

DOCUMENTO DE DISCUSIÓN

DD/09/17

Los docentes más valorados por los
estudiantes de la UP. ¿Cómo lo logran?

Ana María Becerra
Karlos La Serna



UNIVERSIDAD DEL PACÍFICO
CENTRO DE INVESTIGACIÓN

DOCUMENTO DE DISCUSIÓN

DD/09/17

© 2009 Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico

DD/09/17

Documento de Discusión

Los docentes más valorados por los estudiantes de la UP. ¿Cómo lo logran?

Elaborado por Ana María Becerra y Karlos La Serna

Diciembre 2009

Resumen

El entorno demandante por mayor calidad y pertinencia, en un entorno de masificación y de globalización de la educación superior, ha motivado la presente investigación: la identificación, organización y análisis de las “mejores prácticas” de los docentes de la Universidad del Pacífico sobre la base de la experiencia de los “docentes muy valorados” por los estudiantes. La identificación de los docentes más valorados se logró combinando el análisis sistemático de los resultados de las encuestas docentes con la información obtenida a través de grupos focales conformados por los estudiantes de la UP. Una vez identificados los docentes, mediante entrevistas a profundidad, se sistematizaron sus aportes. Entre los resultados obtenidos destaca la presencia de profesores valorados de todos los Departamentos y/o Facultades de la Universidad; así como de diversas características comunes a los mismos como el dominio de las materia, la disponibilidad para atender a los alumnos, el manejo de tecnología de la información, el valor agregado que ofrecen en sus clases, la capacidad de trasladar su experiencia profesional e investigaciones a sus estudiantes, los vínculos emocionales que desarrollan con sus alumnos dentro y fuera del aula, el compromiso en su vocación docente, la disposición de aprender a aprender, entre otros.

Key words: Docencia, educación superior, Universidad del Pacífico

E-mail de los autores: Becerra_AMT@up.edu.pe y laserna_k@up.edu.pe

Las opiniones expresadas en los Documentos de Discusión son de exclusiva responsabilidad de los autores y no expresan necesariamente aquellas del Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico. Los Documentos de Discusión difunden los resultados preliminares de las investigaciones de los autores con el propósito de recoger comentarios y generar debate en la comunidad académica.



UNIVERSIDAD DEL PACÍFICO
CENTRO DE INVESTIGACIÓN

Introducción

La demanda por información y educación se ha intensificado en la última década a un ritmo acelerado. La Globalización y el desarrollo tecnológico de los medios de comunicación han redefinido la demanda por educación superior de calidad. La Universidad hoy en día no sólo es un espacio de transmisión de conocimiento sino también una generadora de espacios de creación, difusión y aplicación de conocimientos. Con este espíritu la Universidad del Pacífico, siempre en la búsqueda de la formación de mejores profesionales para el Perú, llevó a cabo el estudio de la identificación de sus prácticas docentes durante el año 2009.

“Los docentes más valorados por los estudiantes de la UP: ¿Cómo lo logran?” identifica y sistematiza las prácticas de los docentes de la UP. Para ello, se supera las limitaciones de las encuestas cerradas de evaluación docente, para lo cual se incorporan grupos focales y entrevistas a profundidad. El conocimiento de las mejores prácticas docentes es una herramienta poderosa para facilitar el proceso inducción y formación de profesores para la educación superior, en especial de las ciencias económico-administrativas y los campos afines a las mismas.

Con el fin de lograr tal objetivo la presente investigación se divide en los siguientes capítulos: En el Capítulo 1, se realiza un completo análisis histórico de las universidades desde sus orígenes hasta la actual situación mundial, regional y local con el fin de justificar los objetivos del estudio; en el Capítulo 2, se analizan los conceptos, así como las teorías detrás de los mismos, que constituyen el marco del presente estudio; en el Capítulo 3, se revisan la función del docente y las metodologías para evaluar su desempeño; en el Capítulo 4, se justifica y explica la metodología utilizada para el logro de los objetivos de investigación; en el Capítulo 5, se sistematiza y organiza la información revelada producto de la aplicación de la metodología; y finalmente en el Capítulo 6, se presenta las conclusiones y recomendaciones del estudio mediante la propuesta de un perfil del docente ideal.

I. Justificación y objetivos de la investigación: La docencia universitaria frente a la historia de la educación superior

A inicios del siglo XXI, son diversas las posiciones respecto de la naturaleza y misión de la Universidad. Para presentarlas adecuadamente, conviene revisar la evolución de esta institución desde su génesis. Ello también permitirá entender por qué, actualmente, son variadas las expectativas de la sociedad respecto de las funciones del docente¹ universitario. El punto de partida de este repaso histórico, se puede iniciar en la Grecia Clásica, donde la educación superior se reservada a jóvenes selectos, a quienes se formaba sobre la base de un conjunto de saberes que se consideraban destinados al hombre libre, es decir, a quien estaba liberado de las ataduras de un oficio mundano². Estos estudios conducían a la ciencia suprema, la Filosofía, la cual, según la concepción de la época, debía ser usada para educar a los futuros gobernantes. Sobre la base de estos saberes, paulatinamente, se fueron delimitando las siete artes liberales que, a través de Roma, pasaron a la cultura cristiano-occidental y que se establecieron en la época carolingia; es decir, del período comprendido entre fines del siglo VIII e inicios del siglo IX. Estas artes liberales acaraban, el *trivium*³ y el *quadrivium*⁴ (Chuaqui, 2001).

Fue justamente, en la época del emperador Carlomagno, cuando aparecieron las escuelas catedralicias, cuya misión era la formación de los aspirantes al sacerdocio y constituyeron la raíz de la cual surgieron las universidades. Según Peñaloza (1995), estas instituciones se alejaron del camino pragmático de las escuelas monacales. Estaban más bien centradas en estudios teóricos, esto es, en las siete artes liberales: los *studia liberalia*. Para Moreno, Poblador y del Río (1971), el renombre que alcanzaron algunas de las escuelas catedralicias se explica por la concurrencia de diversos factores: la afluencia de alumnos; la autoridad de los maestros; su perfecta organización, auspiciada por príncipes y pontífices; y la respuesta adecuada que ofrecieron a las necesidades de la vida municipal. Debido a la avalancha de estudiantes desatada por el ansia de saber, estas escuelas atrajeron también a seculares, por lo cual los ambientes catedralicios⁵ fueron insuficientes. De este modo, al comenzar el siglo XIII, surgieron las primeras universidades, al organizarse corporativamente maestros y alumnos, para el desarrollo de la actividad docente a nivel superior en edificios propios, independientes de la catedral o del atrio del templo.

¹ Si bien existen autores que diferencian al docente del profesor, en el presente estudio, se usarán los términos docente y profesor como sinónimos. Como señalan Díaz Barriga e Inclán (2001, 18), “No importa cuáles sean las denominaciones con las que se ha definido esta práctica: maestro, profesor, enseñante o docente; existe una amplia evidencia del interés por analizar dicha práctica aun antes de que se conformara el sistema educativo del Estado nacional”.

² Pertenecían a este programa, ante todo, el leer y escribir correctamente, la gimnasia, la música y el dibujo, la aritmética, geometría y astronomía (Chuaqui, 2001).

³ Retórica, gramática y dialéctica. Cabe mencionar que la gramática incluía el estudio de literatura de la antigua Roma (Chuaqui, 2001).

⁴ Aritmética, geometría, astronomía y música (Chuaqui, 2001).

⁵ Por ejemplo, los claustros, el presbiterio y las dependencias anexas.

No solo el crecimiento y prestigio de las escuelas monacales y catedralicias, especialmente las que se desarrollaron en las grandes ciudades, influyeron en la creación de las universidades, también colaboraron a este proceso el apoyo de la iglesia⁶; la influencia del conocimiento de los árabes que se introdujo en Europa a raíz de las cruzadas; la organización gremial de la sociedad que facilitó la asociación de profesores y estudiantes con la finalidad del estudio; y el incremento del poder de la realeza que auspició los estudios superiores (Foley, 1970, y Chuaqui, 2001). En este proceso, se generaron dos arquetipos fundamentales de gestión: la Universidad de París y la Universidad de Bolonia. Como recuerda López (2006), en la primera, el gobierno fue monopolizado por los profesores. En cambio, en Bolonia, los estudiantes, que provenían de toda Europa, buscaban y pagaban a los profesores; también elegían al rector, quien podía ser un estudiante. Para Chuaqui (2001), una tercera forma de constitución y gestión corresponde a las universidades creadas por los monarcas, quienes nombraban a sus representantes para el gobierno universitario. Este fue el caso de Nápoles y Salamanca.

Los diferentes estilos de gestión respondieron, en gran medida, a las funciones que cada universidad desempeñaba en los procesos de adquisición y de transmisión de los conocimientos. *“Así, por ejemplo, la estructura de la Universidad de París obedecía a una especialización en teología y sus estudiantes eran primordialmente clérigos jóvenes; de ahí el papel protagonista que se atribuyó a los maestros y a los profesores, incluso frente a las autoridades catedralicias. Por esto, en 1231, el papa Gregorio IX concedió a estos maestros y profesores la bula “Parens Scientiarum”, considerada como el primer reconocimiento oficial de la autonomía académica. En cambio, el carácter más profesional de los estudios que se impartían en la Universidad de Bolonia explica la mayor edad de sus estudiantes; lo que les permitió asumir un protagonismo mucho mayor que en la Universidad de París”* (Bricall, 2000, 91).

Por su parte Mollis (2008), propone que cada estilo de gestión era reflejo de los poderes políticos de la época. Una muestra de ello es que, a los ojos de las otras corporaciones medievales, las universidades se consolidaron como “instituciones permanentes de enseñar” a partir del momento en que fueron reconocidas por los fueros papales o imperiales; reconocimiento que fue acompañado de privilegios y protección frente otros poderes públicos. Entre los privilegios concedidos a las mayoría de las universidades, Moreno, Poblador y del Río (1971) destacan, en primer lugar, el derecho de conceder a sus graduados la licencia para enseñar (*licentia docendi*). En segundo lugar, la exención del servicio de las armas que, con ciertas reservas, se otorgó a sus miembros. En tercer lugar, la condonación de impuestos y contribuciones. Finalmente, el “Fuero Académico”, el cual determinaba que los maestros y estudiantes solo podían ser juzgados por las autoridades de la Universidad.

⁶ Al respecto, Chuaqui (2001) destaca que, en muchas universidades medievales, los profesores y la mayor parte de los alumnos eran clérigos.

La concesión de privilegios, a cambio de un soporte intelectual al orden establecido, explicaría la ayuda de las universidades al afianzamiento del sistema feudal cristiano, así como a la consolidación del poder terrenal de la Iglesia Católica y de su competidor: el Imperio. Por ejemplo, la Universidad de Bolonia, de naturaleza cosmopolita y ecuménica, habría brindado su apoyo a través de la formación de los abogados del norte de Italia. Como señala Mollis (2008, 145), “*el poder celestial (encarnado en el modelo de la Universidad de París) y el poder terrenal (reconocido en el modelo de la Universidad de Bolonia) fueron representados por tres profesiones: por un lado los teólogos y doctores en derecho canónico, y por el otro los doctores en derecho civil o de “gentes” devenidos en administradores del imperio, el reinado o el municipio*”.

Al margen de los diferentes estilos de gestión, para Moreno, Poblador y del Río (1971), la Universidad Medieval se caracterizó por tres aspectos esenciales que la diferenciaron de otras instituciones de estudios superiores que la precedieron como la Academia Platónica, el Liceo Aristotélico, la Biblioteca de Alejandría o el Ateneo de Roma. La primera de estas características fue la corporatividad, pues se trataba de una agrupación de personas dedicadas a los estudios, esto es una asociación de maestros y escolares al modo de los gremios artesanos de la época. La segunda característica era la autonomía, pues su régimen académico, jurídico y administrativo era autónomo. La tercera característica era la universalidad, la cual se expresaba en las diversas procedencias de los estudiantes, el concepto universalista del saber, la unidad de lengua: el latín, la semejanza de los contenidos enseñados, la similitud de los métodos de enseñanza de los docentes, la validez y el reconocimiento de los títulos, entre otros aspectos que configuraron la institución universitaria medieval en un mundo cuasi unificado políticamente por la influencia de la Iglesia e intelectualmente integrado en la mentalidad cristiana.

Entre las tres características de las universidades medievales identificadas por Moreno, Poblador y del Río (1971), la universalidad fue, definitivamente, la más importante. Conviene destacar que el término *universitas*⁷, que, en la Edad Media, se aplicaba a toda comunidad organizada con cualquier fin, en el siglo XIV, compitió y reemplazó a la denominación *Studium Generale* que habían recibido, durante su origen, las primeras universidades⁸. Este reemplazo se debe a que el término *universitas* acompañó los nombres de las primeras universidades. Por ejemplo, *Universitas Magistrorum et Scholarium Parisium Conmorantium* (corporación de maestros y escolares que moran en París) fue la denominación que recibió la Universidad de París al adquirir personalidad jurídica; debido a ello y, en sentido estricto, esta sería la primera institución que fue denominada “*Universitas*” o, mejor dicho, “Universidad” (Moreno, Poblador y del Río, 1971). Desde entonces, el *universitas* se usó para referirse a estas corporaciones que aspiraban al universalismo del saber y de sus componentes.

⁷ Chuaqui (2001) recuerda que la palabra “*universitas*” creada con el sentido de “totalidad”, probablemente por Cicerón (Marcus Tullius Cicero, 106 – 43 A.C.), deriva de *universum*, que significa “reunido en un todo”.

⁸ Para algunos autores, el término “*generale*” se refiere a la enseñanza de múltiples disciplinas, como las agrupadas en las artes liberales (Peñaloza, 1995); mientras que, para otros, alude a la admisión de estudiantes de diversas procedencias como sucedía en el *Studium Generale* (Chuaqui, 2001).

A las tres características previas, se debe añadir la profesionalización. En efecto, las universidades siguieron cultivando las artes liberales⁹, pero estos estudios solían preceder a los profesionales, pues parte importante de las universidades consideraron que su obligación era formar teólogos, juristas y médicos (Peñaloza, 1995). Además, las universidades se especializaron. La de Bolonia era fuerte en los derechos civil y el canónico; la de París, en Teología y Filosofía; la de Oxford, en Matemáticas, Física y Astronomía; la de Montpellier, en Medicina (Chuaqui, 2001). De este modo, irrumpió, por primera vez, la formación profesional en el ámbito de la educación superior (Peñaloza, 1995). Para ejercer este proceso formativo, se desarrolló una organización académica que evolucionó de instituciones constituidas alrededor del estudiante, mediante estructuras informales y flexibles, hacia el denominado *facultas*, que era el conjunto de personas que tenían la “facultad” de enseñar y la “facultad” de administrar las enseñanzas sobre la base de su propia autoridad epistemológica (López, 2006). En cuanto a las metodologías de enseñanza, Chuaqui (2001) identifica dos estrategias fundamentales: la *lectio* y la *disputatio*. La primera consistía en la exposición y el comentario de un texto; mientras que la *disputatio* se desarrollaba mediante los ejercicios de aplicación.

El deseo de compilación y el desinterés por generar nuevos conocimientos también fueron característicos de las primeras universidades. Ello respondió al espíritu de síntesis cultural que caracterizó al Medioevo, el cual alcanzó su perfección en el siglo XIII, como resultado de la doctrina de Santo Tomás, luego de lo cual, la Universidad mantuvo inamovible esa síntesis del saber y evitó representar la cultura de las épocas por las que atravesaba. Debido a esa mentalidad inclinada a validar definitivamente los conocimientos, se explica, en buena parte, por qué las ideas de Galeno, del siglo II D.C., se convirtieron en cánones que perduraron por un milenio y medio en el campo de la salud. De este modo, las universidades, casi por regla, se entregaron exclusivamente a la enseñanza; mientras la investigación fue una actividad extrauniversitaria. En pocas universidades de aquella época, como en la de Leiden, fundada en 1574, se asimilaba prontamente el nuevo saber y se hacía investigación. Ello facilita comprender la distancia que guardó la Universidad Medieval del Renacimiento (Chuaqui, 2001).

La concentración del esfuerzo de las universidades en la acumulación y transferencia de los saberes previos, determinó que, al terminar el Medioevo, estos centros transmisores del conocimiento existente se desligaran de las nuevas corrientes de pensamiento académico de la modernidad, cuyos representantes, más bien, se refugiaron en academias y sociedades. Ello también explica la crítica de los enciclopedistas, quienes acusaban a la Universidad de ser un residuo medieval (Chuaqui, 2001). Como resultado, durante este período de declive, no enseñaron en las universidades los más eminentes pensadores de la época: Hume, Pascal, Leibniz, Rousseau, Voltaire, Descartes, Copérnico, Francis Bacon, Giordano Bruno, etc. Así, la ciencia, en cuanto creativa, se refugió en el estudio personal o en recintos diferentes al universitario, como el

⁹ A cuyo núcleo se habían incorporado la ética, la lógica, la física, la política y la metafísica (Chuaqui, 2001).

Colegio de Francia, la Real Sociedad de Londres, la Academia de Ciencias de Berlín, entre otros (Peñaloza, 1995).

El vigor de las universidades no se recuperó hasta el siglo XIX, época en la cual se configuraron tres modelos de organización de la educación universitaria. El primero era el inglés, uno de cuyos representantes más destacados era el sistema universitario residencial de Oxford, abocado a la formación de una clase superior para el gobierno público y privado, muy de acuerdo con la idea imperialista inglesa. Se trataba pues de preparar a jóvenes anglicanos de la clase social alta que no necesitaban aprender una profesión ni tener un empleo, pero que eran los futuros líderes de la sociedad. Para ello, se asumió la enseñanza de las artes liberales que, durante el Medioevo, precedía a los estudios profesionales. Esta formación representaba el modelo de educación liberal puro y se constituyó en la reencarnación de la educación clásica que se ofrecía en Grecia y Roma. (Peñaloza, 1995, Chuaqui, 2001, y López, 2006).

El segundo modelo de educación superior que se consolidó durante el siglo XIX era el francés, denominado "sistema napoleónico". En este enfoque, basado en grandes escuelas o facultades, la universidad, sometida a la tutela y guía del Estado, tenía como función principal la formación de profesionales; es decir, intelectuales con un saber práctico, útil a la sociedad. Las universidades de este tipo aparecieron, en el año 1806, cuando Napoleón creó la Universidad Imperial después de disolver las universidades tradicionales. Se trataba de una corporación estatal y centralizada, con sedes en las provincias, que asumió la dirección de toda la enseñanza, universitaria y escolar, bajo el principio doctrinario de que la función de enseñar los conocimientos que forman al ciudadano era un privilegio del Estado (Peñaloza, 1995, Chuaqui, 2001, y López, 2006).

El desprestigio de la universidad tradicional determinó que el modelo napoleónico se extendiera por algunos países de Europa. Este tipo de universidad también fue adoptado en Latinoamérica. Así, entre las características del modelo de educación superior pública implantado en el siglo XIX en los países de América Latina, se encuentran la orientación a la enseñanza y la organización de la misma dirigida enteramente hacia la formación profesional, en la cual se incluyeron no solo las profesiones liberales tradicionalmente ligadas a la universidad, como el derecho y la medicina, sino también otras que, en la tradición europea, fueron ajenas a las universidades como las ingenierías (Ribeiro, 2002).

El tercer modelo de educación superior surgido en el siglo XIX era el modelo alemán centrado en postgrados y la investigación científica, derivado de la Universidad de Humboldt creada en 1810 en la atmósfera del idealismo alemán. Este enfoque se propuso impulsar el desarrollo de todas las ciencias. Ello exigía que las universidades se dedicaran meticulosamente a la investigación en las diferentes disciplinas científicas. Gracias a este modelo, las ciencias ingresaron a la vida universitaria y comenzaron a desprenderse de las sociedades científicas. Otro resultado de este enfoque fue que el título de Doctor cobró el sentido que posee actualmente: un grado que acredita la capacidad de investigador independiente (Peñaloza, 1995, Chuaqui, 2001, y López, 2006).

A mediados del siglo XX, emergieron modelos mixtos; por ejemplo, el modelo norteamericano cuyo eje era la estructura departamental. Para López (2006), la universidad actual se asemeja a alguno de los modelos identificados previamente o a una combinación de los mismos. Esta diversidad determina que, a inicios del siglo XXI, sean presentadas como “universitarias” organizaciones dedicadas a la educación superior que cumplen diferentes misiones o priorizan funciones que no necesariamente son homogéneas. En ese sentido, se ha propuesto que la diferencia entre la universidad y el resto de organizaciones dedicadas a la educación terciaria¹⁰ es la oferta paralela de estudios de pregrado y de postgrado, en este último caso, se consideran típicamente los de maestría y los de doctorado¹¹. En cambio, según otros autores, una organización de educación superior se puede considerar universitaria si ofrece carreras asociadas a múltiples campos del saber, lo cual se suele presentar como un intento por transmitir el conocimiento universal, esfuerzo que respondería al espíritu del *universitas* que caracterizó a la universidad medieval¹².

No obstante, la interpretación del *universitas* como una oferta amplia y diversa de carreras es cuestionada, pues no refleja el significado que tuvo este término durante el origen de las universidades y por los límites que impone a la real y potencial contribución de la universidad al desarrollo de la sociedad. Como plantea la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO, 2006, 140), la universidad responde al espíritu de *universitas* “*como espacio de encuentro y diálogo de culturas, pueblos, naciones; donde sea posible la convergencia de perspectivas, enfoques, intereses desde una concepción de universalidad entendida por su significación, como una dialéctica incesante, irreductible y fecunda, entre las distintas y heterogéneas identidades y no por extensión donde se es universal si se cuenta con el prisma completo de las disciplinas y profesiones; donde la autonomía sea la afirmación de la naturaleza creativa del saber, su capacidad reflexiva de indagación y su poder de innovación, creando ambientes de libertad pensante que engendren, con responsabilidad, nuevos horizontes éticos y políticos frente a nuevos y viejos poderes que quieren imponer su verdad; donde la corporatividad, sea entendida como corresponsabilidad de los diferentes actores que participan en la vida universitaria que, desde diversas posiciones y diferentes competencias participan, en una misma tarea conjunta; donde la científicidad, no sea un punto de llegada determinado por el cómo (método), sino un camino permanente de búsqueda, indagación, creación y creatividad impulsado desde el para qué (los fines)*”.

¹⁰ El Banco Mundial y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO por sus siglas en inglés) se refieren a la educación superior como la “educación terciaria” o la “educación postobligatoria” (Johnstone, 2003).

¹¹ Por ejemplo, en los EE.UU., se suele diferenciar a los *colleges* de las universidades. Estas primeras instituciones, generalmente, son más pequeñas que las universidades y ofrecen los títulos universitarios de diplomado y licenciado. Por el contrario, las universidades acogen todas las opciones, desde licenciaturas y diplomaturas, hasta los cursos de postgrado (<http://internacional.universia.net/eeuu/sistema-educativo/instituciones/colleges/index.htm>).

¹² Ello estaría asociado a la denominación *Studium Generale* que habían recibido, durante su origen, las primeras universidades, donde el término “*generale*” se referiría a la enseñanza de múltiples disciplinas (Peñaloza, 1995)

En un esfuerzo de síntesis, la UNESCO (2006, 140) señala que *“una universidad que construye “universitas” genera espacios de creación, difusión y aplicación de conocimientos desde y para sus entornos, con altos niveles de calidad académica, altos niveles de pertinencia social, laboral, cultural y altos niveles de responsabilidad ética y política”*. Esta propuesta es afín con la visión que ganó mayor terreno a fines del siglo XX, la cual considera que las misiones esenciales de la universidad son la enseñanza, la investigación y la extensión¹³ (UNESCO, 1998; Mayorga, 1999; Tünnermann y De Souza, 2003, y López, 2006). En concordancia con esta visión, De Moura y Levy (1997) añaden que el liderazgo académico se alcanza si estas tres misiones se desarrollan simultáneamente en niveles de alta calidad.

Al margen de los ideales, lo que es innegable es que las universidades de inicios del siglo XXI forman profesionales. Como reconoce Peñaloza (1995), actualmente en las universidades, no se puede “educar para nada”, sino que debe haber contacto con determinada profesión; es más, toda formación universitaria debe realizarse dentro del marco de alguna profesión. Sin embargo, acepta que el gran dilema es si este proceso formativo debe atender solo a la profesión. Por otro lado, es evidente que, a lo largo de la historia y al margen de las diferencias de cada modelo de organización, los profesores han constituido el eje de la estructura universitaria y la autoridad colegiada por excelencia. *“Las facultades, escuelas, departamentos, institutos y secciones se organizan básicamente alrededor de los profesores y de los contenidos de las enseñanzas que ellos mismos diseñan, en ocasiones de forma individual y aislada”* (López, 2006, 30).

A la luz de la revisión histórica previa, es posible concluir que, en el quehacer de formación profesional, un docente plenamente dedicado a la vida universitaria debería distribuir equilibradamente sus labores entre las misiones de enseñanza, investigación y proyección social, además de contribuir con la gestión de su institución. Sin embargo, a inicios del siglo XXI, no se puede dejar de admitir que las funciones y las prácticas de los profesores universitarios deben ser repensadas para responder eficientemente a los nuevos retos del proceso formativo que surgen del contexto de transformaciones que, según Zabalza (2002), enfrenta la fisonomía de la Universidad desde la década de 1970.

La primera transformación de la educación superior que deben afrontar los docentes universitarios es el resultado de la expansión del número de universidades y del aumento en el acceso a la educación terciaria, en especial en los países desarrollados. Se trata del proceso de masificación de la universidad (Altbach y Davis, 2000; Zabalza, 2002; López, 2006, y Rama, 2006). En efecto, la UNESCO destaca que la segunda mitad del siglo XX pasará a la historia de la educación superior como su época de expansión más espectacular. Así, a escala mundial, el número de estudiantes matriculados se incrementó de 13 a 82 millones entre 1960 y 1995 (UNESCO, 1998).

¹³ La extensión también es denominada “proyección social” (Mayorga, 1999).

La masificación, que ha llegado a ser juzgada como la “democratización” de la universidad¹⁴ (Wooldridge, 2005), evidentemente, ha sido acompañada por la progresiva heterogeneidad del estudiantado. La multiplicidad de perfiles estudiantiles es el reflejo de la mayor participación de las mujeres en la universidad, de la diversificación de las edades¹⁵ y niveles socio-económicos de los estudiantes, y de la aparición de alumnos que estudian mientras trabajan o que poseen experiencias laborales previas. Además, dentro de cada uno de estos grupos, se identifican diferencias en cuanto a su motivación, expectativas, capacidad intelectual, preparación académica y recursos económicos. De este modo, se ha quebrado el elitismo que, desde su origen, caracterizó a las universidades (Zabalza, 2002).

Para Thorne (2000) y Zabalza (2002), la masificación de la universidad representa la transformación mundial más importante de la enseñanza de nivel terciario. Este fenómeno también contribuye a explicar el surgimiento de los sistemas destinados al aseguramiento de la calidad (Lemaitre, 2000; Tünnermann, 2002; Zabalza, 2002; Luengo, 2003; Peace, 2004; Casas, 2005; González y Ayarza, 2005, y López, 2006). No obstante, es necesario considerar que, en diversos países, el mayor control de la calidad y el establecimiento de estándares para las universidades que dependen del financiamiento público son explicados por la preocupación de los gobiernos respecto a la gestión y la rentabilidad de los recursos, más que por el interés de garantizar una formación de alto nivel (Zabalza, 2002).

Otro cambio de la educación superior es el aumento del uso de las tecnologías de información y comunicación (TICs). Así, la introducción de la enseñanza basada en computadora y equipos multimedia está dirigiendo hacia la ruptura de las funciones que tradicionalmente realizaban los docentes de educación superior: el diseño de sus cursos, la selección de textos y lecturas, así como el desarrollo y la evaluación de sus asignaturas (The World Bank, 2002). No solo eso, la introducción de las TICs ha facilitado el desarrollo del aprendizaje a distancia, ha comenzado a desplazar a la biblioteca tradicional y ha permitido la expansión de las denominadas “universidades abiertas”¹⁶ (Altbach y Davis, 2000; Zabalza, 2002; Casas, 2005, y Rama, 2006).

Debido a la acelerada virtualización de la educación y a las mayores demandas por educación a distancia, se considera que, en el futuro, la Internet se convertirá en el medio predominante de enseñanza, en especial de la educación superior. No obstante, para López (2006a, 34-35), *“lo que realmente está ocurriendo es la configuración de dos tipos de enseñanza superior paralelos: una educación presencial de alta calidad en las denominadas universidades de “élite” y una educación a distancia virtual masificada, que muchas veces no tiene la calidad de la primera”*.

¹⁴ Aunque, en el contexto de la educación superior, el término “democratización” también es usado para referirse a la participación proporcional en la toma de decisiones de la universidad de los diferentes grupos de interés de la educación superior: profesores, estudiantes, colaboradores administrativos, etc. (Zabalza, 2002).

¹⁵ Las edades se han diversificado pues cada vez más adultos retoman su formación.

¹⁶ La característica fundamental de las universidades abiertas es que imparten sus materias de acuerdo con los planteamientos de la educación a distancia. Según Zapata y García (2001), Europa ostenta el liderazgo global en este campo debido al accionar de las universidades abiertas (*open universities*) fundadas, al inicio de la década de 1970, por diversos gobiernos del mencionado continente.

La globalización y la internacionalización de la educación superior constituyen otro bloque importante de transformaciones de la educación terciaria. Desde un punto de vista histórico, de Wit (2002) propone que la internacionalización de la educación superior comenzó al finalizar la Guerra Fría y fue más fuerte en Europa, así como en Australia y Canadá. Además define este fenómeno como *“el proceso de integración de una dimensión internacional o intercultural hacia las funciones de enseñanza, la investigación y servicios de la institución”* (de Wit, 2002, 224). Por su parte, Lynn (2003) plantea que la globalización suele referirse a un conjunto de tendencias que afectan a la educación superior, mientras que la internacionalización, a las políticas e iniciativas de países e instituciones para afrontar dichas tendencias, pero también reconoce que, en la práctica, es imposible mantener a ambos fenómenos conceptualmente separados.

Entre las tendencias relacionadas con la globalización y la internacionalización, se encuentran la transnacionalización de las universidades; el aumento de alumnos que estudian en el extranjero¹⁷; el incremento de profesores que trabajan internacionalmente; la asesoría a estudiantes y tesis extranjeras; la homologación de títulos y la estandarización de programas entre diferentes países; la consolidación de los sistemas de acreditación internacional; así como la internacionalización del currículo, cuyo objetivo es preparar, personal y profesionalmente, a estudiantes en un contexto internacional e intercultural (Altbach y Davis, 2000; de Wit, 2002; Zabalza, 2002; Lynn, 2003; Hermans, 2005; Tremblay, 2005; Wooldridge, 2005, y López, 2006).

Es claro que la globalización y la internacionalización ofrecen diversas oportunidades para el desarrollo de las actividades de la Universidad. Sin embargo, debido a su antagonismo con los principios nacionalistas, la globalización también ha sido percibida como una amenaza para las universidades. Específicamente, para su financiamiento, su cultura organizacional y sus privilegios legales. Ello se comprende, en primer lugar, si se considera que los modelos universitarios consolidados durante los siglos XIX y XX, fueron creaciones nacionales: se desarrollaron para servir a las demandas profesionales de los estados burocráticos. Esta misión fue evidente en las universidades inspiradas bajo el sistema napoleónico que asumió América Latina. Además, los gobiernos, las gerencias y las organizaciones internas de la Universidad han sido mayoritariamente determinados por administraciones nacionales. Finalmente, un número significativo de universidades han sido fundadas con recursos públicos y se han organizado dentro de sistemas nacionales de educación e investigación (Scott, 2005).

Asociado a la globalización, se desarrolló el proceso de privatización de la enseñanza (López, 1999; Altbach y Davis, 2000; Zabalza, 2002; Luengo, 2003; López, 2006, y Brunner, 2006). Conviene señalar que la privatización no solo se refiere al traslado de la propiedad de las instituciones públicas al sector privado, sino también a la decreciente disponibilidad de fondos y

¹⁷ Como consecuencia de la globalización, el número de alumnos universitarios que estudian fuera de las fronteras de sus países aumentó de 1 millón, en 1995, a 1 millón 900 mil, en 2005, prácticamente el doble (López, 2006a).

subsidios gubernamentales, lo cual ha determinado que las universidades públicas sean cada vez más responsables de la generación de sus ingresos (Altbach y Davis, 2000, y Luengo, 2003). En este contexto, es que la UNESCO ha solicitado que se mantenga un importante financiamiento estatal para la educación terciaria con el objetivo de garantizar el acceso igualitario sobre la base del mérito. No obstante, esta visión fue marginada ante el espacio ganado por la orientación de mercado de la educación superior que fomentó el Banco Mundial durante la década de 1990 (López, 2006a).

Sea como fuere, una faceta de la privatización es que se han consolidado modelos de gestión universitaria cuya visión considera a la educación superior como una actividad empresarial. En efecto, es innegable que, desde la década de 1990, se ha desarrollado una firme tendencia que ha empujado al sector universitario a un modelo corporativo de gobierno que supera la diferencia entre la naturaleza pública o privada de la Universidad (López, 1999; Altbach y Davis, 2000; Zabalza, 2002; Allen, 2003; Gould, 2003; Luengo, 2003; Washburn, 2005; López, 2006, Brunner, 2006; y Shattock, 2006).

En adición, es necesario reconocer que el modelo corporativo no solo ha llegado a influenciar la manera de gerenciar las universidades tradicionales, sino que se ha llegado a promover que las grandes empresas funden su propia universidad (Allen, 2003). En ese sentido, es que se define a la universidad corporativa como *“una entidad que es una herramienta estratégica diseñada para ayudar a su organización pariente en el logro de su misión a través de la conducción de actividades que cultivan aprendizaje, conocimiento y sabiduría individual y organizacional”* (Allen, 2003, 9). Si bien la expresión “organización pariente” no necesariamente se refiere a una corporación, es innegable que su espíritu está asociado con instituciones que responden a una visión empresarial-lucrativa.

Para Bok (2003), justamente han sido los recortes de fondos que sufrieron las universidades de los EE.UU. después de la crisis energética del año 1973 lo que explica el crecimiento de la actividad comercial en el *campus*, la cual abarca, por ejemplo, el financiamiento de investigaciones a cambio de los derechos de la patente, la venta de cursos a distancia con la marca de la universidad bajo la promesa de parte de las ganancias de este negocio, o la recepción de dinero o uniformes para los equipos universitarios a cambio de que éstos promocionen a una corporación durante las actividades deportivas. No se puede negar que la comercialización trae beneficios como dividendos o incentivos a una mayor competitividad; sin embargo, también amenaza los valores académicos de la Universidad (Bok, 2003, y Washburn, 2005).

Entre los costos de la comercialización universitaria, se encuentran el minado de los estándares académicos, el riesgo de la pérdida de reputación, y el debilitamiento de la cooperación y la confianza dentro las comunidades académicas. Igualmente, el panorama de divisiones y tensiones que amenazan a la comunidad académica es diverso: el sentimiento de devaluación de los humanistas, la ruptura del secreto profesional científico debido a las exigencias que imponen las

corporaciones al momento de ofrecer financiamiento, las acusaciones de graduados contra sus asesores académicos por la apropiación de ideas que benefician a empresas en las cuales el profesor tiene un interés, el resentimiento de los profesores que trabajan duramente en sus tareas académicas tradicionales a causa del ingreso adicional ganado por sus colegas que inician nuevos negocios o gastan parte importante de su tiempo en consultoría, así como los conflictos entre la facultad y la administración respecto de la correcta división de las regalías provenientes de patentes o referidos a la administración de los negocios creados por los profesores con fondos de la universidad (Bok, 2003).

En el escenario previo, es que se acusa a la educación superior de haber sido infectada por la corrupción corporativa (Washburn, 2005). Frente a esta atmósfera de corrosión académica, Gould (2003) sugiere que la base de la crisis moral de la Universidad ha sido su incapacidad de estructurar un currículo que integre el humanismo y la responsabilidad social con las necesidades económicas y culturales. Sea real o no la corrupción universitaria, para Washburn (2005), es innegable que las fuerzas comerciales han transformado la vida académica y la capacidad de enseñanza es cada vez menos valorada.

Como resultado de la globalización, la privatización y la corporativización, la competencia entre las universidades se ha incrementado, transformación que presiona a estas instituciones educativas a disputarse estudiantes, profesores y financiamiento (Gould, 2003, y Wooldridge, 2005). Este contexto igualmente genera las condiciones para que, entre las instituciones dedicadas a la educación terciaria, sean cada vez más comunes no solo las alianzas estratégicas sino también las fusiones y adquisiciones.

Además, se percibe un ataque a los sistemas de estabilidad laboral de los profesores y un rápido crecimiento del cuerpo docente a tiempo parcial (Altbach y Davis, 2000). Ello puede explicarse por el contexto de globalización, privatización y corporativización de la enseñanza, en suma, de mayor competencia universitaria; aunque no se puede evitar reconocer que el desarrollo de las TICs también genera un contexto propicio para la reducción de docentes dedicados plenamente a una institución educativa. Así, en el escenario más radical que propone el Banco Mundial, la multiplicación de los programas y asignaturas ofrecidos a través del Internet inducen a las instituciones de educación terciaria a contratar profesores independientes, sin afiliación con un *college* o universidad específica, para que preparen cursos hechos a la medida (The World Bank, 2002).

No obstante, frente al agresivo ambiente competitivo, aparece la cooperación internacional universitaria. Este fenómeno impulsado, entre otros factores, por la globalización y el desarrollo de las TICs, ha sido definido como *“el conjunto de actividades realizadas entre o por instituciones de educación superior que, a través de múltiples modalidades, implican una asociación y colaboración en los ámbitos de la política y gestión institucional, la formación, la investigación, la extensión y la vinculación con los objetivos del fortalecimiento y la proyección institucional, la mejora de la calidad*

de la docencia, el aumento y la transferencia del conocimiento científico y tecnológico, y la contribución a la cooperación para el desarrollo” (Sebastián, 2004, 20).

La cooperación internacional universitaria abarca el ámbito que considera las políticas, la organización y la gestión de la Universidad. Otro ámbito es la formación, tanto la del profesorado como la de los estudiantes, dentro del cual se consideran la actualización curricular y la mejora de las metodologías de enseñanza. El tercer ámbito de la cooperación internacional universitaria es la investigación que incluye actividades que van desde la formación de investigadores hasta la difusión y transferencia tecnológica. El último ámbito de la cooperación internacional universitaria es la extensión, el cual incluye los intercambios y la difusión cultural, así como el desarrollo de redes institucionales (Sebastián, 2004).

La cooperación internacional universitaria no es el único cambio de la realidad universitaria que se contrapone con el escenario de desgaste de los valores académicos originado por la competencia. Otro de ellos está constituido por un conjunto de nexos positivos que se han desarrollado entre las empresas y las universidades; los cuales se enmarcan dentro de lo que Zabalza (2002) identifica como una mayor vinculación del claustro con las comunidades. Por ejemplo, los convenios para prácticas de los alumnos en las empresas o para donaciones que serán usadas en servicios e infraestructuras educativas. Muchos de estos vínculos responden a una sensibilidad que va más allá del espíritu corporativo-comercial y su fruto sería la consolidación de una “autonomía condicionada” (López, 2006a); en el sentido de que los tradicionales principios universitarios de autonomía y libertad académica son subordinados a las demandas sociales de rendición de cuentas (*accountability*) y de responsabilidad social (Neave, 1998).

Además de la aparición de nuevos tipos de organizaciones académicas, las existentes atienden a grupos más amplios y diversos (Altbach y Davis, 2000). Si a ello se suman la progresiva diferenciación y fragmentación disciplinar y la aparición de los campos de estudio interdisciplinar y multidisciplinar¹⁸, se evidencia el aumento de la complejidad y la heterogeneidad de las instituciones que ofrecen enseñanza de nivel terciario. Esta transformación de la educación superior se puede sintetizar como una mayor diversidad de la oferta académica (Luengo, 2003; Wooldridge, 2005, y López, 2006).

Un cambio adicional de la educación superior que, como las anteriores, afecta las actividades de los docentes universitarios, está constituida por la redefinición de los procesos de enseñanza-aprendizaje que ha promovido la didáctica (Zabalza, 2002; Ángeles, 2003; Tünnermann y De Souza, 2003, y De Miguel, 2005). Se trata de una transformación que ha introducido nuevos paradigmas: priorizar el aprendizaje, en lugar de la enseñanza; promover un papel más activo del estudiante en su proceso educativo; privilegiar el desarrollo de las capacidades metacognitivas de

¹⁸ Por ejemplo, los campos de estudio sobre la paz, las mujeres, la pobreza, el medio ambiente, etc. (Luengo, 2003).

los alumnos, es decir, su habilidad para “pensar sobre el propio pensamiento”, para así “aprender a aprender”; etc.

Otra novedad que merece ser destacada es el desarrollo del enfoque de formación por competencias (Tobón, 2006, y Larraín y González, 2006). Esta dirección que se pretende dar al proceso de enseñanza-aprendizaje responde a las demandas del mercado laboral, pues, más que conocimientos abundantes, pretende garantizar desempeños eficaces y eficientes del egresado en su puesto de trabajo. De allí que las competencias hayan sido definidas como los *“procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad”* (Tobón, 2006, 5).

Por último, se debe destacar la consolidación del paradigma de la educación continua o permanente (Delors, *et al.*, 1996; UNESCO, 1998; Mayorga, 1999; Altbach y Davis, 2000; Jamil, 2000; Zabalza, 2002; Luengo, 2003, y Rama, 2006). Este cambio, denominado como “formación a lo largo de la vida”, también es el resultado de las demandas del mercado laboral. Como mencionan Altbach y Davis (2000, 25-26), *“así como la naturaleza del trabajo ha evolucionado, del mismo modo, quienes trabajan necesitan continuamente aumentar sus capacidades. Esto ha llevado al desarrollo de una variedad de formas educativas más allá del grado de bachiller”*.

En mayor o menor grado, las transformaciones presentadas responden al estilo del crecimiento económico, en el cual gobierna la lógica del mercado financiero y los recursos físicos han dejado de ser los factores de producción relevantes. De esta manera, se concibe a la sociedad postindustrial o del conocimiento¹⁹, donde el principal medio para generar riqueza, el conocimiento, desplaza y ocupa el lugar que previamente pertenecía a la manufactura y, antes que ésta, a la agricultura (Jamil, 2000; Tünnermann y De Souza, 2003, y Wooldridge, 2005). Como resultado de ello, *“la ventaja comparativa está crecientemente determinada por el uso competitivo del conocimiento y de las innovaciones tecnológicas”* (Tünnermann y de Souza, 2003, 1).

Se considera que la sociedad del conocimiento es el resultado del avance tecnológico y de los procesos de mundialización y globalización (Mella, 2003). En ese sentido, Lynn (2003) destaca que existe una relación recíproca entre la masiva y sin precedente expansión de la educación superior, durante la segunda mitad del siglo XX, y la reestructuración económica global basada en el advenimiento de la sociedad del conocimiento. De modo más puntual, el Banco Mundial considera que tres factores determinan el rol protagónico de la educación terciaria como soporte las estrategias de crecimiento guiadas por el conocimiento. En primer lugar, la educación terciaria contribuye al fortalecimiento institucional a través de la instrucción de los profesionales competentes y responsables requeridos para una sólida gerencia macroeconómica y del sector público. Además, las actividades académicas y de investigación superior proveen de un soporte

¹⁹ La UNESCO promueve el concepto de sociedad del conocimiento, antes que el de la sociedad de la información, dado que la simple mejora del flujo de información no es suficiente para comprender las oportunidades para el desarrollo que ofrece el conocimiento (Guttman, 2003).

crucial al sistema nacional de innovaciones. Finalmente, las instituciones de educación terciaria frecuentemente constituyen la columna vertebral de la infraestructura de información nacional, lo cual se debe a sus servicios de Internet; de hospedaje de redes informáticas; y de depósito de la información, a través de sus bibliotecas y servicios similares (The World Bank, 2002).

En este contexto, Gould (2003) considera que los miembros de la facultad se han convertido en “trabajadores del conocimiento” y los estudiantes, en “capital humano”; mientras que la inversión en conocimiento se constituye en inversión en crecimiento. Es decir, el conocimiento no es percibido como una fuerza moral o cultural, sino una incubadora de nuevas industrias en una economía tecnológicamente dominada. En términos de Lynn (2003, 1), *“se retrata a la universidad no como un creador de conocimiento, un instructor de mentes jóvenes o un transmisor de cultura, sino como el mayor agente del crecimiento económico: la fábrica del conocimiento, como si fuera el mismo centro de la economía del conocimiento”*.

Acompañando a las transformaciones de la educación superior, aparecen nuevas demandas de la sociedad. En el caso puntual de las regiones económicamente menos favorecidas, como América Latina y el Caribe, se exige mayor equidad en el acceso e inclusive la universalización de la enseñanza (Schwartzman, 1999; Altbach y Davis, 2000; Sverdlick, Ferrari y Jaimovich, 2005; Landinelli, 2005, y López, 2006). En efecto, a pesar de la expansión mundial de educación universitaria, persisten desigualdades en el acceso por razones geográficas (zonas y regiones con pocas o ninguna universidad); económico-sociales (pobreza, elevado costo de las matrículas, necesidad de los jóvenes de menos recursos de trabajar a temprana edad); de género; étnicas, religiosas y de intolerancia hacia las minorías, etc. (López, 2006). Debido a las barreras económico-sociales, otro reclamo evidente es la mejora de los sistemas de financiamiento de la educación superior (Mayorga, 1999; Altbach y Davis, 2000, y López, 2006).

Igualmente, se requiere que las universidades latinoamericanas desarrollen reformas curriculares que enfrenten, mediante estrategias didácticas innovadoras, los elevados índices de bajo rendimiento, repitencia y abandono, en suma de fracaso académico, que ha generado la masificación de la educación terciaria (UNESCO, 1996; Mayorga, 1999; Schwartzman, 1999; Tünnermann y De Souza, 2003; Landinelli, 2005; Brunner, 2006a; López, 2006, y Rama, 2006).

Los pedidos por reformas curriculares responden a diversas necesidades, entre ellas una mayor flexibilidad, la cual, según Zabalza (2002), debe permitir a los estudiantes seguir diferentes itinerarios formativos y consolidar su perfil si agregan complementos a sus carreras originales; idea que es la base de la estructura curricular por módulos. Otras necesidades a las cuales deben responder las reformas curriculares de las universidades latinoamericanas son la diversificación de contenidos, la formación basada en competencias y la inserción en la sociedad del conocimiento. En este último caso, se trata de una nueva versión de un viejo frente de América Latina: el de la lucha contra la inequidad. Tal como reconoce López (2006, 25), *“la emergencia de la “sociedad de la información” es otra de las tendencias identificadas, pero que es susceptible de generar una*

nueva desigualdad: la “desigualdad digital” que divide a la humanidad entre los que tienen acceso a las TICs –solo el 7% de la población mundial- y quienes no lo tienen”.

Vinculados a las demandas por la mejora curricular, aparecen los pedidos por el fortalecimiento de la gestión universitaria, más transparencia en la toma de decisiones y, en general, mayor calidad en la administración del proceso de enseñanza (UNESCO, 1998; Schwartzman, 1999; Tünnermann, 2002; Tünnermann y De Souza, 2003; López, 2006, y Rama, 2006). Paralelamente, se exige más pertinencia²⁰: ofrecer educación continua, alinearse con las necesidades del sector empresarial, preparar a los estudiantes para la “empleabilidad”, contribuir a la profesionalización y tecnificación de la economía; así como articular la oferta educativa con las cambiantes demandas del mercado laboral (Mayorga, 1999; Schwartzman, 1999; Altbach y Davis, 2000, y Tünnermann y De Souza, 2003).

Además se exhorta a las universidades a desempeñar un rol protagónico en el desarrollo humano sostenible; puntualmente, se les pide que orienten a la educación básica, protejan el medioambiente, fomenten una cultura de paz, contribuyan con la integración latinoamericana, promuevan el pluralismo y respeto de las culturas, frenen el denominado “éxodo de competencias” o “fuga de cerebros” que sufre América Latina, faciliten relaciones de mutuo aprendizaje y de mayor horizontalidad con el apoyo de la cooperación internacional y, en última instancia, transformen la sociedad (UNESCO, 1998; Mayorga, 1999; López, 2006, y López, 2006a). Todas las demandas previas comparten un deseo de transformación y un espíritu de mejora. Como señala Cisneros (2009, 289), *“Innovación, cambio y renovación son típicas tareas de una universidad consciente de su deber. El estancamiento, la inacción, el conformismo, no son instrumento eficaz que ayuda a la realización del hombre”.*

El Perú no ha sido ajeno a las demandas ni a las transformaciones de la educación superior. En efecto, el número de universidades peruanas ha crecido significativamente y el acceso a la educación terciaria se ha incrementado. Este fenómeno es explicado por la mayor participación y competencia del sector privado. Tal como indican el Foro Educativo y el Consorcio de Universidades (2001), hacia 1960, el Perú contaba con diez universidades, de las cuales solo una era privada. En cambio, a fines del año 2006, las estadísticas de la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) revelan que existían 91 universidades (35 estatales y 56 privadas). Estas instituciones ofrecían 162 carreras profesionales en pregrado, de las cuales las dos de mayor oferta correspondían al ámbito económico empresarial: Administración y Contabilidad (Asamblea Nacional de Rectores, 2006).

Evidentemente, la masificación de la enseñanza universitaria preocupa, pues suele generar un declive notable en la capacidad para atender de manera adecuada las expectativas y demandas de los estudiantes quienes, *“al ser más, son necesariamente más heterogéneos y presentan*

²⁰ Para la UNESCO (1998, 2), *“la pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen”.*

condiciones carenciales en relación a los conocimientos previos, a la motivación por los estudios y a los recursos disponibles” (Zabalza, 2002, 176). De allí las demandas por mayor calidad, las cuales, en parte, se pretende atender con el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) creado en el año 2006²¹.

Es importante mencionar que los cuestionamientos a la calidad de la educación superior peruana se sustentan en indicadores como la tasa que mide la relación entre los graduados y los ingresantes²² de las universidades privadas, la cual, entre los años 1994 y 2004, no superó el 58%²³ (Ministerio de Educación del Perú, 2006). Este problema, que también enfrentan los países desarrollados²⁴, no es más que el reflejo de los elevados niveles de deserción o abandono que normalmente se manifiestan durante los primeros años de estudios superiores. A su vez, el abandono suele ser consecuencia de la desaprobación de las asignaturas. Tal como señala González (2006, 157), *“la repitencia y la deserción son fenómenos que en muchos casos están concatenados, ya que la investigación demuestra que la repitencia reiterada conduce, por lo general, al abandono de los estudios”*.

Indudablemente, la problemática social generada por la repitencia y el abandono universitarios, así como las demandas por mayor calidad y pertinencia, en un entorno de masificación y de globalización de la educación superior, determinan que sea necesario mejorar el proceso de enseñanza. Para ello, es fundamental sistematizar aquellas prácticas docentes que han demostrado ser eficaces, en cuanto al aprendizaje generado, y eficientes, en un contexto de recursos educativos relativamente escasos como los que caracterizan a la educación latinoamericana. A ello, apunta la presente investigación. En ese sentido, su objetivo principal es identificar, organizar y analizar las “mejores prácticas” de los docentes de la Universidad del Pacífico sobre la base de la experiencia de “docentes muy valorados” por sus estudiantes con la finalidad de contribuir a la generación de conocimiento y recomendaciones en materia de competencias docentes.

²¹ Conviene destacar que se trata de una tendencia regional, pues, a partir de la década de 1990, casi todos los países de América Latina han creado organismos de acreditación de la educación superior: La Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (México); el Consejo Superior de Educación (Chile); el Consejo Nacional de Acreditación (Colombia); la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Argentina); el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (Centroamérica); la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Enseñanza Superior (Brasil); entre otros (López, 2006).

²² Para estimar esta tasa, se compara el número de graduados de determinado año con la cantidad de estudiantes que ingresaron cinco años antes (Ministerio de Educación del Perú, 2006).

²³ Estas cifras son cercanas al promedio de América Latina y el Caribe, donde, con excepción de Cuba, se estima que anualmente se gradúan el 43% de los que estudiantes que ingresan a las universidades (públicas y privadas), lo cual implica que la deserción sería del orden del 57% (González, 2006).

²⁴ Así, el informe Bricall (2000) llama la atención sobre la elevada tasa de abandonos de los estudios, así como de la desviación entre la duración oficial o previsible de los estudios y su duración real, en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

II. Marco teórico

A continuación, se analizarán los conceptos, así como las teorías detrás de los mismos, que constituyen el marco del presente estudio. A estos conceptos, se acudirá recurrentemente, por lo cual conviene realizar el ejercicio de conceptualización teórica. Específicamente, se considera la educación, la formación, la instrucción, la enseñanza, el aprendizaje, la pedagogía, la didáctica, los métodos de enseñanza, los sistemas de evaluación y el currículo.

2.1 La educación, la formación y la instrucción

La educación es un fenómeno eminentemente social (Azevedo, 2004) que ha sido estudiado por diversos campos del saber. Desde la perspectiva sociológica, este concepto implica dos procesos fundamentales: El traslado de contenidos y la influencia intergeneracional. En ese sentido, Light, Keller y Calhoun (1991) consideran que la educación es la transmisión del conocimiento, las habilidades y los valores de una cultura; proceso que se ejecuta de una generación a otra de modo formal y sistémico. La misma noción comparte Hillman (2001), quien presenta a la educación como la influencia conducida con el objetivo de comunicar o complementar valores, destrezas, conocimientos y formas de conducta. De modo similar, De Azevedo (2004, 84) define a la educación como *“la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones jóvenes para adaptarlas a sí mismas y, en consecuencia, a su medio físico y social”*.

Los pedagogos y los psicólogos educativos también relacionan a la educación con el proceso de socialización²⁵: *“Educar es socializar, es subjetivar, es hacer lugar a la creación con libertad y al pensamiento riguroso, crítico, para transformar y recrear la cultura, la sociedad, este mundo que compartimos niños, jóvenes y adultos”* (Bixio, 2006, 122). Aunque, la visión de la pedagogía y de la psicología educativa suelen superar a la socialización y enfatizar la importancia del aprendizaje como medio para alcanzar el desarrollo humano. Así, Flores (1994) propone que la educación no solo socializa a los individuos sino que también rescata lo más valioso de ellos, los humaniza y potencia como personas. De modo similar, Arias y Pantoja (1998, 37) señalan que *“la educación es el proceso por el cual nos convertimos en más humanos”*. A ello, se pueden sumar visiones similares pero más utilitaristas, como la de Claux, Kanashiro y Young (2001) quienes plantean que el término educación alude a la intención de inducir el aprendizaje de contenidos que se consideran útiles para el desarrollo de la persona o de la sociedad.

²⁵ La socialización es el conjunto de procesos que convierten a una persona en miembro activo de una sociedad y de una cultura. De este modo, el individuo adquiere su identidad como persona capaz de actuar en sociedad (Hillman, 2001).

No obstante, existen conceptualizaciones que, sin descartar el aporte de la educación al desarrollo de la personalidad, rechazan las visiones exclusivamente utilitaristas. En ese sentido, se propone que el objetivo de la educación es la adquisición de formas de conocimiento, comprensión y capacidad valiosas en sí mismas y que son formativas de la personalidad, como las que ofrece, por ejemplo, la historia: *“hay formas de conocimiento, comprensión y capacidad que no son artículos contingentes y desechables, aptos para el consumo individual y social, sino que conforman el hecho de ser persona. Por esta misma razón, la mera iniciación en un conjunto de datos -como con demasiada frecuencia estudiamos historia en nuestras escuelas- de ningún modo merece el nombre de educación histórica; una educación histórica ha de suponer un compromiso significativo con aquellos aspectos de nuestra herencia y tradición cultural sin los cuales difícilmente podremos entender lo que somos o lo que podemos llegar a ser”* (Carr, 2003, 27-28).

En suma, se han identificado dos visiones respecto del proceso educativo: la sociológica, que apunta a la socialización y la influencia intergeneracional, y la de los pedagogos y los psicólogos educativos, que, a través del aprendizaje, se orienta a la formación de la personalidad y la promoción de la autonomía y el desarrollo de los individuos. La existencia de estas dos visiones responde a dos concepciones de la educación. Según Giné y Parcerisa (2003), la concepción más tradicional entiende la educación como la incorporación a la cultura dominante. En cambio, la más progresista la considera como un proceso de desarrollo individual, pero situado, influido y referido a un marco social. Así, desde el punto de vista individual, *“hay que entender a la educación como un proceso gracias al cual la persona que se educa adquiere mayor autonomía, independencia y competencia para conducir el propio proceso vital, y en particular para dirigir el propio proceso de aprendizaje. Educarse es adquirir la capacidad de ser cada vez más autónomo”* (Giné y Parcerisa, 2003, 26).

Al margen de las diversas visiones sobre la naturaleza y objetivos del proceso educativo, es importante reconocer que el aprendizaje puede ser resultado de una educación formal, en la cual existe una persona que enseña y otra que aprende, o de un proceso informal, denominado educación no formal, en el cual la persona aprende a través de la simple experiencia y los agentes no están claramente diferenciados (Claux, Kanashiro y Young, 2001). Por otro lado, es importante considerar que la educación está estrechamente relacionada con la formación, pues esta última está referida al desarrollo integral, no solo académico, del ser humano. En ese sentido, Giné y Parcerisa (2003) presentan el proceso educativo como un proceso formativo, donde la formación es entendida como la educación intencionada del conjunto de capacidades de la persona, no solo de las cognitivas o de tipo intelectual. De modo similar, Álvarez (2005, 33) propone que *“el proceso en el cual el hombre adquiere su plenitud, tanto desde el punto de vista educativo, como instructivo y desarrollador es el así denominado proceso de formación”*.

Finalmente, conviene distinguir a la educación de la instrucción. Para Álvarez (2005), la función de la primera es formar al hombre para complejidad de la vida; mientras que la función de la instrucción es formarlo en una rama del saber humano, en una profesión. En esa línea y desde una

perspectiva orientada a la educación superior, Arias y Pantoja (1998) plantean que la instrucción implica transmitir las habilidades y los marcos conceptuales necesarios para la práctica de una profesión.

2.2 La enseñanza, el aprendizaje y los contenidos de aprendizaje

Para la mayoría de especialistas, la enseñanza entraña una intencionalidad. Como señalan Hammonds y Lamar (1972, 10), *“se concibe a la enseñanza como un proceso intencional; implica productos de aprendizaje proyectados: objetivos del aprendizaje. Es la guía del aprendizaje hacia fines adecuados”*. De manera similar, Flores (1994) presenta a la enseñanza como aquel proceso intencional y planeado para facilitar que determinados individuos se apropien creativamente de alguna porción de saber con miras a elevar su formación. Igualmente, Posner (2003) considera que la verdadera enseñanza es intencional, ya que debe obedecer a un plan, poseer metas claras y regirse por ciertos principios y conceptos que los maestros estudian bajo el nombre de pedagogía.

Evidentemente, esta intencionalidad denominada enseñanza debe ser conducida por una determinada conceptualización del aprendizaje. En ese sentido, Ausubel (1976, 26) menciona que *“con el término enseñanza nos referimos al encausamiento deliberado del proceso de aprendizaje a través de los lineamientos sugeridos por la teoría del aprendizaje de salón de clase que viene al caso”*. Por su parte, Claux, Kanashiro y Young (2001) proponen una visión más estrecha, la cual considera que la enseñanza se genera a través del intercambio personal e incluye las explicaciones, las demostraciones, las evaluaciones, la secuencia de actividades, el manejo de relaciones en el aula, el mantenimiento de la disciplina, etc.

En cuanto al aprendizaje, existen múltiples definiciones. Algunas de ellas inciden en el proceso: *“aprender significa establecer relaciones entre diversos elementos (racionales, psicomotrices, sociales, afectivos, filosóficos, etc.) y organizarlos en sistemas coherentes de significados, valores comportamientos y repercusiones de los mismos”* (Arias y Pantoja, 1998, 111); mientras que otras inciden en el resultado: *“el aprendizaje nos hace diferentes; diferentes de lo que éramos, diferentes de los demás”* (Hammonds y Lamar, 1972).

La heterogeneidad de definiciones responde, en parte, a que los psicólogos educativos no han concretado una teoría del aprendizaje consensuada. No obstante, se suele agrupar los diversos puntos de vista en dos grandes corrientes: las que apuntan a una modificación conductual y las que enfatizan los procesos mentales que explican dicho cambio. En el primer caso, las teorías se ocupan de los aspectos externos que causan las modificaciones de conductas observables; se trata de la perspectiva conductista. En el segundo caso, destacan los eventos internos (principalmente,

de naturaleza cognitiva) implicados en el aprendizaje, lo cual responde a la corriente cognoscitivista²⁶ (Woolfolk, 1996).

Para Bower y Hilgard (1997), la división entre la perspectiva conductista y cognoscitivista originó muchas controversias entre 1925 y 1965, aunque las divergencias entre ambas corrientes se presentan en la interpretación de la naturaleza del aprendizaje más que en su definición. Evidentemente, existen teorías que no calzan del todo con los postulados de estas dos grandes visiones; sin embargo, suelen ser encasilladas dentro del conductismo o del cognoscitivismo en función de la afinidad que presenten con los principales postulados de estas corrientes.

Para comprender las diferencias entre los conductistas y sus colegas cognoscitivistas, se debe partir de la división conceptual que generaron el empirismo y el racionalismo entre los enfoques psicológicos que analizan aprendizaje. Al respecto, Bower y Hilgard (1997) consideran que este estudio podría muy bien denominarse epistemología²⁷ experimental, ya que el aprendizaje y el conocimiento se relacionan de la misma manera que un proceso se vincula con sus resultados o una adquisición, con una posesión. Evidentemente, el empirismo y el racionalismo defienden ideas opuestas respecto del surgimiento de los conocimientos. Para los empiristas, la experiencia es su única fuente. Así, una tesis fundamental de esta corriente filosófica es que el aprendizaje se produce a través de la asociación contigua de ideas o eventos²⁸. Por su parte, el racionalismo sostiene que la causa principal del conocimiento es la razón.

Luego de diferenciar los planteamientos del empirismo y del racionalismo, Bower y Hilgard (1997) plantean que todas las teorías conductistas también son asociacionistas. Incluyen en este grupo a las teorías de Iván Pavlov (1849-1936), Edward Thorndike (1874-1949), Clark Hull (1884-1952), Edwin Guthrie (1886 -1959) y Burrhus Skinner (1904-1990), así como a la corriente funcionalista²⁹. En cambio, ubican a la psicología de la Gestalt³⁰ y a los enfoques de los teóricos del procesamiento de la información³¹ en el extremo racionalista del espectro. Finalmente, consideran

²⁶ En la presente investigación, el término "cognitivo" será usado como sinónimo de la palabra "cognoscitivo".

²⁷ La epistemología es la rama de la filosofía que estudia el conocimiento científico; de allí haya sido identificada como la "*filosofía de, en, desde, con y para la ciencia*" (Bunge, 1972, 131).

²⁸ La tesis del asociacionismo es que las ideas o los elementos mentales están muy conectados mediante la operación de la asociación de experiencias que suceden muy próximas en el tiempo; es decir, que son contiguas (Bower y Hilgard, 1997).

²⁹ Durante los años comprendidos entre 1900 y 1930, gran parte de los estudios del aprendizaje verbal fue realizado por un grupo de psicólogos que se autodenominaban funcionalistas. Sus investigaciones partían de una metodología que consistía en diseccionar una tarea determinada, como el aprendizaje verbal en serie, en un número de componentes o habilidades constitutivas y analizarlas de modo experimental (Bower y Hilgard, 1997).

³⁰ En alemán, "gestalt" significa forma o configuración. Los psicólogos de esta corriente sostuvieron que los elementos individuales de la mente no eran los importantes, sino la forma o configuración que conformaban (Papalia y Wendkos, 1988). Mediante ilusiones visuales y otras demostraciones, sustentaron que la percepción implica el reconocimiento instantáneo de patrones significativos, no inferencias construidas tomando fragmentos aislados de información e imponiéndoles significado de modo gradual. En función de ello, destacaron la importancia de que los aprendices se percaten de la estructura del contenido por aprender y que estén conscientes de las relaciones entre sus elementos (Good y Brophy, 1997).

³¹ Se trata de una corriente que estudia el desarrollo cognitivo. Los esfuerzos de los teóricos de esta corriente se centran en descubrir los procesos mentales involucrados en la adquisición y manejo de la información, así como en la solución de problemas (Papalia, Wendkos y Duskin, 2001).

que los diversos postulados de la rama cognoscitivista iniciada por Edward Tolman (1886-1959) se ubican a la mitad del camino que separa al empirismo del racionalismo. Entre los psicólogos que realizaron aportes significativos a la perspectiva cognoscitiva, destacan Lev Vigotsky (1896-1934), Jean Piaget (1896-1980), David Ausubel (1918-2008) y Jerome Bruner (1915-).

Son diversas las ideas que dividen a las teorías conductistas de las cognoscitivistas. En primer lugar, los teóricos del estímulo-respuesta, denominación usada para referirse a parte importante de los conductistas, han preferido encontrar en los mecanismos periféricos, es decir, en aquellos que están muy alejados del cerebro, a los integradores de las secuencias de la conducta; mientras que el teórico cognoscitivista ubica a la conducta en los intermediarios centrales, esto es, los procesos cerebrales, tales como los recuerdos o las expectativas (Bower y Hilgard, 1997). Por otro lado, los seguidores del conductismo consideran que el ser humano aprende hábitos, identificados como nuevas conductas; en cambio, los cognoscitivistas proponen que lo aprendido son los conocimientos, específicamente, los factuales o estructuras cognoscitivistas, y que las modificaciones de la conducta son posibilitadas por las variaciones en el conocimiento (Woolfolk, 1996). Otra discrepancia es que, frente a los intentos por solucionar un problema, el teórico conductista prefiere observar la historia pasada del sujeto que aprende; mientras que el psicólogo cognoscitivista tiende a observar la estructuración contemporánea del problema (Bower y Hilgard, 1997).

También es posible apreciar diferencias entre las perspectivas conductual y cognoscitiva a través de los métodos que cada corriente ha empleado para estudiar el aprendizaje. Así, gran parte del trabajo sobre los principios del aprendizaje conductual se ha realizado con animales en condiciones controladas de laboratorio. En este caso, la meta ha sido identificar unas cuantas leyes generales del aprendizaje que se cumplan en todos los organismos superiores³². Por otro lado, los psicólogos cognoscitivistas estudian una amplia variedad de situaciones de aprendizaje. Debido a su enfoque, centrado en las diferencias individuales, no pretenden establecer leyes generales del aprendizaje. Esta es una de las razones por las cuales no existe un modelo cognoscitivo o teoría del aprendizaje particular que represente toda el área (Woolfolk, 1996).

Derivado de la corriente cognoscitiva, apareció el movimiento constructivista. En efecto, Díaz Barriga y Hernández (1998, 14) reconocen que *“la postura constructivista se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas genéricamente a la psicología cognitiva: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología socio-cultural vigotskiana, así como algunas teorías instruccionales, entre otras”*. Para este movimiento, el aprendizaje es significativo, personal y social (Pinto y García, 2006). Así, la concepción constructivista del aprendizaje parte del hecho obvio de que la escuela permite al estudiante acceder a aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo integral, no solo cognitivo. Además, considera que la educación

³² Entre los organismos superiores, se incluyen a los seres humanos, sin que importe su edad, inteligencia u otras diferencias individuales.

debe ser motor para el desarrollo globalmente entendido, lo que supone incluir diversas capacidades: motrices, de equilibrio personal, de inserción social y de relación interpersonal. Otra idea de la que parte el constructivismo es la del carácter activo del aprendizaje (Solé y Coll, 1998).

Es justamente la naturaleza activa del aprendizaje la que conduce a aceptar que se trata de una construcción personal, pero que en dicho proceso no solo interviene el sujeto que aprende. Como señalan Solé y Coll (1998, 15); *“los otros significativos, los agentes culturales, son piezas imprescindibles para esa construcción personal, para ese desarrollo al que hemos aludido”*. En cuanto a la dinámica que se desarrolla en el sujeto que aprende, la teoría constructivista considera que el aprendizaje implica procesos mentales reestructurativos de las propias representaciones acerca del mundo físico, socio-cultural e, incluso, mental, así como de autorregulación de la propia actividad de aprender (Pozo, et al., 2006).

Por otro lado y desde una perspectiva orientada a la educación superior, De Miguel (2005, 41) considera que el aprendizaje debe ser autónomo: *“uno de los hallazgos más consistentes en relación con el aprendizaje es que se trata de un proceso de construcción individual y social, que el estudiante debe regular y por el que tiene que responsabilizarse”*. Por su parte, Biggs (2006) identifica cuatro condiciones para que se produzca un aprendizaje de calidad en el estudiante universitario: una base de conocimientos bien estructurada, un contexto motivacional adecuado, actividad por parte del estudiante y la interacción con otros.

Conviene mencionar que, en la literatura didáctica, el conjunto de aprendizajes que responden a la pregunta *“¿qué debe enseñarse?”* son identificados como los *“contenidos de aprendizaje”* (Zabala, 2001). Estos saberes o conocimientos pueden clasificarse en tres tipos. El primero está conformado por los contenidos conceptuales, que abarcan hechos, conceptos y principios. Su aprendizaje exige *“saber”*. El segundo tipo incluye las destrezas, las habilidades, las técnicas, los métodos y las estrategias. Se trata de un conjunto de acciones ordenadas, ya sean de naturaleza algorítmica o de carácter heurístico, orientadas a la consecución de una meta. Por ello, son denominados *“procedimentales”* y su aprendizaje se traduce en un *“saber hacer”*. El último tipo de contenidos son los actitudinales, los cuales son tendencias del comportamiento que reflejan normas y valores. En ese sentido, su aprendizaje implica *“saber ser”* (Marchesi y Martín, 2000).

Por otro lado, es importante recordar que, en el proceso de educación formal, se realizan diversos esfuerzos de medición del aprendizaje; es decir, de evaluación del rendimiento académico. En ese intento, es que comúnmente se acude a calificaciones, cuantitativas o cualitativas; es decir, a notas que, si son válidas y confiables, deberían reflejar el logro de unos objetivos preestablecidos. Como menciona Tourón (1984, 24), *“el rendimiento académico es un resultado, ordinariamente un resultado del aprendizaje, suscitado por la actividad educativa del profesor, y producido en el alumno, aunque es claro que no todo aprendizaje es producto de la acción docente”*.

2.3 La pedagogía y la didáctica

Normalmente se usan los términos “pedagogía” y “didáctica” como sinónimos. Ello se debe a la diversidad de conceptualizaciones propuestas, algunas de las cuales los distinguen, mientras que otras los igualan. Por ejemplo, Flores (1994) señala que existen dos interpretaciones del término “pedagogía”. La primera es más amplia y pertenece al lenguaje común; de este modo, considera que la pedagogía es el saber o discurso sobre la educación como proceso de socialización. En esa línea, es que Barrantes (sf) indica que comúnmente se define a la pedagogía como la teoría de la educación, mientras que la educación sea presentada como la práctica de la pedagogía. En cambio, la segunda interpretación que presenta Flores (1994) sobre la pedagogía es más estricta, pues considera a la pedagogía como el saber riguroso sobre la enseñanza y, al mismo tiempo, una disciplina científica que se encuentra en proceso de construcción. En ese sentido, Posner (2003) presenta a la pedagogía como la ciencia propia de los maestros, dedicada al estudio de las teorías y conceptos que permiten entender y solucionar los problemas de la enseñanza.

Por su parte, Moya (2002) extiende a la pedagogía sobre el concepto de situaciones de formación y restringe la didáctica al estudio de los procesos de enseñar, aprender y evaluar. De modo similar, Álvarez (2005) propone que la pedagogía estudia todo tipo de proceso formativo; mientras que la didáctica atiende solo al proceso más sistémico, organizado y eficiente, ejecutado sobre fundamentos teóricos y por personal profesional especializado: los profesores. Adicionalmente, reconoce que la didáctica también es definida como un arte: El arte de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr lo que se propone la formación escolar. Asimismo, considera a la didáctica como una tecnología, pues se puede interpretar como un proceso mediador entre la técnica y el hombre, en el cual se ejecutan procedimientos de cierto carácter algorítmico.

Es importante reconocer que, en la historia de la pedagogía, la didáctica ha asumido diferentes responsabilidades: la formación docente, el desarrollo de los métodos de estudio y enseñanza, la determinación y clasificación del objeto de la enseñanza, entre otros. De allí que, en la tradición de la investigación educativa, se acuda al término griego *didaskhein* para referirse a todos los problemas relacionados con la enseñanza y el proceso mediante el cual se aprende a enseñar (Neuser, 1989). En ese sentido, la didáctica sería el capítulo más instrumental de la pedagogía. Sin embargo, se reconoce que la didáctica también responde a teorías: *“no se puede entender ni aplicar correctamente sino dentro de la red conceptual más amplia de relaciones entre los parámetros que caracterizan a cada teoría pedagógica”* (Flores, 1994, p. 303). Es justamente, el cruce conceptual entre la pedagogía y la didáctica el que ha determinado que, muchas veces, estos términos sean usados erróneamente como sinónimos.

Zambrano (2005) ayuda a aclarar las diferencias conceptuales que separan a la pedagogía de la didáctica. Para ello, plantea que la preocupación más directa de la pedagogía es la educación, la cual se encuentra en la práctica de la enseñanza. De allí que los principios pedagógicos respondan a una doble acción: práctica y axiológica. La primera es orientada por la enseñanza y el

aprendizaje; mientras que la axiológica responde al conjunto de valores que se promueven, indistintamente, en dichos procesos. Así, la actividad del pedagogo debería concentrarse en propiciar un conjunto de análisis derivados de la relación entre lo ideal y lo práctico, más que en forjar instrumentos para su regulación. Ello ubica a la pedagogía en el proceso de acompañamiento; en clara alusión a la figura de los *paidagogos* de la Antigua Grecia; es decir, a los esclavos que tenían la misión de conducir al niño hasta la puerta del Liceo y esperarlo para llevarlo a casa. Conviene recordar que, durante este trayecto, el *paidagogo* debía cuidar no solo el cuerpo sino también los modales y el espíritu (moral) del niño.

En cambio, para Zambrano (2005), la didáctica se enfoca en el desarrollo de instrumentos para la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su finalidad sería el aprendizaje; mientras que la enseñanza constituiría el espacio donde se desarrolla la organización instrumental de la situación didáctica. Para llegar a esta propuesta, Zambrano (2005) realizó una aproximación histórica y analizó los rasgos epistemológicos de la didáctica. Así, se ubicó en el debate entre los matemáticos puros y los profesores de matemáticas que se desarrolló en Francia durante la década de 1960. Los primeros reclamaban a los profesores el desarrollo de mecanismos que permitieran la transmisión correcta del saber matemático; mientras que los segundos se enfrentaban a la especificidad de las matemáticas y no disponían del saber y de los recursos necesarios para satisfacer las demandas de los matemáticos. Como resultado de este debate, se desarrollaron espacios de reflexión sobre la formación de profesores, así como sobre la investigación y la innovación en la enseñanza del saber matemático. A su vez, estos desarrollos sirvieron para que otras áreas disciplinares se interesaran por dichos aportes “didácticos”.

En consecuencia, es posible afirmar que la didáctica es una rama de la pedagogía, una ciencia que estudia al conjunto de métodos, técnicas y/o estrategias que permiten enseñar con eficacia; mientras que la pedagogía se orienta a la educación y al conjunto del proceso formativo. Otra distinción relevante es la que se presenta entre la didáctica general y las didácticas específicas. La primera es más amplia, *“puede definirse como la ciencia que explica y aplica lo relacionado con la enseñanza como tarea intencional y sistemática y como la estrategia expedida para lograr la formación del hombre”* (Damaris, 1999, 110). En cambio, las didácticas específicas se concentran en saberes o campos puntuales antes que en métodos de enseñanza generales. Refiriéndose a esta última diferenciación, Moya (2002) considera que la didáctica general y las didácticas específicas atienden registros distintos, pero profundamente imbricados y necesarios al momento de pensar no fragmentadamente, sino en concordancia, los procesos de formación.

Desde una perspectiva orientada a la educación superior, Ovide (2004) considera que la pedagogía universitaria existe y ha roto la esclavitud impuesta por su raíz etimológica, es decir, la referida a la conducción del niño. *“La pedagogía universitaria es la teoría y la práctica de la enseñanza que se realiza de consuno en una institución concreta, llamada Universidad. Sus requerimientos parten de un fenómeno social que implica la serie de aprendizajes singulares que realizan los adultos jóvenes”* (Ovide, 2004, 22).

Por su parte, Zabalza (2005) admite que la pedagogía es una profesión que corresponde a ciertas personas que se han preparado para ejercerla, por lo cual no le queda tan claro que todos los profesores universitarios sean pedagogos, pero sí le parece que todo profesor universitario enseña y, por tanto, es didacta. Así, *“el espacio disciplinar que va a tratar de explicar la didáctica universitaria es el trabajo que estamos haciendo, es decir la enseñanza y el aprendizaje que se realiza en la universidad y por lo tanto, tiene elementos conceptuales y prácticos, conceptos que uno tiene que saber y tiene prácticas propias de la didáctica, que no se pueden encontrar otras materias y disciplinas distintas y por tanto al final acabas configurándote un cuerpo de competencias profesionales en las cuales los profesores deberían irse formando”* (Zabalza, 2005).

2.4 Los métodos de enseñanza

De Miguel (2005) explica que los métodos de enseñanza abarcan una variedad de modos, tareas, formas, técnicas, actividades, estrategias, procedimientos de enseñanza y de aprendizaje. De ahí que no solo exhiban diferentes denominaciones sino que también hayan sido clasificados de formas distintas según los aspectos de los mismos que se consideran de mayor importancia. Por ello, los métodos de enseñanza también son denominados modelos de enseñanza, estrategias de enseñanza, metodologías de enseñanza, métodos didácticos, estrategias didácticas, métodos docentes o estrategias de aprendizaje.

Sin embargo, algunos autores distinguen las estrategias³³ de “aprendizaje” de las estrategias “didácticas”, “docentes” o de “enseñanza”. En el primer caso, las definiciones apuntan a las actividades que realiza el estudiante; mientras que, en el segundo, a las que desarrolla el docente. Por ejemplo, Bixio (2006, 109) señala que las estrategias de aprendizaje están referidas *“al conjunto de operaciones del pensamiento, acciones, habilidad, destrezas y procedimientos que un sujeto elige con el propósito de recordar, constituir, comprender, estudiar, un determinado conocimiento, una determinada información”*. En cambio, las estrategias didácticas corresponderían *“al conjunto de las acciones que realiza el docente con clara intencionalidad pedagógica. Estas acciones son la puesta en práctica de las teorías y las experiencias que constituyen el conocimiento pedagógico del docente”* (Bixio, 2006, 100).

Evidentemente, las definiciones previas apuntan al mismo objetivo: el aprendizaje; aunque distinguen al sujeto que aprende del que enseña para generar dicho aprendizaje. Por ello, los modelos de enseñanza son, en rigor, modelos de aprendizaje. *“Cuando ayudamos a los estudiantes a obtener información, ideas, habilidades, valores, modos de pensar y medios para expresarse, también les estamos enseñando a aprender”* (Joyce, Weil y Calhoun, 2002, 29). En este caso, un modelo de enseñanza es una descripción de un ambiente de aprendizaje. Dichas

³³ Como ya se indicó, las estrategias también podrían ser presentadas con los términos “modelos”, “métodos” o “metodologías”.

descripciones abarcan desde la planificación³⁴ hasta el diseño del material de enseñanza: libros y manuales, programas multimediatícos y programas de aprendizaje asistido por computadoras. Desde esta visión, Joyce, Weil y Calhoun (2002) han identificado abundantes modelos de enseñanza en abundancia, de los cuales seleccionaron los que constituyen el repertorio básico para la enseñanza escolar y los agruparon en cuatro familias que comparten concepciones sobre los seres humanos y sobre la manera en que éstos aprenden:

1. La familia de los modelos sociales: la cooperación entre pares en el aprendizaje, la investigación grupal, el juego de roles, la indagación jurisprudencial y las adaptaciones.
2. La familia de los modelos de procesamiento de la información: el pensamiento inductivo, la formación de conceptos, la indagación científica, el entrenamiento para la indagación, la mnemotécnica, la sinéctica, los organizadores previos y la adaptación al estudiante.
3. La familia de los modelos personales: la enseñanza no directiva y la elevación de la autoestima.
4. La familia de los modelos conductistas: aprendizaje para el dominio e instrucción programada, la instrucción directa, el aprendizaje a partir de la simulación y el uso del repertorio de enseñanza.

Otra clasificación es la de Giné y Parcerisa (2003), quienes, en función del papel que desempeña el profesorado, relacionan las estrategias didácticas con la gestión social del aula y, en menor grado, con los métodos de enseñanza y la autoregulación. En lo referido a la gestión social del aula, reconocen que la organización del grupo de estudiantes que siguen la clase puede servir para favorecer la atención a la diversidad de procesos de aprendizaje y también ser útil para promover interacciones facilitadoras del intercambio y de la cooperación. Para ello, sería necesario:

1. Plantear tareas con objetivos claros y compartidos. Asimismo, proponer obstáculos a superar claramente especificados. Finalmente, precisar siempre los mecanismos de recompensa que se ofrece al alumnado.
2. Diversificar las formas de agrupación del alumnado. Para lo cual se puede acudir a trabajos en grupos, trabajos por parejas o trabajo individual.
3. Usar el tiempo de la clase de modo variado, combinado exposiciones, trabajo individual, trabajo en pequeños grupos, puestas en común en grupos grandes, etc.
4. Distribuir el espacio del aula de modo no jerarquizado, para facilitar la interacción entre el alumnado y entre este y el profesorado, para que así se pueda trabajar cómodamente, sin interferencias.

En cuanto a los métodos de enseñanza, Giné y Parcerisa (2003) proponen la siguiente división:

³⁴ Se refiere a la planificación de currículos, asignaturas, unidades didácticas y/o lecciones.

1. Los métodos expositivos, los cuales suelen predominar en el aula; por ejemplo, la conferencia, la exposición, la explicación/realización de ejercicios y las preguntas/respuestas.
2. Los métodos interactivos, que favorecen la comunicación y la participación: el trabajo por proyectos, los estudios de casos, la resolución de problemas, las simulaciones, las investigaciones, la comprobación de hipótesis, etc.
3. Los métodos de aprendizaje individual, como los programas individuales a distancia y los contratos de aprendizaje.

Finalmente, la autorregulación implica la interiorización de los criterios que permiten valorar el propio comportamiento, la realización de tareas, y tomar decisiones para su mejora. En las aulas, este enfoque requiere de situaciones didácticas para que el alumno se represente los objetivos y los contenidos; también requiere el traspaso de los criterios de evaluación mediante actividades de autoevaluación, evaluación mutua o coevaluación y finalmente la realización de actividades orientadas a planificar y orientar las tareas, de tal manera que los alumnos vayan desarrollando un sistema propio de aprendizaje y controlen cada vez mejor los procesos y automaticen los procedimientos. *“La autogestión de errores se convierte en un elemento clave para aprender a controlar los propios procesos de aprendizaje y conseguir autonomía”* (Giné y Parcerisa, 2003, 101).

Desde una interpretación constructivista, Díaz Barriga y Hernández (1998) distinguen los modelos de enseñanza de las estrategias de enseñanza. Para estos autores, existen tres grandes grupos de modelos:

1. Los de aprendizaje/recepción: la enseñanza expositiva interactiva y la enseñanza expositiva tradicional.
2. Los modelos de aprendizaje/descubrimiento guiado: la enseñanza directa, enseñanza basada en problemas y la enseñanza de laboratorio tradicional.
3. Los modelos de aprendizaje/descubrimiento autónomo: el aprendizaje como investigación y el aprendizaje cooperativo: grupos de investigación, rompecabezas, enseñanza recíproca, etc.

Los modelos de Díaz Barriga y Hernández (1998) se complementan con un conjunto de estrategias de enseñanza; es decir, *“procedimientos y arreglos que los agentes de enseñanza utilizan de forma flexible y estratégica para promover la mayor cantidad y calidad de aprendizajes significativos en los alumnos”* (Díaz Barriga y Hernández, 1998, 430). A su vez, las mencionadas estrategias se pueden dividir en tres tipos:

1. Las preinstruccionales: objetivos, organizadores previos y actividad generadora de información previa.
2. Las coinstruccionales: señalizaciones, ilustraciones, analogías y mapas conceptuales

3. Las postinstruccionales: resúmenes, mapas conceptuales y organizadores gráficos.

Cabe mencionar que, para aplicar los métodos o modelos de enseñanza, los docentes se apoyan en medios didácticos o materiales de enseñanza. Al respecto Blázquez (2002), considera que cuando el profesor decide utilizar un determinado objeto, imagen o programa informático para su inclusión en la tarea escolar, en cualquiera de los momentos del currículum lo está convirtiendo en un medio didáctico. Asimismo, reconoce que la terminología sobre los medios didácticos es múltiple, de modo tal que se utilizan de modo indistinto los términos recurso, recurso didáctico, recurso de enseñanza, medio didáctico, medio de enseñanza, material curricular, etc. Todas estas denominaciones caben en la siguiente definición genérica de medio didáctico: *“Cualquier recurso que el profesor prevea emplear en el diseño o desarrollo del currículum –por su parte o la de los alumnos- para aproximar o facilitar los contenidos, mediar en las experiencias de aprendizaje, desarrollar habilidades cognitivas, apoyar estrategias metodológicas y facilitar o enriquecer la evaluación”* (Blázquez, 2002, 274). De modo más simple, Steiman (2008, 78) señala que *“entendemos, genéricamente a los recursos didácticos como los materiales de apoyo a la enseñanza”*.

Desde una perspectiva que responde a la didáctica universitaria, García-Valcárcel (2001, 18) considera que *“la metodología didáctica hace referencia a las estrategias de enseñanza y las tareas de aprendizaje que el profesor propone a sus alumnos en el aula, definiendo un tipo de interacción didáctica”*. A través de esta conceptualización, entiende a la interacción didáctica como la coimplicación existencial y social establecida entre los agentes del proceso educativo. Igualmente, diferencia a las estrategias de enseñanza de las tareas de aprendizaje. Las primeras constituirían las prescripciones, actuaciones e intervenciones necesarias para conseguir la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales han sido determinadas por medio de un proceso reflexivo, discursivo y meditado. En cambio, propone que las tareas de aprendizaje aluden a las actividades que concretan los principios metodológicos y los procesos de aprendizaje. Para identificarlas, acude a la clasificación de Doyle (1978) quien distinguió seis tipos de tareas:

1. De memoria, a través de las cuales se espera que los estudiantes reconozcan o reproduzcan literalmente información recibida.
2. De procedimiento o ejercitación de rutinas, que apuntan a que el estudiante sea capaz de aplicar una fórmula estandarizada o de aplicar un proceso algorítmico para producir una determinada respuesta.
3. De comprensión, que aspiran, entre otros resultados, a que el estudiante sea capaz de reconocer versiones transformadas de información previamente encontrada, de aplicar un procedimiento a una versión transformada de problemas, de realizar inferencias a partir de una información previa.
4. De interpretación, las cuales pretenden que el estudiante pueda aplicar el conocimiento poseído para dar nuevas versiones y explicaciones de nuevos hechos.

5. De opinión, que esperan que el estudiante adopte una actitud, preferencia o posición ante determinado acontecimiento o idea.
6. De creación, las cuales suponen la producción de nuevas ideas o procedimientos o el desarrollo de formas expresivas nuevas.

Por su parte, De Miguel (2005, 36) señala que el método de enseñanza o método docente de la educación superior es entendido como *“el conjunto de decisiones sobre los procedimientos a emprender y sobre los recursos a utilizar en las diferentes fases de un plan de acción que, organizados y secuenciados coherentemente con los objetivos pretendidos en cada uno de los momentos del proceso, nos permiten dar una respuesta a la finalidad última de la tarea educativa”*. Este autor agrupa a los métodos en tres bloques que dependen del enfoque utilizado:

1. El enfoque didáctico para la individualización: Enfoque que centra su atención en el estudiante en cuanto sujeto individual. Algunas propuestas didácticas que responden a este criterio son la enseñanza programada, la enseñanza modular, el aprendizaje autodirigido, la investigación y la tutoría académica.
2. El enfoque de la socialización didáctica: Se centra en la dimensión social del proceso didáctico. Los modelos de enseñanza relativos a este enfoque son el seminario, el método del caso, el método del incidente, la tutoría entre iguales, el grupo pequeño de trabajo, la lección tradicional o logocéntrica, la enseñanza por centro de interés y la metodología de aprendizaje cooperativo.
3. El enfoque globalizado: Aglutina los métodos que abordan interdisciplinariamente la realidad, como pueden ser, entre otros, los proyectos y la resolución de problemas.

Conviene mencionar que De Miguel (2005) denomina técnicas de enseñanza a un conjunto específico de actividades a las que se puede acudir en diversos métodos. Entre estas técnicas, se encuentran el puzzle, el Phillips 66, los debates, los experimentos, las simulaciones y los juegos de roles.

Es importante reconocer que la selección de los métodos de enseñanza, así como el diseño de nuevas propuestas metodológicas, debe responder a las características del estudiante y del contexto que encuentra el docente universitario. Es decir, son diversos los factores que influyen en el éxito de un determinado método de enseñanza, en el sentido de que permiten alcanzar el aprendizaje deseado. Para la correcta configuración de los mismos, Medina (2001) recomienda combinar la visión del docente sobre la enseñanza y adaptarla a la identidad de cada estudiante. Por su parte, Tejedor (2003) considera que esta configuración debe apoyarse en la concepción cultural de la enseñanza, los procesos de aprendizaje creativo, la especificidad de las disciplinas y la institución en general. En última instancia, *“el profesorado da sentido al conjunto de métodos que puede emplear integrándolos en un modelo propio, que ponga de manifiesto su capacidad para interesar a los estudiantes y ofrecerles un espacio de creación de saber y de ámbitos generadores de pensamiento y valores”* (Medina, 2001, 162).

2.5 Los sistemas de evaluación

Dentro de la práctica educativa, la evaluación es un instrumento del proceso de enseñanza-aprendizaje, imprescindible para apreciar el aprovechamiento de los educandos y para poder controlar y comprender en qué medida se han conseguido los objetivos educativos previstos. Además es un instrumento para que el docente juzgue su propia intervención educativa y ajuste su labor en función de sus resultados de la evaluación (Ander Egg, 1993). *“Como parte del proceso formativo, la evaluación ha de constituir el gran “ojo de buey” a través del cual vayamos consiguiendo información actualizada sobre cómo se va desarrollando el proceso formativo puesto en marcha y sobre la calidad de los aprendizajes efectivos de nuestros alumnos. Como parte del proceso de acreditación, la evaluación constituye un mecanismo necesario para constatar que nuestros estudiantes poseen las competencias básicas precisas para el correcto ejercicio de la profesión que aspiran ejercer”* (Zabalza, 2001, 266).

De Miguel (2005) reconoce que los sistemas de evaluación son el elemento fundamental que orienta el aprendizaje del estudiante: qué aprender y cómo aprender. Como señala Zabalza (2001, 265) *“la evaluación actúa como una especie de estrella polar que marca el camino de lo importante, que orienta en el camino a seguir (ofreciéndonos información sobre las condiciones en que se van alcanzando los aprendizajes previstos) y que sirve de elemento de control y, a la vez, de refuerzo realimentando el interés y la tensión que exige la vida universitaria”*. Por el contrario, para el profesor, el sistema de evaluación es lo último, en el mejor de los casos la consecuencia de lo anterior, es decir, de los temas y métodos de enseñanza (De Miguel, 2005). A lo mismo, apunta Zabalza (2001, 262), pero con una visión más pesimista respecto de la actitud del estudiante: *“Algunos estudiantes lo tienen muy claro y desde el comienzo de curso te insisten en que no pierdas mucho tiempo explicándoles cuál va a ser el programa. Eso lo dejan gustosos en tus manos. Lo que les interesa saber es cómo se les va a evaluar”*.

Por su parte, Ander Egg (1993) considera que el sistema de evaluación debe responder tres cuestiones: ¿qué, cómo y cuándo hay que evaluar? La primera pregunta apunta a las “categorías de objetivos o de resultados” que han de alcanzarse dentro de un proceso de enseñanza/aprendizaje y que se pueden agrupar en tres bloques: conceptual, procedimental y actitudinal. Por su parte, la cuestión ¿cómo hay que evaluar? se responde de modo eminentemente práctico identificando los instrumentos y medios se han de utilizar, la forma de hacerlo y el sistema de calificaciones que se utilizará. Finalmente, la respuesta de la pregunta ¿cuándo hay que evaluar? deriva en tres momentos que implican también formas diferentes de evaluar: la evaluación inicial, cuyo rol es de diagnóstico; la evaluación de proceso, que cumple el papel formativo; y la evaluación de producto, que también se denomina sumativa.

2.6 El currículo

En términos generales, la política académica determina el marco institucional en el cual se desarrollan las intervenciones docentes; es decir, el esfuerzo didáctico. La base de dicha política es el currículo asumido por la organización educativa, el cual *“es un plan de construcción (y de formación) que se inspira en conceptos articulados y sistemáticos de la pedagogía y otras ciencias sociales afines, que pueden ejecutarse en un proceso efectivo y real llamado enseñanza”* (Posner, 2003, XXVI).

Desde una perspectiva universitaria, Zabalza (2003, 21) señala que *“el currículo es el proyecto formativo que se pretende llevar a cabo en una institución formativa, en este caso la Universidad”*. En ese sentido, reconoce que la idea del currículo como proyecto formativo integrado puede aplicarse a cualquiera de los niveles en que se desarrolla la actuación formativa de la universidad: desde la elaboración de los planes de estudio, como marco curricular institucional, hasta la programación que cada profesor realiza de sus asignaturas, pasando por todos aquellos planes anuales que pueden generarse en las diversas instancias intermedias.

III. El profesor universitario en la actualidad: sus funciones y la evaluación de su práctica docente

Tal como se explica en el primer capítulo, las universidades actualmente forman profesionales, proceso en el cual deben responder a tres misiones esenciales: la enseñanza, la investigación y la proyección social. Evidentemente, como eje de la estructura universitaria, los profesores, específicamente quienes laboran a tiempo completo en sus respectivas instituciones, son los responsables del cumplimiento de estas misiones y de la gestión de la Universidad. En ese sentido, deben afrontar los retos que generan, entre otras transformaciones, la masificación, la globalización, la privatización y la corporativización de la Universidad. De allí la importancia de la calidad del profesorado. Como señala Cisneros (2009, 297), *“El prestigio de una casa de estudios universitarios no lo garantiza el número de estudiantes, ni el precio de la matrícula o de las pensiones. Lo asegura la calidad de la enseñanza, la calidad de la investigación y ambos dependen de la calidad del profesorado. No hay universidad si no ofrecemos educación científica.”* En ese contexto, es relevante analizar las funciones que competen a los profesores universitarios. Para ello, a continuación, se acude a bibliografía especializada.

3.1 La función del profesor universitario: el estado de la cuestión

García-Valcárcel (2001) identifica tres ámbitos básicos a los cuales se dedica el profesor universitario: la docencia, la investigación y la gestión. De este modo, distingue entre los términos “docente” y “profesor”. El primero lo restringe a las actividades directamente vinculadas con la enseñanza; mientras que el segundo, además de la docencia, abarcaría las actividades de investigación y de gestión. Por ello, propone que, en el sentido ideal, el profesor universitario debería concebirse como un especialista de alto nivel dedicado a la enseñanza y miembro de una comunidad académica. De allí que deba conocer la disciplina que desarrolla, ser un especialista en su campo, permanentemente abierto a la investigación y a la actualización del conocimiento. Además, debe ser un conocedor de lo que sucede en el aula, de cómo aprenden sus estudiantes y de las estrategias de intervención más oportunas para cada contexto. Asimismo, debería ser un especialista en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su propia práctica docente. *“Por lo tanto, los profesores deben asumir como parte de su perfil, además de las competencias científico-metodológicas (perfil científico-técnico), las competencias que le exige la tarea docente: planificar, ejecutar y evaluar (perfil didáctico)”* (García-Valcárcel, 2001, 9).

Dentro de todas las funciones del profesor universitario, la gestión es la actividad menos atractiva para los profesores. En cambio, la investigación es considerada “la niña bonita” y constituye la función que más tiempo consume y más beneficios reporta. Así, la concepción de “buen profesor” en el mundo universitario suele estar ligada a la idea del “buen investigador”. Ello explica por qué

los esfuerzos de los profesores universitarios se orientan al perfeccionamiento de sus capacidades profesionales y/o de investigación. En efecto, el profesor universitario orienta su perfeccionamiento³⁵ a su carrera o especialización, pero que no valora la formación docente, pues los profesores la consideran una actividad rutinaria que no “rentabiliza” la dedicación del tiempo, especialmente si se compara con los resultados de la dedicación a la investigación (García-Valcárcel, 2001). Ante este tipo de orientaciones, De Vries (2005) reconoce que es necesario participar en un proceso de cambio que lleve a los profesores a ser más conscientes que deben generar actividades y fundamentarlas para favorecer el aprendizaje significativo de sus estudiantes.

En cuanto a la función docente del profesor universitario, García-Valcárcel (2001) considera que ésta se puede dividir en tres fases o tipos de actividades. El primer tipo se denomina fase preactiva, diseño curricular o etapa de planificación de la enseñanza. A esta fase, corresponde todo el conjunto de acciones que están vinculadas con la planificación de todo el proceso, en términos simples, aquellas que se realizan antes de entrar al salón de clases. Ello implica una reflexión sobre los componentes básicos del currículo: qué se pretende que aprendan los alumnos, para qué, con qué estrategias, en qué condiciones, etc.

La segunda fase o tipo de actividad de la función docente del profesor universitario, denominada interactiva o metodología didáctica, corresponde al mismo proceso de clases. En ese sentido, se refiere a las estrategias de enseñanza y a las tareas de aprendizaje que el profesor propone al alumno en el aula. Para identificar estas últimas, García-Valcárcel (2001) acude a la clasificación de Doyle (1978) que fue presentada en el marco teórico del presente estudio; de este modo, se consideran tareas específicas de memoria, de procedimiento o ejercitación de rutinas, de comprensión, de interpretación, de opinión y de creación. Finalmente, la fase postactiva o de evaluación del proceso de enseñanza, se refiere a la evaluación o valoración de la enseñanza y del aprendizaje obtenido. Esta etapa debe abarcar todos los elementos del diseño curricular y permitir que el profesor pueda reflexionar sobre ellos y modificar los aspectos poco satisfactorios, para mejorar así su propia actuación (García-Valcárcel, 2001).

Evidentemente, la preocupación por la mejora de la docencia, responde a la necesidad de fortalecer la enseñanza y del aprendizaje. Para García-Valcárcel (2001), lo esencial para identificar el nivel de calidad de la enseñanza sería estimar en qué medida dicha actividad facilita la adquisición integrada de tres dimensiones: la cognitiva, que abarca los conocimientos; la técnico-efectiva, que incluye la capacidad de hacer; y la ético-afectiva, que incluye los sentimientos y responsabilidad moral. En todo ello, un factor es la formación que ha recibido el docente.

Para Díaz (2003), la formación del docente universitario debe abarcar tres dimensiones. A primera es la conceptual, pues el docente es un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus

³⁵ Para García-Valcárcel (2001), el desarrollo del profesor universitario se puede definir como el conjunto de acciones que intentan mejorar las prácticas, creencias y conocimientos del éste último con el fin de aumentar su calidad docente, investigadora y de gestión.

estudiantes: *“comparte experiencias y saberes en un proceso de negociación o construcción conjunta (co-construcción del conocimiento)”* (Díaz, 2003,9). La otra dimensión es la reflexiva, pues el docente debe ser un profesional reflexivo, esto es capaz de pensar críticamente sus prácticas, así como sus procesos de toma de decisiones y de solución de problemas pertinentes al contexto de su clase. La tercera dimensión es la práctica, pues debe promover aprendizajes significativos, que tengan sentido y sean funcionales para los alumnos. Además debe prestar ayuda pedagógica ajustada a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones, en que se involucran los estudiantes.

Por su parte, la UNESCO (2006) reconoce que un aspecto clave para la mejora de la enseñanza es la formación y la actualización de los profesores en competencias docentes. En ese sentido, Zabalza (2003) propone diez competencias que aluden a diversos aspectos, que se podrían resumir en (1) lo didáctico, que abarca la planificación del proceso, de sus contenidos, de las estrategias, de los medios y materiales educativos, y de la evaluación; (2) lo comunicacional y tutorial que están asociados al modo de establecer los vínculos con los estudiantes con el objetivo de orientar su proceso formativo, no solo dentro sino fuera del aula; (3) lo tecnológico y lo investigativo; (4) la identificación con la institución, entendida como el compromiso con la misma; y (5) la reflexión necesaria sobre el propio proceso de enseñanza que se efectúa.

Por su parte, Figueroa, Gilio y Gutiérrez (2008) consideran que un docente requiere de competencias genéricas y específicas. A su vez, las genéricas pueden ser sistémicas, instrumentales, y sociales y ciudadanas. Las sistémicas se refieren al fomento del trabajo colaborativo y autónomo, así como al desarrollo de una actitud favorable en los estudiantes hacia la innovación y la actualización. En cambio, las instrumentales deben permitir desarrollar procesos cognitivos, metodológicos y lingüísticos y usar tecnologías de la información y comunicación como medios para fortalecer el proceso de aprendizaje de ellos mismos y de sus estudiantes. Finalmente, las sociales y ciudadanas aluden al desarrollo de una relación educativa profesor-estudiante, que fomente el respeto por las personas y por la naturaleza, el compromiso, la crítica constructiva, la apreciación de la obra armónica y la identidad institucional, para realizar el trabajo académico, para desarrollarse como persona y para desarrollar el aprendizaje de sus estudiantes.

Por otro lado, las competencias específicas de la función docente están relacionadas con el desarrollo curricular, el cual debe basarse en el modelo educativo y curricular de la institución (Figueroa, Gilio y Gutiérrez, 2008). De este modo, sus objetivos son diseñar y/o implementar el currículo, sea al nivel de programas de cursos formales o de alguna otra experiencia educativa que no sea un curso o al nivel de diversas experiencias de aprendizaje que lleven al profesor a desarrollar algunas subcompetencias como:

- Planear y conducir adecuadamente estrategias de enseñanza y de aprendizaje orientadas a que el estudiante muestre el logro de la competencia.

- Diseñar y usar material de apoyo que le permita agilizar y activar la comprensión de los estudiantes a través de un tratamiento de los saberes más difíciles para él o para los estudiantes.
- Diseñar y usar estrategias de seguimiento y evaluación adecuadas y oportunas que orienten y promuevan un aprendizaje óptimo de los estudiantes (auto evaluación, coevaluación y heteroevaluación).

En este punto, es importante preguntarse cómo es que los docentes facilitan el éxito académico de sus estudiantes; es decir, cómo aprendieron a enseñar; de qué manera motivan a sus alumnos; qué métodos y recursos de enseñanza aplican; qué innovaciones didácticas han desarrollado; cómo actualizan sus conocimientos; qué actividades complementarias a la docencia desarrollan; de qué forma interactúan con sus estudiantes; qué aprendizajes buscan y consiguen; de qué manera logran que sus alumnos sean autónomos, se desarrollen de modo integral y aprendan a aprender; en suma, por qué son valorados por sus estudiantes. Para ello, se realiza la presente investigación orientada al caso de la Universidad del Pacífico. En ese sentido, y previo al levantamiento de la información, a continuación, se revisarán diversas metodologías que han sido sugeridas para identificar y/o evaluar la práctica docente; es decir, lo que en términos simples puede presentarse como una “buena enseñanza”. Lo cual facilitará proponer la metodología más conveniente.

3.2 Las metodologías para la evaluación de la práctica docente y algunos hallazgos

La identificación y el análisis de las mejores prácticas docentes en la Universidad del Pacífico requieren de una metodología apropiada. Al respecto, es importante reconocer que esfuerzos similares han seguido diferentes caminos. Por ejemplo, Acevedo y Mairena (2006) distinguen dos tipos de estudios de evaluación de las prácticas docentes: aquellos que han querido comprobar los factores comunes de los buenos profesores y aquellos orientados a demostrar la validez de las evaluaciones docentes. Aunque, se puede afirmar que las técnicas aplicadas en estos dos tipos de estudios carecerían de una perspectiva integral pues se orientaban a la evaluación del desempeño docente dentro del aula.

Por su parte, García, Loredo y Carranza (2008) proponen que la investigación sobre el desempeño del profesor debe ser realizada en tres dimensiones: (1) el pensamiento didáctico del profesor y la planificación, lo cual correspondería a la Dimensión A: antes de la clase; (2) la interacción educativa dentro del aula, que sería la Dimensión B: durante la clase; y (3) la reflexión sobre los resultados alcanzados, que correspondería a la Dimensión C: después de la clase. En ese sentido, distinguen la labor dentro del aula, a la cual identifican como “práctica docente”, del quehacer más amplio, el integral, al cual denominan “práctica educativa”. Sin embargo, una evaluación integral es la más difícil porque, de la amplia gama de técnicas e instrumentos de evaluación desarrollados, sólo

algunos son los más pertinentes para ciertas dimensiones. Tal como se muestra en el siguiente cuadro de clasificación:

Cuadro 1
Técnicas e instrumentos de evaluación

Dimensión A	Dimensión B	Dimensión C
Entrevista	Observación de clase por parte de pares	Pruebas de logro de los estudiantes
Análisis de programa de estudios	Entrevistas a alumnos	Evaluación de autoeficacia de estudiantes y profesores
Materiales educativos empleados	Registro y análisis de videos	
Planes de Clase		
Diarios de Clase	Diagnóstico instruccional con grupos pequeños	Opiniones de ex alumnos
Autoevaluación	Autoevaluación	Autoevaluación
Evaluación por portafolios		

Fuente: García, Loredo y Carranza (2008)

Dada la amplitud de técnicas e instrumentos de evaluación de la práctica educativa. La primera pregunta por resolver es: ¿Interesa estudiar una o varias dimensiones? Para responderla, lo primero que se debe considerar son los costos que genera la aplicación de más de una técnica. También se debe tomar en cuenta que los recursos ahorrados por el uso de pocos instrumentos pueden causar costos; específicamente aquellos vinculados a los sesgos de las fuentes de información³⁶. Por otro lado, el empleo de una única técnica significaría reconocer la existencia de técnicas e instrumentos infalibles cuando no es el caso. Además, no todas las técnicas están asociadas exclusivamente a una dimensión, sino que, entre ellas, puede haber sinergias. Evidentemente, cada técnica presenta ventajas y desventajas que dependen de las características de la institución donde se realiza el estudio, las características de la sociedad en que se desenvuelven los agentes, las necesidades del mercado local, etc.

La técnica de encuestas o cuestionarios docentes que se aplican al alumnado, al ser la más difundida, es, a su vez, una de las más estudiadas y criticadas (Acevedo y Mairena, 2006). Ante todo, es una herramienta barata de implementar porque, a diferencia de lo que sucedía 30 años atrás, las computadoras y el Internet permiten reducir los costos de coordinación con los estudiantes o con los agentes evaluadores (Langbein, 1994, y García, Loredo y Carranza, 2008). En efecto, Elizalde, Pérez y Olvera (2008) consideran que, entre las principales fortalezas de la aplicación electrónica de instrumentos, destacan la rapidez de la evaluación; la disponibilidad, pues se puede realizar a cualquier hora y desde cualquier equipo de cómputo que cuente con acceso a Internet; así como la confiabilidad del proceso y la exactitud de la información. Adicionalmente, las encuestas permiten llevar registros a lo largo de los años; gracias a ello, se pueden desarrollar análisis estadísticos longitudinales. Por otro lado, conviene considerar que los alumnos reciben

³⁶ Se entiende por fuentes de información a aquellos registros o actores involucrados/relacionados con el proceso de enseñanza que proveen los datos que servirán de insumo para la identificación de las prácticas docentes.

directamente la enseñanza y pasan el mayor tiempo en las aulas, por lo cual, en teoría, deberían ser los evaluadores por excelencia de los profesores.

Sin embargo, la metodología contingente, es decir, la utilización de encuestas para la evaluación de la práctica educativa presenta limitaciones y, desde la década de los años sesenta, ha sido acusada de arrojar medidas sesgadas e inconsistentes (Koon, 1995; Young y Shaw, 1999, y García, 2008). Uno de los sesgos es que únicamente evaluarían una dimensión de la práctica educativa; así, García, Loredó y Carranza (2008, 3) cuestionan la validez del cuestionario docente pues *“esta evaluación sólo permite apreciar el quehacer docente al interior del aula, lo que en este texto se denomina práctica docente, a fin de distinguirla de la práctica más amplia, que abarca los tres momentos mencionados (pensamiento, interacción, reflexión sobre los resultados), y que se denomina práctica educativa”*.

Adicionalmente, se debe considerar los sesgos que están relacionados con la elaboración del instrumento en sí, pues importa bastante la correcta formulación de las preguntas y que estas capturen la información que se quiere revelar. Ello genera problemas cuando hay más de un objetivo en el cuestionario, por ejemplo, evaluar la efectividad del profesor y el cumplimiento de sus responsabilidades administrativas. De este modo, la mezcla de variables capta diferentes aspectos y distorsiona la información revelada porque los objetivos son diametralmente opuestos, confunden al evaluador y agregan relaciones, entre las variables, que realmente no existen o introducen elementos sin relación alguna con la enseñanza en sí (Sheehan, 1975, y Koon, 1995).

También se debe reconocer que el diseño de las preguntas implica la elección de los criterios que la institución considere que son pertinentes para identificar las buenas prácticas docentes o la eficacia de la enseñanza docente. En ese sentido, las preguntas, en muchos casos, pueden haber sido diseñadas dentro de los estándares mínimos considerados por la Universidad, los cuales pueden ser arbitrarios (García, 2008). Para superar este riesgo, Langbein (1994, 2) propone que *“las variables importantes deberían llevar a mejores calificaciones y las irrelevantes no deberían tener ningún impacto sobre la evaluación”*. Por ello, en algunas evaluaciones, se considera que es importante el manejo de las herramientas informáticas, como el correo electrónico, porque acercan al profesor a sus estudiantes a través de ambientes diferentes al salón de clases. No obstante, en otros casos, la utilización de herramientas electrónicas se considera una variable que no necesariamente revela las buenas prácticas docentes.

Asimismo, si el instrumento está inclinado o predispuesto a una determinada respuesta, se obliga a los evaluadores a responder de formas que no se acercan a lo que verdaderamente desean expresar. Este es el principal problema de las preguntas cerradas o de opción múltiple, las cuales desfavorecen a aquellos profesores que no caen dentro de la norma (Cisneros-Cohernour, 2008). Además, se corre el riesgo de terminar evaluando los denominados “reactivos” (García, 2008): organización, planeamiento, dominio de conocimientos, comunicación, disponibilidad de atención, uso de recursos tecnológicos, puntualidad, etc; es decir, aspectos que pueden no estar

relacionados con la eficacia docente. Los cuestionarios con preguntas cerradas pueden contener preguntas generales que no comprenden las particularidades de cada programa educativo (Elizalde, Pérez y Olvera, 2008).

Para superar las limitaciones de las preguntas cerradas, se recomienda ofrecer espacios para que los estudiantes comenten. Los comentarios pueden ser mucho más ilustrativos respecto de lo realmente sucede en el salón de clases. Así, en ciertos análisis, se puso en evidencia la demanda de los alumnos por más espacios para escribir comentarios (Marlin, 1987). Greenwood y Ramagli (1980) van más allá y sugieren esfuerzos para que los objetivos de estudio del cuestionario estén alineados con la asignatura y la facultad a la que pertenece el encuestado. Por otro lado, Frey (1976) recomiendan realizar el proceso de evaluación en un ambiente que fomente el pensamiento y reduzca el sesgo. Respecto de ello surgen dos preguntas: ¿Los evaluadores elegirán el ambiente más propicio para lograr ello? ¿Es posible monitorear este proceso?

También se debe considerar la importancia de elaborar preguntas bien redactadas: claras y de fácil comprensión. De esta manera, se podría justificar la presencia de un encuestador quien podría brindar apoyo al estudiante que desarrolla el cuestionario, mediante explicaciones y aclaraciones. Sin embargo, la ausencia de un encuestador asegura que no se presente el denominado “sesgo del entrevistador”. En efecto, las técnicas de carácter impersonal están libres de presiones de tiempo, de lugar o de la persona encargada de aplicar el cuestionario. En suma, la presencia de un encuestador presenta dos facetas: una como causa de distorsión y otra como elemento de aclaración de las preguntas. Para superar esta dicotomía, Young y Shaw (1999) recomiendan realizar un documento de explicación detallada; es decir, una completa explicación de los objetivos del estudio, de sus indagaciones y del significado e interpretación de cada una de las posibles repuestas si se trata de un cuestionario de opción múltiple.

Los sesgos también provienen de la fiabilidad de la persona encuestada. En efecto, el hecho de encuestar a los alumnos presenta diversas ventajas; por ejemplo, facilita el proceso de convocatoria de los estudiantes y aprovecha su posición de observadores permanentes, pues, si los alumnos asisten continuamente a clases, mantienen contacto con la práctica docente (Loredo, 2000). No obstante, la pregunta es ¿realmente los alumnos se toman en serio y a consciencia estas evaluaciones? Si es así, ¿están capacitados e informados para observar y evaluar?

La respuesta a la primera pregunta permite decidir si se debe considerar a los alumnos para la evaluación de la práctica docente. Al respecto, Marlin (1987) encontró que, al parecer, los estudiantes toman en serio las evaluaciones, aunque buena parte de ellos admitió que “descargaban frustración”; es decir, que evaluaban, hasta cierto punto, movidos por las emociones. Esta “descarga” coincide con la idea de que lo percibido por los alumnos no coincide con lo que realmente sucede en las aulas (Hinton, 1993). De modo similar, se ha encontrado que las evaluaciones de los estudiantes no están necesariamente correlacionadas con la efectividad en la enseñanza (Korn, 1972). Por su parte, García (2008) concluye que, a los alumnos, no se les puede

pedir que evalúen a sus profesores porque no poseen la capacidad de hacerlo; por ello, se debería realizar dicha evaluación a través de los colegas, quienes verdaderamente conocen los detalles de la profesión. Esta visión es resumida por Hinton (1993), quien considera que sólo un profesional puede evaluar a un profesional.

Ante los problemas generados por los sesgos que introduce la incapacidad del alumno para realizar la evaluación docente, Marlin (1987) propuso realizar una metaevaluación de la metodología de los cuestionarios. Para lo cual, planteó un conjunto de preguntas que básicamente indagaban la consciencia de la importancia de la evaluación, la confianza que tenían los alumnos en el proceso de evaluación y, sobre todo, si sabían qué se lograba con su participación y qué medidas se desarrollaban al respecto. Sus hallazgos revelaron la ineficacia de la realización de las encuestas si los alumnos carecían de confianza en el proceso; por el contrario, si lo tomaban serio y responsablemente podían brindar información significativa. Frente al primer problema, recomendaba que la facultad orientara todos sus esfuerzos en cambiar la percepción de los estudiantes y demostrar que el proceso sí consideraba sus calificaciones y comentarios de los docentes. Si la desconfianza se mantenía o estaba muy arraigada, lo más recomendable era no considerar al alumno como sujeto evaluador, pues la información no sería útil y la desconfianza se podía profundizar. Así, si la universidad disponía de un proceso de encuestas implementado, era recomendable, primero, hacer estudios de validez y de confiabilidad de la encuesta y luego proceder a utilizar la información. No obstante, además de asignar recursos a dichos estudios, debe plantearse si en verdad vale la pena excluir al alumnado de este proceso. En efecto, se debe considerar que cada año ingresan nuevos alumnos, en quienes sí es posible sembrar una percepción de cuestionarios de evaluación efectivos. Asimismo, se debe considerar que no todos los alumnos son iguales y presentan características particulares. En ese sentido, a partir de elementos de control, se puede disminuir los sesgos asociados al estudiante. Resulta pues pertinente conocer al detalle los factores que generan los sesgos que introduce el estudiante en la evaluación a través de encuestas.

Se han hecho diversos estudios de análisis de los factores que pueden influenciar la calificación de los alumnos. Frey (1976) halló que los estudiantes que obtuvieron calificaciones altas en un curso tienden a su vez a evaluar alto al profesor del curso en el cual obtuvieron dicha calificación. Por otro lado, los alumnos que tuvieron bajos puntajes, “castigan” al profesor en su evaluación. En ese sentido, se corre el riesgo de que la encuesta se convierta en una especie de contrato de buenas notas a cambio de buenas notas (Langbein, 1994) o en una forma de manipulación (Greenwald y Gillmore, 1997). En cambio, Onwuegbuzie, et al (2007) encontraron que los estudiantes con buen desempeño pueden calificar apropiadamente o no al docente.

Otro factor a considerar es la posibilidad de que los alumnos asignen elevadas calificaciones a sus profesores porque, independientemente que sean docentes buenos o malos, hicieron que se esforzaran en sus cursos (Frey, 1976). En ese sentido, Koon (1995) previene que, si bien un docente puede estimular tanto a un alumno que lo hace merecedor de calificaciones

exageradamente altas, hay profesores que no enseñan bien y llevan al alumno a mayores niveles de esfuerzo, el cual se puede confundir con un aporte hecho por el mismo profesor y se califica bien. Sin embargo, Acevedo y Mairena (2006) identificaron que, a pesar que un profesor haga trabajar duro a los estudiantes, si estos sienten que aprendieron, entonces calificarán bien al profesor porque se ganó su respeto. En consecuencia se necesita identificar el perfil del alumno evaluador: si le importa más obtener notas elevadas o aprender.

También se ha considerado que la relación del sexo del alumno con el de su profesor como un factor que puede influenciar la evaluación docente. De este modo existen autores que consideran que las evaluaciones, tal vez, favorecen a un profesor de un determinado sexo (Tatro, 1995, y Aleamori, 1999). Sin embargo, se debe señalar que, a pesar de ciertos resultados donde el sexo del alumno y del profesor importaba, estos resultados no eran significativos (Wilson, Doyle y Kenneth, 1972; Freeman, 1994; Langbein, 1994, y Aleamori, 1999). En ese sentido, es posible concluir que no hay diferencias relevantes.

Un factor adicional que influenciaría sobre la evaluación docente es el año de estudios que los alumnos estén cursando. Así, se considera que un estudiante de últimos años o egresado tiene una visión más panorámica de su carrera, ha experimentado clases con un mayor número de profesores y es una persona más madura. En ese sentido, Langbein (1994) afirmó que estos alumnos eran mucho más críticos de los cursos y esto se reflejaba en una calificación con puntajes más bajos. En cambio, consideró que los alumnos de los primeros años, tendían a ser más entusiastas y poseer menores prejuicios; por lo cual resultaba más sencillo hacer el estudio comparativo de profesores que enseñaban un mismo curso, pues los costos se abaratan y se posibilitaba usar grupos de control. Un detalle interesante de los alumnos de último año es que, si bien pueden ser más críticos, califican más alto cuando se trata de asignaturas electivas, es decir, los cursos que ellos seleccionaban (Craton y Smith, 1986; Murray, Rushton y Paunonen(1990), Feldman, 1997, y Marsh y Roche, 1997)

Por otro lado, se ha encontrado que se evalúa mejor a las ciencias blandas que a las duras (D'Apollonia y Cohen, 1997); aunque existen estudios que no hallaron diferencias significativas entre los cursos de ciencias duras y los cursos sociales (Langbein, 1994, y Timpson y Andrew, 1997). De modo similar, García (2008) reconoce que los estudiantes colocan malas calificaciones a los docentes de cursos "temidos" o de cursos considerados "inútiles". Por ello, conviene establecer un control de los alumnos participantes por carreras facultades, no solo en el caso de que no pertenezcan a los primeros años donde hay varios cursos comunes. La razón radica en la posibilidad de un menor interés en la asignatura por parte de los estudiantes cuya carrera no está vinculada con los contenidos de la asignatura o al menor grado de conocimientos de un alumno de una determinada carrera respecto a otro de una carrera que sí lo ha preparado en los conocimientos previos necesarios. Sin esos conocimientos previos, el aprendizaje de la asignatura se dificultaría y podría ser interpretado por el alumno como el resultado de una mala enseñanza por

parte del docente, pero en realidad respondería a que cada carrera no exige con igual profundidad los mismos conocimientos previos.

A pesar de que el proceso de diseño de las encuestas sea correcto, se pueden generar resultados no deseados. Las presiones de las encuestas pueden ejercer cambios no deseables en los sujetos de evaluación. Por ejemplo, Cisneros-Cohernour (2008) relata el caso de un profesor que recibió asistencia para mejorar el desempeño de sus prácticas docente a consecuencia de sus malos resultados en las encuestas de evaluación. Elevó sus calificaciones en dichas encuestas, pero no fue debido a una mejora en sus prácticas docentes. Más bien había decidido entregarse a las demandas de los alumnos de hacer más fácil el curso, quienes lo premiaron con más altas calificaciones. Se puede pensar que aligerar este curso, tal como lo hizo el profesor aludido, era necesario; no obstante, sus colegas rechazaban dicho cambio, pues se trataba de un curso prerequisite para otros y, al aligerar la carga académica, se obvió a tratar con profundidad varios temas. Al final, los perjudicados fueron los alumnos. En relación a ello, García (2008, 5) expone que *“el profesor se puede ver obligado a enseñar a los estudiantes para complacerlos en lugar de enseñarles de la manera que su juicio lo considere más conveniente”* y agrega *“los cuestionarios a alumnos, proveen sólo un índice de satisfacción del estudiante porque en general lo que se les pide evaluar es el proceso docente y no los resultados”* García (2008, 7).

Por otro lado, Contreras (2008) encontró que los docentes que habían decidido implementar cambios en su manera de enseñar sentían que dichos cambios no eran percibidos por los alumnos y que esta falta de percepción no modificó los resultados de su evaluación. Esto generó actitudes negativas entre los profesores porque se desilusionaron del actual sistema además de la presión de tener que cambiar por temor a las notas y ver que sus esfuerzos no causaban cambios. En efecto, ya en la década de 1970, Sheehan (1975) había sugerido que los cuestionarios no diferencian si los profesores facilitan altos o bajos niveles de enseñanza. Ello sugiere el riesgo de un desenlace no deseable, asociado al costo que genera calificar como buena a una práctica que en realidad es pobre (Langbein, 1994). Este tipo de situaciones indica los problemas del sistema de evaluación por encuestas a pesar de un seguimiento en el tiempo del docente y de la existencia de oficinas de capacitación del docente dentro de la institución.

A pesar de los potenciales sesgos y problemas identificados, disponer de un registro que permita analizar la evolución de las evaluaciones de los docentes puede contribuir a la identificación de aquellos posibles profesores representativos de una “buena” práctica docente. En ese sentido, Bain (2007) propone que, para controlar algunos problemas de la información que proveen las encuestas, como la desconfianza o la existencia de premios en la evaluación a cambio de calificaciones altas en el cursos, se debe considerar a aquellos profesores que han salido con calificaciones “extraordinariamente” altas en un período de tiempo que los investigadores consideran apropiado.

Otra opción para la evaluación docente es acompañar la información de los estudiantes con otras técnicas (Greenwood y Ramagli, 1980, y Langbein, 1994). Para ello se puede acudir a instrumentos o metodologías de evaluación que consideran la participación de pares como los cuestionarios, la observación, las entrevistas y los grupos focales; así como al propio docente evaluado como evaluador, tal como sucede en la autoevaluación. Si se acude a la información de los pares, es recomendable que los docentes evaluadores enseñen la misma asignatura o, en su defecto, compartan la misma disciplina que el evaluado. Ello supone que los evaluadores son más conscientes de las necesidades de la asignatura enseñada y de las posibles debilidades que se pueden presentar durante el proceso de enseñanza, es decir, de aspectos no conocidos por el alumno. El mayor conocimiento de la disciplina, permite evaluar mejor la práctica docente (Cruz, 2007). Rigo (2008, 8) sintetiza bastante bien las virtudes del maestro como evaluador: *“el docente a su vez es aprendiz crítico, cooperativo, colaborativo, creativo y propositivo”*.

Respecto del proceso de elaboración y de la aplicación de los cuestionarios o encuestas, una propuesta puntual es que los mismos profesores de un área o disciplina propongan las preguntas a ser evaluadas mediante los cuestionarios o discutan cuáles son las prácticas docentes relevantes para el curso, el departamento o la carrera (Cruz, 2007). Evidentemente, en instituciones de educación superior con un gran número de facultades, puede ser más difícil concretar este tipo de propuestas debido a los costos de coordinación involucrados. Igualmente, se debe considerar que las encuestas a docentes presentan sus propios problemas y además mantienen la mayoría de los defectos que las encuestas a estudiantes. Uno de ellos es la elección de la muestra o las características de los evaluadores a quienes se aplicarán los cuestionarios, pues puede haber colegas con visiones bastantes distintas sobre los contenidos de la enseñanza y las metodologías correctas para transmitirlos. Este problema se puede agudizar ante relaciones conflictivas entre profesores debido a posturas ideológicas y metodológicas opuestas entre sí, lo cual originaría sesgos y calificaciones basadas en visiones extremas. Por otro lado, puede haber profesores con fuertes vínculos amistad, respeto o afinidad ideológica, lo cual puede provocar la atribución de cualidades inexistentes al docente evaluado. En suma, es difícil hallar a los pares objetivos.

La observación y evaluación a través de los pares es otra metodología recomendable que se aplica para la evaluación de las prácticas de los docentes. Consiste básicamente en observar el desenvolvimiento del profesor dentro del aula de clases, es decir, está enmarcada únicamente en la dimensión del “durante” y, al ser realizada por colegas, constituye una evaluación por pares. En este caso, lo ideal es disponer de la mayor cantidad de observaciones posibles de las clases impartidas por el profesor en evaluación, con el fin de observar comportamientos distintos por asignatura, para obtener así resultados más objetivos. Sin embargo, realizar dicho proceso es costoso. Otro problema es la intimidación que pueden sentir los profesores al ser observados.

En contraste, la autoevaluación; es decir, el proceso mediante el cual el profesor evalúa su propio desempeño, es considerada un instrumento completo y poderoso (García, 2008) y suele ser muy elogiado en la literatura (Cruz, 2007; García, 2008; Rigo, 2008; García, Loredó y Carranza, 2008).

Según García (2008), esta metodología abarca las tres dimensiones de la práctica educativa explicadas anteriormente. Adicionalmente, Cruz (2007, 47) reconoce que la autoevaluación *“tiene lugar cuando el enfoque de la evaluación se aleja de los alumnos y los recursos didácticos y se centra en el profesor mismo”*. Su validez está basada en la conciencia y autocomprensión del mismo docente. El problema consiste en la posibilidad de que lo expresado por el profesor difiera con lo que realmente sucede. Así, puede ser que el docente esté presionado a sobrecalificarse (García, 2008, y Cisneros-Cohernour, 2008) o que tenga una visión distorsionada de sí mismo. Cruz (2007) advierte que a pesar del poder que puede tener, la ausencia de control y monitoreo de las autoevaluaciones puede llevar a resultados arriesgados en el sentido de que la información no sea exacta ni fidedigna. Todo ello, no anula la posibilidad de acudir a la autoevaluación si se descarta usar a los alumnos como evaluadores.

Tanto la observación y como la autoevaluación pueden ser reforzadas mediante el uso de herramientas de video grabación para un análisis más detallado³⁷ (Gordon y Ramagli, 1980). En ese sentido, Cruz (2007) propone una metodología en la cual los docentes observan sus propias videograbaciones y se evalúan a sí mismos. Para la evaluación, se acudía a un listado de ítems elaborado por un comité evaluador. El profesor evaluado debía señalar los ítems de dicho listado que consideraba haber cumplido y cuáles debía mejorar. Otra ventaja de acudir a las video grabaciones es la posibilidad de observar una escena una y otra vez, aunque ello implica también una mayor inversión de tiempo. No obstante esta metodología puede encontrar oposición en los profesores a ser grabados (Cruz, 2007) o éstos pueden comportarse diferente debido a la presencia de la cámara (Bain, 2004).

Una medida de apoyo es la realización de entrevistas informales a los profesores seleccionados y a sus colegas para obtener impresiones distintas a las que se podrían presentar bajo la situación de presión que genera la observación (Bain, 2004). Esta metodología apunta básicamente a recoger el relato, la reflexión que el profesor tiene de los contextos que ha vivido y cómo los ha afrontado (Ojeda, 2008). De modo similar, si se desea considerar el relato como una fuente de información más valiosa es posible acudir a grupos focales. En efecto, Carranza (2008) recomienda los grupos focales porque esta metodología facilita una interacción solidaria, es estimulante y brinda posibilidades de retroalimentación. Es solidaria porque fomenta el compartir de las ideas; es estimulante porque incita el pensamiento, el recuerdo y la reflexión; y posibilita retroalimentación porque hay la oportunidad de críticas, de preguntas y de aportes adicionales.

El éxito de los grupos focales se basa en una buena selección de participantes para evitar situaciones de conflicto. Además, es imperativo formar grupos pequeños para asegurar la participación y crear una atmósfera cercana y abierta a opciones. Sin embargo, no se deberían formar grupos muy pequeños de tal manera que los participantes se sientan intimidados. En este sentido, es fundamental un moderador profesional que sepa manejar el grupo y, a su vez, estimule

³⁷ Evidentemente, hay costos para adquirir los instrumentos necesarios y de contratar al personal que las manipulen.

la participación (Greenbaum, 1993, y Krueger y Casey, 2000). La desventaja de esta metodología son los costos asociados: conformación de grupos, entrevistas previas e incentivos para los participantes, coordinación y logística que garantice la presencia de los participantes, instalación de equipos e instancias, moderadores entrenados, procesamiento de datos y examen del comportamiento recogido. Además la calidad de la información depende mucho de la sinceridad y de la exactitud de los recuerdos de los participantes. Puede, asimismo, haber participantes con personalidades dominantes que distorsionen la actividad; mientras que acudir a moderadores inadecuadamente entrenados puede perjudicar el estudio debido a los posibles sesgos. Finalmente, un grupo focal solo será exitoso si se comprende la cultura local, la filosofía de la universidad y a los agentes que participan.

Sea cual fuere la metodología escogida para evaluar la práctica educativa o el accionar docente, lo importante es hacer un esfuerzo por abarcar las tres dimensiones. Por ejemplo, con entrevistas y planes de clase se abarca la dimensión A. Con los análisis de video, los grupos focales y las encuestas, se abarca la dimensión B; mientras que la dimensión C puede ser abarcada con la medición de los logros de los alumnos en los últimos años y de los grupos focales a egresados.

Respecto de algunos hallazgos; es posible mencionar el trabajo realizado por Young y Shaw (1999), quienes preocupados por la docencia, a la cual entendieron como la enseñanza eficaz, plantearon un modelo explicativo de dicho fenómeno. Estos investigadores reconocieron que la enseñanza es un complejo constructo multidimensional que puede ser capturado por una variedad de modelos, los cuales, no obstante, siempre tienen limitaciones. Para desarrollar su estudio, trabajaron con una muestra de 912 estudiantes que fueron preguntados respecto de 25 indicadores. De estos, cinco diferenciaban significativamente entre los dos grupos de profesores, contabilizando 82% de varianza en la variable dependiente dicotómica enseñanza eficaz: el curso fue valioso para mí, el profesor motiva a sus estudiantes a dar lo mejor de sí, el profesor comunica eficazmente, el curso está bien organizado y el profesor es genuinamente respetuoso de sus estudiantes. Por otro lado, los profesores no efectivos, resultaron ser aquellos que no motivan a sus estudiantes a aprender.

Es necesario destacar como hay una valoración del curso en sí, que de modo anticipado o a priori, los estudiantes ya consideran en su propia "cultura interna" o tal vez como parte de lo que llamamos el "currículo oculto" como de mayor valor que otros, y que ello se refuerza o no con el desempeño del profesor a cargo. Probablemente estos cursos son los que se relacionan más fuertemente con su carrera, más que los cursos que de corte general le dan un marco contextual. De otro lado, es muy significativo que otros aspectos, profundamente relacionados con el aspecto afectivo y de corte actitudinal, como el respeto profundo por el estudiantes, sea reconocidos por los estudiantes como características de un docente efectivo; a ello se agrega la motivación que genera en sus alumnos para que entreguen lo mejor de sí mismos.

Otro proyecto interesante fue realizado por Vargas y Calderón (2005) del Centro de Evaluación Académica de la Universidad de Costa Rica, cuya investigación se centró en la construcción de un concepto de docencia, en términos de las competencias y desempeños que se consideran como excelentes. Para ello, además de la obligada revisión bibliográfica sobre el tema, mediante talleres y encuestas, construyeron el concepto de docente excelente, según lo plantea el mismo profesorado y alumnado y las directivas universitarias. Las investigadoras caracterizaron al personal docente universitario y propusieron tres dimensiones de su trabajo:

1. ¿Qué debe saber? (conocimientos):

- Dominio de su campo de conocimiento
- Principios teóricos y epistemológicos de la educación
- Principios de planificación curricular: general y didáctica
- Los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel universitario
- Estrategias didácticas para el aprendizaje en la universidad
- Evaluación de los aprendizajes a nivel universitario
- Normativa universitaria

2. ¿Qué debe saber hacer? (método, tecnologías, técnicas, competencias didácticas):

- Planificación de la enseñanza: organizar un curso, elaborar un programa de curso
- Uso del programa para orientar el curso y las lecciones
- Selección de los materiales para el aprendizaje (lecturas, casos, prácticas, instrumentos).
- Estrategias didácticas aplicadas al aprendizaje
- Desarrollo de las lecciones
- Mediación pedagógica (entre sus estudiantes y el objeto por aprender)
- Diseño y elaboración de estrategias de evaluación de los aprendizajes
- Resultados de las evaluaciones
- Investigación en el aula para mejorar el aprendizaje por parte de los estudiantes
- Participación en la comunidad científica local, nacional e internacional
- Cumplimiento de la normativa universitaria

3. ¿Cómo debe ser y comportarse? (relaciones, habilidades sociales, actitudes personales):

- Respeto y consideración hacia los estudiantes
- Respeto de la libertad de pensamiento de los demás (estudiantes y colegas)
- Capaz de escuchar y de comunicarse
- Con disposición para aprender de los estudiantes
- Compromiso con su tarea docente
- Apertura al cambio y a la innovación
- Responsable en el cumplimiento de los tiempos y horarios
- Consciente de la relación entre la universidad y la sociedad

3.3 La Universidad del Pacífico y sus políticas de desarrollo de la carrera docente

Dado que el presente estudio es un estudio de caso, conviene describir a la institución en la cual se realizará el levantamiento de la información. La Universidad del Pacífico es una organización académica sin fines de lucro. Desde su fundación, en el año 1962, se orienta al esfuerzo de contribuir al desarrollo y el mejor gobierno de la sociedad. En el Perú, es reconocida como la institución educativa líder en economía y negocios. Sus carreras y programas cuentan con proyección internacional están orientadas a lograr una asignación más eficiente de los recursos y un manejo empresarial e institucional de primer nivel. Sus graduados, más de 3.000 en número, ocupan cargos de responsabilidad e influencia tanto en el país como en el extranjero. La Universidad del Pacífico (UP) aspira a contribuir al desarrollo económico y al bienestar social en un mundo crecientemente interconectado.

Las funciones de la UP son recogidas en sus documentos esenciales: Estatuto, Reglamento, así como en su visión y misión. Además cuenta con una política de desarrollo docente, cuyo objetivo es *“establecer las reglas de juego que definirán las relaciones entre la Universidad del Pacífico y sus profesores a tiempo completo. Con este propósito se desarrolla un sistema de incentivos que define la carrera docente en función de una búsqueda permanente de la mejora de la competitividad de los profesores que integran la institución. Sólo así se logrará la excelencia académica en la formación de (...) líderes globalmente competitivos, con iniciativas y espíritu emprendedor, con visión integral, responsables socialmente y generadores de cambio” en el Perú...*” (Universidad del Pacífico, 2008, 5). En consecuencia, *“... la carrera docente en la Universidad del Pacífico, se define como el proceso por el cual un profesor a tiempo completo desarrolla una dinámica productiva en docencia, investigación y consultoría a lo largo de su permanencia laboral. La dinámica productiva del profesor a tiempo completo debe estar directamente orientada a dar contenido y a fortalecer el desempeño institucional de la Universidad del Pacífico como referente académico, líder de opinión y foro de discusión a nivel local, regional, nacional e internacional...”* (Universidad del Pacífico, 2008, 6)

En cuanto al perfil docente, se indica que *“El profesor de la Universidad del Pacífico es un profesional que se caracteriza por demostrar resultados tangibles y medibles como docente, investigador y consultor. Se trata de una persona con altas competencias académicas, sólidos principios éticos y valores morales, comprometido con su labor de formador de personas y profesionales como agentes generadores de cambio. Su trayectoria refleja coherencia con la filosofía institucional y la visión de la Universidad del Pacífico, lo que lo lleva a constituirse en modelo para la comunidad universitaria y la sociedad en general”.* (Universidad del Pacífico, 2008, 7). En suma se evalúa el desempeño de los profesores según sus competencias docentes, sus competencias en investigación y consultoría, su capacidad para gestionar recursos para la investigación y/o la consultoría y sus actividades de difusión y divulgación.

IV. Metodología

El levantamiento de la información primaria que fue usada para identificar, organizar y analizar las “mejores prácticas” de los docentes de la Universidad del Pacífico se desarrolló en dos etapas. Dicho proceso fue determinado en función del análisis de las ventajas y desventajas de las diversas propuestas metodológicas para la evaluación de las prácticas docentes expuestas en el capítulo anterior; así como de la realidad institucional del presente estudio de caso. La primera etapa consiste en la identificación de los docentes que aplican las prácticas más valoradas por los estudiantes, para lo cual se decidió usar la información proveniente de los mismos estudiantes como evaluadores. Luego de ello, se entrevistó a profundidad a los docentes identificados con el objetivo de sistematizar sus aportes.

4.1 Identificación de los docentes que aplican las prácticas más valoradas por los estudiantes

Para desarrollar esta primera etapa se analizó la información disponible de la Encuesta de Evaluación Docente que se aplica en la Universidad del Pacífico. Dado que se disponía de registros digitales de dichas evaluaciones desde el primer semestre del año 2006, se decidió realizar una primera identificación de quienes serían los profesores mejor evaluados. Para ello, se aplicaron los siguientes criterios:

- Se consideraron los ciclos regulares que están incluidos entre el primer semestre del año 2006 y el primer semestre del año 2009. Ello abarca 7 ciclos o semestres regulares de estudios. No se consideraron, dentro de este análisis, las evaluaciones correspondientes a cursos de verano (de Enero a Febrero), por tratarse de períodos más cortos que los semestres regulares y que no son aprovechados por todos los estudiantes.
- Se estimó una calificación única por semestre para cada docente a partir del promedio que se obtuvo en las evaluaciones de cada uno de los diferentes cursos que enseñó cada semestre.
- Se consideraron como profesores destacados en la evaluación a aquellos que superaron el puntaje de 6.15 sobre 7 en, por lo menos, 3 de los 7 semestres considerados³⁸.

Los criterios mencionados previamente permitieron identificar un grupo de docentes destacados. Sin embargo, dado que se deseaba validez en la información, se decidió realizar un conjunto de grupos focales con estudiantes. El objetivo de los mismos era examinar las características o

³⁸ Este criterio está basado en Bain (2007) donde propone tomar de los mejores docentes a aquellos que ostenten los puntajes más altos ya que revelaría, lejos de todo sesgo, algún factor “extraordinario” en ellos.

prácticas docentes más valoradas por los estudiantes y cuáles no valoran; así como identificar a los profesores más reconocidos por los alumnos debido a dichas prácticas. Las preguntas usadas para la discusión se presentan en el Anexo I.

En los grupos focales, participaron de tres a doce estudiantes. Se realizaron siete grupos en total, de este modo, se alcanzó el principio de saturación, el cual consiste en llevar a cabo grupos focales hasta que las respuestas encontradas sean redundantes³⁹. Para levantar información representativa, se incluyeron estudiantes que habían acumulado 170 créditos o más y egresados, de quienes se esperaba una visión más amplia y mayor madurez. Además se separaron a los participantes en los grupos bajo dos criterios: por facultades y por rendimiento académico. En la siguiente tabla, se presentan los grupos focales realizados.

Cuadro 2

Grupos focales realizados		
Nº	Fecha	Participantes
1	Lunes 24 de agosto	Alto Rendimiento Economía
2	Martes 25 de agosto	Bajo Rendimiento Economía
3	Lunes 31 de agosto	Alto Rendimiento Administración y Contabilidad
4	Lunes 31 de agosto	Alto Rendimiento Economía
5	Martes 1 de setiembre	Bajo Rendimiento Administración y Contabilidad
6	Miércoles 14 de octubre	Alto y Bajo Rendimiento Administración y Contabilidad
7	Martes 20 de octubre	Alto y Bajo Rendimiento Economía

Conviene mencionar que, en los primeros grupos focales, no se identificaron diferencias entre las percepciones de los estudiantes de alto y bajo rendimiento, por ello, en los dos últimos grupos, ambos tipos de estudiantes fueron mezclados.

4.2 Entrevistas a profundidad a los docentes identificados

Los grupos focales permitieron identificar un conjunto de docentes que se pueden considerar como muy valorados por los estudiantes de la UP. Debido a que varios de ellos no estaban entre los profesores destacados según la Encuesta de Evaluación Docente se decidió trabajar con el grupo de profesores identificados en los grupos focales, a quienes se realizó una entrevista a profundidad. Dichas entrevistas duraron de 45 minutos a dos horas. En el Anexo II, se presenta la guía de

³⁹ Además, se ofrecieron dos incentivos a los participantes: un refrigerio y un obsequio, básicamente útiles de escritorio

entrevistas usada. En total, se entrevistó a 18 docentes, lo cuales se presentan en el siguiente cuadro:

Cuadro 3

Relación de entrevistas a profesores de la UP		
Nº	Profesor/a	Fecha
01	Carlos Gatti Murriel	20-10-09
02	Felipe Portocarrero Suárez	20-10-09
03	Rafael Aita Zanatti	21-10-09
04	Carlos Parodi Trece	23-10-09
05	Oscar Malca Guaylupo	05-11-09
06	Arlette Beltrán Barco	05-11-09
07	Ricardo Espejo Reese	05-11-09
08	Liuba Kogan Cogan	11-11-09
09	Jorge Cortez Cumpa	13-11-09
10	Roddy Rivas-Llosa Martínez	13-11-09
11	Betford Betalleluz Meneses	14-11-09
12	Karen Weinberger Villarán	17-11-09
13	Jorge González Izquierdo	19-11-09
14	Gregorio Leong Chávez	19-11-09
15	Viviana Quea Acosta	19-11-09
16	Juan Carlos Mathews Salazar	20-11-09
17	Elsa Del Castillo Mory	21-11-09
18	Renzo Rossini Miñán	24-11-09

V. Sistematización de la información

5.1 Sistematización de la información levantada a través de los grupos focales aplicados a los estudiantes

Los grupos focales permitieron examinar qué características valoran los estudiantes de sus docentes, cuáles no valoran e identificar así a los profesores más reconocidos por los alumnos. En efecto, los participantes mencionaron, a través de distintas expresiones, un conjunto de prácticas que caracterizan a quienes ellos consideraban docentes extraordinarios, más valorados y/o sus profesores ideales. Vale la pena mencionar que, durante los grupos focales, cada participante solía identificar al mismo docente tanto al momento de preguntarle por un profesor ideal, un profesor muy valorado, un profesor que lo ha marcado como estudiante, así como por un profesor por el cual siempre debía pasar cualquier estudiante de la UP.

Es posible agrupar las percepciones referidas a las características valoradas por los estudiantes en dos grandes bloques. El primero corresponde a condiciones que podrían considerarse básicas, esenciales o mínimas. Estas características, aparentemente obvias, fueron recurrentemente destacadas por los participantes de los grupos focales como indispensables, en cualquier docente no solo en un docente ideal o extraordinario. Es más su ausencia era reconocida por los participantes como una característica de los docentes que menos valoran. El segundo bloque corresponde a prácticas que van más allá de lo que podría considerarse que caracterizarían a quienes son docentes ideales, extraordinarios y/o muy valorados por los estudiantes.

Es importante, insistir que varios de los profesores identificados por los estudiantes como docentes extraordinarios, muy valorados, que los marcan o ideales, no aparecían entre los profesores destacados en la Encuesta de Evaluación Docente. Sea como fuere entre los profesores identificados aparecen profesores de todos los Departamentos Académicos de la UP, no solo de aquellos que ofrecen los cursos vinculados directamente a las carreras que siguen los estudiantes: Administración, Contabilidad y Economía. Aunque sí se percibió que los estudiantes de Economía tendían a identificar y mencionar como más valorados a profesores de dicha especialidad; mientras que los de Administración y Contabilidad hacían lo propio con docentes que enseñan cursos directamente vinculados a ambas carreras. Por último, se debe mencionar que no se identificaron diferencias entre las percepciones de los estudiantes de alto y bajo rendimiento, salvo para temas puntuales como el rol del sistema de evaluación.

Vale la pena mencionar que, además de la interpretación de las condiciones y características, se han añadido ideas que los estudiantes expresaron durante los grupos focales, antes de las cuales se señala si éstas corresponden a características valoradas o no valoradas.

5.1.1 Condiciones esenciales de cualquier docente:

Conocimientos y dominio de la materia que enseña

No valorado: *“Dan ejemplos incorrectos o enseñan cosas que no son verdaderas”*

Para los estudiantes, una característica esencial es que el docente domine los contenidos de la asignatura que enseña. En ese sentido, valoran que sea capaz de realizar explicaciones profundas.

Preparación de clases y coordinación

No valorado: *“Cuando te das cuenta que no han preparado la clase”*

Los estudiantes consideran que los profesores deben preparar sus clases. En sentido contrario, no valoran a los docentes improvisados, que no preparan clases y que no coordinan con sus encargados de prácticas (jefes de prácticas)⁴⁰.

Orden y puntualidad

Valorado: *“...es un profesor “full” pizarra, pero es superordenado y puedes seguirlo, por la pizarra y no te pierdes... En algunos cursos la pizarra es clave, pero sin orden es fatal.”*

No valorado: *“Los que son desordenados y se van por las ramas. No aterrizan y te quedas en el aire”*

El orden que muestra el docente fue una características muy valorada por los estudiantes. Ello se refería tanto al orden que mostraba al transmitir sus ideas durante las explicaciones como al momento de colocarlas en la pizarra. En cambio el desorden, la divagación o la incapacidad de concretar ideas son reconocidas como características no valoradas.

De modo similar, la puntualidad y la asistencia a las clases son muy valoradas. Por oposición, la impuntualidad y la inasistencia a clases, en especial, sin avisar a los estudiantes, eran frecuentemente reconocidas como características no deseables en los docentes y consideradas como una falta de respeto.

Expresión oral y corporal

Valorado: *“...es un excelente expositor, tiene su propio estilo”*

⁴⁰ Es importante mencionar que, en diversas asignaturas, el profesor suele ser acompañado por uno o varios encargados de prácticas. Se trata de egresados o un alumnos académicamente destacados que apoyan al profesor en al parte práctica del curso; específicamente, en la preparación y resolución de ejercicios y evaluaciones.

Un aspecto que valoran los estudiantes es que el docente desarrolle una adecuada expresión oral y corporal. En ese sentido, prefieren que explique con sus propias palabras a que lea la información de su libro de texto o de las diapositivas de *power point* y que se movilice en lugar de estar estático.

Un manejo mínimo de medios tecnológicos

Valorado: *“Que el profesor esté cómodo con el medio que usa, pero lo ideal es que esté a tono con las nuevas tecnologías y obviamente que use intensamente el Blackboard⁴¹”*

Los estudiantes valoran que los docentes usen y estén actualizados en materia de aplicación de las TICs. Sin embargo, reconocen que no es indispensable que el docente use diapositivas de *power point* u otros medios tecnológicos, sino aquellos recursos didácticos con los que se siente más cómodo, por ejemplo, la pizarra, siempre y cuando ello le permita enseñar de modo eficaz.

Evaluación justa

Valorado: *“Que te evalúe en función a lo que enseña”*

Un sistema de evaluación “justo” es valorado y reclamado entre los estudiantes. Sin embargo, la percepciones respecto de lo que significa la “justicia” en este proceso, así como sobre la importancia de la evaluación, son diversas. En ese sentido, los estudiantes de alto rendimiento aspiran que las evaluaciones no sean exageradamente difíciles, pero tampoco laxas. En cambio, los estudiantes de bajo rendimiento no reconocen el valor de la evaluación. En términos puntuales, indicaron que valoran a los profesores cuyas evaluaciones no son excesivamente difíciles, que no solo evalúan el resultado sino también el proceso y que plantean sistemas de evaluación que permiten aprobar a los alumnos que pueden tener otros intereses u obligaciones, sean éstas últimas laborales o extracurriculares. De este modo, tendían a considerar que lo más importante era la calidad de la enseñanza docente y que un profesor puede ser extraordinario al margen de su sistema de evaluación.

5.1.2 Condiciones para ser extraordinario o muy valorado

En términos generales, los estudiantes consideraban que para ser extraordinario un profesor debía “dar valor agregado”. Ello se expresa de diversas maneras:

Que desarrolle clases participativas y argumentativas

Valorado: *“Discute y sus clases son puro debate y así reflexionas y aprendes a pensar”*

⁴¹ El Blackboard es la plataforma educativa que se usa la Universidad del Pacífico. Esta herramienta facilita la interacción virtual entre el docente y sus estudiantes.

Una característica valorada por los estudiantes es el desarrollo de clases participativas, donde el profesor organice sus ideas mediante preguntas a los estudiantes. De modo complementario, los participantes de los grupos focales señalaron que los profesores extraordinarios hilvanan las ideas, que las relacionen entre sí, y que vinculan los contenidos que están introduciendo con los contenidos previamente estudiados. Prefieren que este tipo de proceso se vaya construyendo lentamente (*"poco a poco"*) y que termine en generalizaciones. En síntesis, se trata de mantener un hilo conductor o secuencia lógica para facilitar que los estudiantes no se pierdan durante la explicación.

Enseña más allá de la teoría

Valorado: *"te aclara los conceptos, te orienta y guía, y eso no lo puedes hacer solo con tu libro"*

No valorado: *"Los que no aportan, y llega el final del ciclo y de das cuenta que no aprendiste nada"*

Los estudiantes manifestaron que un aporte importante de los docentes extraordinarios son los aprendizajes adicionales que ofrecen. Dichos aprendizajes pueden ser ideas que complementan de modo significativo la información de las lecturas del curso o del libro de texto, materiales adicionales que ayudan a la comprensión del tema, la capacidad para ejemplificar la teoría con situaciones de la realidad o experiencias y lecciones que los estudiantes consideran que les serán útiles para resolver problemas no solo profesionales sino también de la vida diaria.

Sea por el valor añadido o por sus características de personalidad los docentes más valorados son aquellos que motivan a sus estudiantes a asistir a clases. En sentido contrario, no valoran a los profesores que no enseñan o cuya clase se limita a repetir el libro de texto, de este modo, aludieron a la existencia de profesores que eran reemplazables por el libro de texto. Tampoco valoran a quienes se caracterizan por ser excesivamente teóricos.

Que muestre preocupación por el estudiante, que esté disponible

Valorado: *"No es necesario que tenga todos los títulos del mundo o que sea un premio Nobel, sino que sepa cómo ayudarte en tu formación y en tu vida futura"*

No valorado: *"Cuando los profesores se dan cuenta que sus alumnos no entienden y siguen como si nada, no les importa que el alumno no aprenda."*

Los estudiantes aprecian a los profesores que muestran preocupación por su aprendizaje y su formación integral. Específicamente, valoran a quienes les repiten las ideas de modo paciente hasta que se comprenden; a quienes no solo leen el trabajo sino que colocan anotaciones muy detalladas y retroalimentan. En sentido contrario, no valoran a quienes no solo enseñan de modo deficiente sino que ofrecen señales de que no les importa que el alumno no aprenda.

La disponibilidad es otra característica valorada por los estudiantes. Ellos expresaron que es fundamental que el profesor sea accesible y muestre interés en serlo. En ese sentido, valoran a los profesores que buscan y ofrecen espacios para atenderlos fuera del aula, que responden sus correos o que les brindan su número de celular.

Actitud y manejo de lo afectivo

Valorado: *“Es una persona que da confianza a los alumnos y eso permite el acercamiento a ellos. Te da seguridad.”*

Una característica muy valorada por los estudiantes es que el profesor no solo sea un académico competente sino que muestre cualidades humanas como respeto, cordialidad y confianza en los estudiantes. En ese sentido, destacan la importancia de un adecuado manejo afectivo y de transmitir contenidos actitudinales.

5.2 Sistematización de la información levantada a través de las entrevistas

Las entrevistas realizadas a los profesores identificados como muy valorados permitieron identificar una serie de características que comparten.

Han sido inspirados por “modelos”

“Mi papá tiene 83 años y es un profesor nato desde los 20 años... es todo un docente. He ido a muchas de sus clases y he aprendido allí como motivar a los estudiantes y como ir del caso a la teoría...”

“El trabajar con Folke Kafka, y hacer casos bajo su dirección, marcó muy positivamente lo que después sería mi labor docente”

Los profesores valorados por los estudiantes han encontrado modelos docentes en familiares cercanos que ejercen la docencia o en profesores universitarios que los han marcado positivamente. En ese sentido, en los hogares de los docentes valorados por los estudiantes de la UP, es común encontrar un padre, una madre, abuelos y/o hermanos dedicados a la enseñanza, tanto en educación básica como superior. Ello no solo ha permitido el traslado de experiencias y la influencia intergeneracional, sino que, en algunos casos, ha determinado que el intercambio de las prácticas docentes forme parte del ámbito familiar.

Los profesores valorados por los estudiantes de la UP también han encontrado paradigmas en docentes universitarios que los marcaron. Así, durante las entrevistas, era común que mencionaran a dos o tres profesores a quienes recuerdan como modelo. Además, varios de los entrevistados confesaron que aplican y/o han adaptado muchas de las metodologías que seguían los profesores universitarios que admiran.

Han pasado por experiencias que les han permitido desarrollar habilidades didácticas.

“Por mi trabajo en el BCR⁴² estoy entrenado en “demostrar y convencer”, pero siempre respetando al otro y siendo muy paciente y tolerante con la persona que se tiene al frente” “Eso me ayuda mucho en el aula...”

“Para mi el teatro, definitivamente como un acto de comunicación es esencial en mi trabajo docente. No he estudiado teatro, pero si he ido y voy mucho a él. Miro técnicas... El salón es una puesta en escena”

Los docentes valorados por los estudiantes de la UP poseen una larga trayectoria que se inició como profesores particulares de escolares, asesores de estudiantes universitarios, profesores en academias preuniversitarias o encargados de prácticas en la Universidad. Algunos de ellos revelan que, mientras eran escolares o estudiantes universitarios, era común que enseñaran a sus compañeros. Además, un grupo de los encuestados ha tenido contacto con propuestas metodológicas particulares, en las que fueron instruidos para el desarrollo de investigaciones y/o capacitaciones vinculadas a su ejercicio profesional. A partir de estas experiencias, han adaptado sus métodos de enseñanza. Por otro lado, no es común que hayan estudiado carreras o programas de educación, pero muestran una constante preocupación por enseñar mejor, por conseguir que sus estudiantes aprendan. Para ello, algunos han desarrollado habilidades histriónicas. De allí que más de uno asocie a la enseñanza con el teatro, bajo las analogías teatro-aula, profesor-actor y estudiantes-espectadores.

Trasladan valiosas experiencias de vida

“Hago consultorías a empresas y tengo más de 30 años de experiencia en el mercado. Construyo casos prácticos a partir de mi experiencia de vida”.

Los profesores valorados por los estudiantes poseen una rica experiencia, no solo laboral, sino, en general, de vida. Esto les ha permitido nutrir las diversas asignaturas que enseñan, darles un valor agregado que es reconocido por los estudiantes. Algunos de ellos han enseñado en diversas instituciones y/o han tenido estudiantes de diversas carreras, mientras que otros han laborado o ejercen directamente en los campos que enseñan. De este modo, no solo se actualizan sino que han conseguido hacerse de un conjunto de conocimientos que son apreciados por sus alumnos y se esfuerzan por trasladar dicho saber a sus estudiantes. De allí que sea común que, en sus clases, apliquen diversas adaptaciones del método del caso.

⁴² Siglas del Banco Central de Reserva del Perú.

Relacionan su campo del saber con los intereses de los estudiantes, acuden a analogías

“El curso de Literatura está orientado a eso. Enfrentarlos a casos y modelos, enfrentarlos a casos de empresas exitosas y a casos de empresas fracasadas. Aprendemos de las dos maneras. Casos de figuras que podemos considerar con el criterio tradicional de “heroicas” y, en contraste, casos de figuras a las que podemos considerar “antiheroicas” en el sentido tradicional”.

“Los abrumo para hacerlos sentir que lo que sabemos es una fracción minúscula del saber humano. Un sentimiento de humildad de arranque y la capacidad de entender que lo que vamos a ver es “planear” por las cúspides, por los altos picos del saber humano. No vamos a bajar por los valles. Me muevo mucho con metáforas e imágenes de mi retórica, y también de poesía. Así siempre he sentido la labor intelectual como una épica del ser humano, una búsqueda de emociones y sentimientos humanos”.

Los profesores valorados por los estudiantes de la UP, tienden a relacionar los contenidos de sus asignaturas con la temática de otros cursos o de las carreras que siguen sus estudiantes. Inclusive quienes enseñan asignaturas aparentemente distantes de la temática económica-empresarial han conseguido establecer sólidos vasos comunicantes con las especialidades que caracterizan a la UP. Para ello, es común que acudan a analogías. Por ejemplo, comparar las medidas de seguridad de la ciudad de Lima de los siglos XIX y XX con la suma de castillos y fortificaciones que caracterizaron al feudalismo europeo; equiparar las relaciones políticas-culturales entre Grecia y Roma de la Antigüedad con las relaciones existentes entre Latinoamérica y los EE.UU. durante del siglo XX; así como, comparar a las empresas exitosas y a las fracasadas con las figuras del héroe y del antihéroe de la Literatura, respectivamente. Todo este esfuerzo apunta a despertar el interés de sus estudiantes, a ayudarlos a comprender realidades próximas a la vida empresarial desde diversos campos del saber humano. De este modo, también pretenden desarrollar las aptitudes intelectuales de sus alumnos.

Pretenden desarrollar habilidades metacognitivas y el pensamiento autónomo de sus alumnos

“Enseñar a pensar, eso es lo más difícil. Pensar sobre cualquiera de los campos del saber humano. Sobre todo en una universidad tan pequeña, tan soberbia, tipo “boutique”, que puede hacer daño a mentes brillantes. “Abrir la cancha”, “mostrar el mundo” eso hago en mi curso, con formato tipo seminario”.

“En la presentación del trabajo final los estudiantes se ponen ya en el rollo de ser consultores, y eso me parece fascinante como parte del proceso de entrenamiento. Solo tienen 20 minutos para hacer su presentación y convencer. Así es la vida real y lo sé por que soy consultora”.

Los profesores valorados por los estudiantes de la UP, aunque no usen el término metacognición, claramente pretenden que sus alumnos aprendan a aprender. Para ello, es común que se ubiquen en la perspectiva del estudiante y les explican al detalle cómo sintetizaron una realidad compleja, identificaron las relaciones entre diversas variables, comprendieron la naturaleza de los fenómenos

que enseñan, etc. No obstante, van más allá, pues no aspiran que sus estudiantes repitan sus ideas sino a que alcancen una interpretación propia de la realidad, que construyan sus propios significados, que consoliden un pensamiento crítico y autónomo. De este modo, se esfuerzan por explicar los marcos o contextos históricos que rodean a los fenómenos que describen, por argumentar cada una de las ideas que transmiten, por proponer puntos de vista innovadores y plantear las diversas perspectivas que atañen a los temas que enseñan, etc. Para facilitar este proceso, es común que acudan a preguntas y repreguntas como parte de sus métodos de enseñanza.

Transmiten contenidos actitudinales

“Conectar razón y corazón”.

“Hablar de los sentimientos y dar tiempo a lo que los estudiantes consideran importante”.

“Para mi lo mas valioso es que logre tener una empatía primero emocional y después intelectual. Si no hay la empatía emocional, si no está la cuestión afectiva, la cuestión racional no fluye tan bien. Creo que logro dar esperanza y una visión positiva del país”.

“Aprender que uno no puede realizarse solo, lleva a la necesidad de aprender de los demás y a aprender a colaborar con los demás. De allí la importancia de la educación”.

Los profesores valorados por los estudiantes de la UP, no solo enseñan contenidos conceptuales y procedimentales sino también actitudes. En general, muestran una elevada confianza en los estudiantes de la UP y reconocen su potencial académico. Esto último es enfatizado por quienes enseñan en otras instituciones de educación superior. Adicionalmente, revelan que usan sus asignaturas como espacio para transmitir mensajes positivos respecto de la vida y el futuro del país; tocar temáticas vinculadas a la problemática de los adolescentes, desde la orientación vocacional hasta la sexualidad; educar en valores como el orden, la disciplina, la puntualidad; etc.

Disfrutan la enseñanza, transmiten pasión

“Doy mi experiencia con luces y sombras, pero de modo transparente. Me pongo en los zapatos de los estudiantes”.

“Yo estoy enamorado de lo que hago”.

“Tienes que poner tu gestualidad, tu voz, tu corazón en el escenario, para hacer el acto racional y que funcione. Claro después de una clase quedo agotado, pero feliz”.

“Yo veo a la docencia como un voluntariado, o sea es mi aporte a la sociedad y si me pagan por ello, bacán”.

Los profesores valorados por los estudiantes disfrutan la enseñanza y gozan de la interacción con sus estudiantes, para ello, suelen fomentar la participación en clase. Algunos de los profesores entrevistados inclusive señalan que enseñarían gratis. La mayoría revela que enseñar los entusiasma y que desean contagiar ese entusiasmo a sus alumnos. No solo ello, es común que

acudan al término “pasión” para describir el sentimiento que les genera el saber que enseñan o el estilo que caracteriza su forma de transmitir los conocimientos a sus estudiantes.

Son próximos a sus estudiantes

“Mi sesión de clase dura dos horas en el pregrado, pero yo me quedo una hora más en promedio resolviendo los problemas de mis alumnos. No me voy si no respondo sus dudas e interrogantes. Incluso tengo un celular solo para mis estudiantes. Ellos son “mi misión de vida”.

“Todos los alumnos que se van de intercambio me mandan correos y me piden asesorías y yo les doy el feedback... incluso algunos... papás... quieren asesorías en asuntos específicos de sus empresas”.

“Motivación, curiosidad, humildad son las características básicas que aprendí en un curso. Le añado respeto, y aceptación de mis alumnos y siempre estar accesible”.

Los profesores valorados por los estudiantes hacen un esfuerzo por conocer a sus estudiantes. Algunos, desde el primer día de clase, cuando aprovechan para pedirles que hablen de sí, que expliquen qué libros leen, qué deportes practican, cuáles son sus intereses artísticos o *hobbies*. Ello les permite aproximarse a la realidad de cada uno de sus alumnos, entenderlos mejor e, inclusive, medir el nivel académico del grupo. Algunos de ellos revelan que prefieren que los llamen por su nombre y comentan que no suelen tener problemas de disciplina en aula.

Adicionalmente, no solo interactúan con los estudiantes dentro del aula, sino también fuera de ella. En ese sentido, hacen un esfuerzo por asignar parte importante de su tiempo para atender las dudas de sus alumnos; ya sea, durante las clases, en los intermedios, en el patio del *campus*, o en cualquier otro lugar que se preste para ello. Quienes disponen de una oficina en la Universidad suelen programar horas para retroalimentar y/o resolver las inquietudes de sus estudiantes. Incluso existen docentes muy valorados que mantienen una política de puertas abiertas y atienden en cualquier momento a sus alumnos.

La mayoría de los docentes muy valorados revelan que priorizan contestar los correos electrónicos de sus estudiantes. Algunos han aprendido a *chatear* solo para comunicarse con sus alumnos e inclusive les ofrecen su número de celular para que así puedan comunicarse con ellos cuando lo necesiten. También es común que respondan preguntas y reciban saludos de sus antiguos estudiantes, hasta de egresados de la Universidad que fueron sus alumnos varios años atrás. No solo eso, inclusive, atienden a estudiantes de otros cursos o de otros profesores de la misma asignatura.

Establecen vínculos emocionales y académicos de largo plazo

“Desde la primera sesión de clase se crea la confianza, pero no con relajo. Enseño cosas reales que conozco a partir de mi propia experiencia, a veces buena, regular o mala, tanto del ámbito

privado, público o del mundo de las ONGs. Algunos de mis estudiantes han logrado colocarse en expectantes plazas, debido a que son buenos alumnos: Después de años me los encuentro y ellos lo recuerdan con detalle y yo no”

“Se genera una amistad sincera en algunos casos con el pasar del tiempo. Tengo amigos y amigas que están en otros países y nos buscamos, nos reunimos cuando vienen y hay un afecto real, muy sincero y de auténtica empatía”

Muchos de los profesores valorados por los estudiantes de la UP confiesan que se aprecian e, incluso, se alimentan del cariño de sus alumnos. En ese sentido, es común que reciban saludos y muestras de afecto mediante mensajes de correo electrónico o saludos por la calle de sus estudiantes y exalumnos. Este tipo de expresiones son muy apreciadas por los docentes que valoran los estudiantes. Es más, los vínculos que llegan a establecer con sus estudiantes no solo son emocionales sino también laborales, pues algunos de los docentes entrevistados revelaron que es común que sus antiguos alumnos se contacten con ellos para pedirles consejo y/o contratar sus servicios de consultoría y/o investigación.

Planifican sus clases

“Siempre me preparo y se todo lo que voy a hacer. Voy sin papeles, pero todo lo tengo claramente organizado. Tengo listo mi plan de clase. Tengo hasta una relación de las posibles dudas que puedan surgir. Los chistes si los improviso”.

“Mis clases siempre tienen una estructura. Parto del sílabo, pero cada clase la preparo e investigo”.

Los profesores valorados por los estudiantes de la UP identifican claramente qué desean lograr a través de sus asignaturas. A veces, usan término objetivos; otras, capacidades; otras, competencias. Al margen del nombre, los profesores valorados tienen claro qué aprendizajes esperan que sus alumnos alcancen. La mayoría organiza las actividades de cada asignatura que enseñan antes de iniciar el semestre académico; mientras que algunos de ellos planifican escrupulosamente cada sesión de aprendizaje, inclusive la vuelven a preparar a pesar de que ya la hayan desarrollado decenas de veces. Es común que inicien cada clase identificando los temas eje que desarrollarán y/o los aprendizajes esperados al término de la sesión de aprendizaje, ya sea indicándolos de modo verbal, escribiéndolos en la pizarra o presentándolos mediante una diapositiva del programa de *power point*.

Enseñan mediante clases magistrales pero fomentan la participación

“Los logro involucrar y los hago participar. Los reafirmo cuando hacen buenas preguntas. Me muevo por toda la clase... los llamo por su nombre tanto en clase como fuera de ella y siempre respondo con prioridad sus correos”

“Una parte importante es cuando me discuten en clase, cuando logro despertarles la duda, cuando empiezan a comentar, a criticar, a reflexionar, eso es después de parciales. Algo ha ocurrido para bien... A mi no me interesa que repitan discursos, sino que tengan su propio discurso”

Los profesores valorados por los estudiantes de la UP enseñan mediante clases magistrales; aunque tal como se ha mencionado previamente, fomentan la participación; para ello, al inicio de cada sesión de aprendizaje, suelen proponer temáticas controversiales o de la actualidad, con el afán de despertar el interés de sus estudiantes hacia el tema desarrollado. Es común que desarrollen preguntas y repreguntas, para promover las intervenciones de sus alumnos. Además, se esfuerzan por construir el conocimiento de modo conjunto. Nunca hacen sentir mal a los estudiantes por sus participaciones; por el contrario, los motivan a intervenir, valoran sus aportes y tratan de sacar lo más mejor de cada uno. En ese sentido, confiesan ser muy dinámicos, inclusive en el desplazamiento en el aula.

Además, suelen combinar sus exposiciones con casos y problemas de la realidad preparados *ad hoc* para ilustrar las teorías y los modelos que enseñan. Quienes tienen a su cargo diferentes asignaturas, suelen adaptar sus estrategias didácticas a las necesidades de cada realidad, pues reconocen que no todas las asignaturas responden a la misma naturaleza.

Acuden a diversos medios o recursos de enseñanza para complementar sus clases

“Trabajamos en el laboratorio con tres paquetes de software especializado para finanzas que en mi empresa hemos diseñado y al que solo los alumnos de mi curso tienen acceso. El resultado es haber tenido contacto con una experiencia igual que la práctica”.

“Organizo los materiales para cada clase. Saco ideas de los congresos que voy, tengo filminas que voy recopilando, actualizo cosas del momento, chequeo noticias, casos, expositores, audiovisuales, de los cuales uso fragmentos, y he desarrollado una metodología para analizarlos. Siempre inicio con noticias, o preguntas o anécdotas, es decir algo que esté lejos de la teoría”.

Si bien enseñan mediante clases magistrales, los profesores valorados por los estudiantes de la UP, suelen complementar sus exposiciones y los casos que desarrollan con películas, extractos de videos disponibles en Internet, programas especializados que usan en los laboratorios de informática y presentaciones desarrolladas en el programa de *power point*. Conviene mencionar que ninguno prescinde de la pizarra; por el contrario, prefieren desarrollar sus clases con el apoyo de la pizarra. En ese sentido, existe un grupo que restringe el uso del programa de *power point* para la presentación de cuadros, gráficos y/o ilustraciones, de modo tal, que los procedimientos los van desarrollando en la pizarra o en los laboratorios de informática en conjunto con los estudiantes.

VI. A manera de conclusión y recomendación: El perfil ideal del docente de pregrado

Una forma de sintetizar los aportes del presente trabajo es proponer el perfil ideal del docente de pregrado, para lo cual se acude a la bibliografía consultada, a las características instituciones de la UP, así como al trabajo de campo realizado (grupos focales y entrevistas a docentes). Evidentemente, se trata de un perfil docente, es decir, está orientado a las actividades de enseñanza, por lo cual no se centra en las actividades de investigación, proyección social y gestión, las cuales deberían poseer sus propios perfiles.

Como punto de partida, se debe mencionar que, si bien la práctica educativa se centra en el proceso interactivo que se produce entre “el que enseña” y “el que aprende”, la formación de los estudiantes no es sólo tarea de los docentes, es tarea de todos los agentes vinculados con este proceso desde las autoridades hasta el personal administrativo. En lo respecta al perfil docente, se ha considerado muy útil partir del esquema genérico de Vargas y Calderón (2005), el cual permite categorizar el conjunto de atributos identificados en el estudio como propios de una buena docencia. En ese sentido, se expresan tres dimensiones.

6.1 Primera dimensión del perfil: Qué debe saber el docente

Esta dimensión se centra en los conocimientos necesarios para el ejercicio de la práctica docente en la universidad.

Dominio de su campo de acción, de su carrera o profesión

Es relevante la acreditación de las competencias profesionales de su propia disciplina, a través de sus certificados de estudios y títulos universitarios, su experiencia en el ejercicio de la profesión, su producción académica e investigaciones, su participación en eventos de su especialidad, así como reconocimientos del entorno en donde se desempeñó. Se trata pues de que el docente sea capaz de manejar, procesar, decodificar y darle un contenido a la información que recibe de su entorno.

En adición debe considerarse que, en la sociedad del conocimiento, hay un crecimiento de la especialización y de la cantidad de información. Como correlato hay una propensión hacia una tasa acelerada de obsolescencia de saberes. Es evidente que la actividad docente no puede basarse en contenidos o habilidades anticuadas, descontextualizadas, ajenas a las necesidades o requerimientos del medio social al cual se aplican. Actualizarse en conocimientos, estar al día en

los nuevos contenidos de su profesión o disciplina, adecuarla a las condiciones y exigencias del medio, son responsabilidades mínimas respecto al docente de la educación superior. Por ello, el docente universitario debe enfrentarse a una vida de aprendizaje permanente: trabajar en organizaciones que aprenden; formar parte de una sociedad dedicada al aprendizaje o por último concentrar sus energías en “aprender a aprender”. Todo ello, apunta a estar en capacidad de dar “valor agregado” a las asignaturas que enseña, atributo necesario para diferenciarse del profesor común.

Manejo suficiente de las tecnologías de la información

En relación a la información, el reto en el mundo actual, en especial de los docentes, no sólo es acceder a ella, sino procesarla, decodificarla, armarla, darle un contenido y aplicarla en el mundo profesional. Al respecto *“Cuando se produce un cambio ideológico, es decir un cambio de paradigma, uno cambia la manera de pensar sobre lo que está haciendo. Entonces tenemos que volver a pensar que esperamos de la sociedad, replantearnos donde estamos, esto es necesario para avanzar... ¿Qué pasa si una parte importante de la sociedad no se educa para estar al día con la información?”* (Ugarteche, 1996, 24). En este campo, se incluye el conocimiento y manejo de las tecnologías de la información que se han incorporado en el perfil de todo profesional. En el caso particular de las universidades, se requiere un manejo básico de los programas informáticos más usados y de la comprensión de su lógica, además del dominio de las plataformas educativas, de los buscadores académicos de Internet, etc.

Conocimiento del campo de la pedagogía y la didáctica universitaria

Es necesario el conocimiento básico de teoría de la educación, de planificación curricular, procesos de enseñanza a aprendizaje en el nivel universitario; estrategias didácticas; así como los métodos de evaluación de la educación universitaria. Ya no es suficiente, improvisar en este campo o dejar de lado el aporte organizado de los aspectos teóricos y epistemológicos más significativos de la educación y del aprendizaje universitario. Todo ello, se va a evidenciar en el manejo del aula y fuera de ella con la participación informada acerca de las modificaciones del plan de estudios, su evaluación y la actualización del currículo y el diseño y rediseño de los sílabos de sus cursos. Es esencial que asuma el compromiso de responsabilizarse por ejercer un rol formador de maestro, en este sentido.

Conocimientos esenciales en investigación y consultoría

El docente universitario debe contar con los conocimientos esenciales de un investigador o consultor, lo cual implica estar en capacidad de desarrollar todos los pasos rigurosos de un proceso de investigación científica con la metodología y ética del caso. En ese sentido, las universidades reconocen la importancia de la investigación para mantener el prestigio académico, *“...para incorporar al currículo los avances del conocimiento producido y muy particularmente para hacer*

posible que los docentes puedan hacer partícipes a sus estudiantes de los procesos de investigación que lleva a cabo con fines de formar en ellos las competencias específicas del caso...” (Vargas y Calderón, 2005, 12).

Conocer la realidad social es una exigencia que debe tener el docente universitario. La vinculación con la realidad es esencial. Exige no sólo teorizar sobre ella y sus problemas sino “empolvase los pies” en el campo, darse tiempo para observar conocer, investigar, preguntarse y dar respuestas aunque sólo sean parciales a las necesidades y problemas que se suscitan. La habilidad para interconectar fenómenos de la realidad social peruana, latinoamericana o mundial, dar ejemplos, plantear situaciones concretas que se recrean en el aula, es un reto a compartir con los docentes que no transitan por el campo de las ciencias sociales. Hay que acercar el aula a la realidad y la realidad al aula para estar en capacidad de aportar y proponer alternativas que contribuyan a transformar la realidad.

El reto de hacer investigación para probar teorías de otras realidades y conocer cuánto explican o no los hechos o fenómenos sociales, es una necesidad insuficientemente cubierta. Se debe reconocer que en este campo existen varios problemas. Uno de ellos es el transplante de las teorías de realidades que tienen otras características, que vienen de los países del primer mundo y que dogmáticamente son asumidas. Sin mencionar que *“...hay menor interés por un conocimiento profundo ya que la gente esta cada vez más acostumbrada a recibir información en “pequeñas pastillas”. De ese modo, pierde su capacidad de asombro: se informa pero no se pregunta”* (Rubio, 1996, 33).

Conocer, internalizar y cumplir la normativa institucional

El docente universitario, sea cual fuere su modalidad, tiene la obligación de conocer la universidad, su visión y su misión y sus principios fundacionales entre otros aspectos. De otro lado, todo nuevo docente debe ser inducido con el fin de conocer la cultura de la institución e interiorizarla. Es menester que tenga claros, desde el principio, sus deberes y derechos y qué es lo que espera la comunidad académica de él en el proceso de enseñanza aprendizaje. Así mismo, debe conocer los principales procedimientos administrativos y de gestión docente, las áreas y funciones con sus responsables a fin de garantizar la coordinación oportuna y pertinente cuando el caso lo requiera.

6.2 Segunda dimensión del perfil: ¿Qué debe saber hacer?

El proceso de gestionar/gerenciar de modo eficiente y eficaz el conjunto de recursos con los que el docente cuenta dentro del aula y fuera de ella, es una competencia que en los tiempos actuales es muy pertinente. En ese sentido, el docente debe ser capaz, no solo de conocer, sino también de planificar la enseñanza, diseñar estrategias didácticas, usar métodos y técnicas, evaluar el proceso de aprendizaje y de su propia práctica docente. Se trata de ir más allá del conocimiento teórico

acerca del aprendizaje, pues debe ser capaz de organizar su curso y elaborar un programa o sílabo del mismo; dominar los recursos didácticos (lecturas, casos, cuestionarios, videos, invitados, etc.); identificar las estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje del estudiante; así como estar preparado para realizar el seguimiento y evaluación de los dicho aprendizaje. Esta dimensión también implica entre que sepa encontrar los tipos o formas de evaluación que mejor se ajusten a la asignatura de la cual es responsable.

6.3 Tercera dimensión del perfil: ¿Cómo debe ser y comportarse?

Esta dimensión se refiere a lo actitudinal está referido a la disposición de ánimo manifestada exteriormente, y alude a un conjunto de aspectos del docente que son esenciales y conviene precisar en el presente perfil “... a las disposiciones de las personas a pensar, sentir y a actuar de cierta manera. Las actitudes pedagógicas envuelven ideas y sentimientos acerca de las metas deseables que se buscan con la educación y la enseñanza, acerca de cómo aprenden y se desarrollan los alumnos, acerca de cómo debe ser la relación maestro-alumno, acerca de cuales son las experiencias que mas forman y cuales métodos de de enseñanza son mejores o más eficaces. En general todos los maestros poseen creencias y actitudes pedagógicas aunque no las tengan claras, ni hayan reflexionado a menudo, sobre ellas, aunque solo mejoraran su enseñanza en la medida en que modifiquen sus ideas y actitudes pedagógicas cotidianas...” (Flores, 2001, 171).

Asumir la docencia como vocación y convicción

La mayoría de los profesores tienen una primera vocación y en la disciplina se desarrollan, pero la enseñanza no fue su vocación inicial. Se devino como educadores universitarios como segunda vocación y, en algunos casos, como opción laboral. Es así que asumen, cuando ingresan a la docencia universitaria, una segunda vocación, casi sin darse cuenta y sin haber reflexionado lo suficiente sobre lo que significa ser maestro. Bajo este contexto, es necesario asumir un compromiso real con la tarea docente.

Puede ser la segunda vocación, pero es una actividad que debe ser deseada, valorada y disfrutada, además, debe ser una fuente de orgullo, de impulso al estudio permanente y de afán constante de superación. A esta actividad, es necesario ponerle toda la energía y entusiasmo en ello (Becerra, 2000). En este sentido, Emile Durkheim dice que la autoridad moral del maestro proviene del “ardor de sus convicciones, de la fe que tenga, no solo en la verdad abstracta de las ideas que exprese, sino sobre todo en su valor moral, porque la autoridad moral, es decir este conjunto de caracteres que nos elevan por encima de nuestra individualidad empírica, por encima de la media de nuestros semejantes, sólo puede proceder de nuestra vinculación más estrecha, más íntima a la única realidad que está verdaderamente por encima de nosotros, me refiero a nuestra vinculación a la

realidad moral. La autoridad que proviene de esta conciencia de su función moral, de su trascendencia, esta es la principal cualidad del maestro. ...” (Carvallo, 2005, 183)

Dispuesto a “aprender a aprender”

El docente tiene como función básica facilitar el “enseñar a pensar”. Para ello, necesita poseer algunas competencias. La primera y fundamental es: aprender a aprender. *“El docente que no realizó él mismo el aprendizaje de “construir” un conocimiento, mal pudo construir en sus estudiantes procesos que desarrollen conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes que los formen como profesionales y personas. Por lo tanto, el docente debe contar con las herramientas fundamentales para resolver problemas por sí mismo, elaborar sus propios juicios críticos”* (Giacobbe, 1997, 403). Todo ello, exige un espíritu de humildad, que implica tener la disposición para aprender de sus estudiantes o de sus otros pares y de puesta en práctica del esfuerzo por ser mejor maestro y de reconocer que la actitud abierta y de búsqueda es decisiva para identificar la necesidad de este proceso.

Responsable en el cumplimiento de tiempos y de horarios

El docente debe mostrar su capacidad organizativa, así como el manejo de sus tiempos y el cumplimiento de lo que constituye su deber. Igualmente, debe tener la capacidad de organizarse adecuadamente y, de ese modo, ser capaz de cumplir con todos los plazos de entregas de notas, retroalimentaciones de trabajos o correcciones de exámenes, que modo que se estimule y remotive el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Estar accesible y dispuesto a escuchar, atender y apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes

Un aspecto fundamental, que es obvio, pero que hay que destacar es estar disponible. Se trata de la actitud de estar abierto y dispuesto a atender y dar soporte a las demandas y requerimientos de los estudiantes. La capacidad de escuchar al otro, al alumno que lo solicita, es parte del humanismo.

Tomar a los alumnos con respeto, con seriedad y con madurez

Otro rol importante del docente es el respeto a los estudiantes, en todos los sentidos, de la cultura y de los conocimientos que traen; así como del proceso destinado a desarrollar los aprendizajes. En términos de Atria (1997) se trata de tomar en serio su inteligencia y partir de la base que están motivados para participar en la clase. A ello, se debe sumar la capacidad de generar un “clima de aula” adecuado y armonioso que facilite el proceso de aprendizaje.

Profundamente humano y preocupado por el aspecto socio-afectivo de sus alumnos

Todo educador debe ser un experto en humanidad, en capacidad de motivar, de comunicarse con todos, mantener una buena relación interpersonal y trabajar en equipo (Navarro, 1997). Para facilitar ello, el docente debe comprender la naturaleza del estudiante. Ello implica reconocer que el estudiante universitario, suele ser un adolescente; es decir, un adulto joven que tiene toda una historia de vida y un conjunto de experiencias y vivencias y conocimientos que vienen del proceso educativo anterior y de sus hogares, que merecen ser tomados en cuenta. De allí, la importancia del aspecto socio-afectivo, el gran olvidado en el mundo de la educación superior, que privilegia lo racional, lo cognoscitivo. *“Sin embargo, los sentimientos, las emociones las pasiones van a ser decisivas para la salud mental y para la efectividad profesional”* (Navarro, 1997).

Que se autoevalúe constantemente y que revise de modo permanente su rol de educador y se interese por la investigación educativa

La autoevaluación y la autocritica implican hacer una revisión y análisis concienzudo de sí mismo en su rol. Las preguntas qué, para qué, cómo, por qué, para quién, ayudarán en esta práctica. Todo ello debe orientarse a corregir, rectificar, modificar los aspectos débiles y avanzar en el desarrollo como educador y como persona. Esto le permitirá llegar a cambios positivos y a introducirse en retos para conseguir innovar. Una manera de comenzar la autoevaluación es mirarse permanentemente, ver, en el día a día, el impacto que se genera en los estudiantes, observar críticamente los resultados de los métodos de enseñanza que se aplican y tener la capacidad de replantearlas cuando sea necesario. Un modo complementario e ideal es que el docente se interese por efectuar trabajos de investigación que se refieran a los diversos aspectos de la problemática de la educación superior u otras y aporte con ello al conocimiento científico.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, R. y Mairena, N. (2006). Factores de sesgos asociados a la validez de la evaluación docente universitaria: un modelo jerárquico lineal. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14 (34). Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v14n34/>
- Aleamori, L. (1999). Student rating myths versus research facts from 1924 to 1998. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13 (2), pp. 153-166
- Allen, Mark (editor) (2003). *The Corporate University Handbook. Designing, Managing, and growing a successful program*. New York: AMACOM.
- Altbach, P. y Davis, T. (2000). Desafío global y respuesta nacional. Notas para un diálogo internacional sobre educación superior. Altbach, P. y Davis, T. (Editores). (2000). *Educación superior en el siglo XXI: Desafío global y respuesta nacional*. 1era edición. Buenos Aires: Biblos.
- Álvarez, C. (2005). *La escuela en la vida*. Ciudad de La Habana, Cuba. Primera edición
- Ander Egg, E. (1993). *La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. 1era edición. Buenos Aires: Editorial del Magisterio del Río de La Plata.
- Ángeles, O. (2003). *Métodos y estrategias para favorecer el aprendizaje en las instituciones de educación superior. (Análisis y valoración de estrategias relevantes para el aprendizaje y para la nueva práctica docente. Modalidades de inserción curricular)*. Disponible en: <http://pronabes.sep.gob.mx/aye/f2a3.htm>
- Arias, F. y Pantoja, M. (1998). *Didáctica para la excelencia*. 3era edición. México D. F.: Ediciones Contables, Administrativas y Fiscales.
- Atria, R. (Setiembre de 1997). *Calidad en la docencia de pregrado. Reflexiones a partir de una experiencia personal*. Ponencia presentada en el seminario Internacional: Teoría y práctica de la docencia en Pregrado. Consejo Superior de Educación. Santiago de Chile,
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Bain, K. (2004), *What the Best College Teachers Do*. Cambridge: Harvard University Press.
- Barrantes, E. (sf). *Introducción a la pedagogía*. 1era edición. Lima: Editorial Escuela Nueva.
- Becerra, A. (2000). *Reflexiones acerca del perfil docente de la UP al inicio del siglo XXI*. Conferencia magistral en el acto de inauguración del año académico de la UP. Marzo de 2000.
- Bello, M. (2000). *Innovaciones Pedagógicas en la Educación Universitaria Peruana*.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario (2ª ed.)*. Madrid: Narcea S.A. ediciones.
- Bixio, C. (2006). *Nuevas perspectivas didácticas en el aula*. Boggino, N. (ed.). *Aprendizaje y nuevas perspectivas didácticas en el aula*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, pp. 95-124.

- Blázquez, F. (2002). Materiales didácticos. La informática como recurso. Rodríguez, M. (coordinador). (2002). Didáctica general. ¿Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información? 1era edición. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Blunt, A. (1991). The effects of anonymity and manipulated grades on student ratings of instructors. *Community College Review*, Vol. 18, (4), pp. 48-54. Disponible en: <http://es.usabilitybok.org/methods/p866?section=special-considerations>.
- Boggino, N. (2006). Aprendizaje y nuevas perspectivas didácticas en el aula. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Bok, D. (2003) Universities in the marketplace. The Commercialization of Higher Education. New Jersey: Princeton University Press.
- Bower, G. y Hilgard, E. (1997). Teorías del aprendizaje. Quinta reimpresión de la segunda edición. México: Trillas.
- Bricall, J. (2000). Informe Universidad 2000. Madrid: Patronato de la Conferencia de Rectores. Disponible en: <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>
- Brunner, J. (2006). Sistema privatizado y mercados universitarios: competencia reputacional y sus efectos. Disponible en: mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/ESPrv&Mer.pdf
- Brunner, J. (2006a). Mercados universitarios: Ideas, instrumentaciones y seis tesis en conclusión. Proyecto FONDECYT: Educación Superior Universitaria 1990-2004: Mercado y Regulaciones. Santiago de Chile. Disponible en: <http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/Imprimir.pdf>
- Bunge, M. (1972). La ciencia, su método y su filosofía. Buenos Aires: Editorial Siglo Veinte.
- Casas, M. (2005). Nueva universidad ante la sociedad del conocimiento. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 2 (2). pp. 1-18. Disponible en: www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/casas.pdf
- Carr, D. (2003). El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza. Barcelona: Grao ediciones.
- Carranza, G. (2008). Docencia, discurso y evaluación colaborativa. Universidad Pedagógica Nacional Ajusco.
- Carvallo, C. (2005). Diario educar. Tribulaciones de un maestro desarmado. Lima, Santillana S.A.
- Cisneros, L. (2009). Aula Abierta. Lima: Grupo editorial Norma SAC.
- Cisneros-Cohernour, E. (2008). Una propuesta interpretativa para la evaluación de la enseñanza en educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-cisneros.pdf>
- Chuaquit, B. (2001) Sobre la historia de las universidades a través de sus modelos. *Ars Medica – Revista de Estudios Médico Humanísticos*, Santiago de Chile, 5 (5). Disponible en: <http://escuela.med.puc.cl/publ/arsmedica/ArsMedica5/HistoriaUniversidades.html>
- Claux, M., Kanashiro, Y. y Young, A. (2001). Modelos psicológicos de la instrucción. Lima: Ministerio de Educación-GTZ-KFW.

- Cohen, P. (1983), Comment on a Selective Review of Validity of Student Ratings of Teaching. *Journal of Higher Education*, 54 (4), pp. 448-458.
- Contreras, Gloria (2008). La evaluación de la docencia y su diagnóstico. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.
- Craton, P. y Smith, R. (1986). A new look at the effect of course characteristics on student ratings of instruction. *American Educational Research Journal*, 23 (1), pp. 117-128.
- Cruz, M. (2007). Una propuesta para la evaluación del profesorado universitario. Trabajo de investigación para la obtención del grado de doctor. Universidad Autónoma de Barcelona.
- D'apollonia, A. y Cohen, P. (1990). Validity of Student Ratings of Instruction: What We Know and What We Do Not. *Journal of Educational Psychology*, 82 (2), pp. 219-231.
- Damaris, H. (1999). La didáctica Universitaria. Referencia Imprescindible para una enseñanza de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2 (1). Disponible en www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm
- De Azevedo, F. (2004). Sociología de la educación. Décimo séptima reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica.
- De Wit, Hans (2002). Internationalization of higher education in the United States of America and Europe. A historical, comparative, and conceptual analysis. Primera edición. Londres: Greenwood Press.
- Delors, J. et al. (2006). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO. Disponible en: www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- De Miguel, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo. Disponible en: www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf
- De Moura, C. y Levy, D. (1997). Higher education in Latin America and the Caribbean. A Strategy Paper. Washington, D.C. Disponible en: www.iadb.org/idbLink.cfm?linkID=180&language=EN
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). Handbook of qualitative research. London: Sage.
- Díaz Barriga, A. y Espinosa, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos *Revista iberoamericana de educación*, (25), pp. 17-41. Disponible en: http://salesianoslitoral.org.ar/files/formacion/pedagogia/docentes/docentes_en_las_reformas_educativas
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Primera edición. México: Editorial McGraw-Hill.

- PUCP (1998). Didáctica de la educación superior. Facultad de Educación. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Proyecto "Calidad de la Educación y Desarrollo Regional" financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional y Ministerio de Educación del Perú.
- Doyle, W. (1978). Paradigms for research on teacher effectiveness. Shullman, L. (editor). *Review of research in education*. American education association. Illinois: F.E. Peacock Publ. Inc. Itasca.
- Elizalde, L. Pérez, C. y Olvera, B. (2008). Meta evaluación del proceso de evaluación docente: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (53), pp. 113-124
- Feldman, K. A. (1997). Identifying exemplary teachers and teaching: evidence from student ratings. En R. P. Perry y J. C. Smart (Eds.). *Effective teaching in higher education: Research and practice*. Bronx, NY: Agathon.
- Figueroa A., Gilio, M. y Gutiérrez, V. (2008). La función docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Número especial 2008
- Flores, R. (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Flores Ochoa, Rafael (2001). Evaluación pedagógica y cognición. Edición especial para la colección DOCENTE DEL SIGLO XXI. Mc-Graw Hill Interamericana: Bogotá.
- Foley, E. (1970). Historia de la educación y de la pedagogía (Primera parte). Lima : Ministerio de Educación
- Foro Educativo y Consorcio de Universidades (2001). La Universidad en el Perú: Desafíos y preguntas. La Universidad que el Perú Necesita. Lima: Foro Educativo y Consorcio de Universidades.
- Freeman, H. R. (1994). Student evaluation of college instructors: Effects of type course taught, instructor gender and gender role, and student gender. *Journal of Educational Psychology*, 86 (4), pp. 627-630.
- Frey, Peter W. (1976). Validity of Student Instructional Ratings: Does Timing matter? *Journal of Higher Education*, 47 (3), pp. 327-336.
- García, J. (2008). El proceso perverso de la evaluación de la docencia en las universidades: Un balance inicial y apuntes para mejorarlo.
- García, B. y Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, Especial.
- García-Valcárcel, Ana (2001). La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional. García-Valcárcel, Ana (2001) (coordinadora). *Didáctica universitaria*. Madrid: Editorial La Muralla, pp. 9-43.
- Giacobbe, M. (1997). El aprender a aprender: Competencia básica del profesorado. *Revista de Tecnología Educativa*. 12 (4).
- Giné, N. y Parcerisa, A. (2003). Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación. Primera edición. Barcelona: Editorial Grao.

- González, L. (2006). Repitencia y deserción universitaria en América Latina. IESALC (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Venezuela: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Disponible en: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1702.pdf>
- González, L. y Ayarza, E. (2005). Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe. Disponible en: [http://www.reduce.cl/educa/edutextos.nsf/0/3bbb67af4584c63104256a380068edd1/\\$FILE/ra_e08.184.pdf](http://www.reduce.cl/educa/edutextos.nsf/0/3bbb67af4584c63104256a380068edd1/$FILE/ra_e08.184.pdf)
- Good, T. y Brophy, J. (1997). *Psicología educativa contemporánea*. 5ta edición. México: McGraw-Hill.
- Greenwood, G. y Ramagli, H. (1980). Alternative to Student Ratings of College Teaching *Journal of Higher Education*, 51 (6), pp. 673-684.
- Gould, E. (2003). *The university in a corporate culture*. New Haven: Yale University Press.
- Greenbaum, T. (1993). *The handbook for focus group research (Revised edition)*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Greenwald, A. G. y Gillmore, G. M. (1997). Grading leniency is a removable contaminant of student ratings. *American Psychologist*, 51 (11), pp. 1209-1217.
- Guttman, C. (2003). *Education in and for the information society*. Paris: UNESCO-WSIS Publication Series. Disponible en: <unesdoc.unesco.org/images/0013/001355/135528e.pdf>
- Hammonds, C. y Lamar, C. (1972). *La enseñanza*. Primera edición. México: Editorial Trillas.
- Hermans (2005). The X factor, internationalization with a small 'c'. Kehm, B. y de Wit, H. (2005). *Internationalization in higher education. European responses to the global perspective*. Amsterdam: ESIE y EAIR. pp. 96-115.
- Hillman, K. (2001). *Diccionario enciclopédico de sociología*. Barcelona: Herder.
- Hinton, H. (1993), Reliability and Validity of Student Evaluations: Testing Models versus Survey Research Models. *The University of Toledo Political Science and Politics*, 26 (3), pp. 562-569.
- Illouz, E. (2007). *Intimidaciones Congeladas. Las emociones en el capitalismo*. 1ra edición. Madrid: Katz editores.
- Jamil, S. (2000). *La educación superior: Enfrentando los retos del Siglo XXI*. Informe distribuido por el Centro de Documentación de la Embajada de los Estados Unidos en Santiago, Chile. Disponible en: www.udec.cl/asinter/noticias/educacion_superior.doc
- Johnson, L. (1942). The Quality of College Teaching. *Journal of Higher Education*, 3 (8), pp. 428-433.
- Johnstone, D. (2003). The international comparative study of higher education: Lessons from the contemplation of how others might see us. Disponible en: http://connect.educause.edu/educause/images/file_types/acrobat.gif
- Joyce, B., Weil, M. y Calhoun, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. 1era edición. Barcelona: Editorial Gedisa.

- Ribeiro, E. (2002). Los estudios comparativos de la educación superior en América Latina. Kent, R. (Compilador) (2002) *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Estudios comparativos*. 2da edición. México: Fondo de Cultura Económica.
- Koon, J. y Murray, H. (1995). Using Multiple Outcomes to Validate Students Ratings of Overall Teaching Effectiveness. *Journal of Higher Education*, 66 (1), pp. 61-81.
- Korn, J. (1972). Promoting Good Teaching. *Journal of Higher Education*, 43 (2), pp. 123-132.
- Krueger, R. y Casey, M. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. 3rd Edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kuniavsky, M. (2003). *Observing the user experience*. San Francisco, CA: Morgan Kaufmann.
- Landinelli, J. (2005). Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la educación superior en América Latina y el Caribe. Disponible en: www.cres2008.org/common/docs/doc_base/CAPITULO%2005%20Landinelli.doc
- Langbein, L. (1994). Validity of Students Evaluations of Teaching. *Political Science and Politics*, 27 (3), pp. 546-553.
- Larraín, A. y González, L. (2006). Formación universitaria por competencias. Disponible en: www.uis.edu.co/portal/doc_interes/documentos/Formacion_por_Competicencias_Larrain.pdf
- Lemaitre, M. (1997). Pedagogía y enseñanza en la educación superior: razones y sin razones de una relación conflictiva. Ponencia en el Seminario internacional: Teoría y práctica de la docencia en pre-grado. Consejo Superior de Educación. Santiago de Chile.
- Lemaitre, M. (2000). Acreditación de la educación superior: tendencias recientes y desafíos para el futuro. Disponible en: www.mecesup.cl/mecesup1/difusion/revista/revista1C.pdf
- Light, D., Keller, S. y Calhoun, C. (1991). *Sociología*. 5ta edición. Santa Fé de Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.
- López, G. (1999). La educación superior en la segunda mitad del siglo XX. Los alcances del cambio en América Latina y el Caribe. *Revista Iberoamericana de Educación*, (21), pp. 15-23.
- López, F. (2006). Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial. En: López, F. (2006). *Escenarios mundiales de la educación superior: Análisis global y estudio de casos*. 1era edición. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.
- López, F. (2006a). América Latina y el Caribe: Globalización y educación superior. Disponible en: www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0013.pdf
- Loredó E. (2000). *Evaluación de la Práctica Docente en Educación Superior*. México: Editorial Porrúa.
- Luengo, E. (2003). Tendencias de la educación superior en México: Una lectura desde la complejidad. Trabajo elaborado para el Seminario sobre Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, realizado el 5 y 6 de junio del 2003, en Bogotá,

Colombia, bajo los auspicios del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESACC) y la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN). Disponible en: www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/04_Las_reformas_en_la_Educacion_Superior_en_Mexico.pdf

- Lynn, V. (2003). Market coordination, research management and the future of higher education in the post-industrial era. UNESCO Occasional Paper Series. Paper No. 5
- Marchesi, A. y Martín, E. (2000). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza Editorial.
- Marlin J. (1987). Student Perception of end of course evaluations. *Journal of Higher Education*, 58 (6), pp. 704-716.
- Marsh, Herbert W. y Bailey, Michael (1993), Multidimensional Students Evaluations of Teaching Effectiveness: A Profile Analysis. *Journal of Higher Education*, 64 (1), pp. 1-18.
- Marsh, H. y Roche, L. R. (1997). Making students' evaluation of teaching effectiveness effective: The critical issues of validity, bias, and utility. *American Psychologist*, 2 (11), pp. 1187-1197
- Mayorga, R. (1999). Los desafíos de la universidad latinoamericana en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid: OEI - Ediciones. (21), pp. 25-40.
- Medina, Antonio (2001). Los métodos en la enseñanza universitaria. García-Valcárcel, Ana (2001) (coordinadora). *Didáctica universitaria*. Madrid: Editorial La Muralla, pp. 155-198.
- Mella, E. (2003). La educación en la sociedad del conocimiento y del riesgo. *Revista Enfoques Educativos*, 5 (1), pp. 107-114. Disponible en: http://www.csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Mella_LaEducacionenlaSociedaddelConocymelCambio
- Ministerio de Educación del Perú, 2006. La Universidad en el Perú. Razones para una reforma universitaria. Informe 2006. Disponible en: <http://www2.minedu.gob.pe/dcu/files/libro7.pdf>
- Mollis, M. (2008). Identidades alteradas: De las universidades reformistas a las universidades de la reforma. Tünnermann, C. (2008) (editor). La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998. Colombia, pp. 141-173. Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/publicaciones2008/A_diez_años_de_la_conferencia
- Monardes M. (1997). Actividades remediales y compensatorias en la educación superior. *Calidad en la educación*. Santiago de Chile: Consejo Superior de Educación.
- Moreno, J., Poblador, M. y del Río, D. (1971). Historia de la Educación. Madrid: Paraninfo S.A.
- Moya, C. (2002). La didáctica como proceso de reconstrucción de significados. Rodríguez, M. (coordinador). (2002). *Didáctica general. ¿Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información?* 1era edición. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

- Murray, H., Rushton, P. y Paunonen, S. (1990). Teacher personality traits and student instructional ratings in six types of university courses. *Journal of Educational Psychology*, 82 (2), pp. 250-261.
- Navarro, R. (1997). Urge una actitud de cambio para lograr una verdadera reforma educativa. *Amigos*, (42), Universidad de Piura.
- Neave, G. (2004). Academic freedom, social responsibility and university autonomy. Working Document. The International Association of Universities (IAU). Disponible en: portal.unesco.org/education/en/files/12346/10427272460autonomy.pdf/autonomy.pdf
- Neuser, H. (1989). Manual para la didáctica universitaria. Una estrategia para la reforma de los estudios superiores. Asunción: Biblioteca de Estudios Paraguayos.
- Ojeda, M. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (2). Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15511134004>
- Onwuegbuzie, A. Witcher, A. Collins, K. M.T., Filer, J., Wiedmaier, C. y Moore, C. (2007). Students' perceptions of characteristics of effective college teachers: A validity study of a teaching evaluation form using a mixed-method analysis. *American Educational Research Journal*, 44 (1), pp. 113-160.
- Ovide, Menin. (2004). Pedagogía y universidad. Currículum, didáctica y evaluación. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Pacheco Vásquez, Amelia y otros (1988). Didáctica universitaria. Universidad de Lima.
- Papalia, D. y Wendkos, S. (1988). Psicología. 1era edición. México: McGraw-Hill.
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2001). Desarrollo humano. 8va edición. Colombia: McGraw-Hill.
- Peace, M. (2004). Strengthening World Bank support for quality assurance and accreditation in higher education in East Asia and the Pacific. UNESCO: Second Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education "Widening Access to Quality Higher Education", Paris 28 – 29 June 2004. Disponible en: http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/b5f6bc05c021af662dc1bf0688020154INF9ENG-PeaceLennWorldBankSupport.pdf
- Peñaloza, W. (1995). El Currículo Integral. Universidad del Zulia. Vicerrectorado Académico. Maracaibo.
- Pinto, M. y García, J. (2006). La enseñanza-aprendizaje de las competencias genéricas en el Espacio Europeo de Educación Superior: el proyecto ALFINEES. En: www.unizar.es/eees/innovacion06/COMUNIC_PUBLI/BLOQUE_II/CAP_II_9.pdf
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (1998). Didáctica de la educación superior. Facultad de Educación. "Centro de investigaciones y servicios educativos de la PUCP. Proyecto "Calidad de la educación y desarrollo regional". Lima, cuarta edición. Versión corregida y aumentada) pp. 80.

- Posner, G. (2003). *Análisis de Currículo*. 2da edición. Colombia: Mc Graw-Hill.
- Pozo, J.; Scheuer, N.; Mateos, M., y del Puy, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Pozo, J., Scheuer, N., del Puy, M., Mateos, M., y de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*.
- Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina. Disponible en: <http://www.udlap.mx/rsu/pdf/3/LaTerceraReformadelaEducacionSuperiorenAmericaLatina.pdf>
- Rigo, M. (2008). *Constructivismo Educativo, actividad y evaluación del docente: relato de algunas posibles incongruencias*. UNAM, Facultad de Psicología.
- Rubio Correa Marcial. (1996). *Entre la secundaria y la universidad. La fractura metódica. Quehacer*, (104), Lima, DESCO,
- Rueda, R. y Torquemada, A. (2008). Las concepciones sobre “evaluación” de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evaluación docente.
- Schwartzman, S. (1999). Prospects for higher education in Latin America. *International Higher Education*, (17), pp. 9-10. Disponible en: <http://www.schwartzman.org.br/simon/challenge21.htm>
- Scott, P. (2005). The global dimension: internationalising higher education. Kehm, B. y de Wit, H. (2005). *Internationalization in higher education. European responses to the global perspective*. Amsterdam: ESIE y EAIR. pp. 8-22.
- Sebastián, J. (2004). *Cooperación internacional e internacionalización de las universidades*. 1era edición. Buenos Aires: Biblos.
- Simpson, R. (1967). Evaluation of College Teachers and Teaching. *Journal of Farm Economics*, 49 (1) Part 2: *Symposium for Teachers of Agricultural Economics and Implications for Improved Instruction*, pp. 286-298.
- Shattock, M. (2006). *Managing good governance in higher education*. London: McGraw-Hill Education.
- Sheehan, D. (1975), On the Invalidity of Student Ratings for Administrative Personnel Decisions. *Journal of Higher Education*, 46 (6), pp. 687-700.
- Solé, I. y Coll, C. (1998). Los profesores y la concepción constructivista. Coll, C., et al. (1998). *El constructivismo en aula*. 8va edición. España: Editorial Grao.
- Sverdlick, I., Ferrari, P. y Jaimovich, A. (2005). Desigualdad e inclusión en la educación superior. Un estudio comparado en cinco países de América Latina. Serie Ensayos & investigaciones. N° 9. Buenos Aires: Programa de Políticas da Cor (PPCOR) Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPED). Disponible en: www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1383.pdf
- Tatro, C. N. (1995). Gender effect on student evaluations of faculty. *Journal of Research and Development in Education*, 28 (3), pp. 169-173

- Tejedor, F. (2003). El poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista española de pedagogía*, 61 (224), pp. 5-32.
- Timpson, W. y Andrew, D. (1997). Rethinking student evaluations and the improvement of teaching: Instruments for change at the University of Queensland. *Studies in Higher Education*, 22 (1), pp. 55-66.
- The Center for Teaching Effectiveness, University of Texas, Austin. Preparing for Peer Observation: A Guidebook.
- The World Bank (2002). Constructing knowledge societies: New Challenges for tertiary education. Washington: The World Bank.
- Thorne, C. (2000). Indicadores de calidad de la universidad a nivel internacional y el caso peruano. Disponible en: <http://sicevaes.csuca.org/drupal/?q=filemanager/active&fid=234>
- Thorne, G. (1980), Student Ratings of Instructors: From Scores to Administrative Decisions. *Journal of Higher Education*, 51 (2), pp. 207-214.
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup. Disponible en www.tecnologicocomfacauca.edu.co/imagenes/archivos/Aspectos%20bsicos%20FBC.pdf
- Touron, J. (1984). Factores del rendimiento académico en la universidad. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra S.A.
- Tremblay, K. (2005). International student mobility in non-EU OECD countries. En: Kehm, B. y de Wit, H. (2005). Internationalization in higher education. European responses to the global perspective. Amsterdam: ESIE y EAIR. Pp. 26-52.
- Tünnermann, C. (2002). Calidad, evaluación institucional, acreditación y sistemas nacionales de acreditación. Disponible en www.uned.ac.cr/paa/pdf/Materiales-autoev/09.pdf
- Tünnermann, C. y De Souza, M. (2003). Challenges of the university in the knowledge society, five years after the World Conference on Higher Education. UNESCO Forum Occasional Paper Series. Paper N° 4. Paris. Disponible en http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/697c33597621cdab0b77507d31da8cf8Tunnerman
- Ugarteche, O. (1996). El mito de la globalización. *Agenda Educativa*. (4) Foro Educativo.
- UNESCO. (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. París, 5 - 9 de octubre de 1998. Informe final. Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO (2006). Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Primera edición. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Disponible en: http://www.javeriana.edu.co/javeriana/vice_acad/boletin/documentos/InformeES20002005.pdf

- Universidad del Pacífico (2008). Política de desarrollo de la carrera docente en la Universidad del Pacífico. Documento final aprobado en sesión del Consejo Directivo del 5 de febrero de 2008. Lima 18 de febrero de 2008.
- Vargas, A. y Calderón, M. (2005). Consideraciones para una evaluación docente en la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica "Actualidades investigativas en Educación"*. 5 Número especial. Disponible en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/extra-cea/archivos/consideraciones.pdf>
- Washburn, J. (2005). The corporative corruption of higher education. University Inc. New York: Basic Books.
- Wilson, D., Doyle, J. y Kenneth, O. (1972). Student Ratings of Instruction: Student and Instructor Sex Interactions. *Journal of Higher Education*, 47 (7), pp. 465-470.
- Wooldridge, A. (2005). The brains business. The Economist. Survey: higher education. Edición del 8 de setiembre de 2005. Disponible en: http://www.economist.com/displaystory.cfm?story_id=4339960
- Woolfolk, A. (1996). Psicología educativa. 6ta edición. México: Mc Graw-Hill.
- Young, S. y Shaw, D. (1999), Profiles of Effective College and Universities Teachers. *Journal of Higher Education*, 7 (6), pp. 670 -686.
- Zabala, A. (Coordinador). (2001) Cómo trabajar los contenidos procedimentales en aula. 4ta edición. Barcelona: Editorial GRAO.
- Zabalza, M. (2001). Evaluación de los aprendizajes en la universidad. García-Valcárcel, Ana (2001) (coordinadora). *Didáctica universitaria*. Madrid: Editorial La Muralla. pp. 261-291.
- Zabalza, M. (2002). La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Editorial Narcea.
- Zabalza, M. (2003). Competencias docentes del profesorado Universitario: Calidad y desarrollo profesional. 2da edición. Madrid: Editorial Narcea.
- Zabalza, M. (2005). Didáctica universitaria. Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, el 9 de febrero de 2005. Disponible en: <http://portales.puj.edu.co/didactica/Archivos/Didactica/DIDACTICAUNIVERSITARIA.pdf>
- Zambrano, A. (2005). Didáctica, pedagogía y saber: Aportes desde las ciencias de la educación. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zapata, M. y García, J. (2001). Modelos institucionales de educación a distancia. *Revista de Educación a Distancia*. Disponible en: <http://revistas.um.es/index.php/red/article/view/25191/24461>

Anexos

Anexo I

Preguntas de los grupos focales con estudiantes

1. Yo vengo de Marte y no tengo la menor idea de lo que significa la frase “un docente extraordinario”, ¿Cómo le explicarías eso al marciano?
2. En tu opinión, ¿Cuáles son los profesores que más valoran los estudiantes de la UP? NOMBRES
3. ¿Por qué? (¿Cómo son?, ¿Cuáles son sus características?)
4. ¿Cómo son los profesores que menos valoran los estudiantes? ¿Por qué?
5. ¿Qué profesores te han marcado como estudiante en la UP? NOMBRES
6. ¿Por qué?
7. ¿Por cuáles profesores de todas maneras deberían pasar los estudiantes? NOMBRES
8. ¿Por qué destacan sobre los demás?
9. Si tuvieras una varita mágica... ¿Cómo sería tu profesor ideal?

Anexo II

Guía de entrevistas a profundidad

1. Preguntas de control

¿Cuántos años tienes como docente en la Universidad del Pacífico (UP) y en General?

¿Tienes familiares docentes? ¿Papá? ¿Mamá? ¿Hermanos?

2. Preparación

¿Has estudiado un curso pedagogía, talleres de didáctica, lees libros o revistas relacionados? ¿Reflexionas sobre tus prácticas docentes?

3. Motivación

¿Qué te motivó a ser docente? ¿Por qué eres docente? ¿Qué le encuentras a la docencia? ¿Qué te gusta de la docencia?

4. Planificación de clase

¿Cómo es el proceso de planificación o de preparación de una clase? ¿Planificas tu clase con un año de anticipación? ¿Con un semestre de anticipación? ¿Antes de la clase?

5. Estrategias

¿Qué estrategias utilizar para llevar a cabo tu clase?

6. Medios Herramientas de clase

¿Qué medios utilizas en clase? ¿Qué materiales usas en clase normalmente?

7. Interacción

¿Cómo logras interactuar con los chicos? ¿Cómo crees un ambiente agradable con tus alumnos? ¿Qué medios utilizar para comunicarte con ellos?

8. Valor agregado

¿Sobre la base de tu experiencia, cuál es el valor agregado de tus clases?

9. Evaluación

¿Cómo sabes cuándo tus alumnos aprenden? ¿Cómo mides el aprendizaje de su alumno?

10. Pregunta de Cierre

¿Cuál crees que es el secreto de tu éxito?