



Revista Educación
ISSN: 0379-7082
ISSN: 2215-2644
revedu@gmail.com
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Dinámicas de enseñanza en la educación superior: un análisis de las prácticas del profesorado destacado en el proyecto Cartas al Maestro

Cuesta Moreno, Óscar Julián; Martínez, Adriana Marcela; Martínez Melo, Mauricio; Sarmiento Lozano, Jaime Hernando; Romero Velásquez, Adriana Patricia

Dinámicas de enseñanza en la educación superior: un análisis de las prácticas del profesorado destacado en el proyecto Cartas al Maestro

Revista Educación, vol. 45, núm. 1, 2021

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44064134022>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41770>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

Dinámicas de enseñanza en la educación superior: un análisis de las prácticas del profesorado destacado en el proyecto Cartas al Maestro

Teaching Dynamics in Higher Education: Analyzing Teaching Practices of Instructors Featured in the Letters to the Professor Project

Oscar Julián Cuesta Moreno
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia
ocuesta@javeriana.edu.co

 <http://orcid.org/0000-0001-7181-1183>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41770>
Redalyc: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44064134022>

Adriana Marcela Martínez
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia
martinez.adriana@javeriana.edu.co

 <http://orcid.org/0000-0001-6342-0342>

Mauricio Martínez Melo
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia
mauricim@javeriana.edu.co

 <http://orcid.org/0000-0003-0341-7584>

Jaime Hernando Sarmiento Lozano
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia
jaime.sarmiento@javeriana.edu.co

 <http://orcid.org/0000-0002-2641-5066>

Adriana Patricia Romero Velásquez
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia
adriana.romero@javeriana.edu.co

 <http://orcid.org/0000-0002-1505-1789>

Recepción: 20 Mayo 2020
Aprobación: 17 Septiembre 2020

RESUMEN:

El proyecto Cartas al Maestro de la Pontificia Universidad Javeriana es un espacio donde el estudiantado les escriben cartas a sus docentes. Precisamente, este artículo presenta los resultados de una investigación que buscó caracterizar las prácticas de enseñanza, trayectoria profesional y la formación del profesorado que más ha recibido cartas en los últimos años. Para ello, se efectuaron entrevistas semiestructuradas a los ocho docentes que han recibido más misivas del 2014 al 2018. Los resultados permiten afirmar que el profesorado es sujeto que ejerce su práctica como desarrollo situacional que involucra varias dimensiones de su ser y, al mismo tiempo, se enmarca en varias dimensiones de la realidad social, no solo la del aula y su reducción al éxito del aprendizaje. Se concluye que las maestras y los maestros coinciden en guardar una relación de gozo con el saber de su disciplina, pero no es un mero ejercicio de erudición, sino que se vincula a una acogida ética del otro, pues quieren compartir ese saber con sus estudiantes, incluso, quieren compartir ese goce que implica conocer. Se sugiere efectuar investigaciones sobre la práctica de enseñanza universitaria desde los elementos sociales y culturales subyacentes a esta, que no están presentes en los cuestionarios estandarizados de evaluación profesoral.

PALABRAS CLAVE: Docente de enseñanza superior, Enseñanza profesional, Formación profesional, Estudiante de educación superior, Reflexión sobre la enseñanza, Estrategias de enseñanza, Subjetividad profesoral.

ABSTRACT:

“Letters to the Professor” is a project run by the Pontificia Universidad Javeriana where students communicate with their instructors through letters. This article shows the results of a study conducted to examine teaching practices as well as the professional career path and training of the top eight professors who received the most letters from 2014 to 2018. According to the results, we can affirm that university-level instructors are multidimensional situational development leaders who have the ability to adapt to different social contexts beyond the classroom setting and which is not only reduced to ensuring that their students succeed at learning. They are happy and take pride in possessing knowledge about the subject matter taught, not merely for the sake of being erudite, however. University professors, are ethically compelled to share their knowledge with their students and convey the joy that learning entails. More research is necessary about underlying social aspects involved in university-level teaching not present in standardized instructor assessment questionnaires.

KEYWORDS: Higher Education Instructors, Professional Education, Vocational Training, College Students, Reflections on Teaching, Teaching Strategies, Professor Subjectivity.

INTRODUCCIÓN

La profesión del personal docente universitario se ha visto transformada en sus formas de valoración social por las políticas para la educación superior y sus lógicas centradas en los índices de calidad, reducidos a aspectos cuantificables (Cuesta, 2017). De hecho, la ponderación desequilibrada de ciertos aspectos de su función puede afectar su identidad profesional y, consecuentemente, influir en su práctica de enseñanza (Caballero y Bolívar, 2015). A esto se suma que el lugar donde el cuerpo docente universitario desarrolla su profesión, la universidad del siglo XXI, también afronta retos permanentes, que incluso ponen en duda su papel como productora excelsa de conocimientos y formadora exclusiva de profesionales (Santos, 2007).

En este contexto, es pertinente analizar las prácticas de enseñanza del profesorado universitario, puesto que las prácticas de enseñanza refieren a historicidades y materialidades concretas que tienen potencial de transformación permanente (Monetti, 2018) y devienen en cambios sociales que dan sentido al sujeto que la ejerce, en este caso, el/la docente universitario/a.

En este marco, proyectos como *Cartas al Maestro*, desarrollado por el Centro de Asesoría Psicológica y Salud de la Pontificia Universidad Javeriana son pertinentes, pues brindan la posibilidad para que cada docente reciba una retroalimentación no parametrizada de sus estudiantes. El proyecto, vigente desde el 2014, consiste en invitar al estudiantado a escribirles cartas a sus docentes, para lo cual se disponen buzones en varios sitios de la universidad. En estas cartas manifiestan agradecimientos y señalan cualidades que no son abordadas por los instrumentos de evaluación docente institucionales o que la naturaleza del cuestionario no motiva al estudiantado a expresarlos.

Precisamente, la presente investigación buscó caracterizar la trayectoria profesional, la formación, las características de las prácticas de enseñanza y los significados dados a las cartas del profesorado que más ha recibido misivas en los últimos años, para identificar de qué manera las prácticas efectuadas por las maestras y los maestros desarrollan y organizan los contenidos de enseñanza, la relación con sus estudiantes, los aprendizajes y los procesos de evaluación.

MARCO TEÓRICO

Existen estudios anteriores sobre las prácticas docentes universitarias, por ejemplo, Campo (2000) señala, entre otras cosas, la coherencia entre el discurso y la praxis. Bain (2007), por su parte, explica que el/la docente debe conocer su materia, lograr que sus estudiantes valoren el aprendizaje y se enfrenten a la resolución de problemas. Entretanto, Zabalza (2016) comenta sobre competencias docentes, como la planificación, la gestión de metodologías, la relación constructiva con el alumnado, entre otras. Jerez, Orsini y Hasbún (2016) proponen una categorización de atributos del docente de calidad, centrada en las competencias genéricas, pedagógicas y disciplinares. Incluso, hay trabajos que han mostrado cómo el perfil del personal docente universitario requiere de habilidades emocionales (Abanades, 2016) o, de manera más puntual, que muestran

la importancia del sentido del humor en el desarrollo de las clases y en prácticas concretas de enseñanza (Porta y Flores, 2015; Kanovich, 2018).

Si bien existen diferentes estudios para determinar qué cualidades tiene el profesorado universitario que se destacan, no hay criterios universales al respecto; por ejemplo, Zabalza (2012) muestra que no necesariamente existe un listado absoluto de buenas prácticas docentes, dado que el significado de buena práctica puede ser definido de diferentes maneras. En ese orden, un análisis centrado en la práctica de enseñanza docente y no en las cualidades, habilidades o competencias que se han venido estipulando es pertinente, toda vez que la práctica de enseñanza remite a una práctica social y, como tal, a tradiciones e interacciones en recortes históricos concretos que remiten a sentidos y significados heredados, pero también cambiantes, porque la práctica por constitución transforma (Monetti, 2018).

Ahora bien, la práctica que ejerce el profesorado universitario es evaluada por estudiantes, decanos o jefes de departamento, ellos mismos (autoevaluación) e incluso por sus pares. En estas evaluaciones se abordan diferentes criterios como experticia y dominio sobre lo que enseña, sus habilidades didáctico-pedagógicas y aspectos de la personalidad y actitudinales (Rocha, 2013). Sin embargo, las evaluaciones no necesariamente logran potencializar la función docente (Díaz, 1998). Además, si bien los instrumentos usados para evaluar al profesorado buscan cobijar diferentes indicadores, no siempre permiten al estudiantado dar cuenta de factores relevantes a nivel afectivo, por lo que la evaluación docente no solo se suscribe a factores académicos, sino a elementos intersubjetivos (Páramo, 2008). De allí que sea importante pensar formas de retroalimentación de la práctica de enseñanza del profesorado más allá de un cuestionario que a veces el estudiantado diligencia sin una buena disposición (Moreno, 2018). Por ello, analizar el proyecto *Cartas al Maestro* es pertinente, toda vez que la retroalimentación recibida por el profesorado es una misiva espontánea de su estudiante, no producto de una evaluación estandarizada, sino de un vínculo intersubjetivo tejido en la enseñanza. Para el caso de este artículo, se abordan las características de las prácticas docentes que más han recibido cartas y, de esta manera, identificar cualidades en este profesorado.

METODOLOGÍA

Enfoque de investigación

Se efectuó una investigación desde un enfoque hermenéutico el cual partió de reconocer que la experiencia del profesorado afecta su práctica de enseñanza y esta a su vez es una manifestación de su subjetividad. La perspectiva hermenéutica está en estrecha relación con técnicas que recuperan las narraciones de los sujetos, de modo que en esta pesquisa las narrativas son objeto de estudio (Ángel, 2011). En esa línea, la metodología empleada entiende que las narraciones son una fuente de comprensión que, al recuperar la memoria y la experiencia del sujeto, permite analizar el reconocimiento y autorreconocimiento de los sujetos, es decir, su autocomprensión y, como tal, exige la interpretación para que otros y él mismo puedan evaluar su rol y, en este caso, las cualidades de su práctica de enseñanza.

Técnica de investigación e instrumentos de recolección de información

La técnica utilizada fue la entrevista con un cuestionario semiestructurado (Alonso, 1999). El cuestionario tenía 27 ítems organizados en cinco dimensiones: 1- trayectoria del profesorado; 2- Significado atribuido a las cartas del alumnado; 3- Su formación profesional, posgradual y como docente; 4- Organización y desarrollo de su práctica de enseñanza; 5- Tensiones y dificultades de su práctica. Al momento de efectuar las entrevistas cada participante firmó el consentimiento informado para poder hacer uso de la información.

Participantes

El Centro de Asesoría Psicológica y Salud de la Pontificia Universidad Javeriana, organizador del proyecto *Cartas al Maestro*, brindó el listado del grupo docente que más ha recibido cartas de manera consecutiva por parte de sus estudiantes desde el 2014 y hasta el 2018. De este listado, se entrevistaron los ocho docentes que más han recibido cartas; como criterio de selección se tuvo en cuenta que estuvieran adscritos a departamentos disciplinares diferentes, para lograr identificar elementos recurrentes en las prácticas de enseñanza.

Procesamiento y análisis de datos

Las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas. Posteriormente, se efectuó una codificación de la información con el uso de categorías inductivas procurando abstraer los elementos recurrentes en las narraciones del profesorado. Para ello se siguió un análisis categorial narrativo de tipo temático.

En la siguiente tabla se muestra la categorización lograda y que fue usada en la organización y análisis de los datos (ver Tabla 1).

Tabla 1

Categorías y definiciones

TABLA 1
Categorías y definiciones

<i>Categoría</i>	<i>Definición</i>
Actitudes y cualidades personales	Entendidas como aquellas características de personalidad del docente, percibidas tanto por sí mismos como por la referencia que hacen de ellas sus estudiantes.
Reflexiones sobre su práctica	Aquellas valoraciones que realiza el profesor, a partir de su experiencia docente, sobre diferentes ámbitos que se relacionan con la enseñanza.
Esquemas de autorreconocimiento profesional	Aquellos significados que se han construido acerca del ejercicio de la docencia y del sentido de esta, así como del rol del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los esquemas están también sostenidos por valoraciones que los otros hacen de su labor.
Aprendizaje universitario	Son aquellos significados que se han construido sobre el aprendizaje en el contexto universitario.
Práctica de enseñanza	Significados que se han construido sobre la enseñanza en el contexto universitario.
Estudiante universitario/a	Significados y valoraciones que los docentes atribuyen a los jóvenes universitarios.
Institución universitaria	Valoraciones que el profesorado tiene acerca de la Universidad y su papel educativo.
Estrategias de enseñanza	Conjunto de acciones que de manera consciente e intencional emplean las y los profesores en el proceso de llevar a sus estudiantes al encuentro con el saber.
Práctica evaluativa	Proceso de valoración que realiza el profesorado acerca del proceso de las y los estudiantes, así como del cumplimiento de los propósitos formativos propios de su asignatura.
Subjetividad profesoral y formación profesional	Experiencias profesionales y personales, formación e interpretaciones que afectan la práctica del profesorado

Fuente: Elaboración propia.

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Actitudes y cualidades personales

En cuanto a las actitudes y cualidades personales, el personal docente refiere que sus estudiantes lo reconoce como experto en los temas de la asignatura y se destaca su actitud paciente para transmitir conocimiento de la manera más clara posible. Esto se relaciona con la idea de que una cualidad inexorable del profesorado es una relación con el saber (Bustamante, 2012), la cual se caracteriza por estar dispuestos a escuchar y mostrarse abiertos a las preguntas. En algunos casos, se identifica que el humor y la gracia para abordar los contenidos son elementos motivantes para el aprendizaje. Por otra parte, surge como un elemento común que el alumnado destaca que sus profesores son modelo de valores (como el respeto) y transmiten confianza, alegría y emoción por su trabajo. Además, tienden a ser vistos como personas exigentes consigo mismas y con sus estudiantes. De hecho, uno de ellos relata lo que su docente les exige: “los llevó con mucha disciplina... Tal vez lo que más resalto es que sea estricto” (I. Zarante, comunicación personal, 11 de abril, 2019).

Las maestras y los maestros tienen cualidades cimentadas en una relación con el saber, lo que implica no solo una erudición o conocimiento de su disciplina, sino un cuadro emocional y actitudinal el cual dispone su ser frente a su labor de enseñanza, es decir, el saber también sirve de vínculo intersubjetivo con sus estudiantes. De allí que el profesorado domine el tema, pero también tenga criterios para seleccionar qué decir sobre este y bajo qué condiciones; pero más aún, esa relación con el saber genera un esquema de placer, no solo porque gusta conocer sobre su ciencia, sino porque encuentra gozo en generar condiciones para que el otro, su estudiante, también estudie y se sorprenda de las nuevas comprensiones sobre el mundo (Masschelein y Simons, 2014) y logre, siguiendo a Zemelman (2005), ampliar su relación con la realidad.

Reflexiones sobre su práctica

Se identificó que el profesorado efectúa reflexiones sobre su práctica que le permiten una actualización de esta. Por ejemplo, respecto a lo metodológico, se señala que cada grupo es diferente y requiere estrategias que se ajusten a sus características y a las condiciones de la clase, como la hora en que se dicta, el estado de ánimo de sus estudiantes y el semestre en el cual se imparte. Adicionalmente, manifiesta haber aprendido que una estrategia muy potente para ser reconocido por sus estudiantes es explicitar un para qué o sentido que orienta la práctica de enseñanza, lo cual no obedece únicamente a la importancia de ese contenido o habilidad para el mercado, sino a veces a una teleología del saber (Cuesta, 2018a).

El grupo docente refiere que es importante identificar aquellos que requieren de más atención y acompañamiento. Identifica haber logrado fortalecerse tanto de las observaciones positivas como de las negativas que les hacen sus estudiantes. También ha aprendido a ser exigente, pero con un grado de flexibilidad para situaciones específicas.

Un docente refiere con respecto a las cartas que, si bien las observaciones son positivas, las observaciones negativas son importantes, pues generan reflexión sobre su propia práctica; en efecto, son resultado de la experiencia, pero sobre todo de meditarla (Perrenoud, 2004).

Las reflexiones sobre su propia práctica les dejan ver las alteraciones que han tenido y tomar postura crítica sobre lo que hacen, por ejemplo, un entrevistado refiere:

Creo que prefiero ir por aquel [estudiante] que esté interesado en la clase, y no ponerme a pelear con los que no están interesados, he cambiado mucho, me siento más cercano ahora, me siento mucho más seguro, al principio la inseguridad era tremenda, me sobraba un montón de tiempo para ir por un tema, hoy nunca alcanzo a dictar los temas completos (I. Penagos, comunicación personal, 20 de marzo, 2019).

Esquemas de autorreconocimiento profesional

En relación con las autoatribuciones, frente a docencia se encuentran relatos en los cuales se reconoce que esta se relaciona con una vocación, una forma de contribuir a la sociedad y como un don. Se evidencia en la mayoría de los entrevistados que provienen de familias en las que uno o varios miembros son profesores/as. Por otra parte, los participantes atribuyen que para enseñar se necesita preocuparse por el otro, es decir, desprenderse de sí mismo para enseñarle al otro. Se asume que el papel del profesorado es enseñar cosas que el estudiantado no ha visto, y además formarlos en valores, habilidades y competencias para que pueda enfrentar situaciones de la sociedad que tal vez hasta el mismo profesorado no ha experimentado. También se considera que como docente se es un modelo, incluso como lo podrían ser las madres y los padres.

Para algunos docentes, la labor del profesorado va más allá de las mediciones, de los *ranking* o de aspectos formales y administrativos que trae la docencia universitaria. Así mismo, cada docente debe poder ser visto, en su singularidad, desde una relación personal, más allá del rol desempeñado.

Las autoatribuciones que las maestras y los maestros efectúan son parte de un sustrato de la subjetividad del docente para lograr un reconocimiento autorreivindicativo (Cuesta, 2018b), el cual le permita sostener su vigencia social bajo los esquemas de valoración para su profesión, de tal manera que ellos puedan decir que no todos tienen las cualidades para ejercerla. Al respecto, uno de las y los profesores señala:

Un maestro muestra cosas, un maestro enseña, un maestro hace ver a ese otro cosas que él no ha visto, con la esperanza de que eso que le muestra lo lleve a mundos que el maestro jamás pisará, cosas que el maestro no hará; entonces yo le muestro a usted un horizonte y con eso que yo le muestro a usted, no tengo idea usted qué va a hacer y adónde va a llegar, pero guardo la esperanza de que llegue muy lejos. (J. Arias, comunicación personal, 15 julio, 2019)

En estos esquemas de autorreconocimiento profesional se deben considerar también las emociones asociadas a la práctica de enseñar. En efecto, algunos/as docentes refieren que enseñar es una pasión, de tal forma que disfrutan con fervor no solo por el aprendizaje mismo que logran sus estudiantes, sino al compartir con tantos de ellos que gozan su carrera, que se les ve alegría estudiando. Para todos los profesores(as) entrevistados, enseñar les genera gratificación y les llena de felicidad ver cómo sus estudiantes van alcanzando sus metas.

En relación con las cartas que han recibido, el reconocimiento y el agradecimiento que expresan allí las y los estudiantes, les ha hecho sentir que ha valido la pena el trabajo que han realizado; en ocasiones, han llegado a llorar de emoción o reído intensamente por lo que leen en ellas. También refieren sentir mucha tristeza y frustración cuando ven truncados los proyectos profesionales de algunos/as estudiantes por diversas razones, incluso extraacadémicas.

En cuanto a las labores administrativas, algunos refieren que no les resultan tan agradables, pues su vocación es enseñar. Tal vocación se podría asociar a un esquema de goce en relación con el saber y de contagiarse de ese gozo a otro sujeto (Bustamante, 2012), de allí que algunas tareas impuestas por la universidad contemporánea no sean las más apetecidas.

Evidentemente, en los esquemas de autorreconocimiento entran las valoraciones que hacen los otros, en este caso de manera significativa el estudiantado (Honneth, 1997). Los entrevistados expresan percibir que sus estudiantes les muestran admiración y respeto. Los ven como inspiradores, con sabiduría más allá de la asignatura que dictan, que les aportan, más que conocimientos, una forma de mirar la vida. Valoran que les ayudan a relacionar e integrar el conocimiento. Valoran su amor por lo que hacen y aprecian que sean exigentes. En ese sentido, se da lo que plantea Cuesta (2019):

La práctica educativa como un encuentro intersubjetivo donde los sujetos se reafirman mutuamente establece una disposición de acuerdo con el vínculo que se construye cotidianamente. En la escuela y la universidad este vínculo tiene la naturaleza de una jerarquía concedida: creo que usted sabe, por eso vengo a aprender de usted. Creo que usted quiere aprender, por eso me dispongo a enseñarle (pp. 98-99).

Precisamente, un/a docente lee de una de las cartas que recibió lo siguiente:

Su clase me llena de inspiración, de alegría y de conocimiento. Disfruto de muchas ganas de querer seguir aprendiendo, ojalá a lo largo de mi carrera universitaria me encuentre con más profesores como usted. Porque es una fortuna entrar a su clase y recibir sus palabras con mi mayor atención, porque todo lo que dice tiene sentido, sus palabras son sabiduría y experiencia. Gracias porque se ve que lo hace con amor, disposición y tiempo (G. Oviedo, comunicación personal, 18 marzo, 2019).

En estos esquemas también se ubican interpretaciones sobre óbices o retos profesionales. Efectivamente, resaltando que uno de los retos es la incidencia que tiene en la enseñanza algunas dificultades de las y los estudiantes a nivel emocional o familiar. Asimismo, a la dificultad que tiene el docente en el aula de identificar y acompañar este tipo de situaciones, pues supera tanto sus posibilidades de acción como las herramientas con las que cuentan para ello.

Otro reto que se identifica en la docencia tiene que ver con encontrar nuevas y diferenciadas maneras de evaluar que reflejen el proceso de aprendizaje del estudiantado desde la diversidad y la singularidad de cada uno. Esta necesidad de contemplar las diferencias individuales también se asocia al diseño de estrategias de enseñanza que respondan a las diferentes formas de aprender del estudiantado.

Por otra parte, existe un reto relacionado con cómo motivar al alumnado, pues se evidencia que algunos no se conectan con la clase, pues la ven como una obligación o un requisito. Este reto se asocia con ampliar la comprensión sobre cómo ven el mundo, qué les interesa, qué sentidos y propósitos tienen para su vida.

Aprendizaje universitario

Por otra parte, en lo concerniente con las creencias sobre el aprendizaje, se establece una distinción entre el acceso a la información y la construcción de conocimientos; en este sentido, se hace referencia a cómo los aprendizajes se dan gracias al intercambio de perspectivas, mientras que a la información se puede acceder a través de otros medios, sin generar necesariamente un conocimiento. Adicionalmente, resaltan que el aprendizaje en el ámbito universitario está atravesado por una dimensión emocional, axiológica, ética y social.

En esa línea, se puede hablar de que el aprendizaje que se da en la universidad es un aprendizaje centrado en la enseñanza: no es que vayan a la institución a recibir información, pues esta se encuentra en la web, sino de encontrarse con una tradición que orienta el para qué y el cómo del saber, y tal tradición se vivifica en el maestro, que la presenta a su estudiantado como una novedad que va más allá de un contenido (Biesta, 2016).

De allí que el estudiantado valore la capacidad de exponer los temas que, por provenir de la teoría disciplinar, implican adquirir el lenguaje con el que son enunciados. Esto queda retratado en una respuesta del profesorado de análisis químico, cuyo alumnado destaca la capacidad para explicar:

Estos análisis químicos son cálculos y yo hago que esos cálculos sean más agradables, yo les muestro por ejemplo los métodos analíticos donde ellos hacen parte del análisis, entonces 'usted es un ácido, usted una base' y 'ustedes se van a neutralizar' y hago esa actuación en el salón (R. Vera, comunicación personal, 18 de marzo, 2019).

Práctica de enseñanza

Se encontraron referencias a que la enseñanza es una responsabilidad bastante grande, tanto por los contenidos de las asignaturas, como por los valores que se proyectan. De esta manera, la enseñanza, es tanto un proceso racional como emocional, pues se involucra tanto el conocimiento disciplinar como el reconocimiento de las personas que se están formando.

Ahora bien, la enseñanza tiene acá una cualidad específica, pues busca formar al otro por medio de un encuentro con el saber. Consecuentemente, la formación universitaria implica un proceso de darle forma al

sujeto mediante la presentación de la cultura (materializada en leyes, metodologías, teorías y prácticas), pero no para que el estudiantado termine como una ontología según prescripciones dadas, sino para que él decida ser; pues lo propio de la cultura es la apertura permanente del sentido, por lo tanto enseñar implica permitir la disolución de parámetros que anquilosan sentidos y naturalizan el mundo (Quintar, 2006).

Ahora bien, esta práctica de enseñanza está sostenida por una relación entre estudiantado y docente, que tiene como propósito una formación y un encuentro con el saber. De hecho, ellos hablan de que lo que ocurre en la práctica es un encuentro de sujetos (docentes-estudiantes) en el cual se dan procesos de aprendizaje recíproco, esto se evidencia en frases como *todos estamos aprendiendo*. En esta relación se destaca el valor del respeto y el buen trato como esenciales para que tal dinámica se dé. Se hace alusión a que las expectativas positivas sobre el estudiantado y su desempeño juegan un papel primordial en la relación pedagógica, pues tener expectativas y representaciones favorables sobre el alumnado propicia que este crea en sus habilidades y así consolide su aprendizaje.

Lo anterior se observa cuando el cuerpo docente tiene una relación más cercana, más empática, con algunos/as estudiantes, pero con otros, en ocasiones, la relación se vuelve distante. Se resalta la importancia de la escucha atenta, tanto del profesorado como del estudiantado, como un elemento primordial en la relación pedagógica.

En esa línea, los resultados se acercan a los hallazgos de Gargallo, Sánchez, Ros y Ferreras (2010), quienes, al analizar la percepción del estudiantado sobre los buenos docentes, concluyeron que estos ayudan a “establecer relaciones entre los conceptos, fomenta el aprendizaje significativo, enseña a aprender a aprender, es motivador, conecta la teoría con la práctica” (p. 10).

Estudiantado universitario

Conciben a algunos jóvenes como curiosos, inteligentes, buenos lectores y capaces de enseñar a sus pares. A otros los perciben un tanto desubicados respecto a las demandas académicas y con poca capacidad de atención sobre temas propios de las carreras que eligieron. Encuentran que muchos pueden estar ávidos de ser tenidos en cuenta, de que se les conozca y se les reconozca. Afirman que estudiantes de primeros semestres se muestran un poco más tímidos y les cuesta trabajo preguntar en clase. Notan que algunos entran aún muy jóvenes a la Universidad. De otro lado, el personal docente se pregunta sobre los sistemas de valores de los jóvenes, en especial cuando tienen prácticas de fraude en los procesos de evaluación. Finalmente, algunos observan que la manera como se relacionan los jóvenes hoy en día está mediada por las nuevas tecnologías, sin que esto necesariamente represente un cambio cualitativo respecto a las generaciones anteriores.

Institución universitaria

Las entrevistas dejan ver que la universidad se concibe como un espacio de reflexión por excelencia, en el que se promueve la libertad, el pensamiento crítico y la creación de conocimiento; todo ello fundamental para el desarrollo de la sociedad.

Por otra parte, se ve con preocupación la *cultura del ranking*, en tanto podría estar imponiendo criterios ajenos al ejercicio de la construcción de conocimiento y, de esa manera, limitando la autonomía del pensamiento universitario. De igual forma, se observa en ocasiones una presencia excesiva de criterios administrativos en el ejercicio cotidiano de la docencia, aunque se reconocen las posibilidades que esto brinda para intervenir y hacer seguimiento de aquello que no se está haciendo bien en las instituciones.

Una profesora habla de que la universidad se ve afectada por la lógica de la economía globalizada y “le toca entrar en el juego corporativo, mirar resultados e indicadores, medir al estudiante, los perfiles, la internacionalización” (R. Casas, comunicación personal, 26 marzo, 2019).

En cuanto a aspectos más particulares, se considera que la universidad debe promover la disciplina de la lectura y la escritura de calidad, con alta exigencia para ayudar a formar criterio propio y bien fundamentado. En ese orden, educar es una práctica social de introducir al sujeto en la cultura, lo que implica un proceso no siempre grato (Freud, 2017), pues la cultura se presenta muchas veces en forma de prohibiciones. En el caso de la llamada cultura académica, implica saber escribir, hablar, leer, pensar, de acuerdo con reglas y tradiciones. A veces el proceso incomoda de tal manera que, de hecho, las universidades tienen departamentos de bienestar (Bustamante, 2013).

Estrategias de enseñanza

Se observan diversas y variadas estrategias de enseñanza, encontrando docentes que aprovechan recursos tecnológicos de forma constante, como aquellos que desarrollan la conversación y la clase magistral. No obstante, convergen en la búsqueda constante de relacionar los contenidos con aspectos prácticos de la vida cotidiana, que no solo se relacionan con el campo de acción de la profesión, sino con la responsabilidad social; y, adicionalmente, refieren la importancia de hacer explícita la relevancia del tema en el ámbito profesional.

Algunas estrategias puntuales que se nombran son los videos, invitar profesionales del campo, emplear textos escritos por el propio docente, mesas redondas, noticias de actualidad, imágenes para relacionar con el tema, música, juego de roles, talleres y trabajo en grupo.

Otra de las estrategias nombradas por varios participantes es retomar en algunos momentos de la clase los puntos clave de lo trabajado, promoviendo que la atención del estudiantado aumente y haya un hilo conductor entre contenidos. De igual forma, reconocen la importancia de dar espacios a las preguntas y poder responder a sus inquietudes, aunque esto conlleve dedicar un tiempo mayor al planeado para el tema. Algunos elementos clave dentro del proceso de enseñanza son la claridad, la buena dicción, el tono de voz y el humor.

En ese orden, la enseñanza se asocia a la comunicación, es decir, acciones que emprende el grupo docente para lograr que sus estudiantes avancen en su proceso a partir de poner en común el saber. En primer lugar, enseñar pasa por hacer fácil lo difícil: el conocimiento, que puede venir abstraído en conceptos o fórmulas e implica procedimientos complejos, es puesto a disposición del otro mediante estrategias que lo facilitan, como los ejemplos, las analogías y las explicaciones. En segundo lugar, esto implica una habilidad comunicativa: disponer de elementos para poner en común un mismo objeto, es decir, tener un repertorio que permita poner en común una misma representación, construcción o elaboración del mundo (Martino, 2001).

En ese orden, los resultados son similares al trabajo de Tapia, Valdés, Montes y Valdez (2017), quienes encontraron que el mejor profesorado universitario es bueno en la comunicación, explicando con ejemplos y las veces que sea necesario. En esa misma lógica, los límites de la enseñanza serían los límites del lenguaje, pues si el profesorado tiene un repertorio del mundo reducido, sus habilidades para explicar, mostrar y ejemplificar también serían amilanadas. Así, es importante reiterar que educar es comunicar y esto implica compartir un mismo sentido en el marco de una cultura, más puntualmente, es llevar al otro a compartir un mismo código (Narváz, 2019).

En esta dirección, un docente señala: "... porque algo en la comunicación en pares se le hace más fácil transmitirse y al cerebro se le hace más fácil percibir esa información" (J. C. Benavides, comunicación personal, 2 julio, 2019). Acá, la palabra *pares* es clave, pues enseñar en la universidad es formar un par: un/a médico/a que forma a otro/a médico/a; un/a ingeniero/a que forma a otro/a ingeniero/a. Y formar un par implica que el otro hable, escriba, piense, lea como tal, es decir, que puedan compartir el mismo código.

Por otro lado, también los entrevistados hablaron de estrategias de enseñanza que buscan innovar la práctica para lograr una disposición que lleve a sus estudiantes a un encuentro con el saber. Como el uso de juegos o representaciones, lo cual hace la clase divertida, a la vez que aprenden. Por otra parte, señalan igualmente el uso del teléfono celular con aplicaciones como Kahoot, pero no las usan siempre, sino en el momento que consideran propicio.

Las estrategias de enseñanza también se asocian a la preparación de clase y, al mismo tiempo, a la improvisación si lo planeado no está saliendo satisfactoriamente. En efecto, para algunos es muy importante llevar la clase preparada en su totalidad, mientras que otros llevan un esquema de los temas por tratar, pero pueden improvisar según el rumbo que tome la clase. Esto último, alterar lo planificado de acuerdo con cómo va el desarrollo de la clase, es un ejemplo de la reflexión sobre la práctica de enseñanza (Perrenoud, 2004). El profesorado también señala como importante que el estudiantado vea con claridad la coherencia, el hilo conductor de inicio a fin de la clase. Así, notan que es útil hacer explícito, desde el comienzo de la clase, el ‘índice’ de temas por tratar, por ejemplo, escribiéndolo en el tablero. Algunos invitan a conversar unos minutos de temas de actualidad o de algún tema de la vida en general que puede servir para introducir lo que se va a abordar.

También observan que con unos cursos funcionan muy bien los talleres en clase o los grupos de discusión; mientras que con otros, las evaluaciones al iniciar y al finalizar la clase, o tener sistemas de puntos por participación. Es decir, que las dinámicas planificadas no se aplican de manera similar siempre, sino que depende del momento y del grupo, por ello se puede hablar de que la enseñanza tiene una suerte de situacionalidad (Monetti, 2018), es decir, que es una práctica que responde a intenciones sociales e históricas por lo que no siempre deviene de la misma manera.

El ritmo es importante ajustarlo, si se siente que están perdiendo el interés, que se están desconcentrando, entonces se debe recurrir a alguna estrategia para animarlos, como puede ser invitarlos a interactuar o a hacer un juego de roles. Las preguntas son siempre bien recibidas y hay cosas que quedan en suspenso con su formulación, lo cual muestra que

el maestro no lo dice todo, siempre guarda algo, parece esperar la oportunidad para que un saber tenga sentido, gracias a una coyuntura específica, gracias a un interés singular, a un momento oportuno. Ese maestro al que se va a escuchar porque se piensa que siempre tiene algo novedoso para decir, incluso para inventar, es un maestro cuyo saber está —al menos parcialmente— en reserva (Bustamante, 2012, p. 94).

Por otra parte, refieren que hacer pausas para resumir lo tratado hasta cierto momento de la clase es una buena estrategia, pues ayuda a conectar a quienes se han desconectado, a la vez que ayuda a hacer una recopilación a quienes han atendido. Para otros, introducir elementos narrativos en temas complejos facilita la comprensión, pues ayuda a seguir el tema como si fuera una historia; las charlas TED aportan elementos interesantes en este sentido. El uso de los ejemplos también es muy importante (han tenido un impacto especial los que se han vivido a través del ejercicio profesional), ya que puede ayudar a introducir un tema, puede mostrar la importancia que este tiene, y de esa forma motivar al estudiantado a seguirlo. Los ejemplos también pueden ayudar a cerrar un tema, ya que pueden ilustrar maneras específicas como se presentan ciertos fenómenos complejos abordados. Para otros ha sido útil tener presente lo que le gustaba o no que hicieran sus docentes.

Práctica evaluativa

El profesorado tiene diferentes percepciones sobre la evaluación, algunas relacionadas como un proceso de retroalimentación, otras como un balance de cuáles son los aciertos y equivocaciones respecto a los contenidos y su aplicación. De otro lado, se concibe la evaluación como un proceso que permite conocer en qué nivel se encuentra el estudiantado para apalancar su aprendizaje con las actividades y contenidos de las siguientes clases. Otra concepción asociada a la evaluación es aquella referida como un *proceso en espejo*, en tanto a la vez que el profesorado evalúa la apropiación de contenidos, también evalúa su propia práctica de enseñanza (las metodologías y didáctica utilizada favorecen o no el proceso del estudiantado). Se considera, además, que la evaluación debe estar ligada a los objetivos del curso, los cuales deben ser explícitos y entendibles para que el estudiantado *conozca qué y cómo se le va a evaluar y lo entienda*.

Finalmente, se hace referencia a que existen diferentes tipos de evaluaciones (test, ejercicios, ensayos, entre otros). Se considera que los parciales deben favorecer el análisis y la síntesis de los contenidos y su aplicación a problemas específicos. En este punto, algunos/as docentes consideran que los parciales de respuesta V o F o los de selección múltiple pueden no ser la mejor manera de evaluar los procesos de pensamiento, análisis y argumentación; sin embargo, a veces son los más utilizados por algunos/as docentes por la facilidad en la calificación. Para algunos/as docentes, la evaluación es uno de los componentes más complejos en el proceso de enseñanza, puesto que, aunque se reconoce la importancia de esta, muchas veces es difícil encontrar formas adecuadas de evaluación que no se limiten a la calificación.

Todo ello recuerda que la evaluación es una práctica que amerita una reflexión teórica profunda y no solo el manejo de técnicas o metodologías, pues evaluar es al final recolectar información para interpretarla, pero esto necesita una construcción conceptual que le dé sentido al cómo se recolecta información y de qué manera se interpreta, así como qué se va a hacer con tal información (Díaz, 1987). Al respecto, un docente afirma:

La evaluación es un proceso muy bonito de acompañamiento durante el proceso académico, es ese proceso de poner un espejo y mirar si lo que hemos visto quedó claro, si lo que sabemos se puede reflejar en formas básicamente expositivas y, por supuesto, cuando hago una evaluación el más evaluado soy yo. (G. Oviedo, comunicación personal, 18 marzo, 2019).

Subjetividad del profesorado y formación profesional

En lo referente a la formación docente, una parte del profesorado entrevistado refiere no haber contado con ninguna, sino que su curiosidad y necesidad le llevó a adquirir conocimientos al respecto de manera autodidacta, junto con todo aquello que la misma práctica da. Otros, señalan haber cursado la maestría en Educación. De otro lado, se destaca la importancia de prepararse en la enseñanza a través de la participación de cursos, como por ejemplo los que ofrece el Centro para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de la Javerina (CAE+E), pues se considera insuficiente tener solamente los conocimientos disciplinares sin una formación por lo menos básica en didáctica.

Por otro lado, el personal docente refiere experiencias significativas en sus vidas, que de una u otra forma le han marcado en su profesión, tales como el haber crecido en medio del ambiente académico en el que se desempeñaron sus padres o familiares cercanos. También la experiencia de tener hijos, en tanto desarrollaron de esta manera una especial empatía con el proceso de desarrollo de los jóvenes y con todo lo que un adulto puede ayudarles en dicho proceso. Otros mencionan el hecho de haber alfabetizado y haber encontrado a través de ello que podían ser útiles enseñándoles a otros lo que sabían.

Varias de las personas entrevistadas resaltan la influencia que recibieron de otros/as docentes. Así mismo, el haber sido monitores les permitió el desarrollo de habilidades en cuanto al manejo de grupos y tener contacto con la responsabilidad que se adquiere al asumir el rol de docente.

En esa línea, un factor relevante de la subjetividad está relacionado con las experiencias tenidas con docentes que marcaron su vida. Por ejemplo, algunos hacen referencia a la capacidad de comunicación oral que tenían sus docentes, en ese entonces cuando no se contaba con tanto recursos técnicos como ahora. Asimismo, recuerdan el cuidado con que preparaban estrategias metodológicas que empleaban, tales como los talleres. La pasión por el conocimiento y el amor por enseñar todavía es recordado, más que los contenidos mismos que en algunas clases se abordaron. También señalan la admiración que sintieron por lo que sus docentes escribían. La alta exigencia y el buen trato son otros aspectos que han permanecido presente en sus vidas como docentes, así como tratar de ver a cada estudiante en su propio proceso, incluso llegándoles a aconsejar con respecto sobre asuntos más allá de lo estrictamente académico. Otros recuerdan de manera especial el estupendo uso que hacían del tablero.

Algunos mencionan como muy significativa la experiencia de ejecutar el doctorado después de contar con cierta experiencia en la práctica docente; ello permitió sentir el contraste de manera muy fuerte entre

el estudiar y el enseñar, del rol de estudiante y de docente, de evaluar y ser evaluado. El hecho de haber conocido sistemas de educación tan diferentes, de diversos países, universidades o facultades, hace que puedan sentir de una manera muy particular lo que se espera del estudiantado y del profesorado en contextos determinados. Otra experiencia importante fue, por ejemplo, haber transitado por la educación a distancia, en unas condiciones tan diferentes y con una población tan distinta. Por otra parte, se mencionan docentes que creyeron en sus capacidades, a pesar de lo difíciles que pudieran ser ellos como estudiantes.

En la subjetividad profesoral se evidencia también el entorno familiar, pues varios mencionan haber contado con un padre o hermano dedicados a la docencia, lo cual hizo que sintieran desde temprano y de cerca la pasión por el aprendizaje y el amor por la enseñanza. Por ejemplo:

A mí me gusta enseñar. Es lo que a mí me gusta hacer en la vida. Yo he hablado con la decana, he hablado con el director del departamento, les he dicho: si yo fuera solamente profesor yo sería feliz, en algún momento me ofrecieron ser director de carrera y yo dije no. Yo estoy muy contento como profesor (P.A. Chala, comunicación personal, 7 de abril, 2019).

Todo lo anterior, permite asegurar que la subjetividad del profesorado está tejida a elementos actitudinales y emocionales que les permiten ejercer su profesión con un compromiso diferencial, que fácilmente es percibido por sus estudiantes. De hecho, su posición vocacional como docentes genera una disposición en sus estudiantes, lo que hace que se generen vínculos valorativos de estimación mutua.

En ese orden, es pertinente recordar las actitudes que destaca Guzmán (2018) de las buenas prácticas de enseñanza del profesorado en la educación superior, tales como disfrutar la enseñanza, no ser conformistas, sino que constantemente se autoevalúan [además,] están actualizados, los guía lo ético y el entusiasmo, son abiertos, humildes, justos, respetuosos, empáticos [, y sobre todo entienden que enseñar] no es un trabajo más sino lo que les da sentido a sus vidas y no únicamente una actividad por la que obtienen un salario (p.146).

CONCLUSIONES

El proyecto de *Cartas al maestro*, donde se invita al estudiantado a escribir cartas a sus docentes, es novedoso al no centrarse en decálogos que prescriben qué debe hacer un buen docente universitario, desligando aspectos socioculturales particulares a la enseñanza. En ese orden, los resultados de las entrevistas permiten afirmar que el profesorado es sujeto que ejerce su práctica como desarrollo situacional, que involucra varias dimensiones de su ser y, al mismo tiempo, se enmarca en varias dimensiones de la realidad social, no solo la del aula y su reducción al éxito del aprendizaje.

Se puede concluir que las maestras y los maestros que más reciben cartas de sus estudiantes tienen un rasgo común: guardan una relación de gozo con el saber de su disciplina. No obstante, no es un mero ejercicio de erudición, sino que se vincula a una acogida ética del otro (Mèlich y Barcena, 2000), pues quieren compartir ese saber con sus estudiantes, incluso, quieren compartir ese goce que implica conocer.

Llevar al otro al conocimiento y el placer de saber se desarrolla mediante la enseñanza. Por ello, enseñar es, más que saber técnicas para orientar contenidos, una práctica intencional que tiene por sustrato presentarle al otro una novedad, en el caso de la universidad, un saber profesional o disciplinar, que exige del profesorado dominio sobre la materia, pero también una habilidad para explicar y, muchas veces, para poner en sospecha lo que el estudiantado sabe (habilidad para formular preguntas), que muchas veces se convierte en óbice para encontrarse con la nuevo, lo que Bachelard (1993) llama obstáculo epistemológico.

En esa línea, el cuerpo docente se caracteriza por reflexionar sobre su práctica de enseñanza. Esta reflexión le lleva no solo a actualizarse en su campo de saber, pues son docentes que investigan sobre su materia, sino a redefinirse en sus estrategias, recursos y formas de evaluar. Ahora bien, de manera significativa su práctica está orientada por un para qué el cual va más allá de que el otro aprenda un contenido o habilidad, sino que es un aprendizaje en clave de formación. Por ello, su profesión la reivindican con valores como compromiso o responsabilidad, que se asocia a la defensa de que es necesaria una vocación para ejercerla.

En esa línea, el deseo de enseñar y de que el otro aprenda lleva al personal docente a establecer unas acciones que hacen del aula un espacio diferente, pues permite que el encuentro intersubjetivo este sustentado por el reconocimiento mutuo: el que ama su materia y a sus estudiantes y, por ello, quiere que estos amen el saber. Esto brinda al estudiantado la sensación de ser reconocido, pues la práctica del profesorado se dirige a la formación de cada estudiante como par.

La necesidad que tiene el profesorado de que su estudiante aprenda pasa, en primer lugar, por desarrollar la empatía; esto se logra cuando se establece una relación cercana que busca conocer a sus estudiantes, preguntándose por saber quiénes son ellos y qué intereses tienen. Esta aproximación hace que cada estudiante sienta que el/la docente quiere tenerlo en cuenta y surge el interés de ellos por conocer a su profesor/a, logrando un vínculo que cimenta la práctica de enseñanza.

El conocimiento de la asignatura y el reconocimiento que se tenga del alumnado, aunado al reconocimiento va teniendo del profesor, se convierten en el sustrato de la enseñanza que posibilita más fácil el aprendizaje. De hecho, todos estos profesores(as) tienen un alto componente afectivo en la relación que construyen con sus estudiantes; esto se hace plausible con el uso del *nosotros* que hace el cuerpo docente al momento de comunicar, lo cual vincula de manera horizontal al estudiantado con los conocimientos a partir de la mediación que hace cada docente.

Ahora bien, esta relación se ve favorecida porque la comunicación en el aula se desarrolla de manera explícita, no se suponen aprendizajes previos, ni se supone un tipo de estudiante. Por el contrario, el conocimiento que se tiene del grupo de estudiantes le facilita al profesorado la construcción y aplicación de estrategias que redundan en beneficio del aprendizaje y, por ende, del buen desarrollo del ambiente de aula; por ello, el recurrir a una estrategia narrativa vincula mucho más al estudiantado con el conocimiento y hace que el profesorado sienta que no está repitiendo semestre tras semestre los mismos contenidos, sino que se constituye cada semestre en la reiteración contextualizada a las necesidades y características de cada uno de los grupos, lo que contribuye significativamente con el aprendizaje.

Una de las acciones recurrentes de estos/as docentes se centra en la capacidad de generar analogías y situaciones en el aula que ponen en contexto los contenidos, es decir, hacen un uso activo del conocimiento, lo que se manifiesta en el tipo de evaluaciones que desarrollan. Allí se prioriza la aplicación de los contenidos y la puesta en escena de estos por parte de sus estudiantes, lo cual le permite al profesorado también evaluarse y observar el alcance del desarrollo de la asignatura, para efectuar los ajustes necesarios en ese u otros escenarios en los cuales se requieran los mismos contenidos.

RECOMENDACIONES

Es pertinente que las universidades y los propios profesores(as) fomenten formas diferentes a los cuestionarios cerrados para retroalimentar al maestro. En este caso, el ejercicio de las cartas escritas por estudiantes tiene un componente emocional diferencial y, el hecho de tomarse un tiempo para escribir, expresa de manera significativa el afecto que el alumnado tiene por su docente. Este tipo de elementos muchas veces no son abstraídos en los instrumentos estandarizados de evaluación profesoral.

Además, espacios como las cartas brindan una retroalimentación que no puede ser reducida a números, como lo pretenden la cuantificación de la evaluación docente en muchas universidades. Al fin y al cabo, enseñar es un encuentro intersubjetivo creado por el saber, el cual brinda la posibilidad de generar vínculos profundos, muchas veces no advertidos de manera consciente; de allí que inclusive se hable de *enseñanzas implícitas* (Jackson, 1999).

Del mismo modo, reconocer la profesión de las maestras y los maestros pasa por revalidar la práctica de enseñanza, esto es la acción de formar sujetos a partir de presentarles una novedad, particularmente en la universidad, un saber disciplinar. Esto implica partir del hecho de que el estudiantado no siempre va a disfrutar este ejercicio, pues la naturaleza de encontrarse con tal novedad implica muchas veces incomodidad

y, por tanto, deponer por momentos la comodidad mental para asumir la disciplina que exige la intelección de lo complejo.

Igualmente, es recomendable, para lograr una reivindicación de la práctica de enseñanza, la descentralización del discurso de los aprendizajes, pues colocan a cada docente como accesorio sustituible por procesos algorítmicos que garantizan la finalidad, olvidando la condición humana constitutiva del acto educativo que es, de suyo, contingente. De hecho, si las y los estudiantes van a la universidad a estudiar la naturaleza de esta actividad es por definición incierta: una vez se empieza a estudiar no se sabe que se va a aprender (de ahí el gozo que trae encontrarse con la novedad), por lo que muchas veces se aprenden cosas no planificadas o incluso no se aprende nada y se ratifican comprensiones ya establecidas.

En ese orden se sugiere efectuar investigaciones sobre la práctica de enseñanza universitaria desde los elementos sociales y culturales subyacentes a esta que no están presentes en los cuestionarios estandarizados de evaluación profesoral.

REFERENCIAS

- Abanades, M. (2016). Nuevo perfil del docente en la educación superior: formación, competencias y emociones. *Opción*, 32(8), 17-37. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048481002.pdf>
- Alonso, L. (1999). Entrevista Abierta. En: J. Delgado y J. Gutiérrez. (Cords). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Ángel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios de Filosofía*, (44), 9-37. Recuperado de http://fcaenlinea1.unam.mx/anexos/1156/1156_u5_act2_a.pdf
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia, España: Universitat de València.
- Bachelard, G. (1993). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y saberes*, (44), 119-129. doi: <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys119.129>
- Bustamante, G. (2012). El maestro cuadrifronte. *Infancias Imágenes*, 11(2), 87-97. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/download/5631/7161>
- Bustamante, G. (2013). *Sujeto, sentido y formación*. Bogotá, Colombia: Editorial San Pablo.
- Caballero, K. y Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5027836>
- Campo, R. (2000). *Caracterización de una excelente práctica docente universitaria. Estudio de caso en la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia*. (Tesis de doctorado). Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Cuesta, O. (2017). Formación de maestros, campo pedagógico y deseo de saber. *Horizontes Pedagógicos*, 19(2), 77-84. doi: <https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.19203>
- Cuesta, O. (2018a). La formación de investigadores sociales desde marcos crítico-hermenéuticos: un análisis a la propuesta del Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina-IPECAL. *Revista Kavilando*, 10(2), 356-374. Recuperado de <http://kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/213>
- Cuesta, O. (2018b). Reconocimiento social del docente universitario: subjetividad agobiada, puja por el prestigio académico y reivindicación del acto educativo. *El Ágora USB*, 18(1), 55-72. doi: <https://doi.org/10.21500/16578031.3292>
- Cuesta, O. (2019). Funciones del reconocimiento en la práctica educativa. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 81-101. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.19011>
- Díaz, A. (1987). Problemas y retos de la evaluación educativa. *Perfiles educativos*, (37), 3-15. Recuperado de <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/1987-37-3-15>

- Díaz, M. (1998). La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de educación*, (315), 67-83. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:bb417012-8e71-408f-b446-3a5d7d1bc10b/re3150400463-pdf.pdf>
- Freud, S. (2017). *El malestar en la cultura*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C. y Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 1-16. doi: <https://doi.org/10.35362/rie5141826>
- Guzmán, J. (2018). Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de educación superior. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 133-149. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/9428/9668>
- Honneth, A. (1997). *Las luchas por el reconocimiento*. Barcelona, España: Crítica.
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Jerez, Ó., Orsini, C. y Hasbún, B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 483-506. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400026>
- Kanovich, S. (2018). El uso del humor en la enseñanza universitaria. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 2(15), 71-90. doi: <https://doi.org/10.18861/cied.2008.2.15.2733>
- Martino, L. (2001). Elementos para una epistemología de la comunicación. En M. Vasallo de López, y R. Fuentes (Comps.) *Comunicación, campo y objeto de estudio* (pp. 75-90). Guadalajara, México: ITESO.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Mèlich, J. y Barcena, F. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Monetti, E. (2018). Una mirada sobre la enseñanza desde el "giro de la práctica". *Revista de Educación*, (14.2), 197-215. Recuperado de http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3048/2947
- Moreno, T. (2018). La Evaluación Docente en la Universidad: Visiones de los Alumnos. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3), 87-101. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/reice2018.16.3.005>
- Narváez, A. (2019). Comunicación educativa, educomunicación y educación mediática: una propuesta de investigación y formación desde un enfoque culturalista. *Palabra Clave*, 22(3), 1-30. doi: <https://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.3.11>
- Páramo, P. (2008). Factores psicosociales asociados a la evaluación del docente. *Educación y educadores*, 11(1), 11-30. Recuperado de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/715>
- Perrenoud, P., (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Editorial Grau.
- Porta, L. y Flores, G. (2015). El humor como un recurso didáctico privilegiado en las prácticas de enseñanza de docentes universitarios memorables. *Revista CPU-e*, (20), 192-211. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283133746009.pdf>
- Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. México: Instituto Politécnico Nacional
- Rocha, R. (2013). Escala de opinión de los estudiantes sobre la efectividad de la docencia (EOEED) en educación superior. *Formación universitaria*, 6(6), 13-22. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062013000600003>
- Santos, B. (2007). *La universidad del siglo XXI*. La Paz, Bolivia: Cides-Umsa, Asdi y Plural Editores
- Tapia, C., Valdés, Á., Montes, M y Valdez, L. (2017). Lo que hacen los mejores profesores en una universidad pública mexicana. *Praxis investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 9(17), 167-178. Recuperado de <http://praxisinvestigativa.mx/assets/praxisinv17.pdf#page=167>
- Zabalza, M. (2012). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 10(1), 17-42. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6120>
- Zabalza, M. Á. (2016). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, (5), 68-80. Recuperado de <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338>

Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona, España: Anthropos Editorial.

CC BY-NC-ND