

EL CONTEXTO AFECTIVO DE LA COMUNICACIÓN DOCENTE EN EL AULA UNIVERSITARIA

Fany Tarabay Yunes

Doctora en Educación.
Universidad de Los Andes. Venezuela.
Docente-Investigadora del Decanato
de Administración y Contaduría de la UCLA.
ftarabay@ucla.edu.ve

RESUMEN

El presente artículo recoge una de las categorías que resultó ser relevante en un estudio sobre las cualidades pedagógicas-comunicativas de los profesores del Decanato de Administración y Contaduría de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado de Barquisimeto, Venezuela. El estudio se centró en las relaciones profesor-estudiantes y su finalidad fue mejorar, con la participación crítica de estos últimos, la calidad general de la docencia y adoptar acciones futuras en el campo comunicacional del aula. La categoría relevante a que aludimos fue el trato que se establece entre profesores y estudiantes en el proceso de docencia-aprendizaje. Aunque estos subrayan que el buen profesor debe ser un experto y explicar bien su materia en clase, los estudiantes no separan los conocimientos que tiene de la relación en que está envuelta su transmisión. El presente artículo destaca aquellos puntos concretos, manifestados por los estudiantes en los grupos focales de discusión, que ponen de relieve el valor de que dan a una cordial relación, colectiva y personal, con sus profesores en ausencia de la cual la eficacia de la transmisión del conocimiento queda amenazada.

Palabras clave: Relaciones profesores-estudiantes, trato, competencia.

Recibido: 01-12-10

Aceptado: 21-02-11

ABSTRACT

One of relevant categories uncovered in a research on the communicative qualities in the teaching of university professors was the importance attached by students to the positive politeness in their mutual exchanges. This research was undertaken at the Venezuelan University of Barquisimeto and its aim was to improve the quality of teaching taking on account the students' opinions. Students recall that professors must be experts in their fields of knowledge but they consider their dealings with them as an integral aspect of the professor endeavour. The present work go through the main points suggested by the students in the discussion groups that emphasize the value accorded to a collective and personal cordial relationship with their teachers, putting the lack of them the transmission of knowledge in jeopardy.

Key words: Relationships professor-students, mutual exchanges, competence.

AFFECTIVE CONTEXT OF THE TEACHING COMMUNICATION IN THE COLLEGE CLASSROOM

Fany Tarabay Yunes

1. INTRODUCCIÓN

La intensa corriente de renovación en que hoy día están inmersas la gran mayoría de las universidades del continente también ha tomado cuerpo en Venezuela. Consecuentemente, han puesto en marcha ambiciosos programas sobre este aspecto en este país⁽¹⁾. Los discursos actuales que comentan el tema de la renovación universitaria tienden a articular ésta sobre el profesorado y suelen incluir una detallada exposición de sus compromisos y obligaciones en diversos frentes⁽²⁾. Pero el profesorado no constituye ni agota la totalidad de la Universidad como espacio de enseñanza/aprendizaje. Knight (2006) sostiene que el trabajo universitario constituye “una red compleja de tareas, expectativas y creencias y un estilo de comunicación”. La enseñanza (por parte de los docentes) y aprendizaje (de los alumnos) no se ubican no sólo en las actividades del aula sino también en lo que él llama la “comunidad de prácticas”, el espacio más amplio en donde profesores y alumnos intercambian información, se plantean y se discuten los temas y donde se hace posible que cada estudiante cree su propia visión del campo de conocimientos a que está dedicado. Con respecto a los profesores, resalta el compromiso intrínseco del profesor con su trabajo. “La enseñanza es algo tanto social como personal. Se desarrolla cuando la motivación para enseñar forma parte de la trama de la tarea, cuando el entorno social del trabajo hace naturalmente fácil enseñar bien”. Un detalle sumamente importante del panorama que este autor presenta es el papel que

otorga a los estudiantes en la creación de una “comunidad de prácticas” por su participación activa en el trasvase de conocimientos y también en la evaluación que hacen de sus propios avances en el conocimiento, evaluación ligada a la de la relación docente-estudiante.

Benedito y otros (1995) comentan que “los profesores universitarios están demasiado centrados en el mensaje y preocupados de su dimensión didáctica; que deberían incidir en sus dimensiones contextual, perceptivo-actitudinal y humanística”. Knight (2006) por su parte escribe que “la enseñanza no puede reducirse a la competencia técnica, no puede limitarse a un conjunto de procedimientos o guiones. La enseñanza está íntimamente ligada a educación, formación, diálogo y ética”. También Zabala (2004), refiriéndose a la dimensión formadora, dice que su vía más directa contiene elementos vinculados a la relación personal que mantienen profesores y alumnos y al tipo de mensajes que intercambian.

En su análisis de las estrategias argumentativas de los profesores, Tarabay (2003), se pregunta dónde está el punto de apoyo para lograr que los estudiantes se adhieran a la “verdad” de su discurso. El profesor tiene una autoridad institucional y un poder pero esto no es suficiente. Recurre a Habermas (1979), que en su noción de *competencia comunicativa*, ha elaborado los presupuestos de la acción comunicativa que llama “presupuestos de pretensión de validez recíprocos”. Los profesores, viene a decir Habermas (1979), comuni-

can no sólo realidades sino que comunican sus propias experiencias de reconstrucción de esas realidades. Los alumnos tienen acceso, a un nivel intersubjetivo, a aquellas experiencias. Su transmisión, añadida a la comprensión del contenido, refuerza la adhesión que el profesor busca. Habermas (1979) indaga sobre la posibilidad de que el estudiante sea motivado a confiar en el profesor y en lo que dice (el tema, el saber que trasmite). Concluye que una condición esencial para el éxito del discurso profesoral es que el profesor *asuma un compromiso específico con lo que dice*. Sólo así el estudiante podrá confiar en él. Un acto de habla profesoral cuenta como una aserción, como una duda, como un condicional si el hablante se compromete con lo que afirma, deja en el aire su proposición o la somete a condiciones. Compromiso significa que, en cada caso, el profesor está dispuesto a asumir las consecuencias de su afirmación, de poner algo en tela de juicio o de augurar condiciones de su realización.

Estas ideas sugieren desplazar el centro de gravedad de la docencia y, por extensión, de la renovación universitaria hacia la *relación* entre profesores y estudiantes. Se considera a éstos como los sujetos pasivos, destinatarios que apenas toman la palabra, “sujetos invisibles” como los denomina Zabalza (2004). Pero una concepción de la docencia que toma en serio esta relación, insta a conocer y tratar a los alumnos de manera personal. Esta perspectiva de “personalización” del estudiante lleva a admitir que se puede contar con su contribución para la renovación de la

universidad. En esta tarea comunitaria su voz merece ser escuchada. Todos los autores que hemos consultado están de acuerdo de manera más o menos explícita con estas ideas. Están implícitas en las divisas de “aprender a aprender” o “enseñar a aprender”. Está explícita en todas aquellas conversaciones con los estudiantes que tienen por fin conocer sus opiniones y valoraciones acerca de la universidad, de la enseñanza y sus excelencias o deficiencias. Incluso en las protestas o revueltas que protagonizan.

En una serie de recomendaciones que Knight (2006) califica de “oportunidades para enseñar mejor y aprender mejor” incluye algunas que se refieren directamente a los estudiantes. Los profesores, dice, harían bien en “ver a través de los ojos de los estudiantes”, en “preguntar a los estudiantes sobre su enseñanza: qué es lo que mejorarían ellos, por qué, como”. Y también indagar entre los antiguos alumnos cuáles son sus recuerdos acerca de los buenos profesores, sus cualidades, las enseñanzas que de ellos perduran.

2. LA ACCIÓN DOCENTE VISTA POR LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Para profundizar en este tema hemos decidido investigar la opinión que tiene un grupo de estudiantes universitarios de las cualidades profesionales de sus profesores. La renovación universitaria en el país atribuye a los estudiantes una mayor responsabilidad en sus aprendizajes y capacitación; una de sus facetas es contribuir a que los profesores desempeñen la actividad docente

con la máxima profesionalidad. Los estudiantes universitarios, en una gran mayoría, son adultos responsables. Por tanto, no se debe ligeramente devaluar una “conversación” con ellos acerca de sus profesores y la docencia que se les imparte. Pero tampoco se ha de perder de vista que lo que los estudiantes pueden, con sus opiniones y puntos de vista, es tan solo *contribuir a la mejora docente* y que esta contribución aunque tiene sus aspectos positivos también adolece de limitaciones.

La investigación en la cual se basa este estudio se planteó en un doble plano. El primero, conocer un estado de opinión de los estudiantes del Decanato de Administración y Contaduría de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado acerca de sus profesores como profesionales docentes⁽³⁾. El segundo plano está implícito y en germen, es decir, valorar sus opiniones. Valorar las opiniones de los estudiantes es una invitación al profesorado a que reflexione sobre sus prácticas de enseñanza/aprendizaje y de relación con ellos. En la medida en que los estudiantes se vean tratados como adultos y mejore su formación gracias a profesores que les toman en consideración, se realza su sentido de participación universitaria y se da pie a crear una comunidad de prácticas.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La naturaleza del problema sugirió la conveniencia de aplicar un doble enfoque metodológico: cuantitativo y cualitativo⁽⁴⁾. Sin embargo, el presente artículo muestra sólo los resultados deri-

vados del estudio cualitativo, es decir, de las entrevistas a los estudiantes utilizando la técnica: grupos focales de discusión. La población seleccionada estuvo conformada por estudiantes universitarios del Decanato de Administración y Contaduría de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (UCLA) en el período académico I-2006. La población total inscrita en el momento de la investigación era de 3981 estudiantes. La muestra representativa se escogió entre los matriculados en diferentes asignaturas del segundo al noveno semestre en los tres turnos, de mañana, tarde y noche. El total de estudiantes que participaron en el estudio cuantitativo fue de 933. Sobre esta muestra, se constituyeron 8 grupos de 10 estudiantes que conformaron la muestra cualitativa al que haremos referencia. Los intercambios en cada grupo de discusión fueron grabados en audio y transcritos luego literalmente. Los temas que se trataron en las entrevistas fueron: trato de los profesores, asesorías, asignaturas difíciles, participación estudiantil.

Los criterios para la selección de los participantes en los grupos focales de discusión fueron los siguientes:

- a) Estudiantes que participaron en la encuesta.
- b) Estudiantes que manifestaron su voluntad de participar en los grupos focales de discusión.
- c) Estudiantes representantes de los tres turnos y de los semestres en estudio.

Puesto que la técnica de los grupos

focales de discusión tiene por objetivo ahondar en la comprensión de los procesos sociales en que el grupo está inmerso, es lógico, dicen Fabra y Doménech (2001), que el investigador o los moderadores de la discusión, en su caso, den por terminadas las sesiones de trabajo cuando consideren que el siguiente grupo va a repetir, con un alto grado de probabilidad, lo que han dicho los grupos precedentes. Esto es lo que se llama en ciencias sociales el criterio de saturación teórica, cuando se acumula información repetida y en consecuencia los datos adicionales no proporcionan información que sea relevante y nueva, puede entonces detenerse el trabajo de recolección de datos.

El orden en que se realizaron las discusiones no presentó rigurosidad sino que hubo un clima de participación voluntaria y agradable, lo cual se limitó sólo cuando la investigadora se percató que la información había llegado a su saturación. Se sostuvo previamente una conversación sobre los objetivos del estudio con los profesores que administraban las asignaturas dentro de las sesiones y turnos seleccionados.

Se realizó un análisis de contenido del corpus de las conversaciones. Dentro de cada categoría temática, fueron clasificándose las opiniones reseñadas y estableciendo conexiones entre las mismas tratando de imponer una cierta lógica dentro del conjunto de opiniones expresadas.

La riqueza de las conversaciones con los estudiantes condujo a elaborar una matriz amplia para ubicar las diversas

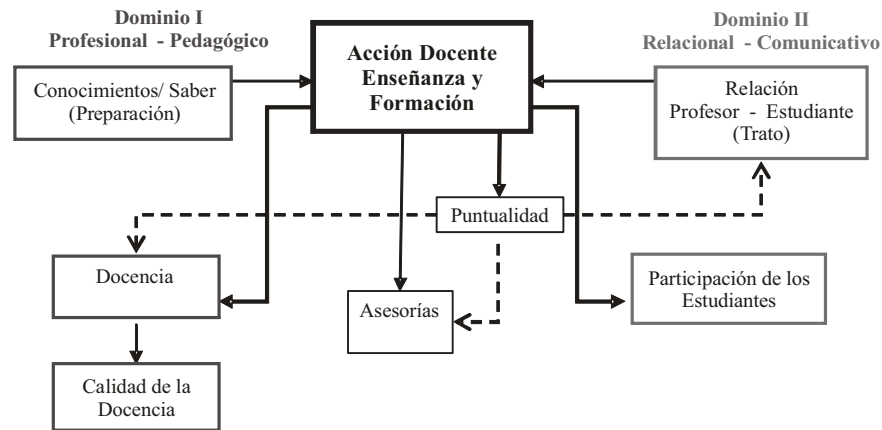
ideas. Para ello comenzamos por efectuar una partición en el campo de investigación: el dominio *profesional-pedagógico* y el dominio *relacional-comunicativo*. Es decir, el profesor queda enfocado desde dos ángulos: el de su docencia, propiamente dicha, y el de la relación que establece con sus estudiantes en su docencia. Esto no quiere decir que aceptemos que ambos dominios son independientes: es imposible enseñar sin que forzosamente el profesor establezca una relación con los estudiantes. Los testimonios de nuestros entrevistados lo demuestran elocuentemente, como vamos a ver.

Del dominio *profesional-pedagógico* salen dos importantes categorías que llevan a *docencia*: las clases universitarias y a *asesorías*, consideradas como las dos modalidades más importantes de la acción docente. Otra vía que también emerge de la acción docente lleva al tema de la *puntualidad* del profesor.

Hacia este mismo núcleo central –la acción docente– aparece el dominio *Relacional-comunicativo*, donde surgen otras dos categorías que tienen su origen, respectivamente, en el *trato* del profesor a los estudiantes y la *participación* de éstos en el aula durante las clases. Mencionar el trato es entrar en los detalles de la relación que necesariamente establece, como ya hemos dicho, el profesor con sus estudiantes.

El siguiente gráfico trata de mostrar la diversidad de categorías y sus conexiones respectivas.

Gráfico 1
Categorías y sus conexiones obtenidas en los grupos focales de discusión
en las cualidades pedagógico-comunicativas



Fuente: Guía de Discusión utilizada en los grupos focales de discusión (Tarabay, 2008a).

En definitiva, de acuerdo a lo que se puede visualizar en el cuadro, la acción docente viene a ser el nudo central que integra las siete grandes categorías siguientes: a) Saber y preparación de los profesores, b) Relación y trato con los estudiantes, c) Docencia académica, d) Asesorías, e) Participación de los estudiantes en sus aprendizajes, f) Puntualidad del profesor, g) Calidad de la docencia.

4. RESULTADOS CONCERNIENTES AL TRATO ENTRE PROFESORES Y ESTUDIANTES

El análisis de los resultados de las entrevistas a los estudiantes, en los grupos focales de discusión, ha arrojado un abanico de datos muy rico y prometededor. No vamos aquí a hacer una exposición exhaustiva de todo lo que contienen. De acuerdo con el título de este trabajo, vamos a limitarnos al importante capítulo de *la relación, entre profes-*

sores y estudiantes tal como aparecen retratadas en los testimonios de estos últimos. El término relación ha de entenderse no en sentido genérico (toda la pedagogía es una forma de relación) sino restringido a los intercambios profesor-estudiantes que organizan y regulan la práctica cotidiana de la enseñanza universitaria.

Esta relación profesor-estudiantes se concentró en la pregunta: “¿Cómo es su trato con los estudiantes?”. Implícitamente se revelan también detalles de la misma en otras cuatro categorías: puntualidad, accesibilidad a consultas, nivel de exigencia, obstáculos a la participación. Pero fue sobre todo dentro de los grupos de discusión donde este asunto fue objeto de intercambios más enfáticos.

4.1. El trato de los profesores a los estudiantes

El trato que los profesores dan a los

estudiantes es uno de los temas directamente suscitados en esta investigación. El análisis de las entrevistas en grupos de discusión hace ver que los estudiantes, sin ninguna excepción, manifiestan que el trato que creen merecer, es tanto o más importante para ellos que la competencia del profesor. Es decir, no separan los conocimientos que éste tiene, requisito de una buena docencia, de la relación que impregna su transmisión.

Quizás este punto de vista contradiga aquella creencia muy extendida entre el profesorado universitario: ser un buen profesor equivale a tener conocimientos y explicar bien su materia en clase; lo demás son adornos. Pero, dejando aparte las creencias de este grupo de universitarios, ¿hay alguna razón seria que justifique que lo intelectual-cognoscitivo y lo relacional-afectivo han de estar separados en la persona de un profesor? ¿Será porque la psicología —erróneamente— ha tratado como ámbitos independientes el intelecto y el sentimiento en contra de lo que hoy día ha puesto de moda la idea de una inteligencia emocional? Es mucho más que una moda pasajera: es reconocer que los procesos, supuestamente autónomos, del discurso racional y del trato interpersonal concomitante son en realidad procesos entretreídos. Las emociones, en toda su gama, intervienen —impulsando, matizando, contaminando— la acción inteligente, la lógica del pensamiento. Todas las consideraciones que, de acuerdo con Habermas (1979), se han señalado acerca de la competencia comunicativa y al papel que cumple en la transmisión del conocimiento tienen también aquí cabida. La

experiencia docente más arraigada es que un profesor, nunca alcanza a convencer a sus estudiantes si antes no ha establecido un contacto afectivo. Ser introducidos en un campo del saber implica identificarse en gran parte con la persona introductora. Y la identificación es un complejo proceso psicológico en que lo afectivo y lo intelectual. Así pues, los estudiantes articulan el saber del profesor con lo que consideran un buen trato:

[8n] (5) *Si hablamos de trato estamos hablando de la ética profesional. La parte del trato con los estudiantes es la parte ética, cordial y amable. Claro, la parte del conocimiento está inmersa en el trato.*

El buen trato tiene varias dimensiones. Una de ellas es el respeto a la persona de los estudiantes y a sus intervenciones en clase. Más concretamente, evitar el rechazo a sus respuestas equivocadas o sus preguntas fuera de lugar:

[3t] *Que respete las opiniones de los estudiantes, porque varias veces ha pasado que el estudiante no tiene conocimiento de algo y el profesor lo hace pasar una pena delante de los demás, entonces uno se siente humillado y uno se reprime.*

[8n] *A veces cree que nunca fueron estudiantes, sino que tienen doctorado o un magister, lo que sea, y se sienten superiores, aunque el dominio de conocimientos hace que las personas se sientan superior.*

Suele ocurrir que algunos profesores actúan como si sus funciones docentes se limitaran a la explicación en el aula de su programa semestral. Los estudiantes que han tenido esta experiencia piensan que es una forma de mal trato:

[8n] *Un profesor que durante la clase está explicando cierto ejercicio y uno le dice: “Profesor no entiendo”. Y responde: ¡“Ah, pero esto es la asignatura X a nivel 1! ¡Ustedes tienen que saberlo! Yo soy profesor del nivel 2”. No es la manera de responder. Ok, por supuesto, nosotros deberíamos saber lo que ya estudiamos anteriormente; tampoco es responsabilidad de él volvernos a dar la materia. Pero si tenemos esa duda, que quizás no recordamos y que es importante para la materia que está dando, él tiene que refrescarnos y entendemos mejor lo que nos quiere decir.*

Acerca de la enseñanza universitaria, los estudiantes aprecian una buena metodología y la habilidad del profesor para hacer la clase agradable, pese a que la materia sea complicada:

[2t] *Por ejemplo, la profesora de la (asignatura D) es excelente explicando y aparte ella hace muy agradable la clase porque, a pesar de que la materia es complicada, ella se toma un tiempo de la clase para hacernos lecturas de manera que nosotros reflexionemos y antes de los exámenes nos hace ejercicios de respiración.*

En las sesiones de grupo, al poderse expresar sin constricciones, los estudiantes han aplicado adjetivos calificativos poco benévolos al comportamiento de ciertos profesores: a alguno lo tachan de prepotente; dicen sentirse agredidos, humillados, como hormiguistas. La cátedra se convierte en una metáfora de la superioridad:

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

[3t] *El profesor le hace pasar una pena delante de los demás, entonces uno se siente humillado.*

[2t] *Yo tengo un profesor que él es muy bueno, muy bueno explicando, pero la relación profesor-alumno es solamente: yo estoy arriba y tú estás abajo. [...] La superioridad molesta. Pienso que es mejor que el profesor baje de su tarima y que se dirija hacia uno como un amigo.*

Estos tratos que dicen recibir de sus profesores, ¿son frecuentes o, más bien, son la excepción? En todo caso, ¿por qué se producen? La cultura universitaria permite esas expresiones verbales del profesor porque el estudiante es considerado como un aprendiz. Sentarse en un pupitre y disponerse a escuchar al profesor es quedar despojado del estatus propio de su edad o del estatus profesional que pueda tener fuera de la Universidad. Un aprendiz es siempre sujeto de reprensión cuando lo

hace mal. Y ¿qué hace mal preguntando algo equivocadamente o fuera de programa? Un estudiante refuta sensatamente esta creencia que suele ser inherente al ejercicio docente.

Tampoco la broma y los chistes hacen mejor el trato de un profesor si suponen pérdida de tiempo o sus explicaciones no están a la altura.

[9m] *Entonces el buen trato no es que un profesor sea pana, o que eche broma, que se siente en el cafetín a hablar sino es que te pueda dar una oportunidad, de que tú le puedas preguntar algo sin el miedo de que puedas estar equivocado.*

Constatamos, pues, que la relación de los profesores, a todos los niveles, con los estudiantes, dentro del aula, se reviste a veces de un lenguaje muy “expresivo” en que se deslizan adjetivos que serían impropios de una relación normal, cortés, entre adultos. Puede que todo ello provenga de la representación que tienen los profesores de los estudiantes, sea cual fuera su edad, es que son sólo aprendices, más cerca de la infancia que la edad real que tengan y, como aprendices son, para el profesor, principiantes, gente torpe que lo hace mal, sujetos a corrección (Perinat, 2004). Ahora bien, un sano principio pedagógico pide, sobre todo en la Universidad, que la corrección necesaria no acarree juicios peyorativos acerca de las capacidades del corregido. Por añadidura, las palabras del profesor no están sujetas a sanción; se siente impune y no se coarta. Pero las consecuencias son obvias y repercuten doblemente en

las personas de los estudiantes: los retraen de una participación activa en el aprendizaje y subraya el protagonismo absoluto del profesor en la docencia. En definitiva, como diría Foucault (1975) el profesor con sus adjetivos despectivos u ofensivos hace ostentación de un poder bastante incontrolado.

Si se atendiera a la vehemencia con que estos estudiantes se quejan del trato que reciben, algunos profesores, obtendrían una nota negativa. Sin embargo, sería precipitado extender esta conclusión a todos el profesorado. Primero, porque también hay testimonios sumamente positivos, y segundo, porque la vida de los estudiantes en la universidad, aunque transcurra habitualmente sin incidentes, queda muy marcada por experiencias puntuales poco agradables con algún profesor en singular.

Sobre este asunto del trato, los estudiantes dicen:

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

[4n] *Yo conozco dos profesores aquí, que los quiero mucho y me dieron (la asignatura X), y el otro me dio (la asignatura Y), que son excelentes profesores y tienen pedagogía y son muy buenos.*

[6m] *Hay profesores que son muy abiertos. Yo tengo seis semestres y es la primera vez que tengo un profesor como el de (la asignatura Z). Me encanta este profesor, o sea, él le da confianza a uno para intervenir y preguntar sin ningún temor.*

Obsérvese como, una y otra vez, la manera de conducir la relación por parte de un profesor competente, matiza la valoración del estudiante.

Siguiendo con el tema del trato, algunos estudiantes expresaron sus deseos de que los profesores tuviesen una relación más cercana de lo que suele exigirse por su rol. Dicho de otra manera, desearían que a la vez que un buen docente, fuera un amigo comprensivo.

[9m] *A veces hay profesores que mantienen esa relación de amistad con los estudiantes, que pueden ser muy amigables fuera de clase, pero dentro del aula, mantienen su respeto. Son profesores que dan bien la materia, profesores que son completos en todo el sentido de la palabra, tanto en el conocimiento que tienen para transmitirlo como en el trato dentro y fuera de clase. Fuera de clase podemos ser amigos, pero dentro de clase, ya uno lo ve como el profesor, no sólo es el amigo.*

Acerca de detalles y particularidades que hacen el trato profesor-estudiante más agradable, se preguntó a los estudiantes si apreciaban que el profesor les llamase por su nombre. De las respuestas dadas a esta pregunta se

deduce que los estudiantes quieren ser reconocidos personalmente, quieren salir del anonimato:

[9m] *¡Por lo menos sabe que yo existo! Es una forma de crear confianza y un acercamiento con el profesor.*

[3t] *Me acuerdo de una profesora que siempre estaba pendiente de los alumnos, de cómo se llamaban. Y ella cada vez que uno venía a clase o presentábamos un examen nos llamaba por el nombre. Por eso yo pienso que tiene importancia porque sabía quién era quién, en qué está fallando y en qué lo puede corregir.*

Hay otros dos detalles del comportamiento de los profesores que pueden dar motivo a formas de desconsideración. Uno es el desahogo de ciertos profesores haciendo amenazas de “reprobación general” a la clase. A veces dejan traslucir un cierto desprecio a la capacidad o a la dedicación de los estudiantes.

[9m] *Si uno llega a una clase y el profesor dice que su materia es muy difícil, que en sus exámenes nadie pasa, eso nos bloquea y nos va a atrasar. Dice: “Aquí nadie pasa, el semestre pasado se quedaron muchos estudiantes y repitieron muchos”.*

El segundo lo planteamos en forma de pregunta: ¿Es un alto nivel de exigencia una forma de mal trato? Los estudiantes son unánimes al aceptar que un buen profesor puede ser muy exi-

gente; que eso no se puede calificar de trato desagradable. Otra cosa es cuando el profesor es malo.

[9m] *Para mi la exigencia es cuando un profesor exige puntualidad, investigar e indagar en libros, buscar el día a día. Por ejemplo, hay profesores que son buenos, que nos exigen bastante y a nosotros nos complacere hacerlo.*

[7t] *He tenido experiencias con profesores que, al comenzar el semestre, llegan con el programa y nos dicen que lo estudie-mos y después los vemos sólo el día del examen. Entonces uno llega y le pregunta algo y no explican nada. Entonces un profesor que exija y no explique nada es un profesor malísimo.*

Para los estudiantes hay otras manifestaciones de exigencia no incluidas directamente en las “ordenanzas” del aula. Los estudiantes califican de exigentes a profesores que no se adaptan a su nivel de formación previa, ni al esfuerzo que supone para ellos asistir a las clases, particularmente los de la noche y a su falta de tiempo para estudiar:

[9m] *Muchos profesores tienen una gran experiencia acumulada por los tantos años que tienen dando clase, entonces, uno que está viendo la materia por primera vez o segunda vez, y muchos por tercera vez, nosotros no podemos tener todo ese cúmulo de experiencia que ellos tienen y sobre todo el nivel de exigencia, sobre todo en los exá-*

menes, no debería ser tan alto. Si un profesor explica un ejercicio rápidamente porque a él se le hace fácil, pero a uno no.

4.2. Otros aspectos de la acción docente que desvelan calidad de trato

Hasta aquí hemos dado cuenta de muchas de las respuestas a la cuestión, planteada directamente, del trato de profesores a estudiantes. Indirectamente este trato –considerado o desconsiderado– queda de manifiesto en otros aspectos de la acción docente. En los grupos de discusión ha surgido al tratar de la participación de los estudiantes en las clases (más bien, su falta de participación), en la organización de las asesorías, en los comentarios acerca de la puntualidad de los profesores.

4.2.1. Participación de los estudiantes en clase y trato de los profesores

El tema de la participación de los estudiantes en el desarrollo de las clases arroja resultados mixtos. Por una parte afirman que es bueno participar pero, por otra, enumeran demasiados obstáculos a esa participación, lo cual justificaría lo escasa que suele ser. Nos interesa aquí destacar aquellas dificultades que, según los estudiantes, pudieran ser achacadas a la actitud de los profesores.

Dos de ellas retienen nuestra atención: 1) los profesores (o algunos, por lo menos) no fomentan la participación; 2) los estudiantes (algunos por lo menos) se abstienen de participar por miedo a recibir una mala contestación del profesor. Hay otras razones que los es-

tudiantes reconocen les atañen directamente: el temor a equivocarse y no tener a punto conocimiento del tema; quedan al margen de estas consideraciones. En cuanto a lo que implica, para la participación, los rechazos de los profesores a las (eventuales) intervenciones de los estudiantes, he aquí algunas opiniones:

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

[2t] *Muchos profesores rechazan las opiniones, no respetan las ideas que uno tiene. Pero al final ellos terminan diciendo lo mismo pero con palabras más técnicas. Lo que dice el profesor está bien, pero lo que yo digo no. Entonces yo no sigo hablando.*

En cambio,

[7t] *Uno se siente chévere cuando el profesor le da confianza a uno para intervenir; si te equivocas no te inhibes. El profesor de alguna manera va a ser cortés y motiva a continuar interviniendo en clase con ese profesor.*

[4n] *Tenemos una profesora que nos dice: "Si tienen alguna duda pregunten, sáquenme el jugo". La verdad a mí me ha gustado mucho.*

No es ilógico, pues, concluir que la participación del estudiante en la clase

universitaria es una conducta que típicamente se enmarca en su relación (de confianza, de actitud comprensiva) con los profesores.

4.2.2. Las asesorías⁽⁶⁾

Los estudiantes dan valor a las asesorías o, por lo menos, eso dicen a lo largo de las conversaciones. La principal función que les atribuyen es solventar las dudas que surgen al estudiar la materia. Las formas de desconsideración hacia el alumnado aparecen cuando se entra en los detalles de horarios y modo de realizar de esta tarea por parte del profesor. Los estudiantes que acusan el incumplimiento de esta obligación y el uso de artilugios de los profesores para liberarse de ella, se sienten ofendidos.

[2t] *Muchas veces uno va a asesoría y el profesor no se encuentra y eso es un irrespeto hacia los estudiantes.*

[5m] *El primer examen estuvo muy difícil porque se nos acumuló mucha materia y las asesorías con el profesor no fueron muy buenas. No es por tirarle al profesor, pero lo buscamos y no estaba, buscamos asesoría con otro profesor y resultó que tiene una metodología diferente.*

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

al profesor y respondió que él no tenía tiempo.

Otros testimonios expresan la necesidad que tienen los alumnos de un horario de asesoría que se adecúe a sus posibilidades de asistencia; hay quejas sobre los horarios que se fijan sin consulta previa:

[3t] *Hay profesores que imponen el horario de asesorías sin acordarlo con los alumnos...*

[5m] *Muchas veces los profesores pautan una hora para asesorar y muchos alumnos a esa hora no pueden asistir debido a que tienen otras clases.*

Otras quejas se refieren a establecer la asesoría en el turno contrario, o sea, a los del turno de la mañana se les programa por la tarde y viceversa. Trasladarse del Edificio de Aulas al de Administración para las asesorías también les supone un inconveniente.

Los estudiantes proponen soluciones en su mayoría realistas aunque no fáciles de aplicar porque suponen, además, unanimidad en los propios estudiantes a la hora de aceptarlas. No damos cuenta de ellas puesto que el centro de interés que nos atañe es el de los detalles de buen trato o de desconsideración que la práctica de las asesorías necesariamente implica.

Hay que reconocer que las asesorías crean en los profesores obligaciones que van más allá de negociar con los estudiantes los horarios y sujetarse a los mismos. Si han de realizarse únicamente de manera presencial o han de

ser combinarse las entrevistas individuales o en grupo con el uso de Internet y del correo electrónico es algo que tiene cada grupo docente que decidir. En cualquier caso, han de cumplir su papel de resolver dudas de la asignatura, han de servir para dirigir modestos trabajos, recomendar bibliografía, corregir ensayos, mostrar a los estudiantes sus alcances y logros con base en el trabajo personal. Insertar unas asesorías eficientes en una cultura universitaria de clases magistrales es una tarea ingente que incumbe principalmente al profesorado y a la administración aunque también los estudiantes tienen mucha parte en ello.

4.2.3. La puntualidad de los profesores

Es curioso que al hablar de puntualidad los estudiantes se refieren casi únicamente a la puntualidad de los profesores. Es como si les pareciera justo criticar a un profesor que llega tarde o que no viene a clase, mientras que la inasistencia por parte de los estudiantes es pasada por alto. A continuación se exponen diversas opiniones de los estudiantes sobre el tema.

El profesor puntual hace una labor de formación:

[9m] *Yo por lo menos creo que la puntualidad es una cualidad importante independientemente de que un profesor sea bueno o no. Porque el estudiante ya por sí es muy descuidado con la puntualidad. Si un profesor comienza su clase a la hora es bueno, incluso, para el estudiante,*

*porque va creando responsabilidad, porque cuando empece-
mos a trabajar tenemos que ser
responsables, tenemos que cum-
plir un horario.*

En la misma línea, la puntualidad del profesor sirve de ejemplo:

[4n] *Creo que un profesor puntual es dar ejemplo. Porque, además, las personas que estudian en la noche trabajan, son padres y madres, pero el profesor al llegar a la hora, creo que plasma una enseñanza y hace hincapié para que los estudiantes también sean puntuales.*

Ser puntual es una muestra de respeto a los estudiantes:

[6t] *Un profesor que tenemos clase con él a las 2 de la tarde y llega a un cuarto para las 4 y para nosotros eso es incómodo, porque pensamos que es una falta de respeto para nosotros y además, no cumple con las horas que a él le pagan, entonces pienso que es muy importante la puntualidad para calificar a un profesor.*

La puntualidad es recíproca. Un profesor impuntual carece de moral para exigir que los estudiantes sean puntuales:

[7t] *Yo creo que a medida que los profesores exigen, nosotros también tenemos que exigir, porque ellos exigen puntualidad y si uno llega 5 minutos tarde no te dejan entrar. Hay pro-*

fesores así en este decanato. Entonces si ellos quieren que lleguemos puntuales, entonces ellos también deberían ser puntuales.

La docencia sale perjudicada con la impuntualidad del profesor:

[7t] *Yo pienso también, por ejemplo, que si un profesor llega tarde son menos horas de clase, entonces menos vamos a aprender; entonces me imagino que el lapso que tiene para enseñarnos no nos lo da completo, entonces no nos favorece en el aprendizaje.*

La impuntualidad de algún profesor desconcierta a los estudiantes:

[9m] *Un profesor que llega 10 minutos antes de la clase, muy temprano para salir temprano*

[6m] *Hay una profesora en este semestre que teniendo clase a las 9 y media, llega a las 10 ó 10 y media, y son tres horas de clase, y uno esperando, esperando y esperando. Pero si uno se va y la profesora llega y no consigue a nadie, entonces llega y levanta un acta.*

Finalmente, una docencia que los estudiantes consideran deficiente no queda compensada por la puntualidad del profesor:

[4n] *Una profesora que me da a mí ahorita, ella es muy puntual y todo, pero es muy antipática. Le hacemos alguna pregunta y*

nos deja con la palabra en la boca y no nos responde, pero es muy puntual.

Como se ve, la puntualidad de los profesores a sus clases va más allá de lo que podría pensarse. Este tema aparece tangencialmente en las manifestaciones de los estudiantes a propósito de las asesorías, pero aquí criticaban particularmente la no comparecencia de algunos profesores en las horas prefijadas. La puntualidad, o la falta de ella, habrían de ser objeto de una reflexión conjunta entre profesores y estudiantes, ya que puede verse desde la perspectiva de su mutua relación en torno a la enseñanza-aprendizaje.

5. CONCLUSIONES

La opinión que manifestaron los estudiantes acerca de lo que más valoran en sus profesores sobre su preparación académica, sobre la calidad de su docencia es, en general, excelente. Que existan contadas excepciones no extrañará a nadie, la excepción confirma, más que nunca en este caso, la regla.

Los estudiantes valoran en sus profesores, la claridad de sus explicaciones. Encuentran en las asesorías un complemento de la docencia y la función principal que les atribuyen es aclarar las dudas que surgen en el estudio. A partir de lo que comentan, se interpreta que los estudiantes sacan provecho de las asesorías de los profesores con el interés puesto en sus exámenes. Lo cual queda confirmado que buscan en las asesorías: aclarar dudas. No tienen queja de las exigencias académicas de sus profesores.

En el trato que dicen recibir de los profesores en clase hay un mayor abanico de opiniones. Quedó claro en sus manifestaciones: el buen trato es una condición que debe ir unida a la docencia, para que ésta sea buena en el pleno sentido del término. Para ellos, la relación pedagógica no consiste sólo en que los profesores posean competencia intelectual: debe basarse y estimular a la vez, la confianza en la persona del docente. La confianza en los profesores es la mayor garantía que los estudiantes participen en el aprendizaje.

Los estudiantes atribuyen al profesor su participación durante la clase, para fomentarla o no. Un aspecto de la cualidad profesoral suscitado se refiere a la actitud amistosa que más de uno añora en sus profesores. No parece conveniente que el profesor mantenga neutralidad afectiva frente a sus estudiantes en el desempeño profesoral. Los profesores deberían tomar en consideración la oportunidad de cultivar una disposición abierta y acogedora hacia los estudiantes sin que ello signifique caer en el compañerismo o la camaradería 

NOTAS:

- (1) Documento Políticas Académicas (abril-2004) de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. Barquisimeto. Venezuela.
- (2) Ver por ejemplo: Zabalza (2006), Tobón (2006), Benedito y otros (1995).
- (3) El presente artículo forma parte de una investigación de mayor alcance. El objetivo general de la misma fue recabar la opinión que tiene un grupo de estudiantes universitarios de las cualida-

des profesionales y pedagógico-comunicativas de sus profesores y su participación en el proceso de aprendizaje. Como objetivos específicos se propusieron: (a) Analizar la opinión de los estudiantes sobre lo que más valoran en sus profesores en cuanto a la calidad de la docencia, dedicación formadora, trato y cumplimiento de obligaciones profesionales; (b) Interpretar la opinión de los estudiantes con respecto a cómo los profesores desarrollan las asignaturas semestrales: programa, facilidad - dificultad, amplitud temática y asesorías; y (c) Interpretar la opinión de los estudiantes respecto a su eventual participación en las clases a través de preguntas, objeciones y petición de aclaraciones.

- (4) El aspecto cuantitativo se plasmó en una encuesta, tipo cuestionario y fue complementado mediante la técnica cualitativa de entrevistas a estudiantes en grupos focales de discusión.
- (5) [8n] sirve para la identificación del estudiante que habla. En Venezuela el currículo de cada carrera, en algunas universidades está organizado por semestres. El número 8, en este caso, es el octavo semestre. Las letras *m*, *t*, *n* que siguen al número de semestre, hacen referencia a los turnos de *mañana*, *tarde*, *noche*.
- (6) El tema de las asesorías, tal como se desprende de esta investigación, fue tratado monográficamente por Tarabay (2008b) en la comunicación oral del V CIDUI 2008, celebrado en Barcelona-España, titulada *Rediseñar las tutorías en la universidad. El punto de vista de los estudiantes de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (UCLA). Barquisimeto. Venezuela*.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, LUIS ENRIQUE (1988). *La Mirada cualitativa en sociología*. Fundamentos. Madrid.
- BENEDITO, VICENEÇ; VIRGINIA FERRER y VINCENT FERRERES (1995). *La formación universitaria a debate*. Publicacions de la Universitat de Barcelona. Barcelona.
- BERGER, PETER y THOMAS LUCKMANN (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Buenos Aires.
- FABRA, MARÍA LUISA y MIQUEL DOMÉNECH (2001). *Hablar y escuchar. Relatos de profesores y estudiantes*. Paidós. Barcelona.
- FOUCAULT, MICHEL (1975) *Vigilar y castigar*. Siglo XXI. Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (1993). *El profesorado. Cuadernos de Pedagogía*. No. 219. pp. 22-27.
- HABERMAS, JÜRGEN (1979). *What is Universal Pragmatics?* En: *Communication and Evolution of Society*. Heineman. London.
- HEIDER, FRITZ (1958). *The Psychology of interpersonal relations*. Wiley. Nueva York.
- KNIGHT, PETER (2006). *El profesorado de educación superior*. Narcea. Madrid.
- LIZARDO, SANDRA (2007). *Los Buenos "Profes". La Calidad del Docente universitario desde la pers-*

- pectiva de los estudiantes.** Trabajo no publicado. II Seminario de avance de tesis doctoral. Doctorado en Educación. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de los Andes. Mérida. Venezuela.
- MORALES, PEDRO (1999). *La relación profesor- alumno en el aula*. PPC. Madrid.
- MUÑOZ, CARLOS (1998). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. Prentice Hall. México.
- PASEK DE PINTO, EVA (2006). **Reflexiones sobre la docencia: una práctica plena de intereses subyacente.** *Educere*. Nº 32, 107-114.
- PERINAT, ADOLFO (2004). *Conocimiento y educación superior. Nuevos horizontes para la universidad del siglo XXI*. Paidós. Barcelona.
- PERINAT, ADOLFO y FANY TARABAY (2005). *Entorno a la innovación docente: Competencia versus conocimiento*. *Compendium*. No. 14. pp. 81-91.
- POLÍTICAS ACADÉMICAS (Abril 2004). *Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado*. Vicerrectorado Académico. Barquisimeto. Venezuela.
- RODRÍGUEZ, GREGORIO; JAVIER GIL y EDUARDO GARCÍA (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- REBOLLOSO ENRIQUE; CARMEN POZO; PILAR CANTÓN y BALTASAR FERNÁNDEZ (2000). **Evaluación integrativa de las competencias y desarrollo del personal docente universitario.** *Cuadernos IRC*. Planificación, gestión y evaluación universitaria.
- SABINO, CARLOS (1992). *El Proceso de Investigación*. Editorial Panapo. Caracas. Venezuela.
- TARABAY, FANY (2003). **Estrategias argumentativas en el discurso docente de la clase magistral universitaria.** Tesis Doctoral. Universidad de los Andes. Facultad de Humanidades. Mérida. Venezuela.
- TARABAY, FANY (2008a). **Cualidades Pedagógicas-Comunicativas del Profesor Universitario y Participación del Estudiante en el Aprendizaje. Un estudio en el Decanato de Administración y Contaduría de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado.** Trabajo de Ascenso. Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. Barquisimeto.
- TARABAY, FANY (2008b). *Rediseñar las tutorías (asesorías) en la universidad. El punto de vista de los estudiantes de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (UCLA). Barquisimeto-Venezuela. Comunicación oral.* V Congreso Internacional de Docencia e Innovación Universitaria. Barcelona. España.
- TOBON, SERGIO (2006). *Formación basada en competencias*. Ecoé Ediciones. Bogotá.
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION - UNESCO (1998). *La Educación Superior en el siglo*

XXI: Visión y Acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Octubre. París. Francia.

WEBSTER ALLEN (2003). *Estadística aplicada a los negocios y la Economía*. Tercera Edición. Mc Graw Hill. Colombia.

ZABALZA, MIGUEL (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea. Madrid.

ZABALZA, MIGUEL (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea. Madrid.