



# Análisis de las prácticas de enseñanza en ciencias agrarias

## Teaching practices analysis in agricultural sciences

## Análise das práticas do ensino em ciências agrárias

Claudia Borlido

Departamento de Educación Veterinaria, Facultad de Veterinaria, Universidad de la República, Uruguay.  
claudiaborlido@gmail.com

Gustavo Marisquirena

Unidad de Enseñanza, Facultad de Agronomía, Universidad de la República, Uruguay.  
gustavom@fagro.edu.uy

María Cecilia Bratschi

Unidad de Enseñanza, Facultad de Agronomía, Universidad de la República, Uruguay.  
mcbratschi@gmail.com

José Passarini

Departamento de Educación Veterinaria, Facultad de Veterinaria, Universidad de la República, Uruguay.  
josepasa@gmail.com

### Historia Editorial

Recibido: 00/00/2018  
Aceptado: 00/00/2018

### Citación recomendada

Borlido, Claudia., Marisquirena, Gustavo., Bratschi, María Cecilia., Passarini, José. (2018). Análisis de las prácticas de enseñanza en ciencias agrarias. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 5(1), 86-93.

### Resumen

La Unidad de Enseñanza de la Facultad de Agronomía y el Departamento de Educación Veterinaria, mediante la financiación obtenida a través del llamado CSE-Udelar-PIMCEU-2015,<sup>1</sup> realizaron un estudio sobre buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria. Este trabajo, de carácter exploratorio-descriptivo, tuvo como objetivos específicos: identificar y caracterizar las prácticas de enseñanza de buenos profesores de ambas facultades; generar un dispositivo metodológico de recolección y análisis de dichas prácticas; elaborar modelos de enseñanza de las ciencias agrarias a partir de los principales hallazgos vinculados a las «buenas prácticas» de enseñanza. El trabajo incluyó encuestas a estudiantes y evaluaciones estudiantiles de final de cursos para la identificación de docentes referentes. Con los docentes seleccionados, se realizó observación de sus clases, análisis de sus materiales curriculares y entrevistas previas y posteriores a la observación. Los resultados del estudio inducen a pensar en la existencia de patrones que caracterizan las prácticas de los buenos profesores y motivan su identificación como tales por los estudiantes. Estos resultados son coincidentes con la bibliografía consultada. Es necesario desarrollar con más profundidad el conocimiento de estas buenas prácticas para construir modelos que sean útiles a fin de contribuir a la formación del conjunto de los docentes de nuestras facultades y de la Universidad toda.

### Palabras claves:

enseñanza universitaria, formación docente, didáctica de las ciencias.

### Abstract

The Teaching Unit of the Agronomy School and the Department of Veterinary Education, through the funding obtained through the CSE-Udelar-PIMCEU-2015 [1], call for applicants, conducted a study on best teaching practices in university education. The aim of this work, which has an exploratory-descriptive nature, was to identify and characterize the teaching practices of good teachers of both Schools; to create a methodology for collecting and analyzing said practices; to develop teaching models of agrarian sciences based on the main findings linked to the «best teaching practices». The work included student surveys and end-of-course student evaluations to identify reference teachers. With the selected teachers, their classes were observed, their curricular materials were

1 Proyecto de Investigación para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Universitaria (PIMCEU) financiado por Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar, 2015.

analyzed and interviews were carried out before and after observation. The results of the study prompt to think about the existence of patterns that characterize the practices of good teachers and motivate their identification as such by the students. These results are consistent with the bibliography consulted, and it is necessary to develop knowledge of these best practices more deeply, in order to build models that are useful to contribute to the training of all the teachers of our Schools and of the entire University.

### Keywords:

university education, teacher training, science didactics.

### Resumo

A Unidade de Ensino da Faculdade de Agronomia e o Departamento do Educação Veterinária, mediante financiamento obtido através do Edital CSE-Udelar- PIMCEU-2015 [1], realizaram um estudo sobre boas práticas docentes no ensino universitário. Esse trabalho de caráter exploratório-descritivo, teve como objetivos específicos: identificar e caracterizar as práticas de ensino de bons professores de ambas faculdades; gerar um dispositivo metodológico de coleta e análise dessas práticas; elaborar modelos de ensino das ciências agrárias a partir dos achados vinculados as «boas práticas» de ensino. O trabalho incluiu duas pesquisas a estudantes e avaliações estudantis de final de cursos para a identificação de docentes de referência. Com os docentes selecionados, foram realizadas observações de suas aulas, análises de seus materiais de apoio e entrevistas anteriores e posteriores à observação. Os resultados do estudo induzem a pensar na existência de padrões que caracterizam as práticas dos bons professores e motivam sua identificação como tal pelos estudantes. Estes resultados coincidem com a bibliografia consultada, sendo necessário desenvolver com mais profundidade o conhecimento dessas boas práticas para construir modelos que sejam úteis para contribuir na formação do conjunto dos docentes de nossas faculdades e de toda a universidade.

### Palavras-chave:

ensino universitário, formação docentes, didática das ciências.

### Introducción

La Universidad, como institución socializadora, debe atender a las demandas de la sociedad del conocimiento y la información que reclama profesionales que se desempeñen con autonomía, manejo flexible del conocimiento, capacidad de trabajo en equipo y predisposición hacia la formación permanente. Pero, además, las problemáticas de nuestras sociedades latinoamericanas exigen que los jóvenes profesionales sean capaces de comprender y comprometerse con realidades y personas muy diversas en cuanto a necesidades, posibilidades, creencias y comportamientos.

En consecuencia, la calidad de la enseñanza constituye una prioridad para cualquier institución de educación superior, y el desarrollo de prácticas docentes que respondan a las necesidades de formación del estudiante para la sociedad actual es uno de los factores que más influyen en este ámbito (Zabalza, 2003).

Por tal motivo, en oportunidad del llamado a Proyectos de Investigación para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Universitaria (PIMCEU) de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República (CSE-Udelar), entre 2014 y 2015 se realizó un estudio en las facultades de Agronomía y de Veterinaria sobre buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria (Bain, 2007; Zabalza, 2012), de carácter exploratorio-descriptivo, cuyas principales características y resultados se presentan a continuación.

### Problemática y contexto

Las investigaciones sobre innovaciones educativas muestran que el éxito de cualquier iniciativa de cambio o reformulación en proyectos educativos pasa por el compromiso del profesorado con dichos cambios. En tanto la investigación en la universi-

dad se desarrolla necesariamente en un espacio de abierto intercambio y se nutre de interacciones y cruces de influencias, la actividad docente, en cambio, suele desarrollarse en un ámbito privado y reviste un alto grado de discrecionalidad; ¿qué ocurre detrás de la puerta del salón? es una pregunta difícil de responder por las autoridades de cualquier institución universitaria.

Se entiende por buenas prácticas de enseñanza aquellas que generan en los estudiantes aprendizajes profundos, vale decir, una influencia duradera e importante en la manera en que el estudiante siente, piensa y actúa. La práctica de enseñanza es «buena» en un sentido moral, referido a las acciones docentes basadas en principios éticos morales que promueven en los estudiantes aprendizajes en valores, y es «buena» en un sentido epistemológico que tiene que ver con lo que vale la pena ser enseñado en su disciplina, lo que se justifica, lo que im-

porta (Fenstermacher y Soltis, 1999). La buena enseñanza es una enseñanza comprometida social y culturalmente. Las buenas clases son clases reflexivas, en las cuales circula el pensamiento crítico. Este tipo de enseñanza promueve aprendizajes que consiguen determinados desarrollos intelectuales y personales.

Desarrollo intelectual en el sentido de comprender las ideas estructurantes de las disciplinas; aprender a aprender cada una de ellas; razonar a partir de evidencias; usar conceptos abstractos y mantener conversaciones sobre ellos, incluso por escrito; plantear preguntas sustanciales sofisticadas; aplicar esos conocimientos a la explicación y solución de problemas; generar los hábitos de usar las capacidades mencionadas. Desarrollo personal entendido como la comprensión de uno mismo (la propia historia personal, las emociones, las capacidades, el temperamento, las limitaciones, los prejuicios) y de lo que significa ser un humano (desarrollo de la responsabilidad para con uno mismo y para con los demás, incluidos el desarrollo moral, la capacidad de tener compasión, la capacidad de entender y utilizar las propias emociones).

En esta perspectiva una enseñanza de calidad pasa, entre otras cosas, por un perfil de docente comprometido con una postura ética fundada en valores tales como la integridad, el respeto y la confianza en los demás, la mente abierta al cambio y profesionalismo a la hora de respaldar sus acciones en un conocimiento científico y pedagógico sólido. En buena medida esta calidad depende de las buenas prácticas de enseñanza. Claves vinculadas con estas buenas prácticas son: el trabajo en equipo, la apertura al aprendizaje y al cambio, la actualización en temas didáctico-pedagógicos, la responsabilidad personal y social, la creación de oportunidades (espacio y tiempo) para la retroalimentación y la tutoría, la producción de conocimiento a partir de la reflexión acerca de la práctica (Bain, 2007), fundado ello en el sólido conocimiento de la temática

o disciplina a enseñar en el contexto de la carrera y el desarrollo del país.

En 2004 se iniciaron los procesos de evaluación de carreras universitarias en el Mercosur, con el objetivo de contribuir a la mejora de la calidad de la formación profesional en los países de la región. La Facultad de Agronomía sometió su carrera de Ingeniería Agronómica a esta evaluación en 2004 y 2009, en tanto en este último año se incorporaron al proceso las carreras de Medicina Veterinaria. Por otra parte, la Universidad de la República impulsó la renovación de todos sus planes de estudio mediante la aprobación en 2011 de la Ordenanza de Estudios de Grado y Otros Programas de Formación Terciaria. Estos procesos pusieron en evidencia las carencias de conocimientos científicos sobre la forma en que se desarrolla la enseñanza en los distintos ámbitos de nuestras instituciones y su incidencia en la formación de los futuros profesionales. Tanto la Unidad de Enseñanza de la Facultad de Agronomía como el Departamento de Educación Veterinaria tienen entre sus roles el de promover el debate didáctico de los docentes sobre sus ideas y sus prácticas de enseñanza, por lo que era necesario identificarlas en forma sistemática para reflexionar sobre ellas a fin de comprender sus fundamentos y promover mejoras o innovaciones educativas.

## Objetivos

El trabajo se realizó con el fin de «contribuir a la formación didáctico-pedagógica de los docentes de las ciencias agrarias», con los siguientes objetivos específicos:

- Identificar y caracterizar las buenas prácticas de enseñanza desarrolladas por docentes de las facultades de Agronomía y de Veterinaria.
- Generar un dispositivo metodológico de recolección y análisis de dichas prácticas.
- Elaborar modelos de enseñanza de las ciencias agrarias a partir

de los principales hallazgos vinculados a las «buenas prácticas» evidenciadas en la enseñanza de las ciencias agrarias desarrolladas por docentes de las facultades de Agronomía y de Veterinaria.

## Metodología

Se realizó un estudio cualitativo con un diseño transversal de alcance exploratorio-descriptivo, considerando como unidad de análisis las buenas prácticas de enseñanza (Zabalza, 2012). Para investigar sobre cuáles eran las buenas prácticas de enseñanza y cómo eran aplicadas en las facultades de Agronomía y de Veterinaria se realizaron los siguientes pasos:

- a. Elección de informantes calificados. Se identificaron buenas prácticas docentes mediante una encuesta aplicada a una muestra aleatoria de 100 estudiantes de los últimos años de cada carrera (sede Montevideo). En el cuestionario, de carácter anónimo, se solicitó a los estudiantes que identificaran a los tres profesores que hubieran contribuido en mayor medida a su aprendizaje personal por su modalidad de enseñanza (Gargallo, 2010). A partir del procesamiento de los datos —cuando se llegó a su saturación—, los resultados permitieron confeccionar un listado de «buenos profesores», cuya identidad se preservó. Posteriormente se relevaron las evaluaciones estudiantiles sobre el trabajo de los docentes que se realizan sistemáticamente al finalizar cada curso, a fin de verificar la existencia de coincidencias con la selección surgida del cuestionario. Se realizó una primera entrevista de carácter informal con los «buenos profesores» en la que se explicaron las características del proyecto, se solicitó su consentimiento para participar como sujetos de la investigación y se coordinaron actividades.
- b. Observación de clases y entrevista. Se realizaron dos observaciones

no participantes de corte etnográfico en las clases propuestas por cada uno de estos profesores. Las clases observadas fueron del tipo magistral, excepto dos casos: una clase práctica organizada en dos sesiones y un seminario. El análisis se efectuó en tres niveles:

- Nivel 1. Como buena práctica de enseñanza (el docente genera expectativas y motiva; domina el tema, genera puentes cognitivos; fomenta que todos aprendan, el autoaprendizaje, el trabajo colaborativo y el respeto por los demás; combina lenguaje técnico y coloquial; se involucra y disfruta al enseñar).
  - Nivel 2. Como actividad típica de aula: la exposición oral monologar (introducción, desarrollo, conclusión; recursos empleados; recursos no lingüísticos).
  - Nivel 3. Como actividad típica de enseñanza de las ciencias: organización y presentación del contenido (secuencias didácticas; interrogación; explicaciones científicas; analogías y metáforas).
- La entrevista consistió en recoger sus reflexiones acerca de los motivos por los cuales podría haber sido seleccionado por los estudiantes, su postura general frente a la enseñanza, sus expectativas sobre el aprendizaje, su grado de satisfacción con la tarea docente, algunos ejemplos de prácticas realizadas en el aula, entre otros.
- c. Análisis del material didáctico. Se analizaron los materiales didácticos a la luz de las dimensiones definidas para las buenas prácticas docentes (Bain, 2007) y su presentación para lograr una comunicación eficaz (Luján Mora, 2014). Se relevaron los materiales de apoyo (guías, prácticos, etc.), las páginas web y la plataforma educativa Moodle de cada uno de los cursos en los cuales participan los docentes encuestados, considerando las referencias verbales sobre los materiales didácticos que hicieron los docentes en entrevistas en profundidad.

## Resultados

### Elección de los docentes para el estudio

Los resultados obtenidos en la encuesta a los estudiantes identificaron una lista de docentes seleccionados integrada por cuatro docentes de la Facultad de Agronomía y cinco docentes de la Facultad de Veterinaria. Se observaron buenas valoraciones en las evaluaciones estudiantiles de los docentes seleccionados, lo cual confirma su condición de informantes calificados para este estudio.

Los motivos de la selección más citados por los estudiantes fueron: «en sus clases se aprende», «siempre está disponible para consultas», «nos conoce por el nombre».

Todos los seleccionados fueron de grados altos en el escalafón docente (grados 4 y 5), con amplia experiencia en la enseñanza, de entre 27 y 43 años.

Los docentes dieron cuenta de ser expertos en la materia que enseñan, han realizado cursos de formación de posgrado, concursos para acceder al cargo docente y han llevado adelante proyectos de investigación, actividades que enriquecen su práctica docente. La práctica de conjugar enseñanza e investigación implica un trabajo grupal y organizado según la duración de los cursos. Destacaron que la universidad es un centro de enseñanza y de investigación y señalaron que de hecho el sistema premia a esta última, lo cual es visto como una dificultad a superar para avanzar en la formación docente. Generalmente destacaron que aprendieron a enseñar en el grupo docente en el que comenzaron a trabajar, en base a acción, reflexión y cambios, además de haber realizado cursos de formación docente e interesarse por temas pedagógicos y discutirlos con colegas. Con respecto a la relación entre la forma en que ellos aprendieron y la forma en que ahora enseñan, algunos se apoyan en los modelos que vivieron, aunque reconocen que no siempre les fue útil; otros sugieren un aprendizaje más a

partir de la reflexión de lo que ven en los estudiantes, objetivando su propia experiencia.

Se refirieron al trabajo con su actual equipo docente, de conformación más o menos estable, con reuniones semanales, planificación conjunta, acuerdos de contenidos y de corrección de pruebas. Sostuvieron la preocupación por la formación académica, la promoción y el proceso por el cual progresivamente los integrantes van tomando mayores responsabilidades dentro del curso. Reconocieron que dentro del grupo se hace formación docente. En algunos casos se visita la clase de otros compañeros del equipo con una mirada muy respetuosa. «Todas las semanas nos reunimos y trabajamos sobre el cuestionario de los dos prácticos de esa semana.»

### Observaciones de clases y entrevistas a docentes

La observación de las clases desarrolladas por los docentes seleccionados permitió centrar las entrevistas en la práctica concreta. En el análisis de las entrevistas en profundidad se detectó, en todos los casos, la presencia de los indicadores que describen «buenas prácticas educativas».

Los entrevistados mostraron preferencia por la docencia directa (teóricos y prácticos), destacando los prácticos por la mayor interacción docente-estudiante, lo que les permitía reflexionar sobre su práctica y los procesos de aprendizaje. Dicha reflexión los llevó a modificar su práctica a lo largo de los años, reduciendo contenidos, llegando a tener por cada tema cuatro o cinco ideas primordiales para transmitir, intentando ubicarse en el momento de la carrera en que está el estudiante y en el papel docente de introducir en el pensamiento disciplinar y su pertinencia para la carrera. Un docente decía: «No podemos perder de vista que son estudiantes de Agronomía, no son estudiantes de Ciencias [...]; no que tengan menos conocimientos, pero sí el sentido que tiene ese conocimiento para su profe-

sión». Y agregaba: «Las clases las hacía larguísimas. [...] La cantidad de información era impresionante, detalle por detalle... El error era ese, la cantidad de información que quería transmitir». En tanto otro concluía: «Hemos aprendido a ir tirando primero las cosas grandes para que queden, tratar de que quede fijo eso y a partir de ahí ir dando los detalles», señalando que hay que repensar el rol docente, dado que la información está disponible y no es lo que el docente tiene que transmitir porque reiterar lo de los libros no sirve.

Los docentes expresaron que la utilización de motivadores que dinamizan la comunicación debe realizarse a través de situaciones cotidianas, «[...] traer lo que hacen cotidianamente como una caja negra y ver que tiene explicaciones razonables los sorprende, es un buen elemento de motivación», y permite rescatar los conocimientos previos que el estudiante pueda tener. Uno de los disparadores al iniciar la clase es el planteo de una pregunta abierta que los estudiantes tienen que resolver: «¿Qué ven acá?, ¿cuál es el problema que vamos a tratar hoy?, ¿cómo lo podríamos abordar?»; esto permite partir de un problema concreto y enfocar el tema principal y su soporte teórico. En el desarrollo de la clase se señaló que preguntas tales como «¿solo eso?, ¿y qué otra cosa más?» permitían a los estudiantes construir los conceptos, relacionarlos y no solo copiar el discurso que ofrece el docente. A su vez, evita que la atención decaiga.

Destacaron la importancia de relacionar las materias de un año con las de otro y de integrar conocimientos, promoviendo el desarrollo de las funciones superiores del pensamiento, aprendiendo a enfocar la materia, la disciplina, lo cual llevaría a «[...] romper algunos esquemas y pensar para qué son útiles las cosas [...], que la memoria sola no sirve y que hay que razonar los temas [...]». Se expuso como un problema que muchas veces los estudiantes pueden realizar los cálculos, pero no saben interpretarlos. El docente entiende que realmente se

sabe la disciplina cuando se desarrolla la capacidad de interpretar los datos. Se entiende el porqué y el para qué del proceso.

Asimismo, los entrevistados señalaron que es necesaria una estructura de clases con unidades que se repiten, con síntesis intermedias de modo que «[...] a la audiencia le sacas un peso de arriba, porque no tiene que estar viendo si algo que dijiste al principio lo vas a poner al final». Hicieron hincapié en la importancia de dar los tiempos para que los estudiantes procesen lo que se expone. «Si escribías en el pizarrón, si haces una síntesis da el tiempo», en contraposición a un texto preelaborado proyectado en un multimedia. Es necesaria la búsqueda de la comunicación en clase para acompañar su desarrollo: «Yo les voy viendo las caras. Mientras me aguanten, bien, pero después, ¿para qué voy a seguir hablando si no les entra más?». Una presentación sintética, clara, es más útil, estimulando también a que ellos tomen sus propias notas. Comentan que aprendieron a manejarse con el pizarrón, dar conceptos y ejemplos, por lo que valorizaron la formación docente como necesaria más allá de la disposición personal. Se expresó la preocupación por explicar el lenguaje técnico para que sea entendible, con analogías y metáforas, ya que la ciencia se maneja con modelos. Todos destacaron el uso de puentes cognitivos en las clases retomando y resignificando conocimientos previos. Asimismo, relacionan la clase que se presenta con las anteriores y las posteriores de su curso.

En general expresaron que todos los estudiantes pueden aprender, unos más rápido y otros más lento, lo que determina la necesidad de nivelación, de transitar un camino previo a fin de tener elementos conceptuales imprescindibles para llevar adelante el curso. Solo algunos expresaron realizar actividades para permitirles a los rezagados (detectados en las actividades prácticas y en los parciales) superar sus dificultades. Los docentes reconocieron que la superación de este grupo

depende también del trabajo que el docente esté dispuesto a realizar.

En general, expresaron interés por el desarrollo de un buen vínculo con el estudiante, en una relación de respeto mutuo y de apertura del docente en cuanto a atender dudas en clase y fuera de esta (presencial o a distancia). En algunos casos se profundizó en que un buen relacionamiento «humano» es valorado por los estudiantes, pero ante todo explicitar desde el primer día la organización del curso, los días de evaluación y consulta, presentar a los docentes y los temas que darán, proponer clases con claridad y ganas, corregir con una pauta prevista, explicarles la razón de sus resultados.

En uno de los casos se mencionó la propuesta de trabajo en equipo de los estudiantes en seminarios como actividad interesante. También se valorizaron las clases de consulta y la discusión que se da en esa instancia. Con respecto a las devoluciones de las evaluaciones, algunos profesores las tomaron como una valiosa instancia de aprendizaje que permite explicar criterios, en tanto otros discreparon con esta postura expresando que no cumplen su función porque se restringen a un reclamo por la calificación. En algunos casos se realizan encuestas internas de evaluación del curso y a su vez se recogen sugerencias de los estudiantes respecto a las guías del curso, lo cual permite mejorarlas. No obstante, en general, propician instancias de evaluación y autoevaluación por los estudiantes.

Los docentes se cuestionaron el uso de la plataforma educativa y la manera de darle mayor utilidad, dado el progresivo descenso de la asistencia a teóricos a medida que avanza el año, interrogándose sobre las causas y efecto de la cantidad y exigencia de las asignaturas que comparten cada semestre.

En síntesis, se encontraron como puntos en común: la fuerte dedicación a la tarea docente y el gusto por desarrollarla, con la planificación de las clases, el uso de ejemplos relacionados con la vida cotidiana, el cuidado del vínculo con el estudiante, sin

descuidar la exigencia y el respeto, en un ambiente amable como forma de generar actitudes positivas, la imperiosa necesidad de prácticas en algunos casos y el trabajo docente y de aprendizaje en equipo.

### Análisis del material didáctico

Se encontraron diferencias entre los cursos en el uso de páginas web y la plataforma educativa Moodle como medio para difundir el material didáctico. En general las páginas de los cursos son usadas como repositorio de material, algunos utilizan sus herramientas para proponer actividades (minitests, evaluaciones, autoevaluaciones, entregas de informes).

Dentro de ellas se puede observar principalmente: a) presentación del equipo docente, en algunos casos identificados con foto y temáticas que abordan; b) programa y cronograma con calendario de clases, evaluaciones, consultas, entregas de resultados y definición de los espacios de encuentro; c) presentaciones de clase (proyección o grabación); d) ejercicios prácticos como autoevaluación y pruebas

calificadas; e) bibliografía indicada escaneada y accesible; f) foro de noticias con utilización unilateral de los docentes hacia los estudiantes, algún foro de consulta de dudas.

Con respecto a los materiales de apoyo, se encontró que son legibles, claros, con un cuidadoso diseño gráfico, muy estructurados y fáciles de comprender.

### Conclusiones y contribuciones

En ambas facultades se encontraron resultados similares, fueron mencionados con mayor frecuencia por los estudiantes solo cinco o seis docentes, de alto grado y experiencia.

En sus clases despliegan un clima de confianza y bajo riesgo para los estudiantes, manteniendo una actitud abierta hacia ellos. Sus clases presentan secuencias didácticas específicas que invitan a la participación de los estudiantes. Reflexionan sobre sus clases para mejorar de año en año y se ocupan de la formación de los docentes a su cargo. Planifican las clases en equipo y las discuten una vez desarrolladas.

En concreto, generan un clima de aula agradable, tranquilo, facilitador de la participación. Desarrollan vínculos de afecto, consideración, buen trato y respeto. Organizan el contenido disciplinar en función del desarrollo de procesos cognitivos de alto nivel: inferir, hipotetizar, valorar, explicar. Preparan materiales que facilitan el aprendizaje de sus estudiantes y los brindan en distintos soportes para que sean accesibles.

Estos resultados son coincidentes con la bibliografía consultada. Es necesario desarrollar con más profundidad el conocimiento de estas buenas prácticas para construir modelos que sean útiles para así contribuir a la formación del conjunto de los docentes de nuestras facultades y de la Universidad toda.

### Agradecimientos

A los docentes que mostraron su disposición y apertura para ser sujetos de observación de este trabajo, compartiendo sus ideas, conocimientos y experiencias.

## Referencias bibliográficas

- BAIN, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- FENSTERMACHER, G. y SOLTIS, J. (1999). *Enfoques de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GARGALLO, B. et al. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Iberoamericana de Educación*. n.º 51/4.
- LUJÁN MORA, S. (2014). *La comunicación oral: claves para realizar buenas presentaciones*. España: Altaria.
- ZABALZA, M. A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- (2012). El estudio de las «buenas prácticas» docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 10 (1), 17-42.

