

Cualidades docentes universitarias: de la pedagogía a la relación afectivo-comunicativa. Testimonios de estudiantes universitarios*

Fany Tarabay Yunes
Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado
Barquisimeto, estado Lara
ftarabay@ucla.edu.ve

Resumen: Este artículo se ubica en el ámbito de la renovación de la docencia universitaria en Venezuela. Uno de los ejes de esta renovación atribuye a los estudiantes una mayor responsabilidad en sus aprendizajes y el aporte del profesorado en la actividad docente con la máxima profesionalidad. A este efecto, en el Decanato de Administración y Contaduría de la Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado (Barquisimeto) se aplicó a los estudiantes una encuesta de evaluación del profesorado en la que no solo se recaba información general sobre los cursos que imparten sino también acerca de las cualidades deseables de su acción docente y sobre posibles innovaciones que habrían de implantarse en la misma. El análisis e interpretación de los resultados de la encuesta puede ser un instrumento de gran valor para que profesores y estudiantes tomen conciencia de sus respectivas responsabilidades y establezcan una mejor cooperación que hará que los cursos, asesorías, evaluaciones y demás actividades de formación no queden banalizados y se realicen con provecho.

Palabras clave: enseñanza universitaria, opiniones estudiantiles, relación profesores-estudiantes.

Abstract: This article is located in the area of the renewal of university education in Venezuela. One focus of this renewal gives students more responsibility for their learning and contribution of teachers in teaching

* Fecha de recepción: 27-02-2009.

Fecha de aceptación: 12-05-2009.

with the utmost professionalism. To this end, the Dean of Administration and Accounting of the Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado (Barquisimeto) was applied to students with a teacher evaluation survey in which not only collects general information about the courses they teach but also about the desirable qualities of the teaching action and possible innovations that would be implanted in it. The analysis and interpretation of survey results can be a valuable tool for teachers and students aware of their responsibilities and establish better cooperation that will make the courses, counseling, evaluations and other training activities are not commonplace and make a profit.

Key words: university education, student opinions, teacher-student relationship.

Résumé: Cet article vise le domaine du renouvellement de l'enseignement universitaire au Venezuela. Un des axes de ce renouvellement attribue aux étudiants une plus grande responsabilité concernant leurs apprentissages et l'apport du corps enseignant dans l'activité enseignante avec un maximum de professionnalité. À cet effet, dans le Décanat d'Administration et Comptabilité de l'Université Centro Occidentale Lisandro Alvarado (Barquisimeto), les étudiants ont répondu à un questionnaire d'évaluation du corps enseignant dans lequel non seulement on recueillait de l'information générale sur les cours mais aussi sur les qualités désirables de leur action enseignante et sur de possibles innovations qui devraient s'y implanter. L'analyse et l'interprétation des résultats du questionnaire peuvent représenter un outil d'une grande valeur pour que les étudiants et les professeurs prennent conscience de leurs responsabilités respectives et établissent une meilleure coopération afin que les cours, les conseils, les évaluations ainsi que les autres activités de formation ne demeurent pas dans un arrière-plan et se réalisent d'une manière efficace.

Mots clés: enseignement universitaire, opinions des étudiants, relation professeurs-étudiants.

1. Introducción

Los comienzos del siglo XXI han traído consigo la exigencia de una puesta al día de la universidad en todo el mundo occidental. La universidad venezolana participa activamente en esa intensa corriente de renovación que trata de resolver los nuevos problemas que afronta la humanidad, y que en Latinoamérica se evidencian en la alfabetización, la educación para la capacitación y el empleo, las repercusiones de la crisis económica, la erradicación de la pobreza, la salud pública y el cambio cultural compatible con la difusión de los medios de comunicación audiovisuales, entre otros.

Numerosos documentos que circulan hoy en los ambientes académicos hacen depender la renovación universitaria, en gran parte, del fortalecimiento y ampliación del papel docente e investigador de los profesores. Sin embargo, el profesorado no constituye ni agota la totalidad de lo que es la universidad como espacio de enseñanza/aprendizaje, pues según Knight (2006), el trabajo universitario constituye una red compleja de tareas, expectativas, creencias y un estilo. Un detalle llamativo del panorama que presenta este autor es el papel que otorga a los estudiantes en la creación de una comunidad por su participación activa en el trasvase de conocimientos y también en la evaluación que hacen de sus propios avances en el conocimiento.

Los estudiantes no pueden ser considerados como sujetos pasivos. La personalización del estudiante supone reconocer que se puede contar con su contribución para la renovación de la universidad. Esta tarea está implícita en las divisas de aprender a aprender o enseñar a aprender. Está explícita en todas las conversaciones con los estudiantes que tienen como propósito conocer sus opiniones y testimonios acerca de la universidad, de la enseñanza y sus excelencias o deficiencias; incluso en las protestas o revueltas que protagonizan. En una serie de recomendaciones que Knight (ob. Cit.) califica de oportunidades para enseñar mejor y aprender mejor, sugiere a los

profesores que miren a través de los ojos de los estudiantes, y les pregunten sobre su enseñanza: qué es lo que mejorarían ellos, por qué, cómo.

Siguiendo estas líneas, hemos llevado a cabo una investigación cuyo objetivo fundamental fue analizar las opiniones de los estudiantes del Decanato de Administración y Contaduría (DAC) de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (UCLA) acerca de las cualidades pedagógico-comunicativas de sus profesores como profesionales docentes y analizar la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Los objetivos concretos de la investigación fueron:

a) Conocer la opinión que tienen los estudiantes del DAC-UCLA sobre sus profesores en cuanto a la calidad de la docencia (conocimiento y preparación de la materia, claridad de explicaciones), dedicación formadora (asesorías, trato, puntualidad).

b) Especificar la opinión de los estudiantes con respecto a cómo los profesores desarrollan el contenido de cada asignatura según el programa, la facilidad-dificultad que demuestran con respecto a tales contenidos, la amplitud temática y nivel de exigencia.

c) Recabar su opinión acerca de su participación en las clases (planteamiento de preguntas, objeciones y petición de aclaraciones a los docentes).

La recogida de datos se realizó mediante una encuesta y grupos de discusión. Este importante aspecto metodológico será ampliado enseguida.

2. Antecedentes de la investigación

Existen numerosos estudios que tienen por objeto la investigación del profesorado universitario: su formación, sus cualidades como docente, las clases magistrales, su evaluación, entre otras. Igualmente, se dispone hoy día de una abundante

literatura sobre la innovación docente, el papel de las tecnologías de información y la comunicación profesor-alumno. Sin embargo, como hemos apuntado, la voz de los estudiantes no suele hacerse oír en estos aspectos. Da la impresión de que conocer las opiniones de los estudiantes acerca de múltiples cuestiones que les afectan, tales como: sus profesores y la docencia, la institución a que pertenecen, su carrera y sus expectativas, entre otras, no es productivo.

Pese a este prejuicio, se pueden mencionar como antecedentes de esta investigación, en el ámbito nacional, el trabajo realizado por Lizardo (2006), cuyo propósito fue identificar los criterios utilizados por los estudiantes universitarios para definir la calidad de sus profesores. Los datos fueron obtenidos a través de entrevistas en profundidad a un grupo de estudiantes a los que posteriormente se les aplicó un cuestionario. Los estudiantes mencionan diferentes características como: rasgos de personalidad, actitudes, habilidades y conocimientos. Carolino, Bracho y Rodríguez, (2005) investigaron el desempeño académico del docente del DAC de la UCLA a partir de evaluaciones hechas por los estudiantes mediante el uso de un cuestionario, utilizando como muestra el 83,92% de la población estudiantil.

Para la presente investigación ha tenido especial relevancia el trabajo de Fabra y Doménech (2001) en España. Mediante la entrevista en grupos de discusión, recogieron la opinión de estudiantes y profesores de la Universidad Autónoma de Barcelona, acerca de las actitudes y desempeño que cada grupo, estudiantes versus profesores, presentada en su relación mutua. Los estudiantes enfatizan la dimensión humana en el proceso enseñanza-aprendizaje; la competencia del profesor la vinculan más a saber enseñar que a los conocimientos; piden que los profesores se formen para la tarea profesional de la enseñanza.

En síntesis, las investigaciones mencionadas representan un excelente panorama de las relaciones tradicionales dentro

de la comunidad universitaria, tradiciones que precisamente, en estos momentos, pueden experimentar una fuerte conmoción con el advenimiento de nuevos planteamientos sobre la educación universitaria.

3. Presupuestos teóricos de la investigación

Los postulados teóricos en que se enmarca esta investigación parten del hecho de que los estudiantes tienen opiniones formadas acerca de los asuntos que conciernen a la vida universitaria. Inevitablemente, gran parte de estas opiniones atañen directa o indirectamente a los profesores: comentan sus enseñanzas, sus exigencias, los evalúan como profesionales y como personas, critican algunas de sus actuaciones, aprueban o se quejan del trato que les dan, se plantean reivindicaciones. Como resultado, emergen puntos de vista ampliamente compartidos que retratan o describen a los profesores de manera genérica. Estos puntos de vista, conceptualmente, se definirán como *representaciones sociales*.

La universidad se constituye en una subcultura sui generis. La organización del espacio de vida y del tiempo tiene allí sus normas particulares. (Perinat, 2004). En el mundo universitario existen creencias, metas y valores propios; hay jerarquías de prestigio y poder, se manejan símbolos, se celebran rituales. Una característica de la cultura universitaria es la estricta división de roles entre dos estamentos: el de los profesores y el de los estudiantes. Los primeros son los que saben y transmiten sus conocimientos; los segundos los que, se supone, no saben y aprenden de sus profesores. A efectos prácticos, las representaciones sociales organizan la manera de comportarse, es decir, llevan asociadas expectativas. Y, como consecuencia, el destinatario de la representación también organiza su comportamiento en consonancia a cómo cree que el otro va a comportarse con él. Además de expectativas, las representaciones sociales incluyen valoraciones.

Según Lizardo (2006), quien cita a Rioseco, la representación social que tienen los académicos de sí mismos tiende a suponer la efectividad docente fundamentalmente en términos de las actividades de investigación, amplitud de su cobertura intelectual, participación en comunidades académicas, éxito de los estudiantes y preocupación por la enseñanza. En contraste, los estudiantes están básicamente interesados por el enfoque conceptual del profesor en la asignatura, por la claridad que presenta el material y por la habilidad para generar interés y entusiasmo por la materia. Esto hace que la representación que tienen los estudiantes de los profesores sea distinta (no necesariamente discrepante) de la que los profesores tienen de sí mismos. De ahí el interés de nuestro estudio que pone el énfasis, frente a la autocomplacencia de los profesores, en la opinión de los estudiantes.

A la hora de someter la actividad profesoral al juicio de los estudiantes hemos distinguido dos facetas: los conocimientos y las habilidades pedagógico-comunicativas. Dicho de otra manera, lo que sabe y cómo trasmite aquello que sabe. Las dos partes están íntimamente ligadas. El conocimiento profesoral es una capacitación no para uso personal sino que es un saber dialógico (Tarabay, 2003) para su transmisión en la universidad. La transmisión es la interrelación entre profesor y estudiantes. Al respecto, Pasek (2006), dice que el docente considera tanto la característica epistemológica de los contenidos como los aspectos psicológicos de los estudiantes. Estos últimos se refieren al plano afectivo: tanto la afectividad que siente y expresa el docente por su asignatura como la que existe en la relación docente-alumnos.

Habermas (1979) ha elaborado los presupuestos lingüísticos y sociales de esta acción comunicativa. Los llama presupuestos de pretensión de validez recíprocos. Sitúa el lenguaje profesoral en dos niveles simultáneamente: el nivel del contenido que trasmite realidades y el lenguaje que comunica a nivel intersubjetivo, que establece una

relación entre hablantes (entre profesor y alumnos) motivando a la aceptación de lo dicho. No son dos aspectos tan distintos como a primera vista pudieran parecer. Los profesores comunican no sólo realidades sino que comunican sus propias experiencias de reconstrucción de esas realidades. Por su parte, los alumnos tienen acceso, en un nivel intersubjetivo, a aquellas experiencias. La transmisión de esta experiencia, añadida a la comprensión del contenido, refuerza la adhesión que el profesor busca. Habermas se pregunta cómo es posible que el estudiante pueda ser motivado a confiar en el profesor y en el saber que trasmite. Su respuesta es que hay una condición esencial para el éxito del discurso profesoral y es que el profesor asuma un compromiso específico con lo que dice. Esto significa que está dispuesto a asumir las consecuencias de su afirmación, de poner algo en tela de juicio o de augurar condiciones de su realización.

4. Metodología de la investigación

Se aplicó a este estudio un doble tratamiento metodológico: cuantitativo y cualitativo. Ambos son complementarios. Se trata pues de una investigación de naturaleza mixta ya que incluye, por una parte, una descripción estadística de la información, recogida mediante una encuesta, tipo cuestionario, y por la otra se realiza un análisis más detallado de la información obtenida a partir del análisis de las opiniones de los estudiantes en grupos focales de discusión.

Previo a la realización de la investigación de campo, se llevó a cabo un estudio piloto con un grupo reducido de estudiantes (48). La población estuvo conformada por la totalidad de estudiantes (3981) que cursaban entre el segundo y noveno semestre de las carreras Administración Comercial y Contaduría Pública en el DAC de la UCLA, durante el lapso académico I-2006. La muestra se escogió a partir de 24 grupos, 3 por semestre, de un total de 8 semestres, desde el 2º al 9º, quedando finalmente la muestra conformada por 933 estudiantes. (Véanse los detalles en Tarabay, 2008).

4.1. El estudio cuantitativo. La encuestas

Se determinaron tres centros temáticos para distribuir los ítems. En primer lugar, el profesor como profesional de la docencia, abarcó la puntualidad, la preparación, la claridad de sus explicaciones, las asesorías y su nivel de exigencia. Además de estas funciones instructivas, se tomó en consideración el trato del profesor con los estudiantes. En segundo lugar, se pidió a los estudiantes una apreciación de las clases que reciben en la universidad en su dimensión pedagógico-formal: el programa de la asignatura y su desarrollo, limitaciones o ampliaciones deseables a los temas, evaluaciones. El tercer centro de interés incluyó la apreciación de los estudiantes sobre su grado de participación en las exposiciones de los temas (preguntas aclaratorias, intervenciones, objeciones) y algunos aspectos de la interlocución profesor-estudiante (cortesía, complicidad).

4.2. El estudio cualitativo. Los grupos de discusión

El estudio cuantitativo, realizado a través de la encuesta, fue complementado con un estudio cualitativo mediante grupos de discusión para complementar, perfilar y explorar contrastes en las opiniones que suministró el cuestionario. En los grupos focales de discusión es importante destacar el valor que adquiere la utilización del lenguaje coloquial, dadas las características y condición socio-cultural de los estudiantes y la situación de grupo en que están inmersos. Es una situación en que emerge una diversidad de puntos de vista que enriquecen con sus matices los expresados en la encuesta y ponen el énfasis en aspectos que su lectura escueta hace que pasen desapercibidos. Los grupos focales de discusión se constituyeron después de la encuesta. Los participantes fueron estudiantes voluntarios que habían respondido a la encuesta: 10 grupos, cada uno integrado por 10 estudiantes. Es un tamaño ideal para obtener una información de buena calidad.

Las discusiones se organizaron en torno a los siguientes temas: 1) El trato de los profesores a los alumnos. 2) Las asesorías. 3) Opiniones sobre las asignaturas de mayor dificultad y la manera de hacerlas llevaderas por parte de los profesores. 4) La participación en clase. 5) La puntualidad de los profesores a la hora de clase o en acudir a las asesorías. Los intercambios dentro de cada grupo de discusión fueron grabados en audio y transcritos luego literalmente. Para el análisis, se agruparon los testimonios de los participantes en categorías y, dentro de cada una, se estableció una jerarquía entre las opiniones reseñadas, tejiendo conexiones entre las mismas. Para los detalles del procedimiento de análisis consúltese Tarabay (2008, cap. IV).

5. Resultados: las opiniones de los estudiantes en la encuesta

Al iniciar la encuesta se solicitó a los estudiantes que seleccionaran la figura de un buen profesor del semestre y que refirieran a él sus respuestas. Paralelamente se les propuso que evaluaran a un profesor que considerasen menos bueno.

5.1. El profesor como profesional de la enseñanza

Los resultados globales aparecen en la tabla N° 1 (ver página siguiente). Aunque sería interesante comentar en detalle estos resultados y presentar su distribución por turnos de mañana, tarde y noche, la falta de espacio no nos permite extendernos en ello. Nos limitamos a poner el énfasis sólo en las cuestiones generales siguientes.

1. Hay una gran unanimidad en las opiniones de los estudiantes al describir las características del buen profesor: es competente, tiene buen trato, es puntual, sus explicaciones son claras y es exigente. Hay coincidencia entre lo que dicen los estudiantes y las cualidades citadas en las fuentes que fundamentaron este estudio. Todas ellas forman parte de lo que en la academia se reconoce como buen profesor.

Tabla Nº 1. Opinión de los estudiantes del Decanato de Administración y Contaduría de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado acerca de las cualidades pedagógico-comunicativas de sus buenos y menos buenos profesores

| Sub-categoría | Buen profesor | Profesor menos bueno |
|-------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| | Frecuencia total porcentual | Frecuencia total porcentual |
| Puntualidad | 92,4 % | 49,2 % |
| Conocimiento-Preparación | 94,9 % | 47,7 % |
| Claridad de sus explicaciones | 89,7 % | 30,77 % |
| Accesibilidad a consultas | 83,8 % | 33,5 % |
| Trato con estudiantes | 93,0 % | 56,1 % |

2. La tabla Nº 1 (ver arriba) muestra las diferencias entre los perfiles del buen profesor y del menos bueno pero esta distancia se hace más notable en los ítems *Claridad de explicaciones* y *accesibilidad a las consultas*. Para indagar con mayor precisión este aspecto hay que advertir previamente que todos los ítems de esta sección ofrecían un abanico entre 1 y 5: Explicaciones muy claras y comprensibles o claras y comprensibles (5-4), Medianamente claras (3), Poco-Nada claras (2-1). Profesor muy accesible-accesible (5-4), Medianamente accesible (3), Poco-Nada accesible (2-1). Pues bien, en la subcategoría “claridad en las explicaciones”, las opiniones del 89,7% de los estudiantes oscilaron entre los rangos muy claras y claras, en tanto que el 8,1% y 2,2%, respectivamente, se ubicaron en los rangos medianamente claras, poco y nada claras. En contraste, sólo un 30,7% de los estudiantes ubica a sus profesores menos

buenos en los rangos altos de claridad en las explicaciones de clase. La diferencia es aún mayor en el rango inferior —explicaciones poco-nada comprensibles— pues sólo un 2,2%, ubica aquí las de un buen profesor, mientras que un 32,1% ubica en este rango las explicaciones de clase de un profesor menos bueno. Estos resultados permiten afirmar que para un alto porcentaje de estudiantes, los niveles muy altos y altos de las explicaciones propias de la asignatura y el conjunto de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos en situaciones académicas, tiene un gran valor para definir las características de un buen profesor (Perinat y Tarabay, 2005).

Con respecto a la *Accesibilidad del profesor* a las consultas, los datos son: el 83,8% de los estudiantes encuestados consideró que un buen profesor es accesible en los momentos destinados a las asesorías. Solo un 10,7% y un 5,4% opinó que los buenos profesores son medianamente y poco accesibles. Para el profesor menos bueno los datos son: muy accesible o accesible 33,5%, medianamente accesible 31,9%, poco-nada accesible 34,5%. Aquí aparece claramente esa distancia entre ambas categorías aludidas. Se puede concluir que casi la tercera parte de los estudiantes opina que el mayor defecto atribuible al profesor menos bueno es la poca claridad de sus explicaciones y su escasa accesibilidad a consultas.

3. Mención especial merece el ítem *Trato del profesor con los estudiantes*. El buen profesor recibe la aprobación del 93% y el profesor menos bueno del 56,1%. Por lo que luego quedará de manifiesto en los grupos de discusión, que el trato desabrido de algunos profesores es objeto de quejas muy concretas y los estudiantes lo reportan en términos muy realistas (coloquiales).

5.2. Valoración de las clases universitarias

En la segunda y tercera parte de la encuesta se suprimió la distinción entre buenos profesores y menos buenos, o sea, las

preguntas se refieren indistintamente a todos los profesores. Con respecto a las clases, se comenzó indagando de manera indirecta si los estudiantes conciben las asignaturas para adquirir conocimientos o bien de una manera utilitaria. Se les preguntó si los profesores ofrecen un panorama general de la asignatura y proponen objetivos, si ubican el programa de la asignatura en el área de conocimiento y si les parece que deben limitarse en clase sólo al tema de la asignatura. La redacción de esta última pregunta aludía a un tipo de conocimiento que no es el acumulativo sino más bien el que se organiza en una red de relaciones, creando síntesis coherentes. Un número relativamente alto de estudiantes, el 50,9%, considera que el profesor debe relacionar la temática de la asignatura con la de otras disciplinas afines; el 37,5% opina que la debe situar en un marco más amplio, interdisciplinario. La gran mayoría, el 96,7%, señala que el profesor debiera ubicar el programa de la asignatura en el área de conocimiento. Un 89,4% de estudiantes considera muy conveniente que el profesor haga referencia a la clase pasada a fin de mantener la ilación del discurso; sólo un 10,3% opina que este detalle no es necesario. La intención de las preguntas era doble: explorar la predisposición de los estudiantes hacia este modo de conocimiento y sensibilizarlos hacia este modo de considerarlo.

Otros temas más concretos —las eventuales dificultades de aprendizaje que plantea una asignatura complicada y la acción del profesor para hacerla agradable y comprensible, la importancia de conocer al principio del semestre la modalidad del examen— serán dejados de lado. El importante tema de las asesorías, relacionado con el de la accesibilidad del profesor a consultas, ha sido objeto de un trabajo monográfico (Tarabay, 2008), y quedará luego reseñado.

5.3. La participación de los estudiantes en los aprendizajes

En torno al centro de interés “participación en los aprendizajes”, los estudiantes expresaron lo que piensan con

respecto al planteamiento de preguntas, objeciones y petición de aclaraciones. Una notable mayoría, 97,1%, se manifiesta a favor de que las clases sean participativas, entendido esto como poder preguntar y hacer observaciones. En cuanto a la participación real, la mayoría de los estudiantes confiesan que lo hacen poco. Para un porcentaje relativamente alto de estudiantes, 44,4%, hay profesores que fomentan la participación, un 48,1% dice que esta actitud solo se da en algunos. Otra pregunta refuerza el mismo punto de vista: cerca de la mitad de los estudiantes (400 sobre 933) no intervienen por temor a equivocarse y por no preparar los temas con anticipación. Casi el mismo número (398) no lo hace por tener poco conocimiento de los temas. Y, finalmente, la cuarta parte (250), piensa que la poca participación se debe al temor de recibir una mala respuesta del profesor.

6. Resultados: los puntos de vista de los grupos de discusión

En la segunda etapa de este estudio se realizó un análisis de contenido del corpus de las conversaciones con los estudiantes en los grupos focales de discusión. Se comenzó por efectuar una gran división del campo de trabajo: el dominio profesional-pedagógico y el dominio relacional-comunicativo. Se creó una matriz ubicando en el centro la acción docente: la enseñanza y la formación. Aunque es un concepto muy genérico, la acción docente se convierte así en un núcleo central organizador de las cinco principales categorías de análisis: a) Saber y preparación de los profesores, b) Relación y trato con los estudiantes, c) Docencia académica, d) Asesorías, e) Participación de los estudiantes en sus aprendizajes. Fueron complementadas con la puntualidad y el nivel de exigencia que no serán objeto de comentario aquí. Igualmente, omitimos los detalles del procesamiento que pueden consultarse en Tarabay (2008: cap. IV).

Establecidas estas premisas, pasamos a exponer los resultados de los análisis.

Categoría 1. Saber y preparación de los profesores

Los estudiantes, en los grupos de discusión, confirman lo que aparece en la encuesta; a saber, que el profesorado es en general muy bueno en cuanto a los conocimientos que posee y su preparación para impartirlos. Sus testimonios repetidos hablan de “profesor excelente”, “profesor con muchos conocimientos”, “hay muchos buenos profesores”. Textualmente dice uno:

[9m]¹ [Hay] profesores que dan bien la materia, profesores que son completos en todo el sentido de la palabra, tanto en el conocimiento que tienen para transmitirlo como en el trato dentro y fuera de clase.

No obstante, dentro del tono positivo, aparecen matices. Por ejemplo, para destacar que los conocimientos y preparación del profesor no alcanzan el nivel que los estudiantes consideran aceptable, comentan, no sin cierta ironía, el recurso de algunos a “la chuletita”:

Algunos estudiantes elogian la actitud de aquellos profesores que, como dicen, se muestran “enamorado” de su asignatura:

[9m] Si uno ve a un profesor que está enamorado y le gusta lo que hace, que te explica dentro y fuera del aula, que en cualquier momento está disponible para explicar, eso le crea a uno una buena expectativa.

Esta actitud, señalada en la primera parte de esta exposición, se vincula a lo expuesto por Habermas (Ob. Cit.), sobre el compromiso del profesor con la docencia. Los estudiantes se identifican con el docente y con lo que trasmite, no tanto por los argumentos lógicos que sustentan sus exposiciones, sino por el entusiasmo convencido de que las impregna.

Categoría 2. Relación y trato con los estudiantes

En esta categoría se han dado los comentarios más desenvueltos de los estudiantes. Para estos el trato, que creen merecer es tanto o más importante que la competencia del profesor. Es decir, no separan los conocimientos que éste tiene, requisito de

una buena docencia, de la relación que impregna su transmisión. Quizás estas consideraciones contradigan la creencia muy extendida entre el profesorado universitario: ser un buen profesor equivale a tener grandes conocimientos y explicar bien su materia. Pero no hay ninguna razón seria que justifique que lo intelectual-cognoscitivo y lo relacional-afectivo han de estar separados en la persona de un profesor. La experiencia docente más arraigada es que un profesor nunca alcanza a convencer a sus estudiantes si antes no ha establecido un contacto afectivo.

[8n] Si hablamos de trato estamos hablando de la ética profesional. La parte del trato con los estudiantes es la parte ética, cordial y amable. Claro, la parte del conocimiento está inmersa en el trato, ya que el profesor debe de explicar bien y dar buen trato al alumno.

El buen trato tiene varias dimensiones. Una de ellas es el respeto a los estudiantes y a sus intervenciones en clase. Más concretamente, no mostrar rechazo a las respuestas equivocadas o las preguntas fuera de lugar. Los estudiantes se quejan de ciertas expresiones verbales que ellos consideran faltas de respeto. Han aplicado adjetivos calificativos poco benévolos: de algunos profesores dicen que parecen ogros, a otro lo tachan de prepotente; dicen sentirse agredidos, ofendidos, humillados, como hormiguitas. La cátedra se convierte en una metáfora de la superioridad:

[4n] Hay muchos buenos profesores pero, a la hora de uno querer preguntarles algo, te sientes como cohibido porque enseguida te agreden.

[2t] Yo tengo un profesor que él es muy bueno, muy bueno explicando, pero la relación profesor-alumno es solamente: yo estoy arriba y tú estas abajo.

¿Son estos tratos frecuentes o, más bien, son la excepción? En todo caso, ¿por qué se producen? La cultura universitaria permite esas expresiones verbales del profesor porque el estudiante es considerado como un aprendiz (Perinat, 2004). Un aprendiz es siempre sujeto

de reprensión cuando lo hace mal. Y ¿qué hace mal preguntando algo equivocadamente o fuera de programa? Un estudiante refuta sensatamente esta creencia:

[4n] Supuestamente estamos en la universidad porque queremos adquirir nuevos conocimientos. Entonces vengo a clase y entonces está sobreentendido que si yo no sé, es por eso que yo estoy aquí. Entonces ellos dicen (que) uno es más bruto que el otro. Uno puede decir: “Un momentito, si no entendemos, que nos expliquen, que nos digan `Recurren a la bibliografía, lean. Y después vienen y yo les aclaro`. Pero sin humillar y sin ofender”.

Las palabras del profesor no están sujetas a sanción; se siente impune y no se coarta. Pero las consecuencias repercuten doblemente en las personas de los estudiantes: los retraen de una participación activa en el aprendizaje y refuerzan el protagonismo absoluto del profesor en la docencia. En definitiva, como diría Foucault (1975), sus adjetivos despectivos u ofensivos dejan al descubierto que tiene un poder bastante incontrolado.

Si se atendiera a la frecuencia con que estos estudiantes se quejan del trato brusco que reciben, algunos profesores obtendrían una nota negativa. Sin embargo, esta sería una conclusión precipitada. Primero, porque, como se ha visto, también hay testimonios sumamente positivos, y segundo, porque la vida de los estudiantes en la universidad, aunque transcurra habitualmente sin incidentes, queda muy marcada por experiencias puntuales, poco agradables con algún profesor en singular. Sobre este asunto del trato, los estudiantes dicen:

[9m] Hay profesores que mantienen esa relación de amistad con los estudiantes [...] Son profesores que dan bien la materia, profesores que son completos en todo el sentido de la palabra, tanto en el conocimiento que tienen para transmitirlo como en el trato dentro y fuera de clase.

Siguiendo con el tema del trato, algunos estudiantes expresaron sus deseos de que los profesores tuviesen una relación más cercana

de lo que suele exigirse por su rol: desearían que a la vez que un buen docente, fuera un amigo comprensivo. Dentro del epígrafe del trato se preguntó a los estudiantes si apreciaban que el profesor les llamase por su nombre. Los estudiantes quieren ser reconocidos personalmente, quieren salir del anonimato.

Categoría 3. Docencia académica

En los grupos focales de discusión se retomó el tema de las asignaturas complicadas y en qué medida los profesores se esmeraban en hacerlas agradables y comprensibles; se amplió con comentarios referentes a las exigencias de los profesores. De las opiniones dadas se dedujo que aun cuando los estudiantes aseguraban tener asignaturas complicadas (queja muy habitual), no especificaron si tal complicación se refería a la naturaleza del contenido programático o a la falta de habilidades expositivas del profesor. Todo se limita a que la asignatura es poco atractiva o que el profesor no la hace atractiva. En este caso no faltan sugerencias al profesor para hacerla mas llevadera. Los estudiantes aprecian una buena metodología y la habilidad del profesor para hacer la clase agradable, pese a que la materia sea complicada. A ratos la dificultad de una asignatura o clase estriba, por un lado, en que la elocución del profesor, su tono de voz y el ritmo de sus palabras, dificulta la comprensión:

[7t] Imagínese un profesor con voz baja que le toque a uno a las 7 de la mañana y que uno traiga sueño... Yo me duermo. Puro hablar, hablar y hablar. Además que no copie nada en la pizarra, ni haga un chistecito. Uno casi se duerme en esa clase.

Pero también los estudiantes critican a los profesores que siguen las mismas rutinas al impartir sus clases en cada curso académico; los estudiantes entran a sus clases ya prevenidos.

Finalmente, muchos estudiantes hacen depender del examen la dificultad de una asignatura. Es este un viejo argumento reforzado por profesores que amenazan con reprobado al estudiante desde el comienzo del semestre.

Los estudiantes no se inhiben a la hora de recomendar a sus profesores que utilicen estrategias para hacer las clases más dinámicas y agradables. Entre otras, sugieren los talleres, los trabajos en grupo, las anécdotas, poner ejemplos prácticos extraídos de la vida cotidiana o del periódico o la televisión.

En cuanto a los niveles de exigencia, no son coincidentes las opiniones de los estudiantes acerca de lo que es un profesor exigente, pues los criterios para definir el significado de exigencia varían considerablemente. Lo que llaman profesor exigente se supedita a su competencia y su profesionalidad: no admiten, que un profesor cuya docencia no les satisface sea exigente. Otros tipos de exigencias denunciados como injustos son, por ejemplo, preguntar en exámenes temas que no se han explicado, no tomar en consideración la coincidencia de exámenes en la misma fecha o su acumulación en un tiempo reducido, no tomar en cuenta el nivel de formación previa de los estudiantes ni el turno horario, particularmente con los de la noche, y su falta de tiempo para estudiar.

Categoría 4. Asesorías

Los estudiantes dan valor a las asesorías o, por lo menos, eso dicen a lo largo de las conversaciones. Destacan el incumplimiento y el uso de artilugios de los profesores para liberarse de esta obligación:

6m] Tengo un buen profesor: explica, se le entiende en clase. Pero las asesorías no las da él, las da una alumna. [...] Y, de verdad, no le entendemos absolutamente nada a la alumna que el profesor había mandado. Nosotros le hicimos la observación al profesor y respondió que él no tenía tiempo.

De los testimonios expuestos se deriva la importancia que los estudiantes le dan a las asesorías, principalmente para resolver sus dudas acerca de las materias que cursan, sobre todo en vísperas de un examen. También los alumnos expresan la necesidad de un horario de asesoría que se adecue a sus posibilidades de asistencia

y se quejan de los horarios que se fijan sin consulta previa o bien cuando se les programa por la tarde a los del turno de la mañana y viceversa. Los estudiantes proponen soluciones, en su mayoría, realistas, aunque no fáciles de aplicar. Insisten, ante todo, en que los profesores no impongan el horario de las asesorías sin que previamente lo negocien con ellos. Otra idea es que se hagan talleres que sustituyan a las asesorías y otros piden que se realicen mediante correo electrónico o Internet.

De esta madeja de buenos propósitos, discrepancias y propuestas alternativas se deriva que el objetivo primordial de las asesorías, es disipar dudas sobre los temas del curso, particularmente, en la proximidad del examen. Esto, dentro del panorama de la renovación universitaria, resulta una visión de corto alcance. Sin embargo, es muy explicable si se considera que la preocupación principal de los estudiantes es aprobar. Por lo que el asunto crucial del conocimiento en sí –su arquitectura, sus conexiones múltiples– pasa a segundo plano o bien queda descartado.

Ahora bien, las asesorías deberían cumplir la doble función de resolver dudas en una materia y de cultivar el conocimiento en sí. Tendrían que guiar a los estudiantes en sus estudios, ampliar la visión que van adquiriendo en sus materias del semestre, propiciar intercambios —personales o en grupos de trabajo— con los profesores. Esto implica un cambio radical en la cultura de los estudiantes y asimismo en la de los profesores que pasan a asumir nuevas formas de docencia (Perinat, 2004).

Categoría 5. La participación de los estudiantes en sus aprendizajes

Ya hemos visto en la encuesta que, a juicio de los estudiantes, el profesor juega un papel importante a la hora de tomar la decisión de participar. En los grupos de discusión lo reiteraron. Los estudiantes aprecian que el profesor o profesora muestre una buena disposición hacia su participación, y no que les pregunte

directamente, forzándolos en cierta manera. Tarabay (2003) señala que las preguntas al grupo son estrategias de acercamiento porque los profesores formulan preguntas con la intención de hacer participar a los estudiantes en el discurso de la clase. Sin embargo, si la pregunta es directa y proviene de una persona de estatus superior, puede ser recibida como un acto impositivo, no exento de agresividad. Lo que más dificulta la intervención de los estudiantes en la clase es el temor a que su respuesta sea descalificada por el profesor. Con todo, son autocríticos consigo mismos a la hora de repartir las culpas. Reconocen que no se preparan para las clases y que por tanto no pueden intervenir. Finalmente, otra razón que limita la participación del estudiante en clase, es la “mirada” de los otros estudiantes, pues ésta actúa muchas veces, como agente intimidatorio.

Síntesis y conclusiones

La opinión de los estudiantes acerca de la preparación académica, la calidad de la docencia de sus profesores es, en general, excelente. Que existan contadas excepciones no extrañará a nadie, la excepción confirma, más que nunca en este caso, la regla. Los estudiantes valoran mucho la claridad de las explicaciones. Encuentran en las asesorías un complemento de la docencia y la función principal que les atribuyen es aclarar las dudas que surgen en el estudio. Están satisfechos con un programa centrado en el aprendizaje, más que en el conocimiento.

En el trato que dicen recibir de los profesores en clase hay un mayor abanico de opiniones. Para ellos, la relación pedagógica no consiste sólo en que los profesores sepan enseñar: debe estimular la confianza en la persona del docente. La confianza en los profesores es la mayor garantía para que los estudiantes participen en el aprendizaje. Los profesores deberían tomar en consideración la oportunidad de cultivar una disposición abierta y acogedora hacia los estudiantes, sin que ello signifique caer en el compañerismo o la camaradería.

Finalmente, se les pidió su opinión acerca de su participación en la discusión de grupos. Su respuesta fue unánimemente positiva. Los estudiantes quieren hacer oír su voz, quieren que se les tenga en cuenta y agradecen ser preguntados acerca de los asuntos que les preocupan en su vida universitaria. Como se dijo anteriormente, los estudiantes pueden contribuir de manera considerable a mejorar la enseñanza y las relaciones que tienen con sus profesores. No sólo porque estos conozcan cómo piensan los estudiantes, sino porque una consulta llevada a cabo con honestidad les da mayor confianza en la institución y, en la medida que se sienten escuchados se vinculan más a ella y, en definitiva, la vida académica adquiere mayor riqueza.

Notas

- ¹ El código que precede a las citas textuales de los participantes consta de una cifra, que varía entre 2 y 9, correspondiente al semestre; la letra que sigue se refiere al turno de mañana, tarde o noche.

Referencias

- CAROLINO, Rosario; BRACHO, Ana y RODRÍGUEZ, Luis. (2005). **Desempeño académico del docente en el Decanato de Administración y Contaduría de la Universidad Centrooccidental Lisandro Alvarado**. Documento de trabajo. Decanato de Administración y Contaduría de la Universidad Centrooccidental Lisandro Alvarado. Barquisimeto.
- FABRA, María Luisa y DOMÉNECH, Miquel. (2001). **Hablar y escuchar. Relatos de profesores y estudiantes**. Barcelona: Paidós.
- FOUCAULT, Michel. (1975). **Vigilar y castigar**. Madrid: Siglo XXI.
- HABERMAS, Jürgen. (1979). What is Universal Pragmatics? En **Communication and Evolution of Society**. London: Heineman.
- KNIGHT, Peter. (2006). **El profesorado de educación superior**. Madrid: Narcea.
- LIZARDO, Sandra. (2006). La definición del 'buen profesor'. En Humberto. Ruiz Calderón y S. López (Eds.). **Universidad y calidad. Experiencias**

Tarabay Y., Fany. *Cualidades docentes universitarias: de la pedagogía a la relación...* **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Mérida-Venezuela. ISSN1316-9505. Julio-Diciembre. N°15(2009):355-377.

y proyectos. Col. Temas educativos. Publicaciones del Vicerrectorado Académico de la Universidad de los Andes. Mérida. Venezuela.

PASEK de PINTO, Eva. (2006). Reflexiones sobre la docencia: una práctica plena de intereses subyacente. **Educere**, **32**, 107-114.

PERINAT, Adolfo. (2004). **Conocimiento y educación superior. Nuevos horizontes para la universidad del siglo XXI**. Barcelona: Paidós.

PERINAT, Adolfo y Tarabay, Fany. (2005). En torno a la innovación docente: Competencia versus conocimiento. **Compendium**, **14**, 81-91.

TARABAY, Fany. (2003). **Estrategias argumentativas en el discurso docente de la clase magistral universitaria**. Tesis doctoral. Universidad de los Andes. Facultad de Humanidades: Mérida. Venezuela.

TARABAY, Fany (2008). **Cualidades pedagógico-comunicativas del profesor universitario y participación del estudiante en el aprendizaje. Un estudio en el Decanato de Administración y Contaduría de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado**. Trabajo de Ascenso. Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. Barquisimeto.

UNIVERSIDAD CENTROCCIDENTAL LISANDRO ALVARADO. (2004). **Políticas académicas**. Barquisimeto. Venezuela.

Agradecimientos

Agradezco a los profesores Dr. Aníbal León de la Universidad de los Andes (Mérida) y al Dr. Adolfo Perinat de la Universidad Autónoma de Barcelona (España), su apoyo y asesoramiento en varias fases de esta investigación; de igual manera, a las profesoras Dras. Lidia Colmenarez, Koraida Rojas, Beatriz Carvajal y Belkis Ordóñez sus atinadas observaciones que han permitido mejorar el contenido y presentación de este trabajo.