoría contiene aspectos como: la valoración que hacen de su profesión, el grado de satisfacción que tiene de lo que hace, la forma en que implica a sus estudiantes, la valoración que sus estudiantes hacen de su docencia, forma en que vincula su trabajo con otras áreas. Se obtuvo un promedio global simple de 59.6%, considerando solo la columna de *Muy relevante*. Los enunciados en que coinciden el mayor número de profesores es: "Considera tan importante la preparación como el desarrollo de las clases" con 85.2% y "Conoce la materia que enseña" con 82.2%. El ítem que en esta casilla de valoración obtiene una menor incidencia, es "Concede gran importancia a su propia investigación en el programa de la asignatura" con 38.9%.

B. Necesidades formativas de los estudiantes, obtiene un 49.16% general. Algunas de las proposiciones que se ofrecen en esta categoría son: conocer las expectativas de los estudiantes, promover que ellos se responsabilicen de su aprendizaje, conocer sus características, intereses y estilos de aprendizaje y acompañarlos en ciertos procesos académicos. Las proposiciones más alta y la más baja en *Muy relevante* son: "Se preocupa de motivar a sus estudiantes y mantener su interés por la asignatura" con 71.3% y "Conoce las expectativas de sus estudiantes en relación con el posgrado" con 29.6%.

C. Conocimiento del contexto, en un promedio general simple, este rubro obtiene 55.47% y comprende aspectos como: vincula tareas de gestión e investigación en su docencia, se coordina con compañeros que imparten la misma asignatura, enfrenta los obstáculos que dificultan su desarrollo profesional, se muestra flexible, se preocupa por las relaciones humanas y por crear un buen clima en clase y establece conexiones entre el mundo profesional y el universitario. Las proposiciones en *Muy relevante* que destacan de esta categoría son: "Se preocupa

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

de ofrecer una enseñanza de calidad, aunque la universidad no se lo reconozca" con 77.8% y "Antepone la formación de los estudiantes a intereses institucionales, grupales e individuales" con 38.9 %.

D. Planificación y organización de la materia o asignatura, obtiene un 58.44% de promedio global; comprende proposiciones como: busca desarrollar la creatividad y valores de los estudiantes, selecciona la bibliografía pertinente y de fácil acceso, adapta su metodología a los estudiantes, planifica y diseña las actividades pertinentes a los objetivos, adapta los materiales de enseñanza. Las proposiciones que destacan como *Muy relevante* son: "Actualiza regularmente la programación de su/sus asignaturas" con 70.4% y "Planifica su asignatura y toma decisiones sobre ella en colaboración con sus colegas" con 46.3%.

E. Desarrollo de la enseñanza, genera un promedio global de 59.52%. Comprende aspectos como: Promueve el juicio crítico, la reflexión, el diálogo y el debate, así como el desarrollo de destrezas instrumentales sin dejar de lado la seriedad y exigencia de su función, anima a los estudiantes a que desarrollen su propio potencial y utiliza materiales y recursos didácticos adaptables. Aquí las proposiciones que aparecen con mayor y menor porcentaje, respectivamente, son: "Se apasiona con su profesión y la transmite al alumnado, fomentando el compromiso con la materia" con 73.1% y "Se cuestiona la utilidad de las metodologías y busca alternativas con colegas y alumnos/as" con 44.4%.

F. Capacidad comunicativa, cuyo promedio global es 55.27%. Algunos aspectos que contiene son: Crea un ambiente de cordialidad y comunicación fluida, estimula las discusiones sobre los proyectos de trabajo, establece canales de comunicación adecuados para proporcionar a sus estudiantes información de su proceso de aprendizaje, relaciona a sus estudiantes con otros profesores y especialistas y utiliza en su enseñanza lenguajes variados (discurso oral, escrito, gráfico, etc.). Destacan las siguientes proposiciones con mayor y menor porcentaje, respectivamente, en *Muy relevante,* "Se asegura de que sus estudiantes le entiendan" con 73.1% y "Discute con sus estudiantes los éxitos y problemas que se presentan durante la implementación de innovaciones en la docencia" con 39.8%.

G. Apoyo individual al aprendizaje con un promedio de 35.17%. Se relaciona principalmente con la tutoría y contempla aspectos como: Considera la tutoría como un excelente recurso para completar el trabajo docente, estimula la asistencia de sus estudiantes a la tutoría, cumple los horarios de tutoría, ofrece una atención especial a estudiantes con problemas de aprendizaje y utiliza la entrevista en grupo para orientar los trabajos colectivos. La proposición con mayor incidencia en *Muy relevante*: "Considera la tutoría como un excelente recurso para completar el trabajo docente" con 51.9%. Igual en *Muy relevante* con menor porcentaje está "Utiliza la tutoría para atender situaciones personales de sus estudiantes aunque no estén directamente relacionados con la docencia" con 29.6%.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

H. Evaluación, 59.25% es el promedio global. Aquí destacamos estos aspectos: valora positivamente la asistencia a clases y a otras actividades del programa, acuerda con sus estudiantes los criterios de evaluación, asume que la evaluación requiere un juicio basado en evidencias, informa a sus estudiantes de los problemas más comunes encontrados en la evaluación y reflexiona acerca de los dilemas éticos que se presentan en situaciones de reprobación. Las proposicióne más alta y más baja en *Muy relevante* son: "Evalúa de acuerdo con criterios previamente fijados y conocidos por los estudiantes" con 71.3% y "Ofrece alternativas a los/las estudiantes que obtuvieron una evaluación baja" con 46.3%.

I. Innovación de la enseñanza y actualización docente, este tema alcanza un promedio global simple de 64.99%. Algunas de las proposiciones que contiene este rubro son: Se encuentra motivado por la formación continua, le preocupa la mejora de la calidad de su enseñanza, asiste a congresos, jornadas y otras reuniones científicas, participa en proyectos de innovación docente y se forma y se actualiza en aspectos didácticos. Aquí con el mayor porcentaje en *Muy relevante* está "Se preocupa por su autoformación docente" con un 81.5% y con menor puntaje: "Presenta aportaciones didácticas en publicaciones periódicas" con 40.7% (al parecer, investigar y publicar no es un asunto prioritario para muchos).

J. Autoevaluación, este apartado promedia un 61.48% en general y comprende aspectos como: Se conoce a sí mismo como docente, siendo capaz de apreciar sus debilidades y puntos fuertes, posee una elevada autoestima, examina el grado en que conecta sus clases con el mundo profesional, somete a autoanálisis su conocimiento y destrezas en diversas situaciones didácticas y analiza el clima de clase y el nivel de cordialidad, respeto y calidez en su relación con sus alumnos. Las proposiciones que aparecen con mayor y menor porcentaje en *Muy relevante*, son, respectivamente: "Reflexiona sobre su práctica docente para mejorarla" con 81.5%; y la de menor porcentaje en esta calificación es "Analiza sus relaciones con los colegas de posgrado" con 36.1%.

Los profesores y profesoras de la UANL, se decantan por ciertos aspectos relativos a sí mismos como docentes, posiblemente porque son los que les reportan beneficios directos, tangibles u observables; ahí es donde se manifiesta mayormente la excelencia (véase tabla 1 al final). Se pueden observar además, dos categorías o rubros cuya calificación o promedio global simple (recuérdese que cada una tiene diez proposiciones), es bajo, se trata de "Necesidades formativas de los estudiantes" (49.16%) y "Apoyo individual al aprendizaje" (35.17%). En un enfoque educativo centrado en el estudiante, sin duda que es apremiante conocer las causas o motivaciones que llevan a estos resultados. No obstante, ello será motivo de la fase de entrevistas que se realizará posteriormente en esta investigación.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

8. Conclusiones

Uno de los hechos casi indiscutible, es que los roles y funciones de los profesores han cambiado en los últimos tiempos, lo que les representan con frecuencia posibilidades y quizá algunas limitaciones, ya que algunos logran adaptarse muy bien, otros enfrentan dificultades de diverso tipo, debido a ello –además del contexto general que se ha complejizado- es que resulta relevante conocer sus ideas y percepciones sobre su actividad docente. La excelencia, como afirma Eduardo García-Jiménez (2016), es un valor esperado, pero no un valor que se da por supuesto, por tanto, las universidades tienen que garantizarlo y con ello se quiere reconocer que los profesores no actúan solos, lo hacen en un marco institucional, así que es fundamental que se les apoye para su mejora continua.

Pues bien, lo que hasta ahora aparece en los 108 cuestionarios procesados sobre la excelencia del profesorado, nos permitió consignar las proposiciones mencionadas arriba, tanto en la descripción de cada rubro como en la tabla que se incluye al final y son las que destacan en la valoración *Muy relevante*. Para los buenos profesores la preparación es tan importante como el desarrollo de las clases; se preocupan de motivar a sus estudiantes y mantener su interés por la asignatura; tratan de ofrecer una enseñanza de calidad, aunque la universidad no se los reconozca; actualizan regularmente la programación de su/sus asignaturas; se apasionan con su profesión y lo transmiten al alumnado, fomentando el compromiso con la materia; se aseguran de que sus estudiantes les entiendan; discuten con sus estudiantes los éxitos y problemas que se presentan durante la implementación de innovaciones en la docencia; consideran la tutoría como un excelente recurso para completar el trabajo docente; evalúan de acuerdo con criterios previamente fijados y conocidos por los estudiantes; se preocupan por su autoformación docente y reflexionan sobre su práctica docente para mejorarla.

Por otro lado, aunque estudiar un posgrado es un tema generalizado y un nivel de estudios casi natural para muchos estudiantes hoy en día, en la licenciatura es posible que los profesores o profesoras solo traten el tema con sus estudiantes de forma esporádica o tangencial. Ahora bien, en cuanto a preocuparse de ofrecer una enseñanza de calidad aunque la universidad no se lo reconozca, equivale a tener presente que la docencia es una profesión de servicio, por lo que es relevante mantener claros los objetivos que contiene, aunque a veces el contexto institucional o social sea un tanto adverso. Actualizarse en su función, así como hacerlo con sus programas y materiales son prácticas comunes y casi permanentes dentro de las instituciones de educación superior hoy en día, de hecho se establece una cierta supervisión y control sobre procesos como planificación, actualización y trabajo colegiado de los profesores, amén de que las evidencias son útiles para acceder a ciertos sistemas de reconocimiento. No

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

obstante, debe reconocerse que no siempre se cumple cabalmente, e incluso, que hay quienes no manifiestan un claro interés –seguramente habrá razones diversas - por actualizarse.

Para finalizar, es de destacarse que existe en general una buena percepción de los aspectos positivos que rodean el ejercicio de la profesión en la universidad, aunque se observa que en algunas proposiciones clave, los profesores se pronuncian con menos énfasis en la opción *Muy relevante*, esto último puede ser producto de una cierta insatisfacción profesional o institucional o falta de claridad o desconocimiento sobre la profesión que desempeñan. Así, destacan sobre todo, las percepciones que se refieren al posgrado (los profesores que hicieron el cuestionario son principalmente de licenciatura o pregrado) y las relacionadas con las situaciones relativas a la atención más puntual de los estudiantes en sus problemas personales, es decir, la tutoría. Al parecer se cumple bien con "atender" a todos en un aula, aunque la tutoría parece ser insuficiente; valer decir que este aspecto ha tenido algunas dificultades para desarrollarse de forma puntual en la UANL.

TABLA 1. DATOS DEL CUESTIONARIO SOBRE LA EXCELENCIA DEL PROFESORADO DE LA UANL. INSTRUMENTOS PROCESADOS: 108 (11 FACULTADES)

Criterios (ordenados según porcentajes: de mayor a menor)	**Promedio simple de cada indicador**	**Indicador más alto en Muy relevante**	**% según la incidencia**
I. Innovación de la enseñanza y actualización docente.	64.99%	Se preocupa por su autoformación docente	81.5%
J. Autoevaluación.	61.48%	Reflexiona sobre su práctica docente para mejorarla	81.5%.
E. Desarrollo de la enseñanza.	59.52%	Se apasiona con su profesión y la transmite al alumnado, fomentando el compromiso con la materia	73.1%
H. Evaluación.	59.25%	Evalúa de acuerdo con criterios previamente fijados y conocidos por los estudiantes	71.3%.
A. Visión de la enseñanza	59.6%	Considera tan importante la preparación como el desarrollo de las clases	85.2%.
D. Planificación y organización de la materia.	58.44%	Actualiza regularmente la programación de su/sus asignaturas	70.4%
C. Conocimiento del contexto.	55.47%,	Se preocupa de ofrecer una enseñanza de calidad, aunque la universidad no se lo reconozca	77.8%.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

F. Capacidad comunicativa,	55.27%	Se asegura de que sus estudiantes le entiendan	73.1%.
B. Necesidades formativas de los estudiantes.	49.16%.	Se preocupa de motivar a sus estudiantes y mantener su interés por la asignatura	71.3%.
G. Apoyo individual al aprendizaje.	35.17%	Considera la tutoría como un excelente recurso para completar el trabajo docente	51.9%.

Nota: Elaboración propia a partir de la información de los cuestionarios analizados (gchg, 2018).

9. Referencias bibliográficas

BAIN, K. (2007), Lo que hacen los mejores profesores, Universitat de Valencia, Valencia, España. Recuperado 29 de marzo de 2016 de: <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ken%20Bain,%20Lo%20que%20hacen%20los%20mejores%20profesores%20de%20universidad.pdf>

BENAVIDES, B. & CHÁVEZ, G. (2017), Maneras de hacer didáctica de los profesores universitarios de excelencia, en *Praxis Sociológica* ISSN 1575-0817, No. 22, pp. 97-113. Universidad de Castilla - La Mancha. Disponible en: https://es.calameo.com/books/0011617778ee53ae53afd

BENAVIDES, B. & VENCES, A. (2018), Rasgos de ser un buen profesor universitario según los académicos, en proceso de dictaminación en *Praxis Sociológica* ISSN 1575-0817.

BOLIVAR, A. (2005), "El lugar de la ética profesional en la formación universitaria", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 24, enero-marzo, 2005, pp. 93-123. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., México.

CULLEN, C. (2009), *Entrañas éticas de la identidad docente*, La Crujía ediciones, Buenos Aires.

CHÁVEZ, G. (2017), "La excelencia del profesorado universitario. La visión de los estudiantes", comunicación presentada en *ISA Forum*, Viena 2016. Abstract en: https://isaconf.confex.com/isaconf/forum2016/webprogram/Paper80804.html

CHÁVEZ, G. & TREVIÑO, M. C. (2017), Ética y excelencia del profesorado: la mirada de los estudiantes, Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE 2017, San Luis Potosí, México. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0510.pdf

DE MIGUEL, M. (1998), "La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente", consulta: 3 de marzo

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

de 2018, <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos-re315/re3150400463.pdf?documentId=0901e72b81270fd0>

FERNÁNDEZ-CRUZ, M. & ROMERO, A. (2010), Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada, en *Revista portuguesa de pedagogía* 44(1) pp. 83-117. Recuperado de https://digitalis.uc.pt/pt-pt/node/106201?hdl=4807 (consulta 30 de mayo de 2018).

FERNÁNDEZ, T. (2006), Reseña de: El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia de Peter T. Knight, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 20, núm. 3, pp. 331-334 Universidad de Zaragoza, España.

GARCÍA-JIMÉNEZ, E. (2016), "Concepto de excelencia en educación superior", en *Educación Médica*, Volumen 17, Issue 3, July-September 2016, pp. 83-87. Elsevier. https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.06.003, consulta 27, julio 2018. Disponible en: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181316300754

GARZA, R. (2017), Informe del Rector/ Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México. Recuperado junio 10, 2018. http://www.uanl.mx/sites/default/files/documentos/general/uanl-informe-2017.pdf

HIRSCH, A., (2017), Ética profesional y excelencia del profesorado, ponencia en CNIE, de COMIE. San Luis Potosí, México. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0193.pdf

HIRSCH, A. & VIDAL, P., (2015), "La excelencia del profesor/a universitario en España y México", proyecto de investigación, documento proporcionado por la Dra. Hirsch vía correo electrónico, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, IISUE-UNAM, Ciudad de México.

KNIGHT, P.T. (2008), *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*, Ediciones Narcea, Madrid.

KNIGHT, P. T. (2005), El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia, Ediciones Narcea, Madrid. Reseña sobre Knight. Recuperado junio 11, 2018 de: http://www.redalyc.org/pdf/274/27411311023.pdf

VILLA, A. (2008), "La excelencia docente", Universidad de Deusto, Bilbao, en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_08.pdf> (consulta: 18 de marzo de 2018).

UANL (1971), Ley Orgánica, Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México. Recuperado de: http://transparencia.uanl.mx/secciones/normatividad_vigente/archivos/LyR09/01LeyOrganica.pdf

UANL (2015), Modelo Académico, Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México. Recuperado de: http://www.uanl.mx/sites/default/files2/Modelo-academico-licenciatura.pdf

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

UANL, (2015), Modelo Educativo, Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México. Recuperado de: http://www.uanl.mx/sites/default/files2/Modelo_educativo.pdf

UANL (2011), Visión 2020. Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México. Recuperado de: http://uanl.mx/utilerias/vision2020.pdf

ZABALZA, M. A., (2009), "Ser profesor universitario hoy", en *La cuestión universitaria*, 5, pp. 69-81, ISSN 1988-236x, en: <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/3/31/47.pdf> (consulta18 de marzo 2018).

Recibido: 13/08/18
Aceptado: 15/11/18

Concepciones y criterios de valoración del profesorado universitario perteneciente al ámbito de las humanidades sobre la relación entre ética y excelencia docente

Georgina Aimé Tapia González
Universidad de Colima (México)
georgina_tapia@ucol.mx

Resumen

Este artículo constituye uno de los productos del proyecto de investigación "Estudio sobre la Excelencia del Profesorado de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México", en el que la Universidad de Colima participa como colaboradora invitada junto con otras universidades[1]. El objetivo que persigue este trabajo es analizar las concepciones sobre ética y su relación con la excelencia docente del profesorado perteneciente al campo de las humanidades. A partir de lo anterior, surgen los siguientes interrogantes: ¿Qué relación existe entre ética y educación en el contexto universitario? ¿Cómo define el profesorado de humanidades la ética y en qué sentidos la relaciona con la excelencia docente? Para abordar dichas cuestiones se seleccionaron las entrevistas realizadas a docentes con una trayectoria relevante en las áreas de Filosofía, Letras e Historia, colaboradores/as en diferentes programas de posgrado de la Universidad de Colima; asimismo, se examinó la dimensión ética, los valores y el perfil docente del modelo educativo de la citada universidad. Se eligieron las entrevistas realizadas a profesoras/es en humanidades porque fueron quienes pensaron con mayor profundidad sobre las cuestiones éticas. En los resultados se muestran los vínculos entre ética y excelencia docente desde la mirada de los sujetos entrevistados.

Palabras clave: *ética, ética profesional, excelencia, educación en valores*.

Conceptions and evaluation criteria of university professors belonging to the field of humanities on the relationship between ethics and teaching excellence

[1] Proyecto aprobado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT: IN300217), que se coordina en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Abstract

This article is one of the products of the research project "Study on the Excellence of Postgraduate Teaching Staff in the National Autonomous University of Mexico", in which the University of Colima participates as a guest collaborator along with other universities. The objective aimed by this work is to analyze the conceptions about ethics and their relationship with the teaching excellence of teachers belonging to the field of humanities. From the above, the following questions arise: What is the relationship between ethics and education in the university context? How does the humanities teacher define ethics and in what ways does it relate to teaching excellence? To address these issues, there were selected interviews with teachers with a relevant background in the areas of Philosophy, Literature and History, collaborators in different postgraduate programs at the University of Colima; likewise, the ethical dimension, the values and the teaching profile of the educational model of the aforementioned university were examined. The interviews with teachers in the humanities were chosen because they were the ones who thought in greater depth on ethical issues. The results show the links between ethics and teaching excellence from the perspective of the subjects interviewed.

Key words*: ethics, professional ethics, excellence, education in values*

1. Ética, excelencia docente y educación en valores en la formación universitaria

Difícilmente podríamos encontrar un proyecto educativo que deje de lado el tema de la ética, los valores y la deontología de las diferentes profesiones. Existe un acuerdo generalizado sobre la importancia de la ética como parte fundamental de la formación universitaria, aunada a un incremento del interés por la educación en valores, la ética, la ética docente, la ética profesional y la ética de la investigación (Yurén y Hirsch, 2013). Sin embargo, el problema radica en que, más allá de los idearios institucionales, la definición de ética que les sirve como fundamento queda poco clara, al igual que su presencia en la formación universitaria. Por ello, es imprescindible precisar el concepto de ética del que se parte, la relevancia que se le asigna y el peso que tiene en la enseñanza de las profesiones.

El objetivo que se persigue en el presente artículo es analizar las concepciones sobre ética y su relación con la excelencia docente del profesorado perteneciente al campo de las humanidades en la Universidad de Colima. A partir de

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

lo anterior, surgen los siguientes interrogantes: ¿Qué relación existe entre ética y educación en el contexto universitario? ¿Cómo define el profesorado de humanidades la ética y en qué sentidos la relaciona con la excelencia docente? ¿Por qué específicamente el profesorado de humanidades?

Ahora bien, el sentido de la educación es la transmisión de conocimientos aunados a un marco ético para el ejercicio de la profesión, pero también para la vida personal y la convivencia en diferentes escenarios. De ahí que una de las funciones esenciales de la universidad sea educar en valores éticos que contribuyan a promover una cultura de paz, solidaridad y justicia social. En relación con lo anterior podemos preguntarnos sobre el lugar que realmente tiene la ética en el contexto universitario: ¿cómo se concibe la enseñanza de la ética en las universidades? ¿Qué lugar ocupa en el currículum real de las diferentes carreras? ¿Qué retos plantea al profesorado? ¿Cómo impacta en el desarrollo personal y profesional del estudiantado? ¿Qué relación existe entre la ética y la excelencia docente (un término que cada vez ocupa mayor lugar en las políticas universitarias)?

De acuerdo con Camps (2000), la ética se aprende cuando se reflexiona conjuntamente sobre conflictos morales, y no como una asignatura en la que se memoricen argumentos descontextualizados. Enseñarla es una tarea que implica a todas las personas, pero principalmente a la familia y la escuela, incluido el nivel universitario. El aprendizaje de la ética es fundamental para la construcción de un proyecto de vida razonado y autónomo en un marco de libertad, justicia y dignidad. El profesorado debe formar al estudiantado para integrarse a la sociedad, pero también para reflexionar críticamente sobre ella y contribuir a mejorarla: "La ética es el modo de comprometer a todos en la realización de un mundo mejor" (Camps, 2000: 128).

Para acercarse a la meta anterior, Camps argumenta que es imprescindible cuestionar algunas ideas bastante extendidas: primera, que la educación puede ser neutral respecto a la transmisión de valores; segunda, que la formación en valores es dogmática; tercera que la responsabilidad de las problemáticas escolares es exclusiva del sistema educativo, dejando de lado el tema de la corresponsabilidad (Camps, 2000). Ante estos prejuicios, la autora destaca que educar implica una sabiduría para la vida, fundamental para el proceso de constitución de cada persona en una dimensión humana y no sólo técnico-instrumental. La neutralidad ética no es posible: el profesorado es un transmisor de valores sea consciente de ello o no.

La literatura sobre excelencia del profesorado se encuentra estrechamente vinculada con la ética, la ética de las profesiones y la ética de la universidad (Hortal, 2002; Crisol y Romero 2014; Hirsch, 2014; Navia y Hirsch 2015; Patiño, 2015; Chávez González, 2016). La mayor parte de los/as autores/as coinciden en considerar la ética como una dimensión esencial de la docencia de calidad. Las diferentes investigaciones sobre esta temática, sea que recojan valoraciones del

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

profesorado, del estudiantado o información de documentos institucionales sobre el perfil deseable, coinciden en sostener que la formación axiológica y ética está en el núcleo de la excelencia docente.

Antes de seguir adelante es necesario clarificar algunos conceptos clave. Un referente clásico en el tema de la ética de las profesiones, Hortal (2002), señala las principales diferencias entre ética, ética aplicada a la profesión y deontología: la primera se refiere al desarrollo moral de la persona como ser autónomo y libre a través de la reflexión racional sobre la propia escala de valores y el proyecto de vida; la segunda trata sobre el conocimiento de los valores profesionales y su apropiación reflexiva y crítica, así como de los dilemas propios de su campo de estudio; la tercera aborda el tema de los deberes y obligaciones de cada profesión.

A partir de las aportaciones de Hortal (2002), Martínez, Buxarrais y Esteban (2002), sostienen que la formación ética en la universidad, además de implicar cursos que promuevan la reflexión crítica sobre temas éticos pertinentes para las distintas profesiones, requiere la transformación de lo que se entiende como un "buen nivel universitario":

> El tratamiento pedagógico de lo ético en el ámbito universitario no es solo cuestión de una modificación en el plan de estudios o de la incorporación de una nueva materia. Es, sobre todo, un cambio de perspectiva en relación con lo que hoy representa lograr un buen nivel de formación universitaria, y con lo que debería significar el compromiso con lo público de una universidad que pretende formar buenos profesionales y buenos ciudadanos y ciudadanas (2002: 20-21).

Si bien se reconoce la importancia de incluir cursos sobre ética, deontología y valores, se subraya la necesidad de replantear lo que significa ser un/a profesional de excelencia, entendido como aquél/aquélla que además de contar con las competencias propias de su área, concibe su profesión como una vía para contribuir al mejoramiento social. Martínez, Buxarrais y Esteban afirman que para la integración de la dimensión ética en la formación universitaria deberían identificarse por lo menos tres formas de aproximación: "la formación deontológica del estudiantado, la deontología de la profesión docente y la formación ética del alumnado" (2002: 21).

En consonancia con lo anterior, el necesario cambio de perspectiva sobre la excelencia profesional implica la redefinición de la identidad ética del/a educador/a. Los cuatro pilares que la comisión de la UNESCO ha establecido como fundamento de la educación: "aprender a conocer", "aprender a actuar",

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

"aprender a vivir juntos" y "aprender a ser" (Delors 1996) plantean una responsabilidad ineludible al profesorado universitario.

Los/as autores/as revisados/as sostienen que, consciente o inconscientemente, el/la docente transmite valores al estudiantado, de tal manera que no hay neutralidad posible. Dominar su materia, actualizarse de manera permanente, mostrar interés hacia el alumnado, fomentar el diálogo cooperativo, estimular el deseo de aprender, entre otros rasgos que caracterizan a un/a buen docente, le convierten en un modelo ético.

Crisol y Romero (2004: 29) sintetizan los atributos que debe poseer un/a profesional docente siguiendo las ideas expuestas por J. Carbonell: 1) Conocimiento del estudiantado, su contexto, necesidades, intereses y capital socio-cultural. 2) Relación basada en la empatía hacia el alumnado. 3) Interés y curiosidad en su propio entorno. 4) Capacidad para vincular el conocimiento con las problemáticas de la vida práctica y la convivencialidad. 5) Planteamiento de desafíos intelectuales y apertura a la innovación. 6) Compromiso con el bien común, la democracia y la justicia social. 7) Coherencia entre lo que piensa, lo que expresa y su conducta. 8) Actualización permanente. 9) Creación de redes docentes y comunidades de aprendizaje virtuales y presenciales. 10) Esperanza en la potencialidad de la educación para contribuir a la mejora y el cambio social. Todo esto coincide con los planteamientos de Camps sobre la ética y su relación con la insatisfacción ante la realidad, pero también con la esperanza de su transformación.

En ese mismo sentido, Hirsch (2014), Navia y Hirsch (2015) argumentan que las instituciones de educación superior y las Escuelas Normales de México tienen un papel fundamental respecto a la formación ética. Las/os egresados/as de cualquier carrera universitaria ocupan un lugar en la sociedad, y su comportamiento ético es constantemente observado por diferentes sectores. En la actualidad ha aumentado la demanda respecto a la formación ética de los/as profesionales, por ello numerosas universidades, principalmente en los países anglosajones, están incrementando su oferta de cursos sobre ética profesional y deontología. Muestra de ello es que en dichas geografías se han desarrollado códigos de ética para las diferentes profesiones, con las que no se cuenta en Latinoamérica. Aunado a lo anterior, estas autoras se plantean recuperar las concepciones sobre la excelencia docente del profesorado perteneciente a diversos contextos y su relación con la ética y los valores.

Hasta el momento se han considerado las voces del profesorado, sin embargo, el alumnado también constituye uno de los actores clave en el debate. Chávez-González (2016) ha desarrollado un estudio sobre las percepciones del estudiantado en torno a la ética y la excelencia docente. La investigación consistió en solicitar a 30 estudiantes que describieran cinco rasgos de lo que en su opinión significa ser un/a docente de excelencia. En los hallazgos se apunta que, según la percepción las/os jóvenes que fueron entrevistados/as, los/as docentes exce-

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

lentes se caracterizan por lo siguiente: "establecer una comunicación adecuada con sus alumnos, que conozcan la materia que enseñan, que conozcan métodos y estrategias para enseñar, que desarrollen en sus alumnos respeto por la profesión, actuar éticamente, desarrollar empatía y comprensión hacia sus alumnos, suscitar el deseo de aprender de sus estudiantes" (Otros rasgos del buen profesor párr. 6). A juicio del alumnado, si sus profesores/as ejercen o no la investigación sólo se considera relevante en la medida en que impacta positivamente en su labor como docentes.

Por otra parte, la interrelación entre ética, excelencia docente y educación en valores ha sido explorada por Patiño en un estudio que argumenta la relevancia de la dimensión humanista como un elemento central del concepto de profesor/a excelente. Esta autora llevó a cabo una investigación cualitativa con el objetivo de comprender cuáles son las características de la docencia de excelencia para la formación humanista en la Universidad Iberoamericana. Para ello entrevistó a docentes que durante años han sido reconocidos/as como los/as mejores en las evaluaciones realizadas por el alumnado; asimismo, revisó los comentarios dejados por el estudiantado y llevó a cabo algunas grabaciones de las clases de estos/as profesores/as para triangular la información. A partir del análisis e interpretación del material recabado, presenta las siguientes características del/a docente efectivo/a:

> El dominio de la materia que enseña, la actualización permanente de sus conocimientos, el interés porque sus alumnos aprendan, la capacidad de empatía y sensibilidad para captar sus intereses, preocupaciones y motivaciones, su habilidad para comunicarse con ellos efectivamente, la humildad y sencillez para reconocer sus propias deficiencias y poder aprender de manera continua de ellos, el trato justo, imparcial y democrático (2015: 228).

El estudio de Patiño coincide con los/as autores/as referidos/as en la mayoría de los rasgos que caracterizan a los/as docentes excelentes, pero destaca algunos aspectos a los que no se había aludido: el reconocimiento de la propia falibilidad, la autocrítica, la capacidad de aprender del estudiantado y la imparcialidad en su trato. La autora sostiene que para ser efectiva, auténtica o excelente, la docencia debe ser considerada como una vocación por quien la ejerce. Esta tarea se relaciona con la educación en valores en la universidad, la cual debe ser crítica ante cualquier forma de dogmatismo.

Las ideas expuestas por esta autora amplían la noción de lo que significa ser un/a docente excelente, al enfatizar la relevancia de la formación humanista del profesorado universitario. De acuerdo con esto, lo que distingue a un/a profesor/a excelente, además de las competencias propias de su ámbito y los conocimientos

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

didácticos para comunicar su saber de forma efectiva, es la sensibilidad ética hacia la dignidad humana del estudiantado y el compromiso con los problemas sociales; es decir, ser consciente de su papel como portador/a de valores y asumir esa responsabilidad, puesto que "no hay conocimiento que no tenga una implicación moral" (Patiño, 2015: 109).

La característica esencial de los/as profesores/as estudiados/as por Patiño se expresa en la pasión, entrega y amor a su vocación profesional, además de la autenticidad con la que son capaces de transmitir estos valores a quienes asisten a sus cursos. Aunado al rigor en la enseñanza de los contenidos, muestran interés por las personas que están contribuyendo a educar. Sus clases ofrecen horizontes de sentido, donde las /os jóvenes se sienten valorados/as y reconocidos/as como personas. En las evaluaciones docentes son numerosos los comentarios en que el estudiantado reconoce la influencia ejercida por estos/as docentes en la transformación de sus vidas, al igual que las muestras de gratitud hacia ellos/as.

De acuerdo con lo expuesto hasta aquí, la literatura revisada muestra que la ética y la formación en valores constituyen el núcleo de la excelencia docente. Los/as autores coinciden en que para llegar a ser un/a docente de calidad es necesario lograr la integración armónica entre la solidez de los conocimientos disciplinares, la pasión por la enseñanza, el respeto a la dignidad del estudiantado y el compromiso con un mundo mejor. Sin embargo, se echa de menos una dimensión más crítica en torno a la relación entre ética y excelencia ante las condiciones de pobreza y violencia estructural que constituyen el contexto en el que se lleva a cabo la formación universitaria en Latinoamérica, así como respecto al impacto del neoliberalismo en el ámbito académico.

2. Modelo educativo de la Universidad de Colima: dimensión ética y perfil de las/os docentes

La Universidad de Colima fundamenta su proyecto educativo en la responsabilidad social a través de la formación integral de profesionistas que se conduzcan de forma ética y ejerzan sus disciplinas con una alta calidad. Para lograrlo, se ha puesto en marcha un nuevo modelo educativo sobre bases humanistas, centrado en el aprendizaje, curricularmente flexible y con un esquema de gestión socialmente responsable (Universidad de Colima, 2016: 26). En consonancia con los cuatro pilares de la educación propuestos por la UNESCO: *conocer, hacer, ser y convivir,* el enfoque por competencias adoptado por esta máxima casa de estudios promueve "la integración de saberes (conocer), el desempeño satisfactorio (hacer) y el desenvolvimiento personal en diversidad de contextos (ser y convivir)" (2016 30).

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

En el discurso, la base filosófica de esta propuesta está constituida por un enfoque humanista cuyo principal objetivo es la formación integral y socialmente responsable del estudiantado mediante aprendizajes significativos, lo que implica: una formación *actitudinal*: "para la convivencia democrática, la generosidad y la crítica"; *instrumental:* actividades intelectuales y trabajo colaborativo; *para el desarrollo integral del conocimiento*: preparación para la investigación, la comprensión de la complejidad, la creatividad y la innovación; *para la madurez personal*: desarrollo de las capacidades para la auto-crítica y auto-reflexión, y valores como la coherencia y la ética; *para la vida social:* ejercicio de una ciudadanía responsable, estilo de vida saludable, igualdad de género, compromiso con el cuidado medioambiental y la justicia social (Universidad de Colima, 2016: 28).

Desde el enfoque humanista, se considera que la base de las funciones del profesorado es el respeto al estudiantado, al que debe ofrecerse una visión comprensiva de los problemas más acuciantes de la actualidad, además de la transmisión de los conocimientos específicos de cada materia. En este contexto, se concibe al/a docente como un/a comunicador/a eficaz, consciente de ser portador/a de valores, capaz de presentarse con autenticidad ante el estudiantado y motivarle en el proceso de su autorrealización. Por ello es imprescindible que muestre coherencia, rechace el autoritarismo y se embarque en la tarea de formar y ser formado/a. También se considera relevante fomentar una cultura de evaluación y autoevaluación permanente.

Ahora bien, la Universidad de Colima cuenta con cincuenta y siete programas educativos de licenciatura, once de especialidad, quince de maestría y ocho de doctorado, sumando un total de noventa y cuatro programas educativos distribuidos entre estudios de pregrado y posgrado (Universidad de Colima, 2016). La palabra *ética* es mencionada en la misión y visión de los diferentes programas educativos, sin embargo, en el caso del pregrado, a excepción de la Licenciatura en Filosofía, las asignaturas relacionadas con ética y valores representan menos del 1% de los créditos considerados en los planes de estudio de este nivel. Por lo que respecta al posgrado, solamente se ubicaron dos cursos relacionados con ética profesional en nivel maestría, y ninguno en especialidad y en doctorado. Esto muestra la distancia existente entre el lugar que ocupa la ética a nivel discursivo y el currículum real, de tal manera que la educación en valores en la universidad parece depender del criterio y la praxis del profesorado.

En el 2018, se publicó el *Código de ética y conducta de la Universidad de Colima*, asimismo han surgido comités de ética al interior de la institución, sin embargo, los contenidos curriculares específicos sobre ética y ética profesional son escasos, y hasta el momento existen pocos espacios (foros, seminarios, etcétera) para la discusión académica y el diálogo al respecto, lo que representa una importante área de oportunidad.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

3. Concepciones y criterios de valoración del profesorado de humanidades sobre la dimensión ética de la excelencia docente

Como parte del proyecto de investigación "La excelencia del profesorado universitario en el posgrado en la Universidad de Colima", se realizaron entrevistas a docentes que han participado en distintos programas de grado y posgrado de la institución. Para este artículo fueron seleccionadas cuatro entrevistas que recogen los testimonios de quienes pertenecen al ámbito de las humanidades: dos profesoras de Letras, un profesor de Historia y otro de Filosofía, porque fueron quienes profundizaron más en sus respuestas sobre ética y valores. El objetivo buscado es recuperar sus concepciones y criterios de valoración respecto a la relación entre ética y excelencia docente. Para ello, se examinaron las siguientes dimensiones: 1) significado de ser un/a profesor/a universitario/a; 2) concepción sobre la excelencia docente; 3) valores relevantes en el ejercicio de la docencia; 4) definición de ética y su vínculo con la excelencia docente; 5) importancia de la ética en la relación con el alumnado, las/os colegas, la institución y la sociedad.

Sobre lo que significa ser un/a profesor/a universitario/a, los/as docentes entrevistados/as estuvieron de acuerdo en considerar su trabajo como una responsabilidad hacia el estudiantado y la sociedad, actividad que, además, les resulta gratificante. A través de la docencia y la investigación, forman profesionistas comprometidos/as con la mejora de sí mismos/as y de la sociedad. Las dos profesoras que participaron en este estudio utilizaron un lenguaje incluyente; una de ellas expresó que, en su caso, ser docente universitaria representaba una oportunidad para abonar a la igualdad de género. De los dos profesores, uno señaló su deber de retribuir en alguna medida la formación que recibió; en tanto que el otro destacó la importancia de cumplir con las funciones de transmisión, búsqueda y examen crítico del conocimiento, así como de comunicar una conducta ética al alumnado.

En lo que sigue se presentan algunos fragmentos de sus testimonios sobre el significado que atribuyen a su trabajo como docentes universitarios/as:

> "Para mí significa una responsabilidad grande porque me pone en contacto con un perfil muy especial de estudiantes para quienes tenemos el deber profesional-ético de mostrarles el ejercicio de una vocación más allá del desenvolvimiento en un contexto laboral específico. Creo que como profesores/as deberíamos mostrarles las posibilidades de desarrollo humano que implica el ejercicio de determinada profesión" (Ana, entrevista realizada el 25 de noviembre de 2016).

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

Según argumenta esta profesora, la enseñanza constituye una oportunidad para iluminar alternativas que incentiven el crecimiento personal del estudiantado, más allá de la transmisión de conocimientos disciplinares específicos. Respecto a su concepción sobre la ética docente, destaca la alusión al término *vocación* como núcleo de la misma. Llama la atención que éste sea poco mencionado en la literatura revisada (Patiño, 2015, es quien le concede más relevancia), y se encuentre ausente del resto de los testimonios del profesorado entrevistado. En ese sentido, Ana muestra la urgencia de integrar el concepto de *vocación* al perfil del profesorado universitario; de lo contrario, se le reduce a un adiestramiento en donde las posibilidades de desarrollo humano son escasas.

En consonancia con lo señalado por Ana, Bruno subraya que el/la docente no sólo es vehículo de conocimientos, sino que comunica también su posición ante la profesión que ejerce y ante el mundo. "El profesor no solamente instruye o transmite conocimientos, también educa en la medida en que en esa transmisión hay una parte de su conducta que quisiera que sus alumnos adquirieran" (entrevista realizada el 17 de noviembre de 2016). De acuerdo con él, educar implica no sólo la enseñanza de contenidos, sino una práctica de vida que aspira a tener un impacto positivo en la conducta del estudiantado.

Federico comparte la convicción de que la docencia universitaria debe trascender los muros de la disciplina que se enseña y proveer al alumnado de un enfoque crítico para la comprensión del mundo: "Me gusta pensar que contribuyo a la formación de alumnos y de futuros profesionistas con un sentido crítico de la realidad" (entrevista realizada el 14 de noviembre de 2016).

Blanca, por su parte, afirma que un aspecto ético fundamental de la docencia universitaria es contribuir a la igualdad de género a través de la formación profesional de las mujeres y la transformación de las condiciones estructurales que impiden su pleno desarrollo. Al respecto sostiene lo siguiente: "Para mí, ser profesora universitaria significa una oportunidad, pero también una obligación para abrir las puertas a otras mujeres" (entrevista realizada el 6 de diciembre de 2016).

En todos los testimonios destaca la centralidad de la dimensión axiológica implicada en el ejercicio de la docencia universitaria. Por un lado, el profesorado entrevistado alude a los valores intelectuales: conocimiento, pensamiento crítico, deseo de saber y de compartir ese saber; por otro, considera que éstos se vinculan con los valores morales: transmisión de una conducta ética, compromiso social, madurez personal y mejora de sí mismo/a. Los/as docentes son conscientes de su papel como transmisores/as de valores, al igual que de las implicaciones de su conducta en el alumnado. Otro rasgo relevante es el gusto que externaron hacia su profesión: "me gusta lo que hago", "disfruto mi trabajo", "encuentro sentido en mi profesión", fueron expresiones recurrentes.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

Estos/as profesores/as consideran que la excelencia en el ámbito universitario implica un compromiso ético tanto con la formación del estudiantado como con la investigación y la sociedad. Cuestionan la relación de la excelencia con los resultados y la identifican más bien con los esfuerzos cotidianos y la honestidad para realizar su trabajo lo mejor posible: actualizarse, buscar estrategias pedagógicas eficaces, despertar el interés del estudiantado, involucrarse activamente en las clases, tomar en serio las evaluaciones docentes con el propósito de mejorar, reflexionar críticamente sobre su propio desempeño y reconocer las propias limitaciones. Un docente se mostró escéptico ante la posibilidad de alcanzar la excelencia, a la que concibe como un ideal cuya función es guiar los esfuerzos diarios. Otra, señaló que a su juicio un maestro/a de excelencia debe incentivar el gozo por aprender, el respeto a la profesión y la vocación de servir a su comunidad. Según las palabras de Ana:

> "Yo creo que cumplo mi función o estoy más cerca de eso que llamaríamos excelencia, cuando hago que las/os estudiantes no sólo sean competentes en determinado ámbito profesional, sino que amen lo que hacen y tengan la intención de transformar su entorno y una cierta vocación de servicio (…) Creo que hay que mover en los/as chicos/as además de conocimientos y valores una especie de alegría por aprender" (entrevista realizada el 25 de noviembre de 2016).

Los/as cuatro profesores/as con quienes se conversó aludieron a la importancia de la *honestidad* en el ejercicio de la docencia, es decir, a mostrarse con *autenticidad* y *congruencia* ante sus estudiantes. También coincidieron en señalar la necesidad de una cultura de la *autocrítica***,** así como en buscar la *transparencia* en la comunicación. Los valores que aparecen recurrentemente en su discurso son el *respeto***,** el *esfuerzo***,** la *responsabilidad***,** la *apertura***,** la *comprensión***,** el *reconocimiento del crédito ajeno* y la *libertad***.** Un profesor mencionó la *convivencialidad* y, aunque los/as demás no pronunciaron este término, sí se refirieron a su interés en conocer a sus estudiantes y trabajar en armonía con sus colegas.

Los/as docentes entrevistados/as expresaron la forma en que conciben la ética en sus funciones como docentes e investigadores/as. De acuerdo con Blanca, la ética implica diferentes dimensiones interconectadas: personal, comunitaria, social y profesional. Asimismo, representa una guía que debe iluminar tanto el actuar individual, como el trabajo de investigación y la docencia:

> "La ética es como esa claridad que debe acompañarnos no sólo en el proceso de la investigación, sino de la formación integral (…). La ética es el engranaje para que una persona esté actuando en la comunidad, en la sociedad, en la comunidad de investigación o en la

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

> comunidad universitaria, como apoyo para aquellos otros/aquellas otras, que están en formación" (entrevista realizada el 6 de diciembre de 2016).

Federico acentúa la relevancia de la honestidad y la autenticidad tanto en relación con el alumnado como con respecto a las/os colegas como dimensiones fundamentales de la ética docente. En sus palabras: "La ética implica comportarse de manera honesta y no caer en el juego de la simulación. Considero que también es muy importante la ética en la relación con mis colegas" (entrevista realizada el 14 de noviembre de 2016). El profesor explicó que a su juicio si el/la docente simula que prepara clases, revisa trabajos, evalúa, etcétera, el estudiantado se convierte en su espejo. Asimismo, destaca la importancia de no ocultar información y procurar actuar de forma transparente con los/as compañeras/os de trabajo.

En su testimonio, Ana sostiene que la ética atraviesa el actuar de la persona en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve. Más allá de las exigencias de una formación instrumental, la ética docente implica proponer alternativas para que el estudiantado se encuentre a sí mismo en su calidad de ser humano:

> "La ética constituye un conjunto de principios y valores que conforman un marco axiológico que determina consciente o inconscientemente mi actuar, dentro o fuera del aula. Este marco ético es decisivo cuando evalúas e interactúas con el estudiantado. No se trata sólo de enseñar competencias, sino que abres la posibilidad a un espacio de encuentro y de revelación de ese ser humano que está ahí" (entrevista realizada el 25 de noviembre de 2016).

En coincidencia con la posición expresada por Ana, Bruno argumenta que nuestras elecciones responden a un horizonte de valores, algunas veces en conflicto, que promueven (o no) reflexiones morales sobre las posibilidades de humanización abiertas por el ejercicio profesional:

> "Cada decisión que tomamos está determinada por diferentes valores. Si concebimos la ética dentro de la investigación, es como una interpelación al docente para que reflexione antes de actuar, que evalúe las diferentes situaciones, los valores implicados (…) una ética profesional es el lado humano que cada quien debe tener en el ejercicio de su profesión" (entrevista realizada el 17 de noviembre de 2016).

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

Aunado a lo anterior, este docente plantea una cuestión filosófica fundamental dentro de la ética y la ética profesional, según sus palabras: "hay que esclarecer algo, que en la práctica no hay ética, lo que hay es la moral" (entrevista realizada el 17 de noviembre de 2016). En la historia de la Filosofía se ha suscitado una controversia respecto a la relación entre ambos conceptos; por una parte, de acuerdo con su etimología, ética y moral comparten un mismo significado. Por otra, si bien muchos filósofos los han utilizado como sinónimos, ha prevalecido la idea de que la ética pertenece al ámbito de las decisiones personales, la propia conciencia y el ejercicio de la autonomía, en tanto que la moral se refiere a preceptos sociales, normas heterónomas, costumbres, aunque también existen disidencias al respecto. Según sostiene Ortíz (2016): "ni la etimología ni alguna tradición filosófica nos imponen una determinada manera de entender los términos ética y moral. Se trata de una distinción especulativa que ha cambiado según la han usado los filósofos, mayormente los filósofos contemporáneos" (p. 137). Lo anterior justifica hablar de una ética en la práctica docente.

Aparte de esforzarse en comunicar valores positivos a sus estudiantes, los/as docentes con los que se dialogó recurren a diferentes estrategias para lograr los mejores resultados en la enseñanza. Un rasgo común entre ellos/as es su interés en actualizarse de manera permanente: aprovechan los beneficios de la tecnología sin perder la perspectiva crítica; procuran que sus clases sean participativas; vinculan los contenidos estudiados en clase con problemáticas de la vida cotidiana; escuchan con atención a sus estudiantes y les retroalimentan; promueven el trabajo en equipo, pero también plantean actividades para conocer el desempeño individual; se acercan al alumnado y se interesan en comprender su contexto; aprecian que sus estudiantes atiendan la clase, tengan iniciativa y participen y estén dispuestos/as a aprender de/con ellos/as. En sus palabras:

> "Lo que más valoro en los estudiantes es la participación, porque te permite darte cuenta si están entendiendo o no (…) también puede abrirte un horizonte que no habías considerado" (entrevista realizada el 17 de noviembre de 2016).

Además de las dimensiones de la relación entre ética y excelencia docente exploradas hasta aquí, se planteó también la relación de los/as profesores con sus colegas y ante la institución. De acuerdo con sus respuestas, todos/as establecen vínculos cordiales con sus pares, les agrada su ambiente laboral, realizan tareas colegiadas y trabajan en equipo. Por lo que se refiere al clima institucional, señalaron que los recortes presupuestales a la educación superior afectan sus posibilidades de desarrollo profesional, aunque la naturaleza de sus disciplinas, a diferencia de las áreas que requieren material de laboratorio y otros insumos, les permite continuar aún en condiciones de precariedad económica.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

Los/as docentes que participaron en este estudio concuerdan en que sin ética es imposible alcanzar la excelencia; asimismo, asumen su responsabilidad como modelos de conducta para el estudiantado. En todos los testimonios se percibe la aspiración a trascender el ámbito estrictamente profesional y contribuir a la formación de personas autónomas, reflexivas, (auto)-críticas y comprometidas con su comunidad. Sus palabras muestran la importancia que atribuyen a la ética, la ética profesional, la deontología y la axiología.

4. Consideraciones finales

A partir de lo precedente, se propone una definición de ética recuperada desde los puntos de vista del profesorado entrevistado: esta ética atraviesa las diferentes dimensiones de la vida y no se limita al ámbito profesional; implica una vocación, la cual se expresa en la capacidad para transmitir al estudiantado el amor que se tiene hacia la profesión; además, es relacional: incluye a la propia persona, es intersubjetiva y asume un compromiso ante la sociedad; exige la puesta en práctica de algunos valores básicos: honestidad, autenticidad, congruencia, autocrítica, respeto, esfuerzo, entrega, libertad y responsabilidad; y tiene un potencial humanizador imprescindible para el desarrollo integral del estudiantado que se pretende formar.

Las/os profesoras/es entrevistadas/os se plantean su profesión como un compromiso consigo mismos/as, con sus estudiantes, con la institución y con la sociedad, mucho más que como una forma de ganarse la vida. Estos/as docentes nos recuerdan que aspirar a la excelencia quiere decir también abrirse con honestidad a un proceso de aprendizaje compartido con los/as alumnos/as en una aspiración conjunta de transformación social. Desde sus disciplinas, cada vez más amenazadas ante las tendencias mundiales de reducir el aprendizaje a su dimensión instrumental, defienden la educación humanista como una parte imprescindible de la formación ética en la Universidad.

Si bien, como pudimos constatar, se presentaron discrepancias en la concepción de la excelencia docente por parte del profesorado, existe concordancia respecto al lugar central que conceden a la ética, considerada el elemento esencial para aproximarse a la excelencia. Sobre esta relación esencial entre ética y excelencia docente puede apreciarse la coincidencia entre la literatura revisada en el apartado teórico y los testimonios del profesorado entrevistado. La conclusión a la que se llega es la misma: sin ética no es posible acercarse, ni mucho menos alcanzar, la excelencia docente.

Por lo que respecta al Modelo Educativo de la Universidad de Colima, se presenta el reto de incluir las percepciones y criterios de valoración del profesorado para replantar el perfil profesional del/a docente, así como para proponer vías

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

que promuevan la reflexión sobre el lugar que debe ocupar la ética, la ética profesional y la deontología en la formación universitaria, y diseñar estrategias específicas que permitan integrar la dimensión ética y axiológica en todos los niveles profesionales ofrecidos por la institución. Lo anterior hace necesario reconocer la relevancia de la formación transversal en filosofía y humanidades, que es donde se abordan las cuestiones relativas a ética y valores, para el resto de las carreras universitarias y para la Universidad en general.

Finalmente, podemos preguntarnos ¿qué aportan estos/as profesores/as a la discusión sobre ética y excelencia? ¿Existen elementos que les hagan peculiares en este debate? En sus testimonios se expresa una crítica ante la reducción de la excelencia a criterios mensurables y se enfatiza la importancia de pensarla como un elemento de la ética y no al revés. Desde la Historia, las Letras y la Filosofía, estas/os docentes sostienen que contribuir a develar las posibilidades de desarrollo humano de cada estudiante debe ser inseparable de la habilitación disciplinar en un contexto universitario.

5. Referencias bibliográficas

CAMPS, V., (2000), *Los valores de la educación,* séptima edición, Anaya, Madrid.

CHÁVEZ GONZÁLEZ, M.G. (2016), Ética, compromiso y excelencia del docente según los estudiantes. Trabajo presentado en el *II Congreso Internacional de Ética profesional y responsabilidad social universitaria,* Ciudad de México, UNAM, 11 de mayo. Disponible en línea: https://www.researchgate.net/publication/305661678_Etica_compromiso_y_excelencia_del_docente_segun_los_estudiantes Fecha de consulta: 14 de diciembre de 2016.

CRISOL, E., y ROMERO, M.A. (2014), Práctica docente versus ética docente. Hacia la mejora de la práctica docente a partir de la ética profesional, *Journal for Educators, Teachers and Trainers* 5 (2), pp. 23-35. Disponible en línea en: https://es.scribd.com/document/268785849/Practica-Docente-Versus-Etica-Docente Fecha de consulta: 4 de enero de 2017.DELORS, J., (1996), Los cuatro pilares de la educación, en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (pp. 91-103), Santillana-UNESCO, Madrid.

HIRSCH, A., (2014). Desarrollo de un proyecto de investigación sobre ética profesional. En Escalante, Ana Esther; Benítez, Arturo y López-Calva, Juan Martín (coords.) *Educación y valores para la globalización* (pp. 275-301). Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL, A.C.), Ediciones Gernika, Universidad Iberoamericana Puebla y Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Disponible en línea:

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

www.eticaprofesional-anahirsch.com.mx/Disco3/2016/46.docx Fecha de consulta: 19 de octubre de 2016.

HORTAL, A., (2002). *Ética general de las profesiones,* segunda edición, Centros Universitarios de la Compañía de Jesús, Bilbao.

MARTÍNEZ, M., BUXARRAIS, M., y ESTEBAN, F., (2002), La universidad como espacio de aprendizaje ético, en *Revista Iberoamericana de Educación, 29,* 17-43. Disponible en línea en: http://hdrnet.org/230/1/Etica_Univ.pdf Fecha de consulta: 12 de agosto de 2016.

NAVIA, C., y HIRSCH, A., (diciembre 2015), Dimensiones y rasgos sobre la excelencia del profesorado en instituciones formadoras de docentes en América latina, en *Edetania,* 48, 117-130. Disponible en línea:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5349088.pdf Fecha de consulta: 14 de diciembre de 2016.

ORTIZ, G., (2016), Sobre la distinción entre ética y moral, en *Isonomía. Revista de Teoría y Filosofía del Derecho (45),* 113-139.

PATIÑO, H., (2015), *¿Qué hacen los docentes de excelencia? Claves para la formación humanista en la universidad,* Universidad Iberoamericana, México.

Universidad de Colima (2016). Modelo Educativo. Plan Institucional de Desarrollo 2014-2017, Universidad de Colima, México.

(2018). *Código de ética y conducta de la Universidad de Colima*. Colima, México: Universidad de Colima. Disponible en línea: http://portal.ucol.mx/content/docrevista/documento_1060.pdf

YURÉN, T., y HIRSCH, A. (coords.) (2012), *La investigación en México en el campo Educación y Valores. Estado del conocimiento de la década 2001-2011,* ANUIES-COMIE, México.

Recibido: 19/10/18
Aceptado: 15/11/18

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

Recensiones

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

Juan M. González-Anleo (2018)

1968 Queremos otro mundo, y lo queremos ¡AHORA!

Fundación SM, PPC, 469 pp.

Los que ya tenemos cierta edad hemos leído, oído y visto bastantes documentos sobre el Mayo del 68, por lo que al caer en mis manos este texto de Juan M. González-Anleo no esperaba encontrar mucho más de lo que ya sabía, pero también al ser escrito por este autor, del que conozco buena parte de su obra, sabía que algo novedoso y atractivo hallaría, ya que aparte de su gran conocimiento y capacidad, es un profesional riguroso, profundo y crítico. Pues bien, una vez más, no me ha defraudado.

Si hay algo que verdaderamente admiro de Juan es su enorme conocimiento teórico de la sociología y su aplicación al análisis de los fenómenos sociales. A ello hay que añadir su formación politológica y psicológica, lo que le hace tener una perspectiva más amplia de la realidad social. Los que compartimos redes sociales con él sabemos, también, que sus vivencias están marcadas por la música, y que la considera una de las grandes aportaciones a la realidad social contemporánea. Con esta mochila, y con muchas más cosas que yo desconozco, se ha lanzado en el 2018 a escribir un texto sobre el Mayo del 68.

¿Qué es lo que le diferencia de los demás textos sobre ese acontecimiento? En primer lugar, el que haya ido a las causas, haya buceado en los años anteriores y con una mirada no solo europea sino internacional. Su análisis es exhaustivo, es como si se hubiese metido en un dron y se hubiese ido en el tiempo atrás, desde el final de la segunda guerra mundial hasta ese mayo tan rememorado, para desde allí tener una perspectiva más amplia y, a la vez, más real. Esa mirada nos lleva: al Movimiento de los Derechos Civiles, de Libertad de Expresión, al Movimiento Antibélico, al "hartazgo de las apretadas mallas sexuales victorianas", a la Revolución cultural China, a la Revolución Cubana…, lo que supuso la necesidad de construir una sociedad nueva, con valores postmaterialistas y un mayor interés por las relaciones sociales y políticas, y así "ascender a las altas cumbres de la autorrealización, la libertad de expresión y la búsqueda de la libertad, y esa generación no era otra que sesentayochista" (p. 73).

González-Anleo es un sociólogo experto en juventud, por lo que ha podido abordar aquellos acontecimientos con más conocimiento sobre los actores sociales principales que llevaron a cabo aquella revolución/rebelión, incidiendo en cómo aquella juventud se enfrentó al sistema existente no conformándose con el camino que les habían diseñado, sino que exigieron "ir más allá", negándose a ser un producto más de ese sistema. También considera la adicción teórica a la

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

filosofía y a la sociología, y a la música, como unos instrumentos fundamentales en su lucha.

Dedica un capítulo a la importancia que tuvieron el sexo, las drogas y el rock. Rechazando la moral tradicional burguesa, cuestionando los discursos predominantes sobre las drogas y viendo el papel de la música rock como un *esperanto generacional*.

Una de sus aportaciones más importantes es, la que considera que el 68 no hay que contemplarlo como un fin, sino como el principio "de una nueva *era revolucionaria* en la que se cambiarían pensamientos, valores, sensibilidades, estructuras sociales, estructuras de poder, estructuras políticas… y en muchos planos diferentes además" (p. 239). Lo que supondría, en definitiva, una nueva cultura.

Para finalizar, quisiera resaltar su pormenorizado listado de obras filosóficas y sociológicas que sirvieron de base a aquellos jóvenes o bien ha utilizado el autor para su análisis, y una recopilación de más de 600 canciones, a las que se puede tener acceso directo.

José María Bleda García
Profesor Sociología de la Universidad de Castilla-La Mancha
Jose.Bleda@uclm.es

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

Breve currículum de los autores

José Enrique Rodríguez Ibáñez

Doctor en Sociología por la Universidad de California (Santa Bárbara) y en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido Catedrático de Sociología de las Universidades de Málaga y Complutense, de la que en la actualidad es Profesor Honorífico. Entre sus publicaciones destacan los libros "Teoría crítica y sociología" (1978), "El sueño de la razón" (1982), "Después de una dictadura" (1987), "La perspectiva sociológica" (1989; 3a. ed, 2003), "¿Un nuevo malestar en la cultura?" (1999) y "Voces cruzadas" (2008). Últimamente ha dirigido un programa de investigación sobre sociología española.

Ana Hirsch Adler

Investigadora Titular "C" en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, Doctora en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM, Principales líneas de investigación: Ética profesional, Educación y valores y Excelencia del profesorado universitario. Está en el Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Nivel II - Área de Ciencias Sociales y forma parte de asociaciones como son: International Sociological Association, European Sociological Association, Sociedad Mexicana de Educación Comparada y Red Académica Iberoamericana sobre Ética Profesional y Responsabilidad Social Universitaria. A la fecha cuenta con la publicación de 19 libros (de autor y libros colectivos), 53 capítulos en libros colectivos y 55 artículos en revistas especializadas.

Judith Pérez-Castro

Doctora en Ciencia Social con especialidad en Sociología, por El Colegio de México. Investigador asociado "C" de tiempo completo, en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) – UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel II. Líneas de investigación: ética profesional y valores profesionales, políticas educativas, vulnerabilidad y actores sociales.

Publicaciones recientes: (2015). La ética profesional en la formación universitaria en México. En: *Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*, (47).

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

Valencia, España: Universidad Católica de Valencia. San Vicente Mártir. pp. 93 – 107.

(2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, (46).

Antonio Gómez Nashiki

Profesor e investigador de Tiempo Completo en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima. Doctor en Ciencias, con especialidad en Investigaciones Educativas, DIE-CINVESTAV. Ha publicado cuatro libros y varios artículos de investigación en revistas nacionales y extranjeras. Su libro más reciente: Educación y pobreza. La enseñanza en un contexto crítico, UdeC. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Líneas de investigación: violencia escolar, gestión escolar y análisis de instituciones educativas.

Douglas A. Izarra Vielma

Profesor asociado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela), Coordinador de Investigación y Postgrado de la Extensión Académica San Cristóbal, Investigador activo de la línea "Formación Docente" del Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón.

Juan Martín López Calva

Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Ha hecho dos estancias postdoctorales como LonerganFellow en el LonerganInstitute de Boston College (1997-1998 y 2006-2007) y publicado veintiséis libros, cuarenta y siete artículos y veintiséis capítulos de libro. Actualmente es Decano de Posgrados en Artes y Humanidades de la UPAEP. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel 1), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL) que presidió de 2011 a 2014 y de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE). Trabaja en las líneas de Ética y autorregulación en el proceso educativo con énfasis en Ética profesional, Educación humanista e innovación educativa.

María Isabel Paulina Gómez Vallarta

Licenciada en Administración (UPAEP), Maestría en Calidad de la Educación (UDLA). Master en Alta Dirección de Centros Educativos (Villanueva y Complutense). Doctorado en Educación (IBERO). Certificación Internacional

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

en Coaching, 2010. (International Coaching Technologies y Universidad Ibero). Certificación Internacional en Coaching ejecutivo, 2016. International Association of Coaching. Coordinadora de la Maestría en Pedagogía con terminación en Docencia y Dirección, (2014 a 2015). Actualmente es Directora Académica de la Maestría en Administración. Ha impartido conferencias y cursos a diferentes instancias académicas y empresariales.

Flavia Maricruz Bañuelos Hernández

Licenciada en Pedagogía (UPAEP). Maestría en Educación Superior (ULSA). Maestría en Desarrollo Humano y Educativo (UPAEP). Curso de Ética y Valores "El Arte de Pensar y Vivir Creativamente" 5ª Ed. por la Universidad Francisco de Vitoria y la Escuela de Pensamiento y Creatividad. Asociación para el progreso de las Ciencias Humanas por Alfonso López Quintás (2009- 2010). Estudiante del Doctorado en Educación en la UPAEP con la Investigación: Prácticas Docentes Efectivas en el área de Formación Humanista en la Universidad. Actualmente maestra de tiempo completo en el área de Formación Humanista UPAEP.

Araceli Noemí Barragán Solís

Posdoctorado en Educación en la Universidad Iberoamericana Puebla. Doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México. Maestría en Pedagogía por, Facultad de Estudios Superiores Aragón, Universidad Nacional Autónoma de México. Licenciatura en Periodismo y Comunicación Colectiva, Escuela Nacional de Estudios Superiores Aragón, Universidad Nacional Autónoma de México.

Benigno Benavides Martínez

Es Doctor en Ciencias Sociales por el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Profesor de Tiempo Completo de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL. Docente en las licenciaturas de Sociología y en la de Educación; autor de libros y artículos del área de Ciencias Sociales y Educación enfocados al estudio y desarrollo de las profesiones.

Angélica Vences Esparza

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Tamaulipas (México). Es Profesora de Tiempo Completo, Titular "A" de la Facultad de Filosofía y Letras y Subdirectora de Planeación Estratégica de la Dirección General de

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

Planeación y Proyectos Estratégicos de la UANL. Sus proyectos de investigación son: La Internacionalización de la Educación Superior. Procesos y prácticas; Estrategias didácticas, y el de Cuerpos Académicos y su contribución a la circulación internacional de los conocimientos.

Cecilia Navia Antezana

Es doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de París 3 y tiene reconocimiento Nivel 1 del Sistema Nacional de Investigadores. Es miembro de las siguientes asociaciones: Presidenta del 2016 al 2018 de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores y miembro de la International Sociological Association, Red Académica Iberoamericana sobre Ética Profesional y Responsabilidad Social Universitaria y Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Imparte docencia en la Licenciatura en Educación Indígena y Maestría en Gestión de la Convivencia Educativa de la UPN. Ha investigado y publicado sobre formación, ética e identidad profesional en la formación de docentes.

Guadalupe Chávez-González

Es Doctora en Filosofía con acentuación en Estudios de la Cultura por la Universidad Autónoma de Nuevo León, profesora de Tiempo Completo de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL y enseña en licenciatura y posgrado. Trabaja en los siguientes proyectos de investigación: La excelencia de los profesores universitarios, Ética profesional y responsabilidad social de los estudiantes, Historia de la Educación de las mujeres, sobre los cuales ha realizado diversas publicaciones.

María Concepción Treviño Tijerina

Doctora en Educación Superior por el Centro de Estudios Interdisciplinarios, Monterrey, Nuevo León en el 2016, con mención honorífica. Es profesora Titular "A" Tiempo Completo en Facultad de Odontología de la UANL, desde 1980. Es miembro de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores, A.C., y de la Red de Investigadores Educativos de Universidad Autónoma de Nuevo León. Cuenta con apoyo del Programa para el Desarrollo Profesional Docente de la Secretaría de Educación Pública. Ha publicado diversos capítulos de libros y artículos en revistas sobre violencia en la universidad desde 2014 y ética y valores en estudiantes y profesores desde 2016.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

Georgina Aimé Tapia González

Doctora en Filosofía por la Universidad de Valladolid/Salamanca, España y maestra en Filosofía de la Cultura por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México. Actualmente es profesora investigadora de tiempo completo de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima y directora de la Escuela de Filosofía de la Universidad de Colima. Sus líneas de investigación son: filosofía de la educación y estudios de género. Entre sus publicaciones más recientes destacan: (2017) "Graciela Hierro: Filosofía de la educación en clave de género", en *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México,* vol. 3, núm. 5, 1-22; y (2018) "Educación filosófica para la igualdad de género y la sostenibilidad medioambiental", en *Daimon. Revista Internacional de Filosofía,* núm. 73, 27-39.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

Normas técnicas de publicación

1. Los trabajos se enviarán por correo electrónico en formato de procesador de texto **Word** para **Windows** a la secretaría de la revista, a la dirección revista.praxissociologica@uclm.es, indicando en el asunto "Artículo revista Praxis".

2. Todos los trabajos deberán ser inéditos. En caso contrario, el autor lo o autores indicarán expresamente en la primera página, justificando el interés para la nueva publicación. En caso de resultados (preliminares o definitivos) de un proyecto de investigación, deberá hacerse constar mediante nota al pie en la primera página, indicando el nombre del proyecto, clave o referencia, entidad financiadora y nombre del investigador principal. Del mismo modo, deberá hacerse constar si el trabajo es resultado de una Beca o si se hubiera presentado en un Congreso (sin publicación del mismo).

3. Para garantizar que la evaluación del artículo se produce de forma anónima, los originales se presentarán de la siguiente manera:

- En la primera página constarán los datos identificativos del autor o autores: nombre y apellidos, institución de pertenencia, e-mail, dirección postal y teléfonos de contacto. Se incluirá también un breve currículo del autor de 10 líneas como máximo.

- En la segunda página aparecerá, por este orden, el título del trabajo en español e inglés, un resumen (abstract) del trabajo en español e inglés de 200 palabras como máximo que refleje claramente los objetivos, metodología y resultados del trabajo y una lista de palabras clave (keywords) en español e inglés (hasta un máximo de 5). A continuación se presentará el trabajo desarrollado.

4. Los textos se presentarán mecanografiados a doble espacio, con un tipo de letra Times New Roman, tamaño 12, con márgenes de 3 cm. en todas las direcciones. La extensión de los artículos no excederá las 25 páginas. Los apartados en los que se estructure el artículo deberán ir numerados en números arábigos, correlativamente, y seguidos de un punto. Irán en mayúsculas, tamaño12 y negrita. Los títulos de segundo nivel (1.1., 1.2., 1.3., etc.) irán en minúsculas, tamaño 12 y negritas. Los de tercer nivel (1.1.1., 1.1.2., etc.) irán en minúsculas, tamaño 12 pero sin negrita. Se evitarán los apartados de cuarto nivel.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

5. Los textos para Reseñas y Crítica de libros tendrán una extensión máxima de 3 páginas con las características técnicas de formato señaladas para los artículos. En la cabecera del texto se especificará: autor o autores del libro a reseñar, título, editorial, fecha de publicación y número de páginas. Al final de la reseña figurará el autor o autores de la misma, institución de pertenencia y dirección de correo electrónico o e-mail. La propuesta de reseña se remitirá por correo electrónico a la secretaría de la revista, a la dirección revista.praxissociologica@uclm.es.

6. Las notas irán a pie de página, numeradas correlativamente con números arábigos, procurándose reducirlas al mínimo.

7. Se procurará reducir al mínimo los gráficos, cuadros, tablas, etc. Estos se presentarán en archivo aparte y en formato imagen (no en Word), en blanco y negro o escala de grises, con la calidad técnica suficiente que permita su clara reproducción, e irán numerados (con números arábigos), de forma diferenciada (figura 1, tabla 1, etc.). Indicando el lugar donde deben insertarse en el texto.

8. Las referencias bibliográficas completas se presentarán al final del trabajo en la forma que se marca en los siguientes ejemplos:

BERGALLI, R., (1983), *El pensamiento criminológico*, Península, Barcelona, pp. 12-53.

BOUZA, F., (1998), "Comunicación Política. Encuestas, agendas y procesos cognitivos electorales", en *Praxis Sociológica*, 3, Azacanes-UCLM, Toledo, pp. 49-58.

TEZANOS, J.F., (1998), "La estratificación social: desigualdad y jerarquización", en *Tratado de Sociología I*, Altea-Taurus-Alfaguara, Madrid, pp. 287-319.

9. En el texto, las citas o referencias bibliográficas se harán: (Weber 1971: 95).

10. El Consejo de Redacción sólo remitirá a los evaluadores aquellos textos que se adecuen a las normas de publicación de esta revista.

11. La valoración de los originales se realiza mediante el sistema anónimo de doble evaluación por pares.

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

12. Las normas remitidas a los evaluadores para valorar los artículos recibidos son, por este orden: originalidad, relevancia actual del tema, aportaciones novedosas significativas para el área de estudio, relevancia de las fuentes, metodología usada en la investigación, fluidez en el discurso, estilo narrativo, recomendaciones si las hubiere y valoración final ("publicable" o "no publicable").

13. La decisión definitiva para la publicación de los trabajos es responsabilidad del Consejo de Redacción, una vez vistos los informes de los evaluadores.

14. Praxis Sociológica se difunde a través de Internet, en la dirección: http://www.praxissociologica.es

e-ISSN: 2174-4734 X · ISSN: 1575-08-17

PRAXIS SOCIOLÓGICA - 24

UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
Área de Sociología

2019