

## ¿CÓMO SE FORMAN LOS PROFESORES EFECTIVOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR? ANÁLISIS DE LAS FASES DE SU DESARROLLO DOCENTE

---

JOSÉ JESÚS CARLOS GUZMÁN

Coordinación de Psicología Educativa, Facultad de Psicología-UNAM

**RESUMEN:** A partir del hecho de que los profesores universitarios no pasaron por una formación docente que los habilitara como tales, se presenta los resultados de una investigación cualitativa para conocer el proceso de desarrollo docente seguido por 11 maestros de psicología incluido un médico que imparte clases en un posgrado de medicina. Estos docentes tenían una antigüedad docente promedio de 25.6 años. A ellos se les entrevisto a profundidad como parte de una investigación que buscaba conocer su pensamiento didáctico y lo aquí presentado retoma sólo lo referido a su desarrollo docente. La investigación amplía otras realizadas con 25 docentes de la Facultad de Psicología.

Las respuestas de los maestros a los cambios en su docencia de cuando iniciaron a

lo que hacen actualmente se agruparon en cinco categorías: Mayores conocimientos, seguridad y uso de la experiencia, ampliación de la visión docente, rigidez- flexibilidad, imitar a los buenos docentes y uso del tiempo. Este fue también el orden de frecuencia de las aseveraciones de los entrevistados.

Se concluye resaltando la necesidad de investigar más este tema ya que es poco estudiado en nuestro medio y además que sus resultados ayuden a los maestros noveles a poder enfrentar con mejores elementos los problemas de la docencia.

**PALABRAS CLAVE:** Docencia universitaria, desarrollo del profesor, eficiencia académica, investigación cualitativa.

### Introducción

Es bien conocido que la mayoría de los profesores de educación superior se incorporaron a la docencia sin haber recibido una preparación formal antes de impartir clases. Así en nuestro país como resultado de la expansión de este nivel, hubo la necesidad de contratar a un gran número de maestros, muchos de ellos recién egresados, sin formación pedagógica y muchas veces carentes de experiencia profesional.

También, se ha asumido que el docente del nivel superior no tenía la necesidad de recibir una capacitación didáctica porque lo importante era que dominara los contenidos disciplinares por enseñar. El resultado es que la gran mayoría de los profesores de este nivel se

han formado en la práctica, recurriendo a su propia experiencia como alumnos, recuperando y reproduciendo los modelos de sus profesores que dejaron huella.

Si esto es así, entonces ¿cómo se ha aprendido a enseñar? Hativa (2000) reporta una investigación realizada con profesores universitarios donde les pidió que seleccionaran de 15 fuentes posibles de aprendizaje aquellas que a su parecer contribuyeron a mejorar sus actuales habilidades docentes. Los resultados encontrados son que el 95% de ellos identificó a sólo cuatro de ellas; éstas fueron en orden de importancia: *por ensayo y error, la autoevaluación, la retroalimentación proporcionada por los alumnos y la observación de maestros experimentados.*

La autora comenta que dados estos resultados, la gran mayoría de los docentes encuestados se han “formado en la práctica” por medio del ensayo y error juzgando su actuación con base en las opiniones de sus estudiantes. La autora concluye diciendo que “...hasta que estos profesores se vuelvan expertos, generaciones de estudiantes han padecido del “error” incluido en el “ensayo” (pág. 19). Posteriormente comenta que “al parecer el conocimiento adquirido de esta forma contribuye a los prejuicios, ideas equivocadas y malas percepciones que tienen con respecto a sus estudiantes y a la enseñanza, ocasionando fallas en la ejecución de la misma” (pág. 19).

Las consecuencias derivadas de la situación antes descrita como lo reporta Freedman (1979, citado por Hativa, 2000), quien luego de entrevistar a 700 profesores de universidades norteamericanas encontró que muy pocos de ellos pudieron definir cuáles son las bases pedagógicas de su actuación docente y casi nadie poseía algún modelo o teoría de enseñanza explícito que guiara y fundamentara sus acciones didácticas. Así de lo expuesto es algo muy curioso ya que nosotros seríamos incapaces de ponernos en las manos de un profesionista no preparado para ejercer esa disciplina (sea este un médico, abogado, contador, etc.), pero sí lo hacemos en nuestra formación profesional.

Creemos que en México no estamos lejos de la situación antes descrita, creencia fortalecida sabiendo el mecanismo seguido para reclutar a los docentes universitarios. Sin embargo, ha sido poco estudiado en nuestro medio lo realizado por ellos para formarse en la práctica cómo docentes y el proceso seguido para convertirse en buenos docentes reconocidos así por sus alumnos y colegas. O sea: ¿qué hicieron para aprender a dar clases?, ¿en qué se basaron para enseñar? y ¿cómo imparten sus clases actualmente luego de la experiencia acumulada?

Por ello, es interesante investigar el proceso de desarrollo docente seguido por los profesores universitarios desde estos inicios hasta lo que hacen actualmente y averiguar los cambios que reportan en su enseñar. Al respecto hay algunas clasificaciones de fases del desarrollo docente de los profesores universitarios como la de Berliner (1991), quien plantea que la primera fase es de *novicio*, donde el maestro aprende las reglas y principios descontextualizados. La ejecución en esta fase es inflexible, el maestro sigue al pie de la letra lo que otros dicen o lo que la didáctica señala, su enseñanza está centrada en los contenidos y control grupal, le importa mostrar autoridad para que lo respeten. Le sobra tiempo de clase, hay angustia e inseguridad, imita con rigidez a maestros que admiran y evita seguir el ejemplo de los malos maestros. La segunda es el *principiante avanzado*, donde el contexto comienza a guiar la práctica. Hay mayor manejo (apropiación) de los contenidos menos énfasis en controlar al grupo. Retoma lo que funciona y trata de evitar los errores. El tercer estado es el de *competente*, donde ya los maestros de este nivel pueden establecer un conjunto de prioridades y trazar planes flexibles para alcanzar metas viables. El cuarto es el *eficiente*, cuando el maestro posee un sentido intuitivo y holístico de las situaciones que enfrenta. Puede reconocer similitudes entre contextos aparentemente opuestos. Su enseñanza está centrada en el alumno y su aprendizaje, hay un manejo flexible de la clase, algunos se vuelven menos estrictos pero otros pocos hacen lo contrario. Se conducen con mayor naturalidad y seguridad. Capacidad para reconocer ante los alumnos la falta de conocimiento sobre algún tema. No hay angustia y se disfruta más la enseñanza. Muy pocos alcanzan este nivel por la amplia complejidad de comportamientos que implica. Descrito el modelo en términos generales sería interesante averiguar en qué medida se puede aplicar a nuestros docentes universitarios.

En investigaciones previas realizadas con docentes efectivos definidos así por sus alumnos se estudió a 25 profesores de la Facultad de Psicología Carlos (2006- 2008) y como parte de ellas se averiguó también el desarrollo docente seguido por esos docentes, ya que se les preguntaba “Si se compara cuando comenzó a dar clases con lo que hace actualmente, ¿qué cambios nota? “ Los resultados encontrados con respecto al desarrollo docente aparecen agrupados en las siguientes categorías incluyendo el número de profesores que la expresaron:

- Mayores conocimientos, seguridad y experiencia (13 profesores),
- Más tiempo dedicado a preparar la clase (7 profesores).

- Mejor manejo de la autoridad (5 profesores).
- Imitar buenos maestros (5 profesores)
- Ampliación de su visión de la enseñanza ( 5 profesores)

Ahora se hizo una ampliación de estas investigaciones, estudiando a otros profesores efectivos de la Facultad de Psicología y a un médico de un posgrado impartido en el Hospital Siglo XXI del IMSS.

## Método

Se utilizó la metodología cualitativa porque es una herramienta idónea para comprender el sentido que los entrevistados le dan a sus acciones (Kvale, 1996, Rubin & Rubin, 1995).

### Procedimiento para seleccionar a los participantes

Fueron entrevistados a profundidad **11** profesores de la Facultad de Psicología y del Hospital Siglo XXI, los psicólogos imparten diferentes asignaturas en la licenciatura sobre todo las de tipo práctico. El doctor fue señalado como el mejor en un posgrado de su especialidad durante los últimos tres años y recibió el premio a la actuación médica en dos años consecutivos. La antigüedad prometido como docentes fue **25.6** años.

Los profesores de psicología fueron seleccionados mediante una encuesta aplicada a los estudiantes, donde ellos escogieron a los maestros que consideraban buenos docentes.

### Instrumentos

Se utilizó un cuestionario de 12 preguntas y una guía de entrevista de 22 preguntas. Ambos instrumentos fueron validados por un grupo de expertos. Las entrevistas se realizaron en un lapso de 6 meses. Como se dijo lo presentado aquí sólo es referido a su desarrollo docente para lo cual había una pregunta pero también se incorporó lo mencionado en otras partes de la entrevista.

### Procedimiento

Una vez elegidos de acuerdo a los criterios antes descritos, se les pidió su anuencia para participar en la investigación y grabar las entrevistas (en audio y video). Para analizar las entrevistas se utilizó el programa Hyper Research versión para MAC 2.6, que permite ca-

tegorizar las respuestas dadas en las entrevistas en códigos y posteriormente hacer un informe global de los resultados tanto por participantes como por categorías

## Resultados

En el cuadro 1, aparecen el número de profesores cuyas respuestas se clasificaron en categorías previamente construidas en anteriores investigaciones y ampliadas para incluir lo aseverado por los entrevistados. Así los cambios notados en su enseñanza de cuando comenzaron a lo que hacen ahora aparecen en orden de las más citadas a las de menos.

**Cuadro 1**

***Principales cambios que notan en su docencia los maestros entrevistados***

Categorías	Nº de profesores
1. Mayores conocimientos, seguridad y uso de la experiencia.	8
2. Ampliación de su visión de la enseñanza	7
3. Rigidez - Flexibilidad	3
4. Imitar buenos maestros	2
5. Manejo del tiempo	2

A continuación se dan ejemplos utilizando extractos de lo que dijeron los docentes para ilustrar las anteriores categorías. Por consideraciones éticas para no revelar la identidad del entrevistado se emplea el término profesor y un número. Para tampoco revelar su género se utiliza el símbolo @.

Donde casi todos los entrevistadores coincidieron en notar más cambios en su docencia fue en la categoría *Mayores conocimientos, seguridad y uso de la experiencia*, coincidiendo con lo encontrado en las investigaciones anteriores. Uno de ellos lo expresó así: “eso es algo muy importante que no tenía al principio el sentirte segur@ de ti, saber que puedes dar una extraordinaria clase y contestar preguntas, que puedes influir en las personas, eso te genera mucha confianza” (profesor 5). Esto en comparación como se sentía cuando inició: “cuando empiezas a dar clases no tienes ni idea de cómo se hace eso” (profesor 5). Otro docente lo dijo así: “impartía clases, a la mejor, basándome en un libro

exclusivamente en eso” (profesor 2); en cambio ahora “soy más organizad@, más sistemátic@, tengo mucho más conocimiento y desde luego experiencia que me da trabajar afuera (profesor 2).

La segunda categoría de mayor frecuencia en aseveraciones de los maestros fue *Ampliación de la visión de la enseñanza*, uno de ellos lo dijo así: “el cambio principal ha sido el de desplazar el foco de atención de mi mism@, el centrarme como figura principal que actúa y se expresa en el salón de clases a hacerlo en la dirección de los alumnos (profesor 8). Otro lo ejemplificó de esta manera: “puedo prestar más atención en las necesidades de los estudiantes, puedo estar más al pendiente, de aquellos conceptos que no quedan claros, de las dudas que pueden surgir, de cómo darles explicaciones alternativas, no solamente repetir la misma” (profesor 9).

La tercera fue una nueva que se tuvo que construir y se refirió a la relación rigidez – flexibilidad, es decir que al inicio de su carrera docente eran muy rígidos en muchos sentidos en cambio ahora son más relajados. Así lo describe uno de ellos: “era muy rígido y muy estricto, no perdonaba ni una falta de ortografía (profesor 3). Para otro su cambio fue radical ya que cuando empezó: “tenía un programa a desarrollar, que si lo cumplía al pie de la letra, para la mayoría resultaba algo tormentoso” (profesor 5) por eso “hoy soy mucho más flexible en el sentido de que me preocupan más las caras de mis alumnos que aplicar lo que traigo preparado” (profesor 5).

Otra acción que reportan hacer los maestros cuando empiezan a dar clase es: “tome como modelos a los maestros que había tenido y que admiraba” (profesor 11) y también tienen un *mejor manejo del tiempo* ya que “cuando empecé a dar clases, se me acababa en una hora y tenía que durarme todo el semestre” (profesor 5).

## Discusión

Antes de pasar a analizar los resultados obtenidos es conveniente señalar una limitación del estudio. Regularmente las investigaciones sobre este tema se hacen por medio de estudios longitudinales donde en diferentes momentos hacen entrevistas u observaciones a los docentes, no fue el caso; sin embargo, consideramos que hay resultados interesantes, que merecen ser considerados porque proporcionan conocimiento sobre procesos poco estudiados pero de gran impacto para la docencia universitaria y que junto con otras investigaciones pueden contribuir a mejorar su calidad. Igualmente, lo encontrado se con-

trasta con la propuesta de fases del desarrollo docentes descrita en el marco teórico de este trabajo.

A semejanza de lo sugerido por Berliner (1991), lo reportado por los entrevistados con respecto a cómo daban clases se ajusta a una enseñanza centrada en los contenidos, en exponer o transmitir conocimientos. En esta fase, el docente retoma y repite al pie de la letra la información extraída de los libros. Dado que es muy rígido en su accionar aplica tal cuál el plan docente o lo preparado para su clase, por lo que se da el caso que le sobra tiempo y no hacen cambios a pesar de las reacciones de los alumnos. Como no tuvieron una preparación docente, hacen uso de lo que conocen y por eso buscan imitar lo hecho por profesores que ellos admiran pero a la vez evitan seguir el ejemplo de los malos maestros. En resumen, de acuerdo con lo expresado por ellos, su prioridad es preparar “una buena clase” por lo que están muy centrados en sus acciones y no tanto en los efectos que las mismas tienen sobre sus estudiantes. Predomina lo teórico más que ilustrar el uso del conocimiento, por qué en ese momento carece de experiencia.

Es otra la situación actual, ya que hay una gran confianza en sus habilidades docentes, en su preparación y del beneficio de la experiencia acumulada. Así ya no son sólo repetidores de libros sino aportan lo que su experiencia le ha dejado. Igualmente su conocimiento es mayor debido a su continua actualización, los profesores muestran un gran dominio sobre su tema y confianza en sí mismos. Hay un rasgo identificado como importante de un profesor efectivo y es la *autoeficacia* (Bandura, 1977), entendida como la creencia de sentirse capaces de lograr el aprendizaje de sus alumnos y tener la confianza de contar con los medios o herramientas para hacerlo.

Su docencia actual se distingue por su flexibilidad y el disfrutar lo que hacen. Son menos estrictos, se conducen con mayor naturalidad y seguridad. A diferencia de cuando comenzaban que les angustiaba mostrar ignorancia, ahora pueden reconocerla sin ningún problema, ya que asumen que no tienen por qué saberlo todo y que si hay una pregunta que no puedan responder, se comprometen a averiguarlo y traer la respuesta la próxima clase.

Otro cambio importante es en la propia visión de la docencia, ya que el centro de todas sus acciones pasa de la enseñanza al deseo de lograr el aprendizaje de sus alumnos y por eso están muy atentos a sus reacciones, buscan acomodar la enseñanza a su nivel para que puedan comprenderlos, por eso buscan conocerlos y son muy sensibles a las

reacciones de ellos ante lo expuesto. En este sentido puede decirse que se modificó su pensamiento docente y adoptan una visión más amplia y profunda de la docencia.

Las categorías encontradas en esta investigación difieren y se asemejan a las descritas en previas investigaciones, lo que nos indica la amplitud de este tema. Sin embargo, al parecer lo que distingue al desarrollo docente de todos los profesores investigados es su *mayor conocimiento, seguridad y uso de la experiencia, la modificación de la visión de la enseñanza e imitar a sus buenos docentes.*

La investigación ilustró el proceso por el que tuvieron que pasar estos profesores para convertirse en expertos, presentó los efectos que tuvo sobre algunos maestros de educación superior el no haber sido preparados para impartir clase y de los problemas que tuvieron que sortear. Nos muestra cómo por medio de su compromiso, motivación y deseos de superarse se auto-formaron. Así se convirtieron en maestros bien valorados por sus alumnos y respetados por sus colegas.

Creemos que dar a conocer el desarrollo docente seguido por ello puede ayudar a otros maestros, especialmente los noveles. Por ello, destacamos la necesidad en realizar más estudios de este tipo de manera que nos ilumine situaciones que son poco conocidas pero reales de este nivel educativo. Con todo ello esperamos que les pueda servir a los futuros docentes, para no les sean tan angustiante y difícil este proceso, al disponer de mejores condiciones y conocimientos para formarse como maestros y superar exitosamente los retos que depara la docencia

## Referencias bibliográficas

- Bandura, A (1997b) Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84 , 191 – 215.
- Berliner, D. (1991). Educational psychology and pedagogical expertise: new findings and new opportunities for thinking about training. *Educational psychologist* (26 82) pp. 145-155.
- Carlos, J (2006) *El pensamiento didáctico de los profesores considerados como buenos por los alumnos de la Facultad de Psicología, UNAM.* Tesis no publicada de Maestría en Psicología Educativa. Facultad de Psicología, UNAM.
- Carlos, J (2008) *La enseñanza de la psicología. Aportaciones de la investigación para mejorar la docencia teórica – práctica de contenidos psicológicos.* México: Facultad de Psicología, UNAM.

Hativa, N. (2000). *Teaching for effective learning in Higher Education*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.

Kvale, S. (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Rubin, H. J. y Rubin, I. S. (1995). *Qualitative Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications