

Educación humanista en la universidad

Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas

HILDA ANA MARÍA PATIÑO DOMÍNGUEZ*

El artículo resume el procedimiento y los principales hallazgos de una investigación cualitativa que indaga el significado de la formación humanista en la universidad a través del estudio de las prácticas efectivas de docentes destacados. Mediante entrevistas a profundidad y observaciones en aula realizadas entre los años 2006-2008, trianguladas con los comentarios libres de los alumnos, se analizaron pormenorizadamente los pensamientos y las prácticas de ocho docentes de excelencia que trabajan en grupos interdisciplinarios en materias del campo de las humanidades enfocadas a promover la formación integral de los estudiantes de licenciatura. En las conclusiones se presenta una tipología de estilos docentes que sirve como herramienta heurística de análisis y algunos factores clave para la docencia efectiva en este tipo de materias.

This article offers an abstract of the process and the main discoveries of a qualitative research in which the author investigates the meaning of humanistic training in higher education by means of the study of outstanding teachers' effective practices. Through in depth interviews and observations within the classroom carried out between 2006 and 2008, in triangulation with the students' free comments, the author analyzed in detail the thoughts and practices of eight outstanding teachers who work with interdisciplinary groups in subjects related to the field of human sciences in order to promote the comprehensive training of undergraduate students. In the summing-up paragraphs the author presents a typology of teaching styles that can be used as a heuristic tool for analysis and some key factors for effective teaching in that kind of subjects.

Palabras clave

Docencia
Educación superior
Práctica pedagógica
Características del profesor
Relación humanismo-educación
Educación humanista
Educación integral

Keywords

Teaching
Higher education
Pedagogical practice
Teacher's characteristics
Relation between humanism and education
Humanistic education
Comprehensive education

Recepción: 27 de agosto de 2010 | Aceptación: 8 de febrero de 2011

* Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana, Maestra en Educación por la Syracuse University (Nueva York) donde fue becaria del CONACyT. Licenciatura y Maestría en Filosofía por la Universidad Iberoamericana. Ha sido consultora educativa para la Secretaría de Educación Pública en los Centros de Formación para el Trabajo, la Subdirección de Educación Básica y en la Dirección General de Educación Indígena; la Secretaría Académica del Instituto Nacional de Salud Pública y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador para el desarrollo del "Proyecto de reforma de la estructura académica" (2011). Actualmente es coordinadora del Programa de Reflexión Universitaria en la Dirección de Servicios para la Formación Integral de la UIA. Temas de interés: diseño curricular, educación en competencias, buenas prácticas docentes y educación en valores. CE: hilda.patino@uia.mx

INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta, de manera resumida, una investigación sobre la manera en que se opera la formación humanista en la universidad, a través del estudio de las prácticas docentes efectivas y de los significados que les atribuyen sus autores, maestros del Área de Reflexión Universitaria (ARU), la cual está conformada por cuatro asignaturas que cursan actualmente los alumnos de todas las licenciaturas de la Universidad Iberoamericana (UIA), Ciudad de México.

Los docentes que imparten este tipo de materias tienen grupos numerosos donde interactúan estudiantes de diferentes disciplinas. La intencionalidad educativa más amplia está dirigida a la formación humanista del alumno mediante la integración de otros conocimientos, además de los propiamente profesionales, y a la promoción de una postura crítica ante los acontecimientos de la realidad social. Se propone también aportar al desarrollo psicoafectivo de los alumnos, especialmente en lo relativo a los valores consciente y libremente asumidos que permitan tomar decisiones éticas con la mayor responsabilidad posible.

Ser docente de estas materias no es una tarea fácil, no sólo por las condiciones intrínsecas a su posicionamiento dentro de los planes de estudio, sino por el contexto social más amplio, marcadamente individualista y pragmático, que obstaculiza el desarrollo de actitudes y valores de solidaridad, justicia y afirmación de la dignidad humana por encima del prestigio, el dinero y el poder. Existen, sin embargo, docentes comprometidos capaces de enfrentar estos desafíos con éxito, que dejan una huella humanista indeleble en sus alumnos. La curiosidad por saber qué hacen estos maestros para lograrlo y qué piensan sobre su propia práctica ha constituido el motor de la presente investigación.

LA PROPUESTA DE LA EDUCACIÓN HUMANISTA EN LA UNIVERSIDAD

La tradición educativa humanista en la universidad está fincada en la convicción de la dignidad inalienable de la persona humana, el desarrollo de la reflexión crítica, la creatividad, la curiosidad, la preocupación por las problemáticas éticas y la visión de conjunto por encima del saber especializado y fragmentado.

La educación humanista parte de una concepción de la persona humana como sujeto-agente dotado de conciencia, libre y racional, y considera que la educación es un proceso intencional que implica la comprensión, afirmación y transformación del mundo y del propio sujeto. Así, López Calva (1996: 11) señala que el proceso de enseñanza-aprendizaje es, fundamentalmente, un proceso de “encuentro humano” en el que tiene lugar el diálogo atento, inteligente y razonable, así como la libre valoración sobre los diversos aspectos de la realidad que se estudia, con el propósito de ampliar el “horizonte de comprensiones, significados y valores que intervienen en él”.

En la UIA, el humanismo se define desde sus documentos básicos: el *Ideario*, promulgado en 1968, y la *Filosofía educativa* de 1985. En su *Ideario* la institución se adhiere a los valores humanos universales y se compromete con la formación integral de los estudiantes como factores inherentes a su tarea cultural. Postula además el diálogo con “todas las corrientes ideológicas” y el “sentido profundo y operante de justicia social”.

En la *Filosofía educativa*, la educación se define como “un proceso social” por el que “el hombre, como agente de su propio desarrollo, tiende a lograr la más cabal realización de sus potencialidades” (p. 9). Se sostiene así la concepción del ser humano como un ser en proceso de autoconstrucción, como un proyecto de sí mismo que busca su realización actualizando seis dinamismos “fundamentales”:

creatividad, libertad, criticidad, solidaridad, integración o armonización de su mundo afectivo y “conciencia de su propio actuar”. Esta última tendencia se traduce más adelante como la “apertura a la trascendencia” que surge de la necesidad humana de encontrar un sentido último a la existencia y que constituye el elemento más específico de la inspiración cristiana que subyace en el texto.

EL ÁREA DE REFLEXIÓN UNIVERSITARIA (ARU)

El papel de esta área curricular es ofrecer un espacio para que ocurra el diálogo interdisciplinar, a la par que se propicia la reflexión y la autocritica del alumno al confrontar sus puntos de vista en el diálogo:

Su misión es proporcionar todos los recursos necesarios para que los alumnos que están cursando los distintos programas de licenciatura, encuentren espacios de reflexión y autocritica informada e inteligente, desde los cuales puedan confrontar sus propias concepciones acerca de sí mismos, de los demás, y del entorno que les rodea y al que se incorporarán en su futura vida personal y profesional (UIA, 2003: 2).

El ARU obedece a la finalidad señalada por la educación jesuita de incluir conocimientos del área de humanidades y reflexiones de carácter ético/valoral:

La educación de la Compañía debe insistir en la formación integral de sus alumnos

mediante la exigencia de un currículum básico que incluya humanidades, filosofía, perspectivas teológicas, cuestiones sociales y otros aspectos semejantes, como parte de los programas educativos especializados. Y además, ...el sistema de complementación curricular, en orden a subrayar las implicaciones humanas, éticas, sociales más profundas del programa académico (Gil, 1999: 361).¹

Si se considera detenidamente la misión de la educación humanista en el ARU, no es difícil imaginar que los docentes que quieren lograrla tienen ante sí un reto gigantesco, al menos desde cinco aspectos fundamentales: 1) luchar contra los valores dominantes que privilegian los saberes especializados sobre la visión interdisciplinaria y de conjunto en el ámbito de la formación profesional, y el individualismo egoísta y competitivo en el ámbito laboral y social; 2) vencer las resistencias y prejuicios con los que los alumnos asisten a este tipo de cursos; 3) propiciar el desarrollo de una perspectiva crítica y reflexiva; 4) lograr que los estudiantes perciban que han aprendido algo valioso para su vida personal; 5) promover procesos de sensibilización y compromiso hacia las problemáticas sociales de México y el mundo.

Superar estos obstáculos depende en buena medida de la capacidad de los docentes para promover estos procesos formativos en sus alumnos: ¿qué significa para los maestros excelentes darse a la tarea de promover en sus estudiantes una formación humanista?, ¿cómo entienden y practican la educación en valores en el nivel universitario?, ¿qué les

1 El documento de “Fundamentación” establece el papel del ARU en los nuevos planes de estudio de la siguiente manera: “La Universidad Iberoamericana, a través del Área de Reflexión Universitaria como espacio curricular, busca ofrecer un espacio de ‘formación integral universitaria’ por medio de actividades de aprendizaje y asignaturas que permitan la reflexión de la persona respecto a sí misma, y en su relación con los demás y con su trascendencia. Y quiere ofrecer este recurso desde un proceso de enseñanza aprendizaje que permita el acceso a los conocimientos que lleven al estudiante a cuestionar, clarificar e integrar, tanto sus valores y compromisos, como los de la sociedad en la que habrá de desarrollar su actividad profesional. Se trata de crear conciencia de que más allá de la propia profesión existe una variedad de conocimientos que la enriquecen; de fomentar abordajes y conocimientos interdisciplinarios; de promover el pensamiento ordenado y crítico en oposición a la mera información; de plantear y ayudar a resolver la problemática básica del ser humano y del mundo con un método adaptable y apropiado; de saber cuestionar los problemas y proponer soluciones informadas y complejas; de clarificar los propios valores y poderlos distinguir respecto de aquéllos que vienen socialmente impuestos, y finalmente, de aprender a integrarlos con la totalidad de la propia vida”.

motiva a hacerlo?, ¿por qué tienen tanto éxito?, ¿qué podemos aprender de ellos?

Bajo las anteriores consideraciones, el objetivo general de la investigación se formuló de la siguiente manera: *analizar los factores clave que contribuyen a la efectividad de la práctica docente para la formación humanista en la universidad a través de la indagación, sistematización e interpretación de la información recabada mediante entrevistas y observaciones de aula hechas a profesores destacados, de manera que se puedan detectar distintos modos de significar y hacer operante la formación humanista que orienten la práctica de los docentes universitarios en el contexto actual.*

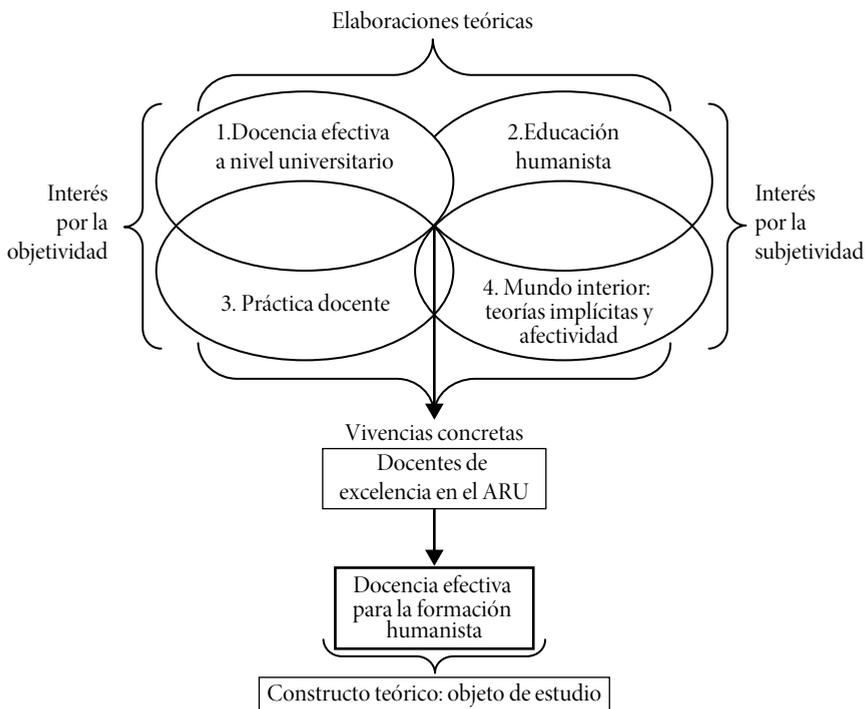
En otras palabras, la investigación pretendió ahondar sobre la problemática de la docencia efectiva para la educación humanista a través del estudio de aquellos docentes que han alcanzado altos niveles de éxito en su desempeño continuado a través de los años. Hubo varias preguntas que guiaron el proceso de investigación. La que aquí nos ocupa es

la siguiente: *¿es posible encontrar elementos comunes a los docentes de excelencia estudiados que permitan caracterizar la “práctica docente efectiva para la educación humanista en la universidad”?*

DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

En un primer plano, el objeto de estudio está constituido por la *docencia efectiva a nivel universitario* en intersección con la *educación humanista*. En una segunda aproximación aparecen dos ingredientes más: por un lado el *mundo interior* del docente, constituido por las teorías o creencias implícitas sobre el sentido de su tarea educativa así como por el universo de su afectividad, y, por el otro, la *conducción real de su práctica docente*. Estos cuatro elementos permitieron construir inductivamente la concepción de una docencia efectiva para la formación humanista en la universidad. El siguiente diagrama muestra la interrelación entre estos elementos:

Figura 1. El objeto de estudio



El diagrama intenta representar algunos rasgos que se pueden atribuir, no absoluta ni exclusivamente, desde luego, a los componentes del objeto de estudio. Los dos primeros: “docencia efectiva” y “educación humanista” pueden verse como construcciones teóricas desarrolladas en ensayos conceptuales, mientras que los últimos (“práctica docente” y “mundo interior”) pueden interpretarse como fenómenos que pertenecen al ámbito experiencial del docente concreto. Por otro lado, los componentes de la derecha, “educación humanista” y “mundo interior”, privilegian el interés por la realidad personal y la experiencia de la subjetividad como campo de investigación y de propuestas pedagógicas, como “el enfoque centrado en la persona” desarrollado por Carl Rogers (1989, 2000).

La educación humanista se considera aquí como un proceso de autoapropiación del sujeto (Loneragan, 1998) desde la perspectiva del desarrollo de la conciencia crítica y del consecuente ejercicio racional para juzgar moralmente, según la perspectiva de Kohlberg (1981 y Kohlberg *et al.*, 1983); por lo que la educación en valores está alejada de las ideas de adoctrinamiento o inculcación y sí en cambio está centrada en la apuesta por la capacidad del sujeto para elegir libremente.

Los componentes de la izquierda, “docencia efectiva” y “práctica docente”, son un campo de investigación interesado en encontrar respuestas validadas empíricamente por métodos cuantitativos, como los estudios de análisis factorial, basados en las encuestas de apreciación de los alumnos, desarrollados por Young y Shaw (1999), Marsh y Hocevar (1990) y García Garduño (2000), entre muchos otros. Una excelente compilación de diversas experiencias de evaluación de la docencia puede encontrarse en Rueda y Díaz Barriga (2000, 2004).

El diagrama intenta resaltar que la interrelación que surge entre los cuatro componentes matiza y condiciona unos a otros dándoles un significado específico. Por ejemplo, aquí se

trata de analizar la “docencia efectiva” no desde la perspectiva de la enseñanza disciplinar, sino desde la educación humanista, tal como fue descrita. Es decir, no se trata de caracterizar la docencia efectiva para el aprendizaje de las matemáticas, la literatura, el arte o la ingeniería, sino de profundizar en la docencia efectiva que hace operante la educación humanista, tan enaltecida en la literatura y probablemente tan poco identificable en las prácticas concretas de muchos docentes de la universidad.

La aproximación a la docencia efectiva en este trabajo parte de la convicción de que la docencia es una actividad compleja, multidimensional, en la que se ven implicados muchos elementos. Francis (2006) identifica tres dimensiones de la práctica docente: la personal, la pedagógica y la disciplinar, mientras que Fierro *et al.*, (1999) identifican seis: la personal, la institucional, la interpersonal, la social, la didáctica y la valoral, todas ellas entrelazadas por lo que las autoras llaman “la relación pedagógica”, haciendo ver la complejidad que implica, quizás más que en otras, la actividad docente.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

En sentido general, la práctica se distingue de la mera acción por tratarse de “una acción dirigida con fines conscientes” (Bazdresch, 2000: 40), y como tal implica conductas observables estructuradas en función de una meta.

La práctica docente puede definirse como la actividad de diseño, organización, conducción y valoración/evaluación de las experiencias de aprendizaje que son responsabilidad del profesor. Esta definición implica que la práctica no se reduce a la actividad dentro del aula, sino que incluye tres etapas, señaladas en el trabajo de Lowyck (1986): la preinteractiva, la interactiva y la postinteractiva, y que Marqués (2002) llama “momentos”: el preactivo, que corresponde a la fase de diseño y organización;

el activo, que se refiere a la intervención del docente en el aula, por la que organiza y conduce las experiencias de aprendizaje, y el post-activo, que es el momento reflexivo en el que el docente lleva a cabo una valoración de su intervención y los resultados que logró para introducir futuras mejoras.

En el ámbito universitario, el componente reflexivo de la práctica ha sido estudiado minuciosamente por Schön (1992, 1998), quien asigna al docente un papel importantísimo para guiar a los alumnos hacia procesos reflexivos que les ayuden a tomar decisiones en contextos de incertidumbre, pero esto requiere de docentes habituados a la reflexión y el diálogo y a la interacción que posibiliten la construcción colectiva del conocimiento en lugar de la mera transmisión de información.

Basada en los aportes de Schön, Díaz Barriga señala que los docentes deben propiciar estos procesos reflexivos enfrentando a los alumnos con problemas auténticos, tomados del mundo real. Esto requiere una transformación de la práctica docente mediante una reflexión “que propicie una reconstrucción personal o colectiva de la docencia” (Díaz Barriga, 2006: 10), e implica un cambio de paradigma sobre el aprendizaje, que ya no es concebido como un acto individual, sino como el producto de la interacción contextualizada.

Marquès define las buenas prácticas docentes como:

...las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo, como por ejemplo una mayor incidencia en colectivos marginados, menor fracaso escolar en general, mayor profundidad en los aprendizajes... La bondad de las intervenciones docentes se analiza y valora mediante la evaluación contextual (Marquès, 2002: 1).

Bolívar (2008) señala la necesidad de evaluar las prácticas docentes para promover procesos de mejora del aprendizaje. En este sentido se adhiere a la corriente defendida en Australia por Ingvarson y Kleinhenz (2006) para establecer estándares de las buenas prácticas docentes. Los estándares profesionales de la práctica docente determinan lo que los profesores deberían saber y saber hacer para que sus alumnos adquieran las competencias deseadas. Deben ser desarrollados por los propios colectivos docentes y expertos en determinada rama de conocimiento y en conjunto determinan lo que es una práctica docente efectiva de acuerdo con los contenidos de un área de conocimiento en cuestión. Ingvarson y Kleinhenz reportan que la aplicación voluntaria de tales estándares ayuda efectivamente a mejorar la práctica docente, en opinión de los propios profesores.

En el caso de la educación humanista a nivel universitario, y concretamente en la Universidad Iberoamericana, no ha habido ningún intento de definir estándares de la práctica docente efectiva. Hay, ciertamente, orientaciones generales que coinciden en que una práctica de este tipo debe promover en el alumno la capacidad de reflexión crítica y la apropiación de significados. Contra la crítica de las teorías sociales que conciben la función de la educación como la de reproductora de los valores dominantes de la sociedad, la idea de que la educación produce significados abre la posibilidad de que, por su acción, los sujetos puedan resignificar esos valores dominantes y abrir un espacio para innovar, para crear nuevas propuestas que combatan situaciones de injusticia y desigualdad.

ENFOQUE METODOLÓGICO

Desde esta perspectiva, y para los propósitos de la presente investigación, se eligió la propuesta de la teoría fundamentada que plantea Charmaz (2000) en la línea del constructivismo social (Denzin y Lincoln, 2005), según la

cual la realidad social es múltiple y el conocimiento es una recreación conjunta tanto del investigador como de los sujetos investigados, orientada a ofrecer una comprensión de los significados de los sujetos. Esencialmente, la teoría fundamentada ofrece una serie de pautas o lineamientos para recolectar y analizar información de manera *inductiva* con miras a construir marcos teóricos de mediano alcance que permitan una explicación coherente de la información recabada (Charmaz, 2000: 509). Este es el enfoque que se adoptó en la presente investigación.

El método de trabajo que resultó más útil para los propósitos del estudio es el desarrollado por Bain (2004), de la Universidad de Harvard. El autor presenta los resultados a los que él y su equipo de colaboradores llegaron después de conducir un estudio sobre profesores excelentes de nivel universitario (licenciatura) en diversas universidades estadounidenses, mediante técnicas como entrevistas a profundidad, observaciones en aula, revisión de materiales y análisis de los comentarios de los estudiantes en los cuestionarios de apreciación. Bain y sus colegas estudiaron entre 60 y 70 profesores que actualmente ejercen la docencia en una gran variedad de asignaturas universitarias, desde matemáticas hasta apreciación del arte, y de una manera más minuciosa siguieron de cerca a 36 de ellos.

Bain toma como eje la categoría de *aprendices profundos* (*deep learners*), desarrollada por los suizos Marton y Saljö en los años setenta (citados por Bain 2004: 9), para definir a aquellos estudiantes que se involucran con el aprendizaje de tal forma que éste tiene un impacto perdurable en su vida. Para Bain, los docentes efectivos buscan promover que sus alumnos se conviertan en aprendices profundos, en lugar de “estratégicos” (aquellos que estudian para pasar el curso con una buena nota) o “superficiales” (aquellos que buscan sólo aprobar el curso y olvidarlo después). El

aprendizaje profundo promueve la ampliación del horizonte de conciencia, el cambio en los modelos mentales y supone el ejercicio del *pensamiento crítico y reflexivo*.

El dominio de la materia, el pensamiento metacognitivo sobre sus propios modos de aprender y pensar, y la búsqueda de un aprendizaje profundo en sus alumnos son las grandes categorías que para Bain definen al docente excelente, cualidades que no son producto del manejo específico de reglas y procedimientos, sino de una actitud vital de compromiso con sus alumnos.

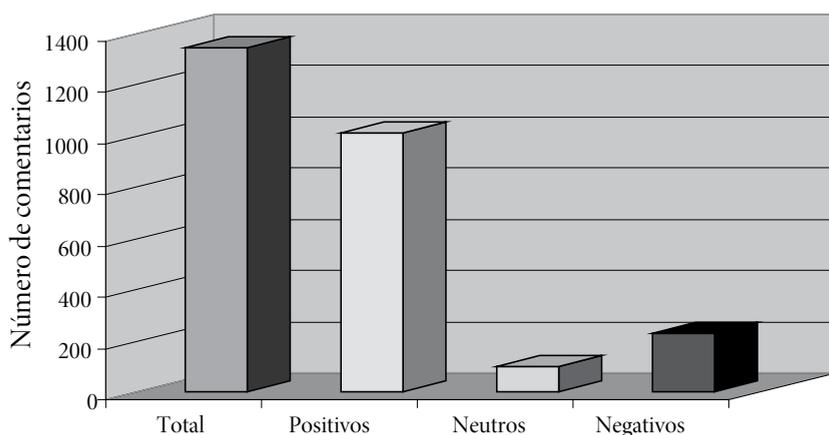
PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

Atendiendo al criterio del prestigio y reconocimiento por su desempeño a lo largo de los años, se realizó una selección previa de 16 docentes de excelencia a los cuales se entrevistó y se realizó una observación de prueba en aula. Una vez hecho esto, y considerando la propia capacidad de la investigadora para manejar la cantidad de información que se generaría, se eligió preliminarmente a 10 de ellos.

La siguiente tarea consistió en recolectar más puntualmente la evidencia del desempeño de estos maestros a través de la revisión y análisis de los *comentarios* libres que los alumnos escriben en el instrumento utilizado por la Universidad Iberoamericana para recabar su apreciación sobre los cursos. Se hizo una recopilación de 1 mil 342 diferentes testimonios en un lapso promedio de cinco años y medio y se les clasificó en tres grandes rubros: positivos, negativos y neutros.

Como se muestra en la Gráfica 1, según esta clasificación, los docentes seleccionados preliminarmente habían logrado conseguir 75 por ciento de los buenos comentarios de los alumnos, contra un 17 por ciento de críticas desfavorables y un 8 por ciento de alusiones neutras, lo cual resulta especialmente significativo dado el lapso estudiado.

Gráfica 1. Clasificación de los comentarios libres de los alumnos a los docentes destacados (primavera 2001-otoño 2006)



La Tabla 1 ejemplifica el tipo de expresiones que parecen reflejar mejor el impacto positivo que los docentes estudiados

han logrado en sus alumnos. El nombre de los docentes ha sido sustituido por un pseudónimo.

Tabla 1. Ejemplos de comentarios de los estudiantes

Período	Docente	Comentarios de alumnos
Primav. 2006	Juan Ramón	— Me da mucho gusto que empleen a maestros de esa calidad; la mayoría de las clases serían más educativas si un maestro tan apasionado con lo que sabe impartiera con gusto su clase. Es uno de los mejores maestros que he tenido.
Otoño 2006	Aarón	— Es un profesor con muchas experiencias de vida, que le encanta dar clases, que domina el tema, y además te contagia de su amor por la poesía, te enseña a ver las cosas desde otra perspectiva.
Primav. 2005	Gabriel	— Esta clase para mí ha sido un placer. La promoción del pensamiento crítico y del debate que Gabriel realiza clase a clase son el tipo de elementos que le hacen falta a la vida universitaria.
Otoño 2006	Beatriz	— La clase de Beatriz para mí ha significado mucho. Es difícil explicar la magnitud del enriquecimiento personal, pero sólo puedo decir que crecí en estos seis meses mucho más en muchos aspectos que en mi vida no había tenido la oportunidad.
Otoño 2004	Elena	— Elena: sólo quiero darte las gracias. Ha sido un curso maravilloso que me ha dejado mucho, sobre todo porque ha cambiado mi perspectiva en relación a muchas cosas. Gracias por aclarar muchas de mis dudas.
Otoño 2006	María	— Es una excelente profesora. Siempre promovió que nos formáramos un juicio sobre las cosas, que nos conociéramos a nosotros mismos a través de la obra de otros, que profundizáramos en cada uno de los temas y sobre todo en nosotros mismos.
Otoño 2006	Quirón	— De los mejores profesores que he tenido en la carrera. Me gustó mucho la clase, sobre todo por la reflexión que me quedó.
Otoño 2006	Raquel	— Este curso me cambió la vida, me hizo pensar y me hizo crecer. Me siento muy afortunada y agradecida con esta escuela por haberme brindado la oportunidad de compartir un curso bien interesante con una de las mejores maestras y personas que he conocido.

Una vez seleccionados los diez maestros, el siguiente paso fue invitarlos a participar como informantes del proyecto. Su participación consistiría en brindar su tiempo para ser entrevistados y su permiso para asistir a su clase a observarla y videograbarla en tres sesiones: al inicio del semestre, hacia mitad de mismo y cerca del final. Al principio los diez maestros se mostraron muy interesados en participar y aceptaron ser entrevistados, pero posteriormente dos de ellos se rehusaron a la videograbación, por lo que quedaron como sujetos del estudio los ocho restantes.

LAS TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN, SU UTILIZACIÓN Y LOS MÉTODOS DE TRIANGULACIÓN

Para recabar los datos se utilizaron básicamente las entrevistas a profundidad, teniendo como instrumento una guía, y las observaciones en aula mediante el uso de la videograbación y la toma de memos. Dependiendo del tema a indagar, una y otra técnica fungieron como fuente directa o como medio de triangulación, de suerte que, si se trataba de indagar el *pensamiento del profesor/a sobre conceptos*, como pueden ser los de “educación humanista” y “educación en valores”, la fuente directa la constituyeron las entrevistas a profundidad, y el medio de triangulación, las observaciones de aula. Si, en cambio, se trataba de averiguar las *estrategias didácticas que el profesor empleaba* en clase para lograr la motivación o la reflexión, la fuente directa la constituyó la observación en aula y el medio de triangulación, la entrevista a profundidad. En síntesis, para todos aquellos aspectos que tenían que ver con el mundo interno de los docentes, la fuente de información más importante fueron las entrevistas, mientras que para lo relacionado con la conducción del grupo en el aula, la fuente fueron las observaciones directas.

Los comentarios de los alumnos en las encuestas y las guías (*syllabus*) del curso de los

profesores tuvieron el papel de medios para triangular la información recabada. Otro insumo lo constituyeron los resultados de tres *focus group* realizados con alumnos durante 2007, cuyo tema fue la opinión general que tenían sobre los maestros del área.

Las entrevistas duraron en promedio una hora y fueron transcritas en un procesador de texto, constituyendo los “documentos primarios” del programa *Atlas ti*, el cual fue utilizado como auxiliar para el análisis e interpretación de la información.

Las videograbaciones de aula se complementaron con una guía en la cual se asentaron elementos como la distribución de los estudiantes en el espacio del aula, las dinámicas que el docente organizaba en la clase, las estrategias y recursos didácticos que ponía en juego, la manera en que utilizaba las lecturas y fomentaba la reflexión, el tipo de preguntas que hacía, y el modo en que se dirigía a los alumnos y fomentaba el diálogo y la participación, entre los factores más importantes. Estos “objetos de observación” se estructuraron después en las categorías: estilos docentes, estrategias para la motivación, estrategias para el establecimiento de vínculos personales y estrategias para promover la reflexión.

Los docentes fueron videograbados en tres ocasiones: al iniciar el semestre, a mediados y hacia finales del mismo. Las entrevistas se realizaron durante 2006 y 2007 y las observaciones de aula en los períodos de otoño 2006, primavera y otoño 2007, y primavera 2008.

EL PROCESO DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

La metodología que se siguió para analizar el discurso de los docentes fue la teoría fundamentada (Grounded Theory) en la modalidad propuesta por Charmaz (2000). Con ayuda del programa *Atlas ti*, se procedió a la codificación “línea por línea” de los discursos de los docentes conforme a la idea clave que daba sentido a cada uno de sus enunciados. A partir de esta

“codificación en vivo” se obtuvieron 494 códigos primarios según los cuales, mediante un proceso de comparación constante, se agruparon en categorías y subcategorías. Una de las bondades de este laborioso proceso es la

posibilidad de establecer relaciones entre los códigos, de tal modo que se construyen redes semánticas. Las Figs. 2 y 3 son ejemplos de este tipo de esquemas construidos en el proceso de investigación.

Figura 2. Ejemplo de red de relaciones entre los códigos

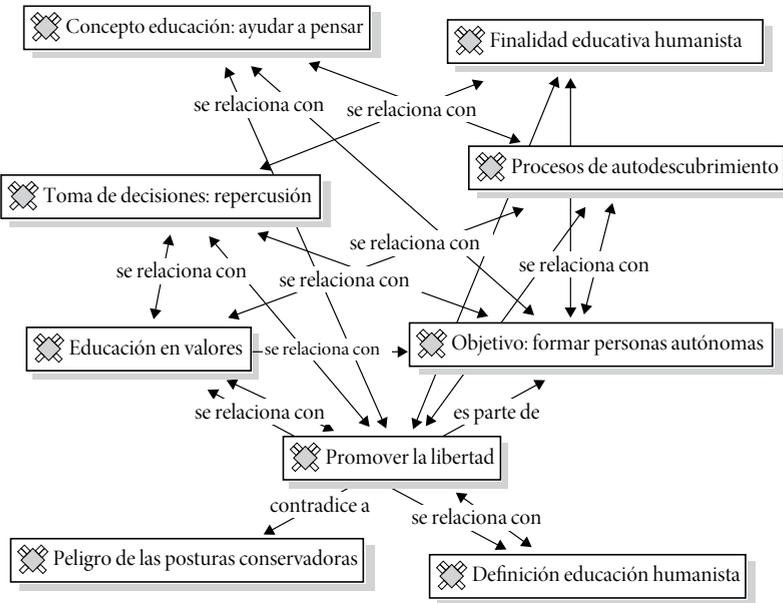
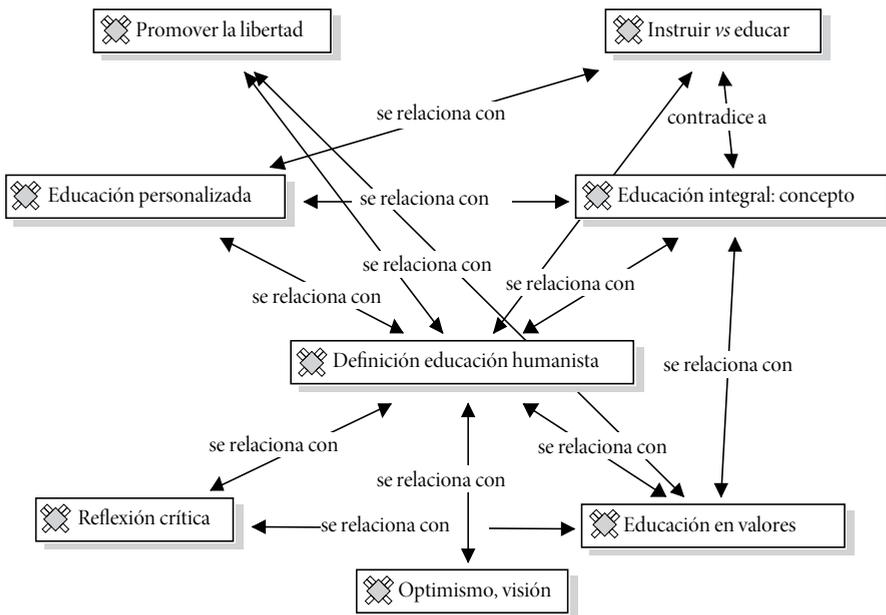


Figura 3. Ejemplo de red de relaciones entre los códigos



Un código resulta más importante para el análisis por la cantidad de veces que se registra en los discursos, así como por el número de informantes que lo mencionan, como es el caso del código “educación en valores”, que recibió 45 menciones, y el de “reflexión crítica”, con 24 menciones, siendo ambos citados por todos los informantes. Además, un código es importante para el análisis en la medida en que se relaciona con un mayor número de códigos distintos: se dice entonces que tiene mayor “densidad semántica”. Estas relaciones las va estableciendo el mismo investigador, a la par que escribe en los “memos” las razones que tiene para asociarlos.

El proceso de análisis no fue sencillo: se tomó como base la interpretación preliminar de cada entrevista, pero se añadieron los aspectos observados en las videograbaciones, es decir, se volvió sobre los datos y se intentó elaborar esquemas de relaciones más amplios, para lo cual resultaron de utilidad las matrices de doble entrada, que permitieron diversas aproximaciones de las categorías, así como la elaboración de muchos esquemas. Se siguió el criterio de escoger aquellas categorías que abarcaran el mayor número de notas significativas y que mostraran la interconexión entre ellas de manera lógica y ajustada a los datos.

La redacción final presenta los resultados del análisis mediante formulaciones conceptuales que pretenden dar un sentido más profundo a los datos, en un esfuerzo por hacer emerger “lo no dicho” a través de lo dicho y vivido.

PRINCIPALES HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

Aun cuando su construcción fue inductiva, el informe final reviste una apariencia deductiva. A continuación se presentan los hallazgos más sobresalientes.

La vocación docente como experiencia amorosa. La docencia es una interacción que

produce un mutuo enriquecimiento: tal es el sentido de “compartir” como un nivel más profundo que “transmitir”. Todos los informantes manifestaron este aspecto de la vocación docente, vinculado con la experiencia del amor, en el sentido en que Fromm (1995) define al “amor maduro”, con las características del cuidado por el otro, el respeto, el conocimiento y la responsabilidad.

De ahí que todos los informantes otorguen a la docencia una alta valoración, como “el mejor trabajo del mundo”, algo que “los mantiene vivos” y que no cambiarían por ningún otro, lo cual confirma los hallazgos de Day (2006).

La docencia efectiva como ejercicio de autenticidad. La construcción del concepto de docencia efectiva se hizo principalmente a través de la identificación de diversas características, entre las que sobresalen el dominio de la materia, la actualización permanente, el interés porque los alumnos aprendan, la capacidad de empatía y sensibilidad para captar sus intereses y motivaciones, la habilidad para comunicarse efectivamente, la humildad para reconocer las propias deficiencias y el trato justo, imparcial y democrático.

La docencia efectiva conecta con la vida. A partir de las observaciones de aula, y en combinación con las entrevistas, se tipificaron distintas maneras de concebir la práctica docente; el común denominador se sintetiza en la idea de que la clase es “un espacio de vida”, un ambiente de aprendizaje en el que la materia “se conecta con la vida” de los alumnos mediante el uso de preguntas, textos y ejemplos que propician la reflexión y los procesos introspectivos.

Los diversos estilos docentes como traducción del humanismo

Se entiende aquí por estilo docente aquel modo específico del maestro para conducirse como tal, que lo distingue y lo hace único

e irrepetible. Como herramientas heurísticas de análisis se construyeron siete estilos de ser docente: el artístico-intuitivo, el involucrado, el terapéutico, el socrático-mayéutico, el académico, el reflexivo-investigador y el institucional-disciplinado.

El estilo artístico intuitivo. Corresponde a aquellos maestros para quienes la clase debe convertirse en una “obra de arte” en la que se combinan elementos lúdicos, creativos e imaginativos, y en los que la originalidad y la intuición tienen un papel relevante. El docente se ve a sí mismo como un actor, o como el director de una obra de teatro o una pieza musical, de modo que los elementos que pone en juego (autores, textos, teorías, ejemplos, películas, piezas musicales, poesías, etc.) conforman una composición armoniosa que logra despertar en los alumnos su capacidad de asombro para descubrir lo que no habían sido capaces de ver antes.

Los docentes de este estilo tienen una orientación hacia la estética muy desarrollada y una sensibilidad muy aguda para percibir los movimientos anímicos de su “auditorio”, tal como lo puede hacer un actor frente al escenario, de modo que se esfuerzan constantemente por “conectar” emocionalmente con el grupo y cambian el ritmo de la clase siguiendo el tono que esa conexión demanda: el asunto es no perder al público, que es, a la vez, intérprete y coautor de esa obra de arte que es la clase. Son extrovertidos y protagónicos, no tienen miedo al ridículo y a menudo se atreven a comportarse de manera inusual en el salón de clases. El sentido del humor y cierta dosis de extravagancia son elementos característicos de su estilo docente, aunados a la intuición y la libertad de acción, que están en íntima relación con la capacidad de “poner el corazón” en su docencia, factor al que asignan un papel preponderante.

Describen su labor más con un lenguaje metafórico que discursivo; hablan de que “en el salón haya música”, que se trata de “tocar

las fibras internas” del alumno, de crear “ambientes mágicos”, o “silencios vivos”; que su labor es “transmitir vida” o “esculpir” esa obra de arte en la que se convertirá su alumno, un “material precioso” al que debe abordarse con un respeto casi reverencial. Ellos son los artífices, pero el alumno también lo es: la obra de arte implica necesariamente una relación entre el creador y el espectador, y los papeles se intercambian; de hecho, es *preciso* que se intercambien para que el alumno pueda hacer de sí mismo su propia obra de arte. Sólo entonces se habrá cumplido la finalidad educativa que persigue el maestro artista.

El estilo involucrado. Este estilo se llamó así por el gusto y necesidad que estos docentes muestran de entablar vínculos con sus alumnos más allá de los límites de la materia de estudio y del aula como espacio físico; el éxito de su docencia lo miden en función del grado de atención personalizada que logran brindar a sus alumnos, de modo que para ellos es de suma importancia aprenderse los nombres de cada uno lo más rápido posible, conocer sus gustos, aficiones, contextos familiares y situaciones personales. Se empeñan en hacer de la clase una verdadera comunidad, porque para ellos, la universidad es, ante todo, la *conformación de una comunidad de personas* interesadas en aprender y ampliar sus horizontes intelectuales y afectivos. No hay distinción real entre el “adentro” y el “afuera” del aula, pues están convencidos de que ser maestros es, más que un oficio o profesión, un modo de ser y de vivir que “no se puede limitar a las cuatro paredes de un salón”. Generalmente organizan actividades extraclase que aprovechan para conocer mejor a sus alumnos.

El docente involucrado insiste mucho en la necesidad de aprender de los alumnos y dejarse “permear por ellos”, conocer sus vidas, inquietudes y problemas, pues de esta manera puede utilizar ejemplos, modismos de lenguaje y anécdotas que sabe que despertarán su interés y que serán útiles para su desarrollo.

El estilo terapéutico. La línea que separa al estilo involucrado del terapéutico es muy tenue, y a menudo se confunden, pero vale la pena distinguirlos, pues en este último el nivel de involucramiento con los alumnos en sus problemáticas individuales es generalmente más profundo, debido quizás a que este tipo de docentes trabaja en el espacio del aula como si su clase fuese una especie de “terapia” de grupo al utilizar deliberadamente estrategias y dinámicas que propician en los alumnos *procesos de introspección* que tocan la esfera de los afectos, las emociones y los sentimientos.

Quizás la nota más interesante es que rechazan las conductas impositivas y el rol tradicional del docente como el detentador del saber, y se sitúan a sí mismos en una relación más horizontal con los alumnos. Más que “darles” conocimiento, lo que hacen es proporcionarles “herramientas para la vida”, pues lo importante es permitir que ellos “tomen una posición, una actitud personal”, y para ello enfatizan la necesidad de clarificar sus valores.

Tienen una conciencia muy aguda del respeto del otro, traducida en el cuidado que ponen en no imponer, no adoctrinar, no inculcar y no estigmatizar. Entienden la docencia básicamente como acompañar los procesos de crecimiento, de modo que la finalidad es que los alumnos encuentren sus propias respuestas. Esto implica respetar el ritmo personal de cada uno, su decisión y su derecho a la privacidad, el cuidado por no invadir su intimidad y llegar “sólo hasta donde ellos lo permitan”. Los docentes de estilo terapéutico valoran altamente la confidencialidad; se esfuerzan en promover un clima de confianza y “resguardo” que hacen al alumno “sentirse a salvo”, gracias a que tienen muy desarrolladas las capacidades de aceptación y empatía. Saben combinar la calidez con la objetividad, de tal forma que logran ganarse el respeto y confianza de sus alumnos.

El estilo socrático o mayéutico. Este estilo también es muy parecido al terapéutico, pero se distingue de aquel porque hace más énfasis en los procesos cognitivo/racionales que en los afectivos o emocionales. Su herramienta favorita es el diálogo y la pregunta; los docentes que tienen este estilo insisten en fomentar en los alumnos el pensamiento crítico y la reflexión filosófica, pues están convencidos de que “la filosofía debe de apuntar nuevamente hacia sus orígenes en este sentido de la respuesta de la existencia humana”. Construyen su clase a partir de preguntas, las propias y las de los alumnos, y gustan de cuestionarlos con una ironía suave, que les obligue a replantear sus propias preguntas y respuestas. Interactúan en el aula como si fueran “Sócrates en el Ágora”, como provocadores de cuestionamientos que obligan al alumno a profundizar y a razonar mejor sus argumentos. A menudo utilizan “estrategias de choque”, es decir, hacen aparecer conflictos en situaciones en las que aparentemente no los habría e interpelan a los alumnos con un toque de humor, de tal forma que el ambiente no se tense, aunque a veces logran desesperar a quienes buscan respuestas concretas; estos maestros no gustan dar este tipo de respuestas porque creen firmemente que lo importante es que el alumno “tenga su propia voz” y “haga su propio discurso”, el cual, para ser valioso y significativo, debe estar bien fundamentado, en buenas razones y con criterios claros. Su labor es hacerles caer en la cuenta de las falacias en las que pueden incurrir para que se acostumbren a mantener una actitud de vigilancia autocrítica respecto de los juicios que emiten.

El estilo académico. Por el énfasis en la promoción del pensamiento crítico y reflexivo, este estilo se asemeja al socrático, pero se distingue por el acento que ponen estos docentes en los asuntos de *exigencia académica y cumplimiento de estándares* esperados; es impensable para ellos considerar su materia como “de segunda” simplemente porque no está enfocada

al desarrollo profesional de los alumnos; al contrario, están seguros de que los contenidos que se manejan en ella son de gran valor para la formación del futuro egresado, sin importar de qué carrera sea, de modo que no consienten la idea de bajar la exigencia académica y se preocupan por estar a la altura de las mejores universidades del mundo.

Estos maestros tienen fe en la capacidad intelectual de sus estudiantes y mantienen altas expectativas en cuanto a sus posibilidades de logro. Distinguen con mucha claridad el plano del afecto, la empatía y el respeto por la persona del alumno, del plano del rendimiento intelectual propio del nivel universitario, de modo que no hacen concesiones, ni “se tientan el corazón” para calificar con rigor. Están convencidos de que para que el alumno logre desarrollarse y “encontrar su camino” es preciso que venza la pereza mental del “mínimo esfuerzo”. El rol del docente se enmarca mucho más como ejercicio de poder que los estilos “involucrado” y “terapéutico”, en tanto que establece claramente los objetivos de aprendizaje del curso y, sobre todo, los instrumentos y criterios con los que se evaluará. Sobre estos últimos, *exige trabajos en los que el alumno exprese y razone sus propias ideas*, porque no se trata de que repitan lo que el maestro diga, sino que sepan fundamentar sus juicios en buenas razones.

Los docentes de estilo académico se esfuerzan continuamente por *dominar su materia*, en el sentido de “estar al día” sobre los más recientes descubrimientos o posturas de su campo disciplinar, y más allá de eso, lanzar sus propias inquietudes y cuestionamientos (Bain, 2004). Esto significa para ellos *conocer a fondo* los temas que tratan en clase, pues de otra forma se convertirían en “repetidores”, en “chambistas” o en “espejos opacos”.

Además de buenos comunicadores, son personas intelectualmente inquietas: se hacen preguntas, buscan información, recurren a los nuevos libros, de manera que, aunque ya cuenten con un programa preparado,

continuamente lo enriquecen y ponen ejemplos de actualidad. Estos maestros tienen tal interés y pasión por el conocimiento que logran transmitir a sus alumnos ese apasionamiento y se preocupan por mantener un buen nivel de reflexión crítica.

El estilo reflexivo/investigador. Los maestros con este estilo se caracterizan por tener habilidades de metacognición muy desarrolladas: se dan cuenta de qué conocen y cómo conocen, cómo actúan y por qué actúan así; es decir, mantienen una atención constante sobre sus propios procesos, como si tuvieran un “observador interno” que les permite revisar su actuación como docentes. Esto los convierte en “investigadores naturales” de su propia práctica, de modo que están habituados a realizar una autoevaluación de su desempeño durante el desarrollo del curso y al finalizar éste, y están siempre abiertos a probar nuevas lecturas y estrategias, en un afán de mejora continua, que es una de sus características más distintivas.

Consideran que es muy importante el conocimiento de sí mismos: sus fortalezas y debilidades, su tipo de personalidad, pues es la forma en que pueden también conocer a sus alumnos y entrar en sintonía con el grupo que constituye una de sus prioridades, ya que consideran que si logran esa conexión con el grupo podrán motivarlo, suscitar y mantener su interés. Se trata entonces de una relación dialéctica, pues el conocimiento de sí mismos es posible a través de lo que sus alumnos les reflejan, comentan y retroalimentan. Su capacidad de autocritica significa un esfuerzo continuo para no dejarse invadir por sus propias emociones y tomar distancia tanto de los elogios como de las críticas negativas, pues están convencidos de que mejorar su práctica es una tarea para la que no hay recetas infalibles y deductivas, sino que es una labor empírica de *ensayo y error*. Tienen gusto por poner en práctica ideas nuevas y arriesgarse al fracaso, en cuanto éste se visualiza como

una oportunidad para mejorar en el siguiente intento.

Los docentes de estilo reflexivo/investigador *no se dan por vencidos fácilmente*, a pesar de haber fallado, pues están en búsqueda constante de formas distintas de conducir sus clases. Como los “maestros catalizadores” que describe Hargreaves (2003), aprenden a enseñar mediante formas que no les fueron enseñadas, introduciendo nuevos recursos y nuevas maneras de concebirse como docentes, además de emprender estudios autodidactas para encontrar perspectivas distintas y complementarias que ayuden a sus alumnos a comprender mejor los temas de estudio.

Su estilo es muy parecido al académico, pero una de las diferencias entre ambos es que, mientras el académico está más interesado en el contenido, el docente reflexivo-investigador está más interesado en la didáctica, de modo que manifiesta lo que podría llamarse una “inquietud educativa”.

El estilo institucional/disciplinado. Este estilo se caracteriza por el énfasis que los docentes ponen en la necesidad de cumplir con la normatividad institucional y en mantener su autoridad dentro del aula. Así, aunque son flexibles para ajustar el orden y tratamiento de los temas según los intereses que vayan detectando en el grupo, se preocupan por cubrir completamente el programa del curso solicitado por la universidad.

Estos docentes se interesan por mantener un comportamiento “institucional”, es decir, no tratan de convertirse en “amigos” de sus alumnos, sino que se asumen en todo momento como sus maestros: son muy sensibles a su rol de autoridad, pues piensan que de eso depende el respeto que les guarden sus estudiantes. Tienen habilidades para establecer límites claros, tanto en lo que se espera de los alumnos en el aspecto académico como en el actitudinal y conductual. Muestran una notoria seguridad en sí mismos y saben combinar la amabilidad con la firmeza y disciplina. Creen que el respeto

a su autoridad es importante para ellos mismos, pero sobre todo para sus alumnos, porque eso les da una mayor seguridad e incluso más posibilidad de aprovechar y disfrutar la clase, ya que opinan que “se sienten muy a gusto cuando saben lo que esperas de ellos” y ellos mismos “necesitan y piden un orden”.

Los docentes institucionales son organizados y metódicos; tienen planeado el curso sesión por sesión, de modo que saben lo que se va a trabajar cada día y con qué materiales, además de que tienen preparado un plan alternativo por si algo no funciona, o por si perciben que los intereses del grupo “van por otro lado”. A diferencia de los otros estilos (sobre todo el “artístico”) tienen un gran respeto por el tiempo propio y ajeno, de modo que les resulta muy importante entregarles calificadas las tareas o reportes a la sesión siguiente y destacan la importancia de cumplir con el programa en los tiempos convenidos. No faltan, son puntuales y exigen el mismo comportamiento en sus alumnos, sin hacer concesiones por alguna situación especial, por ejemplo, el hecho de que trabajen.

En conclusión, la educación humanista se concreta a través de diversos estilos, cada uno de los cuales se caracteriza por una serie de notas que fueron identificadas a partir de los rasgos de la personalidad de los informantes y de su conducción en el aula, para luego construir esta tipología ideal, que, como tal, no corresponde exclusivamente a ninguno de ellos. Se presenta, como se indicó, como una herramienta heurística de análisis, y contribuye a las finalidades institucionales en la medida en que aporta conocimiento sistemático sobre la manera en que los docentes entienden y practican la educación humanista en el aula.

Es necesario subrayar que la intención de esta construcción no es invitar a los docentes a “adoptar” un estilo, sino a autoconocerse para saber explotar las propias cualidades y subsanar las debilidades (o incluso convertirlas en una ventaja). En este sentido, la tipología busca generar procesos de autovigilancia y

autocorrección: por ejemplo, a alguien con un estilo muy artístico le convendría tratar de ser más organizado y cuidadoso con los tiempos al modo del “estilo institucional”, y a éste, a la vez, le vendría bien desarrollar más la creatividad e intuición que caracterizan al “estilo artístico”. Lo importante es estar abiertos a la capacidad de mejorar, de promover continuamente tanto su propio crecimiento como el de sus alumnos.

PRINCIPALES CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

No se abordan en este apartado los aspectos negativos, las dificultades y problemáticas que enfrentan los maestros estudiados, sino que se destacan algunos de los factores clave que contribuyen a la efectividad de sus prácticas docentes y la manera en que hacen operante la formación humanista en la universidad.

La práctica docente efectiva es una práctica constructivista. A excepción de uno, los informantes estudiados no utilizan la palabra “constructivismo” pero la interpretación de los datos recabados da lugar a conceptualizar su práctica como tal, ya que centran su interés en el aprendizaje del alumno, le asignan un papel activo, y no creen en el aprendizaje puramente memorístico. Miran al alumno como un agente constructor de sus esquemas y conceptos, que no se limita a grabar en la memoria los estímulos que le vienen dados, sino que los confronta con experiencias o conocimientos adquiridos anteriormente. Más que dar soluciones, el docente constructivista problematiza los temas, plantea desafíos intelectuales y promueve el interés por indagar. De esta característica se derivan las otras, estrechamente relacionadas: concebirse como mediadores, atender a la diversidad, fomentar el diálogo y la interacción, planear y conducir la clase a través de preguntas, entre las principales.

El diálogo y la participación grupal son una herramienta esencial para la formación humanista.

Los docentes estudiados consideran que la mayor ganancia en términos del aprendizaje se obtiene a través del intercambio de ideas y puntos de vista, por lo que deliberadamente estructuran sus clases para provocarlo. Requisito indispensable del diálogo es la escucha activa, la capacidad de abrirse a lo que el otro tiene que decir aún cuando se disienta de su opinión, por lo que los valores de la tolerancia y el respeto son condiciones que los docentes efectivos promueven y exigen a sus alumnos.

Los docentes efectivos son conscientes de la diversidad, la cual orienta sus decisiones en la planeación y conducción del curso. Uno de los rasgos que más sobresale en los docentes estudiados es su atención a los detalles, a la singularidad de las condiciones individuales y su convicción de que la diversidad es riqueza y no pobreza, de tal suerte que no viven la heterogeneidad del alumnado como un obstáculo, sino como una oportunidad para diversificar los estímulos perceptuales, pues creen que no hay un solo camino para llegar a la meta del aprendizaje profundo y reflexivo.

Los docentes efectivos asignan un papel central a las buenas preguntas. Esto coincide con los hallazgos de Bain (2004) en el sentido de que los cuestionamientos que dirigen a los estudiantes son provocativos y novedosos para dar lugar a un estado de perplejidad que mueva su interés. Pensar en las preguntas es una tarea que requiere reflexión y planeación previas, y que está directamente relacionada con el material de la clase; de ahí que no se trate de preguntas retóricas o de memorización sino de “buenas” preguntas: de aquellas que son capaces de disparar procesos de pensamiento crítico.

Los docentes efectivos vinculan las buenas preguntas con una selección cuidadosa de buenos textos. Aunque los informantes recurren a diversas estrategias de aprendizaje tales como dinámicas vivenciales, actividades extra-aula, proyección de películas, etc., todos conciben a

los textos y preguntas como la mediación privilegiada para suscitar el pensamiento crítico y reflexivo. Elegirlos bien es una de las tareas a las que otorgan mayor importancia, y a pesar de su queja de que “los alumnos no leen”, en la triangulación de los comentarios fue posible identificar el constante aprecio de los estudiantes por las “buenas lecturas” que proponen sus maestros.

La promoción de la reflexión crítica es el núcleo central de la educación humanista. Para suscitar procesos reflexivos los informantes parten de las propias vivencias de los alumnos, generalmente a través de ejemplos, dinámicas o películas que luego conectan y retoman en el tratamiento teórico de los temas, de tal modo que se logra un replanteamiento de asuntos que en una primera mirada pudieran parecer triviales, pero que, merced al aporte de la teoría y la discusión en clase, emergen implicaciones más profundas.

La educación humanista implica ayudar al alumno a ampliar su horizonte para asumir su propia postura ética. Los docentes estudiados tienen la firme convicción de que es inútil cualquier intento de adoctrinamiento sobre lo que es bueno o malo moralmente hablando, o sobre los valores que hay que preferir; es el sujeto el que tiene que decidir. Por tanto, su práctica docente no está centrada en exponer o inculcar, sino en provocar el cuestionamiento, en preguntar para propiciar un diálogo grupal que haga posible “aprender a mirar con otros ojos” y clarificar sus opciones valorales.

Los docentes efectivos se esfuerzan por establecer vínculos personales con los alumnos para construir el espacio colectivo de “nosotros”. Se destacan por un interés muy marcado en lograr establecer una conexión emocional con sus alumnos, básicamente a través de la generación de un clima de confianza en el aula. Este énfasis en la dimensión relacional ha sido rescatado por autores como Marzano

y Pickering (2005), Fleming (2003) y Whitaker (2004) como parte clave de la docencia efectiva.

La educación humanista mantiene un horizonte extra aula y de largo plazo. Una de las constantes encontradas de modo más reiterativo en la investigación fue el interés que mostraron los docentes estudiados en relacionar los contenidos de su materia con la vida de sus alumnos, de modo que les fueran útiles, les ayudaran a desarrollarse y les resultaran significativos en un horizonte de largo plazo. Su perspectiva de planeación no se agota en los cuatro meses que dura la asignatura, ni se limita al espacio del aula, ni siquiera al espacio de la universidad o de la formación profesional. A los maestros preocupados por la formación humanista no les queda otra alternativa que diseñar su materia desde esta visión prospectiva que toma en consideración el desarrollo integral de la persona.

Los docentes efectivos logran un impacto trascendente en la vida de sus alumnos. La combinación de las diversas características que se han mencionado redundan en el logro de un impacto significativo en los estudiantes, principalmente en el ámbito de su vida personal, en el que enfrentan problemáticas difíciles que no suelen confiar a sus padres o tutores. Esta labor de consejería y orientación es un aspecto de su labor que por años ha permanecido oculto a los ojos de la institución y que, paradójicamente, constituye al mismo tiempo una de las pruebas más poderosas de la efectividad de su docencia en la formación de los alumnos.

Todos estos rasgos constituyen lo que en conjunto podría calificarse como una “práctica docente efectiva para la formación humanista” y por tanto, según lo sugieren Ingvarson y Kleinhenz (2006), en un futuro podrían convertirse en los estándares para evaluar la efectividad, a condición de ser socializados y aprobados por el colectivo docente.

Según los hallazgos del estudio, la docencia efectiva para la formación humanista en

la universidad puede definirse como aquella práctica que propicia en el alumno la autonomía del pensamiento, y con ello, la apropiación crítica de los valores que rigen sus decisiones de carácter ético en el contexto de la interrelación con los demás. En síntesis, se trata de una docencia que se orienta a la promoción de la dignidad humana mediante la educación de la libertad.

Además de los aspectos que aquí se han mencionado, la investigación ofrece una sistematización detallada de las estrategias que los maestros utilizan para motivar a los alumnos, entablar con ellos vínculos personales y propiciar procesos de pensamiento crítico y reflexivo cuyo conocimiento puede dar pie para que otros docentes enriquezcan y mejoren su

docencia. Se podría abundar en ellas, pero a manera de síntesis, es posible concluir que la docencia para la formación humanista en la universidad presenta retos y dificultades muy específicas que los docentes estudiados pueden sortear con éxito gracias a que han desarrollado una serie de competencias, en la base de las cuales puede encontrarse su convicción sobre la gran importancia que tiene su trabajo y, como encontró Bain (2004), el compromiso vital que sienten con sus alumnos.²

Muchos maestros quizás no están conscientes del enorme impacto que pueden tener en las vidas de sus alumnos; esta investigación pretende ayudar a despertar y fomentar esa conciencia y, con ello, contribuir a dignificar su labor.

REFERENCIAS

- BAIN, Ken (2004), *What the Best College Teachers Do*, Cambridge, Harvard University Press.
- BAZDRESCH, Miguel (2000), *Vivir la educación, transformar la práctica*, Guadalajara, Secretaría de Educación de Jalisco.
- BOLÍVAR Botía, Antonio (2008), "Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España", en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, núm. 2, pp. 56-74.
- CHARMAZ, Kathy (2000), "Grounded Theory. Objectivist and constructivist methods", en N. Denzin e Y. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage, pp. 509-535.
- DAY, Christopher (2006), *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*, Madrid, Narcea.
- DENZIN, Norman e Yvonna Lincoln (2005), "Introduction. The discipline and practice of qualitative research", en N. Denzin e Y. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage, pp. 1-28.
- DÍAZ Barriga, Frida (2006), *Enseñanza situada: vinculación entre la escuela y la vida*, México, Mc Graw Hill.
- FIERRO, Cecilia, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas (1999), *Transformando la práctica docente*, México/ Buenos Aires/Barcelona, Paidós.
- FLEMING, Neil (2003), "Establishing Rapport: Personal interaction and learning", *Idea Paper*, núm. 39, octubre, pp. 1-6.
- FRANCIS, Susan (2006), "Hacia una caracterización del docente universitario 'excelente': una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño docente universitario", *Educación*, vol. 30, núm. 1, pp. 31-45.
- FROMM, Erich (1995), *El arte de amar: una investigación sobre la naturaleza del amor*, México, Paidós.
- GARCÍA Garduño, José María (2000), "Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional", en M. Rueda Beltrán y F. Díaz Barriga Arceo, *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México, Paidós, pp. 41-62.
- GIL Coria, Eusebio (ed.) (1999), *La pedagogía de los jesuitas ayer y hoy*, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas.

2 Si bien la investigación ratifica muchos de los hallazgos de Bain (2004) y su equipo, que estudiaron a más de 70 docentes efectivos no sólo en Harvard, sino en prácticamente todas las universidades de prestigio en Estados Unidos, también encuentra elementos distintos a los de ese autor, los cuales se hacen evidentes en la descripción de las tipologías presentadas.

- HARGREAVES, Andy (2003), *Enseñar en la sociedad del conocimiento*, Barcelona, Octaedro.
- INGVARSON, Lawrence y Elizabeth Kleinhenz (2006), "Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza", *Revista de Educación*, mayo-junio, en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_10.html (consulta: 10 de diciembre de 2009).
- KOHLBERG, Lawrence (1981), *Essays on Moral Development*, vol. I: *The Philosophy of Moral Development*, San Francisco, Harper & Row.
- KOHLBERG, Lawrence, Charles Levine y Alexandra Hewer (1983), *Moral Stages: A current formulation and a response to critics*, Basel, NY, Karger.
- LONERGAN, Bernard (1998), *Filosofía de la educación: las conferencias de Cincinnati en 1959 sobre aspectos de la educación*, México, Universidad Iberoamericana.
- LÓPEZ Calva, Martín (1996), *El humanismo en la práctica docente*, Puebla, Universidad Iberoamericana Golfo Centro.
- LOWYCK, Jacques (1986), "Reflexiones postinteractivas de los profesores: un análisis crítico", *DI-DAC, Boletín del Centro de Didáctica*, otoño, pp. 1-7.
- MARQUÈS Graells, Pere (2002, 27 de agosto), *Buenas prácticas docentes*, DIM, Departamento de Pedagogía Aplicada-Facultad de Educación-UAB, en: <http://www.pangea.org/peremarques/bpracti.htm> (consulta: 21 de octubre de 2009).
- MARSH, H. y D. Hocevar (1990, 15 de enero), "The Multidimensionality of Students' Evaluations of Teaching Effectiveness: The Generality of Factor Structures Across Academic Discipline, Instructor Level, and Course Level", Documento Eric, núm. ED319788, s/p.
- MARZANO, Robert y Debra Pickering (2005), *Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro*, Guadalajara, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).
- ROGERS, Carl (1989), *La persona como centro*, Barcelona, Herder.
- ROGERS, Carl (2000), *El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- RUEDA Beltrán, Mario y Frida Díaz Barriga (eds.) (2000), *Evaluación de la docencia. Perspectivas universitarias*, México, Paidós.
- RUEDA Beltrán, Mario y Frida Díaz Barriga (2004), *La evaluación de la docencia en la universidad: perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*, Madrid, Plaza y Valdés.
- SCHÖN, Donald (1992), *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós.
- SCHÖN, Donald (1998), *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós.
- UIA (1968), *Ideario*, México, Universidad Iberoamericana.
- UIA (1985), *Filosofía educativa*, México, Universidad Iberoamericana.
- UIA (2003), "Fundamentación del Área de Reflexión Universitaria", México (mimeo).
- WHITAKER, Todd (2004), *What the Great Teachers do Differently. Fourteen things that matter most*, Nueva York, Eye On Education.
- YOUNG, Suzanne y Dale Shaw (1999), "Profiles of Effective College and University Teachers", *Journal of Higher Education*, vol. 70, núm. 6, pp. 670-686.