



Excelencia

y buenas prácticas académicas
en instituciones educativas

Ana Hirsch Adler y Judith Pérez-Castro, coordinadoras

educación

iisue

Catalogación en la publicación UNAM

Nombres: Hirsch Adler, Ana, editor. | Pérez Castro, Judith, editor.
Título: Excelencia y buenas prácticas académicas en instituciones educativas / Ana Hirsch Adler y Judith Pérez-Castro, coordinadoras.
Descripción: Primera edición. | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2022. | Serie: IISUE educación.
Identificadores: LIBRUNAM 2136276 | ISBN 978-607-30-6096-7.
Temas: Enseñanza universitaria -- México -- Estudio de casos. | Efectividad docente. | Enseñanza efectiva.
Clasificación: LCC LB2331.E93 2022 | DDC 378.125—dc2

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego externos, conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Este libro es producto del proyecto de investigación “Estudio sobre la excelencia del profesorado del posgrado de la UNAM” y contó con el apoyo del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica, clave IN300217, de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM.

Coordinador editorial
Jonathan Girón Palau

Edición
Edwin Rojas Gamboa

Edición digital (PDF)
Estefanía Huelgas Morales

Diseño y fotografía de la cubierta
Diana López Font

Primera edición: 2022
Primera edición digital (PDF): 2022

DR© Universidad Nacional Autónoma de México,
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación,
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, Ciudad de México,
www.iisue.unam.mx
Tel. 55 56 22 69 86

ISBN: 978-607-30-6096-7
ISBN (PDF): 978-607-30-6336-4



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Hecho en México

ÍNDICE

- 9 Introducción
Ana Hirsch Adler
Judith Pérez-Castro
- 23 La excelencia en educación superior desde los estudios internacionales
Karla Kae Kral
- 45 Los académicos de posgrado y la excelencia en la enseñanza
Ana Hirsch Adler
- 71 Evaluación, autoevaluación y excelencia en la opinión del profesorado de la Universidad de Colima
Antonio Gómez Nashiki
- 95 La excelencia del profesorado universitario: entre prácticas y normas
Guadalupe Chávez González
María Concepción Treviño Tijerina
- 117 Rasgos de un buen profesor de comunicación y periodismo según los estudiantes
Araceli Noemí Barragán Solís

- 143 La docencia inclusiva en el contexto de la educación universitaria de excelencia
Judith Pérez-Castro
- 167 Ética de la organización y valores. Perspectiva de académicos de México y Venezuela
Douglas Antonio Izarra Vielma
- 191 Profesores excelentes que forman nuevos docentes
Cecilia Salomé Navia Antezana
María Guadalupe Guzmán Villa
Douglas Antonio Izarra Vielma
- 215 Responsabilidad social universitaria y excelencia del profesorado en dos programas de educación
Juan Martín López-Calva
Martha Leticia Gaeta González
María del Carmen de la Luz Lanzagorta
- 239 Un modelo holístico de excelencia para las buenas prácticas en las tutorías del bachillerato
Víctor León-Carrascosa
María José Fernández-Díaz
- 263 La excelencia del profesorado y la adversidad. El caso de la Escuela Normal de Guanajuato
Karin Yovana Quijada Lovatón
- 285 Siglario
- 289 Acerca de los autores

Ana Hirsch Adler

INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte del “Estudio sobre la excelencia del profesorado del posgrado de la UNAM”.¹ El objetivo general del proyecto es conocer los indicadores que los profesores de posgrado de la UNAM consideran que son los más relevantes de la excelencia del profesorado.

El propósito del capítulo es presentar algunos resultados de la fase de entrevistas, específicamente de dos preguntas abiertas relacionadas entre sí: ¿Qué significa para usted ser un académico de excelencia? y ¿qué características identificaría usted en los buenos profesores?

Se llevó a cabo una revisión de literatura especializada sobre dos conceptos: la excelencia en el ámbito de la educación superior y la excelencia en la enseñanza. Con respecto al primero, encontramos diferentes posturas. Ubicamos, por un lado, investigaciones que consideran que la propuesta de la excelencia es apropiada para el desarrollo de las universidades (Brusoni *et al.*, 2014). En contraposición están aquellas que tienen una fuerte visión crítica, ya que lo rechazan por ser parte de una ideología neoliberal y ven pocas posibilidades de revertir su influencia global (Saunders y Blanco, 2017).

1 Aprobado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT de la UNAM) de 2017 a 2019.

Entre esas dos posiciones se pueden situar las que están en contra del concepto y de las consecuencias que consideran negativas para las instituciones educativas, pero que proponen ideas para contrarrestarlas, como las expresadas por Yenny Hinostroza-Paredes (2020) sobre el concepto de agencia. También es el caso de Gourlay y Stevenson (2017), que buscan rescatar, por ejemplo, las relaciones entre los sujetos, la libertad académica y la relación pedagógica, y de Fuentealba e Imbarak (2018), que proponen visibilizar la subjetividad, la relación entre profesores y estudiantes, así como las oportunidades para el desarrollo personal y profesional.

Respecto al concepto de excelencia en la enseñanza, retomamos la propuesta de Elton (2006), que distingue y describe en qué consisten la competencia en la enseñanza y la excelencia en la enseñanza. Se consideran también el estado de conocimiento elaborado por Jerez, Orsini y Hasbún (2016), con respecto a los atributos de una docencia de calidad en la educación superior, y las características y cualidades que constituyen una docencia de excelencia, así como el trabajo de Bolívar y Caballero (2008), que da cuenta de dos conceptos articulados: *excelencia en la enseñanza*, que se produce en el trabajo cotidiano de los profesores, y *excelencia visible en la enseñanza*, que se refiere al ámbito universitario en general.

En cuanto a la metodología, se expone el procedimiento que se siguió para la elección de los académicos de posgrado con el fin de poder entrevistarlos, las características de la muestra cualitativa y el análisis de la información empírica.

Se consideran las respuestas que dieron los 34 académicos de posgrado de una universidad pública federal, que se ubica en la región central de México, a las dos interrogantes mencionadas previamente. Sobre la primera, se indica lo que los entrevistados consideran que es la excelencia, sobre todo en términos de las funciones sustantivas, mientras que, en la segunda, las respuestas permitieron definir seis categorías de carácter empírico. Éstas son: conocimiento; generar un ambiente de aprendizaje flexible y estar conscientes de las necesidades de los alumnos; diversos procedimientos de enseñanza; motivar la participación; responsabilidad y compromiso, y comunicación.

Sobre el concepto de excelencia en la educación superior

Incorporamos el valioso esfuerzo grupal que llevaron a cabo 14 autores de la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) sobre el concepto de excelencia, como “una marca de distinción, que describe algo que es excepcional, meritocrático, sobresaliente o de expectativas mayores de lo normal” (Brusoni *et al.*, 2014: 20). Manifiestan que en las universidades europeas el concepto de excelencia se ha empleado con frecuencia en esquemas de acreditación en el campo gerencial de la educación superior, para determinar el nivel de la calidad del servicio que proporcionan las instituciones y así poder definir estándares de desempeño. Aprecian, sin embargo, que en las instituciones educativas aquél es más difícil de determinar, pues se refiere a la calidad de la enseñanza, las capacidades de los alumnos, los recursos y los logros de los estudiantes.

Además del nivel social e institucional considerado en el trabajo hecho por la ENQA, pensamos que es significativo el que se haya incorporado un tema más específico como el de la excelencia docente. Señalan que hay diferentes definiciones de lo que significa ser un excelente profesor, dependiendo del contexto social, económico y político, y que evaluar la calidad de la enseñanza ha sido un asunto muy discutido en la educación superior. Expresan también que hay diferentes aproximaciones de la excelencia que son útiles para ilustrar los aspectos multidimensionales del concepto, que puede ser examinado mediante los diferentes papeles y funciones que se llevan a cabo en las instituciones de educación superior.

Con una visión diferente, Saunders y Blanco (2017) extraen la noción de excelencia en la enseñanza del lugar privilegiado en que se la ha ubicado con el fin de analizarla, lo mismo que sus implicaciones, y la exploran como un instrumento de la ideología neoliberal en la educación superior. Afirman que rara vez tiene que justificarse, pues se presenta como un *a priori*, es decir, como un ideal deseable, que a la vez impone un régimen de mediciones y operacionalizaciones que descomponen asuntos complejos en unidades observables.

Entre los temas que desarrollan están los cambios que se han producido en la relación entre los profesores y los alumnos, la importancia de los *rankings*, la tensión que se produce entre la medición y los procesos creativos de las prácticas pedagógicas emancipadoras, la variedad de términos que hay sobre la excelencia en la enseñanza y la enseñanza de la excelencia (enseñar a otros sobre la idea de la excelencia), el impacto de la ideología neoliberal y el papel de la tecnología. En contraposición, manifiestan que “si se asume que la educación superior tiene múltiples propósitos, que cambian a lo largo del tiempo de modo de responder a un contexto específico, la idea de la excelencia requiere ser repensada” (Saunders y Blanco, 2017: 9).

Por su parte, Yenny Hinostroza-Paredes (2020), de la Universidad de Helsinki, analizó 28 investigaciones acerca de la situación de los profesores universitarios de varios países en torno a su capacidad de agencia. La indagación se realizó con publicaciones de 2007 a 2019 de instituciones de Estados Unidos y Europa, así como de algunos países de Asia, África y Oceanía. Identificó cuatro temas centrales: políticas educativas, desarrollo profesional, identidad y justicia social.

Plantea que existe un debate actual sobre los efectos de las políticas educativas neoliberales dominantes en la formación de los profesores y en su profesionalismo. Recoge de Avis y Reynolds (2018) y de Samuelson (2018) (en Hinostroza-Paredes, 2020: 4) que “en las políticas educativas nacionales y en su implementación institucional, las condiciones y escenarios están saturados con la lógica gerencial neoliberal, de austeridad, digitalización, precariedad laboral y colegialidad impuesta desde arriba”.

A diferencia de lo expresado acerca de la propuesta neoliberal, la autora retoma de Edwards (2005, en Hinostroza-Paredes, 2020: 17) el concepto de agencia como “la capacidad de trabajar con otros, negociando e integrando el conocimiento profesional para servir a metas compartidas, lo que produce una forma mejorada de agencia profesional”. Se vincula con la construcción de una fuerte identidad profesional y de reconocer en la enseñanza y en la investigación las dimensiones éticas, morales y sociales.

Otra propuesta es la de Gourlay y Stevenson (2017), quienes siguen los planteamientos de Stevenson, Whelan y Burke (2017) acerca de que:

los discursos de la política de la educación superior contemporánea están orientándose cada vez más por las tablas de clasificación, la competencia en los mercados y el dominio de la cultura de prestigio, con la noción de excelencia enmarcada tanto por las respuestas del sector como por las prácticas institucionales (Stevenson, Whelan y Burke 2017, en Gourlay y Stevenson, 2017: 392).

Estos autores expresan su preocupación sobre la posible aparición de problemas “cuando se busca reducir el complejo, inestable, dependiente del contexto y multifacético constructo de excelencia a un conjunto de mediciones”. En contraste, se busca rescatar “la importancia de los matices, las relaciones, la libertad académica y la naturaleza emergente de la relación pedagógica” (Gourlay y Stevenson, 2017: 395).

Fuentealba e Imbarak (2018) orientan su argumentación sobre el compromiso del docente, con respecto a las demandas nacionales e internacionales que se han planteado repetidamente a los profesores a partir de la década de los noventa. Dan cuenta de las presiones internacionales que han provocado reformas, que suelen desconocer las particularidades de las instituciones educativas nacionales y con ello “tensionan la noción de profesionalismo y profesionalidad” (Fuentealba e Imbarak, 2014: 258). Todo ello se ubica en un paradigma efectivista, que incide en los estándares, las políticas de incentivos y en el modo de actuar de los profesores. Como alternativa, se propone repensar la política educativa visibilizando la subjetividad de los actores, espacio en el que profesionalidad e identidad profesional se nutren orgánicamente para marcar diferencias en sus contextos de desempeño (Fuentealba e Imbarak, 2018: 260).

En torno al concepto de excelencia en la enseñanza

Como ya se ha dicho, para el concepto de excelencia en la enseñanza se consideran los aportes de Elton (2006). Una cuestión importante de su obra es la distinción entre competencia en la enseñanza (*teaching competence*) y excelencia en la enseñanza (*teaching excellence*). Afirma que la segunda es un concepto que carece de precisión. Esto es así debido a su multidimensionalidad y a que genera confusión cuando se intenta reducirlo a una sola dimensión. Indica que esta búsqueda de reducción se produce por la demanda de los *rankings* y de las clasificaciones, y que lo que provee una unificación básica a todas las dimensiones de la excelencia es que el propósito de la enseñanza es generar el aprendizaje.

Propone una lista de competencias básicas: a) organización (planear, preparar, usar adecuadamente el tiempo y cumplir con los objetivos); b) presentación (claridad, conocimiento de la materia, habilidades de exposición y entusiasmo por el tema); c) relación (empatía con los estudiantes, involucramiento con los alumnos y sentido del humor); d) validación (hacer coincidir los objetivos e impulsar el aprendizaje), y e) evaluación (autorreflexión, respuesta a la retroalimentación y evaluación por pares).

Además de las competencias de la enseñanza, Elton (2006) indica que las dimensiones de la excelencia individual son: 1) utilizar la propia reflexión sistemáticamente en la práctica; 2) ser un innovador; 3) participar en la elaboración de los currículos; 4) brindar un servicio de enseñanza a la comunidad; 5) investigar en la enseñanza de la propia disciplina; 6) efectuar investigación pedagógica, y 7) ser un erudito de su propia disciplina.

Sobre este mismo tema, Jerez, Orsini y Hasbún (2016) realizaron un estado del conocimiento con 25 artículos sobre investigaciones de carácter empírico con estudiantes y profesores, en cuanto a los atributos de una docencia de calidad en la educación superior y las características y cualidades que constituyen una docencia de excelencia. Los clasificaron en tres tipos de competencias: genéricas (características personales, actitudinales y comunicativas); pedagó-

gicas (estrategias de enseñanza-aprendizaje y de planificación-gestión), y disciplinares.

Articulan la calidad de la docencia universitaria con la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y con la formación de los profesionales. Afirmar que hay cada vez más atención sobre estos temas y mayor presión para generar evidencias según estándares de acreditación y que, sin embargo, se ha olvidado a los profesores universitarios y su práctica docente. Por ello, retoman la propuesta de Young y Shaw (2014, en Jerez, Orsini y Hasbún, 2016: 484), quienes “plantean que la labor del docente en la universidad es compleja, y por tanto definir qué se entiende por calidad es aún más complejo, considerando que se trata de un concepto controvertido”.

Por su parte, Bolívar y Caballero (2008) distinguen entre la excelencia en la enseñanza y la excelencia visible de la enseñanza, que requieren diferentes procesos de evaluación. La primera se ubica en el trabajo cotidiano del profesor en el aula, se refiere al conocimiento que se tiene en un área determinada, recupera los procesos de reflexión y las experiencias, incorpora innovaciones y se caracteriza por el uso de estrategias.

La segunda se guía por procesos de investigación acerca de cómo aprenden los estudiantes y cómo influye la docencia en los aprendizajes. Trata acerca de la creatividad para desarrollar materiales y la evaluación sistemática de la enseñanza y el aprendizaje, para lo cual se necesita de procesos críticos y reflexivos del trabajo en el aula y que todo ello sea compartido con la comunidad universitaria.

Los autores sostienen que ha aumentado la presión por la productividad, lo que ha generado que la docencia se ubique en un lugar secundario en las instituciones. Concluyen que es necesario realzar el valor de la educación superior y que, por ello, es indispensable que la comunidad universitaria promueva la excelencia visible de la enseñanza. Un asunto significativo radica en la formación de los profesores y también en que la docencia recupere un lugar predominante, se participe en la investigación pedagógica, se integre docencia e investigación y se establezcan criterios para valorar la excelencia académica y la investigación en la enseñanza.

¿Cómo se eligió a los entrevistados?

Lo que ahora se presenta forma parte de la segunda etapa del “Estudio sobre la excelencia del profesorado del posgrado de la UNAM”. La primera fase consistió en la aplicación de un cuestionario escala de la Universidad de Granada (Fernández Cruz y Romero, 2010), al que se agregaron cuatro preguntas abiertas. La cuarta es la siguiente: *mencione el nombre de hasta tres profesores de posgrado de la UNAM que considere como excelentes*. Se obtuvieron 710 nombres a partir de las respuestas, que se ordenaron de mayor a menor por el número de veces en que fueron elegidos.

La segunda etapa se refiere a un programa de entrevistas. Se diseñó una primera guía en 2017, con cinco preguntas, que se utilizó con 13 académicos, 11 de los cuales habían sido los más mencionados por los académicos que contestaron la cuarta pregunta abierta del cuestionario. En 2018 se aplicó la misma guía, a la que se agregaron cinco nuevas preguntas a 21 académicos de la lista.

Para este capítulo, retomamos dos preguntas interrelacionadas: *¿Qué significa para usted ser un académico de excelencia?*, que contestaron 13 académicos de posgrado en 2017, y *¿Qué características identificaría usted en los buenos profesores?*, que se indagó con 21 profesores e investigadores de ese nivel de enseñanza en 2018. El cambio en la manera de preguntar entre un año y otro se debió a que la pregunta directa sobre la excelencia del profesorado no fue bien acogida por los primeros entrevistados.

Características de la muestra cualitativa

Se trata de 22 hombres y 12 mujeres. Los 34 entrevistados trabajan en 24 diferentes posgrados y en su mayoría cuentan con una larga trayectoria en la universidad. Sólo tres tenían una antigüedad menor de 19 años, nueve de 20 a 29, 11 de 30 a 39, cinco de 40 a 47, cinco más de 50 y uno con 60 años de trabajo ininterrumpido. Se trata

de cinco académicos eméritos. Asimismo, 31 de los entrevistados pertenecían al Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (SNI-Conacyt); la gran mayoría (22) se encontraba en el nivel III, cinco en el nivel II y cuatro en el nivel I.

Procedimiento para el análisis de la información empírica

Como hubo preguntas iguales o similares en ambas guías de entrevista, pudimos separar para este capítulo las dos ya mencionadas. Las respuestas se clasificaron de acuerdo con los diversos asuntos que indicaron los entrevistados, lo que dio lugar a categorías empíricas. Para construirlas tomamos en cuenta “los análisis que se centran en el significado”, de acuerdo con Steinar Kvale (2008: 138), que son: codificación, condensación e interpretación.

Codificar implica asignar una o más palabras clave a un segmento del texto [...] y categorización implica una conceptualización más sistemática de una declaración, susceptible de cuantificación; sin embargo, los dos términos se utilizan a menudo de manera intercambiable. Por la categorización, el significado de largas declaraciones de entrevista se reduce a unas pocas categorías simples (Kvale, 2008: 138-139).

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Presentamos en dos apartados lo que expresaron los entrevistados acerca de a las dos interrogantes planteadas.

Excelencia del profesorado

Con respecto al tema de la excelencia, se formularon las siguientes ideas: cumplir adecuadamente con las funciones sustantivas e ir más lejos, y cumplir cabalmente y con un esfuerzo adicional. Vinculado con lo anterior, los profesores e investigadores indicaron: buscar un

alto nivel generalizado, realizar investigación de la mejor calidad e impartir las mejores clases, estar actualizados en los últimos descubrimientos, tener un elevado nivel de conocimientos y habilidad para transmitirlos, así como conocimiento de las materias que se imparten y de las necesidades de los estudiantes. Introducimos algunos de los testimonios:

Creo que más que buscar la excelencia se debería buscar un alto nivel, pero más generalizado. La idea misma de excelencia, para mí, es una idea competitiva que debe ser ajena al ejercicio de la ciencia [...] al estudio de la ciencia y a la enseñanza de la ciencia. Deberíamos pensar más en términos de la vieja idea de academia, concibiendo a la ciencia como un trabajo de conjunto en el que cada uno de los miembros tiene un papel que desempeñar (entrevista 1, posgrado en Antropología).

Como puede notarse, sobresale en ese comentario la idea del trabajo colectivo, con la finalidad de incrementar y generalizar el conocimiento científico.

La excelencia es una palabra difícil de definir [...]. Creo que un profesor de excelencia es aquel que cumple adecuadamente con sus funciones sustantivas y va un poco más lejos (entrevista 2, posgrados en Ciencias Bioquímicas y en Ciencias Biomédicas).

[...] no me gusta la palabra excelencia, de entrada, pero considero que hay que cumplir con la labor que nos encarga la universidad, que es hacer investigación de la mejor calidad que podamos [...] y dar las mejores clases que podamos (entrevista 3, posgrados en Ciencias Biológicas, en Ciencias Biomédicas y en Ciencias Bioquímicas).

En estos dos testimonios se advierte claramente la necesidad de que se cumplan las funciones sustantivas, pero también que el trabajo de los académicos universitarios no se queda ahí, sino que se busca siempre su mejora.

¿Qué significa ser un académico de excelencia? [...] va ligado al nivel de conocimientos que tiene la persona en ciertas áreas del conocimiento [...] y tener la habilidad de transmitir esos conocimientos (entrevista 10, posgrados en Ciencias Químicas, en Ciencias Bioquímicas y en Ingeniería de Materiales).

Aquí se manifiesta que uno de los elementos básicos de la excelencia académica tiene como principal propósito la creación y transmisión del conocimiento.

Podemos apreciar que la pregunta acerca de la excelencia del profesorado no fue fácil de contestar por parte de los entrevistados, pero que, después de reflexionar sobre ella, manifestaron ideas importantes, como son el trabajo colectivo, el mejor cumplimiento de las funciones sustantivas y su articulación con el conocimiento.

Al respecto, Quijada (2019 a: 1) considera que:

la excelencia del profesorado universitario es un concepto polisémico en constante construcción y que ha cobrado importancia en los últimos 10 años debido a las políticas educativas que promueven la calidad en las universidades. Su práctica encierra un conjunto de cualidades y habilidades intelectuales y socioemocionales que favorecen la producción científica, la construcción de ambientes de aprendizaje significativos, el trabajo en equipo y una buena relación con los estudiantes.

Características de los buenos profesores de posgrado

Las respuestas obtenidas con la pregunta sobre las características de los buenos profesores permitieron definir categorías de carácter empírico. La que incluye el mayor número y variedad de menciones es el conocimiento. Después están: generar un ambiente de aprendizaje flexible y tener consciencia de las necesidades de los alumnos; dominar diversos procedimientos de enseñanza; motivar la participación; manifestar responsabilidad y compromiso, y establecer comunicación.

Las presentamos a continuación, de acuerdo con los asuntos que fueron más señalados.

Conocimiento

Es la categoría más relevante, ya que encontramos 21 testimonios de los entrevistados sobre esta amplia temática, lo que implica que todos los académicos considerados en 2018 se refirieron a variados aspectos de esta dimensión cognitiva.

Los principales tópicos que se indicaron directamente y en forma reiterada son: poseer conocimiento en general y de las materias que se imparten; ser expertos en sus campos y especialidades; generar conocimiento; demostrar capacidad para explicar lo que se quiere transmitir, y conocer a los estudiantes. Los entrevistados consideraron que el conocimiento debe ser significativo, vinculado con la realidad y de interés para los alumnos. Se hizo referencia a la actualización con respecto a realizar investigación y, mediante ésta, mantenerse actualizados y seguir aprendiendo. En cuanto a la apertura, se mencionó tener la mente abierta, buscar continuamente nuevas ideas, así como mostrar disposición al diálogo y a ofrecer lo más novedoso. Elegimos como ejemplos los siguientes:

El conocimiento debe ser significativo, lo que comprende es que tengas una conexión con la realidad y con los intereses de los [estudiantes] [...], debes acercarle lo que él está buscando: un conocimiento técnico y científico (entrevista 16, posgrados en Ciencias de la Tierra y en Ingeniería).

[Los profesores] son expertos en su campo, además, van más allá, están interesados en la historia del conocimiento dentro de su campo y, de alguna manera, formal o informal, están interesados en el proceso de aprendizaje y de la transmisión del conocimiento, de manera que son conscientes de la metodología, de diferentes técnicas [y] de la motivación (entrevista 24, posgrados en Ciencias Médicas, Odontológicas y de la Salud, y en Ciencias Biomédicas).

El conocimiento es una categoría tan amplia que puede cumplir con variados aspectos, tales como ser significativo, estar vinculado con la realidad y con los intereses de los alumnos, tomar en cuenta la historia del conocimiento en cada una de las áreas y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La calidad va a estar dada por la capacidad de acceder a las fuentes, [...] de conocer los últimos conocimientos en su disciplina o en su área de conocimiento, en la calidad de sus investigaciones; esa capacidad de manejo de datos [...] [y] de métodos; de su capacidad de exposición de resultados y de [su] divulgación en la docencia (entrevista 27, posgrado en Ciencias Políticas y Sociales).

Ser alguien que está dispuesto a seguir aprendiendo, que está abierto a nuevas ideas y que, en esa interacción con estudiantes o colegas, no sólo imparte sus puntos de vista o su información, sino [que] también está dispuesto a discutir y dialogar sobre esa información (entrevista 20, posgrado en Psicología).

Podemos ver que la tarea principal de la mayoría de los entrevistados es la investigación y que consideran que los procesos y resultados que de ella derivan son de gran apoyo para desarrollar su docencia. Estiman que para hacerlo es necesario siempre seguir aprendiendo.

Por tratarse de un trabajo pionero, multicitado y de enorme relevancia para el campo temático sobre el profesorado universitario, retomamos la obra de Bain (2007), que da cuenta de la investigación que llevó a cabo con 63 docentes sobresalientes en Estados Unidos. Propone seis preguntas y conclusiones para cada una de ellas. Planteamos los elementos sobre la primera: ¿Qué saben y entienden los mejores profesores? Y concluye que:

conocen su materia extremadamente bien, están al día de los desarrollos intelectuales, científicos o artísticos de importancia en sus campos; razonan de forma valiosa y original en sus asignaturas, estudian con cuidado y en abundancia lo que otras personas hacen en sus disciplinas

[...], leen a menudo muchas cosas de otros campos [...] y ponen mucho interés en los asuntos generales de sus disciplinas (Bain, 2007: 26-27).

Sobre la capacidad de pensar metacognitivamente, expresa que “han utilizado su conocimiento para desarrollar técnicas que les permitan conocer a fondo principios fundamentales y conceptos organizativos [...]. Saben cómo simplificar y clarificar conceptos complejos [...] y son capaces de pensar sobre su propia forma de razonar la disciplina” (Bain, 2007: 27).

En cuanto a la relevancia de los procesos de aprendizaje, indica que los profesores “asumen que el aprendizaje tiene poco sentido si no es capaz de producir una influencia duradera e importante en la manera en que la gente piensa, actúa y siente” (Bain, 2007: 28).

Los entrevistados que, como ya mencionó anteriormente, cuentan con una larga trayectoria en la universidad, destacaron tópicos que Bain (2007) tomó en consideración. No sorprende que los académicos de posgrado priorizaran el conocimiento, que podría definirse como la materia prima de las universidades por su relevancia y por las diferentes maneras en que se lleva a cabo a partir, principalmente, de las funciones sustantivas.

Elton (2006) explica que los estudiantes no pueden esperar una excelencia uniforme en todos sus profesores, pero sí pueden hacerlo con respecto a sus competencias. El autor retoma la definición de Kirschner *et al.* sobre las competencias en la enseñanza, que consiste en “la combinación única de conocimiento: qué, cómo, cuándo y por qué, y habilidades, es decir, ser capaces de llevar a cabo operaciones específicas” (Kirschner *et al.*, 1997, en Elton, 2006: 5).

Generar un ambiente de aprendizaje flexible y estar conscientes de las necesidades de los alumnos

Encontramos ideas sobre este asunto por parte de 14 entrevistados. Se indicaron cuestiones acerca de la necesidad de generar un ambiente de aprendizaje flexible y abierto, y de inspirar, acompañar, conectar y apoyar a los estudiantes. Aunque la visión expresada por

los entrevistados es altamente positiva en la mayor parte de sus respuestas, también se reconocen problemas. Uno de éstos es la preparación de los jóvenes en el nivel previo al posgrado, pues consideran que en muchos casos aquélla es deficiente. Algunas de las opiniones son las siguientes:

Creo que hay diferentes [profesores], los que dan muy buenos cursos que les sirven a los estudiantes para su preparación, los que inspiran a los estudiantes, los que los acompañan [...] (entrevista 17, posgrados en Ciencias Físicas y en Ciencias Químicas).

[...] poder generar un ambiente de aprendizaje muy flexible, muy abierto, donde los estudiantes y el profesor se sientan cómodos para participar (entrevista 14, posgrados en Ingeniería y en Ingeniería de Materiales).

[...] que acompañen a sus estudiantes cercanamente, no nada más en las clases, sino que estén dispuestos a apoyarlos (entrevista 25, posgrados en Estudios Latinoamericanos y en Trabajo Social).

La adecuada interacción que procuran los profesores en su relación con los estudiantes sobresale en estos testimonios, asunto que se manifestó repetidamente como un elemento en las críticas hacia los modelos neoliberales de la excelencia académica en la revisión de la literatura.

Debe estar consciente de no pedir demasiado, [...] porque nuestros estudiantes llegan de un sistema educativo con muchos defectos, desde el nivel básico. [...] cuando llegan al posgrado o cuando llegan al nivel profesional, se dan cuenta de todo lo que les falta, [...] no nada más conocimiento, sino maneras de expresarse, de cuestionarse las cosas y de hacerse de un criterio (entrevista 21, posgrado en Lingüística).

Una gran parte de los esfuerzos que llevan a cabo los profesores de posgrado tiene que ver con preparar a los nuevos alumnos, no sólo en cuanto a los conocimientos que les faltan para poder adaptarse a ese nivel de enseñanza, sino también en aspectos valorales y

actitudinales y en diversas habilidades, tales como las técnicas y de comunicación.

Sobre el acompañamiento a los estudiantes, Quijada (2019b) resalta el importante papel que desempeñan las asesorías y las tutorías que proporcionan los docentes en la formación de los estudiantes, y para ello emplea el término de *mentoring*. Según la autora, diversas publicaciones enfatizan tres tipos de acompañamiento: formales, semiformales e informales. El primero se refiere al programa de tutorías y especialmente al desarrollo de las tesis; el segundo involucra a otros estudiantes dentro de los parámetros institucionales y el tercero son relaciones que se realizan de manera informal. La investigación realizada indica que “el *Mentoring* juega un papel central en la formación científica de los académicos” (p. 264). Entre las conclusiones está la siguiente:

La oportunidad de interactuar con un sujeto más joven o sin experiencia les permite [a los profesores] redirigir sus conocimientos de manera creativa a favor de las nuevas generaciones, y sobre todo les otorga el título de experto, un estatus que beneficia su crecimiento personal (Quijada, 2019b: 267).

Álvarez-Pérez y López-Aguilar (2020: 46), de la Universidad de la Laguna, en España, llevaron a cabo una investigación sobre “los factores que intervienen en la transición, adaptabilidad y éxito en la formación universitaria”, con el fin de “identificar las características de los estudiantes bien adaptados y con buen rendimiento en la educación superior”. Aplicaron un cuestionario a 208 estudiantes de 36 carreras y encontraron que el rendimiento en las etapas previas es un factor determinante de la adaptabilidad.

Preocupa, por ello, que algunos de los profesores entrevistados en la universidad mexicana hayan señalado que varios estudiantes llegan al posgrado con deficiencias y que constituye una tarea difícil formarlos para que logren cumplir con buenos resultados los estudios de ese nivel de enseñanza.

La principal conclusión de los autores es que, para tener éxito, los educandos deben tener una buena disposición hacia el aprendiza-

je, metas claras, responsabilidad y competencias adecuadas. Se trata de una serie de factores interrelacionados que incluyen procesos de tipo social, cognitivo y emocional.

Diversos procedimientos de enseñanza

Esta cuestión fue expresada por 12 entrevistados. Lo que se repite varias veces es la preparación de las clases. También se mencionaron: incorporar en los cursos los resultados de las propias investigaciones, contar con habilidades didácticas, tener disposición y hábitos para la enseñanza, ofrecer ejemplos de la vida real, propiciar la reflexión, trabajar en equipo, promover que los estudiantes hagan preguntas, reunirse frecuentemente con ellos y considerar sus avances. Indicaron lo siguiente:

Hay que hacer que trabajen por su cuenta, que ellos vayan descubriendo ciertas cosas, no darles los resultados gratis, sino ponerles problemas en los que tengan que pensar mucho, y no darles un problema parecido a lo que vieron en clases, sino motivarlos con desafíos [...] enfrentarlos a situaciones desconocidas, y a ver cómo se las arreglan (entrevista 15, posgrado en Ingeniería).

Yo creo que cada semestre es como un reto [...], que el programa que uno ha planeado se cumpla con la mayor calidad [...], que los estudiantes vayan más allá de los contenidos del programa, que hagan algo nuevo, que les sirva para reflexionar (entrevista 30, posgrado en Historia).

Como puede verse, la preparación que proporcionan los académicos a sus alumnos no puede ser repetitiva, pues se busca promover la autonomía, los procesos de cambio, la innovación y la creatividad.

Yo soy [...] un tutor muy presente: me reúno una o dos veces por semana con cada uno de mis estudiantes; me siento con ellos a revisar

sus resultados, a compartir dudas, a revisar bibliografía (entrevista 17, posgrados en Ciencias Físicas y en Ciencias Químicas).

[...] preparación, es aquel que planea bien sus clases [...]; me refiero a aquel profesor que sabe trabajar en equipo. Las clases [...] tienen que ver mucho con hacer practicar al estudiante; es como la gimnasia mental, es involucrar al estudiante en la práctica (entrevista 32, posgrados en Filosofía, en Filosofía de las Ciencias y en Ingeniería y Ciencias de la Computación).

Aunque se promueven las actividades que estimulan la reflexión, es evidente que deben articularse con el trabajo en equipo y con la práctica.

Motivar la participación

La motivación fue un elemento central en 10 de las entrevistas. Algunas de las ideas que se expusieron tratan acerca de la pasión y vocación por el trabajo, realizar bien la labor, transmitir el gusto por la disciplina y por la tarea docente, y entusiasmar a los alumnos. Los entrevistados señalaron:

Transmitirles el gusto por la disciplina. Un profesor debe ser positivo y dirigirse a los estudiantes y decirles que, bueno, las cosas son difíciles, pero eventualmente pueden mejorar; pero siempre está en las manos de cada persona y siempre lo pueden lograr, mientras más trabajen (entrevista 21, posgrado en Ciencias Bioquímicas).

[...] es inevitable que los investigadores estemos muy cercanos a los estudiantes [...]; uno lo aprecia en sus expresiones cuando se emocionan o cuando uno logra emocionarlos con el tema que está describiendo (entrevista 22, posgrado en Ciencias Biomédicas).

Así como antes clasificamos el conocimiento como una categoría fundamentalmente cognitiva, la motivación que expresan los profesores y la manera en que la promueven con sus educandos nos ubica

en cualidades emocionales que son significativas para el aprendizaje, como el gusto por la disciplina, las actitudes positivas, la cercanía y la emoción que produce la adquisición de nuevos saberes y descubrimientos.

Yo pienso que no basta con ser un buen investigador y conocer bien su tema en la disciplina que le corresponda. Hace falta un poco de vocación (entrevista 28, posgrado en Ciencias Políticas y Sociales).

[...] es aquel que puede transmitir la pasión que tiene por su materia; eso es algo que caracteriza a los buenos profesores (entrevista 32, posgrados en Filosofía, en Filosofía de las Ciencias y en Ingeniería y Ciencias de la Computación).

Los entrevistados incorporan un elemento más: el de la vocación para enseñar. Ésta es complementaria con las opiniones vertidas por los académicos de posgrado acerca de la significación que para ellos tiene la investigación.

Para esta categoría, consideramos el trabajo de Tirado, Santos y Tejero-Díez (2013), quienes afirman que la motivación es una de las premisas educativas más relevantes para favorecer el aprendizaje y “que los alumnos valoran lo que aprenden cuando comprenden su significado y perciben su significación, cuando aprecian su pertinencia y relevancia, así como la utilidad que tiene para la sociedad y su vida profesional” (Tirado, Santos y Tejero-Díez, 2013: 2). Agregan que hay dos tipos de motivación: intrínseca (o pulsión cognoscitiva) y extrínseca. La primera se produce cuando hay un verdadero interés en aprender y la segunda se genera con el fin de obtener recompensas externas.

Responsabilidad y compromiso

Nueve de los entrevistados manifestaron directamente los valores de responsabilidad y compromiso. Los principales rubros fueron: asumir la responsabilidad al ser conscientes de la trascendencia del

trabajo educativo, comprometerse en formar mejores personas y mejores profesionistas, involucrarse con los estudiantes, cumplir cabalmente con sus deberes y con un esfuerzo adicional. Se mencionaron las siguientes ideas:

Asumir la responsabilidad y ser consciente de la trascendencia del trabajo educativo en la vida de los educandos a cualquier nivel (entrevista 19, posgrado en Psicología).

[...] compromiso como una prioridad: la formación de mejores personas y mejores profesionistas para el país y para todo el mundo (entrevista 26, posgrados en Ciencias Políticas y Sociales y en Psicología).

La responsabilidad y el compromiso, que están fuertemente articulados, son valores clave para la vida universitaria y para el desarrollo académico. Es loable la preocupación de los entrevistados por reconocerlos, no únicamente para sus propios alumnos, sino además para los de todos los niveles de enseñanza, para nuestro país y para el mundo.

Yo creo que una característica fundamental es el compromiso con los estudiantes; es el acompañamiento a los estudiantes y es la alegría de trabajar con ellos. [...] que [...] se sientan escuchados y también uno, como docente, comprometerse en ese sentido de escucharlos, de revisar sus trabajos, de analizar lo que hacen, de dialogar con ellos (entrevista 33, posgrado en Pedagogía).

Un docente debe de tener una responsabilidad muy grande, nuestra labor principal es formar gente [...], vamos a generar cuadros humanos y por lo tanto la labor docente debe ser [...] esencial en nuestro trabajo (entrevista 5, posgrado en Ciencias Físicas).

Estos dos valores se vinculan, en palabras de los entrevistados, con el acompañamiento a los estudiantes, con la vocación por la enseñanza y la formación de los futuros investigadores y profesores.

Fuentealba e Imbarack (2018) afirman que los enseñantes utilizan el constructo *compromiso* para describirse a sí mismos o a sus

pares y para referirse a su identidad profesional. También lo hacen para caracterizar los rasgos deseables. Se trata de un constructo polisémico que se emplea para referirse a los maestros que llevan a cabo un buen trabajo docente y que cumplen con un determinado *ethos* profesional. Afirman que para abordar “comprensivamente el compromiso docente se debe atender a la compleja articulación de relaciones que el profesor establece con la enseñanza, sus estudiantes, profesión y escuela” (Fuentealba e Imbarack 2018: 261).

Comunicación

Cuatro entrevistados se refirieron directamente a esta habilidad, con respecto a darse a entender, contar con la capacidad de explicar y utilizar un lenguaje comprensible. Ofrecemos unos ejemplos:

tiene que tener la capacidad de explicar lo que quiere transmitir, de manera clara, hablando un lenguaje que el estudiante pueda comprender y tener la apertura de explicar las cosas usando un lenguaje que esté acorde con el grado de conocimiento del alumno (entrevista 18, posgrado en Ciencias de la Tierra).

Punto número uno: saber, conocer el fondo de la materia que uno ofrece; dos: tratar de entender al estudiante es fundamental; cómo uno puede comunicarse con ellos al dar la clase... resulta muy importante la comunicación con el estudiante (entrevista 11, posgrado en Ciencias Bioquímicas).

De acuerdo con Jerez, Orsini y Hasbún (2016), las características comunicativas forman parte de las competencias genéricas. Se trata, por ejemplo, de hablar y de escuchar, permitir la comprensión, tomar en cuenta a los oyentes, permitir la libre expresión de los educandos y explicar y transmitir la información de forma clara con un volumen y tono adecuados.

CONSIDERACIONES FINALES

Como ya se apuntó, los autores consultados tienen posturas diferentes con respecto al uso que se da al concepto de excelencia en las instituciones de educación superior. Hay posiciones extremas: positivas o negativas. Las primeras afirman que se trata de una concepción benéfica para las universidades y las segundas centran su principal argumento en que se trata de una concepción propia de una política neoliberal dominante en el ámbito global, que prioriza las mediciones, los estándares y el control. Entre ambas, hay perspectivas intermedias que reconocen el dominio de la segunda, pero que proponen ideas de cambio, como la recuperación de contextos nacionales e institucionales, elementos valorativos y subjetivos, relaciones entre los sujetos, procesos reflexivos, articulación entre la docencia y la investigación, y evaluación de las funciones sustantivas con un carácter cualitativo.

Por otro lado, encontramos que hay una diversidad de conceptos para definir la excelencia en la enseñanza. Por ejemplo: excelencia del profesorado universitario (*excellence of university teaching staff*); competencia en la enseñanza (*teaching competence*) y excelencia en la enseñanza (*teaching excellence*), propuestos por Elton (2006), y excelencia en la enseñanza y excelencia visible de la enseñanza, utilizados por Bolívar y Caballero (2008). En todos los casos, se considera que son multidimensionales y que se producen problemas cuando se pretende priorizar una dimensión por sobre las otras.

Respecto al concepto de excelencia en el ámbito de la educación superior, pensamos que las definiciones que dieron los autores consultados sobre este tópico no están muy alejadas de lo que manifestaron los académicos de posgrado en las entrevistas. Recuperamos lo ya expresado por la European Association for Quality Assurance in Higher Education, cuando señalan que se trata de “una marca de distinción, que describe algo que es excepcional, meritocrático, sobresaliente o de expectativas mayores de lo normal” (Brusoni *et al.*, 2014: 20). Los profesores e investigadores de la muestra cualitativa reiteraron en sus testimonios que buscan cumplir lo mejor posible

con las funciones sustantivas y contribuir en las tareas de la investigación y la docencia.

Sobre la excelencia en la enseñanza y las diferentes formas de organizar los variados atributos con que cuentan los buenos profesores, los autores que se tomaron en cuenta clasificaron múltiples rasgos en diversas categorías. Por ejemplo, Elton (2006) señala cinco competencias básicas: organización, presentación, relaciones, validación y evaluación. Jerez, Orsini y Hasbún (2016) los registran en torno a tres competencias: genéricas, pedagógicas y disciplinares, que conjuntan características personales, actitudinales y comunicativas, estrategias de enseñanza-aprendizaje y de planeación y gestión. Bolívar y Caballero (2008), sobre la excelencia en la enseñanza, que se ubica en el trabajo en las aulas, expresan capacidades cognitivas, tales como conocimiento, reflexión, experiencia e innovación, y sobre la excelencia visible de la excelencia: procesos de investigación de cómo aprenden los estudiantes, la creatividad para generar materiales, la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, así como procesos críticos y reflexivos.

Los 34 entrevistados dieron cuenta de ideas significativas de lo que hacen en su trabajo académico. Las organizamos en seis categorías empíricas: conocimiento; generar un aprendizaje flexible y estar conscientes de las necesidades de los alumnos; dominar diversos procesos de enseñanza; motivar la participación; manifestar responsabilidad y compromiso, y lograr la comunicación. Nos dimos cuenta de que muchas de las características que encontramos en la revisión de literatura especializada también las expresaron los participantes.

Pensamos que los temas tratados son actuales, significativos y de utilidad, tanto para los académicos que tienen una larga y prominente trayectoria como para los nuevos profesores e investigadores. El estudio resultó de interés para conocer qué piensan acerca de las complejas tareas y situaciones que acontecen en la universidad, así como los problemas que enfrentan. Llama la atención que la mayor parte de lo que refirieron los académicos sobre las funciones sustantivas son fundamentalmente positivas, lo que da cuenta del compromiso e identidad que tienen con la universidad.

REFERENCIAS

- Álvarez-Pérez, Pedro-Ricardo y David López-Aguilar (2020), “Competencias de adaptabilidad y factores de éxito académico del alumnado universitario”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 11, núm 32, pp. 46-66.
- Bain, Ken (2007), *Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad*, Valencia, Publicaciones Universitat de Valencia.
- Bolívar Botía, Antonio y Katia Caballero Rodríguez (2008), “Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 46, núm 8, <<https://doi.org/10.35362/rie4681894>>, consultado el 30 de septiembre, 2020.
- Brusoni, Manuela, Radu Damian, Josep Grifoll Sauri, Stephen Jackson, Hasan Kömürçügil, Marie Malmedy, Oxana Matveeva, Galina Motova, Solange Pisarz, Patricia Pol, Ausra Rostlund, Erika Soboleva, Orlanda Tavares y Lagle Zobel (2014), *The concept of excellence in higher education*, Bruselas, European Association for Quality Assurance in Higher Education, <<http://www.enqa.eu/index.php/publications>>, consultado el 15 de septiembre, 2020.
- Elton, Lewis (2006), “Dimensions of excellence in university teaching”, *International Journal for Academic Development*, vol. 3, núm. 1, pp. 3-11, <<http://dx.doi.org/10.1080/13601449800030102>>, consultado el 2 de septiembre, 2020.
- Fernández-Cruz, Manuel y Asunción Romero (2010), “Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada”, *Revista Portuguesa de Pedagogía*, vol. 44, núm. 1, pp. 83-117, <https://doi.org/10.14195/1647-8614_44-1_4>, consultado el 10 agosto, 2015.
- Fuentealba Jara, Rodrigo y Patricia Imbarack Dagach (2018), “Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio”, *Estudios Pedagógicos*, núm. 40 (especial), pp. 257-273, <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200015>>, consultado el 3 de octubre, 2020.
- Gourlay, Lesley y Jacqueline Stevenson (2017), “Teaching excellence in higher education: critical perspectives”, *Teaching in Higher Education*, vol. 22, núm. 4, pp. 391-395, <<https://doi.org/10.1080/13562517.2017.13004632>>, consultado el 15 de septiembre, 2020.

- Hinostroza-Paredes, Yenny (2020), “University teacher educators’ professional agency: A literature review”, *Professions & Professionalism*, vol. 10, núm. 1, <https://www.researchgate.net/publication/339900322_University_teacher_educators'_professional_agency_A_literature_review>, consultado el 30 de septiembre, 2020.
- Jerez Yáñez, Óscar, César Orsini Sánchez y Beatriz Hasbún Geld (2016), “Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 42, núm. 3, <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400026>>, consultado el 13 de octubre, 2020.
- Kvale, Steinar (2008), “Análisis de las entrevistas”, en *idem*, *Las entrevistas en investigación cualitativa*, Madrid, Morata, pp. 134-154.
- Quijada Lovatón, Karin Yovana (2019a), “Excelencia del profesorado universitario. Aportes para un estado del conocimiento”, *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, pp. 1-20, <<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/957>>, consultado el 20 de febrero, 2020.
- Quijada Lovatón, Karin Yovana (2019b), “Mentoring en la academia: experiencias y avatares de los profesores de dos universidades mexicanas”, *Sociológica*, vol. 34, núm. 96, pp. 239-273.
- Saunders, B. Daniel y Gerardo Blanco Ramírez (2017), “Against ‘teaching excellence’: ideology, commodification, and enabling the neoliberalization of postsecondary education”, *Teaching in Higher Education*, pp. 1-12, <<http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2017.1301913>>, consultado el 19 de agosto, 2020.
- Tirado, Felipe, Guillermo Santos y Daniel Tejero-Díez (2013), “La motivación como estrategia educativa. Un estudio en la enseñanza de la botánica”, *Perfiles Educativos*, vol. 35, núm. 139, pp. 79-82.