

**Universidad ORT Uruguay**

**Instituto de Educación**

**El buen profesor universitario  
desde la perspectiva de los estudiantes**

**Entregado como requisito para la obtención del título  
Master en Educación**

**Vania Siqueira Krueger – 188596**

**Tutora: Dra. Denise Vaillant Alcalde**

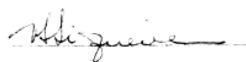
**2015**

## DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo *Vania Siqueira Krueger*, declaro ser de mi autoría el trabajo presentado en esta Tesis.

Certifico que:

- ✓ El estudio completo del tema y su redacción fue realizado en el periodo del curso Máster en Educación.
- ✓ El material utilizado anteriormente en otras exigencias de la carrera está referido con las reseñas correspondientes.
- ✓ Las consultas a trabajos de autoría externa a mí, reciben los créditos de autoría concerniente.
- ✓ Las obras de terceros, citadas en la tesis, fueron identificadas con certificaciones explícitas, y lo que completa este trabajo es de mi autoría.
- ✓ La ayuda recibida de otras personas fue correctamente referenciada.
- ✓ Todos los datos generados en este trabajo son inéditos y no fueron publicados anteriormente.



24 de setiembre de 2015

## DEDICATORIA

A todos los que me inspiraron en mi trayectoria educativa, y aquellos que de alguna manera marcaron mi forma de ser, al despertar en mí el interés en el desarrollo cognitivo del individuo, y a los que cooperaron conmigo estimulándome a seguir esta carrera como integrante disciplinar del Instituto de Educación.

## **Agradecimientos**

Con el sincero anhelo de expresar mi más profundo reconocimiento:

- ✓ A mi familia, que dispuso apoyo y comprensión durante los años de estudio. Mis padres, grandes educadores, mi esposo compañero inseparable de luchas y victorias, mis hijos y nieto, quienes fueron mis mejores profesores.
- ✓ A mi tutora, Dra. Denise Vaillant Alcalde, siempre presente, que dispuso motivación, orientación, conocimiento, comprensión, fuerza y compañía en la terminación y perfeccionamiento de esta fase de formación.
- ✓ A todos los profesores y compañeros del Instituto de Educación con quienes compartimos reflexiones muy valiosas, que contribuyeron al avance cognitivo grupal, muy estimado por mí.
- ✓ A todos los ex alumnos y compañeros de trabajo que me enseñaron principios básicos de la Educación. A todos los que despertaron en mí el apego a la vida educativa, pues aún después de jubilarme, sigo en ella.

A todos, MUCHAS GRACIAS

## RESUMEN

Esta tesis investiga y analiza la opinión y percepción de estudiantes universitarios sobre la representación de un buen docente de la enseñanza en el nivel superior. El estudio se enmarca en un enfoque mixto y en procesos sistemáticos y empíricos, que implicaron recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos. El universo de estudio está conformado por estudiantes de Ingeniería de Sistema, generación 2014, de la Facultad de Ingeniería de la Universidad UPOU, denominación ficticia, para respetar la confidencialidad de las fuentes. En una primera etapa se organizó una matriz secundaria de datos aportados primariamente por la Universidad en cuestión, los cuales fueron luego complementados con información primaria obtenida en entrevistas y cuestionarios diseñados a medida. Los datos recabados fueron analizados e interpretados con el recurso de la triangulación de fuentes y la teoría.

En términos generales los resultados de la investigación evidencian que los estudiantes esperan recibir de sus profesores una enseñanza ágil, heurística, participativa y práctica, para incorporar de manera exhaustiva, los conocimientos profesionales. Sobresale el deseo de superación individual que no condice con el pronóstico que los estudiosos han señalado para esta generación actual.

Por otra parte, trasciende de la investigación que los estudiantes con alto promedio académico anhelan ser provistos de materiales específicos que les permitan crecer y desarrollarse plenamente. Esperan que el docente los evalúe frecuentemente e incorpore la valorización del razonamiento en el sistema del control de su rendimiento, además desean una comunicación dinámica donde el saber profesional sea puesto en acción. Acompaña a este ideal deseado, la inteligencia docente, el uso ecuánime del tiempo, y el interés por el que aprende.

En cuanto a las dudas académicas, los estudiantes pretenden obtener de quien enseña, aclaración continua, perceptible y sencilla. Hace parte de sus pretensiones, adquirir conocimientos relacionados a los saberes ya incorporados anteriormente y conquistar el aprendizaje de manera autónoma. Consecuentemente el joven universitario quiere involucrarse en su proceso cognitivo, y espera contactarse con la profesión durante todo el período de su formación.

En síntesis, la investigación realizada abre nuevos indicios acerca de las capacidades y competencias requeridas para el desempeño de la docencia a nivel superior. Según la perspectiva del alumno se designa como buen profesor universitario a quien se ocupe de los estudiantes en diferentes maneras; sepa y conozca su profesión, interactúe con el estudiante, lo enseñe a aprender y reflexionar, y que aplique una metodología que admita cumplir con estas tres demandas: saber, hacer e interactuar.

**PALABRAS CLAVES:** buena enseñanza; percepción estudiantil; facultad de ingeniería; educación universitaria.

# INDICE

CAPÍTULO 1 –Tema y Objetivos .....	9
1.1 Justificación de la investigación .....	9
1.2 Preguntas y objetivos .....	11
1.3 Estructura de la Tesis .....	12
<b>CAPÍTULO 2 – MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>13</b>
2.1 Nociones acerca de la enseñanza universitaria .....	13
2.2 La universidad en el contexto latinoamericano .....	15
2.2.1 El Contexto Nacional.....	18
2.3 El profesor universitario.....	20
2.3.1 Las características del buen profesor.....	25
2.4 El estudiante universitario del siglo XXI .....	27
2.4.2 Las opiniones y percepciones de los estudiantes.....	31
<b>CAPÍTULO 3 – MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>35</b>
3. 1 Introducción.....	35
3.2 Etapas del plan recolección y análisis de datos .....	37
3.3 El papel de la investigadora y la conformación de las muestras .....	38
3.4 Técnicas de recolección de datos, descripción y análisis.....	41
3.4.1 La Encuesta de satisfacción.....	42
3.4.2 El cuestionario de opiniones y percepciones.....	43
3.4.3 Las entrevistas.....	46
3.5. Plan de análisis de datos .....	48
3.6 Triangulación y validación de datos .....	52
<b>CAPITULO 4 – RESULTADOS.....</b>	<b>54</b>
4.1 El perfil del estudiante investigado.....	54
4.2. Resultados de la Encuesta de Satisfacción .....	62
4.3 Resultados del cuestionario y entrevistas .....	69
4.3.1 Las cualidades metodológicas del buen profesor .....	74
4.3.1.1 Explicaciones/exposiciones docentes.....	77
4.3.1.2 Métodos de enseñanza .....	79
4.3.1.3 Materiales y recursos.....	82
4.3.1.4 Metodologías y Características de evaluación .....	86
4.3.2 Cualidades personales del buen profesor.....	89
4.3.3 Cualidades profesionales del profesor universitario .....	93

4.4 Identificación del buen profesor universitario.....	96
4.5 Los resultados a la luz de la bibliografía internacional .....	101
<b>CAPÍTULO 5 – CONCLUSIONES.....</b>	<b>105</b>
5.1 Las estrategias de enseñanza.....	105
5.2 Las capacidades profesionales, metodológicas y personales .....	111
5.3 El buen profesor universitario.....	113
5.4 Proyecciones para futuras investigaciones .....	116
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>118</b>

## ÍNDICE DE CUADROS Y TABLA

Cuadro 1- Ingresos matrículas y egresos.....	20
Cuadro 2- Esquema general de la tesis.....	36
Cuadro 3- Diagrama de recolección de datos .....	37
Cuadro 4- Esquema completo de análisis de resultados .....	49
Cuadro 5– Esquema de análisis cualitativo .....	51
Cuadro 6– Análisis de la calificación de profesores.....	63
Cuadro 7- Características del profesor según sexo de los estudiantes .....	71
Cuadro 8- Esquema de Influencia Docente .....	105
Cuadro 10- Soporte cognitivo.....	109
Cuadro 11- El lugar asignado a las competencias tecnológicas .....	111

## ÍNDICE DE GRÁFICO

Gráfico 1– Avance Educativo .....	54
Gráfico 2– Sexo de los estudiantes .....	55
Gráfico 4– Horario de asistencia a clase .....	56
Gráfico 5– Franja etaria de los estudiantes .....	57
Gráfico 6– Ocupación de los estudiantes .....	57
Gráfico 8– Prototipo del Estudiante investigado .....	58
Gráfico 9- Elementos que ayudan a estudiar/aprender.....	61
Gráfico 10– Evaluación del profesor .....	63
Gráfico 11- Exploración entre las áreas encuestadas.....	64
Gráfico 12- Análisis de la Accesibilidad del profesor .....	66
Gráfico 13- Distribución de la sub categoría no contesta.....	66
Gráfico 14- Distribución de la sub categoría excelente.....	67
Gráfico 15– Cualidades Docentes Según Encuesta de Satisfacción.....	69
Gráfico 16- Cualidades docentes del Cuestionario .....	70
Gráfico 17– Cualidades docentes cotejadas.....	70
Gráfico 18– Comparación de muestras por sexo.....	73
Gráfico 19– Cualidades de la Enseñanza del Buen Profesor .....	75
Gráfico 20– Características de las explicaciones/exposiciones docentes .....	77
Gráfico 21– Métodos de enseñanza .....	79
Gráfico 22- Materiales y recursos .....	83
Gráfico 23– Evaluaciones realizadas por los buenos profesores .....	86
Gráfico 24- Características de la evaluación .....	88
Gráfico 25– Cualidades personales del buen profesor .....	90
Gráfico 26– Cualidades profesionales del buen profesor .....	93
Gráfico 27– Cualidades docentes en orden de preferencia .....	99
Gráfico 28- Competencias docentes inadecuadas .....	100
Gráfico 29- Características de los buenos profesores .....	103

# CAPÍTULO 1 –Tema y Objetivos

## 1.1 Justificación de la investigación

La presente investigación se centraliza en las opiniones y percepciones de los estudiantes universitarios, con el deseo de identificar las competencias que los alumnos aspiran encontrar en un buen profesor. El estudio nace de la preocupación por aproximarse a la enseñanza superior a partir de la visión de sus actores/receptores y explorar las características docentes adecuadas a este momento particular, 2014/2015.

Con respeto a la elección del tema, cabe mencionar que es el producto de un proceso de construcción personal basado en más de tres décadas de experiencia en el área educativa. Nace en contacto con diferentes escenarios vinculados a: la docencia directa, indirecta, dirección académica y coordinación de grupos multidisciplinarios. A su vez estas actividades permiten la observación sistemática de situaciones educativas, particularmente las referidas al quehacer de los estudiantes. Es así que, de la interacción con los alumnos, surge la inquietud de investigar e integrar voces que la mayoría de las veces no son atendidas.

Como esclarecimiento primario a la cuestión, es importante destacar que la opinión y la percepción de los estudiantes se definen en las observaciones focalizadas en sus vivencias personales y colectivas. Se estudia el juicio y/o la visión social y subjetiva del estudiante y se analizan las representaciones de los elementos necesarios para su crecimiento y desarrollo personal. Cabe mencionar que ésta forma de medir la realidad se basa en las teorías de la psicología social sobre las opiniones, percepciones insertas en las representaciones descritas principalmente por Castorino, et al (2007), Jodelet (2013), y Moscovici (1996, 2003) analizadas en el apartado 2.3.

Dado que este trabajo se inscribe en una línea de investigación referida a la profesión docente/procesos de enseñanza, se basa en un enfoque epistemológico mixto, cualitativo-cuantitativo, dentro de parámetros explicativos. El diseño metodológico seleccionado permite investigar los contextos educativos universitarios, hacia la exploración de las miradas de los educandos sobre las características/competencias de los buenos profesores.

Conviene destacar, que este objeto de estudio se apoya en la visión de Day, (2006:28) exteriorizada en las *“cualidades que los docentes eficaces exhiben en sus interacciones sociales cotidianas”* al referirse que el *“escuchar lo que dicen los alumnos, es estar cerca de ellos”*.

Así es necesario recalcar que a partir de este propósito se realiza la revisión de la bibliografía Latinoamericana, acción que permite identificar trabajos realizados en la Universidad de La Frontera (Cabalin Silva, 2008), en Chile. Concretamente esta investigación referida a 277 estudiantes de carreras de la salud, acerca de las valoraciones y apreciaciones sobre el buen docente en la universidad, estudia *“la tendencia educativa de centrar los procesos en el estudiante”, e “implica un cambio de rol en el profesorado y desarrollo de nuevas competencias”* al considerar que *“indagarlas resulta relevante”*. Por eso la mencionada investigación se basa en *“un estudio cualitativo con el propósito de conocer la representación del concepto <Buen profesor universitario>”* (Cabalin Silva, 2008:887). Este estudio alienta a acercarse a esta exploración temática.

A la experiencia realizada en Chile se suman otras investigaciones similares a cargo del Ministerio de Ciencia y Tecnología de España (Gargallo, Sánchez, Ros, Ferreras, & Filosofía, 2010), material que inspiró la elección de las técnicas de recolección de datos utilizadas en esta investigación. A su vez la Universidad Complutense de Madrid utilizó el cuestionario CDUCA (De Juanas, 2014) para recolectar datos similares. Consecuentemente estas prácticas según Kincheloe (2001:264), representan insumos que edifican nuevos entendimientos metodológicos: *“En ausencia de interrogación pedagógica, el conocimiento es meramente recibido en lugar de ser construido”*, lo que confirma la condición de escuchar a los estudiantes como estímulo a los que enseñan, en pro de su desarrollo personal/profesional.

En cuanto a los autores que más han observado la realidad de los educadores se encuentra Bain (2007:194), quien sustenta que *“parte de la condición de ser un buen profesor [...] consiste en saber que siempre hay algo nuevo por aprender – no tanto sobre técnicas docentes, sino sobre esos estudiantes en concreto que hay en ese momento determinado...”*

A su vez, las investigaciones vinculadas a las opiniones de los alumnos y los estudios referidos al quehacer de los buenos docentes, demandan no perder de vista las características de los jóvenes implicados. Balaguer (2005:73) en su investigación uruguaya sobre el tema, sostiene que las *“generaciones nuevas son diferentes, lo sabemos, pero muchas veces no sabemos cómo definir las ni entenderlas, y de eso se trata esta propuesta, de entender algo más a los jóvenes a través de lo que hacen, y lo que no hacen...”*

Por otra parte al reflexionar sobre la obligación de distinguir el contexto de vida de los representantes de la población objetivo implicados en esta investigación, se tuvieron en cuenta estudios relacionados con las características del joven estudiante universitario. Entre ellos el trabajo de Pagés I Bergés (2012:32-41), que revela las particularidades de estos jóvenes que son poseedores de una cultura de la inmediatez, intolerancia a la espera, transgresores de cualquier sistema de control, permisivos, consumistas de tecnologías de la información,

individuos siempre conectados a aparatos, con capacidad mental para realizar muchas acciones simultáneamente, entre otras.

Al mismo tiempo, al percibir estas características tan específicas, se hace notorio que se demande de los profesores conocimientos profundos y completos sobre sus estudiantes. Por esta razón, esta investigación propone construir puentes entre los actores del mismo espacio educativo universitario, pues *“Será necesario que los profesores estén sensibilizados para conocer las características socioeconómicas y culturales de su entorno, las oportunidades que ofrece para ser integrado en el currículum, las expectativas de los alumnos...”* (Vaillant D., Marcelo, C., 2015:40)

Estas demandas son las disparadoras de los cuestionamientos que direccionan los objetivos de esta investigación que se desarrollan en el próximo apartado.

## 1.2 Preguntas y objetivos

Es a partir del interés por conocer y analizar el sentir y la representación del buen profesor desde la perspectiva de los estudiantes universitarios, que se plantea una serie de interrogantes

- ✓ ¿Cómo es el buen profesor universitario según las opiniones y percepciones de los estudiantes de la educación superior?
- ✓ ¿Qué estrategias de enseñanza desarrollan los buenos profesores universitarios?
- ✓ ¿Cuáles son las competencias profesionales que se consideran como necesarias en un buen profesor universitario?
- ✓ ¿Cuáles son las características personales de los buenos profesores universitarios?

## Objetivo General

Conocer y analizar las opiniones y percepciones de los estudiantes de educación superior, acerca de lo que significa para ellos, ser un buen profesor universitario.

Los objetivos específicos buscan:

- ✓ Descubrir las estrategias de enseñanza de los buenos profesores
- ✓ Reconocer las capacidades personales, profesionales y metodológicas de los buenos profesores.
- ✓ Establecer las características personales y profesionales/metodológicas del buen docente universitario.

## 1.3 Estructura de la Tesis

En primer lugar, la tesis se estructura en torno a un marco teórico referente al contexto de la vida universitaria en general, al quehacer de los profesores universitarios y a las características de las generaciones que hoy ingresan a las aulas universitarias. Para ello se analiza la situación internacional y se enfatiza el contexto nacional, especialmente las características de la institución universitaria en Uruguay y el perfil de profesores y estudiantes.

En segundo lugar, en el capítulo metodológico se expone el diseño de la investigación, los criterios de selección de la muestra, la justificación de las técnicas de investigación acompañadas por los instrumentos de recolección de datos, las estrategias para el análisis y la interpretación de resultados.

Luego, se presentan los productos de la investigación que abarcan las descripciones de las opiniones y percepciones de los estudiantes acerca de las cualidades que se esperan de quien enseña. Consecutivamente se triangulan los hallazgos de la investigación comparados con estudios realizados por investigadores de otros escenarios. Este proceso exige observar los contextos de aplicación al buscar espacios similares tanto en el ámbito nacional como en el internacional. Por último, se exponen algunas conclusiones generales y pistas exploratorias para trabajos futuros.

## CAPÍTULO 2 – Marco Teórico

### 2.1 Nociones acerca de la enseñanza universitaria

La presente sección se refiere al campo universitario, instituido como espacio en el cual se *“conserva, memoriza, integra, ritualiza una herencia cultural de saberes, ideas, valores; la regenera al volver a examinar, al actualizarla, al transmitirla; genera saber, ideas y valores”* (Morin, 1999:85).

Actualmente, la misión de la universidad lanza una oportunidad individual a quienes por ella transitan, al apoyar a los individuos a *“mejorar como personas, como estudiantes, como personas cultas e intelectuales, como futuros profesionales, etc. No se trata pues de aprender cosas sino de formarse”* (Zabalza, 2009:24). Al mismo tiempo, *“la universidad no es sólo un escenario en el que se preparan técnicos sino un centro en el que se forman y maduran los hombres y las mujeres que ejercerán en el futuro como profesionales”,* y se completa que también se hace necesario adquirir *“la formación crítica, capacidad de compromiso social, madurez personal, rigor científico, ética profesional, creatividad, capacidad de liderazgo, espíritu emprendedor, etc.”* (Zabalza, 2009:38).

Más aún, desarrolla las habilidades laborales al ofrecer el espacio adecuado para la creación de saberes, dado que *“presupone el dominio de un conjunto de conocimientos, métodos y técnicas científicas que deben ser enseñadas críticamente”*. Consecuentemente *“una adecuada enseñanza universitaria debe conducir a que el alumno adquiera una progresiva autonomía en la adquisición de conocimientos ulteriores”* (Benedito, 1995:61).

Hay que mencionar además, las conceptualizaciones de Monereo (2003) y Pozo (2003:33-36), complementarias a los desarrollos de autores como Benedito (1995), Morin (1999), y Zabalza (2009) quienes señalan que las universidades son las encargadas de determinar los saberes y las enseñanzas profesionales. A su vez, el conocimiento se subdivide en dos funciones claramente definidas: la enseñanza de las profesiones intelectuales y/o científicas y la investigación científica, formadora de nuevas ciencias.

Específicamente Monereo y Pozo (2003:15:25) exponen algunos aspectos sensibles presentes en el mundo educativo universitario, destacándose la *“tecnología del conocimiento”* como soporte cognitivo que afecta la misma naturaliza del saber que se percibe como inabarcable.

Desde esta premisa Monereo y Pozo, exponen conceptos sobre lo que la Universidad debe exigir en cuanto al saber/conocer, específicamente frente a la fragmentación creciente de los saberes, la dificultad en cuanto a la dimensión cognitiva a alcanzar y la falta de articulación e integración interna de los mismos.

Desde esta visión, se hace notar una dicotomía entre enseñar contenidos o enseñar a aprender. La última opción significa llevar al que estudia a una autonomía cognitiva, que presenta como meta universitaria tres coordenadas distintas:

1. Estructurar la gestión educativa de la universidad en sistemas, subsistemas y contextos influyentes, relativos a diferentes procesos formativos.
2. Contar con un aprendizaje y enseñanza supeditado a procesos ajustados a contextos educativos, que a su vez exigen la puesta en marcha de dispositivos autorreguladores.
3. Tener como fin último, la autonomía del aprendizaje. Monereo y Pozo (2003:25)

Ahora bien, las actividades presentes en la educación universitaria son integradas a un nuevo proceso de aprendizaje presente a lo largo de la vida del individuo. En efecto esta es una innovación que surgió en la educación en general a principios del siglo XXI y marcó el amanecer de las grandes “comunidades de aprendizaje”, explicadas por Longworth (2005), como un escenario propuesto al mundo universitario.

Dado que este concepto de enseñanza continua, significa, que es necesario adaptarse a esta nueva modalidad formativa, pues *“las universidades y la enseñanza superior”* funcionan *“como depositarias de las tradiciones intelectuales de un país”* (Longworth, 2005:142:), estas instituciones pasan a ser gestoras del conocimiento a lo largo de la vida.

De esta forma la educación permanente de las personas corresponde a una nueva actividad ofrecida por las universidades, en consecuencia se amplían sus funciones instructivas, al ofrecer un sistema de comunidades de aprendizaje que forja un escenario propicio para una mayor equidad social, al acompasar los cambios tecnológicos producidos en procesos acelerados, como menciona Longworth (2005). Ante todo la estructura educativa comunitaria debe entonces, estar presente en las instituciones de enseñanza superior en general y como explica Monereo y Pozo (2003:34) Los profesores y alumnos *“saben que no se aprenden muchas de las cosas que se enseñan y no se enseñan muchas de las cosas que deberían aprenderse”*.

A la par de estas visiones educativas continuas, se han incorporado a la institución universitaria, otras actividades que también se integran a la rutina de la vida académica superior:

*“Las Universidades se han convertido, en muchos casos, en centros de producción y transferencia de componentes culturales o industriales. El ranking de las Universidades se realiza en base a indicadores de producción científica o técnica (patentes, proyectos de investigación subvencionados, publicaciones, congresos, etc.) El nivel de la formación que se imparte a los alumnos que acuden a ella constituye una variable de consideración menor.” (Zabalza, 2007:105).*

Más aún, estas consideraciones generales se aplican también a los procesos de desarrollo que acompañan la realidad universitaria latinoamericana y dentro de ésta el entorno universitario uruguayo, cuyos contextos trataremos a continuación.

## 2.2 La universidad en el contexto latinoamericano

El objetivo principal de este apartado es identificar la educación universitaria en el contexto Latinoamericano. Precisamente habrá que establecer como plataforma inicial, las metas trazadas para el siglo XXI, puesto que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO, es el organismo que elabora acuerdos internacionales. Con respecto a la influencia en la región, las declaraciones de lo esperado están plasmadas en las recomendaciones de Delors (1996: 24,25). A saber: el papel de la universidad es brindar una formación profesional y permanente, incorporar la metodología de aprendizaje por competencias en sus instituciones, enriquecer la práctica técnica, avanzar en el área investigativa, ser un bien social que auxilie en el subdesarrollo y en la erradicación de la pobreza de la región.

Al tener en cuenta que las universidades deben ajustarse a los propósitos de esta orientación de la UNESCO, se establece como ejes centrales:

- ✓ Aprender a ser
- ✓ Aprender a hacer
- ✓ Aprender a conocer
- ✓ Aprender a vivir juntos
- ✓ Aprender a emprender

Por lo referido, la UNESCO no solamente proyectó lineamientos para que la educación universitaria pueda crecer correctamente, sino que los vinculó a parámetros de pertinencia, eficiencia y eficacia, lo que se define a seguir:

*“La calidad es la adecuación del Ser y Quehacer de la Educación Superior a su Deber ser. Partiendo de esta premisa, se desarrolla esta idea en la cual se señala que cada uno de los*

*elementos institucionales que componen la definición de calidad (Deber Ser, Quehacer y Ser) es evaluado, predominantemente, con una categoría específica. Así la misión, al igual que los planes y proyectos que de ella se deriven, es evaluado en cuanto a su pertinencia; el funcionamiento (Quehacer) es evaluado en términos de eficiencia; y los logros y resultados son evaluados en cuanto a su eficacia.”(Fernández, R., 2006:C:2:37)*

En relación a estas perspectivas, en cuanto a los planes ideados para Latinoamérica, algunas instituciones se destacan en investigar y difundir los saberes acerca de la educación universitaria en la región. Entre estos organismos se encuentra el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) que vincula las universidades de Latinoamérica con las europeas; genera, sistematiza y propaga conocimientos a fin de contribuir al desarrollo de las políticas de educación superior y gestión universitaria. En este contexto, se añade la red de universidades Universia, una Asociación Iberoamericana constituida por 1.290 universidades de 23 países.

Ahora bien, el papel medular de estas dos instituciones es estudiar y analizar la historia del desarrollo de las entidades asociadas y los objetivos de las universidades de la región. En cuanto a la exploración elaborada por CINDA y Universia, coordinada por Santelices (2010) y difundida en el libro “El rol de las universidades en el desarrollo científico y tecnológico: Educación superior en Iberoamérica. Informe 2010” se detalla que:

*“...las funciones de la investigación científica-tecnológica son tan variadas y de tanta importancia, que la existencia de una capacidad científica-tecnológica en un país dado es una condición para lograr desarrollo. Sin la existencia de esta capacidad, no se puede usar el conocimiento científico-tecnológico universal y, por lo tanto, no se puede aspirar al desarrollo” (Santelices, 2010:32)*

Cabe mencionar además el estudio particular sobre los aspectos del crecimiento universitario en la década de 1998-2007 e identificar el nacimiento de nuevas formaciones de posgrado, doctorado y especializaciones. Para comprender mejor estas afirmaciones, se expone que:

*“Iberoamérica ha mostrado un incremento muy significativo en varios ámbitos del desarrollo científico tecnológico. La inversión en C&T incrementó en un 150%, el número de personas (...) trabajando en C&T fue 101% (...) el número de doctores graduados anualmente en Iberoamérica incrementó en 152%...” (Santelices, 2010:79)*

Acorde a estos procesos de crecimiento en las universidades Iberoamericanas, al incorporar nuevos horizontes en posgrados para profesores, se estimuló el progreso cognitivo de los estudiantes de grado, lo que resultó ser un incentivo formativo, que provocó la ampliación del rango de profesionalización docente. (Santelices, 2010:79)

Al iniciar la última década, la Oficina de Cooperación Universitaria (OCU) evidenció que el sistema educativo superior en América Latina evolucionó hacia una orientación globalizada del conocimiento (OCU, 2010:15). De esta manera se observa un avance hacia una conceptualización universitaria del siglo XXI, que toma en cuenta el tejido social de quienes concurren hoy a sus centros educativos. En ese sentido, los estudios de OCU, especifican que la universidad latinoamericana deberá tener, en las próximas décadas, tres misiones principales:

*“1°. Educación integral no solo para la adquisición de conocimientos, sino también para el aprendizaje de competencias y habilidades de carácter transversal orientadas al trabajo práctico.*

*2°. El futuro modelo de investigación se basará en la cooperación y se apoyará en redes y sistemas abiertos de gestión del conocimiento.*

*3°. Impulsará la cooperación con la empresa y otras organizaciones: para la innovación, la creación de empresas de base tecnológica y clústeres de excelencia, de empleabilidad de los egresados y para el aprendizaje práctico de los estudiantes.”* (OCU - Oficina de Cooperación Universitaria, 2010:76)

Precisamente en 2011, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior consolidó estos conceptos, al declarar que *“la competitividad de un país depende hoy de su capacidad para producir y asimilar el conocimiento”*. Consecutivamente declara que *“para mejorar los ingresos y la competitividad de los países a nivel internacional es una condición necesaria desarrollar este sector (Educación Superior)”* (Brunner, J., 2011:22)

En cuanto a la posibilidad de cumplir todos los requisitos de estas tareas a desarrollar, se destaca el compromiso asumido por las universidades de ser un bien social, distinguida en la declaración de la Conferencia Regional sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES 2008/IESALC). Amplía la Declaración de Cartagena, al determinar que: *“la educación superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado”* (Landinelli, 2009:27).

A la evolución en el concepto de misión universitaria se suman nuevas funciones educativas al sector, como la que define Tunnermann, (2002) al incrementar la necesidad de incorporar cambios regionales:

*“La Educación para el siglo XXI, debe enseñarnos a vivir juntos en la <aldea planetaria> y a desear esa convivencia. Ese es el sentido del <aprender a vivir juntos>, uno de los pilares de la Educación*

*para el siglo XXI, de suerte de transformarnos en <ciudadanos del mundo>, pero sin perder nuestras raíces culturales, ni nuestra identidad como naciones” (Tunnermann, 2002:8).*

Del mismo modo, al umbral del siglo XXI, se inicia en la Organización Mundial de Comercio (OMC) la inclusión de la educación superior como una nueva institución que demanda servicios. Este hecho es provocado por la aparición de la enseñanza virtual, no presencial, o semi presencial. Cabe observar que este fenómeno, surge para quedarse, al deslumbrar el sistema general de educación en nuestras latitudes también, pues *”las corporaciones privadas de educación a distancia [...] el año 2003,”* exhiben ganancias en un entorno de *“más de 400 billones de dólares, de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)”* (García-Guadilla, 2013:26).

Así, con la entrada de la educación superior a distancia, se estimula el nacimiento de nuevos sistemas de acreditación, que amplían el abanico de oportunidades educativas y las formas de relacionarse con la universidad, tanto en la atemporalidad como en el tipo de asistencia presencial, semipresencial o totalmente virtual. En cambio, las demandas formativas exigen a las universidades la capacidad de competir en el mercado del conocimiento, conciliándose con la celeridad de las mudanzas educativas/sociales/tecnológicas y adaptándose a las expectativas del grupo de interés. (Orozco, 2010:24-30)

De esta manera, precisar el significado del rol adquirido por la universidad en la región es asignarle también las nuevas aptitudes, los rankings mundiales, la competencia por los talentos humanos y los estudiantes móviles, la colaboración e interacción de las tecnologías, las redes colaborativas, la proliferación de medios interactivos y comunicacionales (García-Guadilla, 2013:27)

Cabe a continuación examinar a Uruguay en este escenario general, a través de un análisis de la realidad educativa nacional y de la estructura universitaria donde se formaliza esta investigación.

### **2.2.1 El Contexto Nacional**

El sistema universitario en Uruguay está conformado por universidades públicas y privadas. La Universidad de la República del Uruguay, UDELAR es la universidad más antigua y con mayor tradición en el país, con 166 años de existencia al 17 de julio de 2015. A la mencionada universidad se suma una segunda institución pública, la Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEC), creada en el año 2012. La historia de la educación universitaria pública, presenta la preeminencia de la UDELAR, ya que es la institución superior que mayor oferta académica

presenta, según datos extraídos en el Anuario estadístico del Ministerio de Educación y Cultura (MEC, 2013) *“la matrícula de la Universidad de la República se elevó a 130.941 alumnos, mientras que en las universidades privadas se ubicó en 20.816”*. (MEC, 2013)

Ahora bien la educación universitaria está integrada también, por instituciones privadas creadas a partir de la década del 80 (Rama, 2014). Entre éstas, se destacan la Universidad ORT Uruguay, la Universidad Católica, la Universidad de la Empresa, la Universidad de Montevideo y varios Institutos Universitarios.

El resurgimiento de la universidad privada se revela con la aparición de la Universidad Católica del Uruguay en el último cuarto del siglo XIX. Su primer antecedente es una institución llamada Universidad Libre que deja de funcionar en 1878. En 1954 aparecen nuevas modalidades educativas añadidas a las ya existentes. Su registro oficial de ejercicio fue otorgado en 1985.

En el caso de la Universidad ORT del Uruguay, se inicia en 1942 y su reconocimiento oficial fue otorgado en 1996. Por otra parte, la Universidad de Montevideo comenzó sus actividades en 1986 y fue legalizada en 1997. Mientras tanto la Universidad de la Empresa, empezó a funcionar en 1992 y recibió identificación pública en 1998 (Martínez, 2003: 13-16). [

Ahora bien, la educación universitaria nacional en la actualidad, según el Anuario Estadístico de Educación del MEC del año 2012, tiene como misión ser

*“El espacio donde se adquieren los conocimientos, las destrezas y habilidades que permiten actuar al más alto nivel de sofisticación tecnológica. Representa el espacio donde se forman los profesionales y técnicos de más alto nivel, así como donde investigadores y creativos adquieren las capacidades inherentes a sus respectivas profesiones”* (Errandonea, 2012:122).

En consecuencia, la visión de la Universidad como institución, en el Uruguay, se ha transformado a través de una universalización que camina en consonancia a un proyecto de perfeccionamiento globalizado. Según declaraciones de Grünberg (2008), estas instituciones adquieren un carácter más integrador con respecto a las necesidades del desarrollo local, pues se visualiza en una misión que actúa en función de *“la formación del capital humano avanzado, la formación doctoral, licenciaturas, los postgrados, la formación permanente y el relacionamiento interactivo con empresas para la formación, generación y aplicación de los conocimientos,”* coincidente con las metas latinoamericanas para el siglo XXI, cuestiones desarrolladas en el próximo apartado.

Al hacer referencia a las dimensiones del sistema universitario en el país, cabe mencionar que el crecimiento de la enseñanza superior en la última década tuvo un desarrollo sostenido en la

matrícula universitaria, tanto oficial como privada, principalmente a partir del año 2004 cuando la matrícula registró 9.494 alumnos en carreras de grado y 593 en posgrado. En 2005 la matrícula se incrementó a 14.863 en carreras de grado y 1.398 en posgrado, lo cual implica un crecimiento de 56,5% y 135,8%, respectivamente (Errandonea, 2012:123).

El resumen de los datos referidos al ingreso y egreso de estudiantes pertenecientes al sistema universitario nacional se detalla en el siguiente cuadro, extraído del Anuario Estadístico del MEC (Errandonea, 2012):

Cuadro 1 - Ingresos matrículas y egresos

<b>INGRESOS, MATRÍCULA Y EGRESOS SEGÚN FORMA DE ADMINISTRACIÓN EN CANTIDADES ABSOLUTAS Y PORCENTAJES</b>			
FORMA DE ADMINISTRACIÓN	INGRESOS	MATRÍCULA	EGRESOS
<b>TOTAL VALORES ABSOLUTOS</b>	<b>22.945</b>	<b>132.420</b>	<b>6.476</b>
Universidad de la República	18.705	112.891	5.284
Instituciones Universitarias Privadas	4.240	19.529	1.192
<b>TOTAL PORCENTAJES</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
Universidad de la República	81,5%	85,3%	81,6%
Instituciones Universitarias Privadas	18,5%	14,7%	18,4%

Cuadro n° 1. Extraído del Anuario Estadístico del MEC 2011 (2012) – Página 129

Como se afirma en el cuadro n°1, se exhibe la superioridad numérica de la UDELAR en relación a las universidades privadas. Por otra parte, cabe destacar que la relación entre ingresos y egresos, se aproxima a un 28% en ambas modalidades público/privado, lo cual implica un alto número de abandono, que merecería ser considerado en una investigación posterior.

### 2.3 El profesor universitario

La figura del docente universitario y su profesión, constituye el área substancial de esta investigación. Al caracterizar las funciones de la profesión docente, asoma entre otras preguntas, la referida a “¿*Cuáles son las capacidades que un docente deberá tener en 10 o 20 años?*” (Vaillant, 2010:115). Esta pregunta invita a reflexionar con respecto a las transformaciones docentes demandadas en un escenario en evolución.

Definitivamente el contexto universitario exige del profesor en primer lugar los conocimientos requeridos en su área. En segunda instancia reivindica capacidades imprescindibles para el

ejercicio de la enseñanza, que necesariamente abarca un entorno caracterizado por la prosperidad tecnológica de la información y la comunicación. La vida del que enseña ha cambiado, “*el papel del profesor se ha transformado porque debe asumir un mayor acumulo de responsabilidades. Así como [...] el aumento de las exigencias a las que se encuentra sometido*” (Vaillant, 2010:118). Esta realidad colmada de mudanzas específicas, provoca la condición inequívoca de innovaciones en las prácticas educativas.

Este estado de situación intima a la búsqueda de una buena enseñanza reconocida en el aula, como lo expresa Vaillant (2010), quien explica cuál debe ser el rol de los profesores al relacionarse con sus estudiantes, con su conocimiento profesional y autorreflexión, y añade que “*no basta con <importar> las buenas prácticas, sino que hay que actuar con realismo y con los medios disponibles.*” (Vaillant, 2010:120).

Complementariamente a esta afirmación de Vaillant, es requisito del educador poseer otras actitudes de índole personal, como “*el afecto, sensibilidad, integridad y honestidad*” (Day, 2006:82), actitudes que favorecen los cambios y las innovaciones en las prácticas, frente a los nuevos entornos metodológicos y los pensamientos vocacionales inmersos en la buena enseñanza.

Entre las exploraciones realizadas sobre los buenos profesores, se encuentran las investigaciones de Bain (2007), quien en 1992 ocupó el cargo de director del *Searle Center for Teaching Excellence*. Cabe destacar uno de sus estudios, cuya muestra fue constituida por 63 profesores considerados los mejores en su área y elegidos en base a una serie de técnicas selectivas aplicadas a más de un centenar de candidatos. Precisamente esta búsqueda aportó explicaciones significativas acerca de lo que se considera un buen profesor del área universitaria.

Para ilustrar mejor, en el estudio realizado por Bain (2007:15) se aclara que los buenos profesores son aquellos que “*conseguían resultados educativos muy buenos*”, porque se identifican en ellos competencias para estimular el interés intelectual de los estudiantes y promover la curiosidad por aprender. Estos procedimientos llevan a los estudiantes a un nivel intelectual y personal superior, fomentan la comprensión y logran así que los alumnos avancen con rapidez hacia la autoconfianza. El resultado de los incentivos realizados por la docencia de calidad, agregan también elementos positivos al desarrollo de la creatividad del estudiante, al estimular su flexibilidad, ampliar el espectro de comprensión personal, lo que a su vez provoca la capacidad de introducirse en las diferentes disciplinas, y encontrar el sentido a lo que debe ser incorporado cognitivamente.

En consecuencia los buenos profesores relacionan los diferentes aprendizajes, permiten que sobresalga el entusiasmo que surge en su interior y despiertan esta pasión en sus propios alumnos, al exponer un saber que seguramente utilizarán en su futura vida laboral. Además, los enseñantes de calidad *“asumen que el aprendizaje tiene poco sentido si no es capaz de producir una influencia duradera e importante en la manera en que la gente piensa, actúa y siente.”* (Bain, 2007:28).

Específicamente al analizar las competencias que hacen buenos a los docentes, se destaca que el conocimiento de la teoría de sus acciones profesionales, se definen en las “prácticas”, y se identifican en una “unidad epistemológica” pues el *“<saber enseñar> tiene una especificidad práctica que debe buscarse en lo que puede llamarse cultura profesional de los docentes”* (Tardif, 2004:131).

En definitiva esta acción/práctica es procesada, según el requerimiento de la asignatura, en medio de una diversidad de técnicas pedagógicas. Esta pluralidad técnica, adaptada al contexto profesional, destaca el concepto de buen profesor, presente en el testimonio de múltiples investigaciones como la que sigue:

*“¿Qué hace bueno, o grande a un profesor? [...] un entusiasta de su materia”.* Esta acción se constata en este testimonio; *“Parecía que sabía todo lo que había que saber de la misma, y aún más. Poseía un dominio pasmoso de su asignatura, y en respuesta a cualquier pregunta, podría hilar una contestación brillante durante tanto tiempo como quisiera. Resultaba cautivadora cuando hablaba, hacía que su materia pareciera viva, se entusiasmaba explicándola, y su entusiasmo era contagioso. Sus explicaciones eran claras, sus preguntas, muy acertadas, eran seguidas de respuestas iluminadoras.”* (Finkel, 2008:39)

Además de las explicaciones planteadas con anterioridad, Finkel (2008) señala una característica distinta, enfocada a realidades cognitivas del nuevo momento educativo. En ella el estudiante dialoga con el conocimiento, los compañeros, las tecnologías de la información y el docente, en una centralización del aprendizaje en sí mismo. Tal proceso bajo la tutoría del buen profesor, está envuelto en una visión optimista de la práctica profesional. Esta forma de encarar la actividad educativa, impulsa al estudiante a la reflexibilidad, y a recurrir a su propio razonamiento.

Así al profundizar esta conceptualización, se destaca la experiencia reflexiva como elemento deseado en las competencias del buen profesor. Finkel (2008:241) menciona que se debe estimular a los que enseñan a compartir sus funciones con otros colegas, e incentivar la reflexión personal a través de métodos prácticos de enseñanza.

Si la calidad del desarrollo del pensamiento del enseñante también está presente en las prácticas, se logrará construir una amplia autonomía, lo cual resulta en nuevos *“límites de los roles tradicionales”*, que *“rompen estereotipos, estimulan el desarrollo de conciencias críticas, generan nuevas interpretaciones, ayudan a la creación de conocimiento nuevo y agitan la confortable jerarquía”* (Kincheloe, 2001:273).

De forma similar, esta es una de las razones que marcan la importancia de la innovación en la práctica de la profesión educativa, y establece una base segura para la formación del pensamiento/acción prácticos, definidos por Carbonell (2001):

*“se aprende a partir de la reflexión sobre las prácticas innovadoras; aquella que obliga a modificar los planteamientos originarios sobre las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje, donde la vivencia provoca reflexión y esta se apoya en la vivencia.”*  
(Carbonell, 2001:116)

Finalmente, las reflexiones sobre la práctica, mencionadas por Carbonell (2001), forman parte del saber docente y se integran a las competencias necesarias en la vida del buen profesor universitario. Sobre esta cuestión se dice que *“esa idea de <saber> no está clara, aunque casi todo el mundo la utilice sin reparos”* (Tardif, 2004:136). Así, en sus observaciones concluye que, el saber se identifica en la acción al determinar cuándo se puede poner en práctica tal conocimiento. Si esto es así, a partir de este concepto, se destacan las representaciones mentales, las percepciones, las razones y las observaciones realizadas, apoyadas en *“la cultura docente y sus habilidades”* (Tardif, 2004:136).

Por lo cual más allá de definir al buen profesor a partir de tales consideraciones, cabe agregar que no existe una única buena práctica docente o un único modelo que asigne un rol ejemplar, orientador para todo educador que quiera superarse. De esta manera, los mejores caminos hacia el avance profesional pleno toman en cuenta la formación inicial del académico. Por lo tanto, *“nada mejor que definir claramente cuáles son las características de un buen docente en un contexto determinado y cuáles son los dispositivos de formación inicial y desarrollo profesional que facilitan un desempeño adecuado en el ejercicio de la docencia”* (Vaillant, 2010:12).

En el mismo sentido, el estudio presentado por Litwin (2011:23) trae a colación el historial de la agenda clásica de la formación docente, basada en *“objetivos, contenidos y teorías de aprendizaje”*, centrada en la planificación del proceso de enseñanza/aprendizaje, cuando aún no se reconocía el hecho de que *“se podía enseñar y no aprender, o enseñar y aprender mal”*.

Más aún, la construcción de la didáctica abarca teorías que emergen de la psicología, la sociología, la antropología y la historia, de ahí se forman grandes campos temáticos sobre las estructuras cognitivas, apoyadas en la investigación de varios estudiosos como Ausubel (2002), Novak y Gowin (1988), que analizaron tales estructuras epistémicas. Por otro lado Phenix (1973), da significado a la arquitectura del conocimiento secundado posteriormente por Eisner (1998), quien además estimuló la reflexión curricular.

De esta manera, la actividad cognoscente universitaria se basa en teorías que envuelven la idea de la autoeficacia docente descrita por Prieto Navarro (2007:65), quien menciona *“el papel que ejerce la percepción de la capacidad personal en el comportamiento humano en general y de los profesores en particular”*, como un mecanismo mental formal del discernimiento, nombrada como la *“teoría social cognitiva”*, que sirve de instrumento básico para adquirir una aptitud individual, una autorregulación conductual, al ampliar de esta forma la formación inicial.

En función a todos estos criterios, es necesario plantear un modelo de calidad docente para enmarcar el significado de ser *“buen profesor”*, en consonancia con lo expresado en las teorías.

*“Es imposible hablar de enseñanza de calidad en la Universidad porque, se dice, la enseñanza es algo muy idiosincrásico, muy dependiente de cada situación, de cada sujeto, de cada momento. [...] una serie de condiciones generales que diferencian en cualquier espacio, momento o disciplina la buena enseñanza de la que no lo es.”* (Zabalza, 2009:66)

Inexorablemente, para encontrar las características/competencias seguras de la calidad docente, *“La enseñanza (...) no puede basarse sólo en las disciplinas y sus obstáculos. Tiene que entender (...) los ciclos vitales, las subjetividades, las emociones y los deseos de cada uno de sus destinatarios”* (Litwin, 2011:42).

En síntesis, los elementos que deben estar presentes en el enseñante universitario de jerarquía obedecen a una gama muy amplia de factores, por lo tanto es menester escuchar también las opiniones de los mismos docentes.

En concordancia con esto, se debe considerar lo elaborado por la Universidad de Barcelona en una investigación a cargo de Gros (1999:46-56) que indagó en el recuerdo que tienen de sus propios docentes los mejores profesores de dicha Universidad. En ella lo primero que sobresale es el respeto por el estudiante y la motivación hacia el conocimiento presentado como algo muy seductor. Los profesores entrevistados analizaron su docencia a partir de la formación profesional continua como eje medular en el objetivo de alcanzar la calidad seguido de la integración a los departamentos anclados en las cátedras y en último lugar el apoyo a los educadores, tanto en la adaptación de la currícula, como en la actualización docente.

Frente a estas consideraciones surge la pregunta “¿Quiénes son los buenos docentes y cómo establecer un marco de capacidades para enseñar?” (Vaillant, 2009:4). Ésta es, justamente, la preocupación del próximo apartado.

### 2.3.1 Las características del buen profesor

Inicialmente se debe mencionar que el prototipo del docente universitario está ligado a su actividad con los estudiantes en el dictado de clases, las tutorías y la investigación. Cuando se busca especificar un modelo de buen profesor universitario, en primer lugar se debe recurrir a lo definido en la literatura especializada como Bain, (2007), Day, (2006), Finkel, (2008), Gros, (1999), Kincheloe, (2001), Litwin, (2011), Prieto Navarro (2007), Tardif, (2004), Vaillant, (2009, 2010) y Zabalza (2007,2009).

Entre esos autores Prieto Navarro (2007) considera al buen profesor a partir de un modelo básico que abarca seis características principales.

- ✓ *“Conocimiento sobre la materia*
- ✓ *Habilidades o destrezas pedagógicas*
- ✓ *Relaciones interpersonales*
- ✓ *Relación docencia-investigación*
- ✓ *Características de personalidad*
- ✓ *Reflexión sobre la práctica”*

Dicho lo anterior, algunos escritos relacionan estas valiosas competencias con el desempeño personal eficiente y una acción técnica conexas con los estudiantes. Razón de más para definir que “*El docente debe demostrar a sus alumnos que él cuida y se ocupa de ellos y que su bienestar presente y futuro le interesa y constituye uno de los motivos que lo induce a hacer el trabajo que hace*”, y exponer la trascendencia de la relación profesor/estudiante al explicar que “*El efecto del aprendizaje solo tiene lugar si el aprendiz participa en el proceso*” (De Medrano y Vaillant, 2009:40)

Así en el análisis de los atributos deseables, después de evidenciar sus desempeños esenciales, se debe calificar lo que se entiende por “competencia profesional”, a partir de la premisa de que este concepto agrupa el discernimiento de la especificidad académica en tres órdenes: saberes, funciones laborales y ejercicio de la profesión.

*“no cabe duda que al momento de pensar en competencias, es difícil seleccionar como referente sólo un concepto, pues la multiplicidad de análisis posibles conlleva a una necesaria integración de teorías. Lo interesante de todo esto radica en que el lenguaje de las competencias, dado que viene de fuera de la educación superior, resulta conveniente para la consulta y el diálogo con los representantes de la sociedad que no están directamente involucrados en la vida académica...”*  
(Checchia, 2009:7)

Acorde con este horizonte, al sondear “Lo que hacen los mejores profesores universitarios” (Bain, 2007:13-21), desde el ámbito de los estudiantes, se reconoce y enfatiza, como acreditadas competencias, las siguientes tipologías: la inteligencia, la creatividad mental, el ayudar a los estudiantes a conseguir un resultado cognitivo superior, la influencia positiva sobre quien estudia, tanto en sus formas de pensar como en el actuar y sentir, el alcance de la excelencia en los resultados educativos del participante, saber estimular el interés intelectual por aprender, y despertar la autoconfianza.

Por otra parte al escuchar también a los profesores que mencionan las buenas prácticas de los que le formaron, se descubre que la mayoría de los recuerdos denuncian la complejidad del proceso de aprendizaje, el pensamiento crítico, la creatividad, la indagación, la ética, la utilización de diferentes metodologías y la distinción dispensada a los grandes expertos académicos en su área (Bain, 2007:53-59).

Al mismo tiempo de acuerdo a Bain (2007:58-59), y las consideraciones de los estudiantes, corresponde incorporar a esta recapitulación, subrayada como prominente: lo correspondiente a innovaciones didácticas y la influencia directa en la vida identificada en la mejor forma de pensar, razonar y reflexionar.

Igualmente, Zabalza (2009), al investigar el significado de aptitud del profesor universitario concluye que *“Tomamos el concepto de competencia como un constructo molar que nos sirve para referirnos al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad”* y al referirse a la actuación de los profesores, revela que *“competencia es, en esta acepción, <la capacidad individual para emprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomos>”* (Zabalza, 2009: 70).

A partir de estas definiciones, Zabalza (2009) concluye que la competencia se transforma en *“la capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo”*. Tal concepto aporta significado a la acción *“basada en el conocimiento, y no en la simple práctica”* (Zabalza, 2009:71), igualmente incluye en dicha interpretación *“el conocimiento teórico combinado, obviamente, con la práctica”*.

En cuanto a las habilidades pertinentes al docente universitario, Zabalza (2009) define su clasificación de las capacidades esenciales como competencias referidas a:

- ✓ *Comportamientos profesionales y sociales*
- ✓ *Actitudes*
- ✓ *Capacidades creativas*
- ✓ Actitudes esenciales éticas (Zabalza, 2009:72)

Simultáneamente Zabalza menciona la necesidad de una concentración en primer lugar en el escenario socioeducativo, alusivo al encuentro profesor estudiante, contexto que también entremezcla las cualidades generales, relacionándolas con otros sujetos y con la ética profesional. Por este motivo, es menester desarrollar las competencias en el área de la creatividad pedagógica, en el ámbito personal y en la esfera social.

*“No podemos dejar de plantearnos que los cambios acaecidos en la Universidad en los últimos años han provocado profundas transformaciones en la naturaleza de estas relaciones entre profesores y alumnos que imponen nuevas condiciones al desarrollo de esta competencia de los profesores.” (Zabalza, 2009:115)*

En consecuencia, es de vital importancia añadir a las nociones anteriores la atención que los estudiantes solicitan de sus profesores, para expresar así la vivencia tácita del universitario en relación con los profesores, desafío que se conocerá detalladamente en la próxima sección.

## 2.4 El estudiante universitario del siglo XXI

Los estudiantes universitarios del siglo XXI están afianzados en una cultura social que desarrolla una determinada forma de pensar, de ser y hacer. Con la intención de comprender sus necesidades académicas y sus búsquedas profesionales y formativas, De Pagés I Bergés (2012:23), los describe y los identifica como aquellos que tienen *“La tendencia creciente en profundizar poco en aquello que se debe aprender y contentarse con una noción superficial. Los profesores universitarios advierten que la superficialidad y la dispersión mental de los jóvenes estudiantes son características que se van generalizando.”*

Cabe señalar que el contexto social universitario es parte de un espacio que debe observarse atentamente para poder distinguir al estudiante que lo conforma. Ariño (2008:20-24), plantea la

equiparación de diversas estructuras socio-educativas indicativas de la procedencia de los alumnos desde diferentes espacios económicos, lo que advierte la existencia de una heterogeneidad estudiantil. Al mismo tiempo es imprescindible agregar a las opciones existentes las diferentes formas de aprender, conocer, hacer, presentes en la pluralidad de proyectos educativos, carreras inéditas y distintos modelos de vinculación con los estudios.

Ariño (2008:20-24) afirma que los sujetos, al relacionarse con la Universidad, en lo concerniente a la responsabilidad individual con la carrera, están expuestos a nuevos modelos de dedicación formativa, a saber múltiples niveles de compromiso, tanto en tiempo como en forma, que adicionados a los factores ya mencionados, provocan un cambio cognitivo a contraponerse.

Más aún, la masificación de la enseñanza universitaria lleva al estudiante a enfrentar diferentes inconvenientes, como ser el fracaso en la adquisición de los conocimientos, el abandono del sistema formativo, el retraso académico acumulado por bajo rendimiento y el nivel educativo alcanzado en secundaria. Estas cuestiones en conjunto, inducen a la necesidad imperativa de encontrar el rol del sujeto universitario (Ariño, 2008:18-26).

Por este motivo la educación superior debe proveer una nueva estrategia formativa con objetivos que contemplen el contexto académico previo al ingreso universitario. Los cambios sociales y la valoración de nuevas formas de vida indican que *“Las generaciones jóvenes [...] tratan de combinar trabajo y ocio, protección en el regazo familiar e individualización [...] porque las expectativas asociadas al estudio son inciertas [...] y las expectativas asociadas al ocio encuentran fácil y rápida gratificación”* (Ariño, 2008:23).

Consecuentemente estos factores parecen confirmar que los estudiantes vinculados a la comunidad académica, según Zabalza (2007:181-190), ostentan varias características que hacen parte de su nuevo rol. Para armar su proyecto de vida, deberán ponderar las tendencias del mercado de trabajo, además de considerar que *“el aprendizaje depende de la inteligencia, motivación, esfuerzo, etc., que el alumno esté en condiciones de aplicar a su formación. La posibilidad de aprender depende de los alumnos.”* (Zabalza, 2007:188).

Ahora bien, el contexto del estudiante universitario expresado por Balaguer y Canoura (2010), integran las características del oficio del estudiante, puntualizadas en la convivencia relacionada con las transformaciones tecnológicas digitales y su vertiginoso desarrollo. Los interrogados en este estudio se denominan “nativos digitales” (ND), y se diferencian de los adultos calificados como “inmigrantes digitales” (ID). Los ND representan una población integrada por quienes conviven desde niños con los avances tecnológicos. Los individuos indicados como ID son los que fueron obligados a inmigrar y convivir con esta nueva plataforma comunicacional. Los

autores Balaguer y Canoura (2010:10-11), aclaran que los ND están insertos en un escenario virtual en el cuál las redes sociales están siempre presentes.

En lo particular, las redes comunicacionales de los ND presentan llamativas ventajas de participación, como ser el poder adquirido para opinar libremente, un espacio abierto para expresar sentimientos, revelar intimidades, desinhibirse y reflexionar. Silva Quiroz (2011:15) distingue características presentes en “esta generación” que “marca paso de lo transmisivo a lo interactivo en medios de comunicación”, y como referencia, advierte que el estudiante supera a sus docentes en el dominio y uso de las tecnologías, por acceder rápidamente a todo tipo de datos de información y de conocimiento encontrados en las aplicaciones digitales.

Acorde con lo dicho, Casamayor (2008:211), adiciona a continuación nuevos elementos como ser los “*contenidos audiovisuales para la red social (fotografías, música, textos, animaciones, video, diarios o cuadernos de bitácoras, blogs compartidos, etc.) a partir del uso de diferentes tecnologías digitales (PC, IPod, teléfono móvil. DVD, Palm, etc.)*”, que se utilizan simultáneamente a través de “*varias pantallas a la vez*”. Y concluye que la tecnología digital “*está en su ADN*”.

En efecto, al observar las facetas de la vida del ND, (Prensky, M, 2010,) menciona en una entrevista realizada en el espacio “Redes para la Ciencia” bajo la conducción de Eduardo Punset, sobre la necesidad de incorporar el mundo de los videojuegos y analiza algunas características cognitivas destacadas en esta actividad. Desde este medio se destaca que los ND son sujetos aptos para dividir su atención entre diferentes actividades, destacándose que en muchas de las diligencias a las que los jóvenes se exponen, el requerimiento atencional no exige exclusividad. Es así como los ND cooperan con los compañeros de juegos, desarrollan una visión personal de la realidad y se adaptan a ella. Según el autor antes mencionado, “*los videojuegos nos hablan de interacción, respuestas rápidas, resolución de problemas (...), mejores hombres de negocios, mejores empresarios; (...) los videojuegos te enseñan a asumir riesgos. Aprendes a actuar a partir de un feedback. (...) a tomar buenas decisiones.*” Blog Redes para la Ciencia (Prensky, M, 2010,).

Puntualmente, en la entrevista a Redes para la Ciencia, Prensky (2010) habla que “*es necesario un nuevo proyecto pedagógico*” para la enseñanza universitaria, pues se hace imprescindible preparar a los alumnos para “*nuevas profesiones que no sabemos cuáles son*”. Él destaca la demandante participación de los jóvenes en actividades de entretenimiento, que desarrollan la agilidad y abren la mente a los procesos cognitivos. Al hacer referencia a la participación en videojuegos destaca además que estas competencias favorecen el perfeccionamiento mental de los participantes en “*recreaciones que utilizan estrategias, ya que su característica epistémica lleva al estudiante a una abstracción de alto nivel y a la maduración del pensamiento científico.*”

De la misma forma, estas realidades exponen otro ángulo importante en relación con la experimentación del contexto digital de los ND: *“La multitarea, instigada por el uso de Internet”, que “nos aleja de formas de pensamiento que requieren reflexión y contemplación, nos convierte en seres más eficientes procesando información pero menos capaces de profundizar en esa exploración”*. (De Pagés I Bergés, 2012:23)

Así, al ampliar los conceptos de vida de los jóvenes, habrá que destacar el lugar que ocupan las pantallas, las que pasan a tener nueva jerarquía en la actualidad, pues es el espacio donde todo sucede. Consecuentemente, este nuevo escenario requiere una innovación pedagógica y un nuevo enfoque profesional (Balaguer, 2005: 66-68).

Particularmente, se destaca que los nativos digitales están insertos en el contexto socioeducativo mundial. La comunicación de los jóvenes en las redes sociales, aproximan los acontecimientos de determinados grupos sociales a todas las latitudes. A partir de esta situación, las distancias se acortan y se avecinan las transformaciones educativas universitarias del ámbito intercontinental (Balaguer y Canoura 2010:90-91).

Desde esta visión universalista, al explorar investigaciones internacionales referentes al uso que los estudiantes universitarios hacen de las redes sociales, se identifica en la universidad de Stanford, en los Estados Unidos, un estudio que observa el efecto cognitivo presente en el lenguaje. La investigación realizada en 2001-2006 a 15.000 estudiantes universitarios, concluye que en el área de la escritura, en cuanto a la utilización de códigos aplicados a la redacción de las comunicaciones empleadas en las redes sociales en general (Facebook, MSN, blogs, chats, entre otras), *“los estudiantes escriben más sobre todo por la participación en las redes (...) y, además, adaptan su manera de escribir a los requerimientos específicos.”* (Balaguer y Canoura, 2010:88-89).

Esta realidad sitúa, de manera evidente, la virtualidad extendida en el seno de la sociedad actual y la traslada a una sociedad inmersa en un universo distinto, espacio que provoca *“cambios psicológicos -una nueva manera de percibir el mundo- (...) ni mejor ni peor que el anterior, simplemente diferente”* (De Pagés I Bergés, 2012:41).

Ahora bien, los jóvenes viven la tecnología por haber nacido y crecido en un mundo sumergido en un ambiente digital. Al decir de Gardner y Davis (2014:15-20) que *“desde 2006”* ha *“estudiado el papel que desempeña la tecnología en la vida de los jóvenes, a los que a veces llamamos «nativos digitales», porque “han crecido inmersos en el hardware y el software del momento”*. Estos autores investigaron las *“cualidades esenciales” “de la juventud actual”* y llegan a la conclusión de que el joven *“no tiene conciencia de cómo era la vida sin ordenadores de mesa,*

*sin ordenadores portátiles, sin teléfonos móviles o sin Internet. Ejemplo prototípico de nativa digital...*” integrado a actividades comunicacionales de diferentes modalidades.

Además Gardner y Davis (2014:15-20) siguen con su exposición de hallazgos sobre cómo las tecnologías digitales *“han reconfigurado significativamente la Identidad, la Intimidad y la Imaginación durante las últimas décadas”*. De esta manera cabe resaltar que

*“Son muy pocas las áreas que quedan fuera del alcance de los medios digitales, cuya influencia futura promete ser de similar envergadura e igualmente difícil de prever. Sin embargo, estamos convencidos de que el mejor modo de describir lo más singular de los cambios que los medios digitales han traído consigo es encontrar una caracterización única.”*

Gardner y Davis (2014:19 y 20)

La característica única nombrada por los autores mencionados en el párrafo anterior, tiene que ver con la tecnología inserta en la vida de los seres humanos. De esta forma se hace imperativo observar las influencias tecnológicas en los procesos cognitivos en las instituciones de enseñanza superior, para lo cual es inevitable direccionar la atención a los cambios mentales desarrollados bajo su efecto.

Ahora bien, los estudiantes participantes de estas realidades pueden detallar sus opiniones y percepciones conectadas al entorno vivencial. Sobre este aspecto se basará la siguiente sección.

#### **2.4.2 Las opiniones y percepciones de los estudiantes**

Las opiniones y percepciones hacen parte del campo de estudio de las Representaciones Sociales, y la visión utilizada en este estudio está ligada a la psicología social. La ubicamos como parte de *“un mecanismo de cognición y un instrumento de socialización y comunicación a lo largo del desarrollo humano.”*(Moñivas, 1994:410)

Antes de llegar a las definiciones y explicaciones sobre opiniones y percepciones, es imperioso delimitar la representación social como *“la tendencia de los sujetos consistente en explicar el comportamiento de los demás a través de la posesión de características estables, la percepción de una <tonalidad> de la persona (...) un proceso de objetivación”* (Moscovici, 1984:399)

Baste como muestra lo que dice Castorina, (2007:181) *“la producción colectiva o la representación colectiva concebida con independencia de alguna relación con el mundo objetivo”*

no significa *“otra cosa que una comprobación mutua de la concordancia entre las manifestaciones de distintas personas, sin referencia a la objetividad del mundo.”*

De esta forma, la Representación Social pasa a tener mucho significado a la hora de usarla como *“camino de hacer inteligibles la subjetividad individual y social, mucho más en una actualidad donde pluralidad y singularidad se integran en una dinámica continua y particular que demanda análisis comprensión e intervención.”* (Perera, 2003:1)

De manera análoga, varios estudiosos investigaron sobre las representaciones, Moscovici se destaca entre otros, por ser un psicólogo social francés que desarrolló las principales teorías de sustentabilidad. Él dice:

*“En el sentido clásico, las representaciones colectivas son un mecanismo explicativo, y se refieren a una clase general de ideas o creencias (ciencia, mito, religión, etc). Para nosotros son fenómenos que necesitan ser descritos y explicados. Fenómenos específicos que se relacionan con una manera particular de entender y comunicar- manera que crea la realidad y el sentido común – Es para enfatizar esta distinción que utilizo el término <social> en vez de colectivo...”* (Moscovici, 1984: 3-63)

Ahora bien, el significado de opiniones y percepciones es fundamental en la presente investigación, dado que son los elementos utilizados en la búsqueda de la profundización y valoraciones que hacen los estudiantes acerca de los buenos profesores.

A modo de primera aproximación al significado interpretativo de lo que es la opinión pública, Botero (2006:71) define como *“una cuestión de juicio sobre un asunto o un hecho [...] se relaciona esencialmente con un estado cognoscitivo, una forma de conocimiento.”* Tiene que ver entonces, con las formas en que se interpretan las costumbres que actúan como una representación del control social, con el saber y el conocer de un grupo de sujetos determinados.

En particular Vivanco (1992: 4-6) dice que: *“es un juicio de valor; por tanto, es una creación subjetiva, en la que el individuo combina valores, principios, sentimientos e impresiones”*. Así, lo que caracteriza una opinión o una apreciación, es la presencia de un sujeto que tenga un conocimiento mínimo sobre el asunto en cuestión y que no sea una verdad ya comprobada, pues una opinión es aquello que se encuentra bajo consideración. Esta será siempre comunicada a otros individuos y podrá ser variable, en el camino hacia la búsqueda de la verdad.

Con todo, desde 1979 Moscovici, definía la opinión como *“una fórmula socialmente valorizada a la que las personas se adhieren y, por otra parte, una toma de posición acerca de un problema*

*controvertido de la sociedad o de objetos sociales cuyo interés es compartido por el grupo.”*  
(Araya, 2002:45)

De acuerdo con Araya, (2002) las opiniones no tienen origen en conceptos formados, pero colaboran en la creación de estas significaciones que parten de la Representación Social, cuando toman en consideración las relaciones e interacciones sociales. *“Por lo tanto los estudios de opinión se refieren a la toma de posición frente a cuestiones sociales de relevancia”* que se crean en las representaciones colectivas, *“las que generan los cambios de opinión de las personas frente a circunstancias distintas: personas, lugares, situaciones.”* (Araya, 2002:46)

De ahí que el concepto de percepciones se distingue del referido al de opiniones, según la Psicología social. Moscovici (1984:382) cuando se refiere a las percepciones sociales como cognición del desarrollo del sujeto, analiza los mecanismos que entran en acción para la formación de las “percepciones humanas”, y explica el proceso que realizan los órganos de los sentidos al identificar rápidamente los rasgos abstractos de otras personas, por medio del sentido común.

De acuerdo con los estudios realizados sobre las percepciones, desde el enfoque psicolingüístico, se observan las revelaciones del mecanismo de funcionamiento de las percepciones similares. En este caso, desde la óptica de la interacción entre varias personas insertas en el mismo contexto social, las percepciones se forman espontáneamente sin ningún esfuerzo. Así que Moscovici (1984) identifica este elemento dentro de la “teoría de la personalidad”, que revela la validez de las reglas de inferencia.

De modo que “la teoría de la personalidad” explica y comunica el proceso naturalmente ideado en un “todo organizado”, y Moscovici (1984:384) los equilibra en una secuencia de variables que establecen tipologías, factores y dimensiones, lo cual justifica la existencia de una estructura general nombrada como “la epistemología del sentido común”.

En particular entre las investigaciones de Moscovici (1984:385), la “teoría implícita de la personalidad” es la que expone el proceso de la percepción del otro. Por lo tanto, la “construcción de prototipos abstractos”, elaborados lentamente, logra cimentar las reglas de funcionamiento y las teorías de sistematizaciones tácitas.

A partir de estas teorías, establecidas en el medio socio-cognitivo, los procedimientos de la modalidad “normal” del funcionamiento del pensamiento en grupo, según Moscovici (1984:398), resultan en la concepción de la “estructura social”, al transformar las teorías implícitas y las percepciones de la “persona-objeto” en universales.

No obstante es posible entonces, incorporar el aporte de corte antropológico cognitivo de Jodelet (2013), quien difundió los resultados de la investigación de las percepciones y su representación en el pensamiento colectivo. Ella expresa que las comunidades sociales y los sistemas de creencias dentro de los modelos culturales adoptados, tallan pensamientos y percepciones distintas o iguales a los de otros grupos.

De esta forma se debe acordar un marco representativo entre las diferentes sociedades y sus propios saberes e interpretaciones. Así, cuando surgen contradicciones entre el pensar social y el campo cultural, es menester encontrar soluciones enmarcadas en el conocimiento. A raíz de esto, la cognición social estudia el saber que forma la cultura grupal no representada por el sujeto.

Esto significa que, al entender las percepciones del grupo de estudiantes, se concibe un espacio de reflexión, donde se pueden exteriorizar los sentimientos y provocar entendimientos entre los sujetos del grupo de pertenencia. Por lo tanto, estas teorías afirman la interacción social que *“arma una red de pertenencia dentro del ámbito social, favoreciendo la construcción de un modo de vida dentro del pluralismo de la movilidad social, utilizando las evoluciones técnicas, contando con el papel activo de los individuos en el espacio público”* (Jodelet, 2013).

En resumen, estos procesos mentales colectivos son producto del sentido común, fundamentados en las experiencias sociales cotidianas, que direccionan la atención a la metodología de la investigación, a los métodos utilizados en el estudio a través del público objetivo y a sus características, que luego serán desarrolladas en el próximo capítulo.

## Capítulo 3 – Marco Metodológico

### 3.1 Introducción

El propósito de este capítulo es indicar las *“herramientas de producción y de análisis de datos que permitan [...] llevar a cabo la investigación”* educativa. (Aravena et al, 2006:11). Según Yuni y Urbano (2006:9 y 10) la metodología significa *“la teoría o ciencia del método”* un *“producto de la reflexividad de la misma ciencia”*, un *“estudio y evaluación de las relaciones entre los cuerpos teóricos disponibles, la evidencia empírica”* que *“señala los procedimientos aceptados como válidos.”*

Esta investigación se apoya en el enfoque explicativo con el designio de alcanzar las metas formuladas, visto que la utilización de *“las investigaciones explicativas”* son *“más estructuradas que las demás clases de estudios y de hecho implican los propósitos de ellas (exploración, descripción y correlación), además de proporcionar un sentido de entendimiento del fenómeno a que hacen referencia.”* (Sampieri, Fernández & Baptista, 2010:84).

Para lograr estos objetivos, fue indispensable combinar métodos investigativos cuantitativos y cualitativos (Blaxter, Hughes, Tight, 2007:90). Tal como lo definen Cook y Reichardt (1995:47), *“el empleo complementario de métodos cualitativos y cuantitativos, o el uso conjunto de cualesquiera métodos, contribuye a corregir los inevitables sesgos presentes en cualquier método”*.

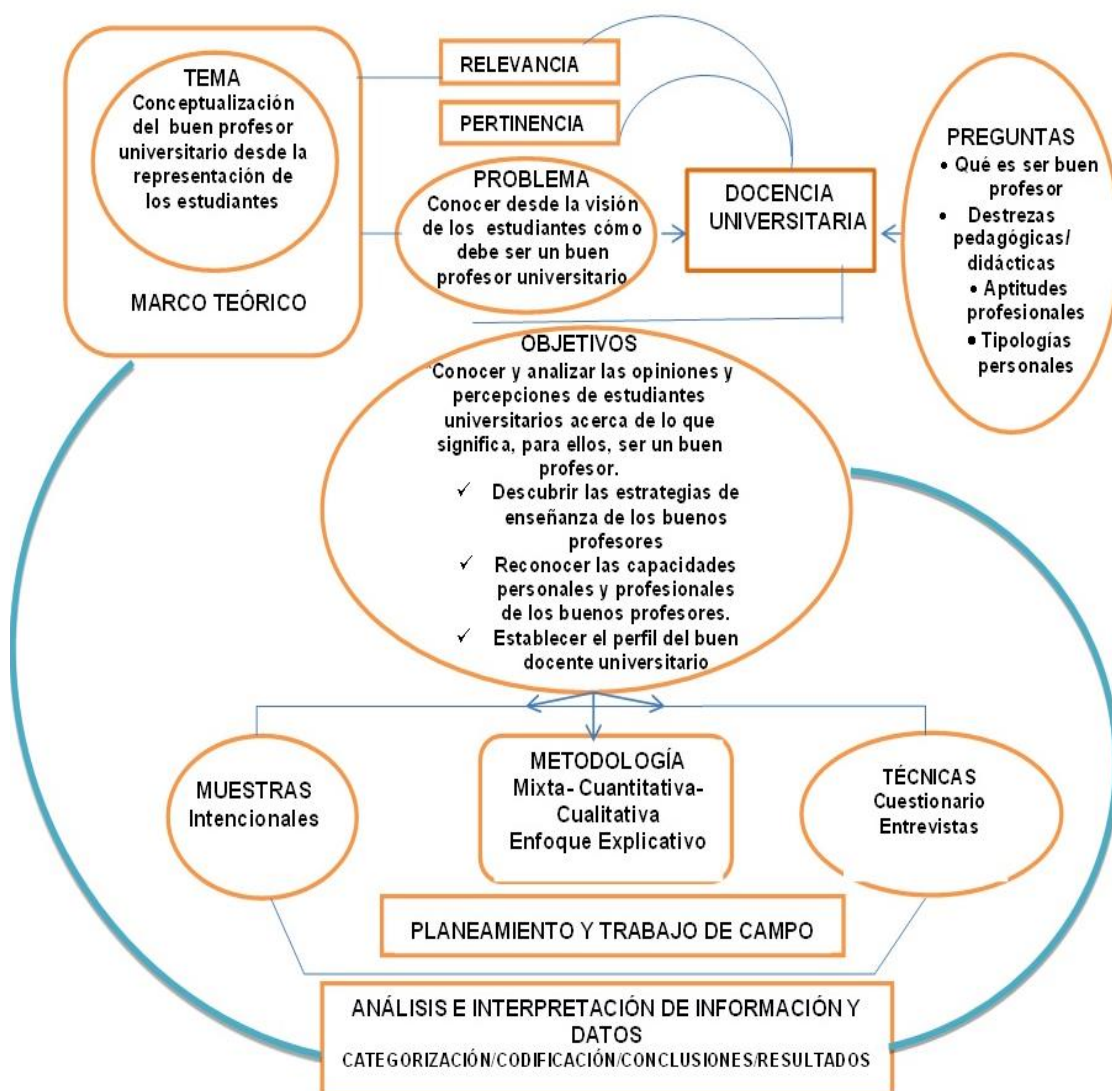
Desde esta perspectiva Blaxter et al (2007) citan que la recolección de datos debe priorizar la inclusión de la metodología mixta. Cuando se presenta la necesidad de descubrir una realidad a partir de la representación de un grupo de estudiantes, las opciones metodológicas marcan el desarrollo de la investigación iniciándose con la búsqueda, comprensión y análisis del escenario cuestionado. Para confirmar las ventajas de los procedimientos mixtos se recurre a Sampieri et al (2008), que recomienda como opción un

*“conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación”* que *“implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias, producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio”*. (Sampiere, et al, 2010:546)

Visto que la metodología mixta, robustece la confiabilidad general y sirve de plataforma para la triangulación de los hallazgos, es menester agregar la esencialidad de “la triangulación <entre métodos>” para “el desarrollo teórico y práctico de medidas cualitativas que puedan ser integradas con enfoques cuantitativos”. Gurdíán-Fernández (1995:141,145). Con este fin, se analizaron y contrastaron las posiciones de los estudiantes, al cuantificar y cualificar las competencias de los educadores desde las características de quien enseña bien.

En resumen, la investigación se planificó con una metodología mixta, cuantitativa y cualitativa, con enfoques explicativos, plan esquematizado a continuación.

Cuadro 2- Esquema general de la investigación



Cuadro2 – Adaptación propia a la temática investigada, según modelo (López, 2014:42)

### 3.2 Etapas del plan recolección y análisis de datos

Cuadro 3.- Diagrama de recolección de datos

Primera etapa	Segunda etapa	Tercera etapa
<p><b>Encuesta</b></p> <p>Análisis de la base de datos de la Encuesta satisfacción provista por la UPOU</p>	<p><b>Cuestionario</b></p> <p>Recolección y análisis de datos del cuestionario diseñado para recabar opiniones de los estudiantes en base a preguntas cerradas y abiertas</p>	<p><b>Entrevistas</b></p> <p>Recolección y análisis de datos provenientes de entrevistas realizadas con los estudiantes del PO</p>
<p><b>Objetivo</b></p> <p>Relevar las opiniones de los estudiantes acerca de las estrategias de enseñanza de los profesores de la Institución UPOU</p>	<p><b>Objetivo</b></p> <p>Recolectar percepciones de las estrategias de enseñanza de los buenos profesores. Reconocer las capacidades personales, metodológicas y profesionales de los buenos profesores. Identificar las cualidades del buen docente Universitario</p>	<p><b>Objetivo</b></p> <p>Comprender en profundidad las opiniones y percepciones de los estudiantes sobre las capacidades personales y profesionales de los buenos profesores. Establecer las competencias del buen docente universitario</p>
<p><b>Población:</b></p> <p>Total del universo =133 PO que se matricularon en el 1er semestre de IS</p> <p>Universidad UPOU</p>	<p><b>Población:</b></p> <p>Estudiantes presentes en clases el día de la aplicación del cuestionario. Los estudiantes pertenecen al mismo universo de estudio utilizado en la primera etapa –que en el momento cursan el II semestre de la carrera</p> <p>El número de inscriptos en el segundo semestre son 95</p>	<p><b>Población:</b></p> <p>Estudiantes con calificación superior, mediana e inferior, hombres y mujeres de diferentes edades – miembros del universo general de estudiantes Personas involucradas 6</p> <p>Universidad UPOU</p>
<p><b>Periodo de recolección y análisis</b></p> <p>Mes de julio- agosto 2014– Por la UPOU</p> <p>La base de datos fue analizada a fines de setiembre, transformada en matriz secundaria de datos</p>	<p><b>Periodo de recolección y análisis</b></p> <p>Mes de noviembre 2014 - Tiempo necesario -1:30 horas aproximadas</p> <p>Salón de clases en horario normal de estudio, grupos matutinos y vespertinos</p>	<p><b>Periodo de recolección y análisis</b></p> <p>Mes de noviembre 2014 15-20 minutos por entrevista total 2:00 horas aproximadas</p> <p>Salón de clase designado por bedelía Grabadora de voz</p>

Cuadro N°3. Diagrama de elaboración propia. Explicación de la planificación y del trabajo de campo.

El cuadro N°3 presenta las tres etapas del plan de recolección y análisis de datos, procedimiento que se implementó como se detalla a continuación.

La primera etapa se centralizó en un análisis de datos primarios, a partir de una encuesta ya realizada por la Universidad, actividad promovida entre todos los estudiantes que cursan y aprueban materias del primer semestre de IS. Esta encuesta aportó datos sacados de las respuestas a cinco preguntas y un comentario abierto.

En la segunda etapa, la muestra abarcó el mismo universo de estudiantes que participó de la encuesta, con la salvedad de que los estudiantes ya cursaban el segundo semestre de la carrera y conformaban un total de 95 individuos. Se completaron 59 cuestionarios que corresponden a los estudiantes que concurren a clases en el día de su aplicación, cantidad que significa el 62% del total de inscriptos. Cabe señalar que la asistencia a clases no es obligatoria en esta Universidad.

Por otra parte es de interés declarar que en este cuestionario se registraron: 9 referencias de datos bibliográficos; 12 sobre la modalidad ideal de estudiar y aprender; 14 sobre las capacidades personales; 9 de características profesionales; 77 de competencias metodológicas, y una reseña final descriptiva.

En la tercera etapa, se realizaron seis entrevistas individuales a estudiantes, a partir de una muestra intencional, seleccionada entre los integrantes del mismo grupo de las etapas anteriores. El guión de entrevista incluyó 15 interrogantes que indagaron las áreas contenidas en las preguntas de investigación que provocaron la formación de los objetivos de este estudio.

A continuación, se detalla el criterio adoptado para la formación de las muestras utilizadas en las tres etapas,

### **3.3 El papel de la investigadora y la conformación de las muestras**

La finalidad de este apartado es fundamentar la elección del objeto de estudio y la configuración de las muestras específicas para la aplicación de las técnicas de recaudación de datos.

Cabe mencionar que la elección de la universidad como objeto de estudio se supedita a la experiencia de la investigadora con la institución, vinculada al mejoramiento de la empleabilidad en jóvenes/adultos, durante el periodo 1997-2012, por su rol de dirección ejercido en un centro educativo privado de nivel secundario/terciario. En efecto, se selecciona a la UPOU al observar el interés en la temática expresado por sus directivos. Estas gestiones estimularon un interés institucional favorable que beneficia replicabilidad de esta investigación como un proyecto integral, distante del área de posibles sesgos

En cuanto al acuerdo entre los gestores académicos y la investigadora, conviene acentuar la participación inicial del decano y de los docentes relacionados a su función. En estas intervenciones primarias, los participantes aportaron datos como informantes calificados, concretamente viabilizaron la presente investigación. La relación aludida no sostuvo alcance alguno al estudiantado, pues no existe contigüidad entre estos individuos y la investigadora.

Además de aclarar la elección de la institución, es menester explicar la selección de la carrera IS como universo de estudio, la cual se basó en utilizar la carrera con mayor cantidad permisible de estudiantes. A continuación se detallan las muestras conformadas en cada etapa del estudio:

1. La muestra utilizada por la UPOU en la encuesta de satisfacción, comprendió todo el universo estudiantil del primer semestre de IS, lo cual parte de un procedimiento estándar en esta institución. A lo largo de los años, la única variación en la aplicación de la encuesta ha sido el soporte tecnológico utilizado para recabar la información obtenida con el alumnado. Los estudiantes que forman el universo inicial, al completar el primer semestre de la carrera, están en condiciones de participar de la mencionada encuesta de satisfacción.
2. Acto seguido, la muestra del cuestionario de opiniones y representaciones, fue formada por los estudiantes inscriptos en el segundo semestre, a saber, los mismos participantes de la primera muestra que continuaron en su trayectoria académica. Esta muestra fue preestablecida con una condición intencional, aleatoria y no probabilística, por lo tanto no se determinó un grupo de participantes específicos, pues exclusivamente colaboraron los alumnos que libremente estuvieron en la clase en el día de su ejecución. Así, para la aplicación del cuestionario se seleccionó los horarios con mayor asistencia a clases, según los datos históricos que proporcionó bedelía.

Ahora bien, cabe aclarar que las características principales perseguidas por esta forma de selección es cumplir con los requisitos de *“representatividad o tipicidad de los escenarios, individuos o actividades seleccionadas. [...] Captar adecuadamente la heterogeneidad de una población [...] Establecer comparaciones particulares que den*

*luz sobre las razones de las diferencias entre escenarios o individuos*". (Maxwell, J. 1996:6)

3. Por otra parte la muestra aplicada en la tercera etapa, que fue también intencional, incluyó una representación de tipos de estudiantes por nivel de rendimiento académico, edad y sexo. Dicho muestreo, se estipuló por personificar grupos definidos, con participantes de categorías establecidas previamente. Según José Yuni & Urbano (2006:25), en las "muestras de propósito o intencionales, se seleccionan aquellos casos que pertenecen a ciertos subgrupos de la población, con la intención de generar hipótesis comprensivas".

Así, para la selección de las voces de los estudiantes, se definió como criterio primordial la heterogeneidad estructural, indicada por Navarrete (2000: 174), como la muestra que presenta "*representatividad, pertenencia y predisposición*", además de simbolizar un contexto disímil, pues "*una muestra cualitativa bien realizada expresa objetividad analítica, conocimiento profundo de la vida social*" (Navarrete, 2000:177). Así al escoger los colaboradores, se consideraron aspectos de participación vivencial específicos.

Particularmente, Navarrete (2000), expresa que el significado de representatividad obedece a una selección de individuos que configuran un "perfil" de componentes de un grupo social, caracterizados por el "objeto de estudio" y considerados como "voceros autorizados". Señala además que la herencia comunitaria asegura el conocimiento total de la naturaleza social del equipo que simboliza, y certifica su predisposición inicial hacia la aplicación de la práctica a ser sometidos.

En este sentido, se certifica que los participantes fueron escogidos en base a los tres criterios de pertinencia: rendimiento, edad y sexo. En relación al crédito académico, son seleccionados un total de seis personas y se convocan a dos estudiantes con el mayor promedio de notas en las disciplinas ya aprobadas, dos jóvenes de aprovechamiento intermedio y otros dos entre los de menor productividad. Por otra parte, se tomó en cuenta el sexo y la edad de los sujetos. De esta manera, la muestra fue lo suficientemente representativa de la población seleccionada, por ser heterogénea.

A modo de conclusión general sobre la selección de las muestras, corresponde mencionar que su integración se realizó a partir de razones hipotéticas definidas, aptas para ser aplicadas en un sistema de medición de trabajo y que resultaron apropiadas a los datos procurados.

En el siguiente apartado se extienden los fundamentos utilizados en la selección de técnicas de recolección de datos empleados en la investigación.

### 3.4 Técnicas de recolección de datos, descripción y análisis.

La recolección de datos se realizó a partir de tres grupos de actividades que se detallan a continuación.

En primer lugar se analizó la base de datos de las Encuestas de satisfacción aplicadas al PO, a partir de datos primarios que suministró la institución universitaria. La información original fue transformada en matriz de datos secundarios, al identificar, codificar y cuantificar las cifras recibidas. Los comentarios a la pregunta semi abierta, aportaron elementos cualitativos que amplificaron los significados hallados. Estas contribuciones fueron categorizadas y subcategorizadas con la finalidad de triangular las variables codificadas en los datos cuantitativos con los hallazgos cualitativos así identificados. Esta base secundaria representa lo ocurrido al PO de la UPOU en el primer semestre de 2014.

En segundo lugar, se diseñó y aplicó un cuestionario para extraer datos cuantitativos en un contexto cualitativo, con el objeto de considerar las distintas características del buen profesorado en cuestión. El cuestionario empleado se basó en uno elaborado por Gargallo (2010) y su equipo de investigación, el cual fue creado para una investigación sobre *“Estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje en la universidad. Análisis de la incidencia de variables fundamentales en los modos que los alumnos afrontan el aprendizaje”*. Este estudio fue realizado durante tres años, aprobado por el Ministerio de Ciencias y Tecnología de España y financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología y por el FEDER (Fondo Europeo de Desarrollo Regional).

El cuestionario inquirió sobre los estilos de los docentes universitarios, y recogió la percepción de los alumnos sobre los buenos profesores. *“Dicho cuestionario evalúa la concepción del aprendizaje, la metodología de enseñanza y educación y las habilidades docentes del profesor competente.”* (Gargallo, et al 2010:3) Para poder utilizar parte del modelo en el trabajo de campo de esta Tesis, se solicitó la autorización de uso que se encuentra en Anexos.

Concretamente, este material fue adaptado a la realidad nacional y tipo de población definida. El cuestionario recibió opiniones de los estudiantes sobre el objetivo principal y específico propuesto para este estudio. Los datos proporcionados fueron codificados en variables, que posibilitaron un estudio unilateral y bilateral en algunos casos, cuando fue pertinente el análisis bivariado. En cuanto a las consultas semi abiertas, las contribuciones fueron resumidas, separadas en categorías y subcategorías, que apoyaran el relacionamiento en forma de triangulación de datos entre las técnicas usadas y la teoría del marco teórico.

En tercer lugar, se realizaron entrevistas a estudiantes para coleccionar el sentir y las apreciaciones de los estudiantes a través de las respuestas a entrevistas semi estructuradas. Esta herramienta amplió y profundizó las identificaciones sobre un buen profesor.

En el siguiente apartado se analizarán las características particulares de cada una de las técnicas.

### 3.4.1 La Encuesta de satisfacción

Durante la primera etapa de la investigación, se examinó la encuesta de satisfacción cuya base fue proporcionada por la institución UPOU. La encuesta es *“una de las técnicas de investigación más difundidas en el campo de las ciencias humanas”*, caracterizada por *“su intención de describir, analizar y establecer relaciones entre variables en poblaciones o grupos particulares”*, herramienta que es destacada como *“propicia cuando se quiere obtener un conocimiento de colectivos o clases de sujetos, instituciones o fenómenos”* (Yuni & Urbano, 2006: 63).

La encuesta de satisfacción de estudiantes, diseñada y aplicada al finalizar cada semestre, es un requisito para inscribirse en el siguiente período académico. La base de datos suministrada corresponde a una encuesta de satisfacción aplicada a finales de julio y agosto de 2014.

Esta herramienta aportó los supuestos y valoraciones de los estudiantes, pues los participantes tuvieron total libertad para contestar y comentar lo que desearon sobre cada profesor de las asignaturas aprobadas.

Cabe añadir que la obligatoriedad de la participación en dicha encuesta, se presenta a simple vista como una desventaja parcial, hecho que pide un análisis más en profundidad, y que revela la oportunidad de calificar la primera experiencia universitaria con un registro consumado de forma anónima, particular e individual, desde la página web de la institución, que desde este punto de vista, es una acción positiva.

Particularmente, la estructura de esta encuesta está dotada de tres partes. La primera que investiga aspectos éticos y sociales del curso/carrera, la segunda que solicita datos de calificación docente y la tercera es una opción semi abierta, para comentar sobre la actuación del profesor.

La primera parte posee tres preguntas, que contienen un índice de aceptación calificado en ocho conceptos escalonados numéricamente. En la segunda, se recoge la calificación del docente,

presente en cinco preguntas y ofrece la posibilidad de seleccionar una opción en una serie de ocho puntos. Los comentarios sobre la actuación del profesor finalizan la encuesta. Como cada estudiante completa una encuesta por materia aprobada, en cada una de ellas se aportan conclusiones sobre algunos de los aspectos relativos a la docencia en general.

El objetivo de esta actividad fue clasificar características y construir modelos estadísticos para explicar lo observado. Los datos aportados fueron clasificados en variables que examinaron el dictado de clases y las características de profesores del primer semestre. Cabe mencionar que estas contribuciones posibilitaron la formación de una matriz secundaria, analizada y codificada, que ofreció una primera aproximación al contexto universitario.

En congruencia con el análisis de esta técnica, se establecieron patrones de percepción, producto de lo observado. Los diferentes enfoques de este fenómeno posibilitaron las relaciones con otras variables de interés.

Por último, cabe aclarar que los datos provenientes de la encuesta de satisfacción fueron procesados con el apoyo del programa informático MS Excel.

En el siguiente apartado se expondrá la herramienta diseñada para la formación del material utilizado en el cuestionario de opiniones y percepciones.

### **3.4.2 El cuestionario de opiniones y percepciones**

En una segunda etapa se diseñó un cuestionario con la finalidad de *“obtener información de manera sistemática y ordenada, respecto de lo que las personas son, hacen, opinan, piensan, sienten, esperan, desean, aprueban o desaprueban respecto del tema objetivo de investigación”* (Yuni & Urbano, 2006: 65). Estos autores comprueban que la recolección de la información se puede efectuar de una forma muy ordenada con cuestiones preseleccionadas que obedecen a una secuencia determinada y en igualdad de condiciones.

Por añadidura, la *“información que supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos [...] se realiza sobre la base de un formulario previamente preparado y estrictamente normalizado.”* (Rodríguez, Gil & García, 1999:186), consecuentemente la principal ventaja de su aplicación fue la optimización del tiempo y esfuerzo, la cantidad de participantes simultáneos, identificándose la imposibilidad de esclarecimientos extra durante su ejecución. Se debe agregar

que el lenguaje utilizado es claro y simple, y se valoró la presencia de la investigadora en su implementación, por estimular la empatía de los participantes.

En cuanto a la aplicación del cuestionario se deja constancia de su administración a los que concurrieron a la clase en los días 3, 5 y 6 de noviembre de 2014, los cuales fueron elegidos como día y hora de mayor afluencia de alumnos. Se estructuraron cuatro encuentros: tres matutinos y uno vespertino, correspondiente al número de educandos que regularmente concurren a cada turno.

Además, cada estudiante completó únicamente un cuestionario y, en caso de concurrir a dos clases, no participó dos veces de la actividad. Particularmente, las consignas se completaron de manera anónima durante el horario de una asignatura, luego de una breve explicación inicial.

En efecto, la administración de los cuestionarios requirió en cada grupo un promedio de 30 minutos para ser llenado. Se observó siempre la presencia de un ambiente cordial, lo que favoreció la puesta en práctica. Por consiguiente el 83% de los alumnos expusieron sus apreciaciones voluntarias en una pregunta abierta, y cabe resaltar, la extensión de los comentarios y el nivel de compromiso.

En cuanto a la aplicación de la técnica, corresponde exponer la inclusión de un instructivo de llenado y una explicación sobre la finalidad del estudio y los aspectos formales de la reserva del anonimato. (Ver ANEXO)

A su vez es pertinente definir, que estructuralmente el cuestionario se subdivide en cinco secciones. La primera solicita datos biográficos y sociológicos de los participantes, identificaciones cuantificables, propicias para el cruce entre variables cualitativas/cuantitativas, apto para un análisis bivariado, dispuesto también para una posible comparación entre investigaciones equivalentes, formalizadas en otros espacios.

La segunda sección, aporta datos sobre técnicas relacionadas al qué y al cómo se estudia, definidas en sondeos cerrados y abiertos. En esta sección los datos aportan insumos directos a la centralidad tópica, ya que son confirmaciones conceptuales cualitativas, que contribuyen con información subjetiva. El tratamiento dado a las identificaciones, obedece la misma rutina de la primera sección.

El tercero componente se centraliza en los planteamientos sobre la calidad vocacional y profesional del docente y sigue el tratamiento indicado en las dos últimas unidades. Ahora, el cuarto módulo demanda información acerca de las exclusividades metodológicas de la

enseñanza, subdividida en cinco categorías: las buenas competencias didácticas, los tipos de métodos utilizados y las formas de exposición/explicación, que incluyen también el uso de materiales y recursos didácticos del buen profesor.

Cabe señalar, que desde la tercera hasta la quinta sección, el enfoque técnico utilizado pertenece a la categoría de redes semánticas. En ellas se califican tres opciones, entre 8 y 14 frases descriptivas, que exigen una base cognitiva de procesos psicológicos, relacionados con los significados de percepciones elaboradas individualmente y fundamentadas en la actuación socio-educativa del grupo en cuestión.

Importa aclarar que algunas sentencias que detallan alternativas, pueden aparentar a simple vista representaciones similares. Por esta razón se esclarece el significado asignado en este cuestionario a tales determinaciones. Las opciones en cuestión son: clases dinámicas, clases interactivas y didáctica divertida que se definen como:

1. Clases dinámicas: identifica a una clase que utiliza actividades variadas, en que se incluyen dinámicas de grupo, técnica de discusión de una temática planteada.
2. Clases interactivas: presenta una acción conjunta entre profesor/estudiante o estudiante/estudiante. Expresa la intervención del estudiante en clase.
3. Clases divertidas fomenta el interés y la atracción de todos los sentidos en pro del desarrollo cognitivo.

Finalmente, en la quinta sección se inquiriere sobre los sistemas, métodos y características de las evaluaciones utilizadas en la buena docencia. En este sentido el cuestionario concluye con una pregunta abierta sobre lo que se distingue como buen docente.

Sintéticamente, la técnica del cuestionario de opiniones y percepciones fue creada con preguntas cerradas y graduadas, que contienen respuestas basadas en estructuras anticipadas, opciones elaboradas para ser contestadas en forma numérica escalonada o con la descripción de referencias cualitativas previstas. La combinación de preguntas semi abiertas para la libre expresión de ideas personales no inductivas hace del cuestionario una herramienta que responde a las metas planteadas para este estudio.

Corresponde aclarar que el modelo inicial del cuestionario, se inspiró en la lectura bibliográfica sobre distintas investigaciones, realizadas a estudiantes universitarios sobre las interrogantes planteadas inicialmente. En los análisis aplicadas en diferentes instituciones internacionales, se pretende destacar el aporte de Bain (2007), en Estados Unidos, Cabalin & Navarro (2008) en Chile, De Juanas & Beltrán, (2014) en Madrid y Gargallo et al, (2010) en Valencia. Este último

estudio inspiró el modelo utilizado en el cuestionario. Para su utilización parcial se tramitó una autorización de uso que será explicada en los próximos apartados.

En cuanto al prototipo elaborado, es menester especificar que una vez formado, fue necesario realizar una prueba inicial o pretest, donde se comprobó previamente su competencia entre estudiantes de otras carreras e instituciones. En consecuencia esta actividad evidenció la necesidad de alguna modificación en las explicaciones del llenado. Seguidamente, el modelo también fue revisado de acuerdo a la terminología utilizada, para lo cual fue necesaria la inclusión de nombres de metodologías definidas en el dictado de clases de la Universidad en cuestión y la enumeración de técnicas de actividades específicas de la carrera. En definitiva, la versión final recibió la aprobación colaborativa de algunos profesores y estudiantes, para finalmente ser designada como herramienta apta para revelar lo demandado a investigar.

Los datos provenientes del cuestionario, rediseñado para la investigación, fueron procesados con el apoyo del programa informático MS Excel.

A fin de completar la información dispuesta inicialmente y con el propósito de ampliar la búsqueda de datos, se desarrolla el proceso del armado de las entrevistas individuales en la siguiente sección.

### 3.4.3 Las entrevistas

En una tercera etapa se realizaron entrevistas semi estructuradas, las que se identificaron como un instrumento que completa la exploración de información, ya que *“por medio de las entrevistas cualitativas la persona entrevistada se descubre a sí misma y analiza el mundo, los detalles de su entorno, revaluando el espacio inconsciente de su vida cotidiana.”* (Gurdián-Fernández, 2007:197).

En efecto, esta técnica está centrada, como se ha dicho, en la familia de métodos investigativos cualitativos, y se define por *“acceder al conocimiento de hechos o situaciones reales, así como la expresión de deseos, expectativas, fantasías, anticipaciones, y creencias que forman el mundo interno de las personas”* (Yuni & Urbano, 2006:82).

De esta manera, el autor citado advierte que la entrevista *“se destaca por ser un instrumento de recopilación de datos que se da en una relación entre sujeto – sujeto”*. Al escuchar las observaciones de los estudiantes, la libertad que la técnica ofrece provoca un acercamiento profundo que favorece la revelación de las vivencias educativas requeridas. Así, la expresión personal es más fluida, pues el entrevistador desempeña un rol menos directivo.

Seguidamente, cabe destacar que: la aplicación de la técnica fue auxiliada con el recurso de instrumentos electrónicos pues *“Las grabadoras permiten registrar con fidelidad todas las interacciones verbales que se producen entre entrevistador y entrevistado. [...] la utilización de grabadoras [...] permite prestar más atención a lo que dice el informante, favoreciendo así la interacción”* (Rodríguez et al 1999:182), razón por la cual se utilizó este consejo en la ejecución de la actividad.

Ahora bien, se debe acotar que la aplicación de la técnica de Entrevistas Grupales Focalizadas fue el plan inicial de la presente investigación. En primero lugar, se construyó un proyecto de trabajo que necesitó adaptaciones con el correr del tiempo. En la estructura elaborada, los colaboradores administrativos de la universidad en cuestión se encontraron con una demora imprevista en la comunicación de fechas, la elección de horarios y el grupo estudiantil de la institución.

Así, el proceso total de recolección de datos fue afectado por dificultades del momento, ajenas a los planes implementados, lo cual resultó en la imposibilidad de la aplicación de la práctica prevista en la estructuración original. Como consecuencia natural, se optó por la elaboración de tales entrevistas, dada la efectiva sencillez de su aplicación, acción que se efectuó los días 20, 24, 25 y 26 de noviembre de 2014.

Cabe aclarar que este cambio de formato para las entrevistas individuales, fue un hecho relevante, ya que habilitó la *“información provista por los propios sujetos, y con ello se obtiene un acceso más directo a los significados que éstos otorgan a su realidad.”* (Yuni & Urbano, 2006: 81-82).

De esta manera, a modo de aclaración, las entrevistas semi estructuradas presenciales recibieron por escrito un protocolo explicativo de la actividad a realizarse, en el que se incluía un espacio para la autorización del uso del material grabado y su debida difusión. Además esta actividad fue ejecutada cara a cara, con un único participante por vez, a la manera de diálogo entre dos personas, por favorecer *“una relación comunicativa entre ambos”* (Yuni & Urbano, 2006:83).

En cuanto al armado del modelo que sirvió de guía semi estructurado de interrogantes utilizadas por el entrevistador, se debe precisar que obedeció a las cuestiones formuladas inicialmente en las preguntas de investigación. Esta guía fue diseñada para poder identificar las tendencias estudiantiles sobre los objetivos generales y específicos y rescatar las reflexiones del estudiante.

Las interrogantes son

- ✓ ¿Cómo es el buen profesor universitario según las opiniones y percepciones de los estudiantes de la educación superior?
- ✓ ¿Qué estrategias de enseñanza desarrollan los buenos profesores universitarios?
- ✓ ¿Cuáles son las competencias profesionales que se consideran como necesarias en un buen profesor universitario?
- ✓ ¿Cuáles son las características personales de los buenos profesores universitarios?

Al mismo tiempo es menester esclarecer que estas inquietudes iniciales alimentaron las demandas propuestas en las entrevistas, como se observa en el guión presente en el anexo, a lo que se debe subrayar que siempre estuvo presente el tema general. Es decir, un contenido relacionado con las estrategias de enseñanza, las capacidades personales, las características y competencias esenciales en un buen profesor. Pese tener un guión establecido de preguntas a ser realizadas, el tipo de entrevista semi estructurada, siguió la pauta tentativa de cuestiones y preguntas, con la libertad de pedir aclaraciones o ampliaciones temáticas cuando resultó necesario.

En cuanto al reporte grabado, como estaba proyectado, posteriormente fue desgrabado, analizado, categorizado y subcategorizado, elaborándose una matriz en el programa informático MS Excel.

En resumen, las tres técnicas se complementaron para precisar el objeto investigado, y en conjunto proporcionaron datos que fueron analizados, según la metodología que se explica en el siguiente apartado.

### 3.5. Plan de análisis de datos

De la información recabada en las prácticas mencionadas en el apartado anterior, surgieron los datos a ser analizados: *“el ordenamiento de la información consiste en la identificación de cada uno de los registros obtenidos en el trabajo de campo”* y *“la organización del Banco de datos.”* (Yuni & Urbano, 2006:24).

Esta tarea se realizó en tres etapas diferentes, consideradas en el cuadro N°4, referentes a los tres momentos del trabajo de campo.

Cuadro 4- Esquema completo de análisis de resultados

Esquema de análisis de resultados		
PRIMERA ETAPA	SEGUNDA ETAPA	TERCERA ETAPA
<b>Encuesta-</b> Cuantitativo -Cualitativo	<b>Cuestionario-</b> Cuantitativo-Cualitativo	<b>Entrevista individual</b> Cualitativo
Matriz de datos	Matriz de datos	Diagrama de análisis
Codificación de variables, reducción temática en categorías y sub categorías de datos cualitativos	Codificación de variables y bivariantes (tablas dinámicas) Reducción temática en categorías y sub categorías de datos cualitativos	Codificación de categorías
Análisis descriptivo	Análisis explicativo Agrupar categorías Triangular – Biográfico/ sociológicos/teóricos del buen profesor	Agrupar categorías Codificar categorías agrupadas
Análisis estadístico descriptivo	Análisis estadístico explicativo Análisis bivariado	Triangulación de datos de las tres etapas Realización de estudios de asociación entre dos o más variables

Cuadro N° 4– Elaboración propia-

Este esquema presentado a modo de resumen, explica los procesos de estudio de los resultados mencionados. Allí se expone la programación de las actividades construidas en cada base de datos específica, y planifica la gestión de análisis de datos de cada técnica utilizada.

En primera instancia se armó una matriz con las particularidades primarias pertenecientes a la encuesta de satisfacción. Los antecedentes transformados en datos cuantitativos secundarios, fueron codificados en variables, con sus categorizaciones y subcategorizaciones. A su vez los

datos cualitativos secundarios, fueron analizados en unidades temáticas, categorías y subcategorías.

Seguidamente se instrumentó una segunda matriz referida al cuestionario de opiniones y percepciones a la cual se diseñó un bloque de datos con variables socio biográficas cuantitativas y otro conjunto de identificaciones que también obedecen a parámetros cuantitativos que incluía competencias docentes, codificadas en variables, categorías y subcategorías, identificándose por último los datos cualitativos que se diagramaron para ser analizados de una forma ordenada.

Finalmente con las entrevistas individuales, se elaboró un diagrama de análisis basado en categorizaciones y subcategorizaciones temáticas, para identificar y unificar las valoraciones de una forma preestablecida.

Una vez construidas estas tres bases de datos, se planificó el modo de analizarlos. Correspondió a los métodos cuantitativos, un análisis descriptivo conformado por la selección de variables/bivariantes de estudio, que facilitaron la visualización de campos de interpretación. Cada conjunto de datos fue examinado por medio de estadísticas descriptivas, apropiadas para visualizar las tendencias de rangos máximos y mínimos. Estos valores analizados, se transformaron en los resultados que serán presentados en el próximo capítulo.

En cuanto a los datos cualitativos, corresponde mencionar que fueron agrupados por temas de interés, sintetizados y comparados, con el fin de que *“lo cualitativo como exploración a lo cuantitativo como análisis”* sirvan de plataforma para *“continuar planteándonos nuevas preguntas y objetivos de estudio a partir de los resultados.”* (Borrás, López & Lozares, 1999: 525).

Por esta razón, como mencionan Huberman & Miles (1994:277), *“con frecuencia una variable clave solo resulta evidente durante un análisis en distintos escenarios”*, en suma, fue necesario redactar un resumen individual de cada variable, para poder armar una narrativa sistematizada, que contuviera los significados personales básicos, desarrollados en una nueva estructura, con una secuencia claramente definida, resultante de un análisis apropiada y armonioso entre los métodos anteriormente aplicados. Esto significó un constructo ordenado de procesos, que suministró las notas descriptivas y reflexivas fluidas del estudio mixto.

Al localizar a su vez los datos medidos en proporciones numéricas, se utilizaron las estadísticas descriptivas, que indicaron la frecuencia de las variables planteadas, promedios y otros resultados de interés. Estas acciones posibilitaron la presentación gráfica del análisis inductivo. Finalmente, se contrastaron las variables y las categorías de las búsquedas realizadas.

En las entrevistas individuales, los procedimientos siguieron una lógica específica, desarrollada como se representa en el cuadro n°5.

Cuadro 5– Esquema de análisis cualitativo

Esquema del estudio de resultados de las entrevistas			
Primer etapa	Segunda Etapa	Tercera Etapa	Cuarta Etapa
Categoría genérica	Descripción de la situación observada	Sub-categoría	Código de sub-categoría
Unidad temática	Registro tomado textualmente de las entrevistas	Interpretación	

Cuadro N°5 – Elaboración propia

El esquema describe el modelo de análisis de los datos cualitativos que se encuentran en las entrevistas, en la pregunta abierta de la Encuesta de Satisfacción de los estudiantes y del cuestionario, primariamente expuesto en los párrafos anteriores.

Dicha acción se orientó a identificar unidades temáticas, indicadas para el estudio textual de las situaciones observadas, según los procedimientos que Rodríguez et al (1999:244), indica como la centralidad del actuar analítico cualitativo, como el *“primer tipo de funciones [...] que constituyen el núcleo central de cualquier programa de análisis de datos cualitativos, precisamente por tratarse de tareas ineludibles para el análisis.”* Y señala a continuación que *“la operación de unir códigos a segmentos de texto requiere que el analista defina previamente cada segmento...”*

Así *“lo más importante es quizás, lo de no perder de vista que la finalidad del análisis cualitativo es obtener una comprensión holística, integral y compleja de las situaciones sociales, para lo que describen las cualidades y propiedades que caracterizan el objeto.”* (Yuni & Urbano, 2006:77,78). Con respecto a eso, se debe agregar que *“los datos no son <fríos>, pues se han recolectado dentro de un cierto contexto interactivo, o bien en una gran variedad de contextos.”* (Blaxter, et al, 2000: 254).

En el desenlace de las acciones analíticas, se identificaron conceptos inductivos o deductivos, que posibilitaron la comparación de los datos con las teorías, lo cual facilitó la caracterización de patrones de percepción que arrojaron un producto de análisis, que estimuló la comparación entre las declaraciones recopiladas.

En síntesis, se combinaron los datos en una triangulación entre estadísticas, porcentajes e interpretación de ideas, examen de temas emergentes y elaboración de tipologías con esquemas clasificatorios. Estos procesos condujeron a nuevas proposiciones, en conceptos

sensibilizadores, realizados con técnicas concretas para unificar enunciados y acciones entre sí. De estas actividades salió a la luz lo diferente, lo inusual, lo que colaboró con la definición de proposiciones tipológicas, para la aproximación a las generalidades naturales comparadas.

Después de la estructuración de datos y de su debido análisis, cabe identificar la validación de los resultados obtenidos, cuestión a definirse en el próximo apartado.

### 3.6 Triangulación y validación de datos

Una investigación, para considerarse válida, toma en cuenta varios elementos, razón por la cual *“los datos son importantes porque son los que nos presentan el problema o nos plantean la duda que implicará el problema y porque contribuyen a enunciar generalizaciones empíricas que si bien no son definitivas, sí son corregibles y sirven como punto de partida”* (Mancuso, 1999:153).

En el caso particular de la presente investigación, fue fundamental observar el proceso definido a partir del objetivo propuesto y las especificaciones de esta generación de estudiantes poseedora de características particulares y exclusivas. En otras palabras, reconocer los buenos profesores universitarios y las proposiciones formativas de tales aprendientes.

Esto equivale que, a partir de presupuestos implícitos y explícitos aferrados a la teoría, se contrastaron las identificaciones con un análisis apropiado de los antecedentes. De esta actividad surgieron los hallazgos, que provocaron y transformaron los hechos en datos válidos, robustos y confiables.

En este sentido se extremaron cuidados para minimizar sesgos y distorsión de datos. Cabe exponer que estos procesos preservaron la fiabilidad de la elección del tema, por tanto se debe resaltar la imparcialidad participativa de la investigadora, y los cuidados dispensados en la elección de la muestra y selección heterogénea de los participantes, actividades que estuvieron sujetas a estrategias válidas.

Ahora bien, la ética investigativa exige una atención pre estipulada, particularmente *“los investigadores deben ser leales a sus informantes o a la consecución de las metas de la investigación. Hay que evitar cualquier compromiso que interfiera la investigación o viole el pacto con los informantes”* (Taylor & Bogdan, 1996:95).

De esta manera, y en relación con la investigación cuantitativa y cualitativa, según asevera Huberman & Miles (1994:25), fue necesario clarificar que la información extrínsecamente verificable, recibió una lectura y análisis riguroso de los datos encontrados tanto en los cuestionarios como en las encuestas y transcripciones de las entrevistas. Es necesario subrayar que se conservaron todos los datos recabados en el trabajo de campo, los cuales fueron entregados como materiales anexos complementarios.

En definitiva, el rigor en la identificación de los datos, la aplicación de las técnicas y la interpretación de deducciones, partieron de una condición de vigilancia epistemológica permanente, en el cual los informantes participaron de la protección de datos, amparados por la ley 18.331, al aportar autenticidad investigativa.

Por adición, las consideraciones sobre la validez de una exploración, según Yuni & Urbano (2006:14), dice que *“los discursos de la ciencia no son meras producciones discursivas que describen el mundo, sino que modifican y reconstruyen permanentemente los modos que los seres humanos tienen de comprender, designar y hacer-se en el mundo y al mundo.”* Y prosigue al ampliar sus conceptos, que *“el conocimiento científico no sólo es un modo de describir y explicar el mundo, sino que es también un medio para su transformación material y simbólica”*.

En resumen, se destaca como elemento positivo en la validación de datos, el armado de la muestra para las entrevistas individuales, que gestionó una selección de individuos representativa en todos los aspectos posibles, inclusive en la imparcialidad de la selección de los investigados. En cuanto al análisis de las técnicas de captación de datos, se cruzaron conceptos y se confirmaron las suposiciones manifiestas al relacionar los datos cualitativos con los cuantitativos, las variables y el marco teórico lo que posibilitó la revelación de las distintas visiones de la realidad.

De esta manera, toda la investigación en curso estuvo enmarcada en la búsqueda hacia la formalización de los objetivos planteados, el análisis de los resultados, y alcanzar el propósito inicial. Estos resultados se expondrán en el capítulo a continuación.

## CAPITULO 4 – RESULTADOS

### 4.1 El perfil del estudiante investigado

Este capítulo está dedicado a exponer el alcance de las representaciones investigadas a través del análisis de las opiniones y percepciones de los estudiantes universitarios sobre el significado de ser un buen profesor, por intermedio de las encuestas de satisfacción, cuestionario y entrevistas personales realizadas. Ante todo, aspira identificar las apreciaciones y visiones del alumnado con la finalidad de aproximarse al contexto esperado en el cuerpo docente de la Universidad investigada.

Las características del estudiante investigado son:

Gráfico1– Avance Educativo

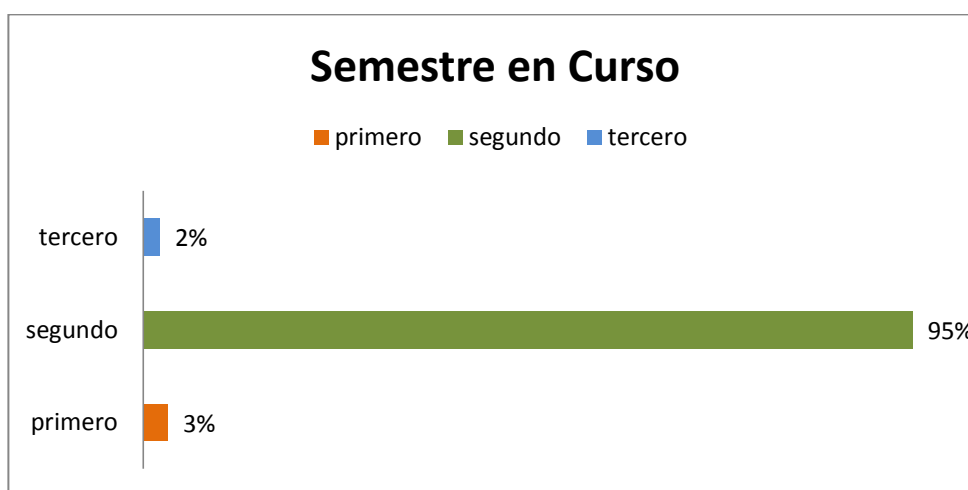


Gráfico N° 1, Nivel educativo alcanzado en la carrera a noviembre de 2014, datos extraídos del cuestionario, elaboración propia.

El objeto primordial del gráfico N°1 es evidenciar la situación de los estudiantes en el momento de la realización del trabajo de campo. Los datos muestran que una amplia mayoría, 95% de sus integrantes frecuentan el segundo semestre de la carrera, 3% aún no aprobó todas las asignaturas del primero semestre y 2%, si bien continúan en curso con alguna materia del período en cuestión, pertenece a otras generaciones, e igualmente pasan a formar parte de la población del muestreo.

En efecto, los estudiantes en conjunto acompañan el nivel de exigencia propuesto por su Universidad, e integran un grupo compacto de alumnos con la primera etapa de la carrera

terminada. Los gráficos expresan a seguir la composición por género del grupo en cuestión a noviembre de 2014.

Gráfico 2– Sexo de los estudiantes

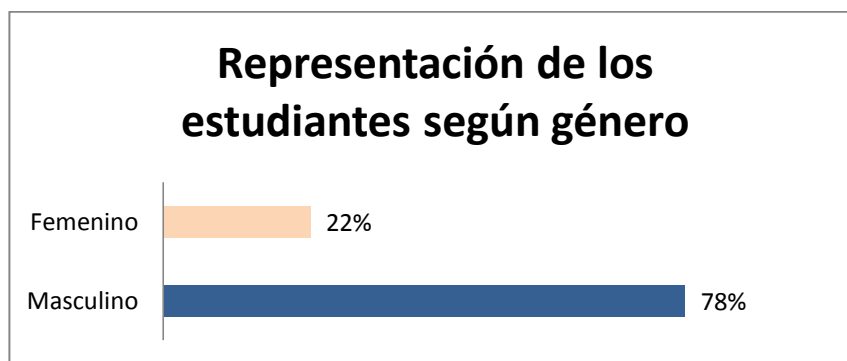


Gráfico N°2 – Extraído del cuestionario - Noviembre de 2014 –Elaboración propia para este trabajo

En relación a la distribución de los estudiantes por género, se observa en el gráfico que más de tres cuartas partes de ellos son hombres. La cifra identificada, acompaña la tendencia emitida por la UDELAR en cuanto a los estudiantes de Ingeniería de Computación, que según los datos enunciados en el informe de la matrícula, realizado por Tomassini & Urquhart (2011), en 2010 era representada por 81% de los alumnos en el género masculino y 19% en el femenino. Además cabe decir que esta perspectiva se repite año a año desde 2001 hasta la actualidad.

Por otro lado, se confrontan en una triangulación de resultados hallados, datos de la investigación UPOU, con identificaciones nacionales, como ser: 1) cifras halladas en el cuestionario, 2) datos de la UDELAR referentes a la misma carrera y 3) resultados extraídas de la última encuesta efectuada a estudiantes de diferentes carreras universitarias privadas en el Uruguay nombrada como Pro Universitario, elaborada y difundida por el equipo RADAR. Los resultados se identifican en el gráfico que sigue.

Gráfico 3- Sexo de estudiantes de la UPOU, UDELAR y Pro Universitario

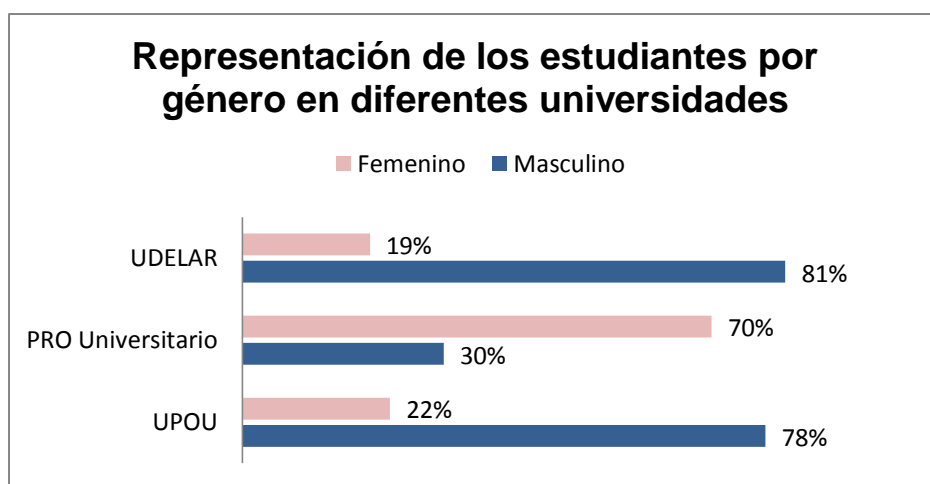


Gráfico N°3 – Triangulación de datos sobre el sexo de los estudiantes que participan del cuestionario, UDELAR y la muestra Pro Universitario. Elaboración propia para esta investigación.

En el gráfico 3 que exhibe la encuesta Pro universitaria, con una composición por género disímil a las poblaciones de Ingeniería en general, los participantes del cuestionario representan una distribución por género muy similar a los estudiantes de la UDELAR. De esta manera confirman que el alumnado de ingeniería de sistemas está formado por estudiantes de ambos sexos, con un porcentaje mayoritario de asistentes que representan el género masculino, y que los estudiantes de la UDELAR también acompañan esta tendencia.

A continuación, se detallan las características socio demográficas y diferentes particularidades del estudiantado participante extraídos de distintas variables codificadas en la matriz del cuestionario de opiniones y percepciones.

Gráfico 4– Horario de asistencia a clase

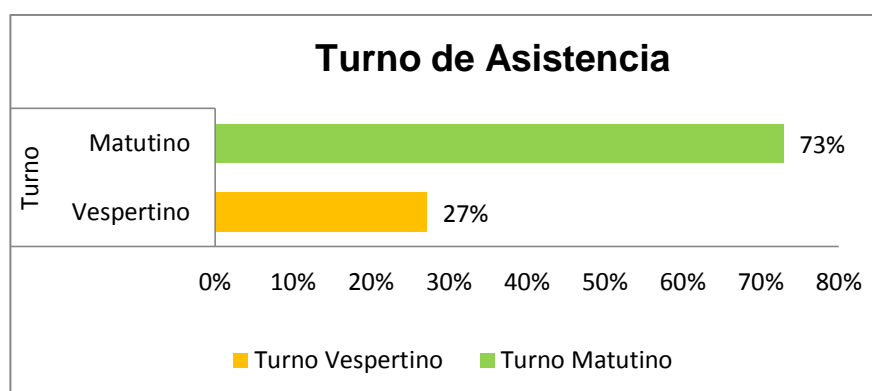


Gráfico N°4– Distribución de estudiantes por turno de asistencia- Cuestionario, noviembre 2014 – Elaboración propia para este estudio.

Gráfico 5– Franja etaria de los estudiantes

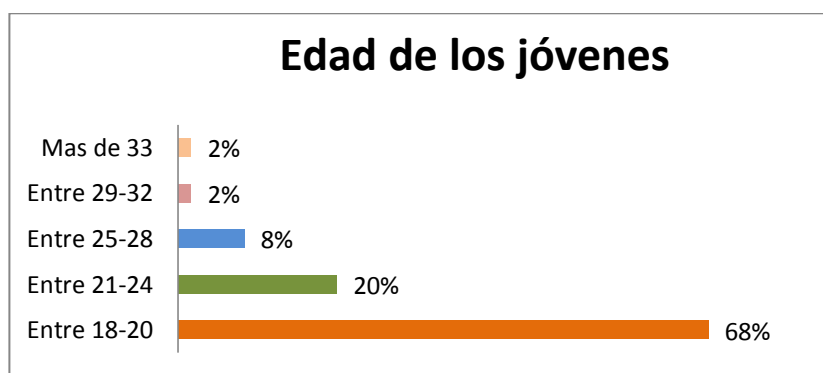


Gráfico N°5- Porcentaje de jóvenes distribuidos por edad según cuestionario de noviembre 2014. Elaboración propia para este estudio.

Gráfico 6– Ocupación de los estudiantes

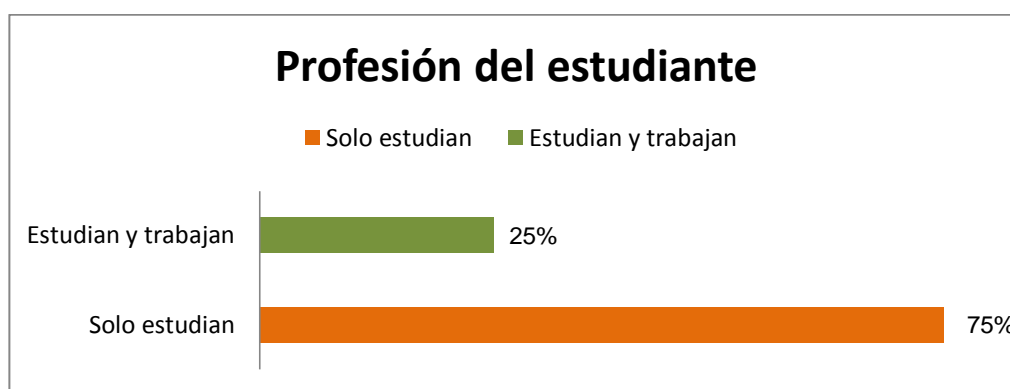


Gráfico N°6- Distribución de la ocupación de los estudiantes - Noviembre 2014- Elaboración propia.

Gráfico 7- Donde viven los estudiantes

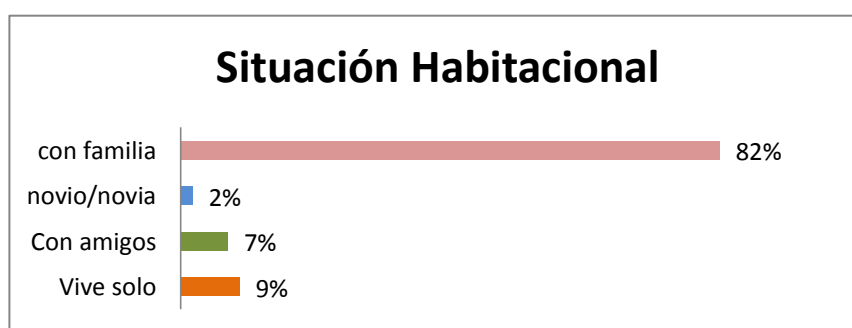


Gráfico N°7 – Con quien viven los estudiantes–Datos del cuestionario, noviembre 2014 – Elaboración propia para este trabajo.

Gráfico 8– Prototipo del Estudiante investigado

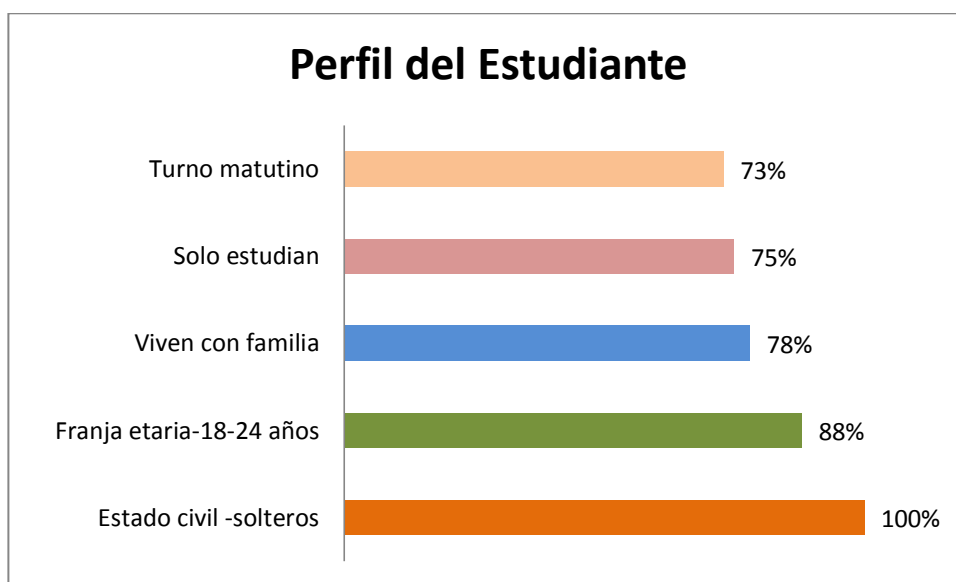


Gráfico N°8- Características del estudiante - Datos del cuestionario, noviembre 2014- Elaboración propia.

Cuando se intenta analizar las distintas variables socio biográficas, se manifiesta el modelo de estudiante indagado, como poseedor de las siguientes características: joven, cuya franja etaria abarca desde los 18 a 24 años, tres cuartos de ellos concurren a clases en el turno matutino, más de tres cuartos vive con la familia, similarmente tres cuartos se ocupan solamente del estudio y la totalidad de estos alumnos se declaran solteros.

Es menester exponer también las características de los estudiantes observados en el factor comunicacional presentes en la aplicación de técnicas de recolección de datos. Cuando se considera la forma en que los universitarios expresan sus opiniones, tanto en presentaciones orales como escritas se identifica un rasgo particular. De la comparación entre ambas expresiones, se descubren que: los enunciados del lenguaje escrito son muy superiores a las comunicaciones del lenguaje hablado, tanto en corrección como en amplitud. Aunque esta área no es el objeto de esta investigación, la diferencia en el lenguaje escrito y oral es un componente notorio que merece ser mencionado.

Visto que en el marco teórico se aludió a una investigación que analizó el efecto de la utilización de la escritura en redes sociales (2.4 – El estudiante universitario del siglo XXI), y que los estudiantes en cuestión pertenecen a los denominados nativos digitales, la presencia del desarrollo digital es responsable de exigir a los sujetos el manejo del lenguaje escrito de una forma innovadora. Así, al hacerse una aproximación a la temática, los mensajes escritos ofrecen mejor ortografía y mayor uso de vocabulario que las halladas en las expresiones grabadas de las entrevistas, inclusive en lo relativo a la elaboración mental. Al aproximarse a este hecho, se percibe que las herramientas de datos digitales permiten un mejor conocimiento de la estructura

del pensamiento de los jóvenes cuando se busca un acercamiento entre las modalidades de interpretación por entrevistas.

Corresponde detallar esta condición, que se ejemplifica en el siguiente testimonio grabado (respuesta textual a una pregunta realizada): “*Yo creo que no, (espera) o sea (espera), a (espera) tá (espera), me ha pasado que (espera) y yo creo que los profesores jóvenes capaz...*” (Ent.5, preg.16). Para comparar con lo oral, a continuación, se cita lo escrito en la Encuesta de Satisfacción (respuesta textual de una encuesta digital): “*hace algo que es casi imposible, hacer divertida e interactiva las clases teóricas de cálculo*” (Enc. 17). Tales comparaciones lingüísticas merecen una investigación aparte.

Se desprende aquí un dato singular al mencionar que el grupo observado presenta una comunicación oral coloquial similar a la utilizada en el formato de chat (conversaciones digitales breves), presente en la vida cotidiana a través de soportes tecnológicos (celular, tablets, computadoras, etc.) aparatos específicos para la interacción en las redes sociales a través de mensajes de texto (facebook y twitter como sus mayores exponentes), es decir, hablar como se piensa y pensar en función a un limitado número de caracteres.

No obstante, es llamativo que frente a la solicitud de una respuesta, se logre articular conceptos, ideas y lineamientos gramaticales sin mayores inconvenientes. En definitiva, el educando es poseedor de un lenguaje dual: hablar y escribir por intermedio de símbolos lingüísticos en función de los soportes tecnológicos y sólo frente a una exigencia llegar a desarrollar estructuras gramaticales más complejas. Ahora bien, la transición de los símbolos de soporte digital a las estructuras gramaticales clásicas, se evidencian solamente en los cuestionarios escritos, no en las entrevistas orales. Estas observaciones son características del grupo de alumnos examinado, tema que merece otro análisis específico.

En primer término, después de construir la imagen del estudiante tipo, es necesario contrastar dos variables relacionadas con la edad del docente, que a su vez no puede controlar el paso del tiempo. Difícilmente se podrá considerar este atributo como una competencia. El universo de estudiantes es muy joven, motivo suficiente para identificar la influencia que este hecho puede ejercer sobre quien aprende. Es imposible detener el paso del tiempo, por lo tanto los buenos profesores naturalmente pueden pertenecer a diferentes rangos etarios. Para tener una aproximación sobre el pensamiento del alumno, se solicitó a los entrevistados que consideraran la variable edad del profesor. Después de categorizar los comentarios de los participantes del sondeo, se descubre que la mitad de los interpelados consideran tener un buen vínculo con los docentes jóvenes, pero no se interesan demasiado en la edad del docente.

Acorde con las codificaciones encontradas en los datos cualitativos de las entrevistas, encuestas y cuestionarios, se puede afirmar que 25% de los estudiantes dicen preferir a los profesores de

más edad, con experiencia profesional en la educación, pues se sienten más seguros con respecto a la solidez de su conocimiento, además de estar muy cómodos frente a la práctica académica de dichos docentes. Por otra parte, un porcentaje menor de educandos destaca la juventud del profesor, particularidad que la asocian a técnicas innovadoras y comunicación entre docente/alumno, al estar más próximos a sus esquemas de pensamiento.

Así por ejemplo los comentarios/acotaciones mencionan que:

- ❖ *“Con los de menos edad, es como que te llevas mejor, [...] o hablarle un poco distinto de una manera diferente, pero yo creo que los profesores más mayores me dan más seguridad, son distinto también en la forma de enseñar o más tranquilos, creo que son más seguros todavía, también”. (Entre.3);*
- ❖ *“Pueden tener la misma mentalidad que nosotros, pero no, [...] no necesariamente porque capaz que nosotros lo entendamos, nosotros entendemos la materia. Más experiencia, ha atendido a más alumnos y [...], puede ser que todo eso... (Entr.6);*
- ❖ *“ Se nota que sabe mucho, y tiene una gran experiencia” (Enc.16);*
- ❖ *“a pesar de ser joven también es de los mejores profesores, además de ser un bocho, sabe enseñar, y lo hace de gran manera manejando un curso que no es fácil”. (Enc.17)*
- ❖ *“Profesor joven porque en general si bien no sabe tanto, conocen la hora de razonar y entender de los jóvenes y para explicar las cosas mucho mejor que un viejo que sepa mucho más. Además la clase es más divertida” (Cuest.37)*

En conjunto, todos los aportes son claros en cuanto a lo que significa la experiencia del profesor y la mente joven. Es singular notar el significado dado a la solidez de la práctica profesional, que asegura de alguna manera la mayor profesionalización del que enseña y la confiabilidad del que aprende. De esta manera se observa que en todas las colaboraciones elaboradas a lo largo del estudio surgen contribuciones que completan la visión que expresa el patrón específico de buen profesor. El contacto con los estudiantes ofrece una proximidad al modelo que se inicia a detallar.

Hace parte de esta representación, la identificación formal sobre la valoración que esta población demanda sobre el modo en que el universitario se siente apoyado al estudiar/aprender. Ésta es la variable considerada en la gráfica que sigue:

Gráfico 9- Elementos que ayudan a estudiar/aprender

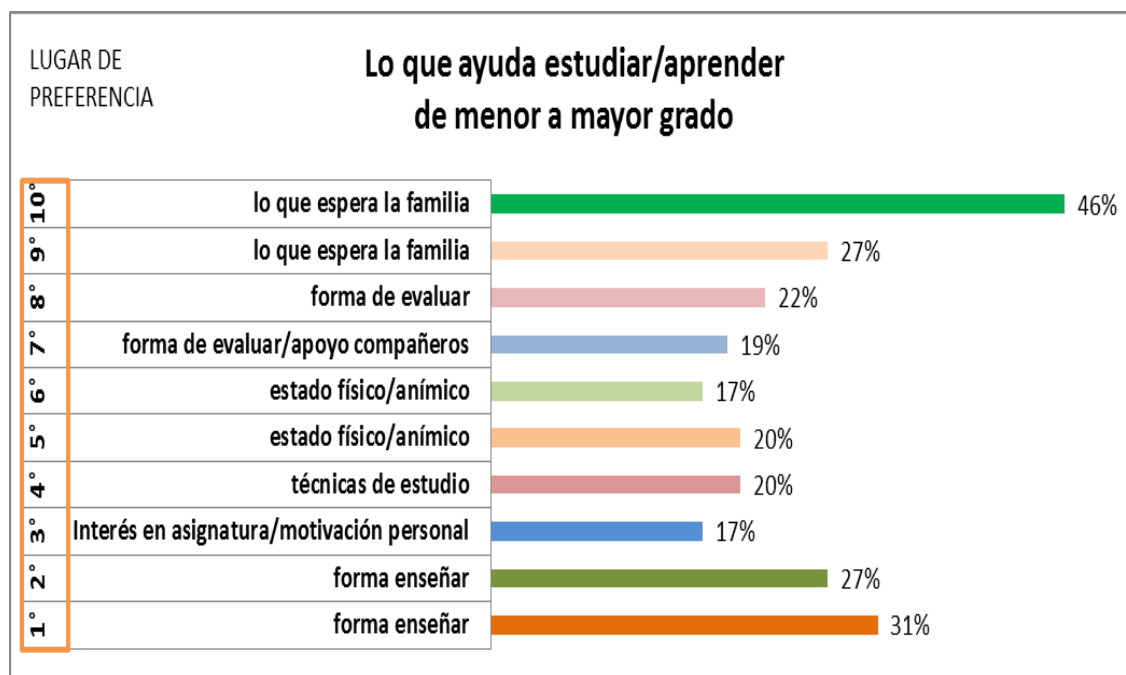


Gráfico N°9 – Orden ascendente del 1° al 10° lugar - Noviembre de 2014 – Elaboración propia

Este gráfico señala lo que más ayuda a estudiar/aprender en orden ascendente, el 1° lugar es más importante y el 10° el de menor importancia. Los datos extraídos del cuestionario, exponen las preferencias de los participantes basadas en 10 variables diferentes. La variable más votada por la muestra, tanto en primero como en segundo lugar es coincidente y es “la forma de enseñar del profesor y los métodos que utiliza”. Esta cuestión puede ser interpretada como indicio de que el docente ocupa el lugar central en este proceso estudiar/aprender. El alumno identifica al profesor y su metodología, como los elementos más destacados en este proceso. Por otra parte, los aspectos que menos interesan, ocupan el 9° y 10° lugar que singularmente son repetidos con la opción “lo que espera mi familia”. Particularmente se identifican mayor consenso en torno a lo que menos auxilia en el aprendizaje.

Además, se debe destacar que las variables, “mi experiencia previa- utilizo lo que me ha servido otras veces” y “los objetivos que me propongo conseguir – aprobar, sacar buenas notas, aprender, etc.” no fueron seleccionados en forma grupal, y queda como mensaje, que estos dos elementos colaboran muy poco en el proceso estudiar/aprender.

## 4.2. Resultados de la Encuesta de Satisfacción

A fin de iniciar con la investigación referente al buen profesor universitario, se empleó como fuente de información primaria la encuesta de satisfacción. Esta herramienta utilizada en la Universidad en la actualidad, es implementada desde el portal educativo de la institución.

Primeramente la valoración emergente de la matriz de encuestas de satisfacción, computa las inscripciones realizadas a las asignaturas del primer semestre de IS. Simultáneamente esta base de datos suministrada por la UPOU, provee testimonios de comentarios de la actuación del cuerpo de profesores.

No obstante la matriz de datos original no incluye todos los aportes de la encuesta de satisfacción especificada anticipadamente, puesto que las categorizaciones relacionadas con temas éticos y sociales fueron abstraídos. Al considerar la quita de información y el formato de la presentación de los datos que no obedecen a un criterio u orden preestablecido, lo que desacredita la posibilidad de cruzar las identificaciones presentadas, resultó pertinente tener presente solamente las cifras pertenecientes a la calificación del docente. Definitivamente, la matriz reelaborada revela la realidad captada por los estudiantes en el primer semestre, periodo marzo - julio del 2014 y constituye sus opiniones generales sobre el cuerpo de profesores

Acerca de los temas extraídos de la matriz- Encuesta de Satisfacción, se destacan las variables referentes a:

- ✓ Evaluación global del docente
- ✓ Puntualidad del docente
- ✓ Grado de accesibilidad del profesor
- ✓ Trato personal del profesor
- ✓ Dominio de la asignatura

Cabe considerar que la primera referencia globaliza el pensamiento del estudiante al evidenciar la percepción personal sobre cada uno de sus profesores, mientras que los demás puntos identifican áreas específicas, reconocidas como competencias formativas del docente deseado. En definitiva cada dimensión analizada, colabora con el objetivo general de esta investigación.

A continuación, se describe en el gráfico la opinión de la muestra sobre la actuación global de sus profesores, datos que significan la calificación percibida por el total del universo de los estudiantes que completaron la técnica acorde a 684 opiniones que interpretan al conjunto de profesores.

Gráfico 10– Evaluación del profesor

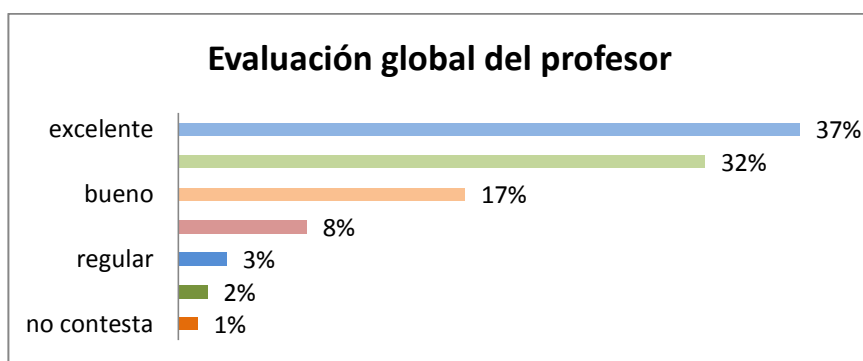


Gráfico N°10. Puntuación de los estudiantes sobre sus profesores. Encuesta de Satisfacción- Julio-agosto 2014 – Elaboración propia para esta investigación.

La mayoría de los estudiantes, 86%, evalúa la actuación del docente con conceptos que expresan conformidad, entre ellos se reconocen 37% que asignan un puntaje de excelencia.

Seguidamente, se desglosan las proporciones generales establecidas en las distintas áreas docentes, con la finalidad de triangular las variables presentadas en una misma técnica.

Cuadro 6–Análisis de la calificación de profesores

AREAS	PUNTUACIÓN						
	nc/ns	mal	regular	más/menos	bien	muy bien	excelente
Evaluación global	1%	2%	3%	8%	17%	32%	37%
Puntualidad	2%	0%	2%	4%	10%	30%	52%
Accesibilidad	14%	5%	3%	6%	11%	27%	34%
Trato personal	2%	1%	2%	5%	12%	27%	50%
Dominio asignatura	2%	1%	1%	5%	10%	25%	57%

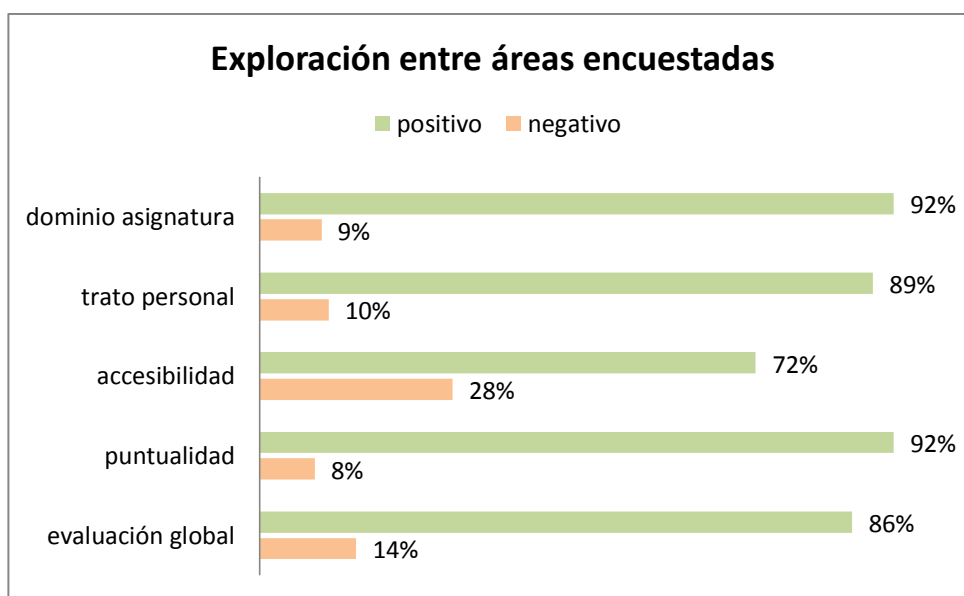
Cuadro N°6- Elaboración propia con datos de la encuesta, julio y agosto de 2014- Significado de nc/ns/ = no contestan/no saben

Dado que los estudiantes consideran sus profesores de una manera muy positiva, la calificación “excelente” sobresale en todas las áreas encuestadas. La variable mejor indicada es el dominio de la asignatura, seguido por la puntualidad y por último el trato personal.

Más aún, el cuadro n°6 refleja características que también reciben menores puntuaciones. Surge entonces la pregunta ¿qué relevancia tienen las opciones menos seleccionadas en la identificación de un modelo de buen profesor universitario?

A fin de esclarecer la perspectiva exteriorizada, se expone un nuevo gráfico que explora el contenido de las variables, al exponer categorías y subcategorías que corresponden a lo no contesta, lo malo, lo regular y lo más o menos bajo la categoría de negativo, y por otro lado exhibe las sub categorías bien, muy bien y excelente, codificadas en la categoría designada como positiva.

Gráfico 11- Calificación entre las áreas encuestadas



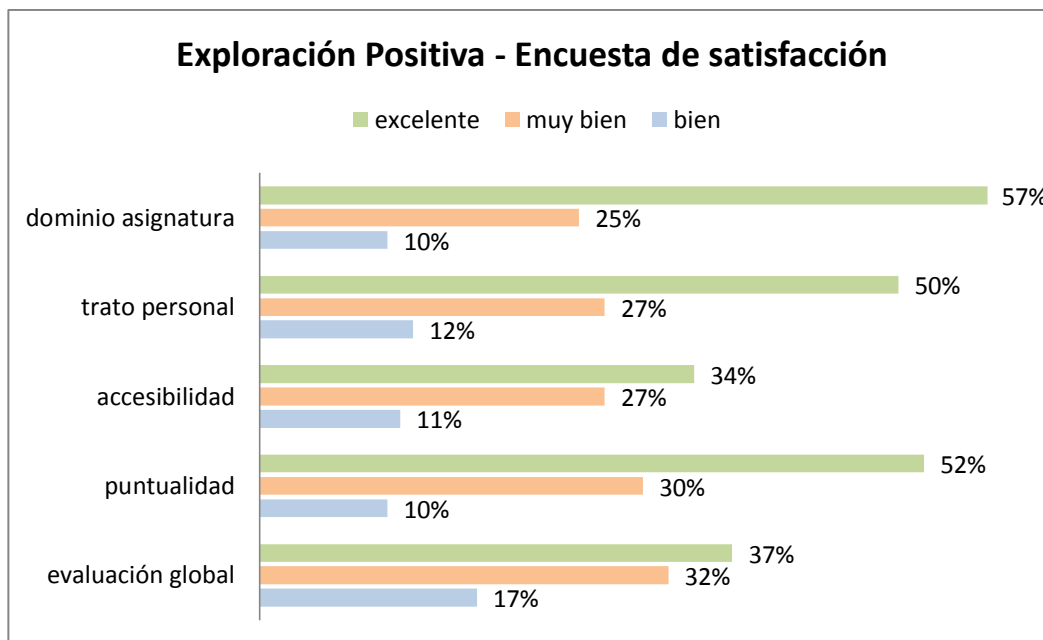


Gráfico N°11-Análisis entre áreas de interés. Encuesta de satisfacción, julio/agosto 2014. Elaboración propia.

En otras palabras, el gráfico N°11 señala en primer lugar la representación de los puntajes negativos y positivos, que destaca la apreciación efectiva sobre lo que se desaprueba. En la gráfica inferior, sobresale la “Accesibilidad” como la variable con mayor disconformidad, 34% de los encuestados. Es decir, tal variable expresa la receptividad y respuesta del profesor en la modalidad, presencial y virtual.

Corresponde señalar que al observar las dos categorías en donde el “excelente” no recibe tan buenos puntajes, cabe destacar que la opinión de los estudiantes en la “accesibilidad” confirma el porqué del resultado obtenido en el área de la “evaluación global del docente”. Así se podría deducir que la mala apreciación en la “accesibilidad” disminuyó la estimación general recibida en la actuación global.

Para analizar en mayor profundidad la variable Accesibilidad, se construye esta nueva representación gráfica.

Gráfico 12- Análisis de la Accesibilidad del profesor

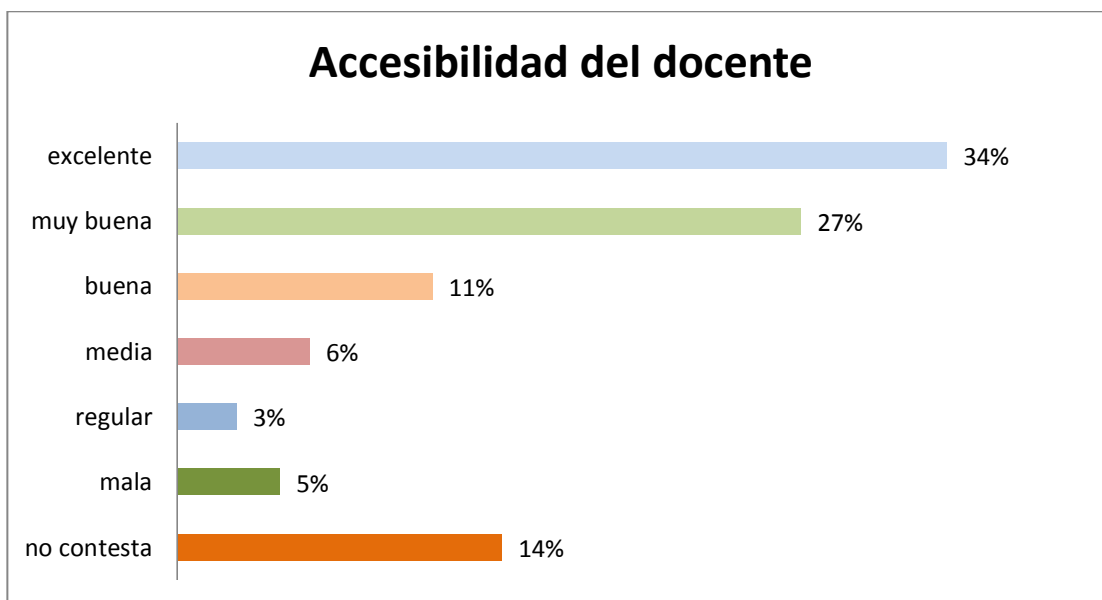


Gráfico N° 12. Exploración de la Accesibilidad del profesor. Datos de la encuesta de satisfacción. Julio-agosto 2014. Elaboración propia.

El gráfico despliega la sub categoría “excelente” y la cantidad de estudiantes que “no contesta” con un sexto de las adhesiones. Cabe comparar entonces, la participación de estas dos sub categorías, a saber “No contestan” y “Excelente”, en el puntaje de las demás variables.

Gráfico 13- Distribución de la sub categoría no contesta

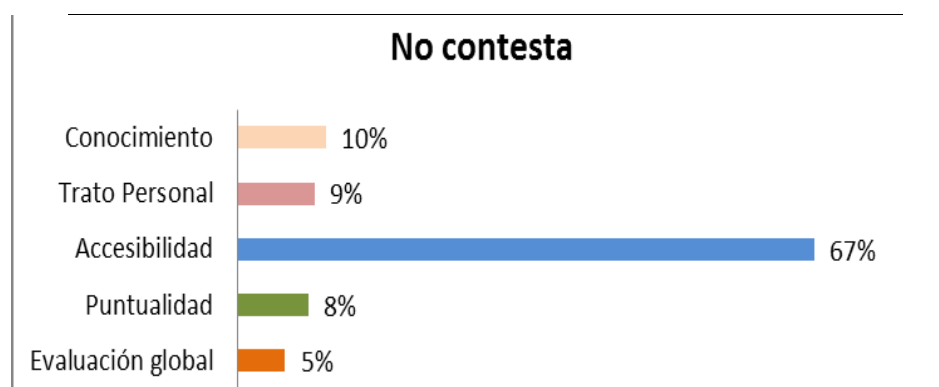


Gráfico 13- Elaboración propia con datos extraídos de la Encuesta de Satisfacción. Julio/agosto 2014

Gráfico 14- Distribución de la sub categoría excelente

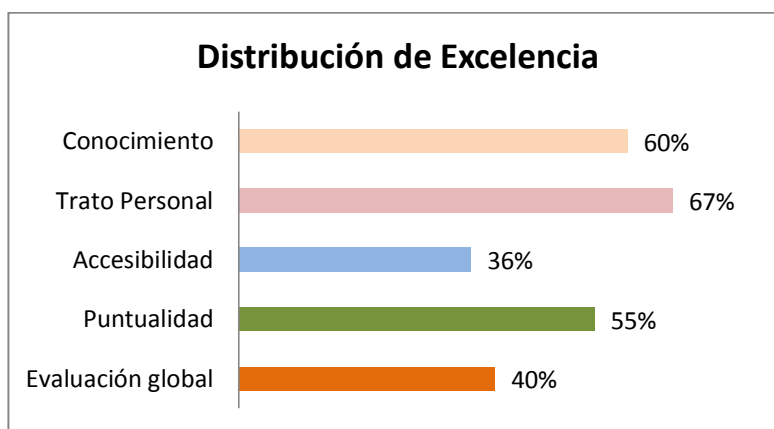


Gráfico 14- Extraído de la Encuesta de Satisfacción- julio/agosto de 2014- Elaboración propia

En estos dos gráficos, se confirma la accesibilidad como la variable en que más estudiantes prefirieron no expresarse y de menor puntaje en excelencia.

Si se agregan a estas ponderaciones, los comentarios cualitativos de la encuesta sobre la actuación del docente, se señala que el 10% de los estudiantes tuvo interés en exponer las cualidades o defectos encontrados en sus profesores. En este sentido, corresponde mencionar que en el análisis del diagrama codificado con los hallazgos cualitativos, menos de un cuarto de los participantes consideran la comunicación y la presencia virtual del docente en sus valoraciones, de los cuales la mitad supone como mala la gestión a través de internet. La otra mitad se divide entre las puntualizaciones de un desempeño regular, y los que la perciben como buenas.

No se entrevistó entonces, que los estudiantes sientan beneficiosa la utilización del área virtual como herramienta de aprendizaje. Sus opiniones están concentradas en otros campos de interés y cuando la puntúan, la encuentran deficiente en la mayoría de los casos.

Con la finalidad de comprender esta discordancia, se triangulan las cifras obtenidas con lo descrito de antemano en el marco teórico, apartado 2.4.1, que expone las características de los estudiantes universitarios del siglo XXI sobre lo virtual/tecnológico. El dato sobresaliente describe el porqué del desinterés temático de la población, y alude a no conocer un mundo sin estos dispositivos.

Consecuentemente *“la tecnología creada con elementos externos está con nosotros hace miles de años”* (Gardner & Davis, 2014:29), ella *“nos proporciona un medio importante con que llevar a cabo acciones desde que nacemos hasta que morimos”*. Estos autores, con respeto a las herramientas digitales, afirman que los jóvenes en la actualidad tienen la tecnología incorporada

a su vida y la perciben como parte de su propia existencia. En este contexto se explican las diferencias existentes entre los que se ven obligados a incorporar los dispositivos desconocidos en su desempeño personal habitual y los que siempre convivieron en un mundo con los mismos dispositivos.

Corresponde agrupar las descripciones y triangular las variables cuantitativas con los análisis expuestos en las categorías de la matriz de datos secundarios en los parámetros cualitativos. Allí, se encuentran referencias sobre el tema virtual descrito en las encuestas, integrado en los comentarios realizados a los docentes, en los cuales se resalta: la organización, la escasez de materiales, la ausencia de respuestas correctas de los ejercicios prácticos, y la claridad explicativa

- ❖ *“Estaría bueno también que en”... (el Portal Educativo) “la información estuviera mejor organizada.”* Enc. 29
- ❖ *“Al curso en”... (el Portal Educativo) “le falta más material y mejor organizado”.* Enc. 58
- ❖ *“No me parece bien que en”... (el Portal Educativo) “no se pongan las respuestas correctas de los prácticos”.* Enc. 67
- ❖ *“Necesidad de material claro para estudio”.* Enc. 74

Con la inclusión de estos testimonios, se da comienzo a la incorporación triangular de la Encuesta. Estas descripciones son los resultados de las investigaciones que obedecen a los parámetros cualitativos y expone las representaciones estudiantiles adicionadas de atributos explicativos presentes en los comentarios a los profesores, ubicados sobre el final de la técnica. Estas descripciones, se catalogaron en tres áreas vinculadas a los atributos de cualidades que forman el patrón de competencias esperadas en el buen profesor universitario.

- 1° - Cualidades metodológicas
- 2° - Cualidades personales
- 3° - Cualidades profesionales

Con la intención de descubrir cuál fue la categoría más valorada por los participantes, se codifican las explicaciones para tener la posibilidad de estudiarlas, analizarlas y triangularlas. El resultado de esta observación está expuesto en la gráfica que sigue.

Gráfico 15– Cualidades Docentes Según Encuesta de Satisfacción

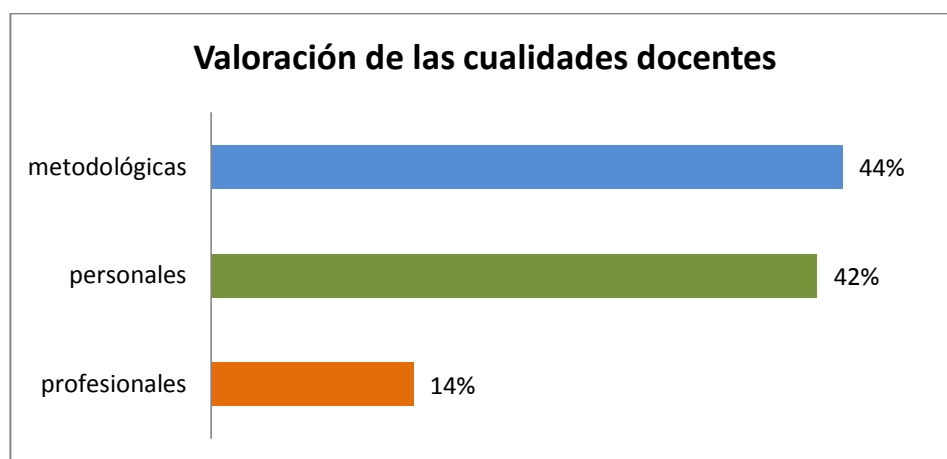


Gráfico N°15. Elaboración propia para este trabajo de investigación. Datos extraídos de la Encuesta de Satisfacción entre julio/agosto de 2014

Esta representación gráfica, presenta las distintas categorías de competencia apreciadas en los profesores, e indican que un sexto de los estudiantes eligió las cualidades profesionales específicas encontradas en los integrantes del cuerpo docente, mientras que más de dos tercios de las preferencias se dividieron de forma casi igualitaria entre las cualidades personales y metodológicas.

### 4.3 Resultados del cuestionario y entrevistas

Como se ha dicho, en las elecciones del cuestionario se reflejan las características esenciales de un buen enseñante. Las descripciones más refrendadas en esta técnica, se asemejan a las halladas en las encuestas de satisfacción.

Igualmente este mismo hecho se percibe en las entrevistas, lo que concluye que idénticas realidades se manifiestan en los testimonios de los integrantes de las tres muestras. Las gráficas que siguen, analizan estas categorizaciones.

Gráfico 16- Cualidades docentes del Cuestionario

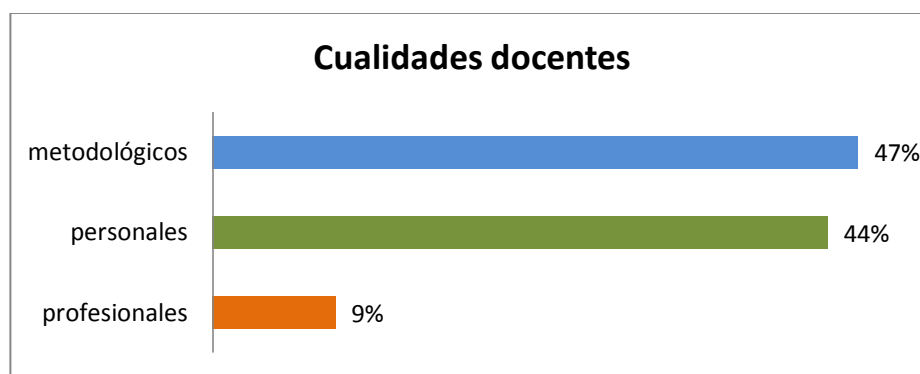


Gráfico N°16 – Distribución de las cualidades docentes encontradas en respuestas abiertas del cuestionario, elaboración propia – noviembre de 2014

Estas cifras exteriorizan que los profesores analizados en encuestas de satisfacción se aproximan mucho a las cualidades idealizadas por los estudiantes en los cuestionarios. La exploración de los datos de las encuestas referente a los profesores del primer semestre, y el cuestionario de opiniones y percepciones que expone una situación deseada, indican conclusiones análogas.

Gráfico 17– Cualidades docentes cotejadas

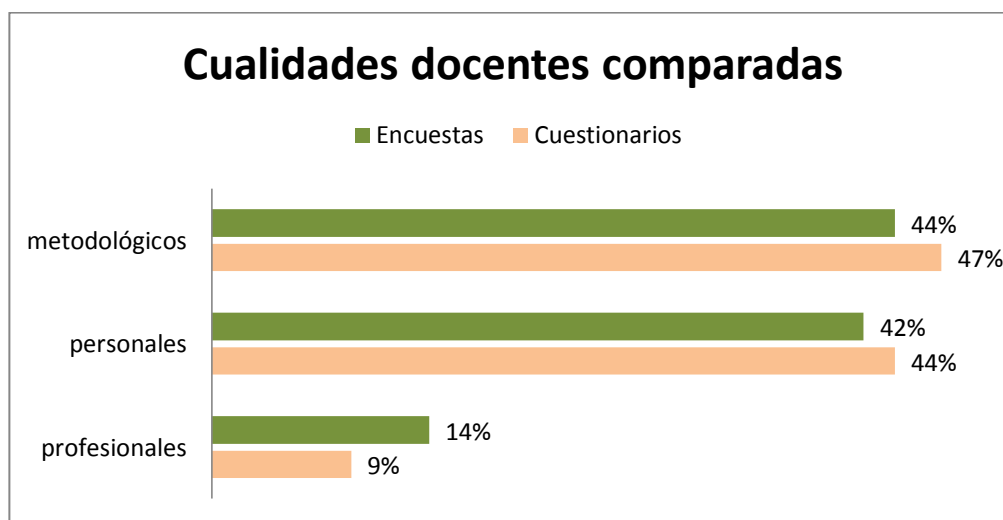


Gráfico N°17 Exploración de las opiniones sobre las cualidades docentes de las Encuestas de Satisfacción y los cuestionarios cualitativos. Elaboración propia. Noviembre 2014

El gráfico 17 ilustra perfectamente las similitudes expresadas por los mismos estudiantes en las encuestas del final de primer semestre- datos de los profesores, y el cuestionario del final del segundo semestre con la representación ideal de cualidades deseadas en los profesores.

Además de los resultados que expresan los gráficos anteriores, se identifican particularidades distintas en el docente cuando se identifican las impresiones de la muestra según sexo y o rendimiento académico.

El análisis de la variable características de la buena enseñanza universitaria en primera instancia y competencias del buen docente en segundo lugar, trianguladas con la variable género, es lo que se expone en el próximo cuadro.

Cuadro 7- Características del profesor según sexo de los estudiantes

<b>Características de la buena enseñanza universitaria</b>	
<b>Expresiones masculinas</b>	<b>Expresiones femeninas</b>
Clases dinámicas	Clases dinámicas
Ejercicios prácticos	Clases prácticas
Centralizada en el docente	Motivación docente
Clases interactivas	
Didáctica divertida	
Claridad explicativa	
Profesionalismo del docente	

<b>Competencias del buen docente</b>	
Atiende a las necesidades personales	Atiende a los alumnos
Buena escucha	Buena escucha
Clases animadas	Clases dinámicas
Clases teórico/prácticas	Clases exigentes
Disposición a explicar	Disposición a explicar
Divertido	Divertido
Devolución de rendimiento	Tareas personalizadas
Trabajos grupales	Emoción a la asignatura
Profesor atento	Profesor atento
Profesor ordenado	Profesor joven
Utiliza prácticos ágiles	Profesor práctico
Evaluaciones completas	Evaluaciones compartidas
Simpáticos	
Son carismáticos	
Profesor prolijo	

Cuadro N° 7- Comparación de variables según género. Elaboración propia. – Noviembre 2014

Al identificar en el cuadro N°7 las singularidades docentes según el género de la población estudiada, resulta significativo observar la cuestión de las Característica de la buena enseñanza Universitaria. Allí se contrasta las expresiones sintéticas empleadas por las definiciones de las mujeres, acompañadas por la categoría de clases dinámicas seleccionada por ambos grupos.

Seguidamente en la variable “Competencias del buen docente”, presenta una realidad diferente, pues casi el 50% de las elecciones de los hombres se igualan a las selecciones de las mujeres. A su vez el género femenino presenta un número menor de factores diferenciadores.

Corresponde especificar que las desigualdades mencionadas por mujeres y hombres observan una aproximación a la realidad localizada en este grupo particular de estudio. El análisis de los datos según género de estudiantes, debe ser tomado con prudencia por la baja representatividad del sexo femenino en la muestra. Aun así nos parece interesante observar que el resultado hallado en la categoría de características de la buena enseñanza desde la óptica de los varones, está representada con clases dinámicas, actividades interactivas, dirigidas por el profesor siempre presente, poseedor de una comunicación divertida, clara, que aplica ejercicios prácticos dentro de un ámbito profesional.

A su vez las damas caracterizan la enseñanza de calidad con dinamismo, practicidad y motivación del docente. Este acercamiento indica las alternativas del grupo pequeño que posee conceptos comprensibles, que a su vez son tomadas en cuenta solo como una referencia casual.

En cuanto al argumento masculino sobre competencias deseadas, se puede inferir una representación más genuina por ser la mayoría de la población estudiada. Ellos distinguen como competencias valiosas, la prolijidad, simpatía, carisma, orden, además de las cualidades compartidas por la población total que es: atención a las necesidades individuales, buena escucha, clases dinámicas, balance entre lo teórico y práctico, disposición a explicar, enseñanza entretenida, la evaluación completa y la devolución de rendimiento.

Por otra parte el ideal distintivo de esta muestra de integrantes femeninos, posee características de exigencia académica, tareas personalizadas, exposición temática emotiva, juventud y practicidad, además de conservar las cualidades compartidas referidas en el párrafo anterior.

En conclusión el presente análisis considera las similitudes y diferencias entre ambos sexos, y toma en consideración que esta realidad es única e intransferible, por lo que exclusivamente se pretende exponer la peculiaridad de las expresiones de cada grupo en particular. Puesto que en

muchos casos las expectativas son coincidentes, y que simultáneamente coexisten preferencias en algunas categorías y ninguna de las variables se encuentran contrapuestas.

A continuación cabe especificar los resultados encontrados en el estudio de las bivariantes rendimiento académico y el gusto por lo que se estudia. El resultado encontrado traduce el ideal estipulado por los mismos alumnos que se identifican como excelentes. Esta muestra representa 20% de la cifra total de estudiantes.

En cuanto a este grupo particular de excelentes estudiantes, identificados como individuos solteros, nueve décimos poseen entre 18-20 años, viven con la familia, solamente estudian, concurren a clases en el turno matutino y todos cursan el segundo semestre de la carrera de IS.

Entre estas particularidades se debe determinar que el rasgo diferenciador es el sexo. En primer lugar, se destacan 42% de mujeres y 58% de hombres. Consecuentemente si se considera al restante de la muestra, los porcentajes entre los individuos por orden de género es muy distinta, 83% de hombres y 17% de mujeres.

Gráfico 18– Comparación de muestras por género

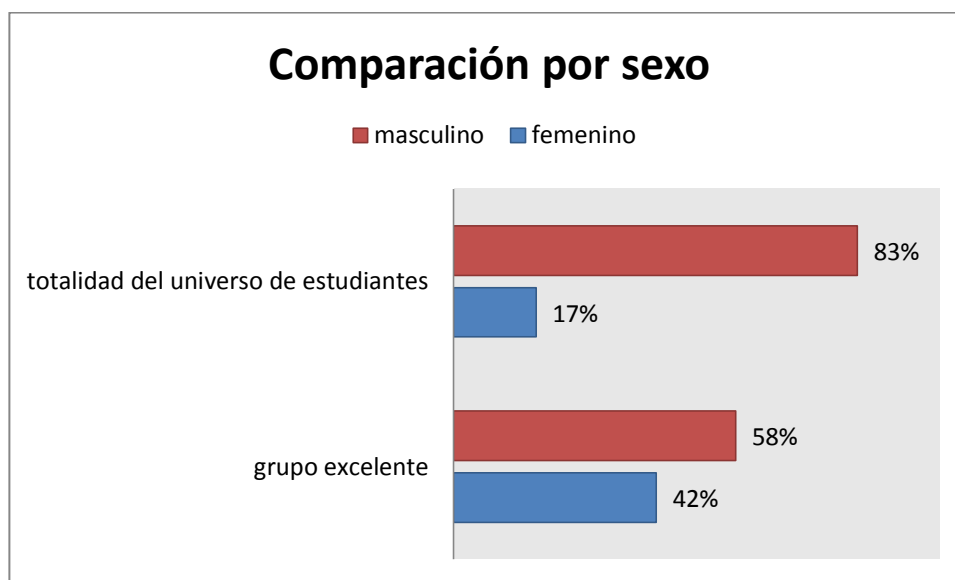


Gráfico 18- Comparación de muestras entre la Población Excelente y grupo general - Elaboración propia. Nov. 2014 – Datos extraídos de los cuestionarios

Se considera como dato suplementario que en el grupo que se autodenominan excelentes, se identifican una mayor presencia femenina comparada con la muestra general del universo de estudiantes. Como curiosidad, se complementa que el 38% del total de las mujeres, se encuentran en este grupo

En vista de las consideraciones anteriores se debe revelar las características de los buenos profesores que esta muestra eligió, en las cuales se destacan opciones iguales a las del total de alumnos, y se identifican algunas características discordantes.

Precisamente el modelo del buen profesor desde la mirada de los estudiantes de muy buen rendimiento, obedece a las siguientes características anheladas en un educador: la valoración del razonamiento en las evaluaciones, a pesar de ser también bien vista la memorización, la utilización de parciales frecuentes, la integración de repartidos claros con ejercicios paso a paso y respuestas, las explicaciones que deben ser comprensibles y el aprendizaje basado en el relacionamiento con temas ya conocidos, más aún se estima la dedicación de suficiente espacio de tiempo para que el aprendizaje se afirme, agregada de la ventaja proporcionada por la inteligencia y el saber docente, explícitamente por el saber conexo al hacer en relación directa con la profesión.

En síntesis, la disparidad de este modelo con el patrón general se identifica en el agregado de tres características:

- ✓ la valoración del razonamiento, acoplado con la memorización
- ✓ dedicación de tiempo a la asimilación del aprendizaje
- ✓ la inteligencia del profesor,

Los demás puntos son coincidentes con la representación docente descrita por la muestra general.

#### **4.3.1 Las cualidades metodológicas del buen profesor**

Cuando se tiene en cuenta las referencias del alumnado a los aspectos metodológicos, en primera instancia se conceptualizan diferentes factores que componen las competencias del área en cuestión como muy eficaz. A fin de clasificar esta perspectiva, las subdividimos en cinco variables:

- ✓ Características de la enseñanza
- ✓ Exposición/explicación de los profesores
- ✓ Métodos de enseñanza
- ✓ Materiales y recursos utilizados en la enseñanza
- ✓ Métodos y características de la Evaluación

### 4.3.1.1 Características de la enseñanza

Para abordar esta variable se expondrán simultáneamente los resultados obtenidos a partir de los métodos cualitativo y cuantitativo, y de esta forma reunir los beneficios de ambas metodologías de investigación.

Cabe mencionar que en el sistema utilizado en el cuestionario, se identificaron las características metodológicas de una buena enseñanza, según una lista de categorías cualitativas seleccionables. A cada estudiante correspondió considerar las tres mejores habilidades para cada variable, siempre que simbolizara lo que el profesor universitario debe poseer.

Gráfico 19– Cualidades de la Enseñanza del Buen Profesor

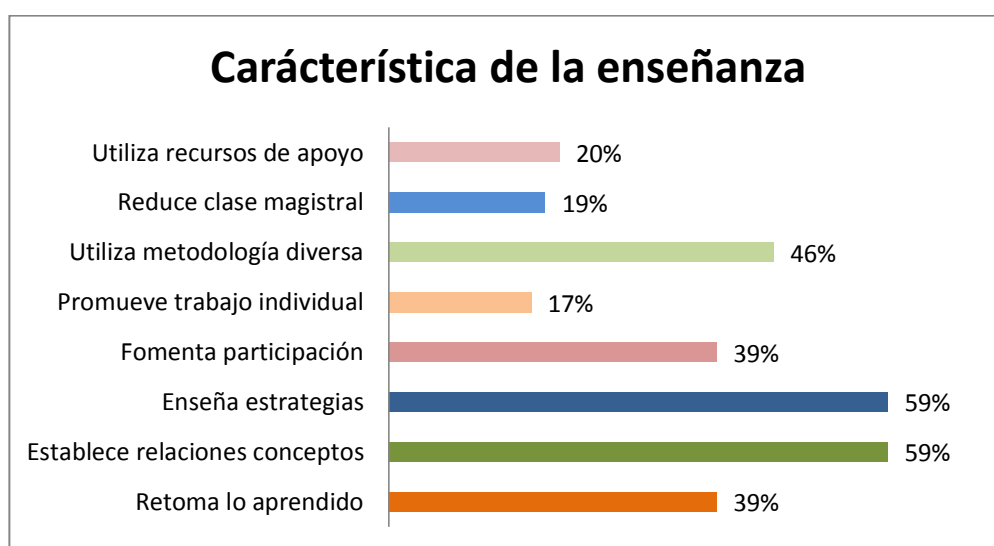


Gráfico N° 19- Elaboración propia basada en datos del cuestionario aplicado– noviembre 2014

La línea de preferencia de los alumnos, de acuerdo a las categorías incorporadas en el gráfico 19, determina el inicio del modelaje de expectativas hacia la buena docencia: más de la mitad de los colaboradores eligen la opción "establece relaciones entre los conceptos y temas de la asignatura" y la misma cantidad selecciona también "enseña estrategias para aprender" (técnicas de estudios, cómo preparar exámenes, cómo realizar informes), seguido por una cifra un poco menor que prefiere el factor "utiliza una metodología diversa y adaptada a las características de los alumnos".

Este aspecto detallado en el gráfico N°19, coincide conceptualmente con el marco teórico, que en otras palabras expresa estrategias de aprendizaje basadas en el anclaje de conocimientos y su relación con los nuevos conocimientos, descritas por Cubero, (2005:123) y apoyadas en las ideas de Monereo y Pozo (2003:25-34) sobre la autonomía formativa.

De este modo se debe delimitar aquello que los investigadores aseveran desde el inicio del siglo XXI, como lo identifica el marco teórico, que detalla la necesidad de enlazar las estructuras de nuevos conocimientos en los entendimientos adquiridos anteriormente, como una aptitud fundamental del buen profesor. Esto implica la construcción de estos andamios anclados a las experiencias primarias, transformadas en nuevas plataformas o esquemas estructurados que a su vez siguen su proceso de crecimiento y mutación en nuevas combinaciones cognitivas, mencionadas por Ausubel (2000:166). A todo esto se debe observar en esta línea de selección, los procesos de enseñanza/aprendizaje autónomos mencionados por Rue (2009:81-83) que reconoce en la autonomía presente en la educación superior como el principal éxito formativo fortalecedor de las capacidades personales, un proceso que determina una formación autorregulada.

Como se ha dicho, hay sintonía entre las aseveraciones teóricas y las consideraciones del alumnado. En definitiva los estudiantes idealizan el método de enseñanza que estimule la autonomía utilizado por el profesor, lo que equivale a tener en cuenta una construcción epistémica conjunta entre profesor/estudiante que provoque la autorregulación. Desde esta condición, las distintas matrices puntualizan los esquemas, que facilitan los resultados de un aprendizaje eficaz/autónomo, análisis alcanzado desde la triangulación de técnicas con el marco teórico y variables codificadas.

Por otra parte, al analizarse las categorías de menor interés representadas en el gráfico 19, se verifican dos de ellas que no atraen al estudiantado en cuestión: a saber, los trabajos individuales y las clases magistrales. Ambos se alinean en las individualidades, distantes de las preferencias de la sociedad actual repleta de herramientas que fomentan lo colectivo, las asociaciones, las redes en todas sus expresiones. Estas opciones no marcadas, aseguran que las metodologías solicitadas reflejan una vida social educativa construida colaborativamente y que este ejercicio colectivo se trasluce en una educación que prescribe al estudiante a una continuidad formal colaborativa, autónoma y reflexiva.

Los estudiantes también remarcan estos conceptos como válidos en las impresiones reflejadas en las informaciones cualitativas categorizadas en las matrices de las encuestas y cuestionario. Entre ellos se destacan este fragmento:

- ❖ *"El profesor siempre mostró interés en que comprendamos completamente lo que nos enseñaba [...] Es claro explicando los temas, y también demostrando como muchos de ellos se relacionan"* (Enc.25)

Otro alumno mencionó cómo debería ser esta forma de enseñanza al especificar que:

- ❖ “Explicaba temas complejos con un lenguaje sencillo, comenzaba con ejemplos fáciles y de temas aprendidos en concepto pasado o ejercicios más difíciles. Nos motivaba, hacía que no fuera tan difícil como parece” (Cuest. 33)

Ambas observaciones confirman los mismos conceptos definidos por Cubero (2005) y Ausubel (2000), al triangular las categorías de las cualidades docentes y la teoría presente en el marco teórico.

#### 4.3.1.1 Explicaciones/exposiciones docentes

La siguiente variable del área de metodología se refiere a las explicaciones y exposiciones docentes, cualidades encontradas como útiles en los buenos profesores.

Gráfico 20– Características de las explicaciones/exposiciones docentes

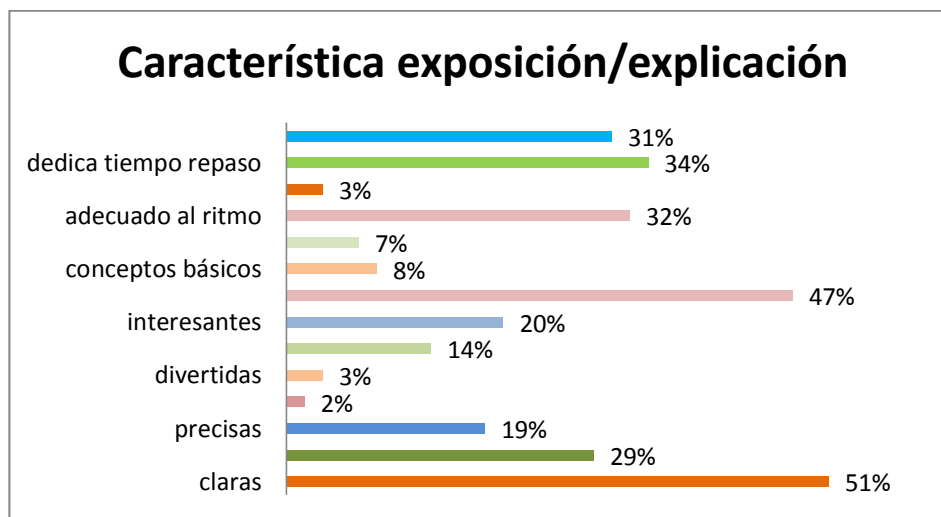


Gráfico N° 20- Extraído del cuestionario, noviembre 2014, elaboración propia.

Al examinar el gráfico N°20, las categorías más seleccionadas evidencian un profesor que procedimenta su práctica metodológica con una explicación clara, y recurre a ejemplos prácticos de la vida real, y específicamente de la futura profesión. Esta selección señala una preocupación orientada hacia el futuro profesionalismo del que aprende, y espera que la ejercitación “se convierta en una propuesta capaz de operativizar la misión formativa y profesionalizadora que tiene encomendada la Universidad”. (Zabalza, 2009: 24)

En contraposición, desde la revisión de las categorías menos elegidas, no es aceptable a los mismos estudiantes, un profesor que se caracterice en explicaciones divertidas, amenas y que tenga un tono de voz determinado. Estos rangos no seleccionados, presentan una realidad

distintiva. Se cree pertinente mencionar que la diversión en clase y lo ameno ni siempre está fuera de lugar, sino que el sentido dado por el estudiantado se encamina hacia una formación profesional que lo pueda conducir a la excelencia formativa, de esta manera lo no seleccionado remarca lo esperado con más fuerza aun.

Desde este aspecto, estas clasificaciones, fueron confirmadas en las categorizaciones realizadas en los datos descriptivos de todas las técnicas aplicadas. Se destacan los fragmentos que expresen las opiniones estudiantiles:

- ❖ *“Mantén motivado a aprender utilizando ejemplos de la vida cotidiana para desarrollar nuestro interés” (Cuest.4)*
- ❖ *“Era claro, preciso, exigente, hizo que aprendiera” (Cuest. 57)*

En consecuencia como se transcribe, el participante considera que los ejemplos de la vida cotidiana lo ayudan a aprender de forma autorregulada. De la misma manera la claridad explicativa y la solicitud de conocer y entender la profesión es mencionada en varias oportunidades, destacándose las explicaciones vinculadas a la carrera en curso, como lo describen las citas que siguen:

- ❖ *“Perfiles de ingeniero más específicos (son los) que permiten especializarse desde temprano haciendo lo que a uno más le guste” (Cuest. 52)*
- ❖ *“... Aplicaciones prácticas apuntando al ámbito profesional. Interés por la materia y por la tecnología por parte del profesor. Buena comunicación y relación entre los distintos temas de la ingeniería” (Cuest. 49)*

Así, el deseo de saber hacer, de poder ejercer rápidamente en la profesión, se destaca continuamente, y se une a una realidad requerida y expresada por los estudiantes cuando plantean testimonios sobre:

- ❖ *“Clases dinámicas y prácticas. Profesores nuevos que aporten otra perspectiva y explicación al dicho tema. Ejemplos de aplicaciones en la vida profesional. Nuevos métodos que motiven a los estudiantes...” (Cuest.37)*

Visto que la pertinencia de lo enseñado en relación a la vida práctica es un posicionamiento presentado con mucho énfasis, se analizan las técnicas desde la identificación de las aseveraciones estudiantiles. Una vez decidida la vocación profesional, el alumnado anhela encontrarse con la realidad profesional, y al acercar dicha posibilidad a su universo, las vivencias son más profundas, lo cual permite que el conocimiento se fije de manera intensa.

De esta forma, el enfoque de los comentarios se alinean con las expresiones de Perkins (2010) que sugiere la presencia de un aprendizaje pleno: *“la educación siempre debe preguntarse qué puede hacerse para hacer accesible el conocimiento y las prácticas estimulantes”* y continua con la mención del aprendizaje globalizado, que destaca principalmente aquello que los estudiantes solicitan, sobre el conocimiento profesional y la exposición de los aprendizajes desde una perspectiva técnica en acción

En resumen, al triangular las técnicas, el marco teórico, las variables y las categorías, las voces de los estudiantes expresan querer una enseñanza clara, orientada a la práctica, como buena característica metodológica, presente en todas las extracciones consultadas. Estas particularidades están presentes en los métodos de enseñanza que se apreciaron como singulares en el buen profesor universitario.

#### 4.3.1.2 Métodos de enseñanza

No solo las explicaciones y exposiciones aportan al trazado del modelo de buen profesor sino también los métodos de enseñanza que se utilizan en la buena acción profesional.

Gráfico 21– Métodos de enseñanza

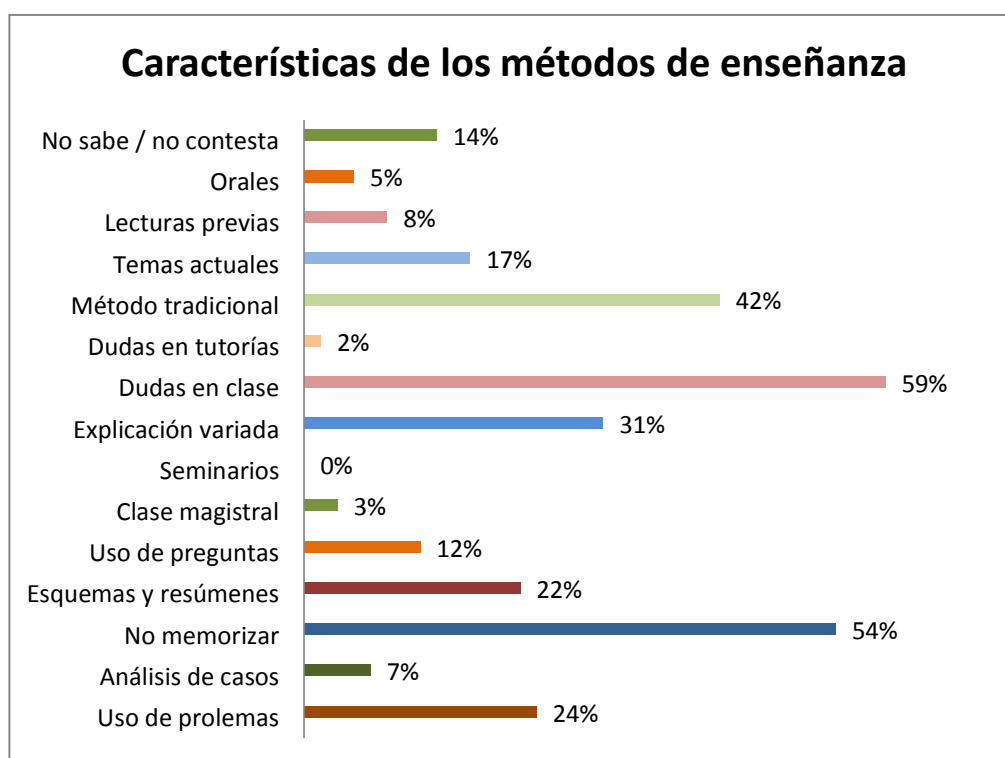


Gráfico N°21. Análisis de los métodos de enseñanza del buen profesor, extraído de los cuestionarios aplicados, noviembre 2014. Elaboración propia para el presente estudio.

En el gráfico se desglosan nuevos aspectos preferenciales entre los alumnos, a saber: la resolución de dudas en clase y el aprendizaje no memorístico. Este último confirma las categorías presentadas en el gráfico 19, que identifican la necesidad del anclaje de conocimientos, al favorecer la enseñanza no memorística, pues este ítem remarca el adiestramiento relacional constante, que se distancia del aprendizaje retentivo, de esta manera se analizan diferentes variables y sus categorías, que provocan nuevas clasificaciones.

Desde este concepto, se identifican la unión de saberes en la acción educativa del buen profesor. Es en este contexto que se presentan la resolución de dudas en clase, incuestionablemente muy solicitada por más de la mitad de los estudiantes. Esta característica ilustrada en las apreciaciones abiertas mencionadas por los alumnos, ubican la unión del saber práctico que dilucida las dudas.

Ahora bien, al observarse lo que no interesó al estudiante, se identifica el descarte de dos variables, el aprendizaje adquirido en seminarios y la satisfacción de las dudas en las tutorías. Específicamente, no se debe perder de vista la falta de experiencia de esta población con la modalidad de seminarios y de igual manera con los programas de tutorías. Consecuentemente, era de presumir que estas dos opciones fueran las de menor importancia, cuando la meta del joven es encontrar el mejor apoyo en esta etapa de estudios.

Como los universitarios demandan la resolución de sus dudas, en las descripciones de preguntas abiertas, este recurso es abordado desde varios ámbitos, lo que se expone a seguir:

- ❖ *“Te escucha tus dudas, no tiene problema en explicar varias veces, atento.” (Cuest.8)*
- ❖ *“Se le podía preguntar dudas todo el tiempo y nunca tenía problema en responder. Además, no tenía problemas en responder las cosas una y otra vez. Daba ejemplos prácticos en clase que fueron muy útiles” (Cuest.12)*

En este sentido, se debe destacar la cantidad de estudiantes universitarios que todavía requieren una actitud paternalista en sus profesores, ya que demandan atención para aclarar una duda, hecho que ocurre cuando la teoría y la práctica no están totalmente conectadas. Razón por la cual, al investigar una población que recién inicia su carrera universitaria, se observa que la autonomía cognitiva está presente de forma incipiente en algunos estudiante. Así, se debe advertir que la disposición al aprendizaje como proceso, no es una cuestión sencilla y debe estar concatenada a un autocontrol que se adquiere a través de la madurez personal.

Esta categoría esta estampada en el apartado 2.3 - El profesor universitario y el saber enseñar. Allí se destacan los conceptos coincidentes expresados por Tardif (2004) que especifica

conceptos sobre el saber enseñar práctico, Finkel (2008) expone un profesor que da vida a su asignatura, Kincheloe (2001) presenta el profesor que estimula el desarrollo de consciencias críticas, además de la reflexibilidad pregonada por Carbonell (2001).

Todas estas nociones apuntan hacia el incentivo de la capacidad autorregulada responsable del desarrollo de la autonomía individual que se adquiere paso a paso. Dado que no se podrá llegar a ser profesional sin conquistar esta competencia, se requiere el perfeccionamiento del razonamiento individual, pues *“La universidad [...] forma a los estudiantes en el plano profesional, proporcionándoles, sobre todo gracias al interés que saben suscitar algunos profesores, conocimientos y destrezas intelectuales”* (Ariño, 2008:127). Entonces concretamente al conseguir las habilidades intelectuales proporcionadas en este nivel de estudios, se puede completar el camino hacia la independencia formativa, y adquirir las superaciones que favorezcan la autonomía personal.

A fin de exponer las conclusiones de los entrevistados sobre la reflexión colectiva focalizada en el alcance de la autonomía de enseñanza/aprendizaje, se identifican límites negativos y positivos, presente en los testimonios

- ❖ *“Yo esperaba encontrar un profesor que sepa mucho sobre esto, que sea capaz de enseñarme mucho, o sea sacarme..., que cualquier pregunta que yo tenga sobre el tema, él me la sepa responder, [...] para quedarme sin dudas, y aprovechar al máximo al profesor, ¿no?”* (Entr.3)
- ❖ *“es la materia, a mi parecer, que más necesita palo fuera de clase, con los libros, mas apuntes y más pilas en clase, lo que está lejos de ser algo negativo”* (Enc.14)

Particularmente en estos fragmentos, se evidencian dos actitudes diferentes. La primera, expone la espera de una protección más paternalista, menos autónoma. A su vez la segunda manifiesta una preparación personal independiente de lo que el profesor presenta en clase, lo que explica claramente la presencia de la autorregulación del participante. En este sentido, cabe considerar la postura que sigue:

- ❖ *“a mí me gusta la independencia en el sentido que me parece que lo mejor para aprender es sentarse a buscar solo a hacer las cosas solo, y no tener que dar al diente no sé. (...) Pero yo creo que esta independencia va hasta un punto en que tenemos que tenerla. Estééé..., lugares y oportunidades de preguntar las cosas que, ... las dudas que se nos vino”. Ent.2.*

Además habrá que agregar sobre las “*tácticas y estrategias para dotarse de <buenos> apuntes*”, lo que finalmente “*constituye la preocupación fundamental*” de los estudiantes (Ariño, 2008:157), por ser un componente que facilita la tarea de preparación para las evaluaciones o ejercitación domiciliaria, pues “*no se trata tanto de utilizar el tiempo fuera de clase para completar materias o enriquecer el conocimiento de las mismas mediante bibliografía complementaria*”, lo que se busca entonces es acercarse a la aplicación de la ley del atajo, y la búsqueda por simplificar caminos. De esta manera habrá que preocuparse por reparar las demandas, criteriosamente.

- ❖ “*...lo importante siempre se anotaba... Ejercicios paso a paso anotando los puntos relevantes además de decirlos...*” (Cuest.57)

De esta forma, en la última descripción se consideró la característica del buen profesor que proporciona los ejercicios pasos a paso con la explicación detallada de cada escalón. Estas consideraciones individuales agrupadas, son vitales para la investigación actual, que ambiciona llegar a un consenso colectivo. En relación a esta condición se debe reconocer las diferencias encontradas en el público participante. Se evidencia de esta manera que el buen pedagogo deberá seleccionar una forma de actuar que permita auxiliar a los diferentes tipos de estudiantes, poseedores de disímiles niveles de autonomía, y estimular el desarrollo personal/colectivo

Como dice este entrevistado,

- ❖ “*el conocimiento sí o sí lo vas a tener que tener. [...] el profesor es cómo una ayuda, [...] por la tuya también vas a tener que estudiar, [...] es tu responsabilidad, [...] buscar información y estas cosas. El profesor vendría a ser una ayuda para mejorar. El profesor da la herramienta, está en vos usarla. Te enseña a usarla, pero tu tenes que expandir eso, no tenes que quedarte con el que el profesor te da, a esto es que voy.*” Ent. 6.

Ante esta afirmación del interpelado, se aclara que los estudiantes reconocen su responsabilidad colaborativa en lo que atañe a su formación profesional, a pesar de demandar el apoyo de buenos materiales para ampliar su solidificación del conocimiento

### 3.4.1.3 Materiales y recursos

Ahora, para comprender mejor la siguiente categoría metodológica, se pasa a identificar las demandas de los materiales dispuestos a apoyar las acciones docentes. El joven universitario

revela algunas categorías favorables ansiadas como provechosos soportes de la acción educativa de valor.

Gráfico 22- Materiales y recursos

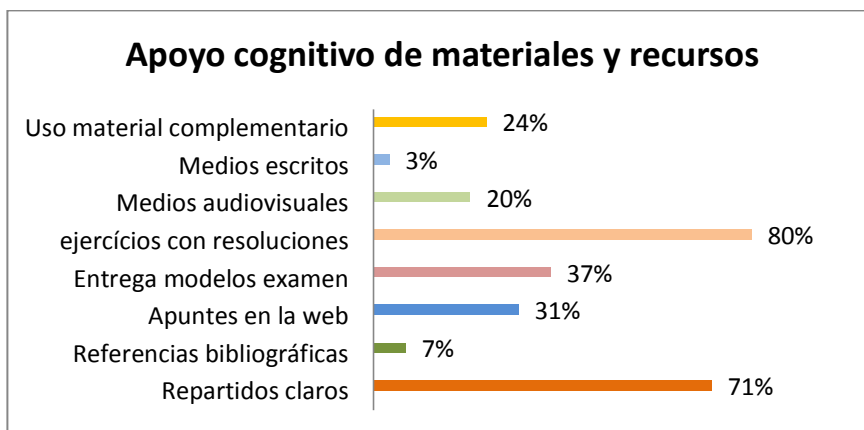


Gráfico N°22. Elaboración propia para este estudio, sobre recursos utilizados por los docentes, datos del cuestionario aplicado, noviembre 2014

Se demuestra, en el gráfico N°22, los aspectos que los integrantes del muestreo consideran como excelentes en recursos y materiales didácticos. Esto es, ejercicios con resoluciones, lo cual es una táctica muy apreciada, dado que dos tercios del estudiantado la eligieron, lo que equivale a una referencia de excelencia.

Como se afirma en el párrafo anterior, estas preferencias se relacionan con la forma de solicitar respaldos pedagógicos, a los que se adicionan los repartidos claros, casi tan requeridos como los ejercicios. Evidentemente, se confirma así el apoyo pretendido para la adquisición de conocimientos.

El estudiante rebusca oportunidades de aliviar la demanda de energías, espera tener un amparo claro en su acción de complementar la interiorización cognitiva, lo que queda claro en este factor es que los repartidos y los ejercicios con resoluciones son muy útiles.

A su vez, esta elección puede indicar una cuota de dependencia, cuando el estudiante quiere utilizar este sistema para disminuir su dedicación hacia la puesta en práctica de los conceptos. Resulta llamativo en este tópico, la cantidad de estudiantes que lo solicitan, principalmente por ser el área con el máximo de coincidencias en el cuestionario.

Para comprender mejor este punto, se examina lo no requerido por la misma población, representados por los medios escritos (artículos de periódico, guiones, lecturas relacionadas, etc.), seguidas por las referencias bibliográficas. Esta información expone otro aspecto de este

mismo abordaje, la practicidad en la búsqueda de soluciones para el aprendizaje, concretamente obtener los materiales educativos que conduzcan al núcleo de lo que se estudia.

No es el objetivo del presente trabajo desarrollar estrategias en cuanto al avance de la carrera, o descubrir el grado de profesionalismo que los estudiantes consiguen cuando están bajo algún tipo específico de actividad metodológica. Tal aspecto merecería la realización de una nueva investigación.

Sin embargo, los testimonios de los estudiantes exponen estrategias en aras de franquear estas dificultades. Los fragmentos de entrevistas individuales, que se comparten seguidamente ejemplifican esta temática:

- ❖ *“...no se brinda mucha información en el portal ni soluciones de ejercicios, ni de prácticos, obligando a cursar la (asignatura) y asistir a clase, [...] al resolver problemas no se puede saber si estos se hacen bien ya que no hay soluciones, estaría bueno que suban soluciones de parciales y en los exámenes agregaran al menos una breve respuesta” (Ent.3)*
- ❖ *“Hacía práctico en clase, haciendo los ejercicios más difíciles en el pizarrón, hacía trabajos grupales con nota y en cada corrección te llamaba para explicarte cuál fue tu error y cuál hubiera sido las respuestas correctas”.(Cuest.23)*
- ❖ *“Necesidad de material claro para estudio.” (Enc. 73)*

En estos resultados comentados, se resalta en una buena práctica educativa los materiales y recursos requeridos por la mayoría de los estudiantes, en especial los ejercicios que ayudan a la solidificación de los conocimientos, redactados de una manera bien clara y concisa. Estas realidades son herramientas que colaboran con la autonomía tan mencionada de antemano.

Por otra parte, con la intención de identificar la pertinencia explicativa del docente, se observa a continuación el efecto que estimula el compromiso cognitivo en los estudiantes, desde las buenas prácticas metodológicas.

Corresponde subrayar esta forma de incentivación cognoscente al reconocer estas descripciones que evidencian la percepción de esta realidad en los comentarios de los estudiantes.

- ❖ *“trae materiales de exposición no solo visuales en presentaciones, sino que más [...] (Evalúa) “el práctico y entonces de allí vas ganando y como que te sube, te despierta el interés”. Ent. 2*

- ❖ *“Saber transmitir conocimientos [...] (que) vos tengas habilidad dentro de lo que vos sabes. Hacer que yo lo sepa, hay gente que logra ponernos en un tema ... sabiendo explicar, sabiendo expresarse , eheheh... poniendo en el lugar del alumno para ver cómo puede entender mejor”. Ent.1.*
- ❖ *“primero que nada mejora mi interés sobre la materia, mi actitud hacia la materia y a partir de allí, porque la actitud es la base de todo, entonces a partir de allí, empiezas a entender, empiezas a hacer los ejercicios mejor, si no te sale, sabes que vas a tener un buen apoyo del buen profesor y le das y terminas aprendiendo.” Ent. 1*

Seguidamente, se admite interpretar en algunos comentarios, que describen ilustraciones del temor sobre la no satisfacción de sus dudas, el anhelo de un ambiente en el cual la profesionalización significa independencia. En este caso el educando espera conseguir la guía del docente, situación bien expresada en los testimonios que emergen de algunas entrevistas a los estudiantes:

- ❖ *“tú tienes que ser más independiente también, [...], y vas a tener que estudiar por tu cuenta y eso te va a hacer crecer, [...] vos tenes que ser un buen estudiante” (Ent.2)*
- ❖ *“Se nota que el profesor tiene años en la labor, aparte también nos ayuda con las dudas [...], siempre con una buena disposición, buena educación, y corriendo de allá para acá para ayudar a todos. Un ejemplo de profesor” (Entr. 5)*
- ❖ *“Muy buen profesor, explica muy bien, contesta dudas de forma que se le entiende perfecto y también contesta dudas por email” (Entr.1)*

Estas afirmaciones presentan un panorama conciso, que deja de manifiesto la esperanza de muchos alumnos sobre el desarrollo de la seguridad en el aprendizaje individual. Es altamente inspiradora la cantidad de menciones hechas sobre este tema, como un aspecto requerido en el docente.

Por consiguiente se trata de destacar que los recursos didácticos requeridos representan un hallazgo de mucha validez, un estímulo a ampliar nuevos tipos de recursos que complementen lo demandado. El próximo apartado trae elementos convergentes en cuanto a su valor, al referirse a las metodologías de evaluación.

#### 4.3.1.4 Metodologías y Características de evaluación

Al regresar a la siguiente variable, será imperativo avanzar en los resultados hallados en las metodologías de evaluación del buen profesor, ya que gran parte de la vida universitaria gravita alrededor de este objetivo. Por lo tanto, en la consulta a los alumnos se hizo pertinente interrogar sobre los métodos evaluativos de mayor poder cognitivo.

Gráfico - 23 – Evaluaciones realizadas por los buenos profesores

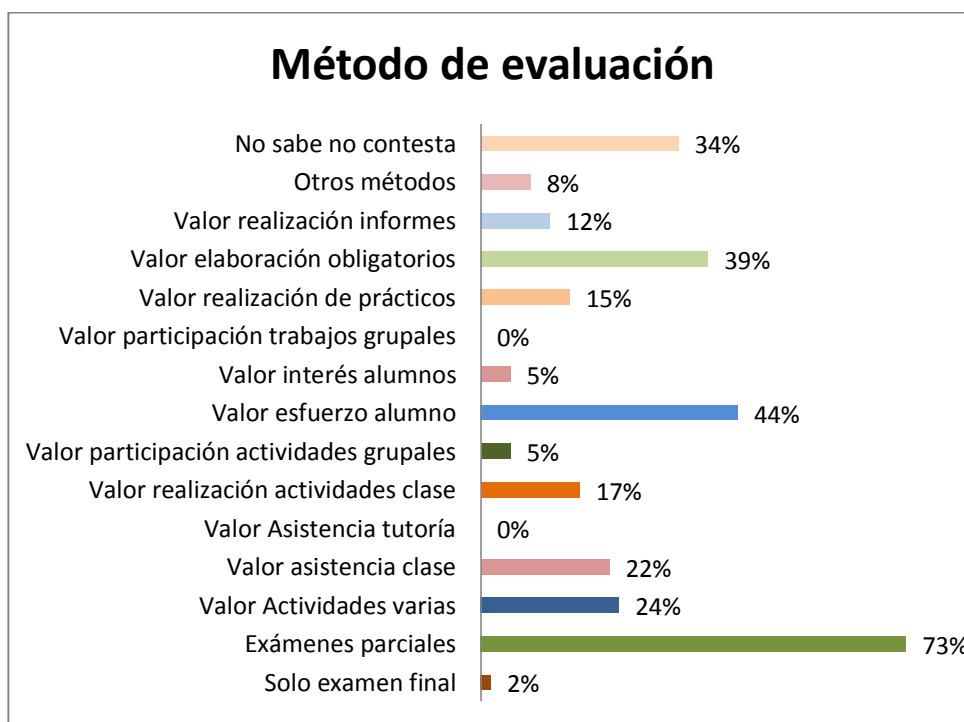


Gráfico N°23 Análisis de los estudiantes sobre las evaluaciones realizadas por los buenos profesores. Extraído de los cuestionarios aplicados - Noviembre 2014. Elaboración propia.

Sobre el particular, a saber en el gráfico N°23, se perciben tres categorías de preferencia: en primer lugar los estudiantes destacan querer ser evaluados en porciones temáticas menores y más veces, también opinan sobre la valoración del esfuerzo realizado por el alumno, una tercera clasificación se refiere a la apreciación de los trabajos académicos conocidos como Obligatorios (trabajos finales de una asignatura). En concreto, al concluir esta secuencia, quedó identificado el interés de los jóvenes universitarios por realizar acciones que demuestren lo que han aprendido, sin pretender acortar caminos, y en su lugar solicitan mayor cercanía con estas actividades.

En consecución los modelos evaluativos que no se esperan recibir son los relativos a un solo examen final, estimar la asistencia a tutorías, y la apreciación de la participación del alumno en

trabajos grupales. Estas categorizaciones también denuncian la corrección de las preferencias más señaladas y las reafirman.

En cuanto a las mediciones más preferidas, es sugestiva la voluntad del participante en exponerse a una evaluación constante, la del proceso y no solo una única actividad final, donde sea posible expresar el esfuerzo realizado. Dicha demanda no es sencilla, ni para quien estudia ni para quien enseña, aun así, el porcentaje de las tres situaciones elegidas superan la voluntad de la mitad de los estudiantes.

Por último, las demás clasificaciones del área evaluativa, recibieron una adhesión muy similar por parte de los estudiantes, todas con pocos adeptos. También es insinuante la cantidad de estudiantes que no se interesa en opinar sobre la cuestión, pues 13% elige no contestar, lo que abre una nueva oportunidad de investigación particular.

Corresponde mencionar la pertinencia de una identificación sobre caminos innovadores en técnicas de medición, las que objetivamente comprueben lo que el sujeto conoce y sabe hacer.

Los testimonios referentes a esta variable declaran interesarse por:

- ❖ *“...obligatorios, trabajos y pruebas cortas. Además de participación en clase” (Cuest.37)*
- ❖ *“Los trabajos obligatorios propuesto me sirvieron para aclarar y entender mejor los temas dados en clase.” (Enc.63)*
- ❖ *“A mí por lo menos a nivel personal, me ayuda la práctica. A hacer otros ejercicios, o tareas, como las entregas, los obligatorios [...], es una garantía y te ayudan a seguir la clase, cuando un concepto no te quedó claro [...] el ejercicio te afirma en este concepto para bien” (Entr.5)*

En resumen, de acuerdo a los conceptos indicados en el testimonio de los estudiantes, nuevamente sale a relucir la práctica en acción como elemento esclarecedor del conocimiento. Los testimonios hacen referencia a la valorización de la tarea realizada, los parciales frecuentes, una actividad dinámica. El educando demanda conexión entre la práctica y la evaluación concreta, con un sistema de valoración continuo, tema éste que debe ser diagnosticado de manera separada, en un nuevo proceso investigativo.

Por otro lado, aún está pendiente la consulta sobre las características de una evaluación, aquella que un buen profesor utilizaría. En función a tal demanda, el cuestionario presenta datos que indican diferentes categorías que los estudiantes escogen como importantes. Estos datos

apoyan la inquietud de los estudiantes mencionada como la necesidad medir lo que se sabe desde lo práctico. Se espera que las evaluaciones también logren encontrar la aplicación del conocimiento en acción. Habrá que trazar objetivos claros que vinculen teoría y práctica. Pues el estudiante descubre el entendimiento desde el quehacer.

Gráfico 24- Características de la evaluación

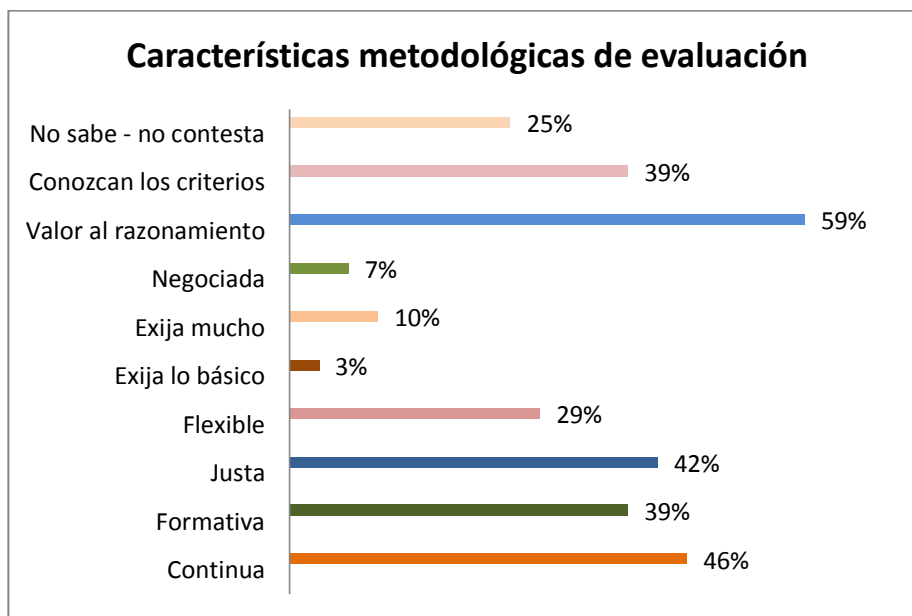


Gráfico N°24. Exploración de las características de las evaluaciones realizadas por buenos docentes. Datos del cuestionario aplicado. Noviembre 2014. Elaboración propia.

En el esquema superior, gráfico N° 24, se resume la apreciación de más de la mitad de los estudiantes (59%), quienes pusieron su esperanza en la valorización del razonamiento como principal característica métrica, punto que se relaciona con la enseñanza reflexiva descrita en el marco teórico. Tanto la teoría como los mismos estudiantes proponen desarrollar dicha cualidad en las universidades, por lo que es de esperar que tal elemento sea tomado en consideración.

Además, otro aspecto a resaltar, es cuestionado por casi la mitad de la comunidad estudiantil, que espera la medición asidua, definida como un proceso evaluativo a lo largo del período formativo: *“hacer varias evaluaciones a lo largo del curso con vistas a superar la idea de <jugárselo todo a una carta> en la evaluación final [...] Es una continuidad que se proyecta como un hilo de conexiones e interacción sobre todo el proceso de evaluación que se desarrolle.”* (Zabalza, 2009:153)

Así al retomar el gráfico N°24, se observan otros intereses de los educandos por buscar categorías diferentes a ser utilizadas en las evaluaciones. Se reconocen como buenas las valoraciones justas, y con criterios conocidos, todas puntuadas con un porcentaje similar de un

poco más de un tercio de alumnos. De esta manera los estudiantes persisten en presentar nuevas ideas para modificar aquello que siempre se hizo de idéntica manera.

Hay que mencionar además, que un cuarto de estudiantes demuestran no preocuparse por esta variable. Corresponde precisamente señalar que esta área no fue mencionada en las entrevistas individuales y tampoco suscitó comentarios en las consultas de las demás técnicas.

Al finalizar este apartado, con la intención de condensar las opiniones de los estudiantes sobre las competencias metodológicas, cabe establecer que los buenos profesores deben:

- ✓ Relacionar los conceptos y temas de la asignatura
- ✓ Enseñar estrategias para aprender
- ✓ Dar explicaciones claras
- ✓ Exponer ejemplos prácticos y reales
- ✓ Resolver las dudas de los estudiantes en clase
- ✓ Relacionar lo viejo y lo nuevo en un aprendizaje no memorístico
- ✓ Entregar ejercicios con resoluciones
- ✓ Hacer repartidos claros y sencillos
- ✓ Aplicar exámenes parciales
- ✓ Valorar el razonamiento
- ✓ Hacer evaluaciones continuas

Como ya hemos dicho, todas las características arriba mencionadas construyen el modelo de un profesor dinámico, quien está atento a los procesos formativos del estudiante y utiliza una metodología participativa, práctica, abierta a la integración holística.

Simultáneamente a las observaciones vertidas hasta este momento, se deben sumar otros aspectos de competencias docentes apreciadas e investigadas. A saber, las características personales en la buena docencia universitaria, las cuales serán las protagonistas del enfoque del próximo apartado.

### **4.3.2 Cualidades personales del buen profesor**

Para identificar las cualidades personales más apreciadas, se despliega la gráfica con las variables que los educandos más estiman descubrir en sus educadores.

Gráfico 25– Cualidades personales del buen profesor

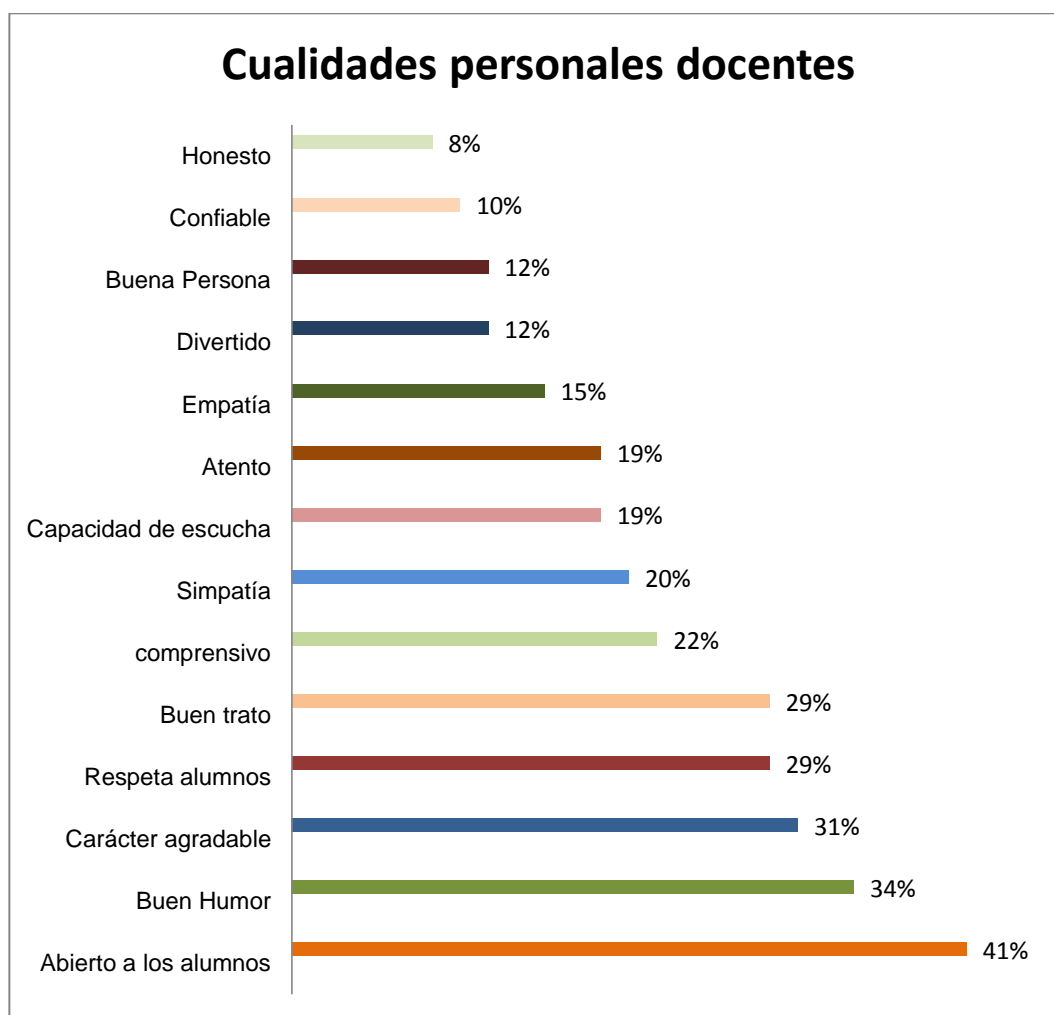


Gráfico N°25. Valoración de los estudiantes sobre las cualidades personales del buen profesor. Extraído del resultado de la aplicación del cuestionario, noviembre 2014. Elaboración propia.

Al observar el gráfico N°25, se confirma la heterogeneidad de las cualidades destacadas en los cuestionarios aplicados y ranqueadas en tres puntuaciones. Primeramente las puntuaciones son muy variadas y no se destacan grandes conjuntos de estudiantes que prefieran una variable como también no hay ninguna categoría sin adeptos. Existen cinco apreciaciones entre el 41% y 29%, de las cuales resaltan las siguientes:

1. Abierto a los alumnos
2. Buen humor
3. Carácter agradable
4. Respeto a los alumnos
5. Buen trato

En vista de que no sólo se indican otras cuatro clasificaciones que representan 22% a 19% de las sugerencias, además de cinco diferentes clasificaciones elegidas de 15% al 8%, se debe decir que los estudiantes también perciben a sus docentes de manera diversa, pues cada sujeto trae consigo características personales únicas. Consecuentemente, los requerimientos acompañan a esta tendencia individualizada.

Para entender las elecciones realizadas por los estudiantes, fue preciso acercarse a la triangulación de resultados con el marco teórico, del apartado 2.3 – El profesor universitario y el saber enseñar. Allí se menciona *“el papel que ejerce la percepción de la capacidad personal en el comportamiento humano en general y de los profesores en particular”*, (Prieto Navarro, 2007:65) como factor interviniente en las comunicaciones socioeducativas. Complementariamente Bain, (2007) señala que las cualidades personales actúan en el desarrollo de la actividad profesional docente. Cuando tales condiciones están al servicio de una voluntad que busca aproximarse al estudiante, esta actitud se refleja positivamente en la relación educador/educando.

Ahora bien entre las principales competencias que los estudiantes seleccionan se encuentra la comunicación: al destacar a un profesor abierto a los estudiantes, con buen humor, que actúa de manera agradable. Cuando anteriormente se alude a un modelo que identifica la buena comunicación entre profesores y estudiantes del nivel universitario, lo dicho por Bain (2007:157) concluyen que *“los profesores con éxito”* que *“exhibían confianza porque era como una parte integral de sus actitudes y concepciones, y lo que pensaban de sus estudiantes iluminaba todos y cada uno de los encuentros que tenían con ellos”* reafirman estas demandas estudiantiles, destacadas en el apartado 2.3.- El profesor y el saber enseñar, donde comprueban además la capacidad de ser abierto y la auto confianza como habilidades valoradas.

En pocas palabras, la personalidad del que enseña, se imprime en el que estudia, cuando él que enseña está abierto hacia el respeto merecido por el que aprende, eso es lo que despierta el gusto por oír, por comunicarse y ser entendido. Estos sucesos confirman las apreciaciones significativas que de alguna manera definen lo que es ser un buen profesional de la enseñanza. Entre ellas se transcriben los testimonios que siguen:

- ❖ *“Al docente debería gustarle lo que hace, saber lo que dice y escuchar a los alumnos”* (Cuest.9)
- ❖ *“sabía lo que enseñaba. Era abierto, no adoptaba una actitud superior al alumno, le importaba que todos aprendiéramos y se esforzaba en aquellos con dificultad”* (Cuest.17)
- ❖ *“Buena persona, mejor docente, comunicativo, abierto a escuchar la opinión del resto”* (Cuest.26)

En consecuencia, los enunciados anteriores se encuadran en lo sostenido por De Medrano & Vaillant referido en el texto del marco teórico. Dicho texto enlaza en la práctica el oficio y la atención a las personas que conforman esta relación al indicar que *“El docente debe demostrar a sus alumnos que él cuida y se ocupa de ellos y que su bienestar presente y futuro le interesa y constituye uno de los motivos que lo induce a hacer el trabajo que hace”* (De Medrano & Vaillant, 2009:40)

Con el fin de ejemplificar estas nociones mencionadas, se transcribe otro testimonio estudiantil que declara lo siguiente:

❖ *“Sabía escuchar y entender los alumnos en los momentos difíciles”* (Cuest.23)

Así queda de manifiesto el aprecio hacia las cualidades personales del docente por parte de los estudiantes. Esta valoración también se explica de manera cristalina en la afirmación del fragmento de la siguiente entrevista:

❖ *“la forma de ser, cambia la buena enseñanza [...], tener una mejor actitud, una mejor postura, frente al alumno, [...], una actitud amable, [...] siempre le va a salir mejor, [...] con una buena actitud siempre vas a tener un mejor resultado. Siempre en todo, no solo en la enseñanza, en todo, y también en la enseñanza”* (Entr.1)

A modo de resumen, las citas trianguladas evidencian que un buen docente es, necesariamente, alguien que se preocupa por los alumnos, que logra ponerse en el lugar del estudiante, que los incentiva y les despierta el gusto por la materia y por su aprendizaje. Esto se traduce en ser abierto, accesible, comunicativo, activo, que desarrolla la auto confianza, además de ser confiable, de buen humor, amable y que genera empatía, que fomenta una buena actitud en los demás.

En pocas palabras, esta lista es una evidencia de la variedad de características que pueden desarrollarse e incorporarse en la práctica de los profesionales de la enseñanza. Todas ellas generan acercamientos y construyen lazos vinculares, que transforman el clima entre estudiantes y profesores. Cuando a estos atributos personales les son añadidas las aptitudes metodológicas, se potencia enormemente la calidad docente del profesor.

Con la intención de ilustrar lo que se denomina un docente ideal se identifican los resultados de las características profesionales esperadas por los estudiantes descritos en la siguiente sección.

### 4.3.3 Cualidades profesionales del profesor universitario

A continuación se presenta un nuevo gráfico con la finalidad de analizar las competencias profesionales de los educadores, según los datos recabados en el cuestionario.

Gráfico 26– Cualidades profesionales del buen profesor

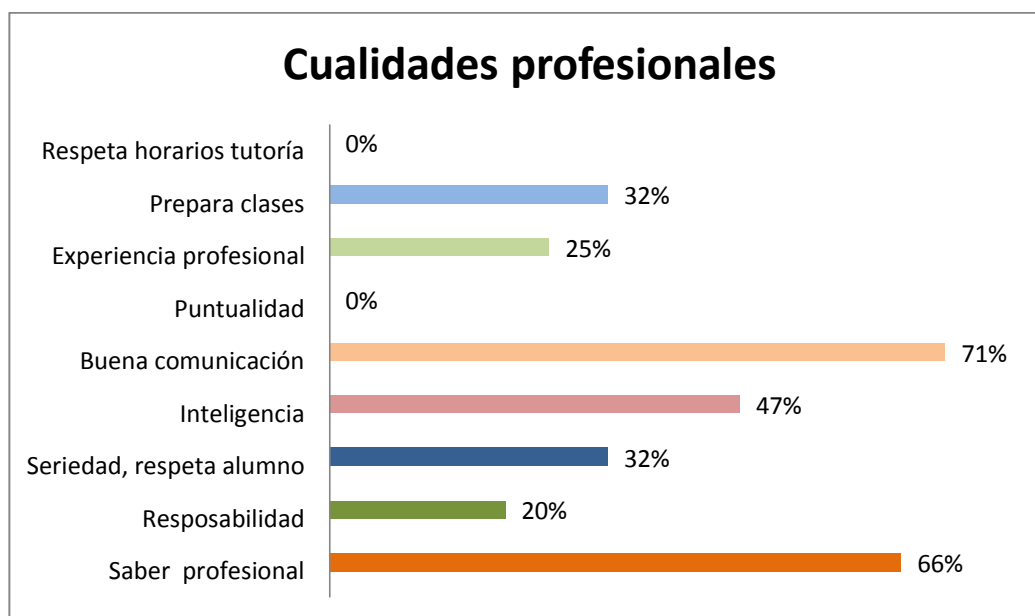


Gráfico N°26. Valoración sobre las características profesionales docentes. Extraído, en noviembre 2014. Elaboración propia para esta investigación.

Visto que las variables más valoradas por los participantes del cuestionario, señalan la buena comunicación y el saber profesional, y que ambas clasificaciones son fundamentales en la mirada estudiantil, y que la comunicación profesional incluye el saber, y que ambas competencias se fusionan en la práctica, se debe identificar que ambas variables están totalmente interrelacionada en la acción educativa. Los resultados encontrados en las distintas técnicas fueron triangulados en un perfecto balance entre estas distintas variables y las metodologías utilizadas en la búsqueda de información y el marco teórico.

En cuanto a la tendencia del pensamiento del estudiantado sobre la formación profesional del docente, queda claro que esta población demanda un conocimiento técnico práctico. Como lo indica Tardif (2004:10-21), este saber *“no puede separarse de las otras dimensiones de la enseñanza”*, pues no se encuentra exclusivamente en *“los procesos mentales”*, ya que son incorporados en la práctica colectiva, por ser *“un saber siempre ligado a una situación de trabajo con otros”*.

Es así que en la diversidad se encuentran profesores que, en palabras de Tardif (2004:10-21), poseen *“los conocimientos y un saber hacer personal”*, y que también distingue que *“el saber contiene unos conocimientos y un saber hacer cuyo origen social es patente”*. Por lo tanto, es necesaria una profunda reflexión sobre la *“recuperación, reproducción y reiteración de lo que se sabe hacer a fin de producir su propia práctica profesional”*. Es decir, importa la *“reflexión para repensar de otra manera las relaciones entre la teoría y la práctica”*.

Con el propósito de identificar este contexto en los alegatos estudiantiles, se detallan a continuación su representación:

- ❖ *“Contaba anécdotas de su vida profesional y ponía ejemplos de la vida real relacionadas a la materia. Preguntaba continuamente si habían dudas, insistía con que no nos quedáramos con dudas”* (Cuest.31)
- ❖ *“Siempre contando anécdotas referidas a experiencias personales y profesionales”*. (Cuest.52)
- ❖ *“ [...] (debe) enseñarnos todo lo que sea necesario para lo que vamos a necesitar en el futuro, [...] todo lo que sea útil, que lo podamos aplicar algún día...”* (Entr.4)

En particular estos testimonios mencionan expresiones significativas: “vida real”, “experiencia personal y profesional”, “lo necesario para el futuro”. Son demandas que pertenecen a la representación del estudiante, elementos que revelan un enlace entre su mundo actual y el porvenir, además, expresan que.

- ❖ *“con motivación del docente, aplicaciones prácticas apuntando al ámbito profesional, Interés por la materia y por la tecnología por parte del profesor. [...] relación entre los distintos temas de la ingeniería.”* (Cuest.50)
- ❖ *“...materia interesante aplicada a cosas reales y no solo a ejemplos teóricos...”* (Cuest.29)

Al mismo tiempo se vislumbra nuevamente, la esperanza de un futuro sólido que depende, en cierta medida, de los aportes profesionales del docente y siguen declaraciones que presentan perceptiblemente este espacio deseado por el alumnado:

- ❖ *“Una enseñanza actualizada, con lo que podemos comenzar a trabajar y que brinde herramientas para el futuro, me refiero a una enseñanza con un enfoque meramente práctico.” (Cuest.20)*
- ❖ *“Que simule el resultado final de la carrera, que te enseñe como tratar con clientes” (Cuest.15)*
- ❖ *“La carrera fuese más centrada en lo que en realidad es la ingeniería de sistemas...” (Cuest.13)*

Como se han referido, tales planteamientos gestionan la experiencia profesional para su aplicación personal en el futuro. En el decir de Ariño (2008:213), *“nos encontramos ante un modelo de alumno implicado en su rol de estudiante, con una imagen y un tipo ideal de futuro claramente identificado, que le lleva a racionalizar sus expectativas y actuar en consecuencia, siempre mirando este imaginario futurible”*.

Cuando este objetivo está límpidamente perfilado, los testimonios reaparecen aún más atractivos, como los fragmentos aquí descritos:

- ❖ *“Enseñanza aplicada a la carrera” (Cuest.12)*
- ❖ *“...una clase productiva, practica y muy entendible.” (Enc.72)*

Luego en las descripciones de estas últimas frases se encuentran la clave de las demandas estudiantiles: se espera una instrucción para ejercer una profesión. Se ambiciona la práctica profesional, lograr lo antes posible el “saber hacer”. Por lo tanto, el conocimiento llevado a la práctica es lo que hace del docente un buen profesional universitario, altamente valorado en todas las etapas de la recolección de datos y en todas las técnicas empleadas.

Las síntesis presentadas conforman el éxito profesional futuro, razón por la cual se deben exponer los ejemplos deseados en la docencia, descriptos en la próxima sección.

#### 4.4 Identificación del buen profesor universitario

En definitiva, en cuanto a la tipificación del objeto de estudio, las entrevistas realizadas permiten un análisis de la visión que los estudiantes destacan acerca de los educadores valiosos. Los fragmentos que siguen ilustran lo que los estudiantes esperan de ellos:

- ❖ *“un profesor [...] que es amable y está de buen humor, ya me incita a ver con mejor humor la clase”* (Entr.5)
- ❖ *“el profesor [...] puede ayudar a la comunicación con los alumnos, [...] una relación que los vincule.”* (Entr.6)
- ❖ *“está bueno que uno se sienta contenido y escuchado...”* (Entr.4)
- ❖ *“Que el tipo venga con ganas de enseñar porque te da ganas de aprender”* (Ent. 3)
- ❖ *“te dan este empuje, este empuje que necesitas para seguir”.*( Ent. 4)
- ❖ *“...la diferencia es en el trato, en el interés, en cómo te guíen”.* (Ent.5)
- ❖ *“La práctica para mí es todo”.* (Ent. 6)

Entre las competencias mencionadas se encuentran la amabilidad, el humor, la buena comunicación, la interacción, la contención, el interés, la influencia ejercida, el arranque inicial, el buen trato, la conducción, y la acción práctica que posiciona un futuro descrito como el que sigue.

- ❖ *“yo creo que si es un profesor, tiene que ser un buen profesor [...] vos tenes que ser un buen estudiante”* (Entr. 2)
- ❖ *“...si es un buen profesor es porque vos vas a tener más oportunidades de ser buen estudiante. No quiere decir que lo sea pero, las oportunidades están demás. [...] para mí este es el concepto de ser buen profesor”* (Entr. 2)

De esta manera el testimonio del estudiante presenta un aspecto importante del proceso educativo: la posibilidad de que un buen profesor desarrolle esta misma condición en el alumno, al estimular su aprendizaje, principalmente en cuanto a la influencia del gusto que el docente presenta por su asignatura. Esto sugiere que lo que el estudiante busca en el profesor está totalmente identificado con lo que él desea alcanzar.

Así la interpretación expuesta, explicita la meta personal del estudiante, y se ejemplifica con los fragmentos de las siguientes entrevistas.

- ❖ . *“Todos los buenos profesores son buenos, pero... [...], hay algunos mejores que otros siempre, [...] algunos tienen más claras las cosas y son mejor en todos los aspectos. [...] tienen su forma, pero es como que te sentís confianza en vos, digamos.”* (Entr.5)
- ❖ *“...y cómo es el profesor con los alumnos, si tiene buenos valores, o sea buena personalidad etc.(y por esta razón) [...] me interesó mucho la materia, gracias al profesor, [...] pero el profesor hizo la materia, [...] por el respeto que le tenía, el trato que tenía con nosotros, y todo esto, y no va en lo profesional, va en cómo él es como persona.”* (Entr.6)

Corresponde adicionar algunas apreciaciones encontradas en los cuestionarios y encuestas. Estas aseveraciones hacen referencia a los atributos mencionados en apartados anteriores. Esto sí, se refieren a méritos asignados a los profesores.

- ❖ *“Cálculo no es una materia que consideraría divertida o fácil, [...] el docente “A” me pareció un muy buen profesor. [...] Hacía que una clase infernal fuera más interesante, para mi gusto, no más fácil”* (Enc. 53)
- ❖ *“Primero que nada estudiar la carrera que te guste ya motiva ir a clase. Pero también depende mucho de la forma de enseñar de los profesores ya que si es una clase aburrida no motiva a venir por más que le guste la asignatura”* (Cuest. 11)

Como se afirma arriba, y desde la claridad de tales representaciones, se expresan percepciones coincidentes con importantes conceptos teóricos, pues se ha escrito mucho sobre la influencia del educador, tanto de forma positiva como negativa. Day (2006), en su libro *Pasión por enseñar*, menciona que a *“los buenos profesores se les reconoce por la posesión y la aplicación espontánea de las emociones naturales que surgen de la pasión real, y no forzada o artificial, por enseñar y por lo enseñado.”* (Day, 2006:65)

Por consiguiente, se exponen nuevas opiniones de los estudiantes para triangularlas con las expresiones del marco teórico:

- ❖ *“La forma en que da la materia el profesor, eso es lo más importante. Porque me puede gustar o no la materia, pero la manera del profesor, la pasión que tiene con la materia (es) lo que motiva los estudiantes”* (Cuest. 26)
- ❖ *“...más que nada, una de las cosas más importantes es que genere en el estudiante, [...] interés por la materia, y que me motive a entrar más, o sea, que me deje con ganas de averiguar más sobre el tema [...] (y desarrolle) el interés en el alumno”* (Ent.6)

En efecto, cuando se vinculan las expresiones estudiantiles y la teoría, se entiende a Bain (2007) que declara *“consegúan resultados educativos muy buenos”* (Bain, 2007:28), pues el profesor estimula el interés intelectual e incentiva la continuidad académica del estudiante. La actitud con la cual se acerca a los alumnos es muy importante, tanto a nivel intelectual, como a nivel personal, modalidad que colabora con el cambio del grado de comprensión, y sirve de motivación para el desarrollo de la autoconfianza individual. Tema exhibido en el apartado 2.3 – El profesor universitario y el saber enseñar.

Similarmente, los alumnos perciben las oportunidades de crecimiento que sus docentes ofrecen y el trabajo realizado por éstos para ayudarlos a alcanzar estas particularidades, desde un ambiente profesional, según las descripciones a continuación:

- ❖ *“... esté en un entorno de trabajo con él, o sea aprender sobre él [...] en el aspecto más profesional [...], tiene que ser un profesor que es claro para hablar, [...] el profesor debe ser consciente de esto”* (Entr. 2)
- ❖ *“para mí, [...] el modelo ideal, sería que sepa mucho, que sepa de su profesión muy bien, y que sepa enseñar muy bien, sepa hacer cosas muy buenas”* (Entr. 3)

Además el estudiante, exterioriza la necesidad de encontrar los caminos hacia el progreso académico, hacia su profesionalismo que es alcanzado cuando se logra la autonomía cognitiva, como lo expresan:

- ❖ *“el profesor es una especie de guía ¿no?, él en cierto momento debe acompañarte en el camino que uno está haciendo, pero uno tiene que ser autónomo, tiene que salir de uno seguir la carrera, o estudiar, o investigar, o en el caso buscar otras fuentes o lo mismo haciendo los ejercicios planteados, o con otros ejercicios, o sacar dudas y hacer las cosas, y esto depende de cada uno”* (Ent.4)

Dicho lo anterior, se aprecia la adquisición del conocimiento, cuando los buenos exponentes de la enseñanza universitaria, armonizan todos los aspectos educativos, y al mismo tiempo respetan los requerimientos heterogéneos de los estudiantes. El saber autónomo del universitario 2015, según la teoría, debe estar a la disposición de un desarrollo del potencial cognitivo estudiantil más elevado y asegurarse de que sea realizado, *“de un modo superior a como se ha hecho en el pasado.”*(Rue, J. 2009: 123) anclado en el razonamiento lógico que surge al examinar la rapidez en que las actividades humanas son absorbidas por las nuevas tecnologías, y determinan la elaboración de productos que descartan cada vez más las fallas

humanas, por la eficacia identificada en la elaboración de labores libre de fallas y confeccionadas en menos tiempo.

Desde esta premisa, resulta de suma importante revelar que el buen docente debe: *“Enseñar a los alumnos a analizar críticamente ideas y cuestiones; promover en ellos hábitos intelectuales y de pensamiento; enseñarles a comprender los principios y las generalizaciones.”* (Rue,J. 2009: 123). Cuando se cruza esta información con los principios ilustrados por la voz del estudiante, concretamente se percibe que la población observada está en sintonía con los objetivos de la autonomía en la educación superior y anhela alcanzar esta competencia que transforma un estudiante en un profesional cabal.

Acorde a la colaboración del estudiante se distingue finalmente el modelo del buen profesor universitario. Los resultados hallados ilustran el próximo gráfico, que presenta el porcentaje de valoración destacada por los estudiantes en orden ascendente. Esta representación contiene dos de las tres áreas en las que se divide el estudio de resultados. Dicho brevemente, las cualidades personales no tienen la preferencia indicada para entrar dentro del calificativo de “bueno”, por eso las características profesionales están coloreadas en rosado y las metodológicas en verde. Para condensar lo dicho hasta aquí, se especifica que los porcentajes más altos representan las áreas metodológicas alternadas con tipologías profesionales.

Gráfico - 27 –cualidades docentes en orden de preferencia

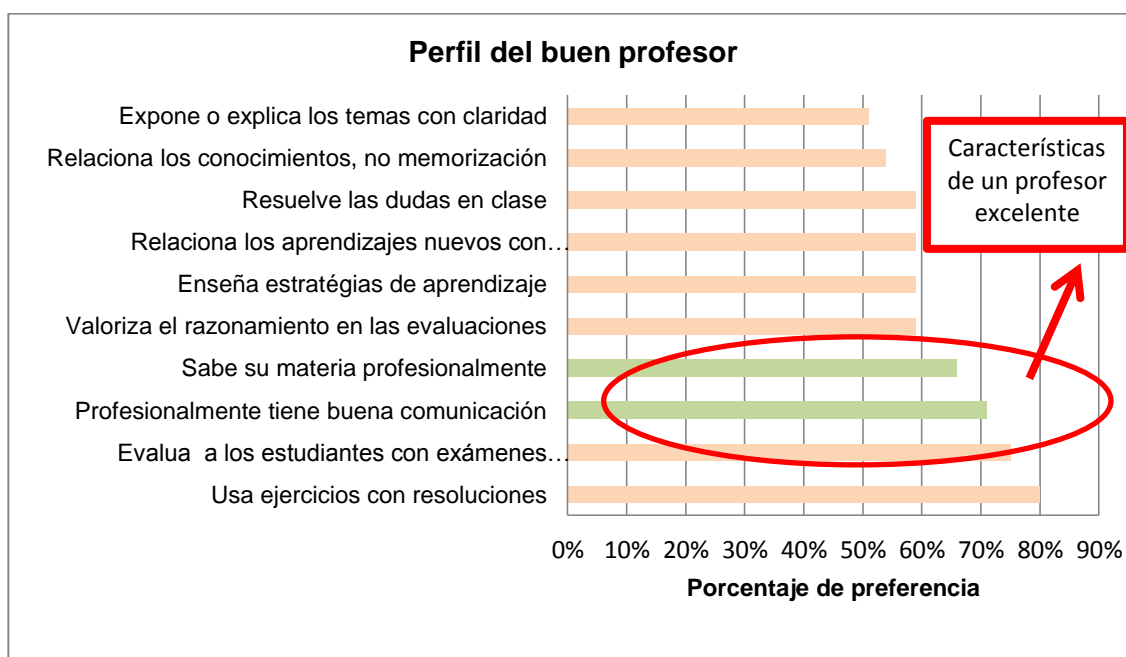


Gráfico N° 27 Valoración de las competencias del buen docente universitario según características personales, profesionales y metodológicas. Datos extraídos de los cuestionarios aplicados . Noviembre 2014. Elaboración propia.

Consideradas de este modo, las selecciones de los estudiantes, exhibidas en el gráfico, subrayan las competencias según su clasificación por porcentajes de elección, la cual obedece al criterio que se indica a seguir:

- ✓ 70% o superior a este porcentaje, se considera excelente.
- ✓ 50% al 69%, indicar la clasificación buena.

Ahora bien, desde otro punto de vista, el análisis de las competencias que no despertaron el interés en los estudiantes se inscribe en el gráfico presente a continuación. Este ilustra las competencias de características metodológicas en rosado y las de características profesionales de color verde. En esta confrontación, las competencias personales tampoco aparecen.

Gráfico 28- Competencias docentes inadecuadas

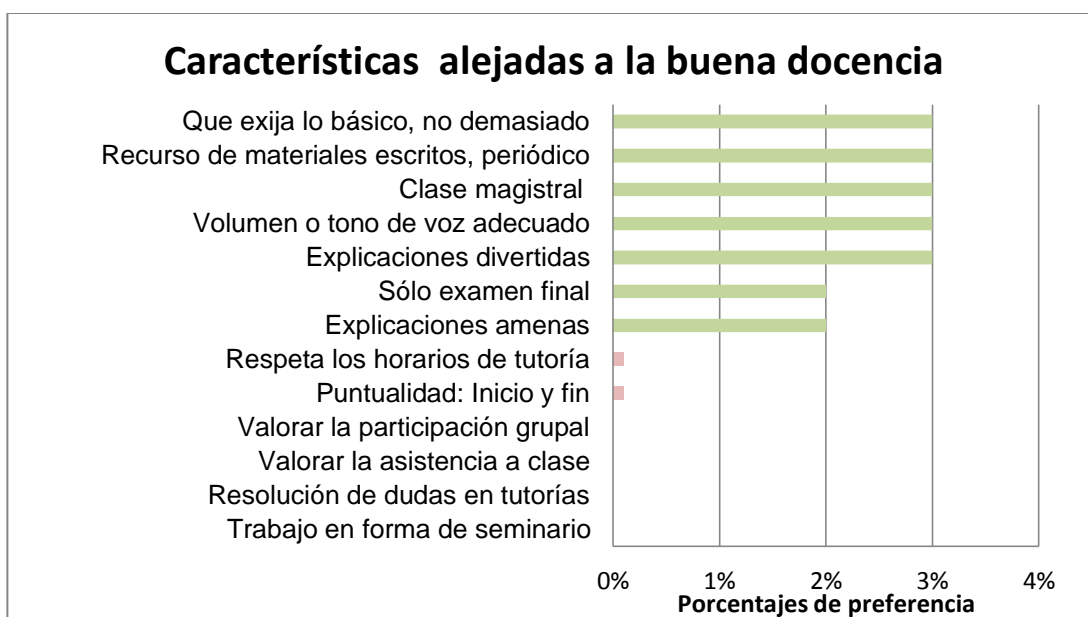


Gráfico N°28- competencias docentes poco seleccionadas según características metodológicas y profesionales. Cuadro extraído del cuestionario noviembre 2014. Elaboración propia.

Visto que las competencias presentadas fueron definidas en el gráfico en orden de mayor a menor interés, específicamente se incluyen las características que pertenecen a las áreas: metodológicas y profesionales. Los estudiantes no esperan encontrar ninguna de estas competencias en un buen profesor, razón por la cual se expone en un gráfico para tener un encuentro visual opuesto a la buena docencia.

En síntesis, los estudiantes no quieren disponer de un profesor que utilice una didáctica activa en forma de seminario, en que la preocupación en resolver las dudas sea trasladada a en servicio de tutorías. También aborrecen a los docentes que califiquen a los alumnos en base a la

asistencia a clase, o valoricen su participación en actividades grupales. La puntualidad del que enseña se aleja de sus puntos de interés, tanto en el periodo de clases como en las tutorías.

Secuencialmente también se bosqueja como poco interesante, las explicaciones amenas o divertidas, la evaluación en un único examen final, el tono de voz del profesor y las clases magistrales. De manera análoga se agrega la distribución de materiales escritos desde periódicos, artículos y bibliografía determinadas por el profesor, y por último solo la exigencia de conocimientos básicos en las evaluaciones.

En pocas palabras, al analizar las dos tablas, la de las competencias de los buenos profesores y lo que realmente no es valorado, queda claramente manifiesto que el estudiante está preocupado en progresar, no aspira lo cómodo o lo fácil. Espera un profesor que sea exigente y que lo forme para la profesión elegida.

#### 4.5 Los resultados a la luz de la bibliografía internacional

Este apartado tiene como objetivo estudiar los resultados relacionados con investigaciones educativas universitarias internacionales. Dado que la bibliografía universal contribuye con descripciones de instituciones que trabajaron con el mismo objeto del presente estudio, se espera construir una aproximación entre los datos hallados. Actividad que abarca la identificación, análisis y comparación de las cifras halladas.

Anticipadamente se ha expuesto en el marco teórico del primer y tercer capítulo, referencias investigativas vinculadas al área temática de esta búsqueda. En concreto, una de estas investigaciones entrevistó a 50 estudiantes de diferentes facultades de la Universidad de Valencia. Esta exploración fue circunscrita en la línea:

*“de la investigación <Estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje en la Universidad. Análisis de las incidencias de variables fundamentales en los modos en que los alumnos afrontan el aprendizaje> aprobado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de España y financiada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología y por el FEDER (Fondo Europeo de Desarrollo Regional, dirigida por el profesor Bernardo Gargallo – Código SEC2003-06787/PSCE)” Gargallo et al, (2010:1).*

Con respeto a esta investigación española dirigida por Gargallo, si bien se asemeja a la exhibida en esta tesis en una de las técnicas de recolección de datos, dispone de cuestiones semejantes y las emplean como guión de entrevistas en profundidad. Su aplicación fue realizada a los 50

estudiantes mencionados anticipadamente. En el caso particular de este estudio, se emplea el modelo reformulado en una técnica de cuestionario, aplicado a 59 estudiantes.

Este grupo de profesionales investigadores, proponen objetivos similares a los del presente análisis, con la salvedad de escuchar a los docentes y estudiantes paralelamente. A los profesores se les aplicó un cuestionario diferente para la recolección de datos. Seguidamente se comparan lo investigado en las dos universidades, Valencia/UPOU, para construir las conclusiones finales.

En cuanto a la utilización de los resultados hallados, esta investigación se interesa en comparar el resultado del cuestionario similar realizado a los estudiantes, pues en ellos se identifican diferencias, igualdades y similitudes. Esta acción se encuentra amparada en la aproximación de ambas muestras, formadas con una población confrontable numéricamente y de semejante nivel académico. Indiscutiblemente estos factores hacen posible este acercamiento entre ambos estudios Universitarios.

En conclusión, los resultados hallados perfilan las competencias presentes en la visión del estudiante. Por consiguiente el título de buen profesor, es dado a los poseedores de características exclusivas identificadas en cada una de las universidades, tanto en la nacional como en la internacional. La información en cuestión fue proporcionada por la Revista Ibero-Americana de Educación. (ISSN: 1681-5653- Gargallo,2010).

Las competencias que se encuentran en ambas técnicas, proporcionan las cifras estampadas en el gráfico que se expone a continuación.

Gráfico 29- Características de los buenos profesores

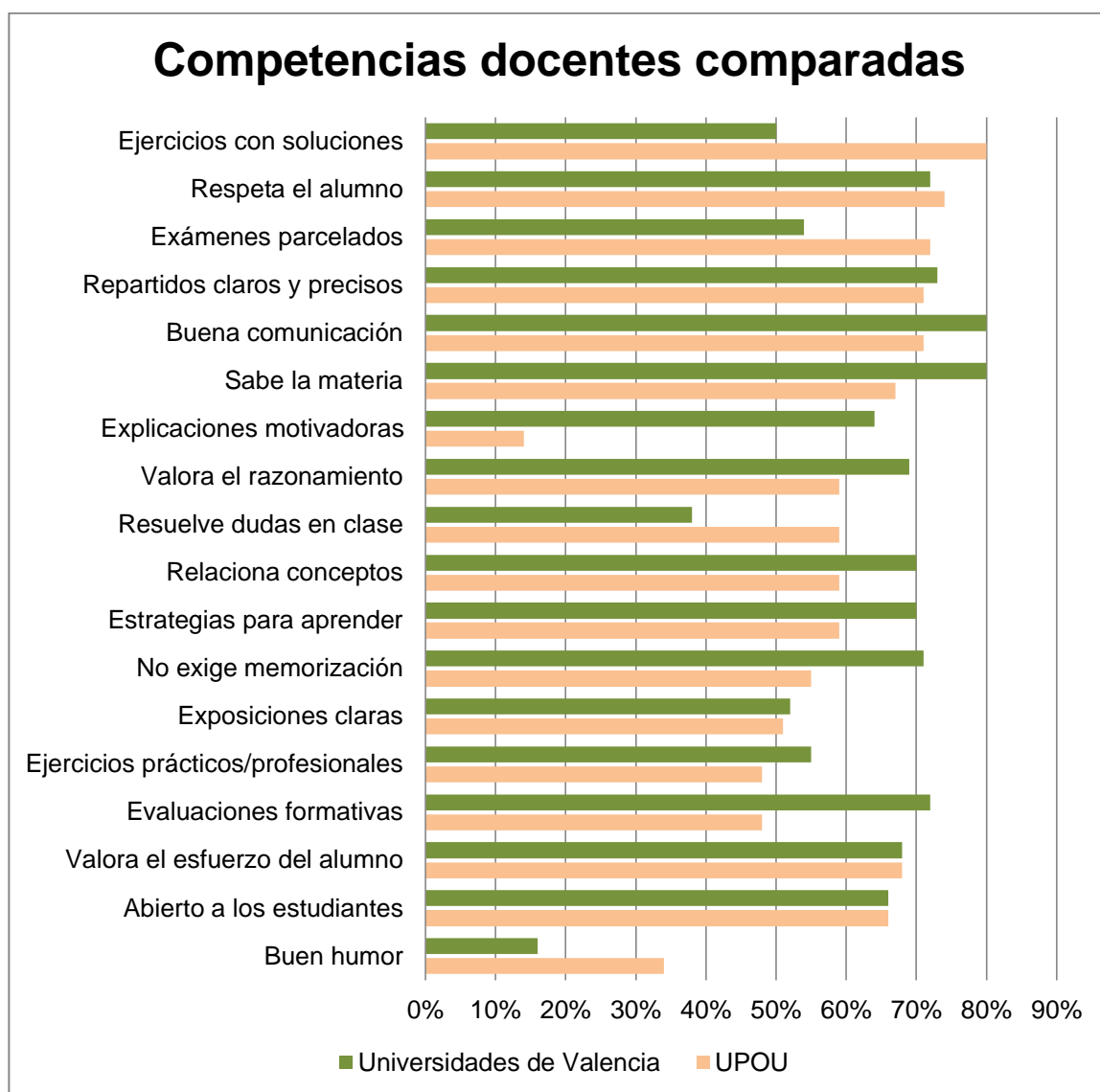


Gráfico N°29 – Análisis de las competencias del profesor universitario UPOU y Universidades de Valencia-Elaboración propia, con datos de cuestionario e Investigaciones en Valencia.

Este gráfico claramente expone porcentajes similares, iguales y diferentes. Consecuentemente el buen profesor universitario presenta muchas coincidencias. Primeramente como dato principal, estos hallazgos destacan tres grupos de selecciones. Lo que corresponde observar con mayor cercanía con la finalidad de identificar los modelos hallados.

Ambas Universidades valoran con nivel de excelencia, las siguientes variables. Respeto al alumno, entrega repartidos claros y precisos, tiene buena comunicación, percibidos en un nivel de excelencia. Particularmente la UPOU agrega en primer lugar, los ejercicios con resoluciones, que en Valencia ocupa el décimo primero lugar, seguido por las evaluaciones parciales frecuentes que en Valencia ostenta el décimo lugar. A su vez, Valencia en primer lugar coloca el saber docente que en la universidad local ocupa el 6° lugar.

Estas diferencias podrían estar amparadas por las desigualdades entre las muestras de universitarios, ya que la institución nacional analiza a estudiantes de Ingeniería de sistemas y las Universidades de Valencia no toman en cuenta una carrera determinada.

Seguidamente se observan las mediciones intermedias. Estas acepciones son valoradas con porcentajes que oscilan desde 68% a 59%, identificándose entre ellas solamente dos variables discordantes. A saber, la UPOU elige un docente abierto a los estudiantes, estima el razonamiento, relaciona conceptos, presenta estrategias para aprender. Estas categorías coinciden con las elecciones de Valencia, y se debe agregar el saber profesional ya mencionado anteriormente y la resolución de dudas que los estudiantes en Valencia no consideran pertinente en un Buen profesor.

Ahora bien, en esta última selección que alcanza los porcentajes entre 50% a 55%, la universidad local en Montevideo, agrega las exposiciones claras, coincidente con la selección de las universidades españolas de Valencia, Si bien los porcentajes entre las agrupaciones aquí expuestas ni siempre son iguales, tampoco presentan grandes diferencias porcentuales, en la mayoría de los casos.

Consecuentemente el modelo de buen docente exhibe en primer lugar un profesor que respeta a los estudiantes, entrega repartidos claros y precisos, posee buena comunicación, valora el esfuerzo del alumno, es abierto a los estudiantes y expone con claridad los temas. En concreto, el buen docente seleccionado por los estudiantes de Valencia no difiere de manera significativa a la visión del estudiante uruguayo de la muestra. A raíz de estos datos, se valora la importancia de la comparación entre ambas investigaciones, por referirse a opiniones de los estudiantes universitarios locales, poseedores de visiones conceptuales semejantes a los universitarios de Valencia.

A continuación, en último lugar se pasará a exponer las conclusiones finales del trabajo investigativo.

## CAPÍTULO 5 – Conclusiones

Este capítulo tiene como objetivo evidenciar el alcance de esta investigación. Es decir, revelar las afirmaciones presentes en las visiones de los estudiantes sobre el significado de ser un buen docente universitario. Se exponen las conclusiones halladas en el análisis de este conjunto de información que a su vez nos permite descubrir las buenas estrategias de enseñanza, comprender y reconocer sus capacidades y establecer sus características y competencias educativas.

Con el fin de cumplir con lo delineado, se reflexiona sobre las habilidades pedagógicas, cualidades personales, profesionales y metodológicas del cuerpo docente de la UPOU, además de identificar el alcance de cómo es ser este buen profesor universitario.

### 5.1 Las estrategias de enseñanza

Esta sección teoriza las percepciones de los estudiantes sobre lo que se espera recibir de un profesor reconocido como bueno. A partir de la premisa de que una población con características específicas demanda ciertas competencias particulares en sus docentes, es oportuno identificarlas y observar el sentido de esta influencia en sus estrategias de enseñanza.

Cuadro 8- Esquema de Influencia Docente



Cuadro N°8 – Elaboración propia. Extraído del cuestionario noviembre de 2014

Este cuadro, en primera instancia, ilustra el significado de la influencia del profesor sobre el alumno, resultados extraídos del análisis del cuestionario. En esta consulta, los estudiantes definen su deseo de aprender con el apoyo del profesor. Esta conclusión se sostiene en la percepción de la pasión incorporada a la práctica educativa, un abordaje acreditado en el marco teórico y confirmado en los testimonios ofrecidos por el estudiantado, que aprecia y reconoce la influencia del docente en su formación.

Por eso, se considera el respaldo ejercido por el profesional e ilustrado en el gráfico n°9 como el mejor apoyo para estudiar/aprender, hecho reevidenciado por más de la mitad de los entrevistados al expresar que el docente y su modo de enseñar son el mejor soporte del proceso cognitivo. Esta circunstancia fundamentada en los comentarios de los teóricos, reafirma que la pasión es una de las competencias reconocidas en un buen profesor. Day (2006) aclara en su libro "Pasión por Enseñar" que la pasión del docente se traduce en afectos, sensibilidad, y honestidad. Particularmente en el marco teórico de este estudio, se observan otras aportaciones de magnitud que deben ser mencionadas a continuación.

Vale recordar las declaraciones de Bain (2007) sobre un buen profesor que se considera como sinónimo de buenos resultados educativos. Estas consideraciones indican cómo tal influencia desarrolla la autoconfianza, que es duradera y se refleja en el que aprende, pues protege su pensamiento/acción/sentimientos.

Las percepciones del estudiante expresadas en los testimonios sobre el buen docente, dicen que el profesor es el que: hace la materia, cambia lo difícil en fácil, provoca la acción inicial en el proceso de aprendizaje, enciende la chispa que pone en marcha el motor del proceso cognitivo, despierta la autoconfianza. Concretamente la actitud del docente hace la diferencia, condiciona la materia, motiva el aprendizaje, cambia la perspectiva del que aprende, favorece la formación de un buen estudiante y los lleva a un nivel superior.

Estas aseveraciones abren un abanico de posibilidades al proceso de enseñanza/aprendizaje. Desde el contexto donde se encuentra el estudiante, frente a las realidades del escenario del joven universitario, se observan las características de la generación 2014 con una "*tendencia creciente en profundizar poco en aquello que se debe aprender y contentarse con una noción superficial*". (De Pagés y Berges, 2012:23). Desde este entorno, se observan en sus predisposiciones, la necesidad de recibir apoyo constante del formador.

En consecuencia, el que enseña puede cambiar la actitud del que aprende. De hecho se asume que, la transmisión del gusto por aprender la asignatura se encamina desde el docente hacia el alumno. Hecho comprobado en las expresiones de los estudiantes que ubican al educador en el centro de la educación, por percibirlos como el eje del proceso de estudiar/aprender.

Al considerar que los educandos se sienten atraídos por la pasión transmitida por el docente y por las metodologías motivadoras empleadas, se alcanza determinar que en el ejercicio de su profesión, los buenos profesores transmiten: pasión, interés y placer por aquello que hacen. De esta manera, el profesor es el responsable de colaborar con el avance o el retraso del aprendizaje del estudiante, y es el encargado de incentivar una actitud positiva en el que aprende. Por lo tanto, el estudiante expresa su sentir de admiración referido al que enseña, como aquel que conquista y atrapa a los participantes en su acción educativa.

Desde este punto de vista se puede enunciar la ecuación - buen profesor, buen alumno - cuando el profesor es bueno se tiene una mayor posibilidad de ser un buen alumno. Este axioma elaborado por estudiantes, conduce a una deducción precisa en la cual el alumnado se expone e incorpora las buenas influencias de los educadores motivantes.

Cabe aún señalar que en el gráfico n°10 se expone el análisis de los resultados de las expresiones que categorizan al cuerpo docente de la UPOU. De allí se concluye que lo encontrado en los profesores y lo esperado, se identifican efectivamente con la misma calificación. Por consiguiente, el estudiantado analizado reconoce que sus docentes son buenos e identifica que ser un buen profesor significa poseer estas mismas cualidades.

Seguidamente se reconocen desde las dimensiones de las estrategias de enseñanza relativas a las adquisiciones del saber profesional, las prácticas que conducen al saber hacer.

*Cuadro 9 – El saber y el hacer*



Cuadro n°9 – Estrategias del saber hacer – Elaboración propia- Datos extraídos del cuestionario 2014

El cuadro presenta el deseo declarado del estudiante en alcanzar la solvencia laboral del profesor. A la luz de los resultados encontrados luego del procesamiento, análisis y triangulación de los datos cualitativos de todas las técnicas aplicadas, comparada con el marco teórico expuesto en el capítulo 2, se puede sostener que el estudiante desea cursar una carrera universitaria que lo lleve a experimentar el futuro, aproximándolo a un simulacro profesional desde el comienzo.

Precisamente, en la literatura temática se resaltan expresiones de Bain (2007), sobre el saber inteligente, la creatividad intelectual presentes en la acción, ampliadas por explicaciones de Zabalza (2009) que revela las prácticas relacionadas con el conocimiento, acompañadas por la interacción docente/discente.

En referencia a lo mencionado, se refleja en las afirmaciones de los universitarios, las motivaciones referidas a las prácticas del ámbito profesional representadas en una enseñanza basada en la ejercitación de la ingeniería, donde los profesores libremente comparten sus conocimientos unidos a la experimentación laboral. Estas voces estudiantiles revelan pensamientos análogos a las aseveraciones de los teóricos.

Precisamente, en cuanto al saber/conocer/hacer, en las diferentes matrices, se encuentran los datos que manifiestan la vinculación entre los términos saber y hacer, identificadas en las declaraciones estudiantiles que consideran el saber presente en el poder hacer.

De este modo el conocimiento ocupa otra posición, pues si se conoce algo y no se sabe poner en práctica, aún no se ha conseguido comprender, y esto significa que simplemente se adquirió la información de su existencia. La contundencia de la expresión de los estudiantes está enfocada en la necesidad de probar la experiencia profesional. Desde la visión del estudiante, el proceso de aprendizaje es muy seductor cuando el profesor muestra su conocimiento aplicándolo en la práctica.

En efecto, este es uno de los hallazgos importantes del presente estudio: el percibir la buena enseñanza desde el ángulo de la interacción teórico/práctico a partir del hacer. Si un tema es estudiado sin conexión con su posible puesta en práctica, desde la concepción estudiantil pasa a ser inservible. Así, al no encontrarle utilidad a determinada noción, esta ya no presenta interés alguno y es dejada de lado.

Ahora bien, la interacción profesor/estudiante se manifiesta en el momento en que el conocimiento se pone en práctica y es una operación captada como estimulante del proceso cognitivo. La versión estudiantil sugiere efectividad en las clases interactivas, presentes en la

empatía y preocupación docente expresadas en su conocimiento aplicado en la práctica, actividad evidenciada en la acción, que difiere de la ejercitación mecánica.

En suma, al comprobar los puntos de interacción entre los conceptos teóricos y prácticos, se articulan los aspectos colaborativos del desarrollo del saber presentes en el hacer. Con este proceder se identifican el deseo simultáneo de la formación académica vinculada a la elección de la profesión, lo que inevitablemente debe estar presente en la gestión estratégica de la enseñanza. Esta conclusión está implícita en los testimonios estudiantiles.

En segundo término es determinante especificar la visión del educando sobre las formas en que los profesores transmiten las exposiciones/explicaciones, complementadas por el uso de los materiales y recursos en las actividades de enseñanza. En este sentido, desde el marco de esta investigación se plantean teorías que se confirman en las demandas del alumnado sobre la resolución de dudas, variable ampliamente planteados por la población estudiada.

Cuadro 10- Soporte cognitivo



Cuadro 10 –Elaboración propia basado en resultados del cuestionario 2014

En consonancia con la mirada estudiantil de marcada opción por la práctica de enseñanza asociada a la experiencia, estos conceptos se adhieren al tema del saber. Es fundamental alcanzar la comprensión de lo que se expone para poder aplicar lo aprendido. Lo dicho por el estudiante coincide con las expresiones de Perkins (2010) extraídas de -La educación plena-, al aclarar que las buenas prácticas anticipan el conocimiento para despojar las dudas.

De ahí, al ampliar estos conceptos, se debe exponer el apoyo más solicitado por los estudiantes, ubicado en los ejercicios ya resueltos seguidos por repartidos esclarecedores. Específicamente el que aprende espera recibir una práctica muy completa, apoyada por soporte sólido, perfectamente esclarecedor, que además de encontrarse descrito en las evidencias vertidas, se confirma con los datos expuestos en el gráfico n° 22 que interpreta la variable Materiales y recursos.

Definitivamente, al Integrarse los factores seleccionados por los estudiantes, se evidencia el saber aprender en el aprender a hacer, sujetos al aprender a ser destacados en la unión del saber aplicado en una práctica dirigida a la profesionalización. Es así que se fusionan los saberes en presencia de un perfecto equilibrio entre la teoría y la práctica pretendida.

Estas opciones confirman el grado de aprendizaje que el alumno necesita adquirir, apoyado por ejercitación claramente solucionada, que solidifique el saber anclado en actividades prácticas/razonadas, que se evidencie en evaluaciones indicadoras del proceso cognitivo.

De esta manera al unir todos los saberes, se conciben los requerimientos solicitados y exigidos en el proceso del aprendizaje. La visión universitaria además, identifica la práctica en una acción concebida en un ámbito de formación autónoma que incluye el aprender y el hacer. El perfecto balance entre estas acciones, disipa las dudas. Cabe indicar que las inseguridades surgen justamente al disociarse la teoría y la práctica, o cuando no se logra la unión correcta entre ambas actividades teórico/práctico, y el práctico es una ejercitación mecánica de los conceptos teóricos, alejado de la acción.

En definitiva, se concluye que el estudiante quiere estar activo en el proceso de aprendizaje, razón por la cual demanda de los profesores ciertos caminos a seguir, identificados en materiales de apoyo, evaluaciones profundas, elaboración de obligatorios (trabajos académicos sobre la temática de una cátedra, o carrera universitaria). Es decir, elementos que representen la ejercitación del conocimiento. Como resultado de estas acciones requeridas, prevalece la acción en la práctica del aprender a hacer/ser.

Se comprueba así que, efectivamente los estudiantes reconocen y confían en un apoyo unido a lo profesional/laboral, que significa saber ser, saber hacer y saber aprender. Consecuentemente el alcance de lo identificado y mencionado hasta aquí, enfatiza el “llegar a ser” que es la misión de la Universidad, lo que delimita implícitamente la formación del ser ingeniero. Estas consideraciones también se unen a las voces teóricas de Bain (2007) que plantea el beneficio de los actores receptores, y Kincheloe (2001) que se refiere a la construcción del conocimiento a partir del estudiante. Ambas líneas participativas coinciden con lo que propone la población estudiantil investigada.

## 5.2 Las capacidades profesionales, metodológicas y personales

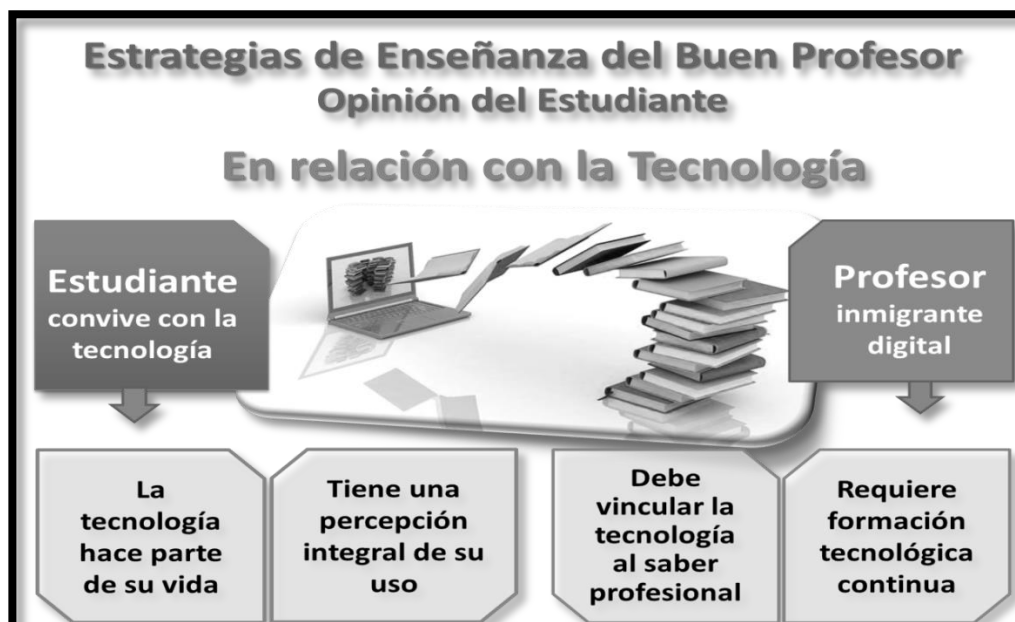
En la actual sección se ofrecen conclusiones sobre las:

- ✓ Capacidades
- ✓ Características
- ✓ competencias

metodológicas, personales y profesionales del buen enseñante. Cabe aclarar que estos tres puntos mayoritariamente se presentan de forma entrelazada, y este hecho significa que se unifican con facilidad. Cabe entonces proponer una asociación de las capacidades docentes a las estrategias utilizadas en el ejercicio de su profesión, tratadas en el apartado anterior y ampliadas en esta nueva referencia.

En efecto, las observaciones realizadas hacia el saber cómo factor integrado a las características profesionales del docente, también son identificadas entre las tipologías metodológicas presentadas en las explicaciones del apartado anterior.

*Cuadro 11* El lugar asignado a las competencias tecnológicas



Cuadro 11 – La tecnología en relación al Buen Profesor. Extraído de cuestionario de noviembre de 2014

Este cuadro presenta el espacio reservado a las tecnologías en la gestión educativa. Esta variable está presente en el área del saber profesional, vinculada con las competencias del profesor, propuesta en una unidad indisoluble entre el saber profesional/tecnológico y las prácticas laborales. El avance tecnológico vinculado al uso de las metodologías de enseñanza,

reconoce déficits en la aplicación activa de estas herramientas. Desde el resultado de lo identificado, se concluye que el aspecto de las acotaciones expresadas por los estudiantes suponen una declarada falta de interés por parte del estudiante en medir la participación de la presencia docente en la Web, en el portal y en las comunicaciones vía internet.

Del análisis de datos sobre esta cuestión, también se deduce que casi tres cuartas partes de los alumnos no se preocupan en calificar lo tecnológico/virtual del docente. Este hecho se desencadena en una exploración focalizada en el profesor, puesto que el educador es el sujeto impelido a absorber e incorporar los cambios sufridos

En el marco teórico se describen las características de los jóvenes universitarios donde se destaca la existencia de un contexto tecnificado. El estudiante necesita incorporar la tecnología presente en la acción profesional futura. Seguramente desde esta óptica, la autonomía formativa se regula en la reflexividad del aprender a aprender del estudiante que desarrolla la adquisición constante de competencias tecnológicas aplicadas a la profesión. Un proceso que acompaña el sujeto durante toda la vida, y presente en el escenario de las comunidades de aprendizaje gestoras del conocimiento a lo largo de la vida, como lo describe Longworth (2005).

Precisamente de las opiniones sobre el tema, se puntualizan las ideas de Gardner y Davis (2014), que aportan esclarecimientos del desinterés estudiantil hoy día, al señalar el escenario de la vida en la era digital, donde se percibe la convivencia del estudiante con lo virtual/digital de una manera muy asimilada a todo lo que realiza. Este contexto vivencial tecnológico del alumno, de alguna forma explica este por qué solamente 6,25% de los encuestados se refieren al tema portal educativo.

Desde el análisis de las encuestas, se identifican algunos comentarios sobre las cuestiones tecnológicas/comunicacionales. Se reconocen la necesidad de orientar al docente hacia la formación en informática/virtual. Este hecho se constata en la descripción de la calidad percibida en el Portal Educativo, que identifican carencias de conocimientos técnicos en la utilización de los programas de apoyo educativo desde internet.

Esta área necesita recibir el sustento de los programas de educación continua, dentro del plan de enseñanza a lo largo de la vida. Se requiere manejar la tecnología comunicacional/virtual como competencia del saber profesional, con el propósito de poder enseñar lo que sí sabe usar en favor de la profesión.

Es preciso aclarar que el aprendizaje constante, se debe presentar como una realidad contemporánea, lo que expone a los buenos profesores a una nueva responsabilidad, la comprensión de la esencialidad formativa presente en la educación a lo largo de la vida. Esto

significa que el cuerpo de profesores debe ser el primero a ser requerido para participar en un contexto de educación permanente, y que la enseñanza alcanzará las metas propuestas por todos sus actores en el momento en que este proceso se ponga en práctica.

A modo de cierre temático, sería significativo investigar la situación nacional en cuanto a la educación permanente, como proceso regulado desde la conducción gubernamental. No es suficiente pensar en una formación básica, con programas para combatir el analfabetismo y la culminación del ciclo básico. Consecuentemente el objetivo es el desarrollo constante de todas las áreas educativas, en particular el proceso del conocimiento tecnológico, que asegurarían un nivel superior en la formación universitaria. Este entorno debería estar presente en una investigación posterior.

En último término, en el ámbito de las idoneidades profesionales, cabe señalar dos atributos allegados al saber, identificados en la reflexión en acción, considerada como un conductor de la autorregulación cognitiva por excelencia cuando la puesta en acción de los procesos de enseñanza, se orientan a la autonomía formativa de los participantes, referida en el marco teórico.

Sintéticamente, las miradas de los educandos consideran las capacidades pedagógicas/didácticas y las características o competencias, profesionales, personales, o metodológicas, identificadas en los objetivos propuestos y sustentadas en el marco teórico. Desde este punto de vista, será menester a continuación exponer una representación de lo que es ser un buen profesor.

### 5.3 El buen profesor universitario

En esta sección, se concluyen las conceptualizaciones sobre el objetivo general propuesto para esta tesis.

Inicialmente se denomina buen profesor universitario al catedrático que fortalece la autonomía del estudiante con materiales/recursos y evaluaciones, hallazgo llamativo por su relación entre el grupo investigado y el resultado de su aprendizaje. Indica que los discentes en primer lugar desean prepararse, esperan ser acompañados durante el proceso de aprendizaje para sentirse seguros de sí mismos y así avanzar hacia otro nivel de independencia profesional.

En segundo lugar se estima la buena comunicación como aspecto angular de las capacidades profesionales ponderadas por el saber docente. Este saber está claramente ubicado en la acción, en un saber práctico/profesional del que enseña. En esta línea, se encuentran las apreciaciones que se ramifican en otras competencias del área profesional, a su vez presentes también en el espacio de competencias metodológicas, unidas por las aptitudes personales.

Por consiguiente, el buen profesor universitario es un individuo que en primer lugar se ocupa de los estudiantes en diferentes maneras, sabe y conoce su profesión, interactúa con el estudiante, lo hace aprender, le enseña a aprender y a reflexionar con una metodología que reconoce y cumple con las tres demandas: ocuparse, saber e interactuar.

No obstante, al observar aquello que la población estudiada espera, precisamente en cuanto a las cualidades de las capacidades personales, importa resaltar que no hay ninguna variable de percepción nula y tampoco coexisten destaques superlativos concernientes al ideal de excelencia. Todas las selecciones del aspecto personal son mencionadas de forma promedia y responden a preferencias individualizadas, frecuentemente unidas a las cualidades metodológicas y profesionales.

Para ser más específicos, la conclusión que se destaca en los aspectos personales indica al profesor como el individuo central del aprendizaje. Esto significa que el estudiante menciona las cualidades personales como base de lo que hace referencia a lo expuesto en el capítulo de resultados en relación a las competencias transcendentales vinculadas a las características personales muy apreciadas por el alumnado.

Por otra parte, en referencia a las capacidades no mencionados, competencias inapropiadas a la buena docencia, se subraya la falta de compromiso con el estudiante, la impuntualidad en general, seguida por lo ameno y divertido, la evaluación de lo básico, las resoluciones a dudas solo en presencia de un tutor, las clases magistrales, hacer un único examen final y la pobreza en cuanto a los contenidos entregados en los materiales de apoyo.

En términos generales las conclusiones de la investigación evidencian que los estudiantes esperan recibir de sus profesores una enseñanza ágil, heurística, participativa y práctica, para incorporar de manera exhaustiva, los conocimientos profesionales, presentes en la proposición: saber, hacer e interactuar.

A partir de la visión presentada en los últimos puntos, es de vital importancia considerar la singularidad de los participantes de la muestra seleccionada para este estudio, individuos que poseen características propias y únicas. Dicho grupo atestiguó una realidad que no es transferible a otras carreras o niveles de estudio, como tampoco a un grupo de edades diferentes

y lugares distintos. Por esta razón, las conclusiones de esta tesis, deben ser valoradas como un trabajo que se acerca a la realidad planteada en el objeto de estudio. Al exponer estos datos, se considera que los hallazgos indican aproximaciones que podrán ser ampliados en el futuro.

Para finalizar, cabe señalar que los estudiantes no mencionan como competencia deseable el dominio total de las asignaturas por parte del profesor. El alumnado opina sobre el saber docente desde diferentes perspectivas o formas, pero no lo expresa como necesario el conocimiento y dominio interno de cada asignatura por percibirlo integrado al saber hacer profesional considerado como aceptable.

En cuanto a las diferencias de sexo o rendimiento, se considera acertada una conceptualización aproximada en base a estos elementos, presentes en el capítulo de resultados. Corresponde subrayar que el buen profesor, desde la percepción del estudiante, coincide con grupos examinados en otras latitudes, lo que revela que el estudiante universitario uruguayo está inserto en una globalidad universal. La realidad comprobada entre estudiantes universitarios de Chile (Cabalin Silva & Navarro, 2008) y de España (Gargallo et al, 2010; De-Juanas & Beltran, 2014) muestra que casi todas las competencias deseadas por los alumnos coinciden entre sí y con la teoría expuesta en el marco teórico, y presenta alguna salvedad ya indicada en los párrafos anteriores.

En pocas palabras, se confirma la representación del buen profesor, desde un contexto estudiantil positivo. Los alumnos no buscan lo fácil, lo ameno, lo alegre, la mínima participación y poca exigencia del docente.

Como se ha dicho, el buen profesor universitario es el que:

- ✓ influencia el aprendizaje del estudiante
- ✓ mejor apoya el aprendizaje
- ✓ transmite el gusto a aprender
- ✓ está en el centro de la educación
- ✓ conquista y atrapa los participantes en su acción educativa
- ✓ es bueno y transforma el alumno en buen estudiante
- ✓ aplica estrategias de aprendizajes prácticas/interactivas/profesionales
- ✓ desarrolla las instrucciones en aras de enseñar aprender a aprender
- ✓ muestra un total equilibrio entre la teoría y la práctica aplicada
- ✓ es consciente de la formación constante considerada como una realidad presente
- ✓ busca la actualización permanente

Igualmente los estudiantes:

- ✓ desean una carrera próxima a la realidad profesional
- ✓ disciernen sus metas y quieren asegurar lo que ambicionan
- ✓ perciben la enseñanza en el ángulo de la ejecución
- ✓ esperan el desarrollo del saber en acción
- ✓ presumen una formación académica identificada con el saber profesional
- ✓ declaran que el saber funciona unido al hacer
- ✓ tienen desinterés en medir la presencia del profesor en la Web – Portal Educativo
- ✓ perciben las cualidades personales del profesor como lo medular de la acción formativa

## 5.4 Proyecciones para futuras investigaciones

Se debe destacar en primer lugar que todas las evidencias recolectadas, indican la necesidad de escuchar a la totalidad de actores presentes en el escenario educativo universitario, fundamentalmente a los profesores de la presente generación de estudiantes. Desde este punto de vista, sería pertinente, comparar los hallazgos aquí presentados, en nuevas investigaciones que convoquen diferentes poblaciones de educandos y educadores. Ello significaría alcanzar conclusiones más amplias sobre la docencia en nivel superior. Hay que considerar los cambios socioeducativos vigentes, la evolución tecnológica y la adaptación hacia un universo de nuevas profesiones. Encontrar propuestas y soluciones que respondan a las demandas de todos los integrantes de la esfera educativa, lo que expresa una urgencia primordial a cumplir.

En segunda instancia, se recomienda una vertiente de investigación en la línea de las conclusiones planteadas en referencia con la educación a lo largo de la vida, y su aplicación a los contextos de la enseñanza actual. Principalmente en el nivel universitario, espacio en que los estudiantes incorporan de manera profesional todos los avances tecnológicos conocidos, percibidos en un desenfrenado avance que indica un forzoso camino de aprendizaje continuo. Esta área requiere profundos análisis que abarquen todo el proceso de implementación en el intento de incorporar los diferentes extractos socioeducativos nacionales.

En tercer lugar se señala el terreno de las evaluaciones de nivel universitario. El estudiante espera ser evaluado desde el saber hacer. Un excelente punto para desarrollar nuevos conocimientos, técnicas distintas y colaborativas. En esta línea una propuesta de análisis global desde todos los actores, en el amplio escenario, correspondería a la elaboración de ideas

innovadoras que favorezcan la implementación de nuevas corrientes evaluativas dispuesta a potenciar el desarrollo del estudiante.

Por último, la inclusión de la búsqueda de incorporación de la práctica profesional en todos los ámbitos de la enseñanza universitaria, como insumo para interpretar nuevos desempeños y estrategias requeridas en los buenos formadores de profesionales del Uruguay. Este saber estimularía las reformas educativas tan anheladas en el área de la enseñanza universitaria regional.

## Bibliografía

- Abritta, G. (2012). *Fac. de Filosofía de UBA*. Accedido el 9 de abril 2015., Desde <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/salvia/comunicacion/teoricos/abrita.htm>:
- Aravena. Et al (2006). *Investigación Educativa I*. Santiago de Chile: Universidad Arcis.
- Ariño, A. (2008). *El oficio de Estudiar en la Universidad: compromisos flexibles*. Valencia: Publicaciones de la Universitat de València.
- Arocena, R. (2011). Blog del Rector – Hacia la reforma universitaria. Accedido el 9 de setiembre 2014, desde <http://www.universidadur.edu.uy/blog/?p=1792#more-1792> blog del rectorado:
- Arocena, R. (2014). Blog del Rector – Hacia la reforma universitaria Accedido el 9 de setiembre 2014, desde <http://www.universidadur.edu.uy/blog/?p=1774#more-1774>:
- Ausubel, D. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento, una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicacions de la Universitat de Valencia.
- Balaguer, R. (2005). *Vidascone @tadas.com*. Montevideo: Frontera Editorial - Compromiso Social Cooperativa.
- Balaguer, R.. (2010). *Hiperconectad@s. Guía para la educación de los nativos digitales*. Montevideo: Frontera Editorial Bauman, Z. (2009). *Vida Líquida*. Buenos Aires: Paidós.
- Benedito, V. (1995). *La formación universitaria al debate: Análisis de problemas y planteamientos*. Montevideo: Editora Universitat de Barcelona.
- Bianco, M., & Sutz, J. (2014). *Veinte años de políticas de investigación en la Universidad de la República. Aciertos, dudas y aprendizajes*. Montevideo: CSIC
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Editorial Guedisa S.A.
- Bonnafé, J. |. (2012). El poder del currículo oculto en la educación básica en Méjico. Alternativas para su evolución. *Revista Internacional PEI*,1, 2.

- Borrás, V. López, P., Lozares, C. (1999). La articulación entre lo cuantitativo y lo cualitativo; de las grandes encuestas a la recogida de datos intensiva. *Revista QUESTII " O´*, vol. 23, 3, pp. 525-541 Barcelona
- Botero, L. H. (2006). *Teoría de Públicos. Lo público y lo privado en la perspectiva de la comunicación*. Medellín: Universidad de Medellín.
- ;Brockbank, A. J. (2008). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Ediciones MORATA.
- Bruner, J. (1989). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Cabalin Silva, D. &. (2008). Conceptualización de los estudiantes sobre el Buen profesor Universitario, en las carreras de salud de la Frontera - Chile. *Chile: Int. J. Morphol - 26(4)*, 887-892.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Carbonel, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata. S.L.
- Carneiro, R. (Febrero de 2006). Sentidos, currículo y docentes. *Revista Prelac - Los sentidos de la educación*, 40-53.
- Caruso, M., & Tenorth, H.E. (2011). *Internacionalización. Políticas Educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Buenos Aires: Granica.
- Casamayor, G. (2008). *La formación on-line. Una mirada integral sobre e-learning, b-learning*. Barcelona: Editorial Graó.
- Castorina, J. & Carretero, M.]. (2012). *Desarrollo cognitivo y educación[1]. Los inicios del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J. A. (2007). *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Aique Ediciones
- Checchia, B. (Mayo de 2009). Competencias Docentes . Accedido el 21 de julio 2014, desde <http://www.fvet.uba.ar/>: <http://www.fvet.uba.ar/>
- Cook, T. & Reichardt, Ch. (1995). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.

- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas – La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Grao.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- De Juanas Oliva, A.. (2014). Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria. *Educación XXI*, 17 (1) 57-82 doi: 20.5944/educxx1.17.10705.
- De Medrano, C. y Vaillante, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Metas Educativas 2021*. Madrid: Fundación Santillana.
- De Pagés I Bergés, A. (2012). *La generación Google. De la educación permisiva a una escuela serena*. Lleida: Milenio.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe Técnico a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Paris: Ediciones UNESCO.
- DGP - UDELAR. (agosto de 2013).. Accedido el 9 de setiembre 2014, desde <http://www.universidad.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/33822>:
- Dussel, Inés. ( 2007). La transmisión cultural asediada: los avatares de la cultura común en la escuela. *Propuesta educativa año 16, 28 pp.* 19-27.
- Eisner, E. (2011). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Buenos Aires: Paidós.
- Errandonea L., G. (2012). *Anuario Estadístico de Educación 2011*. Montevideo: MEC Dirección de Educación
- Esteve, J. M. (2006). *El oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo veintiuno Editores Argentina
- Feldman, D. (2002). *Didáctica y práctica de ensino: interfaces con diferentes saberes y lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A Editora Alternativa
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Fenstermacher, G. (1998). La obtención y reconstrucción de debates prácticos en la enseñanza. *Revista de Estudios del Curriculum*, 1, 3.

- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Flinders, D. (1986). El currículum nulo: sus bases teóricas y sus aplicaciones prácticas. En D. Flinders, N. Tornton, & J. Stephen, *Curriculum inquiry* (págs. 33-42). Spring: Blackwell Publishing.
- Fraser, N. (2006). *La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación*. Madrid: Morata.
- Freinet, C. (1996). *La escuela moderna francesa. Guía práctica para la organización material, técnica y pedagógica de la escuela popular. Una pedagogía moderna de sentido común*. Los dichos de Mateo, Las invariantes pedagógicas. Madrid, Morata.
- Gardner, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Buenos Aires: Paidós.
- Gardner, H., & Davis, K. (2014). *Generación APP*. Madrid: Paidós.
- Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C., Ferreras, A., & Filosofía, F. d. (2010). Estilos docentes de los profesores universitario. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-12.
- Gergen, K. (1997). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional. A teoría revolucionaria que redefine lo qué e ser intelengente*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Goleman, D. (2003). *Emociones destructivas. Un diálogo científico con el Dalai Lama*. Buenos Aires: Vergara.
- Gros, B. y. (1999). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Grünberg, J. (Junio de 2008). *Educación universitaria de Uruguay en el siglo XXI*. Accedido el 16 de julio 2014, desde [www.ort.edu.uy/](http://www.ort.edu.uy/): <http://www.ort.edu.uy/index.php?id=AAAAANAAAO>
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo de la investigación socio-educativa*. San José de Costa Rica: PrintCenter
- Huberman, M., & Miles, M. (1994). Métodos para el manejo y análisis de datos. En J. Hamilton, *Manejo de datos y métodos de análisis*. Buenos Aires: Norman Denzin & Ivonna Lincoln.

- Jodelet, D. (13 de julio de 2013). Conferencia "*Interacción entre el estudio de las representaciones sociales...*". Accedido el 3 de marzo 2014, desde <http://www.youtube.com/watch?v=pXbytzcO6FY>
- Kemmer, S. (1988). *El currículum; mas allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kincheloe, & J.L. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- Landinelli, J. (2009). *¿Antiguos principios para nuevos rumbos?: Notas sobre el reformismo Universitario en el Uruguay actual*. Montevideo: Accedido el 24 de noviembre 2015 desde [http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo\\_documental/txtid0074.pdf](http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0074.pdf)
- Litwin, E. Maggio, M. & Lipsman, M. (2005). *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis*. Buenos Aires. Amorrortu
- Litwin, E. (2011). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.
- Longworth, N. (2005). *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica. Transformar la educación en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- López, M. G. (2014). *Una mirada al uso didáctico de las XO: percepciones y actitudes del profesorado de Historia en Educación Secundaria*. Montevideo: Tesis inédita de Maestría Universidad ORT de Uruguay.
- Mancuso, H. (1999). *Metodología de la investigación en ciencias sociales. Lineamientos teóricos y prácticos de semioepistemología*. Buenos Aires: Paidós.
- Marradi, A. Archenti, N & Piovani, J.I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emece Editores.
- Martínez L., E. (2003). *La educación superior de Uruguay en transición. Inercias y horizontes de cambio*. Montevideo: IESCLD UNESCO
- Maxwell, J. (1996). *QUALITATIVE RESEARCH DESIGN. An Interactive Approach*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- MEC. (11 de mayo de 2013). Noticias UDELAR . Accedido el 11 de mayo 2015, desde <http://www.universidad.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/36772>:
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

- Monereo, C. & Pozo, J.I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa - Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Moscovici, S. (1984). *Psicología Social II*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Navarrete Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales, Revista de Investigación, UNMSM IV*, 5- pp.165-180.
- Oficina de Cooperación Universitaria (OCU).Dirección: Laviña, J. (2010). *2020. Tendencias universidad. Estudio de prospectiva*. Madrid,. Oficina de CooperaciónUniversitaria
- Pérez Gómez, Á. (2012). *Educarse en la era digital. La escuela educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Porrini, A.; Ramirez, L.; Salgado, L. (diciembre de 2010). *Censo Web de funcionarios universitarios – Informe del III Censo –* Accedido el 9 de setiembre 2014, desde [http://planeamiento.udelar.edu.uy/files/2013/10/1.Informe-Docente-2009\\_WEB.pdf](http://planeamiento.udelar.edu.uy/files/2013/10/1.Informe-Docente-2009_WEB.pdf):
- Pozo, J.I. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata
- Pozo, J. I. (2001). *Humanamente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Ediciones Morata.
- . Redes para la Ciencia – Entrevista a Marc Prensky(15 de octubre de 2010).. . Accedido el 19 de febrero 2014, desde <http://www.redesparalaciencia.com/4040/reder/redes-75-no-me-molestes-mama-estoy-aprendiendo>:
- Prieto Navarro, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Ediciones Narcea S.A.
- Radar, G. (Octubre de 2014). *Pro Universitario- Perfi del estudiante universitario*. Montevideo: MEC.
- Rama, C. (2014). El largo ciclo de la reforma de la diferenciación de la educación superior en uruguay. *Revista da Avaliação da Educação superior*, pp. 509-531.
- Rama, G. (2014). Universidad de la Empresa. Avaliação:. *Revista da Avaliação da Educação superior*, pp- 509-530.

- . Redes para la Ciencia – Entrevista a Marc Prensky(15 de octubre de 2010).Accedido el 19 de febrero 2014, desde <http://www.redesparalaciencia.com/4040/reder/redes-75-no-me-molestes-mama-estoy-aprendiendo>
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rue, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*, Madrid: Narcea S.A. de Ediciones
- Salomon, G. (1993). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Sampiere, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010 ). *Metodología de la investigación*. México D.F.: MC Graw Hill.
- Santelices, B. (2010). *El rol de las universidades en el desarrollo científico y tecnológico. Educación Superior en Iberoamérica Informe 2010*. Santiago de Chile: Ril editores.
- Silva Quiroz, J. (2011). *Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA)*. Barcelona: Editorial UOC.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea S.A.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Tedesco, J. C. (2003). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.
- Teregi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Tomassini, C., & Urquhart, M. (2011). *Mujeres en Ingeniería de Computación de la UDELAR- Reporte Técnico RT 11-08*. Montevideo: PEDECIBA- Instituto de Computación-Facultad de Ingeniería- UDELAR.
- Tunnermann, C. (2002). *Tendencias de la educación superior contemporánea en el rol de las universidades públicas*. Hacia una transformación curricular y el rediseño de carreras en la UASD.Conferencia Magistral - Santo Domingo:- República Dominicana.

- Vaillant, D. (2009). Formación y desarrollo Profesional Docente para una Buena Enseñanza. *Revista Investigaciones en Educación, reflexiones pedagógicas*, 9,1, pp.1-12.
- Vaillant, D. (2010). Capacidades docentes para la educación del mañana. Pensamiento Iberoamericano –*Revista Investigaciones en Educación*, 7, pp.113-126.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Barcelona: Editora Narcea.
- Vivanco, A. (1992). *Las libertades de opinión y de información*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Yuni, J., & Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Análisis de datos y redacción científica, Vol I, II y III*. Argentina: Brujas.
- Zabalza, M. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea S.A.
- Zabalza, M. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea S.A.

# ANEXOS

## Evaluación de Dictados y Docentes del Semestre

Los ítems que se califican de 0 a 6 corresponden a la siguiente escala:

0=deficiente, 1=malo, 2=regular, 3=ni bueno ni malo, 4=bueno, 5=muy bueno, 6=excelente

**DICTADO:** \_\_\_\_\_

	0	1	2	3	4	5	6	No Contesta
1 - Indique su evaluación global del curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 - ¿Considera que esta asignatura es importante para la carrera, en relación a otras?								
Mucho menos importante		Bastante menos importante	Algo menos importante	Igual que el promedio	Algo más importante	Bastante más importante	Mucho más importante	No Contesta
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 - ¿Cómo evalúa el apoyo al curso brindado a través del sitio web aulas.ort.edu.uy?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**DOCENTE:** \_\_\_\_\_

	0	1	2	3	4	5	6	No Contesta
4 - Indique su evaluación global del docente:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 - Califique la puntualidad del docente (inicio de clase en hora)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 - Califique en qué grado el docente es accesible fuera de clase (en persona, por e-mail, teléfono, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 - ¿Cómo evalúa el trato personal que el docente mantuvo con Ud. y con los demás estudiantes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 - Califique el dominio de la asignatura por parte del docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 - Si quiere formular algún comentario sobre la actuación del docente, por favor utilice el recuadro a continuación								

**CUESTIONARIO SOBRE LA PERCEPCIÓN DEL BUEN PROFESOR A COMPLETAR POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.**

Los datos brindados son confidenciales y serán analizados como insumo para la elaboración de una tesis de maestría titulada: *La excelencia docente en la enseñanza universitaria: El buen profesor desde el punto de vista de los estudiantes.*

Desde ya agradecemos su colaboración

Datos descriptivos-

Fecha

DIA	MES	AÑO

Marque lo que corresponde con una X

1. Semestre que cursa

Primero	Segundo

2. Turno al cuál concurre

Matutino	Vespertino

3. Sexo

Femenino	Masculino

4. Ocupación

Solo estudia	Trabaja y estudia

5. Edad

18-20	21-24	25-28	29-32	Mas - ¿Cuánto?

6. Estado civil- situación familiar

Soltero	Casado	Divorciado	Hijos	cuantos

7. ¿Con quién vive?

Solo	Con amigos	Con la novia/novio	Con la familia

8. ¿Te gusta la carrera que estás cursando?

No me gusta	Muy poco	Más o menos	Mucho	No contesta

9. ¿Cómo te va en general en los estudios?

Muy mal	Más o menos	Bien	Muy bien	No contesta

10. Ordena de 1° a 10° en función de importancia, los elementos que facilitan tu modo de estudiar/aprender, siendo el 1° el más importante, el 2° el que le siga en importancia, y así sucesivamente hasta el 10° que será el de menor importancia.

	Número de orden
1. La forma de enseñar del profesor y los métodos que utiliza	
2. La forma de evaluar del profesor y los métodos que utiliza	
3. El interés que despierta en mi la asignatura	
4. Mi experiencia previa. (Utilizo lo que me ha servido otras veces)	
5. Los objetivos que me propongo conseguir (aprobar, sacar buenas notas, aprender, etc.)	
6. Las técnicas y destrezas que domino para estudiar (lectura comprensiva, resumen, subrayado, esquema, ejercicios sistemáticos, repetición, etc.)	
7. Lo motivado que esté	
8. Lo que espera mi familia	
9. Cómo me encuentro de estado físico y anímico	
10. Si trabajo en equipo y encuentro el apoyo de mis compañeros	

10. ¿Existen otros motivos distintos que determine tu manera de estudiar? Escríbelos.


11. ¿Cómo te imaginaría una enseñanza atractiva, que te motivaría ir a clase con gusto?


## CUALIDADES DEL PROFESOR IDEAL PARA TI

A continuación te presentaremos cuestiones relativas a las características del que sería el **profesor ideal** en la universidad, es decir, las características que reflejan **cómo sería el profesor con que tú, como estudiante, puedes aprender más y mejor**.

En cada uno de los ítems que se presentan a continuación, elige un máximo de **tres** características que tú consideres como las más importantes.

### 12. Cualidades personales:

	Marcar con una X las elegidas
1) Simpatía	
2) Buen humor	
3) Carácter agradable	
4) Divertido	
5) Abierto a los alumnos	
6) Comprensivo	
7) Honesto	
8) Buena persona	
9) Que respete a los alumnos	
10) Con buen trato	
11) Con empatía	
12) Con capacidad de escucha	
13) Que puedas confiar en él	
14) Atento	

### 13. Cualidades profesionales

	Marcar con una X las elegidas
1) Competencia: Sabe su materia	
2) Responsabilidad: cumple lo que promete	
3) Seriedad: no falta a clase, respeta las dificultades del estudiante	
4) Inteligencia: propone actividades desafiantes, hace preguntas de reflexión.	
5) Buena comunicación: capacidad de escucha, su discurso es entendible	
6) Puntualidad: inicia y finaliza la clase en hora	
7) Experiencia profesional: utiliza ejemplos de su experiencia	
8) Prepara bien las clases	
9) Respeto los horarios de tutoría	

METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DEL BUEN PROFESOR PARA TI

14. Características de la metodología de enseñanza que debería usar frecuentemente

	Marcar con una X las elegidas
1) Retoma lo aprendido en cursos anteriores	
2) Establece relaciones entre los conceptos y temas de la asignatura	
3) Enseña estrategias para aprender (técnicas de estudio, cómo preparar exámenes, cómo realizar informes)	
4) Fomenta la participación e implicación de los alumnos	
5) Promueve el trabajo individuales y grupales en clase y fuera de clase	
6) Utiliza una metodología diversa y adaptada a las características de los alumnos	
7) Reduce la clase magistral para lo estrictamente necesario	
8) Utiliza recursos de apoyo variados (Power Point, transparencias clásicas, videos, etc...)	

15. Características de las exposiciones/explicaciones que debería dar

	Marcar con una X las elegidas
1) Claras	
2) Sencillas y con vocabulario comprensible	
3) Precisas	
4) Amenas	
5) Divertidas	
6) Motivadoras	
7) Interesantes	
8) Haciendo uso de ejemplos prácticos y reales	
9) Destacando los conceptos básicos	
10) Con buen orden	
11) Adecuadas en ritmo, dando tiempo para el aprendizaje	
12) Con volumen y tono de voz adecuado	
13) Dedicando un tiempo breve a recordar aprendizajes de las clases anteriores	
14) Relaciona teoría y práctica	

16. Métodos de enseñanza que debería utilizar en forma frecuente

	Marcar con una X las elegidas
1) Uso de problemas o situaciones-problema para resolver en clase o fuera de ella en forma individual o grupal	
2) Análisis de casos	
3) Aprendizaje no memorístico, estableciendo relaciones entre lo nuevo y lo viejo	
4) Uso de esquemas y resúmenes en la pizarra que son explicados luego	
5) Uso de preguntas referidas a los contenidos para que el alumno participe	
6) Clase magistral	
7) Trabajo en forma de seminario	
8) Explicación de un contenido de diversas maneras (uso de metodologías variadas de enseñanza)	
9) Resolución de dudas en clase	
10) Resolución de dudas en tutoría	
11) Método tradicional; primero explicación y luego aplicación práctica de lo explicado	
12) Análisis de temas de actualidad	
13) Exigencia de lecturas previas de los alumnos	
14) Exigencia de exposiciones orales de los alumnos	

17. Materiales y recursos que el profesor debería usar

	Marcar con una X las elegidas
1) Repartidos claros y sencillos	
2) Referencias bibliográficas precisas	
3) Apuntes en la web para no tener que copiar todo el tiempo	
4) Entregar modelos de examen	
5) Ejercicios con resoluciones	
6) Medios audiovisuales (videos, power point, transparencias tradicionales, gráficos, diapositivas tradicionales, multimedia, pizarra, etc.)	
7) Medios escritos (artículos de periódico, guiones, lecturas relacionadas, etc.)	
8) Uso de material complementario para el aprendizaje (esquemas, resúmenes, fotocopias)	

METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN DEL BUEN PROFESOR

18. Métodos que debería utilizar

	Marcar con una X las elegidas
1) Sólo examen final	
2) Exámenes parciales	
3) Valorar actividades varias	
4) Valorar la asistencia a clase	
5) Valorar la asistencia a tutorías	
6) Valorar la realización de actividades (trabajos) en clase	
7) Valorar la participación en actividades grupales	
8) Valorar el esfuerzo del alumno	
9) Valorar el interés del alumno	
10) Valorar la participación del alumno en trabajos grupales	
11) Valorar la realización de prácticas	
12) Valorar la elaboración de obligatorios	
13) Valorar la realización de informes	
14) No usar exámenes y sustituirlo por otros métodos	
(Si es así, en el último ítem, dígame qué otro método:)	

19. Características de la evaluación que debería utilizar:

	Marcar con una X las elegidas
1) Continua (no un único examen al final):	
2) Formativa (aclaración: esta forma sirve para que el alumno conozca sus fallos y limitaciones y los pueda corregir. La calificación no es utilizada para aprobar sino que sirve de información sobre la comprensión del tema.	
3) Justa: adecuada a lo trabajado en la asignatura	
4) Flexible, que ofrezca opciones diversas para aprobar	
5) Que exija lo básico, que no exija demasiado	
6) Que exija mucho, que sea desafiante	
7) Negociada entre los alumnos y el profesor	
8) Valorar no sólo la memorización, sino el razonamiento	
9) Que los alumnos conozcan los criterios y procedimientos de evaluación	

20. ¿Qué características tenía el mejor profesor que alguna vez tuviste? ¿Qué tenía de especial?


**Presentación y autorización:**

**Estimado alumno**

**Entrevista individual sobre:**

**¿Qué significa ser un buen profesor universitario?**

**Las opiniones y percepciones de los estudiantes.**

**Los datos brindados en esta entrevista individual son confidenciales y serán analizados como insumo para la elaboración de una tesis de maestría titulada: ¿Qué significa ser un buen profesor universitario? Las opiniones y percepciones de los estudiantes.**

**Para mayor tranquilidad se usará en la transcripción del material recaudado una referencia numérica a cada estudiante. Ej. Entrevista 1, etc.**

**Desde ya agradecemos su colaboración.**

.....

**Firma de consentimiento**

**1 -Pregunta de la investigación**

**¿Cuál es el modelo de profesores que los estudiantes universitarios necesitan en el Uruguay del 2014?**

Tema: El profesor universitario en el contexto socio/educativo del Uruguay actual.

**Preguntas tentativas:**

¿Cuáles serían los aspectos de la calidad docente que un estudiante universitario como Ustedes, generación 2014, esperan encontrar en un profesor?

¿Cuál sería el rol principal de un profesor universitario? ¿Ustedes esperan que los profesores actúen de manera distinta a como lo hacen actualmente?

Ya que hoy existe tanta información a disposición, ¿el docente debería modificar su rol?

**2 -Pregunta de la investigación**

**¿Qué significa ser un el buen profesor universitario?**

Tema: Significado de la buena docencia universitaria.

**Preguntas tentativas:**

¿Qué significa ser un buen profesor?

¿Existen diferencia entre el buen profesor universitario y los buenos profesores de secundaria?

¿Todos los buenos profesores son iguales, actúan de la misma manera? Explica tu opinión.

¿Todos los estudiantes esperan encontrar las mismas cualidades en un buen profesor?

### 3 -Pregunta de la investigación

¿Qué características poseen los buenos profesores universitarios?

Tema: Características del buen profesor universitario.

#### **Preguntas tentativas:**

¿Qué características debe tener un profesor para que Ustedes lo consideren como bueno?

¿Cuándo un profesor es bueno, ello incide en los alumnos? ¿De qué manera?

¿Qué cambios en los resultados académicos se podrían producir en los estudiantes si cuentan con un buen profesor?

### 4 -Pregunta de la investigación

¿Cuáles son las competencias profesionales que Ustedes consideran como necesarias en un profesor universitario?

Tema: Competencias profesionales del buen profesor universitario.

#### **Preguntas tentativas:**

¿Ser un buen profesional es sinónimo de ser un buen profesor?

¿Cómo saben Ustedes que un profesor es un buen profesional? Explicar la respuesta

¿Qué estrategias debe tener el buen profesor para transmitir y construir el conocimiento en los estudiantes?

### 5 -Pregunta de la investigación

¿Cuáles son las cualidades personales de los buenos profesores universitarios?

Tema: Competencias personales del buen profesor universitario.

#### **Preguntas tentativas:**

¿Cómo definirías un buen profesor desde el punto de vista de sus habilidades y actitudes humanas?

¿Qué características personales esperan Ustedes encontrar en él?

¿La forma de ser y la personalidad de un docente cambian su buena enseñanza? Explicar respuesta



Vania Siqueira Krueger <siqueirakruegerv@gmail.com>

## Autorización

8 mensajes

Vania Siqueira Krueger <siqueirakruegerv@gmail.com>

29 de junio de 2015, 12:06 p. m.

Para: bernardo.gargallo@uv.es

Bernardo Gargallo López  
Catedrático de Universidad  
Departamento de Teoría de la Educación  
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación  
Universidad de Valencia

Me presento como estudiante de la maestría de Educación en la Universidad ORT de Montevideo, Uruguay. Mi nombre es Vania Siqueira Krueger, y estoy elaborando una tesis sobre las opiniones y percepciones de los estudiantes universitarios acerca del perfil del buen profesor.

He leído la investigación "Estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje en la universidad. Análisis de las incidencias de variables fundamentales en los modos en que los alumnos afrontan el aprendizaje", aprobada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de España y financiada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología y por el FEDER (Fondo Europeo de Desarrollo Regional), dirigida por Ud., profesor Bernardo Gargallo (código SEC2003-06787/PSCE).

Me interesó mucho su cuestionario para la entrevista con los alumnos relativa a su metodología docente y de evaluación y a su percepción del buen profesor. Me gustaría utilizar parte de esta técnica ya probada. Por esta razón y este medio, solicito su permiso de uso parcial.

Sin otro particular. Agradezco de antemano la atención prestada.

Vania Siqueira Krueger.

**Bernardo Gargallo López** <bernardo.gargallo@uv.es>

29 de junio de 2015, 12:43 p. m.

Para: Vania Siqueira Krueger <siqueirakruegerv@gmail.com>

Estimada Vania, tiene usted mi autorización, por supuesto. Para eso fue publicado el trabajo. Le agradezco su cortesía y le ruego que me haga saber de su trabajo.  
Saludos cordiales

\*\*\*\*\*  
Bernardo Gargallo López  
Catedrático de Teoría de la Educación  
Departamento de Teoría de la Educación  
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación  
Universidad de Valencia  
Avda. Blasco Ibáñez, 30  
46010-Valencia (Spain)  
96-3864736, ext. 64793 y 94736; 96-3864793 (directo)