

Vol. 18, Núm. 1, 2016

Creencias implícitas del profesorado emérito español: características de buenas praxis

Latent Beliefs of Spanish Emeritus Faculty: Characteristics of Good Practice

Ana Mendioroz Lacambra (*) anamaria.mendioroz@unavarra.es
Reyes Fiz Poveda (*) reyesdfiz@unavarra.es

(*) Universidad Pública de Navarra

(Recibido: 12 de junio de 2014; Aceptado para su publicación: 5 de junio de 2015)

Cómo citar: Mendioroz, A. y Fiz, R. (2016). Creencias implícitas del profesorado emérito español: características de buenas praxis. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 183-196. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/789>

Resumen

Esta investigación recupera, sistematiza y representa el conocimiento experto de 105 profesores eméritos españoles, con el objeto de hacerlo visible y útil para la universidad y la sociedad. Las metodologías *knowledge elicitation* y *knowledge capturing* han facilitado la reconstrucción de sus experiencias y creencias, que han influido en su práctica académica. La información se ha recogido por medio de entrevistas que han permitido, mediante la narración autobiográfica, identificar fases de su desarrollo profesional y variaciones que han experimentado sus ideas en torno a la universidad. El análisis de los datos intra e inter-sujetos se ha basado en el modelo de categorías, con una orientación cualitativa y estadística convencional. Las conclusiones, en la línea de investigaciones precedentes, aportan datos significativos sobre un colectivo poco estudiado en España. La investigación aplicada se centra en desarrollar un dispositivo informático en colaboración con el Institute for Human and Machine Cognition (IHMC) de Florida.

Palabras clave: Eméritos, knowledge elicitation, knowledge capturing.

Abstract

This study collects, systematizes and represents expert knowledge from 105 Spanish emeritus professors, with the aim of making this knowledge apparent and useful for universities and society. The 'knowledge elicitation' and 'knowledge capturing' methodologies have made it easier to reconstruct their experiences and beliefs, which have influenced their academic practices. Information was collected by interviews, which, through autobiographical narratives, enabled the identification of phases in their professional development and changes in their ideas about university. Intra- and inter-subject data analysis was based on the category model, with a conventional statistical and qualitative focus. The conclusions follow the line of previous studies

and provide significant data on a group that has not been greatly studied in Spain. The applied research focuses on developing a computing device in collaboration with the Florida Institute for Human and Machine Cognition (IHMC).

Keywords: Emeritus Professors, knowledge elicitation, knowledge capturing.

I. Introducción

El sistema educativo tiene que dar respuesta a las necesidades que demanda nuestra sociedad. De hecho, las declaraciones de París 1998, Bolonia 1999, Praga 2001 y Salamanca 2001, Graz 2003 y Berlín 2003 o Bergen 2005, dentro del proceso de convergencia europeo, abogan por una enseñanza universitaria de calidad, y para lograrlo es necesario que la práctica docente del profesorado universitario, permita transformar estos retos en realidades concretas. El presente artículo¹ responde a estas necesidades.

Este profesorado, con una amplia y exitosa carrera docente e investigadora, ha elaborado a lo largo de su recorrido un conocimiento muy valioso sobre la universidad, la docencia y la investigación, que la sociedad no debe desaprovechar (Trigwell y Prosser, 1996, 1999; Barnett y Di Napoli, 2007). Estas creencias asumidas, estrechamente vinculadas a las prácticas y en evolución constante (Kember, 2001; Samuelowicz y Bain, 2001; Finkel, 2008), influyen en los aprendizajes del alumnado (Trigwell, Prosser y Waterhouse, 1999; Murray y McDonald, 1997) y se pueden recuperar mediante técnicas de ingeniería del conocimiento, *knowledge elicitation* y *knowledge capturing* (Cooke, 1994). De hecho, la herramienta de los mapas conceptuales desarrollada por los profesores Novak y Cañas en el Institute for Human and Machine Cognition (IHMC) de la Universidad de West Florida, es buena muestra de ello (Crandall, Klein y Hoffman, 2006; González, 2008)

La línea de investigación que vincula las creencias asumidas (epistemológicas, didácticas y actitudinales) y las prácticas profesionales del profesorado universitario, denominada *teacher thinking movement* (Fox, 1983; Hativa y Goodyear, 2001; Bain, 2006; Koppelman, 2005), sigue enfoques basados en las "historias de vida" (Berk, 1980; Balan 1984; Ferrarotti, 1983) y en planteamientos ecológicos (Bolívar y Domingo 2006). Los investigadores de este ámbito están agrupados en la International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT).

A nivel internacional destacan en esta línea las universidades australianas con las *espoused beliefs* del profesorado universitario y su relación con las prácticas docentes y con el aprendizaje de los estudiantes. De la "construcción de las identidades" se ocupan, sobre todo en Inglaterra, Barnett y Di Napoli (2007). En esta línea, trabaja Nira Hativa, en Tel Aviv; Peter Goodyear, en Sidney, y Ken Bain, en Nueva York. En España, Villar Angulo (1997, 2002), Marcelo (1987) y Zabalza (1988) realizaron trabajos sobre "conocimiento experto", aunque de forma descriptiva y en niveles básicos de enseñanza. En la actualidad, el Grupo Interuniversitario de Estudios (GIE) es uno de los referentes españoles en el ámbito de la investigación y transferencia de conocimiento sobre docencia universitaria, y se ha especializado en el análisis cualitativo de las percepciones, creencias y valoraciones del profesorado sobre diversos aspectos de la docencia.

El proyecto, de orientación básica y aplicada, emplea metodologías basadas en las historias de vida, por la importancia de la madurez y equilibrio personal del profesorado a la hora de desarrollar su labor docente (Prieto, 2008), y en el estudio del pensamiento y su vinculación con la práctica de los profesores, como la de la construcción de la "identidad profesional" y su

¹ El artículo está basado en el proyecto "Elicitación y representación del conocimiento de profesores universitarios protagonistas de buenas prácticas docentes: ingeniería del conocimiento para la mejora de la calidad de la docencia", Plan Nacional De Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica. REF.EDU2009-09362, liderado por el Dr. Zabalza (Universidad de Santiago de Compostela).

impacto en la docencia (Barnett y Di Napoli, 2007) y la Teoría del posicionamiento (Davies y Harré, 1990), aparato conceptual y metodológico adecuado para estudiar las vidas profesionales, ya que considera que toda interacción es narrativa, cambiante y contextual. El sujeto establece relaciones con él mismo, con los otros y con el contexto; además, las posiciones que adopta van cambiando al tener que negociar y adaptarse a los demás. A través del posicionamiento se va construyendo el propio discurso profesional, de tal forma que éste configura un patrón conductual que le permite reconstruir su línea de posicionamientos y, por tanto, comprender e interrelacionar sus ideas con las prácticas desarrolladas.

II. Método

Para construir la muestra, el equipo de investigación invitó a todos los profesores eméritos vinculados de alguna manera a las universidades participantes en el proyecto. En la selección de los docentes que participaron en el estudio se tomaron en cuenta criterios que permitieran establecer posibles patrones para la consecución de la excelencia académica, así como cubrir todas las áreas del conocimiento, por parte de hombres y mujeres. De los profesores eméritos procedentes de las universidades de Santiago, Granada, Sevilla, Pamplona, Valencia y Tarragona, 19 son mujeres (18.10%), y 86 son hombres (81.90%).

Tabla I. Muestra de la investigación

Universidades	Entrevistados	Hombres	Mujeres
Santiago	27	25	2
Granada	9	4	5
Sevilla	17	11	6
Pamplona	9	6	3
Valencia	25	24	1
Tarragona	18	16	2
Totales	105	86 (81.90%)	19 (18.10%)

La información se recabó mediante entrevistas y cuestionarios, que han permitido reconstruir el desarrollo profesional de los profesores y evidenciar los cambios que se han producido en cuanto a sus ideas en torno a la universidad y la docencia. Además, para completar la narración autobiográfica se han recopilado evidencias sobre su actividad docente o investigadora. El análisis de los datos, con la intención de identificar y representar la estructura de ideas, se ha realizado intra-sujeto, transversal por categorías, e inter-sujetos, y se ha empleado una orientación fundamentalmente cualitativa y estadística convencional.

El procedimiento adoptado para definir el sistema de categorías que permitiera analizar el contenido, partió de un estudio piloto con las entrevistas realizadas a los profesores eméritos de la zona de Pamplona. Después de transcribir las reuniones, fuimos diseñando posibles categorías a las que podíamos asignar cada respuesta. Discutíamos en el equipo los acuerdos y desacuerdos registrados hasta establecer un criterio consensuado, y una vez alcanzado el "acuerdo interjueces" se clasificaban las respuestas en una u otra categoría.

La temática que aborda el estudio (ver tabla II), es amplia. En esta ocasión nos centraremos en el análisis de la cuestión 6.4 que se refiere a "Vistas desde su larga experiencia como profesor/a universitario, ¿cuáles serían en su opinión las características principales de una buena docencia?, ¿en qué podríamos distinguir una buena de una mala docencia?"

Tabla II. Cuestiones que aborda el estudio

I. Datos biográficos generales
Permítanos, en primer lugar, solicitarle algunos datos personales para contextualizar sus respuestas: <ul style="list-style-type: none">• Nombre:• Edad:• Universidad por la que es/fue emérito:• Estudios que posee (formación de origen: carrera que cursó):• Años de docencia universitaria:• ¿Qué contacto mantiene en la actualidad con la universidad):
II. Los inicios
2.1. Cuéntenos un poco de su vida universitaria, cómo empezó, por qué se decidió por ella, etc. 2.2. ¿Cómo era la universidad cuando usted comenzó en ella? 2.3. ¿Qué recuerda de cuando comenzó a enseñar? ¿Qué problemas tuvo? ¿Cómo ha evolucionado con el paso de los años? 2.4. ¿Qué materias ha impartido a lo largo de su carrera profesional? ¿En qué titulaciones? ¿En cuál (materia y/o titulación) se ha sentido más a gusto?
III. La madurez docente
3.1. ¿Cuándo diría que alcanzó su madurez como profesor/a universitario? ¿Qué le ayudó a alcanzarla? 3.2. Con el paso del tiempo y a medida que vamos teniendo más experiencia docente, vamos quitando importancia a ciertas cosas de la enseñanza y dándosela a otras. ¿Qué tipo de cosas fueron perdiendo importancia en su docencia y cuáles otras la fueron ganando? 3.3. Sintetizando lo anterior, ¿cómo eran sus clases? ¿Qué conservaría de su docencia para la universidad actual? 3.4. ¿Qué le parece lo más importante de la tarea docente de un profesor/a universitario? ¿En qué ha cambiado de antes a ahora? 3.5. ¿Cómo eran los estudiantes cuando usted comenzó a enseñar y cómo han evolucionado hasta hoy en día? 3.6. ¿De qué se siente más satisfecho de su vida como docente universitario?
IV. La investigación
4.1. Las políticas universitarias han ido incorporando la investigación como prioridad básica de las universidades. En su opinión, ¿qué papel debe ocupar la investigación en la vida universitaria? 4.2. ¿Cómo ha cambiado la investigación universitaria desde sus primeros años como docente e investigador hasta la actualidad? 4.3. ¿Cómo ve el panorama actual de la investigación que se lleva a cabo en la universidad? ¿Cuáles son sus principales fortalezas y debilidades? 4.4. Para muchos colegas, ser un buen docente compete con ser un buen investigador. En su caso, ¿cómo compaginó docencia e investigación?
V. La presencia social
5.1. Suele insistirse en que un aspecto muy importante de la Universidad es su presencia social, la actuación de los profesores más allá de las aulas. En su opinión, ¿cuál debe ser la presencia social de la universidad? 5.2. ¿Cómo fue en su caso? ¿Ha tenido alguna proyección externa a la universidad?, ¿en qué ámbitos? 5.3. El trabajo fuera de la Universidad, cómo afectó a su vida académica, ¿la mejoró, la empeoró, le alejó de las cuestiones docentes y de investigación?
VI. Opiniones y valoraciones generales
6.1. ¿Qué es lo que más le gusta y más le disgusta de la universidad actual? 6.2. En su opinión, ¿hacia dónde debería avanzar la universidad y cómo podría hacerse? 6.3. Docencia, Investigación, Proyección social, ¿qué peso debería tener cada uno de esos elementos en la vida universitaria? 6.4. Vistas desde su larga experiencia como profesor/a universitario, ¿cuáles serían en su opinión las características principales de una buena docencia?, ¿en qué podríamos distinguir una buena de una mala docencia? 6.5. Situados ante el objetivo de lograr una docencia de calidad, ¿qué tendríamos que hacer para avanzar en esa dirección? 6.6. ¿Cómo valora el impacto de las Nuevas Tecnologías en la vida universitaria? 6.7. ¿Cómo ve de ánimo y compromiso por la docencia a los actuales profesores/as universitarios? 6.8. ¿Recurriendo de nuevo a su larga vida universitaria, ¿cómo está viviendo y qué opina de los procesos puestos en marcha en relación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)? 6.9. Si de usted dependiera ¿qué pasos debería dar la universidad española para afrontar los retos del siglo XXI?

La investigación aplicada se centra en el desarrollo de un dispositivo informático, un mapa conceptual (González 2008) que permita visualizar y relacionar las ideas de cada docente, así como la relación existente entre ellas y las prácticas concretas relatadas por los participantes.

III. Análisis y discusión de los resultados

Para el análisis de los datos, presentamos el vaciado de las diferentes categorías que hemos elaborado (ver tabla III), indicando el número de respuestas obtenidas, el género de los sujetos, la especialidad (ciencias o letras) y la procedencia de los datos (universidades de Santiago, Granada, Pamplona, Sevilla y Tarragona). Para facilitar su interpretación, conscientes de que su lectura puede resultar un tanto farragosa, cerramos este epígrafe con un resumen de lo expuesto.

Tabla III. Sistema de categorías empleado para desarrollar la cuestión: características de una buena docencia

1. Características de una buena praxis	1.10.12 El docente es equilibrado
1.1 Aspectos organizativos	1.11 Asistencia de los alumnos a clase
1.1.1 Puntualidad	1.12 Enseñanza abierta y orientada a problemas reales
1.1.2 Orden	1.13 Desarrollar el análisis y la reflexión en el alumnado
1.1.3 Adaptación al programa. Planificación y desarrollo	1.14 Tener claro el tipo de profesional demandado
1.1.4 Contacto universidad-sociedad-empresa	1.15 Indagar en los antiguos alumnos qué aprendieron y qué les sirvió
1.2. Aspectos técnicos	1.16 Promover la necesidad de investigar y leer en el alumnado
1.2.1 Empleo de buenos textos	1.17 La enseñanza sirva para crecer como profesionales
1.2.2 Empleo de textos actualizados	1.18 Comunicar con claridad
1.2.3 Realización de prácticas	1.19 La evaluación docente interna en la universidad
1.2.4 Espacios y ratios apropiados	1.20 La enseñanza añade valor al alumno como persona y como profesional
1.3 Aspectos pedagógicos y didácticos	1.21 Asistencia del profesor a clase
1.3.1 Aspectos generales	1.22 Experiencia profesional del docente fuera de la universidad
1.3.2 Enseñanza constructivista	1.23 La enseñanza ayuda al alumno para adaptarse a los cambios
1.3.3 Aprendizaje significativo	2. Características de una mala praxis
1.3.4 Enseñanza activa	2.1 Incapacidad de transmitir por parte del profesor.
1.3.5 Enseñanza colaborativa	2.2 Egocentrismo y vanidad por parte del docente
1.3.6 Capacitar al alumno para que sepa transmitir	2.3 Transmisión de erudición, no de ciencia
1.3.7 Identificar bien los objetivos y contenidos	2.4 Quejas sobre lo poco que saben los alumnos
1.3.8 Concordancia entre lo que hay que enseñar, aprender y evaluar	2.5 Transmisión de desencanto a los estudiantes
1.3.9 Clase magistral	2.6 Limar el entusiasmo de los estudiantes
1.3.10 El profesor debe tener las ideas bien estructuradas	2.7 Enseñanza imprecisa, caprichosa
1.4 Aplicación de la psicología a las diferentes materias	2.8 Enseñanza manipuladora
1.5 Empleo de las TICs	2.9 Enseñanza alienante, cerrada en sí misma
1.6 Evaluación de los alumnos	2.10 No admitir críticas
1.7 Competencia en la materia. Rigor y honradez	2.11 Empleo de manuales trasnochados
1.8 Actualización de los contenidos científicos	2.12 No preparar las clases
1.9 Docencia unida a la investigación	2.13 No preocuparse de que se entiendan las explicaciones
1.10 Afectividad	2.14 Falta de formación por parte del docente
1.10.1 Empatía con el alumno	2.15 Abuso del power point
1.10.2 Respeto por el alumno	2.16 Ausencia de vocación docente
1.10.3 Transmisión de entusiasmo al alumnado	2.17 Malos resultados en los exámenes
1.10.4 Ser consciente de la diferencia generacional	2.18 Falta de interés en el alumnado
1.10.5 Despertar interés en el alumnado	2.19 Ausencia de curiosidad en el docente
1.10.6 Vocación docente	2.20 Falta de asistencia a clase por parte del docente
1.10.7 El alumno ame su carrera	3. No contesta
1.10.8 El docente sea modelo de actuación	
1.10.9 Dar su sitio al alumno en el aula para que pueda expresarse	
1.10.10 Conocer al alumno	
1.10.11 El docente reconoce la utilidad de su materia	

En el análisis de los aspectos señalados por los profesores eméritos de la universidad española sobre “¿cuáles serían en su opinión las características principales de una buena docencia?, ¿en qué podríamos distinguir una buena de una mala docencia?”, observamos una gran dispersión de resultados, tanto a nivel intragrupo como en intergrupos. Hemos rescatado como características de una buena praxis docente hasta 23 categorías, algunas con varias subcategorías asociadas; mientras que las respuestas que definen la mala praxis se agrupan en 20 categorías. Presentamos en primer lugar las categorías que caracterizan una buena praxis docente.

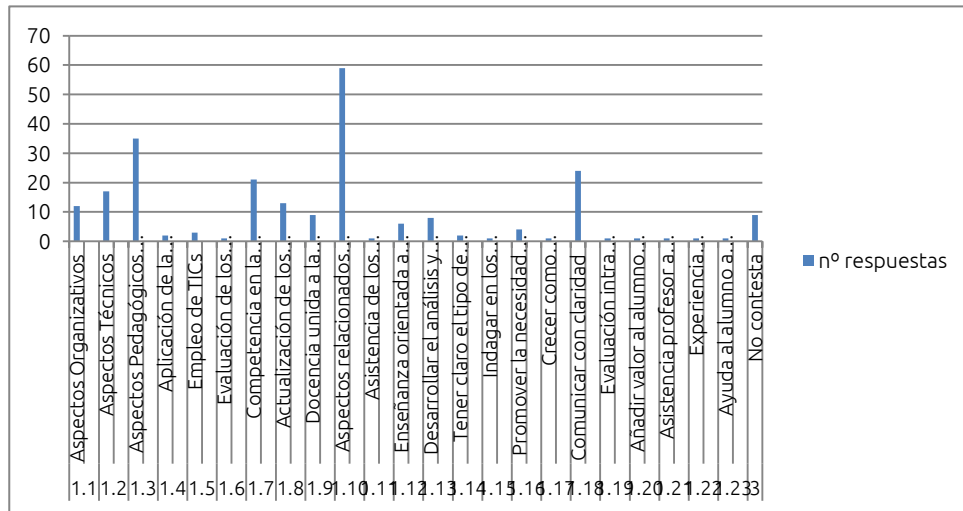


Figura 1. Categorías generales que definen la buena praxis docente

La categoría que aglutina mayor número de respuestas es la 1.10. *Afectividad* (ver figura 2) con 59 coincidencias. Responden a esta cuestión 47 hombres, de los que 18 son de Ciencias (2 Sevilla, 2 Tarragona, 6 Valencia y 8 Santiago) y 29 de Letras (61%) (10 Valencia, 8 Santiago, 5 Pamplona, 4 Sevilla y 3 Granada). El 54% de los profesores eméritos cree que características vinculadas a aspectos afectivos repercuten en una buena praxis. En el caso de las mujeres, son 12 las que valoran este criterio, 4 de Ciencias (3 Santiago y 1 Sevilla) y 8 de letras (6 Sevilla, 1 Granada y 1 Tarragona). El 63% de las profesoras eméritas comparte esta tendencia y de nuevo es un rasgo predominante que destacan las vinculadas a carreras de Letras (66%).

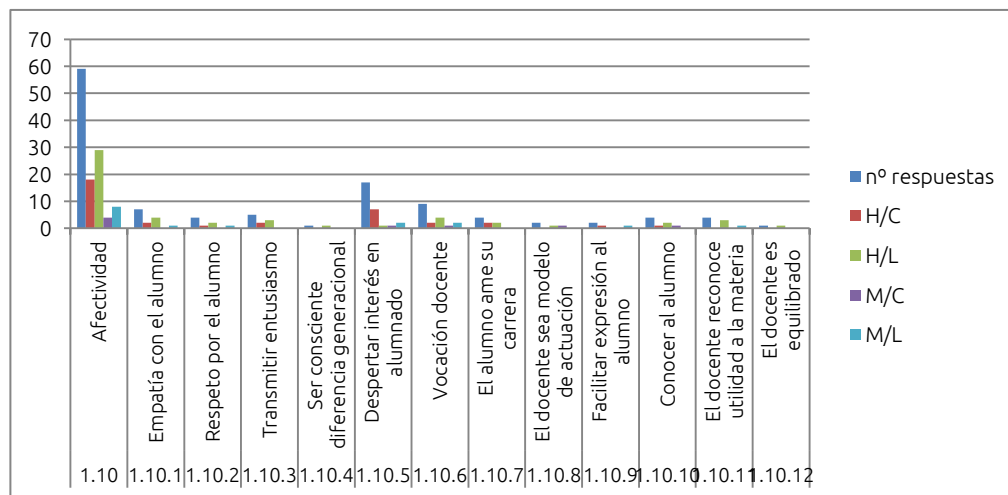


Figura 2. Categoría 1.10. Afectividad y subcategorías asociadas

Dentro de esta categoría, la subcategoría que registra mayor número de respuestas es la *1.10.5. Despertar el interés en el alumnado*. Es mencionada por 14 hombres, 15% de los varones, de los que 7 son de Letras (3 Valencia, 2 Santiago, 1 Sevilla y 1 Tarragona) y 7 de Ciencias (3 Santiago, 3 Valencia y 1 Tarragona), sin advertir diferencias por especialidades. También es citada por el 15% de las mujeres, 2 de Letras de Sevilla, y 1 de Ciencias de Santiago. Algunas de las respuestas fueron: "El alumno aprende si le interesa, si es capaz de entusiasmarlos por conocer, la buena docencia es la que entusiasmo, si en el público se suscita el interés".

Le siguen, con 9 respuestas, la *1.10.6. Vocación docente*, apuntada por 6 hombres, 4 de Letras (2 Santiago y 2 Valencia) y 2 son de Ciencias (Santiago y Valencia), y 3 mujeres, 2 de Letras, de Sevilla, y 1 de Ciencias, de Santiago. En esta ocasión, sólo el 6% de los varones frente al 16% de las féminas da importancia a la vocación docente como requisito para conseguir una buena praxis, además, predominantemente desde las especialidades de Letras. Algunas respuestas fueron "Si el profesor se entrega, que le guste lo que está haciendo, tener vocación".

La subcategoría *1.10.1. Empatía con el alumno*, es valorada también por 6 hombres (6% de los varones), 4 de Letras (Pamplona, Sevilla, Santiago y Valencia), y 2 de Ciencias, (Santiago y Valencia), y en esta ocasión por sólo 1 mujer de Letras, de Sevilla, que representa el 5% de las docentes. En cuanto a especialidades sigue la tendencia anterior. Algunas de las respuestas fueron "el alumno vea en ti a alguien en quien poder confiar, es fundamental conectar con el alumno". Con 5 respuestas la categoría *1.10.3. Transmitir entusiasmo*, es valorada por 3 hombres de Letras (Pamplona, Sevilla y Santiago), y 2 de Ciencias, (Sevilla y Santiago), lo que representa el 5% de los docentes y en esta ocasión no se contabiliza ninguna mujer. Algunas de las respuestas fueron "la docencia tiene que ser estimuladora, hay que transmitir entusiasmo por la materia que enseñas, que el alumno disfrute aprendiendo".

Las siguientes subcategorías fueron valoradas por debajo del 4%, algunas con 4 coincidencias como las siguientes: *1.10.2. Respeto por el alumno*, por 3 hombres, 2 de Letras, de Pamplona, y 1 de Ciencias, de Valencia, y por 1 mujer de Letras, de Sevilla. La categoría *1.10.7. El alumno ame su carrera*, es señalada por 4 hombres, 2 de Ciencias (Santiago y Tarragona) y 2 de Letras, (Sevilla y Santiago) y ninguna mujer. La categoría *1.10.10. Conocer al alumno*, es defendida por 3 hombres, 1 de Ciencias, de Santiago, y 2 de Letras (Santiago y Valencia), y 1 mujer de Letras, de Santiago. La categoría *1.10.11. El docente reconoce la utilidad de su materia*, por 3 hombres de Letras, (2 Valencia y 1 Granada), y 1 mujer de Letras, de Tarragona.

Finalmente se registraron con 2 respuestas las siguientes subcategorías: *1.10.8. El docente sea modelo de actuación*, por 1 hombre de Letras, de Valencia, y 1 mujer de Ciencias, de Sevilla; la *1.10.9. Dar su sitio al alumno en el aula para que pueda expresarse*, por 1 hombre de Ciencias, de Sevilla, y 1 mujer de letras de Granada. Con tan sólo 1 respuesta, la subcategoría *1.10.4. Ser consciente de la diferencia generacional*, por 1 hombre de Letras de Pamplona, y la *1.10.12. El profesor sea equilibrado*, por 1 hombre de Letras, de Granada.

La segunda categoría más valorada por el profesorado emérito, como característica de una buena práctica en el aula, y referida hasta en 35 ocasiones, es la *1.3. Aspectos pedagógicos y didácticos* (ver figura 3), apuntada por 26 hombres, de los que 20 son de Letras (5 Pamplona, 5 Valencia, 5 Tarragona, 3 Santiago, 1 Sevilla y 1 Granada), 6 de Ciencias (4 Valencia y 2 Tarragona). El 32% de los varones apunta esta categoría, y de forma mayoritaria lo hacen los de Letras. También las profesoras la valoran, de hecho son 9 mujeres (47% de las docentes), 7 son de Letras (4 Granada, 2 Pamplona y 1 Sevilla) y 2 de Ciencias, de Santiago. Como en el caso de los hombres, son profesoras de letras las que predominantemente tienen esta categoría en cuenta a la hora de caracterizar una práctica de calidad.

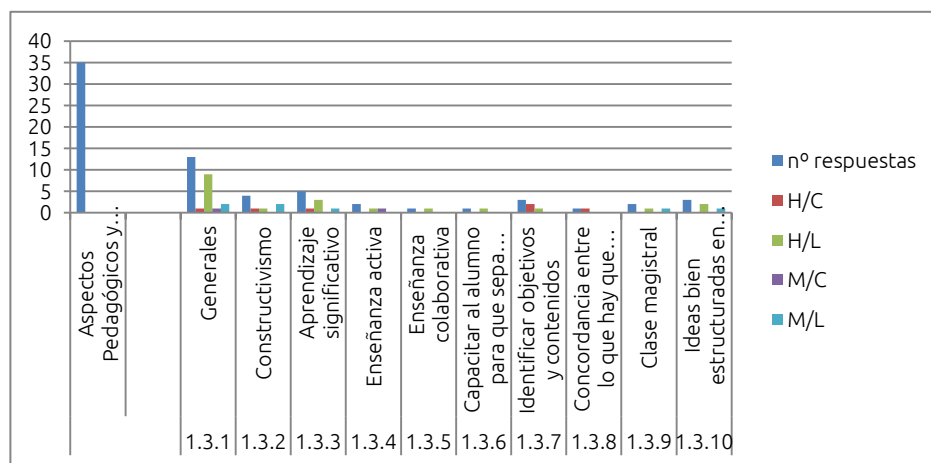


Figura 3. Categoría 1.3. Aspectos pedagógicos-didácticos y subcategorías asociadas

Por subcategorías, 13 de las encuestas se refieren a la 1.3.1. *Aspectos generales*, 10 hombres, 9 de Letras (2 Pamplona, 3 Santiago, 3 Valencia y 1 Tarragona) y 1 de Ciencias, de Valencia; mientras que de las 3 mujeres, 2 son de Letras (Sevilla y Granada), y 1 de Ciencias, de Santiago. El 11% del profesorado masculino y el 15% del femenino, principalmente de Letras, es consciente de la relevancia de estos aspectos a la hora de desarrollar buenas prácticas en el aula, sin embargo no son capaces de concretarlos. De hecho, algunas de las repuestas así lo ponen de manifiesto “tener una metodología pedagógica, dominar técnicas pedagógicas, dominar métodos pedagógicos”.

La subcategoría 1.3.3. *Aprendizaje significativo* está avalada por 4 hombres, 3 de Letras (Valencia, Pamplona y Sevilla), y 1 de Ciencias, de Valencia, lo que representa el 4% de los profesores encuestados; y 1 mujer de Letras, de Pamplona, que representa el 5% de las participantes en el estudio. Una vez más es un ítem valorado principalmente por docentes de Letras. Algunas de las respuestas fueron “buscar que el aprendizaje sea significativo, huir de aprendizajes memorísticos y que el alumno aprenda de forma significativa, intentar que integre lo que aprende de forma que le sirva”.

Con un porcentaje inferior se sitúan las siguientes subcategorías. En 4 ocasiones se menciona la 1.3.2. *Enseñanza constructivista*, por 2 hombres, 1 de Letras, de Granada y 1 de Ciencias, de Tarragona, y por 2 mujeres de Letras (Pamplona y Granada). Con 3 respuestas, la 1.3.7. *Identificar bien los objetivos y contenidos*, 3 hombres, 2 de Ciencias (Valencia y Tarragona), y 1 de Letras, de Tarragona; y la subcategoría 1.3.10. *El profesor debe tener las ideas bien estructuradas*, por 2 hombres de Letras, de Tarragona, y 1 mujer de Letras, de Granada. Con 2 respuestas, la 1.3.4. *Enseñanza activa*, 1 hombre de Letras, de Pamplona, y 1 mujer de Ciencias, de Santiago; y la subcategoría 1.3.9. *Clase magistral* por 1 hombre de Letras, de Tarragona, y 1 mujer de Letras, de Tarragona. Para finalizar, con 1 respuesta aparecieron: 1.3.5. *Enseñanza colaborativa*, por 1 hombre de Letras, de Pamplona; la 1.3.6. *Capacitar al alumno para que sepa transmitir*, 1 hombre de Letras, de Pamplona, y la 1.3.8. *Concordancia entre lo que hay que enseñar, aprender y evaluar*, por 1 hombre de Ciencias, de Valencia.

Después de las dos grandes categorías, *Afectividad* y *Aspectos pedagógicos y didácticos*, sin duda la categoría más destacada por el profesorado emérito como necesaria para conseguir una práctica docente de calidad es la 1.18. *Comunicar con claridad*. De las 105 encuestas analizadas, 25 aluden a esta categoría, respaldada por 20 hombres, 10 de Letras (5 Valencia, 3 Tarragona, 1 Santiago y 1 Granada), y 10 de Ciencias, 3 de Santiago y Tarragona y 4 de Valencia, lo que representa el 22% de los varones tanto de Letras como de Ciencias. Por su parte, son 5 las mujeres que la ponderan, es decir el 26%, todas de Letras (2 Sevilla, 2 Valencia y 1 Pamplona). Algunas de las repuestas

fueron las siguientes “cuando a un alumno normal el mensaje le llega, el alumno se entera, saber comunicar, hay que esforzarse por la transmisión, el profesor debe transmitir”.

La siguiente categoría resaltada por este colectivo es la 1.7. *Competencia en la materia. Rigor y honradez*, citada en 21 ocasiones (el 18% de los docentes), 9 hombres de Letras (4 Santiago, 2 Valencia, 1 Pamplona, 1 Sevilla y 1 Granada), y 7 de Ciencias (2 Santiago, 2 Valencia, 2 Tarragona, 1 Sevilla); y por el 26% de las profesoras, 5 mujeres de Letras (2 Sevilla, 1 Valencia, 1 Granada, 1 Tarragona). La categoría 1.2. *Aspectos Técnicos*, (ver figura 4) es respaldada por 17 encuestados, 14 hombres, de los que 9 son de Ciencias (3 Tarragona, 2 Santiago, 2 Valencia, 2 Pamplona) y 5 de Letras (3 Valencia, 1 Pamplona, 1 Santiago), y 3 mujeres, 1 de Ciencias de Santiago y 2 de Letras (Pamplona y Granada). Esta categoría es valorada por el 16% de los profesores y el 15% de las profesoras, pero en el caso de los varones son mayoritariamente de Ciencias.

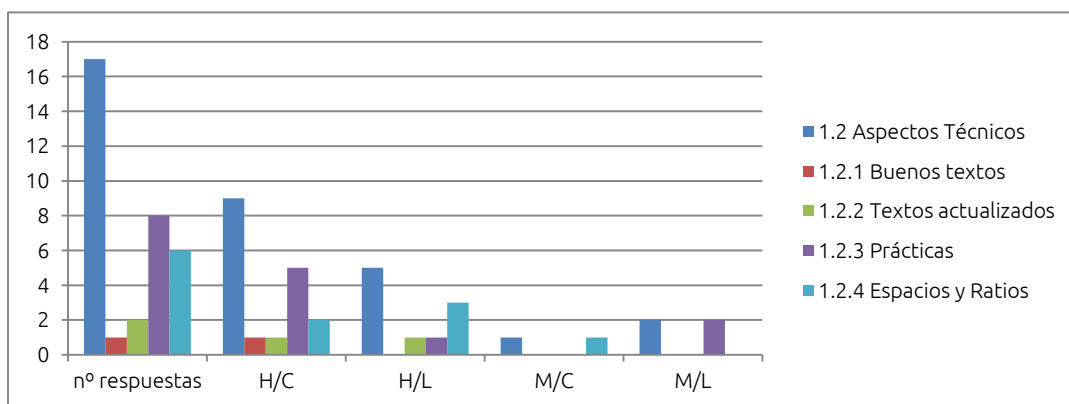


Figura 4. Categoría 1.2. Aspectos Técnicos y subcategorías asociadas

Dentro de esta categoría, en 8 ocasiones se refieren a la subcategoría 1.2.3. *Realización de prácticas*, apuntada por 6 hombres, 5 de Ciencias (2 Tarragona, 1 Pamplona, 1 Santiago y 1 Valencia) y 1 de Letras de Pamplona, es decir por el 6%, de Ciencias en su mayoría. También anotan este aspecto 2 mujeres de Letras, (Pamplona y Granada), que equivale al 10% de las docentes.

Con 6 respuestas, la subcategoría 1.2.4. *Espacios y ratios apropiados*, por 5 hombres, 2 de Ciencias (Santiago y Valencia), y 3 de Letras (2 Valencia y 1 Santiago), y por 1 mujer de Ciencias, de Santiago, en ambos casos responden al 5% de la muestra. Por debajo de este porcentaje, y con 2 respuestas, la 1.2.2. *Empleo de textos actualizados*, por 2 hombres, 1 de Ciencias, de Tarragona, y 1 de Letras, de Pamplona. Finalmente, cierra este apartado de aspectos técnicos, con 1 respuesta, la categoría 1.2.1. *Empleo de buenos textos*, citada por 1 hombre de Ciencias, de Pamplona.

La siguiente característica más valorada para la consecución de una buena práctica docente, con la que están de acuerdo 13 de los encuestados, se refiere a la categoría 1.8. *Actualización de los contenidos científicos*, refrendada por el 9% de los docentes, 6 de Letras (2 Sevilla, 2 Santiago, 1 Pamplona y 1 Valencia) y 2 de Ciencias (Santiago y Tarragona); así como por el 26% de las mujeres, 4 de Letras (2 Granada, 1 Pamplona, 1 Sevilla y 1 Tarragona) y 1 de Ciencias, de Sevilla.

Con 12 respuestas, la categoría 1.1. *Aspectos organizativos*, (ver figura 5) presenta 11 coincidencias en hombres, 5 de Ciencias (4 Pamplona y 1 Valencia), y 6 de Letras (2 Pamplona, 2 Valencia, 1 Sevilla y 1 Santiago), es decir, en el 12% de los casos, y en 1 mujer de Ciencias, de Pamplona, que representa el 5% de las docentes.

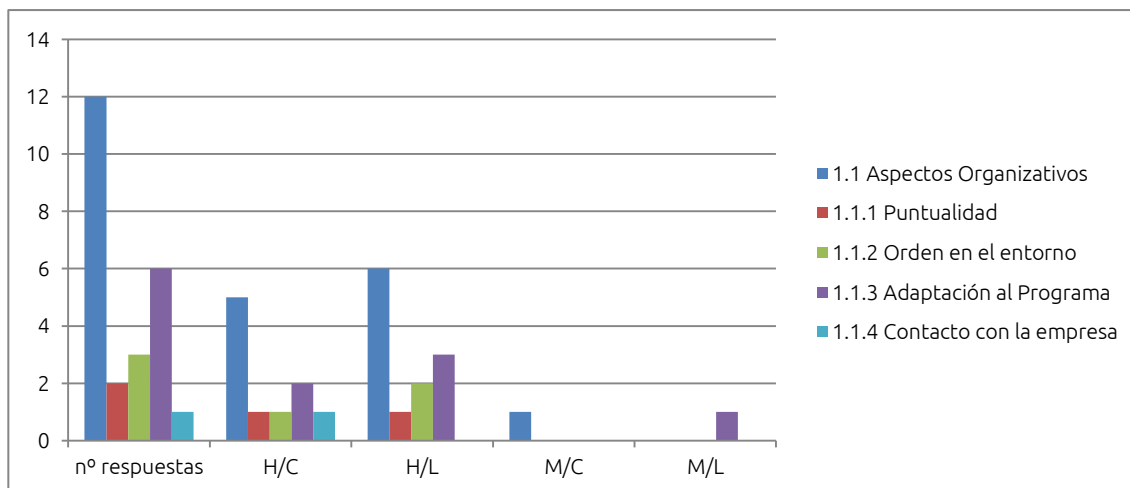


Figura 5. Categoría 1.1. Aspectos organizativos y subcategorías asociadas

Dentro de los aspectos organizativos, con 6 respuestas, la subcategoría *1.1.3. Adaptación al programa. Planificación y desarrollo* es destacada por el 5% de los varones, 3 hombres de Letras (2 Pamplona, y 1 Valencia) y 2 de Ciencias (Pamplona y Valencia), y también por el 5% de las mujeres, 1 mujer de Letras de Pamplona. Por debajo de estos porcentajes, y con 3 respuestas, la subcategoría *1.1.2. Orden*, por 3 hombres, 1 de Ciencias, de Pamplona, y 2 de Letras (Sevilla y Valencia); con 2 respuestas la *1.1.1. Puntualidad*, por 2 hombres, 1 de Ciencias, de Pamplona, y 1 de Letras de Santiago. Para finalizar, con 1 respuesta la subcategoría *1.1.4. Contacto universidad-sociedad-empresa*, 1 hombre de Ciencias, de Pamplona.

La siguiente respuesta anotada, en 9 encuestas, se refiere a la categoría *1.9. Docencia unida a la investigación*, referida por el 6% de los hombres, 4 de Letras (3 Santiago y 1 Pamplona), y 2 de Ciencias, (Santiago y Valencia); y por el 16% de las mujeres, 1 de Letras, de Sevilla, y 2 de Ciencias, de Santiago.

Con 8 respuestas, la categoría *1.13. Desarrollar el análisis y la reflexión en el alumnado*, es referida por el 8% de los hombres, 4 de Ciencias (2 Santiago y 2 Valencia) y 3 de Letras (2 Tarragona y 1 Sevilla), y por 5% de las mujeres, 1 mujer de Letras, de Valencia. Con 6 respuestas, la categoría *1.12. Enseñanza abierta y orientada a problemas reales*, es apuntada por el 6% de los hombres, 4 de Letras (Pamplona, Sevilla, Santiago y Tarragona), y 2 de Ciencias (Santiago y Valencia). Por debajo de estos porcentajes, y con 4 respuestas, la categoría *1.16. Promover la necesidad de investigar y leer en el alumnado*, señalada por 4 hombres, 2 de Letras (Santiago y Valencia), y 2 de Ciencias, de Valencia. Con 3 respuestas la categoría *1.5. Empleo de las TICs*, por 1 hombre de Letras, de Pamplona, y 2 mujeres de Ciencias, de Santiago. Con 2 respuestas la categoría *1.4. Aplicación de la psicología a las diferentes materias*, por 1 hombre de Letras, de Pamplona, y 1 mujer de Letras, de Pamplona; y la categoría *1.14. Tener claro el tipo de profesional demandado*, citada por 2 hombres de Ciencias (1 Valencia y 1 Sevilla).

Por último, las siguientes categorías registraron 1 respuesta: *1.6. La evaluación de los alumnos*, 1 hombre de Ciencias, de Pamplona; *1.11. Asistencia de los alumnos a clase*, 1 mujer de Letras, de Pamplona; *1.15. Indagar en los antiguos alumnos*, 1 hombre de Ciencias, de Sevilla; *1.17. La enseñanza sirva para crecer como profesionales*, 1 hombre de Ciencias, de Santiago; *1.19. La evaluación docente interna en la universidad*, 1 hombre de Letras, de Valencia; *1.20. La enseñanza añade valor al alumno como persona y como profesional*, 1 hombre de Ciencias, de Valencia; *1.21. Asistencia del profesor a clase*, 1 mujer de Letras, de Granada; *1.22. Experiencia profesional del docente fuera de la universidad*, 1 hombre de Ciencias, de Tarragona, y *1.23. La enseñanza ayuda al alumno para adaptarse a los cambios*, por 1 hombre de Ciencias, de Tarragona.

En lo que se refiere a la identificación de los rasgos asociados a una mala praxis, los profesores eméritos han sido menos explícitos (ver figura 6).

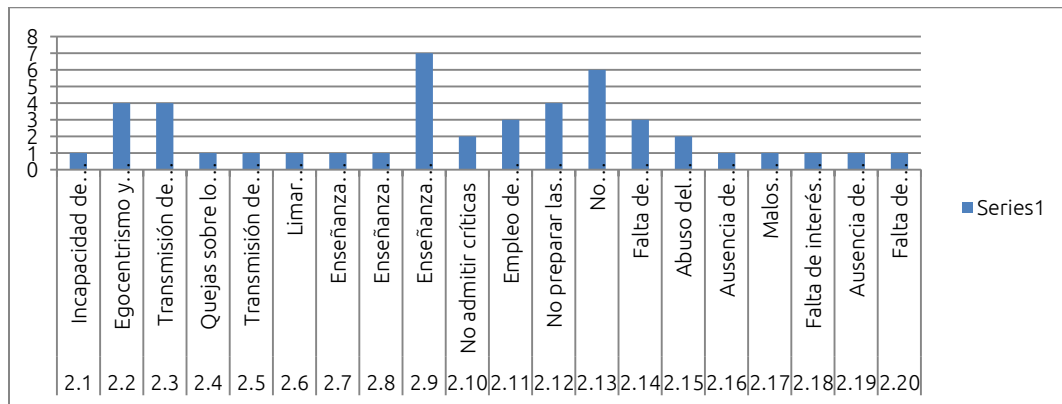


Figura 6. Categorías que identifican la mala praxis docente

La categoría que aglutina el mayor número de respuestas, concretamente 7, es la 2.9. *Enseñanza alienante, cerrada en sí misma*, es destacada por el 5% de los hombres, 4 de Ciencias (3 Valencia y 1 Santiago), 1 de Letras, de Sevilla, y por el 10% de las mujeres, 2 de Letras, (Santiago y Valencia). Algunas respuestas “la que aburre, da sueño, no interesa para nada”. La categoría 2.13. *No preocuparse de que se entiendan las explicaciones*, está anotada por el 6% de los hombres, 3 de Letras, de Valencia, y 3 de Ciencias, de Valencia, Santiago y Tarragona.

Con 4 respuestas hay tres categorías: la 2.2. *Egocentrismo y vanidad por parte del profesor*, 4 hombres, 3 de Letras (2 Valencia y 1 Pamplona) y 1 de Ciencias, de Valencia; la categoría 2.3. *Transmisión de erudición, no de ciencia*, por 4 hombres de Letras (2 Valencia, 1 Pamplona y 1 Sevilla), y la categoría 2.12. *No preparar las clases*, por 4 hombres, 2 de Letras (Santiago y Valencia), y 2 de Ciencias, de Valencia. Con 3 respuestas, la categoría 2.11. *Empleo de manuales trasnochados*, 3 hombres de letras, (Santiago, Valencia y Tarragona). Con 2 respuestas, las siguientes categorías: 2.14. *Falta de formación por parte del docente*, 2 hombres de Ciencias, de Valencia, y 1 mujer de Letras, de Valencia; 2.10. *No admitir críticas* por 2 hombres de letras (Sevilla y Santiago), y la categoría 2.15. *Abuso del power-point*, por 2 hombres, 1 de Ciencias, de Valencia, y 1 de Letras, de Tarragona. Con 1 respuesta las siguientes categorías: 2.4. *Quejas sobre lo poco que saben los alumnos*, por un hombre de Letras, de Pamplona; 2.1. *Incapacidad de transmitir por parte del profesor*, un hombre de Letras, de Pamplona; 2.5. *Transmisión de desencanto a los estudiantes*, por un hombre de Letras, de Pamplona; 2.6. *Limar el entusiasmo de los estudiantes*, hombre de letras de Pamplona; 2.7. *Enseñanza imprecisa y caprichosa*, hombre de Letras, de Sevilla; 2.8. *Enseñanza manipuladora*, hombre de letras de Sevilla; 2.16. *Ausencia de vocación docente*, hombre de Letras, de Valencia; 2.17. *Malos resultados en los exámenes*, mujer de Letras, de Valencia; 2.18. *Falta de interés en el alumnado*, hombre de Letras, de Valencia; 2.19. *Ausencia de curiosidad en el docente*, hombre de Letras, de Valencia, y 2.20. *Falta de asistencia a clase por parte del docente*, mujer de Letras, de Granada.

Finalmente, la categoría 3. *No contesta*, recibe 9 respuestas, concretamente del 9% de los hombres, 6 de Ciencias (2 Sevilla, 2 Tarragona, 1 Santiago y 1 Granada) y 2 de Letras de, Tarragona, y por el 5% de las mujeres, 1 mujer de Letras, de Sevilla.

Tras analizar las categorías que ponen de relieve los rasgos que caracterizan la buena praxis docente, los profesores eméritos de la universidad española se decantan de forma mayoritaria por un conjunto de aspectos afectivos, psicopedagógicos, didácticos, técnicos y organizativos, como referentes a tener en cuenta. Los resultados a la pregunta ¿cuáles serían en su opinión las características principales de una buena docencia?, son los que siguen:

Hay dos grandes categorías, que aglutinan la mayor parte de las respuestas obtenidas: la relacionada con aspectos afectivos (ver categoría 1.10), reseñada por el 56.2% de los encuestados, concretamente por el 54% de los hombres y el 63% de las mujeres; y la otra categoría, referente al ámbito psicopedagógico y didáctico, (ver categoría 1.3), mencionada por el 33.3% de los encuestados, en concreto por el 32% de los hombres y el 47% de las mujeres.

Con un 23.8% de las respuestas, se pone de relieve la necesidad de comunicar con claridad (ver categoría 1.18), apuntada por el 22% de los hombres y 26% de las mujeres.

Respaldada por el 20% de las encuestas, en concreto por el 18% de los hombres y el 26% de las mujeres, la obligación de ser competentes en la materia (ver categoría 1.7).

Por debajo de estos porcentajes, los aspectos técnicos (ver categoría 1.2), se mencionan en el 16.1% de las encuestas; la obligación de actualizar los contenidos científicos (ver categoría 1.8), en el 12.3% de los casos y en un 11.4% se reseñan los aspectos organizativos (ver categoría 1.1).

Finalmente, los profesores eméritos encuestados aunque no han sido tan explícitos a la hora de identificar los rasgos que caracterizan una mala praxis docente, los resultados a la pregunta ¿cuáles serían en su opinión las características principales de una mala docencia?, son los que siguen:

La categoría que aglutina el mayor número de respuestas, con el 6.6% se refiere a la enseñanza alienante y cerrada en sí misma (ver categoría 2.9), seguida de la que alude al egocentrismo y la vanidad por parte del profesor (ver categoría 2.2), referenciada por el 3.7% de los profesores que responden a la pregunta. Para finalizar, citar el hecho de que el 8.5% de las personas encuestadas, no contestaron a ninguna de las dos cuestiones (ver categoría 3).

IV. Conclusiones

Estudios precedentes de ámbito internacional (Fox, 1983; Hativa y Goodyear, 2001; Bain 2006), e incluso los llevados a cabo en nuestro país (Fernández, 2006), destacan como rasgos característicos de una enseñanza de calidad en general, la necesidad de que el profesor la valore en toda su complejidad, tenga vocación, conozca a fondo lo que tiene que enseñar, lo sepa estructurar y presentar con lógica y claridad, incidiendo en sus puntos cruciales, su sentido y utilidad. Además, debe retroalimentar constantemente a su alumnado, y dominar herramientas que le capaciten como didacta.

Los profesores eméritos de la universidad española, aunque en la línea de estos estudios precedentes destacan como factores principales para lograr una enseñanza de calidad, en primer lugar los vinculados a aspectos afectivos, como es la necesidad de despertar interés en el alumnado, la vocación docente, la empatía con el alumno y el respeto, la transmisión de entusiasmo y funcionalidad de lo que estudia. En segundo lugar, priman los aspectos pedagógicos y didácticos, aunque sólo en contadas ocasiones son capaces de especificarlos. Intuyen la necesidad de crear escenarios de enseñanza-aprendizaje que faciliten la construcción de conocimiento de forma significativa, personal, autónoma y crítica, pero desconocen las herramientas para lograrlo. En tercer lugar apuntan la importancia de comunicar con claridad, por delante de la necesidad de dominar la materia que ocupa el cuarto lugar. La siguiente característica de una buena práctica docente, es la referida a aspectos técnicos y concretamente a la utilidad de las prácticas, seguida de la necesidad de que los espacios y ratios sean los apropiados y el empleo de textos actualizados. En sexto lugar, la actualización de los contenidos, y le siguen aspectos organizativos como la adaptación al programa y una evaluación apropiada. Finalmente, y en un bajo porcentaje, destacan la docencia unida a la investigación, el desarrollo de pensamiento analítico entre los estudiantes y una enseñanza orientada a problemas reales.

Por su parte, una mala praxis está condicionada por las concepciones que tiene el profesorado sobre la enseñanza. Como indica buena parte del profesorado emérito, cuando el docente es incapaz de percibirla en toda su complejidad y sus expectativas sobre el alumnado no son altas, se practica una enseñanza alienante y cerrada en sí misma, donde el profesor transmite erudición, en muchas ocasiones basada en manuales trasnochados, y no se ocupa de que sus alumnos entiendan las explicaciones. En algunas ocasiones incluso se mencionan rasgos de personalidad que repercuten en la competencia docente.

Aunque este trabajo está en la línea de otros ya realizados en el ámbito internacional, su originalidad radica en que se ha ocupado de un colectivo poco estudiado, y que por su larga y exitosa trayectoria docente e investigadora ha elaborado un conocimiento muy valioso sobre la universidad, que la sociedad no puede dejar que se pierda.

Referencias

- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia
- Balan, J. (Comp.) (1984). *Las historias de vida en Ciencias Sociales: teoría y técnica*. México: Nueva Visión
- Barnett, R. y Di Napoli, R. (2007). *Changing Identities in Higher Education*. Londres: Routledge.
- Berk, L. (1980). Education in lives: biographic narrative in the study of educational outcomes. *Journal of Curriculum Theorizing*, 2(2), 88-155.
- Bolivar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica. Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Social research*, 7(4). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/358>
- Cooke, N. J. (1994.) Varieties of knowledge elicitation techniques. *International Journal of Human-Computer Studies*, 41, 801-849. Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/220107321_Varieties_of_Knowledge_Elicitation_Techniques
- Crandall, B., Klein, G. y Hoffman, R. (2006). *Working minds. A practitioner's guide to cognitive task analysis*. Cambridge: Bradford Books.
- Davies, B. y Harré, R. (1990). Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20, 43-63.
- Fernández, M. (2006). Los profesores cuentan. *Revista de Educación*, 340, 59-65
- Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et histoires de vie* [Historia e historias de vida]. París: Librairie des Meridiens.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Universidad de Valencia
- Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education*, 8, 151-163.
- González, F. (2008). *El Mapa conceptual y Diagrama UVE: recursos para la Enseñanza Superior en el siglo XXI*. Madrid: Narcea

Hativa, N. y Goodyear, P. (Eds.). (2001). *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education*. Países Bajos: Kluwer Academic Publishers.

Kember, D. (2001). Beliefs about knowledge and the process of teaching and learning as a factor in adjusting to study in higher education. *Studies in Higher Education*, 26(2), 205-221.

Koppelman, H. (2005). Capturing pedagogical knowledge. *Recent Research Developments in Learning Technologies*, 1-5. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.104.9441&rep=rep1&type=pdf>

Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.

Murray, K. y McDonald, R. (1997). The disjunction between lecturers' conceptions of teaching and their claimed educational practice. *Higher Education*, 33, 331-349.

Moreno, A. (2002). *Historia-de-vida e Investigación*. Caracas: Cip.

Prieto, L. (2008). *La autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.

Samuelowicz, K. y Bain, J. D. (2001). Revisiting Academics' Beliefs about Teaching and Learning. *Higher Education*, 41(3), 299-325.

Trigwell, K. y Prosser, M. (1996). Changing Approaches to teaching: a relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21, 275-284.

Trigwell, K. y Prosser, M. (1999). *Understanding Learning and Teaching*. Buckingham: Open Univ. Press.

Trigwell, K., Prosser, M. y Waterhouse, F. (1999). Relations between Teachers' approaches to Teaching and Students' approaches to Learning. *Higher Education*, 37, 57-70. Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/225989076_Relations_between_Teachers'_Approaches_to_Teaching_and_Students'_Approaches_to_Learning

Villar, L. M. (1997). Pensamiento de los profesores. *Bordón*, 1(49), 5-14.

Villar, L. M. (2002). Pensamiento de los profesores. En G. Andrés y A. Adúriz (Comps), *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales* (29-44). Bogotá: Universidad Nacional

Zabalza, M. A. (1988). Pensamiento del profesor y desarrollo didáctico. *Enseñanza*, 4(5), 109-138. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20317/pensamiento_profesor.pdf