
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
Del 3 de abril de 1981



LA VERDAD
NOS HARÁ LIBRES

UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA

CIUDAD DE MÉXICO ®

“CONCEPCIONES SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE Y ACTIVIDADES
DE LOS PROFESORES DESTACADOS DE LA IBERO: UNA VISIÓN
DESDE LA DOCENCIA EFICAZ

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

Presenta

NURIA JIMENA MENDOZA FERNANDEZ

Director: Dr. Javier Loredó Enríquez

Lectores: Dr. Raúl Romero Lara

Dra. Benilde García Cabrero

Ciudad de México, 2019

RESUMEN

Esta investigación de carácter analítico, se enfoca en la comprensión de las prácticas docentes cotidianas que ocurren en la IBERO, Ciudad de México. A través de una metodología mixta, se indagan las prácticas de una muestra representativa de profesores para posteriormente centrarse mediante entrevistas semi-estructuradas en los docentes premiados por la propia institución por su labor docente destacada y comprender sus formas de pensamiento y acción. El análisis de los resultados de ambas fases se hace bajo el referente teórico de las prácticas docentes y de manera particular de los modelos de la Docencia Efectiva y de las emociones, ya que se plantea que en los primeros existen ciertos componentes básicos que se asocian a las segundas. El análisis de los discursos muestra como, aunque carecen de una formación pedagógica previa, cumplen con algunas propuestas de los modelos señalados con un énfasis en el dominio del contenido que se encuentra fuertemente arraigado en sus prácticas relacionándolo con aspectos afectivos. Conciben la docencia como un reto continuo en el que la enseñanza y el aprendizaje es un proceso interactivo y que es la experiencia la que tiene incidencia en el dominio pedagógico y en lo afectivo.

ABSTRACT

This research of analytical character, focuses on the understanding of the daily teaching practices that occur in the IBERO, Mexico City. Through a mixed methodology, the practices of a representative sample of professors are investigated to later focus through semi-structured interviews on teachers awarded by the institution itself for their outstanding teaching work and understand their ways of thinking and action. The analysis of the results of both phases is done under the theoretical reference of teaching practices and in particular of the models of Effective Teaching and emotions, since it is proposed that in the former there are certain basic components that are associated with the second. The analysis of the speeches shows how, although they lack previous pedagogical training, they comply with some proposals of the models indicated with an emphasis on the domain of content that is strongly rooted in their practices relating it to affective aspects. They conceive teaching as a continuous challenge in which teaching and learning is an interactive process and that it is experience that has an impact on the pedagogical and affective domain.

AGRADECIMIENTOS Y RECONOCIMIENTOS

Quiero expresar mi agradecimiento y reconocimiento a las diversas personas que se vieron involucradas en este proceso.

En primera instancia al Dr. Javier Loredo Enríquez cuyo asesoramiento trascendió el ámbito propiamente educativo, convirtiéndose en un apoyo constante ya que además de guiar con sus comentarios el proceso de construcción de esta investigación se convirtió también en un motivador.

Al equipo de investigación del que fui parte ya que la riqueza de las discusiones promovieron la comprensión y construcción de esta investigación. Dentro de éste, quiero destacar la participación del Dr. Javier Loredo, quien, además de ser mi asesor, dirigió con sus conocimientos, aptitudes y actitudes la promoción, apertura y discusión de los temas lo que lo sitúa como un docente efectivo; a la Dra. Benilde García Cabrero que con su claridad de pensamiento y abundancia de conocimientos en el tema, me fue abriendo las diferentes perspectivas y a la Mtra. Hortensia García Vigil cuyas aportaciones en las discusiones permitieron construir los instrumentos utilizados. También quiero destacar el apoyo de la Mtra. Vania Pineda en los aspectos estadísticos que se presentan en este trabajo.

Por otro lado, también quiero agradecer a los profesores de la IBERO, Ciudad de México quienes voluntariamente ofrecieron su tiempo y apertura para poder llevar a cabo la investigación, así como al Comité Tutorial compuesto por los doctores Eduardo Almeida, Javier Loredo, Hilda Patiño y Raúl Romero quienes con sus comentarios siempre pertinentes permitieron reconducir las propuestas.

Finalmente, esta tesis es posible gracias al apoyo incondicional de mi familia Javier, Javier y Ainhoa cuya paciencia los acerca a la beatificación.

A mi madre Chini cuya presencia y constante preocupación por mi estado anímico me hizo más fuerte. A mis hermanos, por saber que están ahí. Y a los que ya no están: Beto, Pura y Tanti.

A Sarita y Rebeca cuya compañía en las noches de desvelada y sus miradas compasivas estarán siempre en mi memoria.

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| INTRODUCCIÓN..... | 5 |
| CAPÍTULO 1..... | 1 |
| ANTECEDENTES Y REFERENTES TEÓRICOS DE LAS PROBLEMÁTICAS DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS ... | 1 |
| 1.1 Antecedentes..... | 1 |
| 1.2 Planteamiento del problema..... | 3 |
| 1.3 Pregunta general de la investigación..... | 11 |
| 1.4 Justificación..... | 12 |
| CAPITULO 2..... | 14 |
| LA DOCENCIA EFECTIVA Y LA DOCENCIA AFECTIVA ¿SE PUEDEN SEPARAR? | 14 |
| 2.1 Conceptualización y aproximaciones al estudio de las prácticas docentes..... | 17 |
| 2.2 Los modelos de la Docencia Efectiva | 31 |
| 2.3 El Componente afectivo | 55 |
| 2.4 Componentes generales de la Docencia eficaz..... | 71 |
| CAPÍTULO 3..... | 80 |
| EL CONTEXTO DONDE OCURRE LA INVESTIGACIÓN: LA IBERO, CIUDAD DE MÉXICO | 80 |
| 3.1 La Universidad Iberoamericana campus Ciudad de México (alias IBERO Cdad. de México) | 80 |
| CAPITULO 4..... | 89 |
| EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN: EL PARADIGMA PRAGMÁTICO Y EL USO DEL MÉTODO MIXTO..... | 89 |
| 4.1 Fase 1: El método cuantitativo..... | 90 |
| 4.2 Fase 2: El método cualitativo | 95 |
| CAPÍTULO 5..... | 100 |
| ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS | 100 |
| 5.1 Fase 1..... | 100 |
| 5.2 Fase 2: El análisis de las entrevistas desde la aproximación cualitativa | 116 |
| CAPÍTULO 6..... | 199 |
| LAS CONCLUSIONES DE ESTA INVESTIGACIÓN..... | 199 |
| REFERENCIAS | 213 |
| ANEXOS..... | 226 |
| ANEXO 1 CUESTIONARIO DE AUTOPERCEPCIÓN DOCENTE | 226 |
| ANEXO 2. GUIÓN DE ENTREVISTA..... | 230 |
| ANEXO 3 EJEMPLO DE CODIFICACIÓN DE ENTREVISTA DE LOS PROFESORES..... | 233 |
| ANEXO 4: MATRIZ DE ANÁLISIS DE LAS TRAYECTORIAS DOCENTES..... | 233 |

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre la docencia parece ser un tema recurrente en las investigaciones del campo educativo. Las perspectivas de las investigaciones son amplias y se encuentran estudiadas particularmente en el mundo anglosajón desde hace muchos años. Ahora bien y aunque existen una multiplicidad de estudios, parece haber un vacío entre los estudios y su relación con los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En el contexto iberoamericano las investigaciones parecen centrarse en propuestas de enseñanza y su evaluación pero no abundan en la promoción de aprendizajes. Es por estas razones que se presenta esta investigación que pretende destacar algunos elementos que desde la revisión de la literatura parecen promover el aprendizaje de los estudiantes y que se basa en las propuestas de los modelos de la docencia efectiva mismos que pretenden relacionar los contextos, las acciones de los profesores y las actividades de los estudiantes.

Esta investigación se centra en las prácticas que de manera cotidiana llevan a cabo los profesores premiados por sus actividades docentes dentro de las aulas de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México (IBERO, Ciudad de México) partiendo del reconocimiento de la existencia de tres situaciones que se manejan de manera cotidiana en diversos reportes: estudiantes con bajos resultados de aprendizaje, docentes con poca o nula formación para enfrentar sus prácticas e instituciones de educación superior constantemente presionadas para atender las demandas del sistema educativo y sociales de estudiantes y padres de familia.

El foco de la investigación se encuentra en las actividades y pensamientos de los docentes premiados por la propia institución por su labor docente destacada para, dado que son premiados, comprender sus formas de pensamiento y acción y poder entonces caracterizar y analizar sus actividades dentro del salón de clase. La investigación se llevó cabo en dos fases.

La primera de ella, de orden cuantitativo, es un cuestionario de auto-percepción que indaga sobre las actividades y concepciones que realiza la planta de profesores que trabajan en la institución así como alguna información asociada a factores demográficos que tuvo como objetivo lograr conocer las características y actividades que llevan a cabo los profesores que

trabajan en esta institución para caracterizar y analizar las prácticas docentes que llevan a cabo. La segunda fase de la investigación se atiende a partir de una perspectiva cualitativa en la que los discursos de los profesores señalan sus trayectorias profesionistas y docentes, y que permiten señalar y comprender algunos elementos que llevan a cabo los docentes premiados por la institución. La investigación que se presenta es de orden mixto, no experimental, transversal, descriptiva y ex post facto (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Para el análisis se recorren las trayectorias desde las propuestas de Tardif, 2004 y Feixas, 2004 ya que este abordaje permite señalar elementos significativos se retoman autores que han hecho una síntesis sobre los elementos que desde las actividades de los profesores parecen que inciden en los aprendizajes como son Bain (2004); Marzano, R., Marzano, J.y Pickering (2003); Marzano, Pickering, Arredondo, Blackburn, Brandt, Moffett, Paynter, Pollock y Whisler (2005 y Shulman (1986,1987 y 2005) entre otros ya que consideran las propuestas de interacción en el aula y se hace un énfasis en el modelo de Aprendizaje Visible propuesto por Hattie en diversas publicaciones (2009, 2011 y 2015); Hattie y Yates (2014) y Hattie y Zierer (2019), pero además se utilizan referentes teóricos asociados al campo de las emociones (Eckman y Davidson, 1994; Pekrun, 2006 y Pekrun, Frenzel, Goetz y Perry, 2007), la motivación (Reeve, 2010) y el sentido de autoeficacia (Bandura, 2010; Prieto, 2016)

De esta forma se muestra que los profesores tienen un dominio del contenido disciplinar que se encuentra fuertemente arraigado en sus prácticas en el aula y que es la experiencia la que tiene incidencia en el dominio pedagógico. También se muestra cómo desde las propuestas de los modelos efectivos se consideran elementos que atienden a ámbitos afectivos. A partir de estas propuestas se destacan algunos de los elementos que se encuentran en este documento.

En el capítulo 1 se parte del reconocimiento de algunas problemáticas que ocurren en el ámbito universitario y se establece el planteamiento del problema en el que se analizan los diversos elementos que inciden para la comprensión de las práctica docentes. A partir de ellos se establece la pregunta de investigación general, las preguntas específicas así como los objetivos y la justificación.

En el capítulo 2 se pretende mostrar como la docencia efectiva está íntimamente relacionada con factores de índole afectivo. Se establecen diferencias sobre algunos términos que aparecen en la literatura y que parecen utilizarse de manera indistinta. Posteriormente se hace un recorrido sobre las investigaciones sobre las aproximaciones a la docencia, las prácticas educativas y las prácticas docentes para lograr la conceptualización de este último constructo que es el que se aborda en nuestra investigación y que se refiere a los modelos de la Docencia Efectiva. Los autores principales que se retoman en este estudio son los que han desarrollado análisis y síntesis de las actividades docentes, tales como Bain (2004), Marzano, Marzano, y Pickering (2003) y Marzano, Pickering, Arredondo, Blackburn, Brandt, Moffett, Paynter, Pollock y Whisler (2005) con un énfasis especial en el modelo de Aprendizaje Visible propuesto por Hattie (2009, 2011, 2015). Se contrastarán estas propuestas con las emociones y sus diversos autores (Eckman y Davidson, 1994; Goetz, Zirngibl, Pekrun, Hall, 2003; Pekrun, 2006 y Pekrun, Frenzel, Goetz y Perry, 2007) y se destacará como éstas parecen tener incidencia tanto en los modelos de docencia como en los aprendizajes.

El capítulo 3 atiende al contexto donde ocurre la investigación y se consideran algunos de los factores institucionales que determinan las prácticas de los profesores como son el modelo pedagógico que se basa en las propuestas de la Pedagogía Ignaciana así como el número de profesores de tiempo completo y por servicios profesionales, mismos que se conocen como profesores de asignatura

Posteriormente, en el capítulo 4 se establece el método utilizado en esta investigación argumentando las necesidades y riqueza que ofrece una aproximación de tipo mixto. Se describen los pasos que se llevaron a cabo para ambas fases.

El capítulo 5 se destacarán los resultados, el análisis y la discusión de ellos mediante la presentación de las dos fases. Se hace un énfasis en la importancia de comprender las trayectorias a partir de las propuestas de Tardif (2004), Feixas (2004 y 2010) y se contrastan con algunos de los autores destacados en los modelos de la Docencia Efectiva y se destaca la importancia de la afectividad.

Finalmente, en el último capítulo se presentan las conclusiones de la investigación a través de las respuestas a las preguntas de investigación planteadas en el primer capítulo. Se señalan algunas categorías emergentes que surgieron del análisis de las entrevistas

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES Y REFERENTES TEÓRICOS DE LAS PROBLEMÁTICAS DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

En este capítulo se pretende mostrar el marco en el que se llevó a cabo la investigación. Para ello se destacan las problemáticas que ocurren en el ámbito universitario de manera que permitan posteriormente considerar los factores que inciden en la comprensión de ellas y de esta forma establecer el planteamiento del problema, la pregunta general de investigación y sus subsidiarias, los objetivos generales y específicos y la justificación de nuestro estudio. Se hará un recorrido sobre el sistema universitario, sus funciones y la población que atiende, los docentes universitarios y las necesidades que atienden, los estudiantes así como las interacciones que ocurren dentro del aula. Dado que los discursos políticos nacionales e internacionales señalan al docente como factor primario y primordial del aprendizaje de los estudiantes se retoman autores enfocados en los modelos de la docencia eficaz mismos que consideran que el aprendizaje es un proceso activo y que por tanto se requiere comprender el contexto, las interacciones y factores afectivos.

1.1 ANTECEDENTES

La presente investigación se enmarca en el reconocimiento de tres problemáticas que ocurren en el ámbito universitario.

La primera de ellas está relacionada con la disparidad y bajos resultados de aprendizaje de los estudiantes universitarios. De esta manera, y según diversos autores y organismos nacionales e internacionales (Guzmán, 2011; CENEVAL; OECD; Banco Mundial) señalan la disparidad de resultados de aprendizaje de los estudiantes quienes se han enfrentado a currículos mal organizados, repetición de temas, metas dispersas y en los que se favorecen las actividades pasivas con énfasis en la evaluación de conocimientos factuales (Weimer citado en Guzmán, 2011).

El segundo de estos factores, se asocia con la ausencia o insuficiencia de las acciones formativas enfocadas a los docentes por parte de las IES para la capacitación, la actualización y el desarrollo profesional de su planta de trabajo tales como, la indagación, el trabajo por proyectos, el aprendizaje basado en problemas o el análisis de casos, entre otros, mismos que intentan promover el desarrollo de pensamiento crítico y reflexivo entre los estudiantes (Ramsden, 2007). De esta manera, los docentes se enfrentan a nuevas problemáticas para los cuales no necesariamente están formados aunque si sean evaluados en relación con su capacidad de solucionarlos.

El tercero de ellos es que las Instituciones de Educación Superior están siendo presionadas constantemente para innovar aun cuando no se hayan consolidado los modelos previos e incluso sin considerar si los profesores están llevando a cabo las modificaciones curriculares en la práctica; tal y como menciona este autor, “es difícil disponer de un modelo educativo coherente que integre la visión institucional y no sean sólo partes de un todo muchas veces incongruentes entre sí” (Guzmán, 2011 p.132).

El foco de la investigación se centra en los docentes premiados por la propia institución ya que se ha señalado como el promotor del aprendizaje pero se considera que está inmerso en un contexto, por lo que es necesario comprender en donde ocurre su actuación. Para poder investigar las prácticas docentes se toma como marco conceptual los modelos de la docencia eficaz y las buenas prácticas, aunque es importante mencionar que dichos modelos siguen en construcción; sin embargo, todos ellos comparten dimensiones generales que se asocian al contexto (institucional), al dominio del conocimiento disciplinar, al dominio pedagógico y al ámbito emocional.

De manera particular, en este estudio, se toma el modelo de Aprendizaje Visible propuesto por John Hattie (2009; 2012 y 2015), las dimensiones del aprendizaje de Marzano (2003, 2005 y 2013) y las propuestas señaladas por Bain (2004) en su libro: *Que hacen los mejores docentes universitarios*. Por otro lado, se retoman las concepciones propuestas por Zabalza (2003 y 2012) en las que se establecen las diez competencias del docente universitario y las buenas prácticas así como las de Murillo (2011).

Los motivos por los que se toman a estos autores es que estas propuestas consideran a los estudiantes como sujetos activos del aprendizaje y toman en consideración la interacción en el aula y algunos factores emocionales. La guía de la investigación que orienta este estudio, se asocia a las teorías del aprendizaje cognitivo conductual ya que estas indagan sobre los procesos que ocurren a nivel cognitivo pero que se muestran de manera visible en comportamientos y que por lo tanto pueden ser observables.

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Para poder plantear el problema de investigación de este trabajo se hace necesario abordar en un primer momento el contexto general donde ocurre el fenómeno de investigación, es decir el sistema universitario nacional, ya que es en este contexto en el que ocurren las prácticas docentes de los profesores premiados e intentar comprender la interacción que sucede en las aulas y que se relaciona con el currículo, las prácticas docentes y las características de los alumnos. Para ello se separará el planteamiento del problema en tres apartados: el contexto general, las actividades docentes y las actividades de los estudiantes.

1.2.1 CONTEXTO GENERAL

Las universidades se desarrollan en entornos complejos resultantes de la sociedad del conocimiento. Como parte inherente a la sociedad en las que están inmersas, las universidades e instituciones de educación superior tienen principalmente tres fines: formar los futuros cuadros de profesionales en las diferentes disciplinas, generar conocimientos y la divulgación de éstos (Luna y Rueda, 2008; Vargas, 2008).

Los elementos principales que integran a una Institución de Educación Superior (IES) son la propia institución, el currículo, los docentes, los alumnos y el contexto en el que se desarrollan sus labores (Gimeno-Sacristán y Pérez-Gómez, 2008). Cada uno de estos elementos cobra importancia en la medida que la interrelación entre ellos sea la adecuada,

como los engranes de una maquinaria. De esta manera, el contexto universitario aporta ciertos componentes, los docentes otros y los estudiantes los terceros. Las universidades como entidades sociales son esta gran maquinaria.

El problema de investigación que se pretende abordar en este estudio, se inserta precisamente en la interacción de dos de los actores principales de las universidades: los docentes y los estudiantes y se relaciona con el reconocimiento de las actividades que suceden entre ellos y que se espera devenga en lo que se conoce de manera general como aprendizaje. El foco de estudio se encuentra determinado en un contexto específico: el aula. Sin embargo, este espacio educativo se encuentra a su vez afectado por un contexto: el sistema universitario, así como por la propia institución, por lo que el análisis del espacio educativo conocido como salón de clases no puede aislarse del contexto general en el que se presenta.

Para poder caracterizar el problema de investigación es necesario en un principio desagregar los elementos que en él intervienen y de esta forma comprender mejor la incidencia que tienen cada uno de ellos en el complejo proceso enseñanza-aprendizaje.

Para ello se hablará en primera instancia del contexto donde ocurre este proceso y que son las universidades.

El sistema universitario nacional

El sistema universitario de nuestro país atiende aproximadamente a 1 046 754 estudiantes y ocupan a 140 962 docentes. Según la Secretaría de Educación Pública de nuestro país, la matrícula de educación superior, el 37.3% corresponde al sostenimiento autónomo; el 18.9%, al estatal; el sostenimiento federal cubre el 13.2%, y las instituciones particulares cuentan con el 30.6 por ciento (SEP, 2015). Cabe aclarar que, si bien esta subdivisión se establece para fines estadísticos, tanto el sostenimiento autónomo estatal como el federal recibe recursos de la federación. Según el informe de Hernández Pérez (2005 Cámara de Diputados) por cada diez pesos de financiamiento 8 provienen de la federación y 2 provienen de los estados. Esto significa que el 80% de los recursos que se destinan a la educación provienen de los impuestos recaudados por la federación y sólo un 20% proviene de los recursos recaudados por los estados. Ambos subsistemas son organismos autónomos, es decir que por normatividad son libres en la autogestión de los recursos mismos que se destinan a diversos

finés como son la docencia, programas y proyectos de investigación, extensión y divulgación del conocimiento y la cultura.

Por otro lado, también se encuentran las IES particulares, mismas que atienden aproximadamente a un tercio de la población de jóvenes. Estas instituciones o universidades, además de cumplir con las exigencias propias de las instituciones, es decir, formar a los futuros trabajadores y generar y divulgar el conocimiento, también se rigen por las leyes y lógicas del mercado. Esto significa, obtener los mejores resultados con una disminución de costos y un aumento en la eficiencia en el uso de los recursos. Adicionalmente, estas instituciones, deben dar cuenta a los padres de familia, quienes pretenden que la inversión que están realizando en sus hijos les permita insertarse al mercado laboral de manera pronta y con niveles de ingreso superiores a la media del país (Shavelson, 2010), así como a los patronatos o fundaciones que les otorgan financiamientos (Velasco, 2014).

Actualmente, las IES sin importar el tipo de sostenimiento o adscripción, están siendo cuestionadas por el pobre papel que cumplen en con respecto a los aprendizajes y la capacidad que los egresados tienen en la resolución de los problemas que se presentan en la vida laboral (García, Loredo, Luna, Pérez, Reyes, Rigo, y Rueda, 2011; González, 2010; Kuh, Cruce, Shoup, Kinzi, y Gonyea, 2008). Para atender las exigencias sociales, una parte importante de las universidades e Instituciones de Educación Superior (IES) ha dirigido sus mayores esfuerzos a poner en marcha nuevos modelos que se insertan en reformas y que muchas de ellas están enfocadas “a distribuir los recursos, impulsar la planeación institucional, sostener programas para el mejoramiento del nivel de escolaridad del personal o al perfeccionamiento de los programas de incentivo” (Canales y Gilio, 2008); de manera adicional han modificado sus programas a currículos para el desarrollo de competencias, en los que se pretende atender los cuatro pilares de la educación indicados por Delors (1994): saber conocer, saber hacer, saber cooperar y saber ser. No está de más mencionar que este tipo de currículo es más complejo de llevar a la práctica por los profesores.

Los cambios curriculares no han mostrado ser el remedio expedito de los problemas de aprendizaje que supuestamente pretendían lograr. Cabe mencionar que desde 2005, Ruthven

expuso que estos cambios curriculares asociados a la implantación de planes, programas, o secuencias didácticas poco ayudan al profesor si estos papeles no se convierten en herramientas que se empleen de manera reflexiva y discriminatoria por parte de los docentes.

Para lograr esto, se requieren programas de formación docente que promuevan en los profesores prácticas de autorreflexión como una práctica cotidiana (Davis, 2005; González, 2010; López y Mendoza, 2010; Ruthven, 2005; Saavedra, 2014; Schön, 1998; Stürmer, Seidel y Schäfer, 2013) pero que además, sean capaces de interrelacionar el contenido propio de la disciplina, las teorías psicológicas del aprendizaje, las teorías pedagógicas generales y la pedagogía propia de la materia asociadas con su propia práctica (Schulman, 1997).

1.2.2 LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS

Los cambios curriculares antes mencionados requieren que los docentes se conviertan en profesionales de la docencia, es decir, que además de dominar los contenidos disciplinares, también tengan conocimientos psicológicos y pedagógicos, que les permitan abordar la didáctica necesaria para dar clase, así como conocimientos que aporta la psicología educativa para conocer por un lado las características de sus estudiantes y las diversas maneras en que éstos aprenden, que en muchos casos van más allá del dominio de su profesión. Actualmente, algunos expertos opinan que los docentes universitarios han pasado de ser profesionales del conocimiento (Hativa, 2000 citado en Guzmán, 2011) a “expertos psicólogos-pedagogos” con especialidad en la disciplina que imparten (Guzmán, 2011).

Diversos organismos tanto nacionales como internacionales (Banco Mundial, OCDE, SEP, etc.) asocian la falta de calidad de los egresados al desempeño de los profesores, a quienes se les responsabiliza de las crisis educativas y se les señala como el elemento explicativo preponderante de los bajos resultados de aprendizajes de los alumnos y prácticamente se asume que el rol del docente es garantía de los aprendizajes de los estudiantes (García, 201; Laudadio y Da Dalt, 2014).

Esta situación ha dado pie a los múltiples manuales que se pueden encontrar en las librerías o en las casas editoriales para ser un docente de excelencia, para aplicar estrategias preestablecidas o bien para abordar diferentes metodologías. Por otro lado, y a pesar de las innumerables investigaciones sobre la práctica docente, la interrelación entre las acciones docentes y los aprendizajes de los estudiantes no termina de aclararse de manera contundente. Pese al gran número de estudios, aún no se ha podido probar que elementos de ella son los que marcan una verdadera diferencia en los aprendizajes de los alumnos.

En el caso de nuestro país, la práctica docente en las universidades del sistema universitario enfrenta de manera generalizada dos problemas. El primero de ellos es la ausencia, en muchos casos, de una instancia formadora. El segundo es que cuando ésta existe, la mayoría de las veces, no cumple de manera pertinente su papel en el desarrollo de profesionales de la docencia (Tejada, 2013). El riesgo presente es que dado la ausencia o falta de pertinencia en los cursos de formación para docentes, la vivencia de los profesores cuando eran estudiantes, se convierte en su parámetro de enseñanza, lo que perpetúa algunas prácticas inefectivas. La enseñanza en las aulas universitarias muestra un predominio del método expositivo que está centrado en la transmisión de saberes disciplinares específicos (Pozo, 2009). De manera adicional, la práctica docente es considerada como una actividad secundaria y que mientras esta condición persista, la formación docente será de mala calidad (Laudadio y Da Dalt, 2014; Tejada, 2013; Torres, 1999).

Así, un profesional del conocimiento se enfrenta, habitualmente sin mayor experiencia que la vivencial, a manejar currículos complejos que pretenden desarrollar en los estudiantes aprendizajes para la vida, habilidades de pensamiento superior como son el pensamiento crítico, el análisis y la síntesis, a movilizar recursos cognitivos y procedimentales con la intención de solucionar problemas reales; a ser creativo y desafiante con el currículo (Consejo de la Unión Europea, 2014; Guzmán, 2011; Hattie, 2008); a promover valores éticos y sociales (UIA, 2010) que no necesariamente se insertan en la lógica del modelo económico actual; a reconocer los estilos de aprendizaje, las inteligencias múltiples de sus estudiantes; a incidir en los procesos afectivos, pero además lograr que los temas y conocimientos que se presentan en el aula sean significativos y de esta manera permanezcan en el tiempo y que se puedan transferir a situaciones novedosas. La tarea para un docente sin una formación

específica en estos asuntos parece una tarea titánica y ante estos retos, el profesor en cuestión muchas veces recurre a lo que le funcionó como estudiante.

Uno de los problemas para determinar las prácticas docentes eficaces entendidas como la permanencia y transferencia de los aprendizajes, es que las mediciones que se llevan a cabo sobre los docentes siguen la lógica de las encuestas de satisfacción cuando en realidad deberían proporcionar información directa sobre el propio proceso de aprendizaje. Estas mediciones, por tanto, están basadas en encuestas de opinión de los alumnos (García Cabrero, et al 2011; Pozo, 2009) y si bien las investigaciones muestran que las opiniones estudiantiles son válidas (Darling-Hammond, 2012) estas no son capaces de explicar en su totalidad el fenómeno de la práctica docente eficaz.

Algunos estudios como el de Darling-Hammond (2012) o el de Creemers (1994), señalan que la varianza atribuible al profesor ronda entre el 7 y el 10%. Esto permite inferir que cerca del 90% restante se debe a otros factores. Entre estos se reconocen los factores asociados al contexto y origen socio-cultural de los estudiantes quienes explican aproximadamente el 70% de la varianza (Fernández, 2004). Por otro lado, las investigaciones experimentales son de naturaleza co-relacional, es decir muestran si existe relación o no y en que porcentaje se encuentran asociadas pero no explican que componentes inciden en los aprendizajes. Además, los resultados de estos estudios muestran correlaciones entre sólo una de las actividades del profesor y el aprendizaje (Osler y Mansaray, 2011; Seidel, y Shavelson, 2007; Seifert, Gillig, Hanson, Pascarella y Blaich, 2014) y tal y como se mencionó anteriormente, en muchos casos se encuentran asociados a encuestas de opinión de los alumnos. De manera adicional, existen pocos estudios en los que se asocien las buenas prácticas y el total de los alumnos (Goodman, Magolda, Seifert y King , 2011; Seifert, Gillig, Hanson, Pascarella y Blaich, 2014). Esto significa que lo que sirve para algunos estudiantes no es útil para otros, por lo que la actividad docente debe de monitorear constantemente que funciona y para quién y modificar las actividades de acuerdo a las necesidades de los alumnos.

Esto nos indica que el acto docente es un problema muy complejo en el que intervienen múltiples variables entre las que hay que considerar al otro actor del proceso enseñanza

aprendizaje y que no ha sido objeto de estudio a profundidad sobre las actividades que lleva a cabo en el aula

1.2.3 EL ESTUDIANTE

El número de estudiantes de las IES son, por un lado, el resultado de una mayor cobertura de los sistemas educativos de los países y por el otro a las posibilidades de acceso existentes y por lo tanto se convierten en una población más heterogénea de los que eran hace algunas décadas (Laudadio y Dalt, 2014; Fry, Ketteridge, Marshall, 2009; Hattie, 2015).

En nuestro país y según datos del INEGI (2015) el 44% de la población de 15 a 24 años acude a un centro educativo, existiendo un punto porcentual de diferencia entre hombres y mujeres. Es importante resaltar sin embargo, que la diferencia entre el año 2000 y el 2015 es de aproximadamente 12%. En el inicio del siglo XXI, accedía al sistema universitario el 32%. Es decir, en poco más de una década el ingreso a las instituciones educativas creció en casi un 75%. Evidentemente en un número tan grande, la diversidad de alumnos es mayor en cuanto a conocimientos, habilidades de pensamiento, aptitudes, pero también, actitudes y expectativas ante su proceso de formación. Por otro lado, las condiciones laborales han cambiado y la certificación que otorgan las instituciones no es garantía de un trabajo estable y bien remunerado. Así pues, los jóvenes estudiantes se enfrentan a un futuro incierto en el que convive la incertidumbre social con la supuesta certidumbre del ámbito educativo (Pozo, 2009).

Podemos entonces vislumbrar la ecuación que se presenta en las aulas de las IES. Por un lado, se encuentran los profesores que, de manera frecuente, carecen de una formación pedagógica tanto general como particular para abordar los contenidos de su materia y que se enfrentan a un grupo de estudiantes entre los que habrá los que no le encuentren sentido ni utilidad a los conocimientos y saberes que se presentan en las aulas, todo esto enmarcado en las expectativas e historias previas de ambos actores. El aula es un espacio de encuentro en el que se enfrentan tanto las emociones como los sentimientos de docentes y estudiantes.

El lugar donde ocurre el acto docente, con sus múltiples decisiones, muchas de ellas inmediatas (Cid, Zabalza y Doval, 2012; Vinatier, 2013; Zabalza, 2012) el trabajo con y de los estudiantes está mediado por un lenguaje simbólico. El acto docente es un acto comunicativo (Hattie, 2008; Hattie y Yates, 2013; Vinatier, 2013) que requiere que los actores inmersos en el proceso sean comunicadores efectivos por un lado y escuchas activas por el otro.

Es en esta interacción donde se inscribe el propósito de la investigación. Conocer cómo ocurre la interacción en el aula es importante para determinar qué acciones debe ejecutar el docente para estimular las acciones y actividades tanto cognitivas como actitudinales de los estudiantes ya que son éstos últimos los sujetos del aprendizaje y los que en un futuro podrán llevar a cabo las prácticas resultantes de los aprendizajes obtenidos durante su paso por las universidades.

De esta manera y a modo de síntesis podemos hacer un planteamiento del problema:

El aprendizaje es un proceso activo, en el que confluyen las prácticas tanto de los docentes como de los estudiantes que ocurren en un espacio determinado, el salón de clase. Pese a los innumerables estudios que ha aportado la literatura, no queda del todo claro que es lo que hace que un docente determine el interés, la motivación, etc. que lo lleven al aprendizaje en sus estudiantes, por lo que se hace necesario indagar en otros factores, más allá del acto docente, y que están relacionados con las actitudes de los estudiantes. Además y dado la literatura actual, se requiere otro enfoque que aborde las emociones que se encuentran asociadas al aprendizaje, ya que se ha demostrado que éstas tienen incidencia en los procesos de aprendizaje.

Tenemos entonces, por un lado, a los maestros que formados o no se enfrentan a estudiantes cuyas historias y bagajes académico y emocionales son diversos y cuyo entorno común es el aula. De ahí entonces la importancia de investigar el lazo que establecen los maestros a través de las diversas actividades y la respuesta de los alumnos ante éstas.

Una gran parte de los profesores de nivel universitario no recibió una formación inicial docente. De ellos, algunos promueven aprendizajes significativos en sus alumnos. ¿Quiénes son estos profesores? ¿Qué prácticas docentes llevan a cabo?

1.3 PREGUNTA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

¿Cómo conciben los docentes premiados de la IBERO Ciudad de México, sus prácticas cotidianas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje y qué factores inciden desde su perspectiva en la promoción del aprendizaje en sus estudiantes?

OBJETIVO GENERAL

Comprender desde el pensamiento de los profesores premiados cómo sus prácticas cotidianas promueven el aprendizaje en sus estudiantes

1.3.1 PREGUNTAS ESPECÍFICAS

- ¿Cómo se caracterizan a través de su discurso las prácticas docentes de los profesores de la universidad iberoamericana?
- ¿Desde su discurso, que actividades realizan como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje?
- ¿Desde su perspectiva cómo promueven el aprendizaje?
- ¿Qué es para ellos ser un buen docente?

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar el discurso de los profesores seleccionados como buenos docentes para caracterizar las prácticas docentes que llevan a cabo
- Comprender el pensamiento del profesor expresado en sus propias palabras sobre las actividades que realiza para llevar a cabo el proceso de enseñanza y de aprendizaje
- Comprender cómo desde su perspectiva promueven el aprendizaje de los estudiantes
- Comprender desde su perspectiva que es ser un buen docente para los estudiantes

1.4 JUSTIFICACIÓN

Las investigaciones muestran que hasta la fecha no existe un solo tipo de buenas prácticas de la docencia universitaria, sino que son una configuración en la que intervienen tanto la formación del profesor como la de los alumnos y no se ha podido relacionar de manera clara el concepto docencia eficaz con los resultados de aprendizaje, de ahí que el debate científico para comprender la práctica docente enfocada a este último aspecto siga vigente.

Por otro lado, desde las teorías cognoscitivas-sociales, se ha mostrado que las emociones están imbricadas en prácticamente todos los procesos de la vida activa de un ser humano, y que se establece un complejo set de representaciones mentales asociadas a los bagajes históricos de los individuos (Brown, 2009) en los que las acciones están mediadas por diversas emociones que le permiten al sujeto actuar de cierta manera ante una situación. Los docentes como seres humanos también se encuentran

Los resultados de las investigaciones del campo de la psicología educativa muestran que las emociones se asocian a los comportamientos académicos de los estudiantes, y si bien se han estudiado desde el punto de vista de la retención (Deci y Ryan, 2001; Finn, 1989; García-Cabrero, 2008; Reeve, 2010, y 2013; Silva, 2011) falta profundizar en el conocimiento sobre cómo actúan sobre los estudiantes, es decir que componentes emocionales son positivos y que prácticas docentes pueden favorecerlos. Falta explorar también

Considerando los tres factores, la oportunidad de realizar una investigación dentro de una misma población a la que se le indican o recomiendan cursos y a la que se le puede investigar en un contexto real, permite por un lado conocer las características de la población docente y sus prácticas dentro del aula, pero además profundizar en las concepciones que los docentes premiados tienen sobre sus prácticas cotidianas lo que facilita la expansión del conocimiento de lo que sucede en las aulas universitarias, es decir la interacción contexto, práctica docente y estudiante

La investigación resulta de interés ya que permite visibilizar estas prácticas para además de comprenderlas desde la perspectiva del profesor intentar ligar las estrategias docentes al desarrollo del aprendizaje atendiendo diversos factores. Por otro lado, no se tiene conocimiento de que exista una investigación en el ámbito universitario mexicano que integre variables asociadas con los docentes destacados y el tipo de actividades que este promueve como detonadoras de las actividades de los estudiantes.

CAPITULO 2

LA DOCENCIA EFECTIVA Y LA DOCENCIA AFECTIVA ¿SE PUEDEN SEPARAR?

En este capítulo se analizará cómo ciertos elementos que se señalan en los modelos de la docencia efectiva se encuentra ligados a factores afectivos. La comprensión de la docencia efectiva y su relación con elementos afectivos requiere de la consideración de cómo se ha construido este constructo. Es por esto que en este capítulo se pretende mostrar como desde la literatura el análisis de las prácticas docentes y en particular los relacionados con la docencia efectiva conlleva elementos afectivos. Para ello se utilizan algunos referentes teóricos que guían la investigación y que dan luz a las preguntas previamente establecidas.

En un primer momento se señalan diferencias gramaticales sobre algunos términos que desde la pedagogía se utilizan de manera indistinta: patrón, estilo, docencia, práctica educativa, práctica docente y modelo pero que en realidad implican constructos teóricos diferentes por lo que se considera la necesidad de aclararlos. Se conceptualiza este último constructo desde esta investigación, cómo se aplica a la docencia y destacar como se requiere entender dentro de este constructo que un elemento destacado es la práctica docente Posteriormente se hace un recorrido sobre las investigaciones referidas a la práctica docente para mostrar como dicho constructo se ha ido complejizando a lo largo de la historia incluyendo otras aproximaciones que atienden a las trayectorias y a los saberes docentes para centrarnos en los modelos de la docencia efectiva. Se destacará como las propuestas de docencia efectiva (eficaz) y buenas prácticas, aún cuando su origen provenga de diferentes fuentes tienen un objetivo en común, el aprendizaje, por lo que en términos prácticos son lo mismo, por lo que finalmente se establece la conceptualización del aprendizaje.

Los términos que se encuentran en la literatura :

Antes de sumergirnos en la conceptualización de la práctica docente, se hace necesario un breve paréntesis que aclare ciertos términos que aparecen en la literatura especializada y que pudieran generar confusión.

Es recurrente en los textos referidos a la pedagogía encontrar ciertos términos que se utilizan de manera indistinta para referirse a las diferentes actividades que los docentes realizan en el ejercicio de su profesión. Este es el caso cuando se habla de modelos, estilos y patrones docentes; es importante considerar que un modelo, un estilo y un patrón entrañan diferencias, y que, si bien en la literatura revisada se utilizan indistintamente, gramaticalmente entrañan particularidades.

En el caso de la pedagogía, un modelo de enseñanza según De León (2005) es un constructo teórico que delimita la praxis de un docente, mientras que un estilo docente son las adaptaciones que los docentes hacen de diferentes modelos. De esta manera, un estilo, entonces, es un modo, manera o forma de comportamiento y un patrón es un modelo que sirve de muestra para sacar otro igual (RAE). Podemos definir el estilo docente como una serie de comportamientos que lleva a cabo un profesor y que están basados en sus necesidades y creencias dentro del salón de clase (De León, 2005; Grasha, 2003). Para Patiño (2015) un estilo docente es “el modo específico del maestro para conducirse, que lo hace único e irrepetible (p 121). El término patrón en cambio, implica que “algo” puede ser copiado de manera exacta y que por lo tanto es reproducible.

La investigación educativa ha importado estos términos de otras disciplinas, como las matemáticas o el diseño y las ha aplicado a la pedagogía. Así pues, el término patrón proviene de la arquitectura y se refiere a un modelo o plantilla que permite dar soluciones a problemas semejantes (Jiménez, 2009). En este sentido, el uso del término patrón aplicado a los individuos se complejiza si consideramos que cada individuo es único e irrepetible, por lo que utilizar este concepto no se considera útil para esta investigación.

Por otro lado, también existe dentro de nuestro lenguaje el término perfil, el cual se define como un conjunto de rasgos peculiares que se asocia a un grupo de individuos (RAE), un término que para los fines de esta investigación quizá sea más adecuado, dado que no se está buscando caracterizar los estilos docentes sino encontrar precisamente los rasgos en común

que se asocian al modelo, es decir la explicación teórica de la docencia eficaz. El problema de este término, es que su uso se encuentra relacionado con las credenciales académicas que presenta un individuo para llevar a cabo un trabajo, por lo que se requiere considerar el término perfil como justamente lo hace la RAE, es decir, como el conjunto de rasgos peculiares que se asocia a un grupo de individuos, en este caso los profesores y sus actividades como profesionales de la docencia, y que no necesariamente se encuentra relacionado con las credenciales académicas que presentan.

En el estudio que aquí concierne es importante establecer estas diferencias ya que se apela, en diversos momentos, al término del modelo de la docencia eficaz constructo que implica indagar en las explicaciones teóricas que relacionan las actividades docentes con los aprendizajes, por lo que busca establecer generalizaciones de la práctica docente y estas se encuentran relacionadas con rasgos representativos de los profesores. El uso del término modelo de la docencia eficaz requiere entonces en un principio establecer como se define una práctica docente eficaz. Es evidente que enseñar de mejor manera está presente en toda teoría pedagógica y, quienes las han propuesto muestran una preocupación constante por la eficacia o efectividad docente entendiendo este concepto como las actividades que promueve el profesor para lograr que sus estudiantes aprendan (García, 2008).

En el caso de esta investigación es necesario considerar que es un modelo para a partir de ello comprender esta investigación. Según la Real Academia de la Lengua Española (RAE), un modelo es un arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo, pero también es un esquema teórico de una realidad compleja que se elabora para facilitar su comprensión y comportamiento. Los modelos de docencia desde la primera aproximación se refieren a los centrados en el profesor o centrados en los estudiantes y pretenden establecer categorías para reproducirlos. Ahora bien y desde la segunda aproximación es en la que se sitúa esta investigación.

Es a partir de los modelos como se logran establecer concepciones y relaciones que inciden en las prácticas docentes y el aprendizaje de los estudiantes por lo que en el siguiente apartado se hablará sobre la práctica docente.

Para ello se abordarán los diferentes constructos conceptuales para el estudio de las prácticas docentes.

2.1 CONCEPTUALIZACIÓN Y APROXIMACIONES AL ESTUDIO DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

La actividad docente ha sido objeto de diferentes adjetivos a lo largo de la historia, en la que se le ha considerado desde una actividad simple en la que el profesor sólo era un transmisor de conocimientos hasta enfoques más complejos en los que se le juzga como un sujeto activo, inmerso en un entorno que promueve la actividad, misma que da como resultado aprendizajes en sus estudiantes (Feixas, 2004; García-Cabrero, et al, 2011; Pérez Gómez, 2008; Pozo, 2009, Tardif, 2004).

De esta manera y según Zabalza (2000, 2003 y 2010) para estudiar las prácticas docentes se requiere considerar por lo menos tres momentos: a) el previo al acto docente o la planeación; b) el que ocurre directamente en el aula, es decir la conducción y c) el momento destinado a la evaluación. García-Cabrero, et al (2011) consideran que este último elemento permite valorar la propia práctica. Pero también y según la literatura consultada es importante diferenciar los términos docencia, práctica docente y práctica educativa.

La docencia, como actividad compleja (Coll y Solé, 2001 y Schoenfeld, 1998 citados en Loredó, Romero e Inda, 2008), implica considerar por lo menos los siguientes aspectos: es una actividad predefinida, ya que no se realiza en el vacío sino dentro de organizaciones que regulan y condicionan esta práctica; es un proceso indeterminado, porque a pesar de la definición de las tareas, no todo puede preverse antes de ser realizado; es multidimensional con varios actores involucrados; tiene un factor de simultaneidad debido a que durante la clase intervienen muchos factores y es impredecible, debido a los múltiples factores que intervienen y a las relaciones que se generan. Es decir, la docencia es el resultado de un proceso complejo entre el pensamiento y concepción del profesor ante determinada asignatura y sus contenidos y la actividad que surge dentro del ámbito educativo. Este

posicionamiento resulta de interés para la investigación ya que los modelos de la docencia eficaz relacionan estos aspectos.

Según Patiño (2015), la docencia se podría definir como las actividades de diseño y organización de la clase, la conducción y evaluación que llevan a cabo los profesores para evidenciar los aprendizajes de sus alumnos y “se estudia como la concepción de los sujetos” (p31), mientras que la práctica docente se relaciona con la interacción que ocurre entre los estudiantes y el profesor dentro del salón de clase (García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008). Entonces, la práctica docente es el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del profesor y los alumnos en función de determinados objetivos de formación.

Por otro lado, García-Cabrero et al (2011) señalan que además de distinguir los términos previos, considerando de igual manera que la práctica docente está constituida por las actividades que ocurren en el aula, es necesario clarificar el concepto de práctica educativa misma que se inserta dentro del contexto institucional (García-Cabrero et al, 2008). Ahora bien, los profesores que actúan dentro de un aula, tienen concepciones sobre sus tareas y están dentro de una institución, por lo que desagregar estos conceptos no es tarea fácil.

Para comprender la docencia efectiva, se hace necesario distinguir el término docencia de la práctica docente y práctica educativa ya que estos factores están relacionados. Tal y como Fry et al (2009) destacan, los docentes universitarios buscan cumplimentar las directrices institucionales. Es decir, si bien la práctica docente se analiza desde lo que ocurre en el aula, en ella convergen la docencia y la práctica educativa, por lo que investigando que ocurre en un salón de clases se verán reflejadas las concepciones, así como los requerimientos institucionales. Entonces el estudio de la práctica docente como el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer cotidiano del profesor y sus estudiantes, permite aproximarse al pensamiento, a las actividades y a la relación que mantiene con la institución.

Es en este sentido que Alliaud y Feeney (2015) señalan que el estudio de las prácticas docentes universitarias debe considerar cinco dimensiones: a) institucional (contexto y requerimientos propios del sitio laboral; b) pedagógica (pensamiento previo del profesor que se materializa en la selección o generación de estrategias y la conducción de ellas); c)

productiva (fomento y construcción de la participación cívica y la asistencia o creación de diversos cursos); d) interactiva (habilidades de comunicación del docente, clima del aula y las relaciones entre los estudiantes y e) aula (tipo de estudiante y las adecuaciones que hace el profesor). Es decir, investigar la práctica docente requiere atender estas dimensiones.

Para comprender las categorías de actuación docente se encuentran diferentes aproximaciones que provienen de estudios descriptivos y de observación. La primera de ellas es la consideración de la práctica docente como un proceso creativo y de reflexión y que se encontraría cercana a la concepción del profesor como un artista (Marzano et al, 2005). Otra visión es la del docente como un investigador que extrae la información de manera empírica y que posteriormente la transforma en conocimiento (Elliot, 2004).

También se encuentran las aproximaciones que consideran que el maestro es un estudiante permanente y que por lo tanto es necesaria la vocación y una última es la concepción de la existencia de un aprendizaje tipo la tríada novicio-oficial-experto, donde el docente es en un inicio un novato y se puede convertir en un experto (García-Cabrero et al, 2011). Al respecto Darling-Hammond (2012) señala que desde la perspectiva de la calidad de un docente, la experiencia docente puede ser un factor incidente en los aprendizajes siempre y cuando el docente muestre un proceso reflexivo sobre su práctica. De esta forma, la experiencia por sí sola no es determinante para promover aprendizajes. El docente puede quedarse en ser un novicio, un oficial o un experto. Si bien existen elementos que señalan características sobre la calidad de un docente son las acciones del profesor hacia su práctica las que pueden lograr aprendizajes. Esta categorización permite establecer que los profesores y sus prácticas muestran diferencias relacionadas con los aprendizajes de los estudiantes. Un profesor experto requiere de cuestionar sus prácticas por lo que no sólo es la experiencia sino la disposición del docente para reflexionar sobre sus prácticas en términos de los aprendizajes de los estudiantes. Entonces, los modelos de evaluación de las prácticas docentes muestran deficiencias ya que parten de la satisfacción de los estudiantes y no consideran que la incidencia de un docente sólo explica aproximadamente el 10% de los aprendizajes. (Darling-Hammond, 2012; Fernández, 2004)

A partir de lo anteriormente expuesto, podemos señalar que la profesión docente y en particular su práctica, aunque para la investigación se visualice y categorice de forma separada, es una actividad holística en la que el profesor observa y actúa de manera simultánea y toma decisiones de manera fluida (Cid, Pérez-Abellán y Zabalza, 2009; Cid et al, 2012).

Para llegar a esta conceptualización es importante destacar que los estudios sobre la práctica docente y en particular los relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje han llevado un camino que parte desde la simplicidad hasta la complejidad para poder desagregar los diferentes componentes de ella y relacionar sus supuestas atribuciones a los aprendizajes de los estudiantes (Pérez Gómez, 2008) por lo que parece necesario abrir un sub-apartado histórico con la intención de explicitar, a través de las diferentes posturas cómo las investigaciones han aportado al estudio de las prácticas docentes.

Es por esto que en la presente investigación se retoma la concepción de práctica docente desde la perspectiva de García-Cabrero et al (2008), Loredó et al (2008) y Patiño (2015) como el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del profesor y los alumnos en función de determinados objetivos de formación. Es decir, y tal como estos autores señalan la práctica docente es una actividad compleja predefinida, multidimensional que ocurre en un espacio determinado.

2.1.1 BREVE RECORRIDO SOBRE LAS INVESTIGACIONES SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE

Tal y como se ha señalado previamente los estudios sobre la docencia y en particular la práctica docente ha mostrado un interés en destacar los elementos que inciden en los aprendizajes de los estudiantes. Es decir, en el estudio de las prácticas docente existe un enfoque en los factores que inciden en el aprendizaje de los estudiantes. El factor común es el aprendizaje. En resumen, se pueden destacar tres visiones: centradas en el docente, centradas en los estudiantes y centradas en la interacción que ocurre el salón de clase.

Durante los años treinta del siglo pasado, los estudios de la profesión docente estuvieron enfocados hacia la valoración fenotípica y psicológica de los profesores como sujetos ideales para la enseñanza y no con su actividad dentro del aula. Este paradigma considerado como presagio-producto (Pérez, 1983 citado en Medina, 2017) asume que un buen profesor era aquel que cumplía con ciertas expectativas asociadas a las características físicas y actitudinales. Esta aproximación ha sido criticada por la simplicidad del abordaje, ya que no aborda la complejidad del profesor como individuo, por desconocer la multiplicidad de variables que inciden en el trabajo de un docente, así como por la ausencia de explicación de lo que sucede dentro del aula.

Posteriormente y aunque empiezan a aparecer elementos que provienen de la psicología, el paradigma centrado en el docente, aunque más complejo, se mantiene. Dentro de ellas se encuentran los estudios relacionados con el pensamiento del profesor (Schön, 1987 citado en Medina, 2017) en las que se destaca que la labor del profesor requiere de su propia reflexión en términos de una aproximación a la investigación-acción propuesta por Elliot (2004) desde la década de los 60's. La importancia de Schön se encuentra en la propuesta de considerar al profesor como un sujeto activo que realiza actividades a partir de la valoración de las diferentes situaciones.

Sin embargo y ante la necesidad de explicar la relación entre la actividad docente y los resultados de aprendizaje, es decir, desde una concepción proceso-producto misma que requiere que a través de la comprobación experimental “la eficacia de diferentes métodos y enseñar aquel modelo más eficaz en las escuelas de formación del profesorado” (Medina, 2017:27). Es importante destacar que desde la perspectiva de estas investigaciones es el profesor el actor principal del aprendizaje de los estudiantes. Sin demeritar los aportes que ha hecho la investigación educativa sobre la práctica docente, parecen quedarse cortos en la explicación del aprendizaje ya que enfocan su visión hacia el docente sin considerar otros factores como es el contexto institucional en el que se desarrolla la práctica o a los propios estudiantes, tomando en cuenta el bagaje que traen consigo.

Desde estos posicionamientos y según Medina (2017 p. 28) desde la perspectiva de los modelos, en el enfocado al docente “se concibe al comportamiento como resultado del pensamiento del profesor, de sus conocimientos, y estrategias para procesar información y

utilizarla en la resolución de problemas, actitudes y disposiciones”, es decir considera el juicio del profesor. En esta línea, surgen propuestas que provienen desde la década de los ochentas del siglo pasado como son las señaladas por Walberg(1984 citado en Martínez, 2015) o (Brophy y Good (1986 y 1987) en las que se considera la importancia de la estructuración de los contenidos entre otros como factores del logro de los estudiantes. Es decir, la acción previa del profesor ante la clase, es destacada como un factor primordial. Es interesante señalar que los autores previamente mencionados se consideran representantes tempranos de la docencia eficaz, ya que han sentado las bases de una investigación que lleva más de treinta años y que como se hablará más adelante se ha ido complejizando.

En el caso del paradigma centrado en el estudiante, las investigaciones se centran en las actividades de pensamiento y acción de los alumnos a partir de las teorías cognoscitivas que indagan los procesamientos de la información. El origen de ellas se encuentra en las teorías constructivas propuestas por Piaget y Vygotsky quienes señalan que el aprendizaje es un proceso constructivo, en el que el alumno es el que erige su propio aprendizaje. El docente entonces debe constituirse en un proveedor de herramientas y convertirse en una guía. Cabe destacar que en estas aproximaciones si bien el interés se encuentra enfocado hacia los procesos que llevan a cabo los alumnos no dejan de considerar las acciones del profesor, como una especie de proveedor de herramientas que propician el andamiaje. Dentro de ellos podríamos considerar las propuestas de Ausubel (1983) y Novak (1998) quienes destacan la importancia de conocer las formas en las que se produce el aprendizaje y le adhieren el adjetivo significativo, es decir el que marca diferencia y que por tanto da sentido a ciertos contenidos. En estas propuestas se destaca que los seres humanos procesan la información de diversas maneras y se enfocan en tratar de conocer los procesamientos innatos de los individuos, los canales, así como las formas de facilitación de dichos procesos. A partir del conocimiento del procesamiento de la información el profesor debe de atender esta concepción para proveer de experiencias que lleven a los aprendices a modificar estructuras cognitivas. A partir de esta propuesta se desarrolla el constructo de “estilos de aprendizaje” que caracterizan a los estudiantes. De esta manera y a partir de la consideración que el ser humano, por su evolución tiende a ser visual Slavin (1987 y 1996) destaca el uso de recursos visuales, así como reconocer los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. De esta manera,

parecen interrelacionarse las aproximaciones docentes y de los estudiantes para llegar a modelos más complejos.

Parece entonces que las aproximaciones al estudio de la práctica docente se complejizan considerando el contexto, los estudiantes y al propio docente y que darán origen a los modelos de docencia eficaz (Martínez, 2015) mismos que se abordaran posteriormente en el apartado sobre los modelos de docencia eficaz, en las que el profesor, aunque actor principal, está condicionado por otros elementos como son la institución donde ejerce sus labores y el bagaje de sus estudiantes. Dentro de estas propuestas podemos señalar las investigaciones de Slavin (1987, citado en Martínez, 2015), quien destaca la importancia del despertar de la curiosidad, Mortimore, et al (1988 citado en Martínez, 2015) que señalan establecer desafíos para los estudiantes y el propiciar un clima seguro y Wang y Walberg (2001 citados en Martínez, 2015) en las que indican que el aprendizaje de los estudiantes depende de la participación de los estudiantes en comunidades de aprendizaje relacionadas con el currículo.

También se empiezan a destacar elementos asociados a la afectividad como son el desarrollo de la autoconfianza en los estudiantes (Proctor, 1984 citado en Martínez, 2015) y la actitud positiva por parte de los estudiantes (Marzano, 2005), factores que han mostrado en las investigaciones más recientes tener incidencia en el aprendizaje de los alumnos.

Los paradigmas centrados en el estudiante han dado lugar a propuestas mas amplias como son la consideración de las inteligencias múltiples. Esta es la propuesta de Gardner quien señala que existen diferentes inteligencias y que la labor del profesor es reconocer estas inteligencias innatas como formas de acceder a los diversos conocimientos y habilidades que los estudiantes tienen como una forma de lograr aprendizaje (Gardner, 1993) y que por tanto la escuela y en particular el profesor deben reconocer las inteligencias natas de sus estudiantes y utilizarlas para desarrollar las otras.

Una de las críticas que se han señalado desde la investigación psicológica es la carencia de evidencia empírica con respecto a estas propuestas, por lo que el debate sigue estando vigente. Por otro lado, también se ha criticado la ausencia de la consideración de la multiplicidad de situaciones que ocurren en el aula y que por tanto no se pueden establecer relaciones lineales entre lo que hace el profesor y lo que aprenden los estudiantes

Los paradigmas mediaciones sean centrados en el docente o centrados en el estudiante darán paso a análisis de tipo ecológico en los que se considera que dentro del aula existen intercambios socioculturales y por tanto se convierte en un espacio social de comunicación e intercambio de ideas: el paradigma ecológico supone que el aula es un espacio social de comunicación e intercambio de ideas (Medina, 2017) por lo que el análisis de las acciones docentes debe tomar en cuenta este factor.

A partir de estas propuestas se desarrollan investigaciones desde una postura ecológica en las que se considera que la práctica docente ocurre en un entorno en el que se supone existe una relación causa efecto entre el pensamiento y la conducta de los individuos que está mediada por las interacciones que ocurren en la clase. Esta perspectiva paradigmática se “caracteriza la vida del aula en términos de intercambios socioculturales y plantea su investigación desde enfoques metodológicos, etnográficos, situacionales y cualitativos” (Pérez, 1983, p. 125 citado en Medina, 2017). La aportación del paradigma ecológico a las investigaciones enfocadas al análisis de la práctica docente es la consideración de que lo que sucede en el aula no es necesariamente una relación directa unidireccional o bidireccional, sino que se crean una serie de relaciones que interactúan entre sí y que a su vez generan diferentes entornos.

Los análisis de tipo ecológico, han permeado dentro de las investigaciones de la práctica docente, ya que consideran que tanto el contexto donde se sitúa la práctica, es decir las escuelas y su entorno, el bagaje que aportan los estudiantes, la interrelación con el pensamiento del profesor y sus concepciones sobre qué es ser docente darán lugar a la actividad dentro del salón. Entonces para comprender las actividades docentes es necesario realizar investigaciones dentro del aula que permitan acceder a la comprensión desde el docente del sentido de su práctica, a la materialización en sus acciones, a cómo éstas provocan interacciones en sus estudiantes.

La construcción del paradigma ecológico representa un rompimiento importante dentro de las investigaciones sobre la práctica de los profesores ya que, además de desagregar los componentes de la práctica docente, considera otros factores que no son de menor

importancia tales como el constructo de la interacción en el aula, elemento señalado como basal para los modelos de la docencia eficaz. De hecho, para Hattie (2009, 2011 y 2015) la interacción en el aula es la base para su propuesta sobre el Modelo de Aprendizaje Visible mismo que se tratará más adelante. Es en esta interacción donde el profesor puede visibilizar si sus prácticas están siendo efectivas, es decir, a partir de las acciones que ocurren entre los individuos situadas dentro del salón de clases una/un profesor experto puede saber si está ocurriendo el aprendizaje. Dado que en los diferentes modelos sobre la docencia efectiva y en particular las propuestas de Marzano (2003, 2005) y Hattie (2009, 2011, 2015) Hattie y Yates (2013), Coe et al, (2012) la interacción social en el aula se convierte en el elemento en el que el docente debe enfocarse para saber si su pensamiento y acción están siendo productivos, cabe hacer un análisis breve que aborde la conceptualización de dicho constructo.

Es por esto que se abre un breve apartado para señalar un elemento que parece ser clave en los procesos de aprendizaje y que se denomina interacción social en el aula

2.1.2. INTERACCIÓN SOCIAL EN EL AULA

La interacción social es un fenómeno que relaciona las formas de comunicación que existen en un espacio determinado y que promueven relaciones entre los individuos. En ella se considera que el ser humano es un ser social que se construye a partir de la relación con el ambiente interiorizando aspectos que le dan sentido a sus acciones y que son mediados a través de símbolos y que no necesariamente siguen un desarrollo lineal.

El concepto interacción social en el aula se refiere, entonces, a la comunicación verbal y no verbal que ocurre dentro del espacio educativo y que relaciona tanto las labores instruccionales del docente con la recepción de la información y los actos comunicativos entre los estudiantes (Powell y Kalina 2009). Es decir, son las actividades que ocurren en un espacio determinado, el aula, y que se encuentran asociadas a las relaciones comunicativas, verbales y no verbales que ocurren entre los pares durante el desarrollo de una clase y que

pueden o no, estar mediadas por las actividades propuestas por el profesor, aunque lo pueden incluir.

González, Rivera y Trigueros (2014) destacan que cuando se habla de interacción social en el aula se entiende como “las formas de comunicación que se construyen en la intimidad de la clase, durante la acción pedagógica de los profesores con sus estudiantes y de los estudiantes entre sí, que se encuentran mediatizadas por un objeto de aprendizaje” (González et al p.306). Es decir, las acciones se inician por parte del docente al proponer un contenido, una práctica, una tarea a realizar y desata una serie de intercambios socioculturales que relacionan teorías constructivistas psicogenéticas y sociales así como teorías cognoscitivas (Powell y Kalina (2009)

Para Powell y Kalina (2009), una clase efectiva en la que los estudiantes y el profesor se comunican de manera óptima, depende del uso de teorías constructivistas y cognoscitivas que apelan tanto al trabajo individual de los estudiantes como a las relaciones sociales y andamiaje propuestas por el constructivismo social.

La interacción social es un constructo importante ya que se sitúa entre los actores principales del proceso enseñanza-aprendizaje: el profesor y sus estudiantes. La finalidad de identificar la interacción social en el aula es que los profesores comprendan las estrategias y herramientas comunicativas que existen para desarrollar metodologías de enseñanza pertinentes para los estudiantes tanto de manera individual como para favorecer los procesos de cooperación entre ellos mismos (Powell y Kalina, 2009). Es decir, para que un docente lleve a cabo su práctica es necesario que atienda y comprenda que esta ocurriendo en el aula para que a partir de estas interacciones actúe para favorecer el aprendizaje. Tal y como destaca Oser y Baereswyl (2001 citado en Cid et al,2012) el docente es una especie de director de orquesta que conoce los aspectos teóricos sustantivos, conoce la didáctica y reconoce importancia de los estudiantes. En la medida que sea capaz de atender y desarrollar estas actividades logrará establecer una “coreografía didáctica” (Oser y Baerewyil, 2001 citado en Cid et al, 2012)

Baeriswyl (2008) define esta coreografía como un repertorio de acción e interacción tanto para el maestro como para los estudiantes. Dentro de ella, existe un proceso de comunicación

crítico y altamente sofisticado entre el profesor y los estudiantes, y de manera particular entre estos últimos. Los estudiantes poseen un espectro amplio de acciones para responder ante las diversas situaciones de clase y este espectro debe ser capaz de conformar, organizar y comprender la estructura profunda del aprendizaje. La enseñanza de calidad según este autor, está basada en la capacidad del docente de orquestar formas básicas de la didáctica con diversas estrategias de enseñanza. El profesor es un experto de su conocimiento y de la didáctica específica de la disciplina. Por lo tanto, debe de ser capaz de reconocer cuales son las formas en las que los contenidos deben ser enseñados y qué es en lo que un estudiante en particular debe mejorar.

Es entonces a partir de la interacción en el aula como pueden establecerse elementos que visibilicen el aprendizaje. La interacción en el aula es un elemento señalado como basal para los modelos de la docencia eficaz. De hecho, para Hattie (2009, 2011 y 2015) la interacción en el aula es la base para su propuesta sobre el Modelo de Aprendizaje Visible mismo que se tratará más adelante. Es en esta interacción donde el profesor puede visibilizar si sus prácticas están siendo efectivas, es decir, a partir de las acciones que ocurren entre los individuos situadas dentro del salón de clases una/un profesor experto puede saber si está ocurriendo el aprendizaje.

La promoción de actividades involucrando a los estudiantes es uno de los elementos señalados por los modelos de la docencia eficaz o eficiente (Martínez, 2015) así como en las propuestas sobre buenas prácticas (Chikering y Gamson, 1987).

2.1.3 OTRAS APROXIMACIONES AL ESTUDIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Dado la multiplicidad de eventos que confluyen en la práctica de los profesores, también existen aproximaciones que estudian las acciones de los docentes y que las enmarcan bajo el título de saberes docentes y de las trayectorias.

Dentro de este tipo se pueden señalar investigaciones relacionadas con los saberes docentes (Tardif, 2004) mismos que pueden reconocerse desde sus trayectorias (Feixas, 2004 y 2009) ya que permiten relacionar los diversos elementos que inciden en la práctica docente y que

se relacionan con sus experiencias previas a ser docente, las consideraciones que los han llevado a la docencia y así como la importancia de las experiencias para afrontar la práctica.

Las trayectorias de los profesores permiten, a través de la historia de su construcción como profesionales de la docencia, considerar eventos que han mostrado ser significativos y que se expresan en sus concepciones sobre lo que es ser profesor y su actuación dentro del aula.

Estas experiencias por tanto se refieren a la consideración del salón de clase como un espacio social en el que se confrontan los saberes previos a la docencia que se relacionan con la formación pre-profesional (Tardif, 2004) misma que en el caso de los profesores universitarios de nuestro país, que en general parecen carecer de una formación previa para ser profesionistas de la docencia, marca una tendencia hacia su aproximación a la práctica. Es decir, el conocimiento de los saberes docentes que han logrado a través de sus trayectorias como profesores (Feixas, 2004) permite reconocer como se relacionan sus saberes pre-profesionales, su experiencia como profesores y su actuación en la práctica. Desde estas propuestas, la comprensión de las actividades del profesor se enmarca en las trayectorias que han tenido a lo largo de su vida y dan luz a factores que pueden estar relacionados con los modelos de la docencia eficaz como son la reflexión de sus prácticas, la importancia que le otorgan a su labor como profesores, su compromiso con sus acciones y la relación con el desarrollo de sus estudiantes.

Este posicionamiento es importante en esta investigación ya que la mayor parte de los profesores de la universidad investigada no tiene una formación para ser docente. Es decir, son sus experiencias como profesores, pero también como alumnos lo que les otorga un marco de actuación y que parecen incidir en la interacción en el aula. De esta manera, las trayectorias de los profesores señalan caminos para comprender su actuación en el aula que pretende sustentar la labor de un docente. Entre ellas se encuentran los procesos de adquisición y aprendizaje de los saberes que les permiten llevar a cabo sus prácticas (Tardif, 2004) que tienen un enfoque en promover aprendizajes. Ahora bien, Coe, Aloisi, Higgins y Major (2014) señalan que la reflexión docente parece tener un impacto moderado en los aprendizajes. En sentido contrario Hattie (2011) destaca que para que un docente tenga impacto en los aprendizajes de los estudiantes requiere de una reflexión sobre la incidencia de su actividad en los aprendizajes de los estudiantes para convertirse en un evaluador de su

propia práctica. Parece ser entonces que no sólo basta la reflexión sino llevar esta reflexión a la acción para llevar a cabo intervenciones pertinentes y de esta manera promover el aprendizaje.

Es importante señalar que en general los profesores buscan lograr aprendizajes en los estudiantes por lo que desde las diversas investigaciones el punto común es lograr que los aprendices obtengan un crecimiento factor que da base al siguiente apartado que pretende relacionar las actividades del docente con los aprendizajes de los estudiantes y que da origen a las propuestas de la docencia eficaz.

Este último es el sentido que otorga Hattie (2009, 2011, 2015) y Hattie y Yates (2013) cuando propone que el docente efectivo debe de convertirse en un evaluador de su propia práctica y reconocer a través de diversas formas si está ocurriendo aprendizaje. Es decir, hacer el aprendizaje visible.

Es interesante notar dos aspectos que diferencian esta propuesta de las de algunos modelos de docencia efectiva (Ball, 2012; Brophy y Good, 1987; Hattie, 2011 y 2015; Marzano, Marzano y Pickering, 2003; Marzano y Brown, 2009; Marzano, Frontier y Livingston, 2011; Martínez, 2015) quienes consideran que la evaluación y la dimensión interactiva pertenecen al ámbito pedagógico, así como la no consideración de una dimensión productiva. También es importante notar como se verá mas adelante, que una buena parte de las investigaciones sobre la docencia efectiva provienen del mundo anglosajón, por lo que el contexto social parece tener incidencia ya que los profesores investigados tienen una formación para ser docentes.

Dado que en nuestro contexto se considera que la práctica docente en el nivel universitario muestra deficiencias en aspectos formativos para enfrentar la práctica docente se toman como referencias a Tardif (2004) y Feixas (2004 y 2009) ya que estos autores permiten comprender de manera más amplia los caminos por los que un docente actúa.

Es en este sentido en el que se propone que previo a la comprensión de la propuesta de los modelos de la docencia eficaz, es decir aquella que logra aprendizaje se hace necesario abrir un breve apartado sobre la conceptualización del aprendizaje.

2.1.4 EL APRENDIZAJE

El término aprendizaje conlleva por sí sólo dificultades para establecer límites. Según la RAE aprender es adquirir el conocimiento a través del estudio o la práctica, concebir algo por meras apariencias, fijar algo en la memoria y también enseñar y transmitir conocimientos. Dada la variedad de definiciones que existen en nuestro idioma parece ser importante fijar una postura al respecto.

Según Pozo (2009) en el ámbito universitario, aprender actualmente no es apropiarse de una verdad absoluta sino adquirir diversos conocimientos y saber usar el más adecuado en cada situación y contexto. Es decir la transferencia. Esto implica para los docentes un nuevo reto ya que en el contexto actual, donde los estudiantes enfrentan incertidumbres como son la convivencia con la diversidad de perspectivas, “no existe un conocimiento que refleje la realidad sino que la reinterpreta o la reconstruye (Pozo, 2009 p17).

Este autor destaca que las universidades desde el punto de vista de los empleadores fallan en promover habilidades de comunicación y gestión de los conocimientos, liderazgo y trabajo en equipo, análisis de la información y el desarrollo de nuevos aprendizajes.

El aprendizaje entonces requiere de habilidades para dialogar con la incertidumbre. Las universidades deben de formar a los futuros profesionales como “aprendices más flexibles, eficaces y autónomos dotándolos de capacidades de aprendizaje y no sólo de conocimientos o saberes específicos” (Pozo, 2009, p.18).

De esta forma el aprendizaje debe ser duradero en la memoria y transferible a nuevas situaciones. Para ello se requiere además de “dotar a los estudiantes en destrezas y estrategias crear el hábito de enfrentarse al aprendizaje como un problema al que hay que encontrar respuesta”(Pozo, 2009 p. 27).

A partir de estos señalamientos podemos destacar que es lo que significa el aprendizaje, constructo básico dentro de los modelos de la docencia eficaz y a su vez vacío en los resultados de la investigación. El aprendizaje debe ser entonces concebido como la

permanencia y transferencia de lo aprendido (conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes). Desafortunadamente, hasta ahora los sistemas de evaluación al respecto no permiten discriminarlos (Pozo, 2013). Pese a esta situación, las investigaciones sobre las prácticas docentes han tenido un enfoque en las actividades docentes que supuestamente inciden en los aprendizajes de los alumnos aunque La práctica docente y el aprendizaje de los alumnos es un continuo en la que el sustento de la labor de un profesor es lograr aprendizajes en sus estudiantes aún cuando no exista un establecimiento claro de lo que el profesor, la institución o la sociedad comprendan como aprendizaje.

Aún y cuando exista este vacío la investigación educativa ha continuado. Tal y como señala Hattie (2011) las investigaciones se han centrado en las actividades del docente sin aclarar que es lo que se entiende por aprendizaje (Hattie, 2011; Hattie y Zierer, 2019).

2.2 LOS MODELOS DE LA DOCENCIA EFECTIVA

La definición de práctica docente eficaz o docencia efectiva es escurridiza, ya que consiste en la movilización de conocimientos, aptitudes y actitudes puestas en acción para lograr un fin: que los estudiantes logren los mayores y mejores aprendizajes mismos que a su vez, tendrán que poner en uso durante el ejercicio futuro de su profesión (De Llella, 1999 citado en García-Cabrero, 2008; Patiño, 2012).

De esta forma, y partiendo de los principios de toda teoría pedagógica, la enseñanza y quienes las han propuesto muestran una preocupación constante por la efectividad del profesor, entendiendo por este término el logro de aprendizajes en los estudiantes, sustento primordial de un docente y que se relaciona con las actividades que éste promueve (García-Cabrero et al, 2008).

La labor de un profesor es, por tanto, lograr aprendizajes en los estudiantes que de manera ideal les permitan transferirlos a situaciones fuera del contexto del aula (Pozo, 2009). Es

decir, la acción del profesor puede trascender los factores contextuales e individuales para lograr aprendizajes valiosos en los estudiantes.

Según Posner (2004) el constructo de la docencia eficaz o efectiva se desarrolló como una respuesta hacia las investigaciones en las que la educación formal era reproductiva y tenía como fin mostrar que la práctica docente puede exceder los factores contextuales de los estudiantes y lograr una diferencia en ellos y destaca las diferenciaciones teóricas entre la docencia eficaz y las buenas prácticas. La primera de ellas proviene desde el campo de la investigación educativa, mientras que la segunda tiene su origen en las propias escuelas. Parece ser entonces que confluyen en ambos posicionamientos un objetivo común mismo que da sentido al ejercicio docente, es decir lograr aprendizajes en los estudiantes. A partir de este objetivo común la diferencia entre las buenas prácticas y la docencia eficaz se diluyen.

El origen de los diversos modelos sobre la docencia eficaz se encuentran a partir de la propuesta de los paradigmas mediacionales centrados en el profesor como actor principal del desarrollo de aprendizajes en los estudiantes. A partir de este posicionamiento se han ido desarrollando diversos modelos que asocian la práctica docente con los resultados de aprendizaje de los estudiantes y que han ido incorporando elementos incidentes de la práctica de los profesores como promotores de los aprendizajes; de esta manera podemos encontrar los modelos desarrollados por diversos autores tales como los de Medley en 1980; Proctor en 1984; Brohy y Good en 1986 y Slavin de 1987 (citados en Martínez Garrido 2015). La propuesta de Medley es importante ya que apertura la concepción de la docencia hacia otros factores, por lo que el abordaje de su modelo considera una aproximación más integral. De esta manera, cada uno de los autores mencionados, complejizan los modelos agregando variables y relaciones. Los estudios antes mencionados se refieren a las prácticas en el contexto escolar de ahí que se encuentren influjos que están relacionados no solo al docente y sus actividades dentro del aula, sino que también refieren aspectos asociados al entorno institucional. Es importante mencionar que tal y como mencionan Loredó, et al (2012) la práctica docente no puede aislarse del entorno, por lo que éste es un factor a considerar dentro de los modelos de la docencia eficaz.

Posteriormente, se propuso la “teoría de la docencia eficaz” (Mortimore, 1993) cuya intención principal se encuentra en el ámbito de desarrollar las estrategias cognitivas que se

reflejen en los resultados de los alumnos y que se encuentran enfocadas de manera particular en la lectura y en las matemáticas (Posner, 2004). El supuesto de esta teoría es mostrar qué y cuáles acciones docentes realmente inciden en los resultados de aprendizaje de estas asignaturas.

De esta manera la propuesta de la docencia eficaz se empieza a construir desde la década de los ochentas del siglo pasado con la propuesta de Medley (1980 citado en Martínez, 2015) quien indica que la enseñanza debe considerarse como las oportunidades para aprender y que relaciona la personalidad del profesor, las características profesionales (experiencia laboral) y sus actuaciones concretas. Es importante destacar que desde ya desde esta propuesta existe la consideración de los factores contextuales (currículo) así como las capacidades de los estudiantes.

Desde las investigaciones educativas los modelos de la docencia eficaz incorporan elementos que atienden a factores afectivos como son las expectativas del docente (Proctor, 1984 citado en Martínez, 2015), la estructuración y la secuencia de los contenidos estableciendo una organización entre la teoría y la práctica (Brophy y Good, 1986), es decir la necesidad de una planeación formal por parte de los profesores, sin dejar de atender la promoción de la autoconfianza en los estudiantes, la importancia de la claridad en el lenguaje y la necesidad de establecer una evaluación continua y el entusiasmo como una forma de despertar la curiosidad (Slavin, 1987 citado en Martínez, 2015), el desarrollo de la motivación estableciendo retos alcanzables para los estudiantes y su monitoreo en un clima seguro, así como la participación y continuidad de los profesores en las asignaturas (Mortimore, 1988 citado en Martínez, 2015), la promoción entre los estudiantes de comunidades de aprendizaje y actividades relacionadas con el currículo de la materia o asignatura (Wang y Walberg, 2001 citados en Martínez, 2015) así como, la importancia de la cohesión entre el equipo docente y su reflexión como una forma de autoevaluación (Creemers, 2002 citado en Martínez, 2015)

Paralelamente se desarrolla la corriente denominada como Buenas Prácticas, cuyos autores seminales son Chickering y Gamson (1986 y 1987) y que proponen que una buena práctica se constituye de una serie de elementos básicos y que se pueden enumerar de la siguiente manera: a) promover el contacto y una relación entre los profesores con los estudiantes; b) fomentar la cooperación y reciprocidad entre los alumnos en las tareas de aprendizaje; c)

promover el aprendizaje activo, d) dar retroalimentación rápida ; e) destinar el tiempo adecuado a la tarea f) tener y comunicar altas expectativas y g) respetar las habilidades (talentos) y las formas de aprender de los individuos.

Ya desde estas primeras investigaciones se pueden detectar ciertos componentes emocionales como son la cercanía con los estudiantes, la promoción de la cooperación o el tener altas expectativas sobre los alumnos, consideraciones que como se verá más adelante están dando un giro a la concepción de la práctica docente eficaz y que atienden a dimensiones afectivas.

Es decir, si bien existen dos aproximaciones, el foco de estas investigaciones sigue siendo el docente. La primera de ellas destaca la importancia de los factores de índole cognitivo mientras que la otra atiende a factores afectivos.

De esta manera, los modelos de la docencia eficaz han ido incorporando factores que desde las investigaciones educativas han mostrado tener incidencia en los aprendizajes de los estudiantes y que actualmente se expresan en el concepto de “valor agregado” (Posner, 2004), es decir lo que aporta un profesor al desarrollo en términos de avance de los estudiantes. Los modelos de valor agregado siguen construyéndose ya que la medición de ellos sigue siendo compleja. En la búsqueda de los parámetros que inciden sobre la docencia efectiva, y considerando la dificultad de la asociación entre los diferentes elementos de la práctica docente y los resultados de aprendizaje, algunos investigadores se han dado a la tarea de desarrollar análisis más complejos tales como los modelos de ecuaciones estructurales (Adedokun, Childress y Burgess, 2011; Eom, et al, 2006, Martínez, 2012) que pretenden medir la incidencia de cada uno de los factores. Sin embargo la investigación aun no ha logrado establecer claramente como éstos inciden en los aprendizajes de los estudiantes. Lo que si indican es que la acción de un profesor da pie o establece una base a partir de la cual los estudiantes construyen aprendizajes. Es decir, si bien la incidencia personal del profesor en un momento determinado sólo afecta al 12% del aprendizaje de los estudiantes (Darling-Hammond, 2012) es la integración de las acciones de los diversos profesores eficaces a lo largo de las trayectorias estudiantiles lo que realmente incide en el aprendizaje. Es por esto, que se considera que la teoría de la docencia eficaz aún se encuentra en construcción. Es decir el aprendizaje de los estudiantes parece construirse a partir de las acciones colectivas que desde la educación formal debieran de estar ligadas.

Desde esta perspectiva y desde las investigaciones en el ámbito de los modelos de la docencia eficaz se encuentran elementos comunes en todos ellos. Dada la cantidad de información relacionada con las prácticas docentes efectivas, es decir, aquellas que logran aprendizajes en los estudiantes existen ciertos autores seminales que se han dado a la tarea de buscar los elementos claves en la práctica docente para lograr aprendizajes en los estudiantes. Si bien una buena parte de las investigaciones ocurren en el contexto anglosajón y se enfocan en niveles educativos básicos, es importante destacar que actualmente, una parte de los estudiantes universitarios se encuentra en niveles que desde el punto de vista cognitivo no han desarrollado habilidades de pensamiento de índole profundo ni tampoco se puede asumir que tengan sistemas desarrollados de autorregulación, por lo que los profesores universitarios deben de estar conscientes de este factor para poder intervenir y lograr que existan avances al respecto. Es decir, las propuestas hacia los niveles básicos también pueden ser válidos en el nivel universitario. Es por esto que en esta investigación se retoman las propuestas de Bain (2004), Coe et al (2012), Marzano (2003, 2005 y 2010), Hattie (2009, 2011; 2015), Hattie y Yates (2013), Hattie y Zierer (2019) y adicionalmente se retoma a Fry, et al (2009).

Dentro de estos autores destacan entonces las propuestas de Bain (2004) quien estudia a los mejores docentes universitarios en Estados Unidos, Marzano et al (2003 y 2005) quienes sitúan las dimensiones del aprendizaje en sus propuestas sobre la enseñanza, Hattie y su propuesta de modelo denominado Aprendizaje Visible en sus diversas publicaciones. Por otro lado, también se encuentran las investigaciones de Coe, et al (2012) quienes destacan las seis características que han mostrado incidencia en los aprendizajes así como Fry, et al (2009) quienes se enfocan a las consideraciones que hay que atender en el nivel universitario. En este sentido, cabe hacer la acotación de que la mayor cantidad de investigaciones provienen del mundo anglosajón, quienes llevan muchos años estudiando la docencia efectiva pero que al provenir de otros contextos pueden encontrarse limitaciones en nuestro ambiente por lo que también se retomarán autores del ámbito iberoamericano (Zabalza, 2003 y 2011, Murillo et al (2006, 2010, 2011) mismos que se abordarán en un apartado posterior.

Bain (2004) aborda el análisis de los mejores docentes universitarios y sintetiza lo que hacen los mejores docentes universitarios en seis elementos clave: a) comprenden sus asignaturas extremadamente bien y tienen por lo menos una comprensión intuitiva sobre los procesos de

aprendizaje de los seres humanos mismo que les permite desarrollar técnicas específicas para comprender y sostener ciertos principios básicos de las materias que enseñan; b) preparación de las clases como un esfuerzo intelectual tan importante como sus investigaciones o sus grados y que se encuentra enfocado hacia los objetivos de aprendizaje a conseguir, es decir, existe un enfoque centrado hacia el estudiante; c) las expectativas sobre los estudiantes mismas que implican sus concepciones, actitudes y aptitudes y reconocer el valor individual que los estudiantes aportan a la clase, estableciendo un clima favorable, reduciendo la ansiedad y fomentando la confianza, así como la consideración de los factores externos y adecuando sus quehaceres a los objetivos que trascienden el aula y que les permiten un aprendizaje durante su vida; d) creación de un ambiente de aprendizaje crítico en el que se confrontan ideas, se realizan tareas retadoras y se examinen las formas de pensar de los estudiantes ante una realidad; e) trato con los estudiantes a partir de la confianza considerando que todos quieren aprender y f) monitoreo constante a través de diferentes sistematizaciones (unas más sofisticadas que otras) que les permiten valorar sus prácticas con las evaluaciones de los estudiantes.

Es importante destacar que tal y como Bain señala que el camino para ser “el mejor docente” encuentra diversos escollos como son saber promover aprendizajes, reconocer sus propias equivocaciones y valorar que falló, alcanzar nuevas formas de comprensión sobre lo que el aprendizaje significa así como, fomentar dichos aprendizajes lo que indica una acción reflexiva en los profesores. Es decir, aun los mejores docentes universitarios se enfrentan a frustraciones y a errores. Por lo que ser un buen profesor se relaciona con un disfrute sobre su actividad confrontando sus fallas y debilidades pero con un fuerte compromiso hacia la comunidad académica (Bain, 2004).

Parece entonces que desde la perspectiva de Bain (2004) los mejores profesores universitarios tienen que tener un dominio de la disciplina, considerar que ser profesor requiere de un esfuerzo para establecer lazos entre los contenidos y las mejores formas de abordarlos así como aspectos afectivos como son la confianza, la construcción de un ambiente seguro y la reducción de la ansiedad como elementos del desarrollo del pensamiento crítico por parte de los estudiantes así como consideraciones de tipo personal como son el gusto por ser docente como una forma de valorar sus acciones con respecto de

las evaluaciones que hacen de los estudiantes. Podemos notar como se encuentran en su propuesta elementos que se relacionan con aspectos afectivos, mismos que a medida que las investigaciones avanzan van tomando mayor importancia.

El esfuerzo de Bain (2004) permite entonces establecer dimensiones señaladas de manera previa por Shulman (1996 y 1997) para los programas de formación docente en los que se indica que un profesor debe dominar el contenido de la disciplina, tener un conocimiento pedagógico general y también un dominio sobre la pedagogía de las disciplinas lo que indica conocer las formas en las que se logra el aprendizaje, es decir un conocimiento sobre las aproximaciones teóricas que sustentan los diversos aprendizajes, mismos que no necesariamente requieren de conocimientos teóricos al respecto, sino que pueden referirse a sus experiencias y por tanto saberes (Tardif, 2004, Feixas, 2004)

Al respecto Bain (2004) señala que los mejores profesores consideran las formas en las que se produce el aprendizaje humano, aunque no existan referentes teóricos al respecto, lo que los sitúa en las aproximaciones teóricas propuestas desde la investigación, su aproximación a la práctica se refiere en que el aprendizaje se construye y no sólo se recibe y utilizan las diversas percepciones de los seres humanos

Pero también y tal y como García-Cabrero (2009 citando a Shulman, 1992) destaca en la necesidad de relacionarse con sus estudiantes como personas y no sólo en desarrollar habilidades cognitivas en ellos. La relación con los estudiantes como personas implica reconocer que cada individuo trae consigo historias, intereses y motivaciones y que es labor del docente considerar estos factores para desarrollar una práctica docente efectiva.

Ahora bien y según destacan estudios recientes es necesario establecer equilibrios entre las habilidades cognitivas y afectivas (Hattie, 2015) por lo que un profesor debe ser capaz de por un lado proponer actividades que permitan desarrollar aprendizaje en el sentido cognitivo y balancear con aproximaciones afectivas. Goldhaber y Anthony (2007) señalan que la relación que existe entre las actividades docentes y los resultados de los alumnos tienen una incidencia baja. Por su parte, Goodman et al (2011) en su estudio de corte metodológico mixto encontraron que sólo tres prácticas de las siete en principio propuestas, realmente incidían sobre los resultados de aprendizaje: el reto académico, las altas expectativas y la “buena

enseñanza”. Estos autores definen la buena enseñanza como “facilitar, a través de un diseño estructurado, el análisis de ideas, la exploración y contraste de los propios pensamientos de los alumnos y la ayuda para lidiar con el material difícil” (p. 8). En sentido similar se expresa Marzano (2003), para quien existen dos elementos claves que los buenos profesores deben llevar a cabo para lograr aprendizajes significativos en los alumnos: retos desafiantes para todos los estudiantes y retroalimentación específica y formativa, es decir apelar a factores cognitivos pero también motivacionales.

A modo de síntesis podemos señalar elementos comunes que se encuentran en los modelos de la docencia eficaz. Entre los componentes docentes que se encuentran en estos modelos están el dominio de la disciplina, los conocimientos pedagógicos para abordar dicha disciplina y algunas otras que se refieren a la pedagogía general como son la planeación cuidadosa, el propiciar la reflexión profunda, favorecer los procesos de meta-cognición y el pensamiento crítico de los estudiantes (Bain, 2004; Guzmán, 2011; Shulman, 1997).

Es importante señalar que desde las investigaciones educativas en este ámbito se destaca la importancia de la formación docente como elemento sustantivo de un profesor efectivo por lo que una parte de los teóricos utilizados en esta investigación se enfocan a los programas de formación docente (Ball, 2005; Shulman, 1997 y 2005)

Las investigaciones de Shulman (1986, 1996, 1997 y 2005) destacan entonces que para ser un docente efectivo se requiere interrelacionar por lo menos tres aspectos durante su práctica: un profundo conocimiento de la asignatura que se enseña, tener los fundamentos de la pedagogía en general y conocer la pedagogía propia de la disciplina.

Shulman (1986, 1996, 1997 y 2005) argumenta en sus investigaciones sobre los profesores en formación que los tres dominios por separado son inútiles, es decir, dominar el contenido de una materia o asignatura no implica poder ser un buen docente como tampoco lo es dominar los aspectos pedagógicos de la enseñanza; lo que importa es la relación que existe en ellos dentro de los docentes para llevar a cabo la práctica docente. Es decir, su habilidad para discriminar contenidos valiosos, para estructurar y conducir una clase simplificando conceptos, así como ser capaz de atender las diversas situaciones que ocurren en el aula. De esta manera, un profesor eficaz es aquel que comprende todos estos conocimientos de manera

holística por lo que ser profesor requiere de desarrollar conocimientos estratégicos para confrontar, explicar y comunicar las razones de sus decisiones. Es decir ser docente requiere de tener conciencia sobre las acciones que lleva a cabo. Al respecto Bain (2004) rescata como los mejores profesores universitarios parecen llevar a cabo estas acciones.

En este sentido y haciendo un breve recorrido podemos destacar las propuestas de Marzano et al (2003 y 2005) sobre las actividades que un buen profesor debe llevar a cabo para lograr aprendizajes en los estudiantes. Estas cinco categorías pueden resumirse de la siguiente manera:

a) Promover actitudes y percepciones positivas en todos los estudiantes,

Este apartado está referido a que el docente lleve a cabo acciones para que los estudiantes de su curso se sientan aceptados tanto por el profesor como por sus compañeros; para ello el docente debe explicitar la importancia del clima del aula, indicando que es una responsabilidad compartida, establecer relaciones de tipo informal, monitorear las actitudes propias y de los estudiantes, reconocer y proveer experiencias diversas y establecer la sensación del valor de lo que se está aprendiendo. Además, es importante facilitar el aprendizaje por pares como una manera de reconocer la aceptación de los otros.

b) Adquirir e integrar el conocimiento

Marzano propone en este apartado dar un tiempo determinado (3 minutos) para reflexionar y posteriormente verbalizar sobre algo que se haya aprendido. Esto puede hacerse a través de un resumen, de preguntas, de la clarificación de conceptos y a través de predicciones.

c) Desarrollar el conocimiento profundo

Se refiere a examinar y analizar las nuevas conexiones o descubrimientos y a clarificar ciertos errores a través del modelaje, ayuda a focalizarse en las dificultades o en los pasos críticos, proveer de organizadores gráficos que permitan la comparación, clasificación, abstracción, el razonamiento inductivo y deductivo,

d) Promover el uso significativo del conocimiento

Establecer tareas que requieran la resolución de problemas, la toma de decisiones, la investigación y experimentación, así como el análisis sistémico.

e) Desarrollar los hábitos mentales

El desarrollo de este apartado requiere del pensamiento crítico, buscando siempre la exactitud, la claridad, la apertura mental, la respuesta adecuada hacia los sentimientos de los otros, la restricción de la impulsividad, perseverancia, generación de nuevas formas de visualizar un problema, así como, presionar los límites de su conocimiento y habilidades, el monitoreo de nuestras formas de pensar, la planeación, identificación y uso de recursos. Estas últimas también se conocen como los procesos de meta-cognición.

Es evidente que existen dos categorías que relacionan las actividades del docente con las actitudes de los estudiantes para obtener los logros de aprendizaje: la primera es la promoción de las actitudes y percepciones positivas sobre el aprendizaje y la segunda que es el desarrollo de los hábitos mentales. Estas dos dimensiones son las que sostienen las actividades propias de la docencia que se relacionan con los procesos cognitivos de los alumnos (Marzano et al, 2003 y 2005).

Posteriormente y ante la inmensa cantidad de información relacionada con las prácticas efectivas John Hattie (2009) lleva a cabo un meta-análisis de las investigaciones realizadas durante los últimos quince años en este campo, con la intención de delimitar que acciones docentes realmente contribuyen al aprendizaje de los estudiantes. Un meta-análisis es la combinación de estudios primarios sobre un problema particular y la clarificación de las diferencias con respecto a sus alcances. Los resultados de esta investigación abarcan 800 meta-análisis en las que se incluyen 50,000 estudios primarios. Grosso modo, este autor señala que prácticamente toda intervención por parte del docente tiene un efecto positivo, de ahí las innumerables propuestas que existen en las investigaciones sobre la docencia efectiva y/o las buenas prácticas.

A partir de este meta-análisis propone que lo que se debe de considerar para tomar decisiones con respecto a las prácticas es el tamaño del efecto de dichas prácticas, la facilidad y los

costos para implementarlos (viabilidad) y establece una especie de barómetro en el que sitúa que para que una práctica pueda considerarse efectiva debe sobrepasar el 0.4 del tamaño del efecto. Este concepto proviene de la estadística y mide la magnitud de un fenómeno. De ahí que el foco de atención para tomar decisiones sobre lo que sí es útil en términos de aprendizaje debe considerar el tamaño del efecto de dicha práctica y enfocarse en aquellos que se encuentren por arriba de 0.4. Este valor se establece como el promedio del tamaño del efecto de las mediciones sobre el Aprendizaje Visible. Sin embargo, el mismo autor destaca que estos resultados deben tomarse como un punto inicial de la discusión y no como reglas a seguir. Es decir, el profesor debe situarse como un agente activo para convertirse en un evaluador de sus propias prácticas.

Hattie (2009) señala que el docente debe ver el aprendizaje a través de los ojos de los estudiantes para propiciar que el alumno se convierta en su propio maestro, es decir lograr un aprendizaje autónomo y propone una serie de elementos para hacer el Aprendizaje Visible entre los que se encuentran:

- La calidad de la enseñanza (en términos de la percepción de los alumnos).
- Las expectativas del profesor.
- Las concepciones del profesor acerca de la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y los estudiantes.
- La apertura del profesor (si el profesor está preparado para ser sorprendido).
- El clima de la clase (contar con un clima socioemocional cálido en el cual no sólo se permitan los errores, sino que además sean bienvenidos).
- La claridad del profesor para articular de manera exitosa los criterios y logros.
- El fomento del esfuerzo.
- El compromiso de todos los estudiantes.

Dentro del aula estos elementos deben de ser observables a través de las conductas de los actores involucrados, mismas que no sólo son expresiones verbales; las expectativas y concepciones del profesor se pueden observar en la intención de su práctica, a través de la retroalimentación y la búsqueda de nuevas formas de enseñanza centradas en las necesidades de sus estudiantes intentando que su esfuerzo se vea reflejado en la mayor parte de sus estudiantes, un ambiente que propicie preguntas e interacciones con respeto y que utilice el error como forma de aprendizaje así como las conductas de los estudiantes reflejadas en tratar de aprender más sobre el tema, lograr las metas de manera satisfactoria y el desarrollo de la tolerancia a la frustración (Hattie y Zierer, 2019).

Estos elementos básicos permiten relacionar factores propios del profesor, del ambiente y de los estudiantes, y se pueden relacionar con las propuestas de Shulman (1996, 1997, 2005), Bain (2004) y Marzano et al (2003) y Marzano et al (2005).

De esta manera y a partir de este meta-análisis, las investigaciones con la perspectiva del modelo del Aprendizaje Visible han seguido creciendo y expandiéndose dando lugar a publicaciones enfocadas a los docentes (Hattie, 2011) hacia la ciencia de cómo aprendemos (Hattie y Yates, 2013), hacia la docencia en el nivel universitario (Hattie, 2015) y una síntesis analítica del modelo propuesto (Hattie y Zierer, 2019). En este último se destaca la ampliación de factores y dominios investigados desde las primeras publicaciones y se señala que hasta esta última publicación los estudios incluyen 1400 meta-análisis que combina alrededor de 80, 000 estudios primarios.

Si bien los propios autores son críticos al respecto de las ventajas y desventajas de la utilización del meta-análisis, la cantidad de información que manejan no es despreciable. En realidad la riqueza de esta propuesta estriba en permitir a los docentes y a las instituciones reflexionar sobre que intervenciones son valiosas de hacer, por lo que permite establecer una guía que puede dar luz hacia ciertas acciones.

A partir de los resultados de estas investigaciones se señalan seis aspectos muestran tener los mayores tamaños del efecto:

- El papel del docente como evaluador de sus propias prácticas
- El trabajo colaborativo entre los profesores para llegar a acuerdos sobre lo que significa lograr aprendizajes y valorar sus prácticas
- Basarse en los conocimientos previos de los estudiantes
- Información explícita sobre los criterios de logro al inicio de una serie de lecciones
- Implementación de programas equilibrados con aprendizajes superficiales y profundos
- Establecer niveles apropiados de retos y seguir la máxima de no sólo hacer lo mejor posible.

A partir de lo anteriormente expuesto se puede establecer el triángulo didáctico utilizado para comprender la dificultad de la educación y formación ya que se intersectan el currículo, los docentes y los estudiantes en el espacio del salón de clases.

El modelo de Aprendizaje Visible parte de la concepción que en la medida que se visualicen las prácticas y motivos por los que se llevan a cabo diversas tareas, la construcción de aprendizajes tendrán sentido. Es decir, desde las propuestas constructivistas del aprendizaje (Piaget y Vygotsky citados en Hattie, 2011) un docente eficaz debe llevar a cabo acciones visibles que le permitan valorar su práctica. De esta manera el sentido de ser profesor es modificar sus marcos mentales para lograr conocer el impacto de su enseñanza. Dentro de la propuesta del modelo de Aprendizaje Visible, en la que se reconoce que el estudiante aporta la mayor varianza con respecto a los aprendizajes, se destaca que los docentes tienen que llevar a cabo acciones para superar esta situación y que, dado la innumerable cantidad de investigaciones que se reportan como base para lograr aprendizajes, los docentes, las instituciones y los sistemas educativos deben reflexionar sobre que prácticas (a partir del tamaño del efecto) son viables y a partir de ellas intervenir para llevarlas a cabo, recuperar la información sobre los resultados y evaluarlas.

De esta manera un docente, una escuela o un sistema no puede excusarse en los estudiantes, es su labor lograr que éstos trasciendan sus dificultades y motivaciones para ser un docente efectivo.

De esta manera, Hattie en sus diversas publicaciones retoma elementos que provienen desde los orígenes de las propuestas de la docencia efectiva como son la necesidad de planear y estructurar las clases a partir de los conocimientos previos de los estudiantes así como la consideración de factores afectivos como son el clima seguro. Una propuesta importante es la consideración del error como forma de aprendizaje y el tiempo destinado al dominio de la tarea por parte de los estudiantes pero también la consideración de establecer un equilibrio entre el aprendizaje superficial y profundo y las técnicas que los docentes llevan a cabo para obtener dichos propósitos.

La actividad docente experta requiere entonces de tener conocimientos sobre las estructuras de las disciplinas, mismas que le permiten al docente discriminar sobre las aproximaciones al contenido y de esta manera equilibrar conocimientos de índole superficial versus conocimientos profundos, lo que indica un dominio de los contenidos de la asignatura, factor destacado por Shulman (1996) y Ball (2005) en sus investigaciones sobre la formación de profesores en las que se señala que para poder enseñar se requiere conocer a profundidad la materia que se enseña. Aunque el dominio de los contenidos por sí sólo tenga una incidencia baja en los aprendizajes de los estudiantes, establecer los propósitos y expectativas de manera clara para lograr una tarea exitosa así como el abordaje hacia un pensamiento profundo parece ser clave en los profesores expertos (Hattie, 2011; Hattie y Yates, 2013). Desde las propuestas de Shulman (1986) se indica que los conocimientos por separado pueden ser inútiles en términos de aprendizaje; lo que realmente importa es la relación entre los diversos dominios. Bain (2004) también se destaca por este posicionamiento.

Los profesores que intervienen deliberadamente para desarrollar los factores previamente mencionados suelen lograr mejores aprendizajes en sus alumnos. La propuesta de estos autores se puede sintetizar en que las prácticas docentes deben lograr que en el aula se construyan explicaciones, se critique, se marquen y dibujen las inferencias y se encuentren aplicaciones, así como establecer un balance entre el aprendizaje superficial y el profundo para con ello construir teorías del saber y de la realidad. Para esto, un profesor debe combinar enseñanzas centradas en el profesor y enseñanzas centradas en los alumnos ya que desde las perspectivas cognoscitivas existe una construcción que va desde lo sencillo hasta los aprendizajes de tipo profundo (Marzano et al, 2005; Hattie y Yates, 2013).

Por su parte Coe et al. (2014) en el marco del desarrollo profesional docente, destacan que es necesario comprender cómo dentro de los profesores ocurre dicho aprendizaje así como considerar ciertos aspectos afectivos como son la confianza y valoración ante su profesión y la apertura a discusiones por parte de la institución para así señalar una guía que promueva la eficacia docente. En esta publicación se destacan seis componentes que tienen incidencia sobre el aprendizaje de los estudiantes y que se enlistan a partir de la valoración (de mayor a menor) de estos componentes en términos de impacto que se han obtenido desde las investigaciones y por tanto un docente eficaz debe tener:

a) El conocimiento de los contenidos y de los medios y estrategias para lograrlos, es decir un docente experto reconoce y entiende las maneras en que los estudiantes piensan sobre el contenido, es capaz de evaluar el pensamiento detrás de los propios métodos de los estudiantes, e identificar las concepciones equivocadas más comunes de los estudiantes.

b) Calidad de la instrucción: Incluye elementos como el cuestionamiento efectivo y el uso de la evaluación por parte de los maestros. Prácticas específicas como examinar el aprendizaje previo, proporcionar respuestas modelo para los estudiantes, dar el tiempo adecuado para la práctica para incorporar habilidades de forma segura y progresiva introduciendo nuevos aprendizajes (ayudas) también son elementos de instrucción de alta calidad.

c) Clima en el aula: Abarca la calidad de las interacciones entre profesores y estudiantes, y las expectativas del profesor: la necesidad de crear un aula que constantemente exija más, pero considerando la autoestima de los estudiantes. También implica atribuir el éxito del alumno al esfuerzo en lugar de atribuirlo a la habilidad y valorar la capacidad del alumno para superar el fracaso (determinación, tenacidad).

d) Gestión de la clase: Las habilidades del profesor para hacer un uso eficiente del tiempo de la clase, para coordinar los recursos y espacio del aula, y para manejar el comportamiento de los estudiantes con reglas claras que son aplicadas de manera consistente, todo es relevante para maximizar el aprendizaje que puede suceder. Estos

factores ambientales son necesarios para un buen aprendizaje en lugar de sus componentes directos.

e) Creencias de los maestros: por qué los docentes adoptan prácticas particulares, los propósitos que pretenden lograr, sus teorías sobre qué es el aprendizaje y cómo sucede y sus modelos conceptuales de la naturaleza y el papel de la enseñanza en el proceso de aprendizaje parecen ser importantes.

f) Comportamientos profesionales: Comportamientos mostrados por los profesores, como la reflexión acerca del desarrollo de la práctica profesional, participación en el desarrollo profesional, apoyo a colegas, y el vínculo y comunicación con los padres.

Es decir, estos componentes apelan a las propuestas señaladas por Shulman (1997), Bain (2004), Marzano et al (2003 y 2005) pero también y en palabras de Hattie (2015) a convertirse en un evaluador de sus propias prácticas para de esta manera convertir el aprendizaje en un modelo visible para estudiantes y maestros. Podemos destacar entonces que el docente efectivo requiere de dominar el contenido de la asignatura, estructurar y proporcionar a partir de los conocimientos de los estudiantes una serie de concepciones para desarrollar estrategias pertinentes que retengan a los estudiantes y les permitan cambiar concepciones previas, la construcción de aprendizajes que van desde lo superficial a lo profundo utilizando el modelado, promover un clima seguro en el que se consideren las necesidades entre el currículo y la promoción de la auto-estima de los estudiantes, la importancia de destinar un tiempo a la práctica, la aplicación consistente de reglas claras y aspectos relacionados con trabajos colaborativos entre los profesores. Al respecto Hattie (2015) señala que el tamaño del efecto de este factor es de 0.91. Por lo que es importante que desde la institución se provean espacios para que los profesores discutan y lleguen a acuerdos sobre lo que es el aprendizaje y las formas de evaluar su impacto.

Por tanto, desde las propuestas de estas investigaciones existen elementos básicos para lograr aprendizajes: tener un dominio de los conocimientos de la asignatura en términos de comprender las estructuras que guían dichos conocimientos, relacionar los conocimientos teóricos con las aproximaciones pedagógicas y favorecer aspectos afectivos de índole

positivo para favorecer el aprendizaje. Es decir, en las práctica docentes efectivas existen tres dominios básicos: los contenidos, las formas de mediación y la afectividad.

Siguiendo esta línea Fry, Ketteridge y Marshall (2009) proponen un manual para la práctica docente en el nivel universitario en el que destacan la importancia de comprender las formas en las que ocurre el aprendizaje, la importancia de desarrollar la motivación por aprender en los estudiantes así como la importancia de la planeación, estructuración de las clases y el seguimiento de los estudiantes, tanto de manera magistral como en pequeños grupos. Es decir para lograr una práctica efectiva un docente debe conocer las aproximaciones psicopedagógicas para lograr aprendizajes con un enfoque en la motivación intrínseca y la importancia de estos constructos en factores prácticos como son la planeación a partir del currículo, el tipo de grupos (grandes o pequeños), y las aproximaciones didácticas para las diversas disciplinas.

En este manual se parte que la práctica docente es compleja y multifacética y consideran que el profesor es sólo uno de los factores que incide en el aprendizaje. De igual manera reconoce que los docentes en el mundo anglosajón y en particular en el Reino Unido enfrentan un número creciente de estudiantes, lo que implica una diferencia en los aprendizajes previos que llevan a los cursos y un desarrollo tecnológico veloz que les permite tener acceso a la información en cuestión de segundos; tienen presiones institucionales, relacionadas con los recursos y los financiamientos; afrontan las presiones sociales como son la preparación para un trabajo y el escrutinio constante relacionado con el cumplimiento de estándares de calidad así como las encuestas de opinión de los estudiantes involucrados (Fry et al, 2009). Podemos inferir entonces que las problemáticas docentes en el Reino Unido no están muy lejos de las problemáticas de nuestro contexto, por lo que se pueden utilizar estos autores para comprender algunos elementos que un profesor universitario enfrenta y como lo solucionan.

A partir de las propuestas de este manual, ser un docente efectivo en el nivel universitario implica conocer de las teorías psicopedagógicas con un énfasis en el constructivismo y las teorías cognoscitivas para favorecer la construcción de aprendizajes profundos, dominar los conocimientos propios de las disciplinas y de las materias que imparte para establecer las ideas sustantivas, aquellas que son vitales para los estudiantes de entender, llevar a cabo un proceso de evaluación consistente que se refleja en conocer y atender a factores

motivacionales de los estudiantes. Una de las propuestas de este manual es utilizar la propuesta de Kolb (Fry et al, 2009) en la que a partir de la promoción de experiencias concretas desarrollar la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación. Esta propuesta se acerca a las aproximaciones del modelo pedagógico ignaciano misma que pretende guiar la labor de los profesores y que se atenderá en el capítulo del marco contextual. Entonces y desde la perspectiva de estos autores promover un aprendizaje basado en la experiencia parece ser un elemento central para ser un docente efectivo.

Tal y como se señaló de manera previa las propuestas antes expuestas, provienen desde el contexto anglosajón mismo que prevé una formación docente como requisito para dar clases por lo que se considera importante también atender a ciertos autores que desde el contexto iberoamericano han mostrado tener incidencia en la aproximaciones sobre la docencia efectiva o las buenas prácticas.

Es por esto que también se utilizan autores que estudian las prácticas docentes en el entorno iberoamericano mismas que se atenderán en el siguiente apartado sobre la docencia en el contexto iberoamericano.

2.2.1 EL ÁMBITO IBEROAMERICANO

En el caso de estudios enfocados en Iberoamérica podemos destacar las investigaciones de Zabalza (2003, 2009 y 2011) así como los estudios de Murillo et al (2006, 2010 y 2011) enfocados a la docencia eficaz y que establece en su decálogo mismo que es una síntesis de las diversas investigaciones en estos países y que parecen incidir en los aprendizajes de los estudiantes.

En el ámbito de las competencias docentes y la calidad de la enseñanza, Zabalza (2003) establece las diez competencias del docente universitario para ser un docente de calidad, entendiendo bajo este término si la formación recibida ha sido buena, más allá de la acreditación y de esta manera promover la reflexión en el colectivo de los docentes universitarios. Partiendo de la consideración del currículo de la universidad, es decir el

proyecto formativo propio de cada institución, destaca la necesidad de la visión integral en la que se considere a los distintos actores (profesores, departamentos e institución) de manera que exista y se compartan las directrices comunes para lograr una complementación. Partiendo de la base que enseñar en la universidad requiere de una formación prioritaria, que puede ir más allá de las certificaciones, plantea los requerimientos de un profesor/a en el ámbito universitario. El posicionamiento es que la actividad docente en los entornos universitarios es un “elemento sustancial para el logro de una formación universitaria enriquecida” (Zabalza, p.63).

La competencia docente es conceptualizada por Zabalza (2003) como “el conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitan para desarrollar algún tipo de actividad” (p. 70). A partir de esta conceptualización este autor destaca las competencias que un docente universitario debe lograr para considerarse de calidad.

Dentro de ellas se encuentran de particular importancia las competencias asociadas a la planificación, la selección de los contenidos, la comunicación, manejo de TIC, diseño de la metodología de enseñanza y organización de actividades, la intercomunicación en el aula, la tutoría, evaluación, auto-reflexión docente y finalmente la identificación con la institución y el trabajo en equipo. En estas propuestas se considera a los estudiantes como sujetos activos del aprendizaje y toman en consideración la interacción en el aula y algunos factores emocionales.

Podemos notar entonces como en el ámbito iberoamericano también se establecen ciertas relaciones señaladas de manera previa en los contextos anglosajones por lo que podríamos inferir que la docencia y sus prácticas trascienden los contextos.

Éste es el caso de la planificación en la que se requiere tener los conocimientos teóricos sobre la asignatura así como las ideas claras sobre su propósito. En palabras de Zabalza (2003 p.74) la planificación “implica situarnos en un espacio de toma de decisiones”. Dicha toma de decisiones se relacionan con las ideas pedagógicas, los contenidos relevantes y la experiencia didáctica. De esta forma, existe desde el profesor, la selección de contenidos (científicos) que garanticen una formación como profesionales actualizados y de alto nivel, adecuarlos a los tiempos y condiciones, presentarlos de una forma didáctica y establecer una secuenciación.

Sin embargo, poco sirve una planificación precisa si no se logra la comunicación con los estudiantes. En ella se explicita la capacidad de explicación, el ajuste a partir de la retroalimentación percibida, la transferencia personal y la integración para ofrecer información y explicación comprensibles reforzando la organización de los mensajes. A partir de esta visión plantea que la competencia docente implica dar una visión general de manera que los estudiantes tengan una estructura lógica de los temas a tratar lograr, transmitir un afecto mostrando pasión por la disciplina, personalizando los mensajes en los que se apela a la intervención de los alumnos e “incorporar elementos narrativos que permiten hacer el mensaje mas asequible” (Zabalza, p. 92). estableciendo puntos de referencia que permiten a los alumnos establecer relaciones y conexiones entre los contenidos.

Con respecto a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), Zabalza (2003) considera que ofrecen nuevas posibilidades de interacción sentando que el papel del profesor es orientar a los estudiantes estableciendo criterios de selección sobre la variedad inmensa que se ofrece en la red. De esta forma el docente también se convierte en un aprendiz. El docente entonces debe enseñar a sus estudiantes a buscar información, usar las diferentes opciones o recursos que se ofrecen (chats, wikis ,etc.), aprovecharlos como recursos didácticos y utilizarlos como forma de expresión y comunicación. El docente debe de dominar estas posibilidades y utilizarlas considerando cuáles son las mejores en términos de aprendizaje.

Con respecto al diseño de la metodología y organización de las actividades este mismo autor considera la organización de los espacios que atienden al número de estudiantes, al trabajo autónomo, a la variedad de los temas, la demanda cognitiva y los productos de la actividad. Cada uno de ellos aporta a los aprendizajes de los estudiantes por lo que no se puede diferenciar que elementos producen por si sólo aprendizaje. Parece entonces que el docente debe convertirse en un líder que combine dirección y participación de los estudiantes destacando la sensibilidad del profesor para responder a las demandas de los estudiantes, promover la autonomía y la estimulación.

Podemos inferir entonces que el clima del aula parece ser importante dentro de las competencias propuestas por este autor. La promoción de un clima de aula propicio para el aprendizaje es destacada por otros autores (Marzano, et al 2005; Hattie, 2009) y requiere de

promover la participación dirigida considerando las necesidades de cada uno de los estudiantes, proveyendo diferentes actividades que apelen a los diferentes sentidos, dando espacio a preguntas y su espacio de respuesta, promover que los estudiantes participen de manera equitativa y para desarrollar en los estudiantes el sentido de autonomía, es decir, estar atento a lo que sucede en el salón de clase.

A partir de estos factores se establece la importancia de la tutoría misma que significa dirigir el proceso formativo de un estudiante, lo que implica conceptualizar que es un tutor: de primer nivel (la labor del docente), de segundo nivel (actuación complementaria ante las deficiencias de los alumnos) o de tercer nivel (actividad diferenciada de la docencia) para de esta manera reconocer los diversos tipos de formación que requieren.

También destaca la importancia de la evaluación individualizada y que permita reajustar y orientar las prácticas y señala como en las universidades estudiadas el examen es el instrumento más utilizado, existiendo “una reducida batería de técnicas de evaluación, ausencia de modalidades de evaluación que potencien trabajo transdisciplinar, uso escaso de la información resultante de las evaluaciones” (Zabalza, p.159)

Un aspecto importante es a partir de lo anterior reflexionar e investigar sobre la enseñanza, aspecto que parece olvidado por los profesores de otras disciplinas que no sean la pedagogía. Propone la formación de grupos transdisciplinarios donde “los estudiosos de la actividad docente se correspondiera con un nutrido grupo de profesores relevantes de diversas Facultades y Centros” (Zabalza, p.162) para aumentar el impacto de la enseñanza. Finalmente, la última competencia de un docente debe ser la identificación con la institución y el trabajo en equipo.

A partir de lo anteriormente expuesto podemos notar como las categorías de actuación analizadas por Zabalza (2003) y que provienen del contexto iberoamericano, expresan similitudes con las expuestas desde el mundo anglosajón por lo que podemos inferir que las prácticas docentes y en particular el aprendizaje siguen causando debate y por tanto las investigaciones continúan en los diferentes contextos.

Por su parte, Murillo et al (2010 y 2011) destaca que la enseñanza efectiva se encuentra afectada por el contexto político y social, el contexto escolar y del aula así como las

características, conocimientos y valores del docente. Una de las ventajas de estas investigaciones es que han sido efectuadas en Latinoamérica.

Dentro de sus últimas investigaciones destaca la importancia del compromiso docente, la importancia del clima del aula entendiendo este término como un ambiente ordenado y orientado al trabajo, relaciones de respeto y reconocimiento de logros tanto por parte del maestro como entre los estudiantes. También señala que un docente eficaz debe tener altas expectativas y que éstas suelen estar relacionadas con su propia autoestima. Todos estos elementos pertenecen al ámbito afectivo por lo que podemos notar como desagregar estos aspectos es difícil. Con respecto a las habilidades de índole pedagógico destaca la estructuración de las clases y la interactividad profesor alumno promoviendo la discusión, y el aprender haciendo y el trabajo entre pares, como formas de fomentar la socialización, la meta-cognición y la co-evaluación.

La atención a la diversidad partiendo de las necesidades y conocimientos previos de los alumnos es también señalada en su Decálogo para la Enseñanza Eficaz al igual que la optimización del tiempo de aprendizaje. Para Murillo (2007a) es importante la puntualidad, minimizar los tiempos de organización y explicación de rutinas para maximizar el tiempo de enseñanza y aprendizaje, uso de retos graduados correctamente y de esta manera promover la motivación.

La variedad de actividades tanto en grupo como individuales parecen tener la mayor incidencia sobre los resultados de los estudiantes, utilizando diversos recursos didácticos incluyendo las oportunidades que ofrecen las TIC. Para lo que se necesita formar a los profesores en el uso de ellas de manera que mueva su pensamiento hacia ser más un orientador o una guía que un poseedor de conocimientos.

La evaluación además deberá ser frecuente, con una amplia retroalimentación y extensa variedad de instrumentos.

Para Murillo et al (2011) el decálogo entonces se establece en orden de importancia de la siguiente manera:

1. Comprometerse con la escuela y sus estudiantes.

2. Desarrollar y mantener un clima de aula positivo.
3. Tener y comunicar altas expectativas.
4. Estructurar las lecciones y prepararlas adecuadamente.
5. Desarrollar en el aula actividades variadas, participativas y activas.
6. Atender a todos y cada uno de los estudiantes de forma individual, especialmente aquellos que necesitan un mayor apoyo.
7. Optimizar el tiempo lleno de oportunidades para aprender.
8. Organizar y gestionar adecuadamente el aula.
9. Utilizar una amplia variedad de recursos didácticos.
10. Realizar evaluación, seguimiento y retroalimentación continuos

Para lograr estos factores Monereo (Coord., 2007) propone la necesidad de formar a los profesores en las estrategias de enseñanza para lograr aprendizajes estableciendo que la formación del docente debe atender y comprender que la práctica docente implica la enseñanza y el aprendizaje. Dicha formación debe de atender las estrategias de aprendizaje para que el alumno sea capaz de aprender a aprender. Dentro de la formación como profesional de la educación se debe “incluir la enseñanza de cómo aprender” (Monereo, 2007 p.53) estableciendo pasos referidos al uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje: reflexión, regulación, entrenamiento, supervisión y análisis de resultados. La propuesta de estos autores es que la enseñanza debe considerarse como procedimientos heurísticos, mismos que tienen cierto grado de variabilidad y no garantizan la consecución de un resultado.

Este parece ser el caso de los modelos de la docencia efectiva. Existen una serie de variables que se interrelacionan pero que no garantizan el aprendizaje tales como el dominio del contenido, la planeación y estructuración de los contenidos la diversidad de actividades o la evaluación continua pero también, el compromiso del profesor, la promoción del clima seguro, la promoción de expectativas o la atención individualizada, entre otros.

Tal y como se ha señalado de manera previa, parece ser entonces que una buena parte de los componentes de la docencia efectiva se muestran asociados a componentes afectivos por lo que se abrirá un apartado que atienda a éstos últimos.

Es por esto que se dedicará un breve apartado a las emociones desde una visión evolutiva (Ekman, P. y R. Davison, 1994) así como a partir de las propuestas de autoeficacia de Bandura para intentar explicitar la importancia del papel de las emociones en esta investigación.

Los seres vivos y de manera particular los seres humanos existimos a través de nuestros sentidos. Nuestro sistema sensorial nos permite experimentar un mundo real y a través de estas experiencias nuestra mente forma representaciones (Brown, 2009). De esta manera se hacen asociaciones entre las acciones y las sensaciones. De ahí que podamos relacionar un evento como puede ser una caricia con el constructo mental de “cariño” o bien un evento desagradable con el rechazo.

En la medida que las ciencias biológicas y particularmente la tecnología ha ido avanzando, la posibilidad de estudiar el cerebro en activo de las diferentes especies animales y en particular del ser humano, se ha incrementado vertiginosamente. Los estudios del ámbito de las neurociencias muestran que este órgano vital conocido como encéfalo, está mucho más interconectado de lo que se creía anteriormente. Pero también ha mostrado que las definiciones de inteligencia son mucho más amplias que lo que las primeras investigaciones habían determinado.

Este es el caso de la teoría de las Inteligencias Múltiples propuesta por Gardner en 1993 (Gardner, 2012) quien establece ocho inteligencias naturales en nuestra especie. Como resultado de estos avances, las propuestas psicopedagógicas también han ido evolucionando.

El problema de estas propuestas es que en muchos casos no se cuenta con evidencia empírica para sostenerlas, por lo que el debate sigue presente en las investigaciones. En esta evolución, lo que sí es evidente en las investigaciones antes mencionadas, es que los procesos de aprendizaje están íntimamente relacionados con las emociones, y que por lo tanto han de tomarse en cuenta a la hora de valorar los resultados de aprendizaje. En este sentido Baeriswyl (2008) menciona que una de las maneras de establecer aprendizajes significativos

es relacionarlos con la experiencia personal, ya que esta involucra las emociones y estas conllevan señales profundas.

Así pues, las actividades docentes no solo están relacionadas con los contenidos o con actividades; en realidad la experiencia de una clase apela a las emociones que se generan en los estudiantes y estas pueden ser el motor del involucramiento. Es sabido en estudios de educación ambiental y protección al ambiente que la mejor manera de obtener resultados en la conservación de las especies es apelar a las emociones que la relación con otros seres vivos detonan.

Gavin Brown establece en su libro “Concepciones de las evaluaciones: comprendiendo que significa la evaluación para maestros y alumnos” (2008) que cuando los estudiantes consideran tener mayor control sobre sus procesos de aprendizaje, así como hacia los estímulos ante los que se enfrentan, los resultados en los exámenes mejoran. Cómo se verá más adelante, la sensación de control es una característica del ser humano que disminuye algunas emociones negativas como la ansiedad y el miedo.

2.3 EL COMPONENTE AFECTIVO

Tal y como se señaló de manera previa, este componente parece relacionarse con las emociones, los juicios y valoraciones que hacen los individuos y las decisiones que toman ante ciertos eventos.

2.3.1 LAS EMOCIONES Y LA AFECTIVIDAD

En este apartado se pretende hacer un primer abordaje sobre las emociones ya que las investigaciones relacionadas con los aprendizajes están teniendo un foco en este componente. Para ello se abordarán algunos temas centrados en ciertos componentes de nuestra organización biológica como seres vivos y que se refieren de manera particular al órgano que controla, de manera consciente o inconsciente, todas nuestras acciones: el cerebro.

Uno de los problemas del mundo concebido desde el siglo XVIII, es la división del cuerpo en la racionalidad y la irracionalidad. En esta concepción dicotómica del ser humano, todo

aquello que no podía comprobarse experimentalmente era considerado como irracional y por ende no constitutivo de nuestra especie. De esta manera, las emociones fueron dejadas de lado dentro de las investigaciones consideradas como científicas, ya que los resultados de los estudios no se podían reproducir, aún en condiciones similares. Dentro de esta concepción fija de la ciencia, todo aquello que no es reproducible y por tanto probable se consideraba descartable. Las emociones, al ser constructos individuales y contextuales, se dejaron de lado durante buena parte del siglo XIX y XX. Es hasta mediados del siglo pasado en la que se empiezan a considerar en las investigaciones de tipo cualitativo que pretendían indagar los significados que los individuos construyen a partir de sus propias vivencias; el hecho de considerar a los individuos como sujetos activos de la construcción de significados, abrió la posibilidad de indagar que procesos estaban asociados a sus vivencias y dentro de éstos aparecieron las emociones como factores necesarios a tomar en cuenta. Faltaba todavía poder asociar estos procesos a las vivencias orgánicas de los sujetos.

Tradicionalmente, las emociones se situaban en el corazón, mientras que los procesos cognitivos se relacionaban con las actividades propiamente cerebrales y en esta concepción de la caracterización humana, sólo debían considerarse aquellos procesos asociados a los procesos cerebrales.

Ahora bien, para estudiar los procesos cerebrales se requiere que los organismos estén vivos y que éstos sean funcionales. En el abordaje tradicional del siglo pasado, el estudio del cerebro sólo podía hacerse a través de dos caminos: el estudio anatómico del órgano, lo cual implica que el organismo esté muerto o, a través de las diversas patologías que ocurrían en individuos con accidentes cerebrales o que mostraban deficiencias en lo que se consideraba dentro del patrón de la normalidad, tales como los idiot savants (actualmente denominados bajo el término del síndrome Savant) o las presencias de algunos otros síndromes neurológicos. (Gardner, 1993, 2012)

Es hasta que el desarrollo tecnológico avanza, tal y como se mencionó anteriormente, que se han podido estudiar las respuestas cerebrales de manera confiable, ya que se pueden hacer en organismos vivos a los que se les induce ciertos estímulos y estados y se registran las actividades cerebrales en el mismo momento en el que ocurren, obteniendo imágenes claras. Estos avances científicos han permitido mostrar como el cerebro, o de manera más biológica

el encéfalo, está más interconectado de lo que se había creído en un principio, cuando se trataba con un órgano o con un individuo en particular. De esta manera, se ha podido comprobar desde los diversos campos como son la psico-inmunología, la neuroquímica o la neurobiología, que los procesos cognitivos, es decir los racionales desde el punto de vista tradicional, están enmarcados en una base mucho más compleja que se asocia a las emociones y que afectan todos los procesos de la vida cotidiana.

Si bien no es el propósito de esta investigación, cabe mencionar que actualmente se conoce que los factores ambientales modifican las respuestas químicas de los organismos y que éstas propician alteraciones en la cadena de ADN, mismas que pueden ser transmitidas a la progenie. Existen ejemplos sobre cómo el estrés disminuye la respuesta del sistema inmunológico de los organismos y cómo éstas pueden favorecer procesos patológicos como el cáncer (Dantzer, 2008; Raulet y Guerra; 2009; Segerstrom y Miles, 2004; Visocci, et,al, 2004 y Ogura et,al, 2006; De esta manera, aquellos individuos sometidos a procesos estresantes muestran disminución en la respuesta activa a los estímulos ambientales. Esto quiere decir que el ser humano, como ser vivo, es un procesador activo de las incidencias que ocurren en el ambiente por lo que no se puede considerar como un organismo aislado del ambiente.

Como se mencionó en páginas anteriores, los seres humanos nos relacionamos con nuestro entorno a través de nuestros sentidos. Estos nos proveen de información del mundo físico en el que nos encontramos. Para ello existen una serie de reacciones neuroquímicas que permiten al cerebro clasificar y asociar, para posteriormente poder actuar, pero, sobre todo, poder predecir las acciones a seguir y mantener la vida en un entorno físico en muchas ocasiones es adverso para la vida y de esta manera tener control sobre dichos factores (López Mejía, et al, 2009).

Es en este sentido, en el que el estudio de las emociones cobra un papel significativo ya que según las investigaciones recientes (Ekman y Davidson, 1994; Goetz, et al, 2007; Pekrun, 2006; Pekrun, Frenzel y Goetz, 2007; Pekrun, et al, 2011) estos estados intervienen de manera importante en todas nuestras actuaciones, incluyendo el aprendizaje.

El término emoción cubre un amplio espectro de los fenómenos: “puede incluir cambios corporales, como una sonrisa o la iluminación del rostro, el corazón latiente o el puño de la furia” (Oatley (2004 p.3). Esta frase indica que dicho término abarca un espectro amplio de actuación de los sujetos, que pueden ser satisfactorios o amenazantes, es decir, cuando se habla de emoción hay que considerar que no existe una sola sino que hay una diversidad de ellas lo que da pie a la comprensión de cómo las emociones se imbrican en diversos aspectos de la vida de los individuos.

Las emociones son los procesos en los que se involucran múltiples componentes y que recorren desde los sistemas fisiológicos, experienciales y conductuales hasta las intenciones conscientes de reconocer y modificar dichas emociones (Cucubku, 2013; Pekrun, Frenzel, Goetz y Perry, 2007). Según Chóliz (2005, p.4) “una emoción podría definirse como una experiencia afectiva en cierta medida agradable o desagradable, que supone una cualidad fenomenológica característica y que compromete tres sistemas de respuesta: cognitivo-subjetivo, conductual-expresivo y fisiológico-adaptativo” .

Según Ekman (1994), es importante considerar la existencia de emociones básicas desde el punto de vista evolutivo ya que han sido características adaptativas que han permitido la permanencia de las formas de vida dado que atienden las funciones básicas. De esta manera y según este autor, para considerar que una emoción es básica debe de aparecer en diferentes contextos culturales independientes del aprendizaje social, pueden ser observables en otros primates, aun cuando pudieran solo mostrarse en los humanos, situación que no ha ocurrido hasta el momento, aparecen de manera inmediata, incluso antes de que el individuo sea consciente y no suelen tener larga duración excepto cuando el individuo recuerda y son de naturaleza reactiva e involuntaria.

Podemos entonces considerar que lo que denominamos emoción, son las respuestas de nuestro cerebro, desarrollado a lo largo de millones de años de evolución, para poder lidiar con un entorno físico externo, en muchos casos amenazante, para proveer al organismo de recursos de acción ante diversas situaciones. Es importante señalar, sin embargo, que, si bien las emociones pueden haber tenido su origen como respuesta al medio, también pueden ser factores internos los que desatan estos estados, mismos que se encuentran relacionados a la memoria, una función vital cerebral que permite, al organismo en cuestión, ahorrar energía.

Esta última afirmación nos lleva a las propuestas de la psicología humanista de Abraham Maslow y Carl Rogers quienes proponen que el foco de atención, para desarrollar y cubrir las necesidades humanas y los estados de bienestar, se encuentra en el trabajo sobre las emociones.

Las investigaciones sobre las emociones se han centrado en cuatro aspectos (Brown, 2008):

- a) Aspectos relacionales que implican que las emociones siempre atañen las relaciones personales y ambientales, las cuales pueden afectar positiva o negativamente al individuo.
- b) Aspectos motivacionales que implican que las emociones y el ánimo son reacciones a la situación
- c) Aspectos cognitivos que implican que las emociones involucran algún conocimiento y acercamiento básico sobre lo que sucede durante un encuentro particular;
- d) Aspectos Fisiológicos en el cómo cambian los comportamientos cuando se encuentran bajo el impacto de una emoción en particular sea esta positiva o negativa

Podemos notar entonces como el estudio de las emociones requiere de un abordaje complejo en el que se establezcan además de las respuestas fisiológicas de los sujetos las relaciones, los aspectos cognitivos y motivacionales enmarcados en las respuestas fisiológicas de los individuos.

Al respecto, Pekrun (2006) y Pekrun et al (2007) proponen un modelo teórico denominado Control-Valor que se encuentra enfocado en las emociones que ocurren en los entornos educativos. Este modelo pretende proveer de un marco conceptual para comprender las emociones que ocurren en las aulas y sus relaciones con los entornos, aspectos socioculturales e individuales. A partir de investigaciones previas, el modelo se basa en la premisa que los sujetos, a partir del valor que le otorgan a una situación y del control que tienen de ella, evalúan sus posibilidades de éxito y fracaso y de esta manera establecen un circuito que se retroalimenta constantemente. De esta manera y según estos autores (Pekrun, 2006; Pekrun et al, 2007) se establecen emociones asociadas a la actividad, subdivididas en previas y de resultado. En éstas últimas integran las emociones prospectivas anticipatorias (esperanza, ansiedad, fracaso) y retrospectivas (orgullo, vergüenza, desesperanza). La

importancia de este modelo estriba en la posibilidad de, además de comprender la importancia del papel de las emociones en entornos académicos, incidir desde las acciones del profesor para que los estudiantes las “reaprendan” El sistema propuesto es multidimensional ya que atiende a factores ambientales y contextuales, a la calidad de la comunicación que se establece a partir de las propuestas del profesor y también a los propios factores individuales, mismos que tienen que ver con las propias emociones y las valoraciones que hacen los individuos sobre las situaciones.

Las bases de la teoría del control valor se exponen en las siguientes figuras.

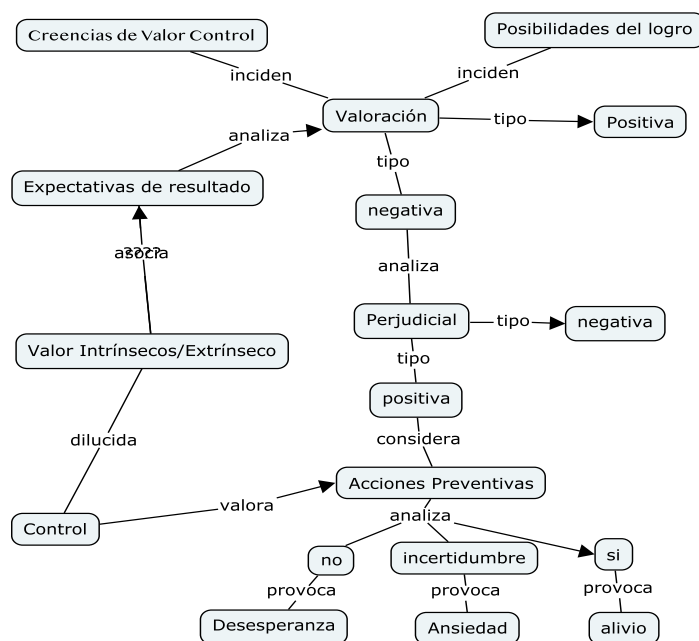


Figura 1. Secuencia de control, evaluación y emociones adaptado de Pekrun, 2006

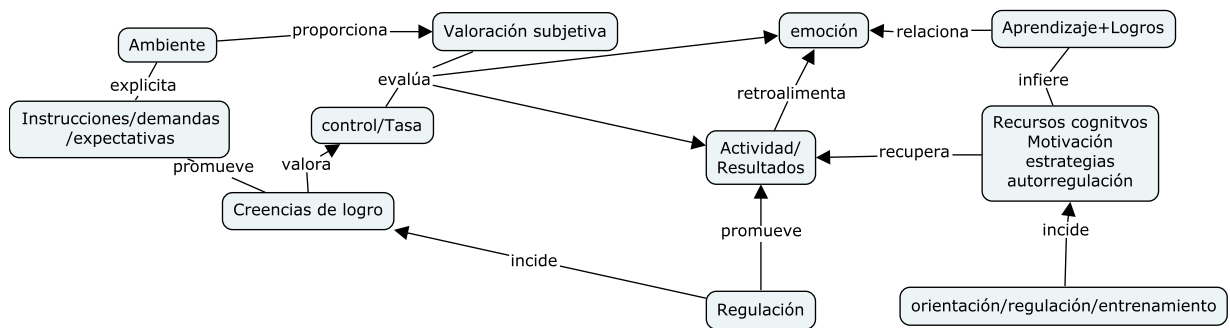


Figura 2. Teoría del Control-Valor esquema adaptado de Pekrun, et al, 2007

Podemos notar entonces que desde estas propuestas y aunque existan emociones básicas los individuos realizan valoraciones al respecto de sus posibilidades de éxito o fracaso.

Las emociones, según diversos autores, tienen 3 funciones básicas: la adaptación, la socialización y la motivación (Chóliz, 2005; Reeve, 2010). Todas ellas interactúan para que un individuo responda de cierta manera ante ciertos eventos y se construyen desde edades muy tempranas (Mahatmya, et al 2012). Como ejemplo de las interacciones que ocurren en los individuos podemos tomar la ansiedad que provoca inquietud y nerviosismo (componente afectivo), la preocupación (componente cognitivo), evitación (componente motivacional), expresiones faciales y activaciones neurológicas periféricas (componente fisiológico).

Aun cuando existe discusión teórica sobre la existencia o no de emociones básicas, ya que algunas de ellas se asocian al contexto cultural, se puede considerar que ocurren ciertos patrones generalizados en todos los seres humanos, ya que éstos provocan estados de alteración funcional a nivel cerebral y por tanto de respuestas fisiológicas como son la modificación de las frecuencias cardíaca y respiratoria o la contracción muscular facial, ocular o de las extremidades, por nombrar algunas (Ekman, 1994; Chóliz, 2005). Todas estas respuestas están reguladas por el sistema nervioso autónomo, mismo que se caracteriza por respuestas inmediatas que no apelan a la conciencia. De esta manera, ante un evento

amenazador, el sistema nervioso autónomo genera una respuesta neuro-hormonal compleja que permite que el organismo esté preparado para actuar. Así pues, el aumento de la frecuencia cardíaca y la respiración son mecanismos para obtener mayor oxigenación, los aumentos en las contracciones musculares se asocian a respuestas de adrenalina que permiten responder de manera rápida y los cambios en los movimientos oculares se asocian a la posibilidad de explorar el entorno. El enfoque de las investigaciones de Ekman (1994) iniciaron en las emociones adaptativas que se asocian a las respuestas autonómicas y que son el enojo, el miedo, el asco y la tristeza. Por otro lado y según diversas investigaciones pertenecientes al ámbito de la psicología (Ekman y Davidson, 1994, Damasio, 1994 citado en Badía, 2016; Lazarus, 1991 citado en Badía, 2016) los estados emocionales, o de manera más amplia, los estados afectivos, atraviesan las actuaciones de los individuos. Si bien existen aun diferentes conceptualizaciones al respecto de las posturas de origen (Gross, 2011) parece haber un consenso sobre la importancia de las emociones.

Actualmente las emociones que presentan estos patrones generalizados son la alegría, la tristeza, la ira, la sorpresa, el miedo y el asco (Chóliz, 2005).

A cada una de estas emociones se le atribuye una o varias funciones y éstas están relacionadas con factores adaptativos ante el entorno, es decir existen factores detonantes que provocan dichas emociones. Es por esto, que no se han podido establecer patrones específicos para cada una de las emociones (Ekman, 1994), ya que la elicitación de las mismas puede diferir de un sujeto a otro. Tal es el caso de las emociones consideradas como positivas tales como la sorpresa o la alegría.

Por otro lado, también se encuentran emociones más complejas como pueden ser las combinaciones entre las emociones básicas y las actitudes de comportamiento ante ciertos eventos como la felicidad, la satisfacción, la vergüenza, la ansiedad, la evitación o la negación. Estas emociones pueden ser provocadas a través de comportamientos tan simples como una sonrisa particular o un tono de voz específico (Ekman, 1994). De esta manera y tal como Oatley (2004) menciona las emociones se basan en lo que conocemos y esto incluye los pensamientos y las expectativas que ante cierto evento desatamos, convirtiéndose a veces hasta en obsesiones que delimitan nuestro actuar cotidiano.

Desde la literatura y según Badía (2016) los estudios de las emociones pueden ubicarse en tres niveles: la individual, la relacional y la sociocultural. Esta aproximación implica que el ser humano como todo ser vivo y gregario responde de manera personal, establece relaciones con otras personas, mismas que integran interacciones entre persona y contextos pero que también son promovidas o vetadas por el nivel sociocultural.

En este sentido Davison (1994) Goetz et al (2003); Pekrun (2006) y Pekrun et al, (2007), se decantan por hacer una diferencia entre emoción y sentimiento o estado de ánimo y consideran que este último, es un constructo que no sólo tiene el componente neurofisiológico, sino que, también, apela a la parte cognitiva. Según Goetz, et al (2003) la emoción es el momento primario y en el descansan los siguientes estados: el estado de ánimo y la afectividad. El estado de ánimo se caracteriza por una duración mayor que la emoción, misma que se señala por una sensación de satisfacción o insatisfacción y las actividades cognitivas para lidiar con dicho estado (Fridja, 1994). La afectividad o el sentimiento se construye cuando el sujeto asocia la emoción con un estado y le asigna un nombre, por lo tanto, es una experiencia subjetiva que se encuentra limitada por el lenguaje y también tiene la característica de poder ser voluntario, mientras que las emociones se generan de manera inconsciente. (Davidson, 1994). Es decir, son las disposiciones del sujeto para tratar o lidiar con un objeto (o situación) de la forma en la que actuó la emoción. La distinción entre estos estados es difícil, ya que pueden suscitarse unos a otros; así y según Davidson (1994), la característica principal para distinguir una emoción y el estado de ánimo, es que ambos se refieren a eventos particulares, mientras que el sentimiento se refiere a la cognición del individuo a través de la cual dichos estados previos (emoción y ánimo) pueden ser evocados y que puede o no justificarse en un determinado momento.

El problema de las emociones, desde el punto de vista fisiológico, es que no pasan por la conciencia, sino que apelan a respuestas inmediatas (Oatley, 2004) y que para controlarlas se requieren de procesos de respuesta más lentos ya que interviene la conciencia y el juicio. Es por esto, que algunos autores consideran a las emociones como construidas socialmente; Oatley (2004) plantea que, si bien hay una base genética condicionante, es el entorno sociocultural el que favorece o no la expresión de dichas emociones.

De ahí la necesidad de comprender los factores asociados a las emociones para a través de la conciencia y el uso de reforzadores, promover la evitación de las respuestas inmediatas. Es bien sabido que la acción de los reforzadores provoca estados placenteros (Brown, 2009).

Las emociones se han investigado en la psicología clínica desde los orígenes de ésta y en tiempos más recientes se le ha asociado con la inteligencia para poder reconocer los estados de ánimo de los demás, lo que permite establecer relaciones sociales, así como con la habilidad de conocerse a uno mismo (Gardner, 1993, 2012). Estas habilidades o inteligencias, denominadas por este autor como inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal, son las que permiten a los individuos detectar y reconocer que emociones desatan ciertas actividades tanto de manera interna como con los otros para así poder actuar de manera efectiva. Posteriormente Goleman (1995) acuñaría estas inteligencias bajo el término de inteligencia emocional.

Los estudios sobre la importancia de las emociones en la vida cotidiana han estado presentes en la literatura desde hace tiempo, pero es desde hace relativamente poco que se están encontrando incidencias importantes para los aspectos relacionados con el aprendizaje (Brown, 2008 y 2009). Estos estudios caracterizan a las emociones como positivas o negativas dependiendo de las acciones que realizan los individuos ante dichos estados. Entre las primeras se encuentran la alegría o la satisfacción y que desatan estados de placer y que por lo tanto los individuos buscan promover estos estados placenteros a través de acciones que han probado en el pasado ser efectivas. Por otro lado, se encuentran las emociones consideradas como negativas, entre las que se encuentran el miedo, la tristeza o el asco y en las que los sujetos utilizarían algunos recursos para evitarlos. Detrás de estas sensaciones se encuentra un estado denominado como control, que sería la capacidad del sujeto de actuar ante ciertas situaciones.

Es en este marco donde es interesante mencionar que, también existe otra propuesta como la del Dr. Willingham (citado en Hattie y Yates, 2014) en la que se establece que la función principal del cerebro está asociada al desarrollo social, es decir, detectar información a partir de la cual el individuo pueda dilucidar y discriminar importancias, amenazas, oportunidades y la habilidad para sostenerla durante largo tiempo, todo esto enmarcado en el ahorro de energía, y que por tanto “el razonamiento” como se ha entendido desde el siglo XVIII no es

una función inmediata del cerebro humano. Para que esta se desarrolle hay que enseñar al cerebro a llevarla a cabo. De ahí que el ser humano busque procesos menos desgastantes desde el punto de vista energético para aprender como son la imitación y la memorización. Pero además pensar, razonar y tomar las decisiones adecuadas lleva al individuo al campo de la incertidumbre (Hattie y Yates, 2014; Pozo, 2009) y ésta no es un estado placentero, ya que conlleva la sensación de pérdida de control ante el entorno y que se asocia a emociones como el miedo, la ira y el rechazo.

Si bien la propuesta del Dr. Willingham (citado en Hattie y Yates, 2014) es retadora en la concepción del cerebro humano, también ofrece explicaciones sobre las habilidades de pensamiento, las aptitudes y actitudes de los estudiantes y de los profesores. Para llevar a cabo las funciones cognitivas de índole superior es necesario enseñar al cerebro a llevarlas a cabo y esto no es un proceso inmediato. Esta afirmación parece conducir a la necesidad de atender los procesos de formación de los estudiantes, pero también de los profesores, para desarrollar procesos de inducción, deducción, análisis y síntesis sobre los contenidos a abordar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias.

Desde hace más de una década, los estudios de las emociones y su implicación en el aprendizaje se han convertido en un campo fundamental de la Psicología Educativa (Paoloni y Vaja, 2013). La intención de estos estudios ha sido intentar comprender de manera más profunda estos temas para de esta forma, poder orientar las prácticas pedagógicas y tener una incidencia en los procesos de aprendizaje (Zeidner, Boekaerts y Pintrich, 2000); otro de los focos de estas investigaciones ha sido también, intentar comprender los procesos que derivan en la autorregulación y la eficacia percibida (Bandura, 1996, 2006) ya que éstos dos constructos parecen tener una incidencia en cómo los individuos actúan ante ciertas situaciones y se encuentran asociados a la motivación. De esta manera, los sujetos cuya autorregulación y eficacia percibida ante ciertos estímulos ha probado ser alta, responden de mejor manera ante las situaciones de aprendizaje, dentro y fuera del aula, y son capaces de obtener mejores resultados de aprendizaje y por lo tanto desarrollar procesos de motivación intrínseca.

Es importante señalar que el estudio de las emociones dentro de los procesos educativos es un campo que aún se encuentra en desarrollo por lo que aún se están marcando los caminos

que pueden incidir en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, pero también en cómo los profesores retoman estas evidencias para proponer prácticas docentes efectivas.

Dentro de las emociones que interesan a esta investigación se encuentran las motivacionales y que se encuentran asociadas a la teoría de la auto-eficacia y autorregulación de Bandura (2006) así como la propuesta de Deci y Ryan (2001) sobre el desarrollo de los procesos motivacionales.

La motivación, es un constructo que proviene de la psicología cognitiva-conductual, que pretende responder a la pregunta por qué hacemos lo que hacemos (Reeve, 2010). La consideración de la motivación como un factor de toma de decisiones ante cierta situación, amplía de manera importante dicho constructo. Si bien es cierto que existe un sesgo en la literatura que asocia la motivación al estado positivo de la conducta, la realidad es que el constructo motivación es mucho más amplio ya que incluye la desregulación, estados intermedios como son la motivación extrínseca y sus estados intermedios, hasta llegar a la motivación intrínseca, que se define como aquella que proviene de manera interna del propio individuo y que conlleva a los estados de autorrealización (Deci y Ryan, 2001; Reeve, 2010, y 2012).

La motivación entonces se construye de factores externos e internos como podría ser el sentido de autoeficacia, es decir la creencia en la propia capacidad para resolver las diversas situaciones posibles (Bandura, 2006 citado en Prieto, 2016). Ahora bien, el sentido de autoeficacia se relaciona con algunos factores afectivos como son el gusto o placer por hacer algo y que según Hattie (2011) es determinante para lograr aprendizaje en los estudiantes denominado por este autor como “pasión por la enseñanza”

En el siguiente apartado se abundará en este constructo tomando algunas aproximaciones desde la perspectiva de los autores previamente señalados y que han estudiado las emociones.

El gusto por la docencia

Bajo éste término se agrupan componentes asociados al disfrute, mismo que se encuentra asociado a emociones básicas como la alegría y la esperanza. Pero también con emociones más complejas que relacionan las básicas con los contextos como puede ser la diversión. Esta

última se relaciona con el placer, mismo que como el resto de las emociones está asociado a la producción de endorfinas que secreta nuestro encéfalo y mesencéfalo y que se asocian a la disminución del dolor.

Según Eckman (1994) el disfrute o placer es un sentimiento asociado a la alegría, emoción señalada como básica por dicho autor. Sin embargo, es importante considerar que si bien la emoción basal es la alegría, ésta genera estados de ánimo y cuando ocurre la fase cognitiva se expresa como afectividad (Goetz, et al, 2003)

Para Brown (2009), Goetz et al (2003), Pekrun (2006) y Pekrun et al. (2007)) las emociones positivas generan sentimientos que se asocian con los componentes cognitivos, es decir, existe una asociación entre la emoción, considerada como un elemento de respuesta inmediata e inconsciente y la asignación de un nombre en la que los individuos han hecho un procesamiento de ídole cognitivo y que por ende, al lograr ser mediada verbalmente, suele permanecer durante más tiempo. Pero además, y esta característica parece ser esencial, pueden ser evocados por la memoria. Las según estos autores tienen una valencia que puede ser positiva, es decir promueve la actividad o negativa que puede llegar a estados como la evitación o la desesperanza (Goetz, et al.,2003;Pekrun, 2006; Pekrun et al.,2007; Pekrun yLinnenbrink-Garcia, 2012).

Parece entonces que el gusto o placer por las actividades podría calificarse desde esta perspectiva como una emoción de valencia positiva ya que promueve la actividad. Hay que reconocer que dado que la práctica docente efectiva requiere de un esfuerzo constante, es difícil considerar que se pueda ejercer si no existe de fondo un gusto por ella misma o por las implicaciones que tiene para los sujetos. Según Hattie (2011) en su libro “Aprendizaje Visible para Profesores: Maximizando el impacto de la enseñanza” destaca que los docentes deben de encontrarse en un ambiente seguro para de esta forma estar pendiente de la utilidad de las estrategias de enseñanza estar preparado para comprender y adaptarse a las necesidades de cada estudiante, al contexto de donde provienen y generar experiencias disfrutables tanto para los estudiantes como para ellos. Podemos inferir entonces que para lograr estas características un profesor debe de disfrutar de su labor.

También Hattie (2011 y 2015) destaca que un docente, sin importar el grado en el que enseña debe mostrar interés en el desarrollo de sus estudiantes y una pasión por compartir con sus aprendices su gusto hacia la profesión (Hattie y Zierer, 2019).

El gusto entonces parece ser el promotor de las actividades y a su vez sienta las bases para construir un sentido de autoeficacia, factor destacado por diversos autores y cuyo autor seminal es Bandura (2010)

2.3.2 SENTIDO DE AUTOEFICACIA

Dentro de este rubro es importante considerar la propuesta de Albert Bandura sobre la autoeficacia percibida, ya que este constructo teórico contribuye al desarrollo cognitivo y funcional de los individuos. Según Bandura (2010) la autoeficacia percibida influye en los procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y de selección de actividades. De esta manera, la percepción de autoeficacia en los profesores tiene una influencia en la promoción de la motivación para el aprendizaje, lo que incide en los ambientes de aprendizaje y el nivel de aprendizaje que desarrollan mismo que a su vez se relaciona con las expectativas y motivaciones que los estudiantes tienen sobre su proceso de aprendizaje. Pero a su vez se influyen las expectativas de los departamentos o facultades quienes por un lado reconocen las habilidades de sus profesores y estos también se apoyan en el trabajo colaborativo del departamento, así como, de los estudiantes. Es decir, la autoeficacia percibida tiene implicaciones tanto a nivel personal como grupal, creando una red compleja que afecta tanto el aprendizaje de los estudiantes como el propio crecimiento y desarrollo del departamento o facultad.

Prieto (2016) tomando a Bandura como referente destaca en su libro *Autoeficacia del profesor universitario* que la eficacia percibida influye en los patrones de pensamiento y en las reacciones emocionales. Es decir la autoeficacia determina en parte los esfuerzos de las personas. El sostenimiento de las altas expectativas (García-Cabrero, 2009) favorece el sentido de seguridad de manera particular en aquellas que implican retos difíciles, como

puede ser la docencia. Los efectos de la autoeficacia sobre el pensamiento de los individuos les permite establecer metas personales y predecir situaciones.

En la medida que la autoeficacia percibida sea mayor, también lo serán los retos que la persona decide llevar a cabo (Prieto, 2016) y aunque una percepción positiva para enseñar es necesaria no es necesariamente indicativa del aprendizaje esperado de los alumnos (Fives, 2003 citado en Prieto, 2016).

Entonces, un docente que presenta una percepción alta de su eficacia tienen una concepción positiva de los estudiantes, establecen relaciones de confianza ya que estas permiten evitar el surgimiento de problemas de disciplina, generan un clima seguro y suelen autoculparse cuando fracasan en la relación con algún estudiante, reconfigurando sus acciones. También se sienten bien enseñando ya que confían en su capacidad de influencia en el aprendizaje de sus estudiantes, dominan el contenido a enseñar, planifican, estructuran y establecen metas para ellos mismos y para los alumnos, otorgando un papel activo a éstos últimos.

A partir de los señalamientos destacados en el párrafo anterior podemos notar como muchas de estas propuestas se acercan a los planteamientos de los autores antes señalados como seminales en las investigaciones sobre la eficacia y sus modelos.

De esta manera, las emociones como parte fundamental de la motivación juegan un papel preponderante en términos de comprensión de los aprendizajes de los estudiantes.

2.3.3 MOTIVACIÓN Y COMPROMISO DE LOS PROFESORES ANTE EL APRENDIZAJE

Dentro de las propuestas de la docencia eficaz se apela a promover la motivación de los estudiantes; ahora bien, como se considera la motivación: ¿es extrínseca? Es decir, son las calificaciones o el deber ser lo que promueve las actitudes positivas de los estudiantes ante ciertas materias o bien se debe apelar a desarrollar la motivación intrínseca, donde el verdadero sentido es el placer por aprender. La teoría dice que es la motivación intrínseca lo que realmente determina la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, pero para poder determinar esta calidad se requiere profundizar sobre las actividades cognitivas y

conductuales que se llevan a cabo en las aulas universitarias y que aparentemente están relacionadas con las emociones.

Si consideramos que una parte de la propuesta sobre la docencia eficaz se encuentra centrada en los procesos de análisis, síntesis y transferencia de los conocimientos que se imparten en las aulas universitarias y no existe compatibilidad en las habilidades de pensamiento de los estudiantes universitarios ya sea porque no se les ha formado para ello a lo largo de su vida estudiantil o porque existen otros factores de orden emocional, resulta explicable que actualmente los modelos de la docencia eficaz estén tratando de moverse hacia el valor agregado del docente así como hacia las actividades de los estudiantes.

Esta situación es importante en nuestro país, en el que las instancias formadoras de docentes a nivel universitario son prácticamente inexistentes, por lo que pasan a ser declaraciones de buenas intenciones. De hecho, aún en los países donde sí se cuenta con procesos de certificación nacionales, como el Reino Unido, Estados Unidos o Australia, los procesos de formación de los docentes y los resultados de aprendizaje siguen siendo cuestionados.

Las investigaciones referidas al desarrollo profesional docente y el incremento en los resultados de aprendizaje muestran que se encuentran asociadas, los resultados de estos estudios no son tan evidentes. Al respecto Goldhaber y Anthony (2007) y Martínez (2012) mencionan que los estudios muestran una relación poco significativa y con resultados moderados. En el mismo sentido expresan Cowan y Goldhaber (2015), quienes ante la ausencia de una medición clara en las mejoras en los aprendizajes provocadas por un docente certificado hacen una aproximación en meses sobre las ganancias que la formación docente provoca en los alumnos.

Aunque hay que considerar que los entornos son diferentes y las prácticas docentes están delimitadas por el contexto, Seidel y Shavelson (2007) llevaron a cabo una investigación donde desarrollaron un modelo para asociar la formación docente y los resultados de aprendizaje. Los resultados mostraron que las actividades enfocadas al dominio de la asignatura junto con los factores motivacionales y afectivos fueron los que mayor incidencia tuvieron en el aprendizaje de los estudiantes.

Para Harris y Sass (2011) los mayores logros se alcanzan cuando los programas se enfocan en el dominio de la disciplina, aunque reconocen que las co-variables desarrolladas no pueden controlar características poco observables en los alumnos como son la habilidad innata y la motivación. Por su parte, Haw Fai Law., Joughin, Kenned., Harrison y Wai Ming (2007) mencionan también diversos factores afectivos a desarrollar en los maestros, como son la sensibilidad hacia los diferentes tipos de estudiantes y la pasión y el compromiso profesional hacia la docencia. Loredó et al (2008) van más allá y muestran que los docentes excelentes también deben tener un adecuado conocimiento de sí mismos, de su propio desempeño y de sus capacidades para organizar y ejecutar un curso, pasión, entrega y compromiso.

Salazar (2012) se expresa en el mismo sentido estableciendo que un docente excelente es aquel que desarrolla un modelo docente asociado por las necesidades y expectativas de formación de los estudiantes universitarios. Hattie (2015) menciona que el factor de mayor incidencia en el aprendizaje de los estudiantes en el nivel superior se encuentra asociado a las expectativas del estudiante frente a una determinada materia. Para Davidson (1994) las expectativas se construyen cuando los individuos están conscientes de sus esquemas cognitivos.

Lo que si es evidente en todas las propuestas es que no parece ser fácil desagregar componentes cognitivos de los afectivos. Es decir, un docente eficaz, el que logra aprendizaje debe de considerar en su enseñanza aspectos enfocados a los conocimientos y aquellos de índole afectiva.

Esta afirmación nos conlleva al siguiente apartado en el que se agrupan los factores comunes o dimensiones de la docencia eficaz.

2.4 COMPONENTES GENERALES DE LA DOCENCIA EFICAZ

De manera general entonces y a partir de los diversos modelos previamente señalados podemos destacar dos grandes rubros para comprender estos modelos: por un lado la institución y por el otro el Docente (Persona). Ahora bien, grandes rubros deben ser

desagregados para comprender que como se forman dimensiones o dominios constitutivos de los modelos y que cada una de se atenderán posteriormente.

En la siguiente figura se establecen los elementos destacados en los modelos de la Docencia Eficaz.

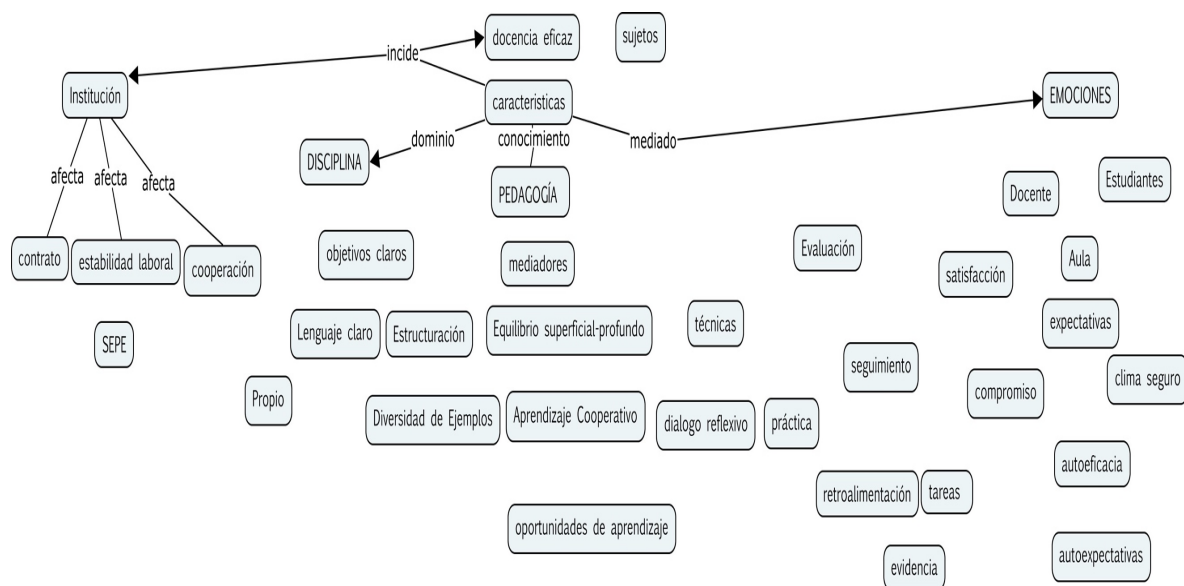


Figura 3. Elementos comunes en los modelos de la docencia efectiva.

Podemos notar que la Docencia Eficaz, aún y cuando investiga las acciones docentes considera que los sujetos y sus prácticas se interrelacionan con la institución, con la disciplina, con la pedagogía, con los estudiantes y su interacción así como con factores de índole afectivo.

Es entonces a partir de estas propuestas que el foco de la presente investigación se centra y que dará pie a los elementos que parecen ser indicativos sobre el aprendizaje de los estudiantes. De esta manera y tomando en consideración los aspectos mencionados previamente podemos desagregar algunos principios que tienen en común el constructo teórico denominado docencia eficaz.

Toda buena práctica parte de la autorreflexión, de ahí que una parte importante de la literatura dedicada tanto al tema de las buenas prácticas o bien de la docencia eficaz esté enfocada en la importancia de la reflexión y el uso de la investigación acción como una metodología sistematizada de cuestionamiento-solución

De esta manera, según Shulman (1987), la tete eficaz se inicia cuando el profesor reflexiona sobre qué es lo que debe ser aprendido y cómo será aprehendido por los estudiantes. Este autor considera que son siete los saberes que un profesor debe poseer: el conocimiento del contenido temático, el conocimiento didáctico general, el conocimiento del currículo, el conocimiento del contenido pedagógico, el conocimiento de los alumnos y de sus características, el conocimiento de los contextos educativos, y el conocimiento de los objetivos, las metas y los valores educativos, así como de sus fundamentos filosóficos e históricos. Pero tal y como se mencionará más adelante, no todo tiene que ver con los conocimientos .

De hecho el mismo Shulman, especifica en su artículo Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma (2005) que la clave se encuentra en la intersección de la materia y la didáctica, en la capacidad que tiene un docente en transformar los contenidos y su conocimiento de la materia en formas que sean “didácticamente impactantes y aun así adaptables a la variedad que presentan sus alumnos en cuanto a habilidades y bagajes”(Shulman, 2005 p.21). En dicho artículo expone, como los buenos profesores se vuelven flexibles ante las vicisitudes de las clases, adaptándose a las necesidades momentáneas tanto de los estudiantes como de sí mismos.

De esta manera y tomando en consideración los modelos anteriormente mencionados podemos desagregar algunos principios que tienen en común el constructo teórico denominado docencia eficaz. Dentro de los elementos generales de los modelos de la docencia eficaz se pueden catalogar en cinco dominios o dimensiones: a) Dimensión institucional; b) Dimensión Docente; c) Dimensión Interactiva (interacción en el aula); d)Dimensión Emocional y e) Dimensión Estudiantil. Es importante destacar que dado que esta investigación se encuentra enfocada a los profesores, la dimensión estudiantil se aborda desde la perspectiva docente, por lo que se abre una línea de investigación que profundice en dicha dimensión

Cada una de estas dimensiones se pueden desagregar en elementos o categorías mismas que se presentarán a continuación:

La dimensión institucional es la que provee de un contexto tales como son la autonomía docente, es decir la capacidad del profesor para abordar los contenidos curriculares de manera flexible, la estabilidad laboral y la cooperación entre el claustro de profesores. Así podemos notar como se encuentran 3 diferentes elementos que se relacionan entre sí y que a su vez inciden sobre la dimensión emocional. La capacidad del docente para ser flexible requiere de habilidades afectivas para reconocer a los estudiantes y sus necesidades y adaptar los contenidos a ellas, la estabilidad laboral confiere un sentido de seguridad en el que no percibe amenazas que a su vez se relaciona con la cooperación entre los profesores.

Con respecto a la segunda dimensión, es decir la referida al docente podemos encontrar dos dominios: el referido al conocimiento disciplinar, ya que esto permite movilizar recursos a partir de situaciones no planeadas como pueden ser las preguntas de los estudiantes y la capacidad de entenderlas y darles solución, así como la comprensión de la complejidad de los diversos temas y como pueden ser abordados. El dominio disciplinar parece constituir uno de los cimientos clave para ser un docente efectivo. Tal y como los autores previamente señalados destacan, un profesor debe saber qué enseñar. Si no existe un dominio de la disciplina es difícil que un profesor experto pueda atender que elementos del currículo propuestos son fundamentales y cuales son periféricos.

Por otro lado y dentro esta misma dimensión se encuentran elementos del dominio pedagógico mismos que se relacionan con la estructuración de los contenidos, destacando de manera precisa los objetivos de aprendizaje y la claridad de exposición y lenguaje; con el uso de diversos ejemplos, la oportunidades de aprendizaje, algunas metodologías como el diálogo reflexivo, diversas técnicas que promuevan la reflexión de los estudiantes , entre las que se destacan la promoción del aprendizaje cooperativo , entendiendo este término como el compromiso para que entre los alumnos se logre la comprensión de los temas. Una parte importante que se destaca es la cantidad de tiempo destinadas a las habilidades prácticas y dentro de estas se encuentran las aplicaciones, pero también la habilidad de síntesis a través de diversos instrumentos como son los organizadores gráficos, las auto preguntas y la reflexión sobre los temas, todos ellos enfocados a desarrollar procesos cognitivos más complejos para lograr la transferencia del aprendizaje (Pozo, 2009).

Esta transferencia se encuentra asociada al campo de la didáctica que es por sí misma un campo de investigación. Para Vinatier (trad. Fierro y Fourtoul, 2013) la didáctica requiere de la conceptualización ya que esta es una actividad propia de toda profesión. Esta conceptualización es la que permite reconocer lo que sirve de lo que no sirve. También se necesita considerar que la formación de un sujeto debe tener acceso a la conceptualización en la actividad situada.

“Es por consiguiente que esta misma conceptualización, a pesar de que se aprecie insuficiente o se observe inadecuada, debe en los procesos de formación ser desestabilizada y reorganizada por los sujetos mismos. En ello radica el aprendizaje. La noción de conceptualización en acto requiere de una conceptualización” (Vinatier, 2013 p.22). Es decir, la didáctica y su conceptualización requiere de un ejercicio mental de nivel profundo.

Sin embargo, el campo de la didáctica no puede separarse del dominio de la disciplina, ya que este último es el que permite reconocer que contenidos son esenciales de ser enseñados y permite lograr una secuencia lógica. De esta manera y en la propuesta del Aprendizaje Visible (Hattie, 2009; Hattie y Yates, 2013, Hattie, 2015) se indica que es necesario reconocer que aprendizajes son superficiales y cuáles deben ser abordados de manera profunda, por lo que la decisión docente enfocada a equilibrar dichos tipos de aprendizaje se muestra importante en los resultados de aprendizaje. De esta manera un docente debe reconocer que mediadores son los mejores dependiendo de los contenidos a aprender. En sentido similar se expresa Marzano (2005) cuando explicita que hay que ir moviéndose a través de los diferentes tipos de aprendizaje considerando su naturaleza y los medios para explicitarlos.

Entonces, el dominio disciplinar tampoco puede separarse del dominio pedagógico en el que la buena enseñanza no sólo está referida a actividades centradas en el estudiante. Si bien una gran cantidad de investigaciones se enfocan a la enseñanza centrada en los alumnos y sus aprendizajes, otras lo muestran a partir de la enseñanza centrada en el profesor (González, et al 2012; Mostrom y Blumberg, 2012,). Al respecto, en las propuestas efectuadas tanto por Hattie (2009) como por Hattie y Yates (2013) se menciona que tanto la enseñanza centrada en el profesor como la centrada en los alumnos y su aprendizaje pueden ser prácticas efectivas, ya que el profesor experto debe de saber reconocer cuándo y cómo los contenidos

requieren de las diferentes aproximaciones. Abundando en este tema, estos dos autores muestran a través de diferentes investigaciones que tanto las prácticas centradas en los estudiantes como aquellas centradas en el docente pueden ser eficientes y producir aprendizajes permanentes y transferibles. Es importante señalar que en muchas ocasiones la decisión sobre la forma de abordar los diferentes contenidos dependerá del tipo de alumnos que se encuentren en el aula. Habrá algunos a los que las estrategias como la resolución de problemas o el trabajo por proyectos son las actividades que consideran como más efectiva, pero habrá otros, en los que las prácticas más tradicionales pueden surtir el mismo efecto (Hattie y Yates, 2013) y es la labor del docente reconocer cual es el abordaje más adecuado e intervenir y cambiar las prácticas para lograr el resultado deseado.

Para atender estas múltiples circunstancias, el profesor apela a sus concepciones, que a su vez están basadas en el sistema de creencias que ha construido a lo largo de su historia como individuo. Según Brown (2009) las concepciones son, citando a Ausbel (1968), algo aparece en nuestras acciones como consecuencia de nuestra experiencia concreta con la realidad. Las concepciones son las representaciones mentales que un individuo o grupo tiene sobre un dominio (Brown, 2009:14). Así pues, no existe dentro de una concepción la noción de verdadero o falso, son en realidad las representaciones que un individuo hace ante una situación dependiendo de su conocimiento, creencias, bagaje histórico y sentimientos.

Ante esta situación la práctica docente efectiva requiere atender dominios disciplinares, pedagógicos y afectivos estableciendo una tríada entre las estrategias de enseñanza relacionadas con el currículo, los métodos de implementación enfocados a las estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes mismas que se sitúan en el aula (Hattie y Zierer, 2019).

Para establecer las estrategias de enseñanza se requiere de llevar a cabo una planeación, estructuración de los contenidos y métodos de enseñanza, mismos que requieren de una reflexión docente por lo que la actividad del profesor no es una mera repetición de actividades.

2.4.1 PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES

Dentro de las propuestas investigadas la planeación sobre los contenidos y actividades se muestra como un factor primordial para promover los aprendizajes en los estudiantes. De hecho Hattie (2011) destina un capítulo completo a este aspecto. También señala que este efecto tiene mayor incidencia cuando los profesores de manera colectiva desarrollan planes convergentes sobre la importancia de la docencia, qué es lo que se considera un reto y su progreso y las formas de evaluación de ellos.

La planeación desde esta perspectiva requiere considerar los niveles previos de actuación de los estudiantes, los niveles deseados al término del período y la tasa de progreso obtenida. La importancia de dicha perspectiva es, además de considerar a los estudiantes como individuos, clarificar, en términos del pensamiento del profesor, las metas a lograr y los avances obtenidos durante el periodo. De esta forma, los docentes pueden tener un marco de referencia para valorar sus actividades.

Es decir, la planeación desde esta perspectiva trasciende los requerimientos de la institución, ya que implica adaptar los contenidos o sesiones a los estudiantes estableciendo puentes que disminuyan las distancias o diferencias entre ellos. La planeación requiere comprender de manera profunda que es lo que cada estudiante sabe y puede hacer y cómo la instrucción les permite incrementar su progreso, entendiendo sus estrategias de pensamiento. De esta forma la planeación debe proveer conflictos cognitivos para que los alumnos logren ser conscientes y controlar sus procesos.

Dentro de la planeación los docentes deben considerar que el aprendizaje es colaborativo, por lo que deben de proveer espacios para que existan las colaboraciones entre pares ya que que el desarrollo cognitivo es un proceso social (Hattie, 2011).

La planeación desde el punto de la docencia efectiva y en particular el modelo de aprendizaje visible (Hattie, 2011) requiere de claridad sobre lo que se va a aprender y los criterios de éxito para establecer los caminos de manera transparente atendiendo conocimientos superficiales, conceptuales o profundos a partir del currículo para que los estudiantes sepan y comprendan su posición en las trayectorias definidas como exitosas. Dentro de ellas los

profesores y estudiantes deben reconocer los tipos o niveles de rendimiento que deben lograr considerando la inversión de tiempo, energía y estrategias aplicadas para lograr los aprendizajes. En la medida que el profesor transparente las metas los estudiantes se interesan más.

La planeación de las actividades requiere según Hattie (2011) de cinco componentes: reto, compromiso, confianza y comprensión conceptual. Para promover el aprendizaje, éste tiene que movilizar recursos: el reto atiende a componentes afectivos asociados a la necesidad humana de ser competentes (Reeve, 2010). El compromiso con la actividad es un indicador que atiende a la motivación del estudiante para resolver una tarea mismo que desarrolla confianza y la comprensión conceptual permite establecer relaciones entre los diferentes elementos. De esta forma se atienden factores que abordan contenidos disciplinares, pedagógicos y afectivos, elementos destacados en los modelos de la docencia eficaz.

De esta forma desde la planeación se conforma la conducción y esta debe de atender a que los estudiantes contesten preguntas como son cual es mi actividad hoy, que tanto sé al respecto, que cantidad de esfuerzo debo poner para al finalizar hacer una reflexión sobre los temas y actividades.

Desde la planeación se debe atender que tipo de aprendizajes son: declarativos, procedimentales o actitudinales y abordarlos a partir de lo mas sencillo a lo mas complejo (Bain, 2004; Marzano et al ,2005, Hattie, 2011y 2019).

Los métodos que las algunas de las investigaciones señalan como más efectivos para lograr aprendizajes de tipo profundo como son el pensamiento crítico son las preguntas, los debates, las prácticas . Al respecto Hattie y Zierer, 2019 destacan que el mayor tamaño del efecto se encuentra cuando la práctica es deliberada y espaciada con retos bien calculados y ligeramente por arriba de lo que los estudiantes pueden hacer.

Evidentemente no se puede dejar de mencionar la importancia de utilizar diversos métodos y establecer un clima de aula propicio par la discusión y el intercambio de ideas.

Un aspecto básico en los autores señalados a lo largo de este capitulo es el uso de la evaluación formativa estableciendo claramente con los estudiantes que es lo que se considera

el aprendizaje y por tanto el logro y la retroalimentación al nivel de lo que se está aprendiendo (Bain, 2004, Hattie y Zierer, 2019). Ahumada (2005) considera además que el uso de la evaluación formativa permite a los estudiantes ir señalando su propio camino y al docente evaluar su propio desempeño. Éste último aspecto es señalado por Hattie en sus diversas publicaciones y sienta las bases del modelo de aprendizaje visible: el docente debe de cambiar su estructura mental para convertirse en un evaluador de propia práctica y conocer el impacto de sus acciones.

De esta manera, un docente efectivo requiere establecer un balance entre las diferentes dimensiones atendiendo todas y cada una de ellas ya que el logro de aprendizajes requiere de una tríada entre el dominio de la disciplina, las formas de enseñanza (didáctica) y el aula.

Ahora bien, también se señala en las investigaciones la importancia del trabajo colaborativo entre el claustro de profesores de manera que las escuelas donde trabajan favorezcan estos espacios de discusión.

Para comprender una práctica docente efectiva se requiere entonces de conocer el contexto donde ésta ocurra. Por lo que para los fines de esta investigación en el siguiente capítulo se hablará del contexto donde se llevó a cabo nuestro estudio

CAPÍTULO 3

EL CONTEXTO DONDE OCURRE LA INVESTIGACIÓN: LA IBERO, CIUDAD DE MÉXICO

En este apartado se mostrarán algunos componentes de la Universidad Iberoamericana campus Ciudad de México (IBERO, Ciudad de México) como una institución de educación superior (IES) que no se encuentra ajena a los requerimientos sociales establecidos y las formas de atenderlos.

De esta manera y dado las particularidades se hablará del modelo educativo que propone, la pedagogía ignaciana como la base de dicho modelo, los perfiles docentes que requiere y promueve la institución y el sistema de evaluación docente que efectúa para cumplimentar estos requisitos. De manera adicional se presentan resultados de la caracterización de los docentes a partir de un cuestionario de auto percepción.

3.1 LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CAMPUS CIUDAD DE MÉXICO (ALIAS IBERO CDAD. DE MÉXICO)

La Universidad Iberoamericana campus Ciudad de México (IBERO Ciudad de México) fue fundada hace 73 años por miembros de la Compañía de Jesús. En sus orígenes, como Centro Cultural Universitario contaba solo con la carrera de Filosofía; poco a poco fue abriendo nuevas carreras hasta consolidarse como se le conoce actualmente.

La IBERO es una universidad confiada a la Compañía de Jesús, cuya misión es contribuir al logro de una sociedad más libre, solidaria, justa, incluyente, productiva y pacífica, mediante el desarrollo y la difusión del conocimiento y la formación de profesionistas e investigadores de gran calidad humana e intelectual, competentes a nivel internacional, comprometidos en el mayor servicio a los demás, e inspirados por valores auténticamente humanos, sociales y trascendentes (IBERO en <https://ibero.mx/bienvenido-ibero>).

Esta visión está definida en su ideario, mismo que refleja su Visión, Misión, fundamentación filosófica educativa, social y elementos pedagógicos de su modelo educativo. (Loredo J. , Romero, R. y Sánchez, M., 2012)

La filosofía de dicha universidad está basada en los principios ignacianos en los que la concepción del ser humano está asociada a la visión de éste como agente activo para la transformación de la realidad social.

“La UIA se define como una institución educativa que tiene como fin “el fomento de la cultura superior objetiva mediante la formación de profesionistas, maestros, investigadores y técnicos. Esta formación, sin embargo, no se reduce a la capacitación propia de cada profesión o disciplina, sino se dirige a la formación integral de hombres que sean capaces de ejercer con excelencia actividades profesionales en los campos de la ciencia, el arte y la técnica. La capacitación profesional es de gran importancia y es necesaria para el desarrollo de la sociedad. La calidad del ejercicio profesional, empero, se acrecienta decididamente si se realiza con una auténtica actitud humanista. Más aún, sólo alcanza su valor pleno por la actuación de la referencia que tiene con el hombre”.¹

La misión de la esta universidad es contribuir al logro de una sociedad más libre, solidaria, justa, incluyente, productiva y pacífica, mediante el desarrollo y la difusión del conocimiento y la formación de profesionistas e investigadores de gran calidad humana e intelectual, competentes a nivel internacional, comprometidos en el mayor servicio a los demás, e inspirados por valores auténticamente humanos, sociales y trascendentes.

Cabe resaltar, dentro de esta declaración, que la institución da preponderancia a la calidad humana y que la asocia hacia el servicio para con los demás tomando para ellos los valores trascendentalmente humanos como son la libertad, solidaridad, justicia y la paz generando un modelo educativo:.

¹ Misión de la Universidad Iberoamericana (aprobada por el Senado Universitario en su Sesión N° 468 del 13 de noviembre de 1997)

“El modelo educativo jesuita que, inspirado por la fe que lucha por la justicia, en diálogo con otras religiones y culturas, forma a los mejores hombres y mujeres para México y el mundo; por su investigación y vinculación socialmente pertinentes y transformadoras, sobre todo en el ámbito de la educación, la justicia social, la erradicación de la pobreza y el desarrollo sustentable”.

Para poder llevar a cabo su función la universidad apela a la formación en valores tanto de los académicos como de los estudiantes, y esta situación inequívocamente lleva a considerar factores de índole emocional. Es difícil considerar la calidad humana sin tocar estos aspectos.

El ser humano es un actor central, que es activo y por lo tanto es capaz de co-crear el mundo, por lo que tiene una responsabilidad social mayor a la de su propia existencia. (Loredo et al 2012).

De ahí que en la misión educativa el elemento fundamental de la visión ignaciana tiene que ver con la concepción del ser humano como un agente activo para la transformación de la realidad:

“El desarrollo por tanto del individuo debe ser integral y considerar la creatividad, la libertad de las acciones considerando que estas estarán asociadas a las decisiones de las personas pensando no sólo en su beneficio personal sino en la responsabilidad que sus actos implican; la solidaridad; seres humanos afectivamente integrados; y con apertura a lo ilimitado”.

Actualmente la IBERO cuenta con 36 programas de licenciatura divididos en 8 áreas disciplinares: Arquitectura y Diseño; Ciencias Políticas y Sociales; Ingeniería y Ciencias Químicas, Ingenierías; Humanidades; Letras; Ciencias de la Conducta y Salud. La población estudiantil que atiende en el nivel de licenciatura es de 9, 906 estudiantes (extraído de Numeralia en ibero.com.mx)

La Universidad Iberoamericana campus Ciudad de México (IBERO, Ciudad de México) está conformada por 2100 profesores. De éstos, aproximadamente el 80 % son profesores que se contratan por servicios profesionales de manera semestral y que se conocen dentro del lenguaje de esta universidad como profesores de asignatura. El 20% restante son profesores de tiempo completo, los cuales además de impartir clases, tienen otras labores de índole

administrativo o de investigación. El número de maestros se asocia al número de carreras que ofrece cada área disciplinar, al número de materias, así como a la cantidad de alumnos en cada carrera. Es decir, el número de profesores de asignatura depende en gran medida de la demanda estudiantil y por tanto este número varía. Al momento de la investigación la proporción de maestros de asignatura y de tiempo completo era de 70% y 30% respectivamente. Este dato es importante ya que como se señalará en apartados posteriores la caracterización de la población a través de un cuestionario de auto-percepción está basado en estos números.

Sin embargo, ante las necesidades del mundo actual, en 2018 se hace una revisión de este modelo y se proponen líneas de acción enfocadas al fortalecimiento del modelo educativo jesuita con miras a responder a la misión y visión de la institución enfocados en los requerimientos del mundo actual en el que se reconoce una serie de retos como son la importancia de la educación en valores como promotores de la justicia social.

Es también importante destacar que al momento de la investigación el modelo utilizado por esta institución se basaba en la propuesta de las competencias genéricas y específicas para los programas ofrecidos mismo que dará pie al siguiente apartado aunque actualmente estén en revisión.

3.1.1 EL MODELO POR COMPETENCIAS Y LA PEDAGOGÍA IGNACIANA

Los planes curriculares de dicha universidad están elaborados para el desarrollo por competencias, y en ellos se establecen seis competencias genéricas que cualquier estudiante de la universidad debe ser capaz de lograr, sin importar la licenciatura que esté cursando. Estas competencias genéricas son:

- a) Comunicación oral y escrita
- b) Liderazgo intelectual
- c) Trabajo en equipo

- d) Creatividad e Innovación
- e) Compromiso integral humanista
- f) Discernimiento y responsabilidad

De manera adicional cada carrera presenta un desarrollo curricular donde se establecen las competencias específicas de la licenciatura en cuestión.

Los principios pedagógicos ignacianos también se basan en la atención personalizada a los estudiantes. De esta manera es necesario que un docente promueva en sus estudiantes los siguientes principios:

1. Situar la realidad en un contexto
2. Experimentar desde la realidad
3. Reflexionar desde la experiencia
4. Actuación consecuente
5. Evaluación de la acción

En el siguiente esquema, propuesto por Loredo et al (2012) se muestra de manera visual el paradigma de la pedagogía ignaciana.



Figura 4. Paradigma de la pedagogía ignaciana

Fuente Loredó, J; Romero, R y Sánchez, M. (2012). Una Mirada Alternativa a la Evaluación de Posgrado. Revista Iberoamericana de Evaluación educativa. Volumen 5, Número 2 http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art15_hm.html#1

3.1.2 EL PERFIL DEL DOCENTE

Según la información que se ofrece en la página de la IBERO el perfil docente es decir lo que se espera de un profesor de la IBERO se expresa en los siguientes puntos:

- Claridad y profundidad en sus conocimientos profesionales. Se distingue por el pensamiento claro y su expresión correcta.
- Utiliza una metodología de investigación con rigor científico. Se mantiene en contacto con el estudio y la observación sistemática de la realidad.
- Por su formación humanística, posee conocimientos acerca del hombre y todo lo relacionado con su desarrollo.
- Reconoce el valor de la crítica. Se caracteriza por el respeto en sus críticas y la sólida fundamentación de ellas, así como por su capacidad de aprender de la crítica de los demás.
- Mantiene adecuadas relaciones interpersonales. Posee la capacidad de comunicarse con los estudiantes y demás personas. Dialoga, comprende, íntima y dirige a los estudiantes.
- Ejerce una actitud de adhesión hacia los valores. Asimila el valor de la libertad, justicia, servicio, verdad, bondad y belleza, incluso en su actividad los promueve.
- Tiene conciencia y se preocupa por conocer la problemática nacional y mundial para contribuir con su actividad humana y magisterial al planteamiento y solución de la misma.
- Ejerce sus derechos cívicos y políticos en una actitud de respeto a los mismos. Cumple con sus deberes cívicos y políticos (Ideario Ibero 1991).

Podemos notar como desde el establecimiento del perfil docente la institución establece elementos para la contratación de sus profesores buscando promover, además de la certificación propia (tener un grado mas del nivel en que se enseña), conocer el modelo

educativo de la universidad. Para ello la IBERO exige tomar un curso de inducción en el que se establecen las normas, los valores y la Pedagogía Ignaciana.

Sin embargo y desde los requerimientos señalados por la propia institución, un profesor de ésta también tiene que, además de poseer un dominio disciplinar, tener conocimientos y capacidades de investigación, comunicativas que le permitan establecer relaciones interpersonales para dirigir a los estudiante y psico-pedagógicas como son las aproximaciones al modelo humanista, la importancia de la crítica y la conciencia del ser ante las diversas expresiones humanas, las problemáticas de índole mundial y nacional así como las posibilidades de acción. Es decir, los requerimientos señalados por la institución exceden los cursos de inducción y actualización promovidos por ella. Son los propios docentes quienes tienen que adecuarse, sin un formación previa, a los requerimientos que la institución proporciona como el perfil docente ideal.

De manera adicional, un docente de la Ibero debe de lograr la elaboración de programas académicos a través de la formulación de objetivos adecuados no solo al conocimiento, sino a las necesidades propias de los alumnos; el diseño, organización y adaptación, tanto de las experiencias de aprendizaje como de sus actividades docentes; interesarse por fomentar ambientes de motivación y participación con el objeto de producir aprendizaje significativo. Sin embargo, y aunque es un requerimiento de la institución no existen cursos de inducción al respecto. Existen programas aislados ya una vez insertos en la universidad y se deja a los profesores la decisión de tomarlos o no aún cuando desde la evaluación si tiene un valor la asistencia a estos cursos. Esta frase da pie al siguiente apartado que es el sistema de evaluación docente conocido dentro de la institución como SEPE (Sistema de Evaluación de Procesos Educativos)

3.1.3 EL SISTEMA DE EVALUACIÓN DOCENTE

A partir de la concepción que un profesor debe ser valorado por sus estudiantes así como por la Coordinación para lograr la mejora continua de su desempeño se utiliza una medida de

dicho desempeño. Esta medida, llamada índice de desempeño docente (IDD), le concede un peso del 80% al SEPE promedio y del 20% al grado en el cual se encuentra centrada la distribución de calificaciones que obtuvieron los alumnos en los cursos impartidos por un profesor en una coordinación dada.

Los profesores se clasifican por colores de acuerdo a la tabla siguiente:

Tabla 1. Tabla de nivel de desempeño utilizado por la IBERO

| Niveles de desempeño | Color | Valoración |
|----------------------|----------|------------|
| Deficiente (D) | Rojo | 0-60 |
| Insuficiente (I) | Amarillo | 60-67 |
| Satisfactorio (S) | Blanco | 67-82 |
| Sobresaliente (SS) | Verde | 82-100 |

La importancia de mostrar este sistema de evaluación es que la investigación cualitativa, enfoque principal de nuestro estudio, se basa en la selección dirigida de docentes premiados a partir de este instrumento para llevar a cabo las entrevistas quienes cumplieron una serie de requisitos para ser reconocidos por la institución.

Por otro lado y como parte de la investigación enfocada a comprender las prácticas de los docentes destacados, se consideró la necesidad de caracterizar a la población docente de la

institución investigada ya que los primeros se insertan en un marco mayor que deriva en una propuesta metodológica que se presentará en el siguiente capítulo.

CAPITULO 4

EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN: EL PARADIGMA PRAGMÁTICO Y EL USO DEL MÉTODO MIXTO

En este capítulo se pretende mostrar el método de investigación seguido en el presente estudio, en el que se explicitarán los caminos llevados a cabo para atender tanto la aproximación cuantitativa que permite caracterizar la población docente como la cualitativa que permite profundizar en el pensamiento de los individuos. De esta forma la presente investigación utiliza una aproximación de métodos mixtos en los que a partir del paradigma pragmático mismo que se concibe como una propuesta más cercana a las representaciones mentales humanas, ya que en él se utilizan diversas aproximaciones de tipo abductivo, deductivo e inductivo para la mejor comprensión del fenómeno. El método mixto responde a niveles diferente de exploración (Creswell, J, 2003; Hernández, Fernández y Baptista, 2010). De esta manera se presenta en primera instancia una propuesta de modelo de análisis de la práctica docente como guía de la investigación, la creación de un cuestionario de autopercepción docente incluyendo algunos aspectos llevados a cabo para su construcción, estructuración y validación para posteriormente abordar aspectos del método cualitativo.

Para facilitar la lectura se establecen dos fases: la primera de ella es del orden cuantitativo y la segunda es del orden cualitativo

La primera de ellas atiende a un enfoque cuantitativo mismo que permite caracterizar a los docentes en la institución investigada con la intención de conocer aspectos demográficos, formativos (disciplinares y docentes), las actividades relacionadas con la actividad docente cotidiana (planeación, conducción y evaluación) así como algunos elementos que atienden a factores afectivos que desde la literatura parecen incidir en la promoción del aprendizaje (calidad de la comunicación, fortalezas, debilidades y necesidades). La segunda atiende a un método cualitativo basado en el análisis de los discursos de los profesores premiados.

De esta forma el método propuesto en esta investigación es de orden mixto, no experimental, transversal, descriptiva y ex post facto (Hernández, Fernández y Baptista, 2010)

Es pertinente aclarar que los resultados que se van a presentar en cuanto la investigación cuantitativa son el resultado del trabajo del grupo de investigación integrados por Javier Loredó, Benilde García-Cabrero y Hortensia García, equipo del cual yo fui partícipe. Este grupo de investigación concedió la autorización de incluir la información obtenida como parte de mi tesis doctoral.

La presentación de este capítulo se abordará desde la perspectiva de dos fases: una primera de orden cuantitativo mientras que la segunda pertenece al método cualitativo. La primera de ellas se presenta en el siguiente apartado

4.1 FASE 1: EL MÉTODO CUANTITATIVO

El método cuantitativo que utiliza la estadística pretende recoger, agrupar y clasificar datos para a partir de las variaciones en ellos encontrar similitudes, diferencias y relaciones que permitan convertir los datos en información que permita establecer generalizaciones para comprender un fenómeno. Es en este sentido en el que se plantea el siguiente apartado.

4.1.1 LA CREACIÓN DEL CUESTIONARIO DE AUTOPERCEPCIÓN DOCENTE

Para conocer algunas prácticas de los profesores de esta institución y a partir de lo señalado por la literatura consultada (Alliaud y Feeney, 2015; Bain, 2004; García-Cabrero, et al 2008 y 2012; Loredó, et al 2008; Hattie, 2009; Hattie y Yates, 2013; Marzano, 2003; Murillo et al, 2010; Schulman, 1987 y 2005; Zabalza, 2003) se propuso la creación de un modelo de investigación para el análisis de la práctica docente. El modelo considera que existen tres factores claves para promover aprendizajes : el docente, los estudiantes y las interacciones que ocurren entre y dentro de ellos. Con respecto al docente, foco de esta investigación, se concibe en este modelo que la formación previa, la experiencia como profesores, la actualización con respecto a los contenidos y las formas de enseñanza, el uso de la TIC y los reconocimientos se expresan en las prácticas que llevan a cabo y que es a través de las interacciones con los estudiantes como se logra el aprendizaje. De esta forma la práctica educativa se conforma a partir de las teorías asumidas y las teorías usadas mismas que se

reflejan en la planeación, conducción y evaluación. A continuación se presenta el esquema propuesto por estos autores.

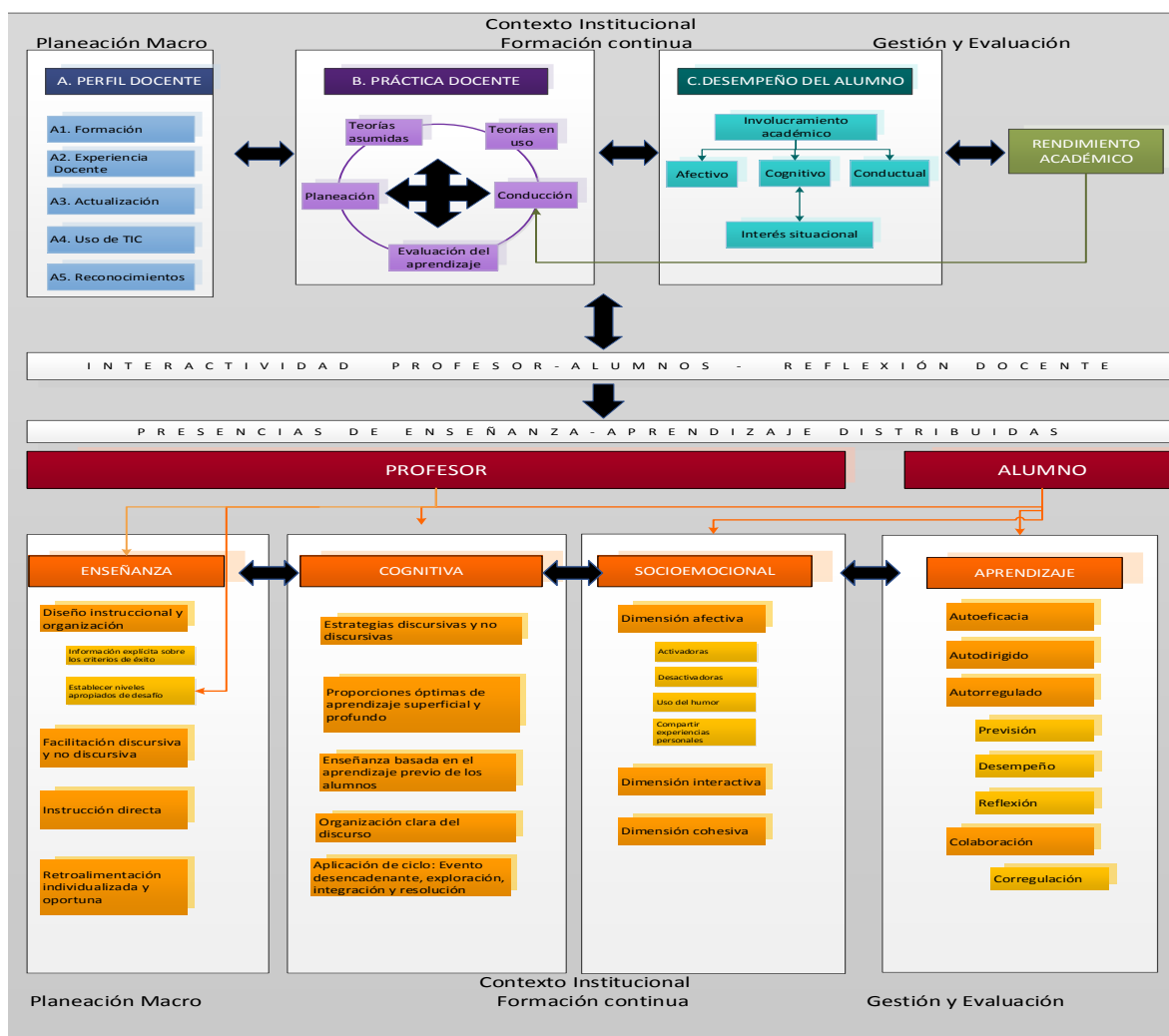


Figura 5. Modelo de investigación (García Cabrero, García Vigil, Loredo y Mendoza s/f)

Como se muestra en el esquema anterior, es la propia interacción docente - alumno así como las diversas variables asociadas a estos actores, las que determinan el aprendizaje de los estudiantes. Es importante destacar que en este modelo, la presencia docente se desglosa en las actividades de enseñanza, en la presencia cognitiva y en la presencia socioemocional del profesor como un detonador para el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, el profesor no se puede aislar de sus estudiantes, por lo que se establece una relación dinámica entre las diferentes variables asociadas al docente como las asociadas al estudiante. De esta manera,

el modelo antes propuesto remarca que existe un sistema complejo de retroalimentación entre el docente y el estudiante. Es importante destacar que en este trabajo no se pretende probar el modelo en el sentido estricto de una aproximación positivista, aunque sí se utiliza como guía para el análisis y concentración de la práctica docente de los docentes entrevistados. A modo de síntesis, el modelo propone que las actividades de enseñanza aprendizaje se encuentran distribuidas entre el profesor y el estudiante. Es decir, el proceso de enseñanza y de aprendizaje, requiere tanto de la actividad del profesor como de los estudiantes. De esta manera, el profesor aporta una serie de actividades que se relacionan con la enseñanza, procesos de activación cognitiva y socio-afectiva y por la parte del estudiante una serie de tareas y disposiciones para lograr un proceso efectivo de aprendizaje. Es importante destacar que en esta investigación no se abordarán los aspectos relacionados con los estudiantes, por lo que se abre una línea de investigación posterior.

A partir de este modelo se construyó un cuestionario de autopercepción docente que permitiera:

- a) Analizar las actividades docentes relacionadas con la planeación, conducción y evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje
- b) Determinar qué actividades asociadas a la planeación, conducción y evaluación del proceso de enseñanza, propician la creación de ambientes favorables para el aprendizaje
- c) Caracterizar las actividades docentes para contar con información sobre ellas y reconocer áreas de oportunidad.

El cuestionario de autopercepción docente indaga en datos sociodemográficos (edad y sexo, certificación e investigación), años en la docencia, así como elementos relacionados desde la literatura como promotores del aprendizaje, como son el dominio de la disciplina, el dominio de aspectos pedagógicos (la planeación, conducción y evaluación de sus clases) y factores asociados a elementos afectivos de la enseñanza como son el clima del aula y su relación con los estudiantes, valoraciones personales sobre sus fortalezas, necesidades y reconocimientos. De esta forma el cuestionario pretende abordar las dimensiones señaladas en las investigaciones enfocadas a la docencia eficaz (Bain, 2004; Hattie, 2009 y 2011; Marzano et

al 2005; Murillo et al, 2011; Shulman, 1986 y 2005) como son el dominio del contenido, el dominio pedagógico y el dominio afectivo incluyendo el sentido de autopercepción y autoeficacia (Bandura, 2006 y Prieto, 2015) elementos que desde las investigaciones parecen ser valiosos a la hora de promover aprendizajes.

Dicho cuestionario se validó a través de jueces expertos (6) así como el piloteo con 80 profesores de universidades públicas y privadas. En su versión final consta de 148 reactivos y está compuesto por preguntas cerradas (sólo existe una opción), preguntas con combinación de respuestas, de escala tipo Likert y preguntas abiertas para que los profesores puedan expresarse en estos ámbitos.

La estructura del cuestionario se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 2. Componentes del cuestionario y número de ítems

| Secciones del cuestionario | Preguntas | Reactivos |
|------------------------------------------------|-----------|-----------|
| A. Institución Educativa de Adscripción | 2 | 2 |
| B. Datos Generales | 4 | 5 |
| C. Formación Académica | 1 | 5 |
| D. Datos Profesionales y Laborales | 10 | 16 |
| E. Investigación | 4 | 11 |
| F. Formación Continua | 8 | 20 |
| G. Planeación y Estrategias de Enseñanza | 4 | 7 |
| H. Conducción de Clases | 1 | 9 |
| I. Pensamiento del profesor (Contribución) | 1 | 9 |
| J. Uso de Recursos Tecnológicos en la Docencia | 1 | 10 |
| K. Evaluación del Aprendizaje | 9 | 20 |

| | | |
|--------------------------------------------------|----|-----|
| L. Clima social del Aula | 5 | 8 |
| M. Valoración de la Práctica (Interna y Externa) | 11 | 26 |
| TOTAL | 61 | 148 |

El cuestionario completo se presenta en el anexo 1

Estas categorías que se presentan en el cuestionario están relacionadas con las dimensiones que según la literatura han mostrado tener incidencia tanto en la práctica docente como en los resultados de los estudiantes. Las preguntas asociadas al clima del aula y la relación con sus alumnos, pretenden tener un esbozo sobre como los docentes se perciben como factores detonantes de la docencia afectiva ya que, según las investigaciones más recientes, apelan a las emociones y estas son factores que inciden sobre el rendimiento de los estudiantes.

4.1.2 EL MÉTODO CUANTITATIVO APLICADO EN EL CUESTIONARIO DE AUTOPERCEPCIÓN DOCENTE

Se recibieron 317 respuestas, mismas que después de una limpieza de datos pasaron a obtener 302 respuestas. Posteriormente se pasó a la fase de conversión de las variables de cadena a formas numéricas generando para ello una tabla correspondiente y de esta manera poder correr la información en el programa SPSS. Se asignaron los valores 0 a No y 1 a Sí. En el caso de las variables que tenían más de una opción de respuesta se generaron categorías y se les asignó un valor. Los valores más bajos siempre fueron cero y los más altos llegaron al siete. Las tablas de codificación se presentan en el anexo 2. Las respuestas de los profesores encuestados lograron tener representatividad asociada ésta al número de profesores que laboran en cada área y carrera. Los únicos casos en los que no se pudo conseguir la representatividad de los profesores fueron las carreras de Derecho y Economía. Una vez llevada estas actividades, se corrieron pruebas en el programa estadístico SPSS para evaluar la consistencia interna del cuestionario a través del coeficiente alfa de Cronbach mismo que fue de 0.784; este valor se consideró suficiente para un estudio exploratorio en ciencias

sociales. Posteriormente con los datos obtenidos se corrieron diferentes pruebas con la intención de generar tablas de frecuencias, estadísticos descriptivos, pruebas de correlación y pruebas de hipótesis de Chi-cuadrada. Posteriormente y considerando el nivel de medición de las variables (nominales y de escala) se utilizaron clústeres bietápicos para el caso de variables nominales y análisis factorial para el caso de las variables de tipo escalar.

Es importante señalar que dado la naturaleza de medición de las preguntas, una parte importante de ellas solo puede dar lugar a resultados descriptivos. Sin embargo, estos datos permiten tener información sobre la muestra encuestada, que al ser representativa permite generar inferencias sobre la población docente.

El método cuantitativo permite entonces conocer y establecer generalizaciones; sin embargo no permite ahondar en factores individuales como son la comprensión del pensamiento de los individuos. Es por esto que en la segunda fase de la investigación se aborda una aproximación cualitativa misma que se presenta en el siguiente apartado, que se le denominará fase 2.

4.2 FASE 2: EL MÉTODO CUALITATIVO

En éste apartado se destacará la metodología seguida para conocer las concepciones de los profesores premiados que se enmarcan en un contexto general señalado de manera previa pero que considera que dado que la institución los ha premiado, sus percepciones pueden ser valiosas para comprender las acciones relacionadas con los aprendizajes de los estudiantes; para ello se expresan en los siguientes apartados aspectos relacionados con el método cualitativo enfocado al uso de la entrevista que permite comprender las razones y por tanto en el análisis del discurso, la selección de los entrevistados y el método de análisis llevado a cabo para encontrar similitudes y diferencias a partir de una lectura abierta

4.2.1 EL MÉTODO CUALITATIVO Y EL USO DE ENTREVISTAS

El método cualitativo trata de identificar la naturaleza de las realidades, de dar explicación a los comportamientos humanos. Estudia y analiza las acciones humanas y los significados que tienen para las personas (Martínez, 2006).

Dicho método se encuentra enmarcado en la concepción fenomenológica, misma que pretende interpretar los eventos con la intención de comprender el quehacer humano en ellos y parte de la premisa que los sujetos son individuos activos que construyen sus concepciones por lo que para acceder al pensamiento de un profesor se requiere de una aproximación que permita reconocer como se construyen las concepciones asociadas a la docencia. Dentro de las técnicas empleadas en el método cualitativo, la entrevista ofrece la posibilidad de reconstruir la historia y las vivencias profesionales en una dimensión individual, por lo que se consideró ésta técnica como la adecuada para la investigación, ya permite obtener información desde los propios sujetos. Según Kvale (1996 citado en Martínez, 2006) “el propósito de la entrevista de investigación cualitativa es obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos”. Es decir, a partir de ésta técnica se pretende comprender el sentido que otorgan a la práctica docente.

4.2.2 LA CONSTRUCCIÓN DEL GUIÓN DE ENTREVISTA Y LA SELECCIÓN DE LOS ENTREVISTADOS

El guion de entrevista está basado en el que la Universidad de Minnesota (s/f) utiliza para la contratación de profesores ya que aborda componentes sobre la trayectoria docente, sus intereses en la docencia, la concepción que tienen de ella, aspectos asociados a la planeación conducción y evaluación, las características de los estudiantes, así como sus fortalezas y debilidades como profesor. Estos componentes parecen ser indicativos de un docente eficaz. Además se consideraron las propuestas de modelos de evaluación para docentes expuestas por García-Cabrero, Loredó y Luna (2008) mismas que se retoman y adecúan para esta investigación. A partir de la síntesis de los documentos antes señalados y con base en el

modelo conceptual previamente descrito, se diseñó un guion particular que cubriera los aspectos de interés en la investigación como son los aspectos principales de la práctica docente, tales como: a) la formación previa, b) algunos factores institucionales como son, el modelo pedagógico de la institución (modelo por competencias) y cómo lo llevan a cabo en el aula; c) su concepción de la enseñanza, d) factores asociados a la planeación, la conducción y la evaluación, e) los ajustes que llevan a cabo durante el curso, f) el seguimiento de sus estudiantes, g) características de los estudiantes, así como d) fortalezas y debilidades que los docentes detectan en sí mismos y en sus estudiantes a través de una serie de preguntas abiertas en las que además de abordar las preguntas permitiera a los profesores expresarse en los diferentes ámbitos. Dicho guion fue sometido a un proceso de piloteo y validación, tanto de manera interna como externa, para valorar la claridad y pertinencia de las preguntas propuestas. El piloteo consistió en aplicar las preguntas a un grupo de profesores externos a la universidad (5) para posteriormente validar con ellos las adecuaciones a las preguntas. Estas adecuaciones se sometieron a discusión interna dentro del grupo de investigación. El hecho de diseñar este instrumento, con base en lo que la literatura internacional reporta, proporciona una serie de referentes conceptuales que permiten establecer algunas hipótesis relacionales con las categorías teóricas (Kelle, 2005) es decir, una estructura que soporta el análisis del discurso de los profesores.

El guion de entrevista se muestra en el anexo (2) y en él existen 32 preguntas que abarcan dimensiones institucionales (Competencias Genéricas, Valores Institucionales), personales (formación y trayectoria), pedagógicas (concepción de la docencia, planeación, conducción y evaluación) y afectivas (motivación, la percepción de libertad, expectativas asociadas a los estudiantes, clima seguro).

Una vez construido este guion se procedió a la selección de los entrevistados utilizando la información que la universidad tiene sobre los profesores premiados. Para ello se acudió a las instancias institucionales solicitando la información sobre los docentes que han recibido evaluaciones satisfactorias (verde) durante más de dos semestres consecutivos así como los docentes premiados por la propia institución.

A partir de esta información se seleccionaron 22 docentes bajo el siguiente criterio: pertenecer a las diferentes áreas de conocimiento de la universidad y que representaran de la

mejor manera posible las diferentes carreras de dicha universidad ofrece, haber recibido el premio a la docencia o en su defecto tener 2 o más cursos con resultados elevados en el instrumento de evaluación interno de la universidad, ser reconocidos de manera informal por sus coordinadores y por los estudiantes. De manera adicional se incluyeron profesores que durante el proceso de respuesta del cuestionario a profesores habían manifestado su interés por continuar con la investigación. Es decir, existe una selección guiada ya que el interés estriba en comprender la práctica docente desde los “mejores profesores”.

4.2.3 LA CONDUCCIÓN DE LAS ENTREVISTAS

Para realizar la entrevista se invitó a los profesores a participar en la investigación y se agendó una cita. Las entrevistas fueron grabadas y se tomaron notas sobre algunas acotaciones y expresiones no verbales de los docentes. El tiempo promedio de duración de las entrevistas fue de 1 hora con 15 min.

Es importante señalar que si bien el guion es estructurado, la conducción de las entrevistas se hizo de manera abierta permitiendo a los profesores, a partir de la primera pregunta, explayarse en los temas propuestos para de esta manera lograr que el discurso fuera abierto con interrupciones sólo en los casos que no se hubieran agotado los temas. De esta manera se convierte en una entrevista semi-estructurada en la que aunque existe un guion básico que atiende a un “esqueleto teórico que soporta el análisis de los discursos” (Kelle, 2005) permite abordar otras categorías no contempladas.

De esta manera, el análisis de las expresiones discursivas y no discursivas de los profesores permite indagar sobre el significado que le asignan a su práctica cotidiana más allá de las preguntas propuestas mismo que da pie al siguiente apartado.

4.2.4 EL ANÁLISIS DEL DISCURSO DE LOS DOCENTES

La metodología de análisis es de orden cualitativo, partiendo de la propuesta de Charmaz (2006) ya que si bien el guion de entrevista está estructurado, en el sentido de los ámbitos a tratar, no existe una prescripción en el orden de las preguntas, sino que a partir de la voz de los profesores emergen categorías no previstas en el guion.

Para ello las entrevistas fueron grabadas y transcritas para posteriormente hacer una lectura abierta sistematizando dichas entrevistas para encontrar códigos, categorías y dimensiones y poder establecer similitudes y diferencias dentro de los docentes entrevistados. Para ello se construyeron diferentes matrices de análisis que se presentan en los anexos. Es decir, el análisis de las entrevistas se convierte en análisis de contenido y temático ya que se parte de categorías teóricas. Para analizar dichas categorías que se encontraban en las preguntas diseñadas en la guía, se utilizó de manera inductiva la codificación abierta, en la que se establecieron códigos comunes que aparecen en las diferentes entrevistas para posteriormente intentar relacionarlas a través de los ejes aglutinadores (Coffey y Atkinson, 2003; Strauss y Corbin, 2002). Considerando que la sistematización es la identificación, organización, clasificación y procesamiento de la información, se construyeron matrices de análisis a partir de las lecturas de las entrevistas, utilizando tablas de texto de Word, así como Hojas de Cálculo de Excel, mismos que se presentarán en los anexos

De manera general, podemos señalar tres dimensiones que se encuentran en las entrevistas: las trayectorias formativas, que parecen tener incidencia sobre el dominio disciplinar, la inserción a la docencia y su experiencia a partir de la práctica que atienden a la dimensión pedagógica y la dimensión afectiva. La dimensión institucional está sumergida en ellas, ya que se parte del hecho que para la institución son buenos docentes aunque existen elementos que atienden ámbitos de características afectivas, mismos que se promocionan desde la propia misión y visión de la institución.

A partir de este análisis y tomando como marco de referencia los resultados del cuestionario de autopercepción docente que se presentó de manera previa en la Fase 1 de esta investigación permite dar pie al siguiente capítulo en el que se abordará el análisis y la discusión de los resultados.

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se retomarán los resultados de las dos fases llevadas a cabo en esta investigación. En primera instancia se mostrarán los principales resultados correspondientes a la fase cuantitativa a través del cuestionario de autopercepción docente. En este primer apartado se establece la descripción de la muestra incluyendo así como los resultados de las pruebas de hipótesis planteadas (Chi cuadrada).

Posteriormente se aborda la fase cualitativa desde el análisis de los discursos de los docentes destacados utilizando la propuesta de Charmaz (2006) con un enfoque en sus trayectorias (Tardif, 2004; Feixas, 2004). Se tomarán los resultados cuantitativos significativos para contrastarlos con los discursos de los docentes. Se argumenta que dentro de los discursos de los docentes premiados existen elementos señalados por los modelos de la Docencia Efectiva que se han construido a partir de sus experiencias, mismos que se interrelacionan con una dimensión afectiva y por tanto se analizan desde esta perspectiva mostrando como estos aspectos se relacionan con sus prácticas.

En el siguiente apartado se muestran los resultados de la primera fase de esta investigación.

5.1 FASE 1

En este apartado se mostrarán los resultado del cuestionario de autopercepción docente señalando la descripción de la muestra así como algunas de las pruebas estadísticas efectuadas. Se analizarán y discutirán algunos de los resultados obtenidos y se relacionarán con aspectos destacados por la literatura señalada.

5.1.1 LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE AUTO-PERCEPCIÓN

La distribución de la muestra se encuentra en rangos de una distribución normal (DE +-2) excepto para la edad de los profesores en la que la desviación estándar se encuentra en +-11

a partir de una media de 48.3 con un rango de 33 a 77 años, lo que significa que la edad de los profesores encuestados es muy amplia. Sin embargo, como se mostrará más adelante, la edad no necesariamente significa mayor experiencia en la docencia, pero la experiencia si incide en las aproximaciones que los profesores hacen en los procesos de enseñanza.

Descripción de la muestra:

La muestra de profesores se compone de las respuestas de 302 docentes que representan las diversas modalidades de contratación (profesor de asignatura o de tiempo completo) y que atienden a las diferentes licenciaturas logrando una representatividad que permite establecer generalizaciones sobre la población docente y que se refieren a las áreas de conocimiento así como al tipo de contrato que tienen con la institución

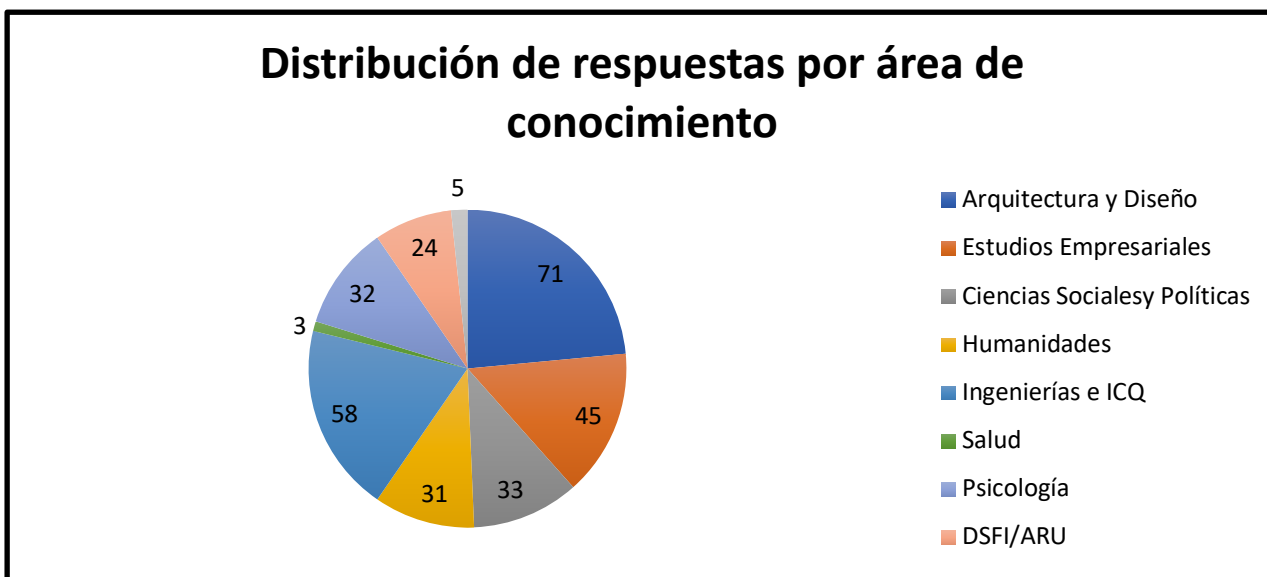


Figura 6. Distribución de respuestas por área de conocimiento

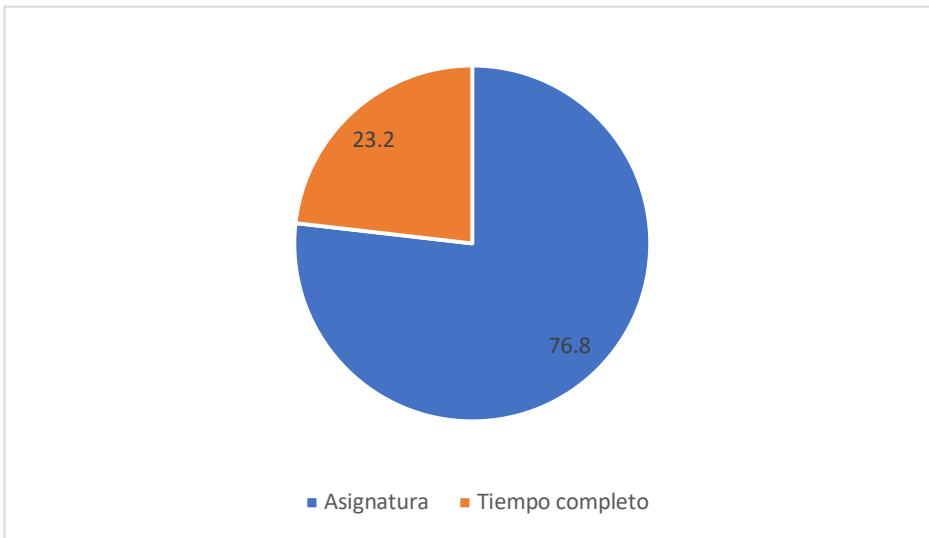


Figura 7. Tipo de contrato en los profesores investigados

Estos gráficos permiten afirmar que la muestra es representativa de la población total de los profesores misma que cómo se señalo de manera previa depende del número de estudiantes inscritos en las licenciaturas.

Por otro lado y considerando desde el modelo que la experiencia incide en la aproximación a las prácticas y que se refleja en los estudiantes se procedió a caracterizar a la muestra con respecto a este factor.

La experiencia docente de los profesores que respondieron al cuestionario, se distribuye entre 0 y 14 años o más. La mitad (51.3%) de los encuestados tiene 14 años o más de experiencia docente. El resto de las categorías se distribuye entre 0 a 3 años con el 14% y de 11 a 13 años con el 9.6%. Es interesante notar que el número de profesores que se encuentran entre los rangos 4 a 7 y 7 a 10 años y que conforman el 25.1% de la población no se pueden agrupar en los resultados, por lo que valdría la pena indagar que sucede con estos individuos.

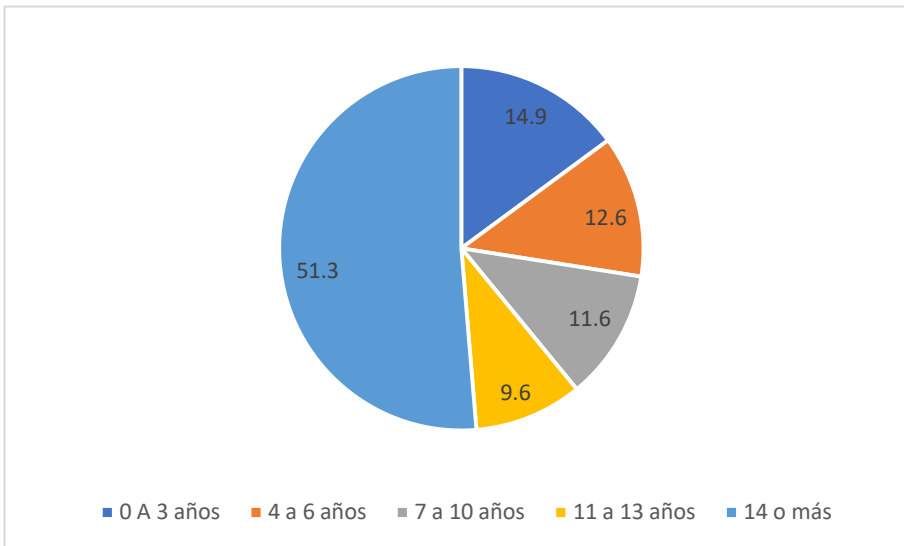


Figura 8. Experiencia docente de los profesores

Con respecto al grado de formación, el 93% tiene Maestría en diferentes áreas dentro de las que predominan las áreas de Humanidades (27.6%), Matemáticas, Ciencias Exactas e Ingenierías (19.7%) y Económico Administrativas (17.8.%). Este resultado es esperado dado que dentro de las políticas de la universidad está la contratación de profesores que cuenten con maestría. Se puede inferir que existen ciertas áreas disciplinares en las que el grado tiene mayor peso que en otras.

En el caso de docentes con Doctorado, las frecuencias, entre quienes lo ostentan y quienes no, se invierten, ya que el 63.2 de los profesores encuestados no tiene este grado. Los resultados indican que 140 profesores cuentan con el doctorado. De cualquier manera, entre quienes sí lo poseen, el orden de los porcentajes es similar al que se obtuvo para las áreas de Maestría, distribuyéndose en primer lugar Humanidades (15.2%), Matemáticas, Ciencias Exactas e Ingenierías (6.6%) y Ciencias Sociales (5.3%). En el caso del área Económico – Administrativa solo 10 profesores cuentan con dicho grado. En la figura 4 puede observarse el área en la que se insertan los estudios de licenciatura, especialización, maestría, doctorado y posdoctorado realizados por los profesores de la Universidad Iberoamericana. En relación con los estudios de licenciatura, el 61% de los profesores realizaron su formación en los campos disciplinares de las humanidades y las matemáticas, ciencias exactas e ingenierías. Mientras que sólo el 1.3% de los profesores realizó sus estudios de licenciatura en el área de educación.

A continuación se muestra dicha información en la siguiente figura.

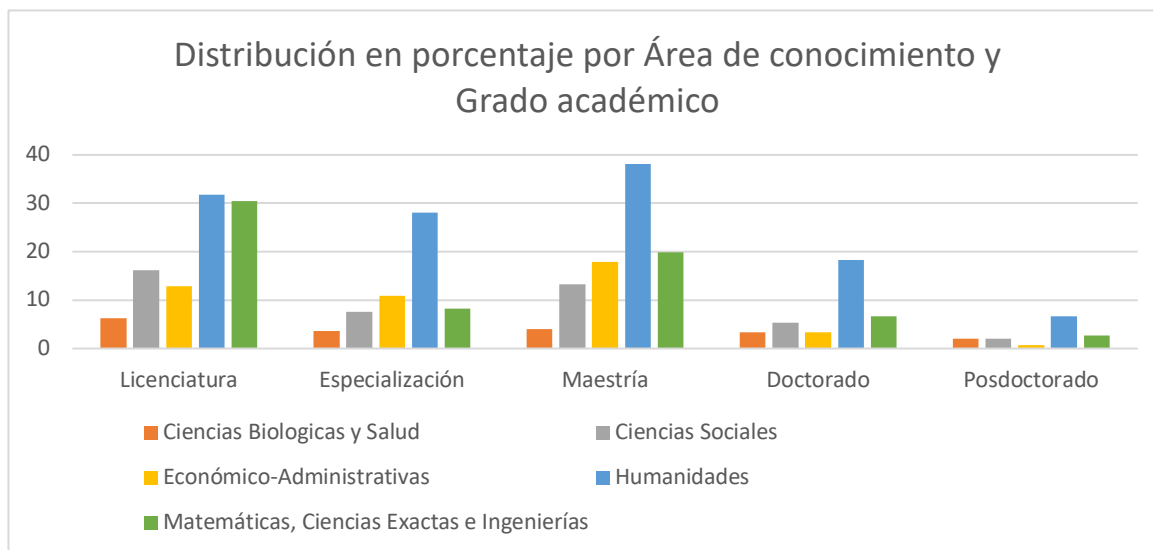


Figura 9. Distribución por área de conocimiento y grado de formación

Es interesante resaltar el dato que los profesores están especializados en las áreas disciplinares, mientras que solo 1.3 % lo hacen en el área de educación. Estos datos pueden mostrar que desde la perspectiva institucional, se considera tener mas valor al conocimiento disciplinar ya que esta área se cumplimenta con los estudios de posgrado (maestría y doctorado) que a la formación pedagógica. Las implicaciones que estos datos muestran pueden señalar que los docentes encuestados no necesariamente están familiarizados con las situaciones que se dan en el aula, ya que los programas de maestría y doctorado suelen estar enfocados en la investigación y no en la práctica docente. Parece ser entonces que existe un enfoque en el dominio disciplinar, mismo que cómo se verá más adelante, se refuerza en los discursos de los profesores entrevistados.

En contraste con estos resultados el 53% imparte 14 horas o más semanales con un rango entre 2 y 7 cursos diferentes por semana. Es importante señalar que en este conteo se les pidió específicamente que contabilizaran tanto las clases dentro de la propia universidad como las que imparten en otras escuelas o universidades, por lo que se puede inferir que más de la mitad de los profesores son profesionales de la docencia. Por otro lado, y para confirmar esta hipótesis es importante mencionar que, dentro de las políticas de contratación de la IBERO Cdad. de México, existe la restricción del número de horas asignadas, mismo que no puede

ser mayor a 12 horas frente a grupo, por lo que sí existe un número superior a este dato, significa que son horas que se imparten en otras instituciones.

De ellos, el 72.5% ha tomado cursos de inducción enfocados a las normas, la filosofía de la UIA (77.8%) y el proyecto educativo (71.9%). Sólo el 44.7% reporta haber tomado cursos relacionados con la actualización de los contenidos disciplinares, mientras que el 58.2% dice haberlo hecho en estrategias de enseñanza de la materia que imparten. El 72% ha tomado cursos en valores. Sin embargo, sólo el 39% ha tomado cursos en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Cabe resaltar que alrededor del 17% de los encuestados no respondió a estas preguntas.

Estos resultados parecen indicar la importancia que para la institución escolar y sus docentes tienen los cursos dirigidos a los valores y que de alguna manera los cursos enfocados al uso de la TIC no han logrado permear entre los docentes. Una posibilidad de estos resultados es la edad de estos últimos ya que es una planta docente con una media de 48.3 años.

En la siguiente figura se muestran los resultados en porcentajes de distribución de los temas tratados en los cursos de inducción.

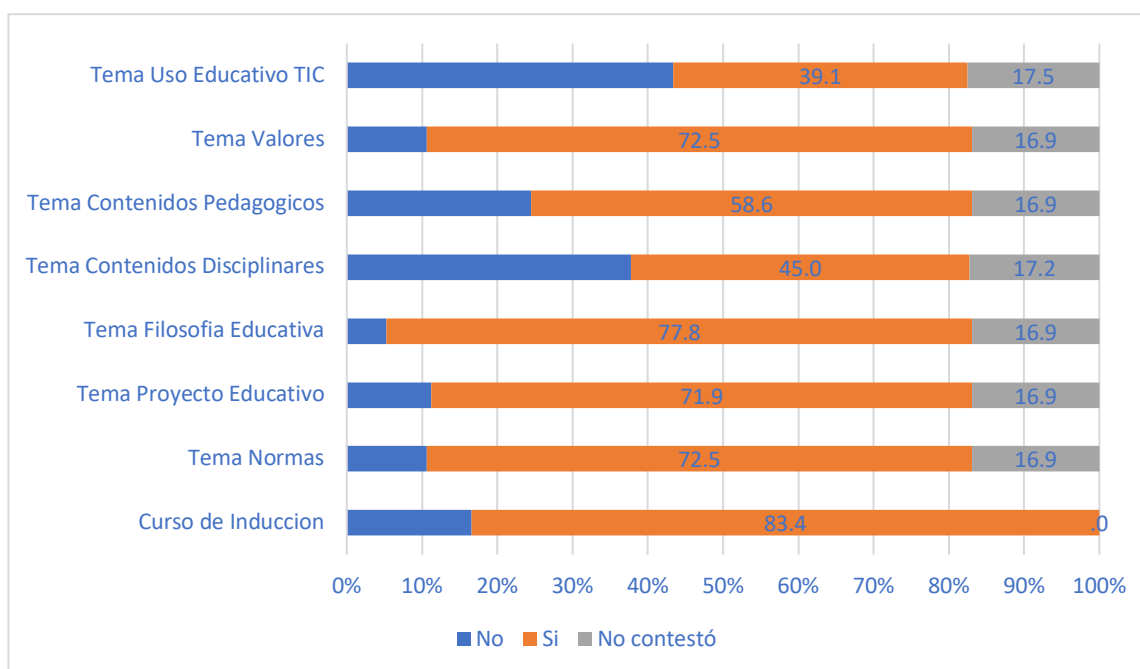


Figura 10. Distribución de los cursos de inducción que han tomado los profesores por tema

A partir de este gráfico podemos notar como más del 80% de los profesores encuestados han tomado un curso de inducción que dura dos días y que se enfoca a la filosofía educativa, al proyecto educativo, a los valores y a las normas institucionales. Si se suman los porcentajes asociados a aspectos de índole disciplinar entre los que responden no (37.7%) y los que no contestaron (17.2%) resulta que más de la mitad de la muestra (54.9%) no recibieron una inducción sobre los contenidos disciplinares. Esto puede deberse a que desde la institución se asume que los docentes tienen un dominio sobre las disciplinas. También podemos notar que casi un tercio de los profesores que contestaron el cuestionario (24.5 %) señalan no haber recibido una inducción relacionada con aspectos pedagógicos. Si se suman los porcentajes de los que respondieron no y los que no contestaron (16.9%) resulta que el 41.4% de los docentes señalan no haber recibido inducción al respecto. Según Feixas (2010) y Feixas, Fernández, Lagos, Quesada y Sabaté (2013), el diseño de los programas de formación del profesorado es el que más contribuye a la transferencia. También señala que los programas que mayor incidencia tienen son los programas de duración larga (inicial y continua) por lo que podemos deducir que los cursos de inducción planteados por la institución son valiosos, no cubren las necesidades de los profesores en términos de promoción de aprendizajes.

Al respecto y en el mismo sentido, Darling-Hammond (2012) señala que cualquier curso con una duración menor a catorce horas no tiene incidencia sobre las prácticas efectivas de la docencia, por lo que los programas de formación docente debieran tener una duración entre seis meses y un año.

Por otro lado, los resultados indican que sólo un tercio de los profesores ha participado como formador con la siguiente distribución:

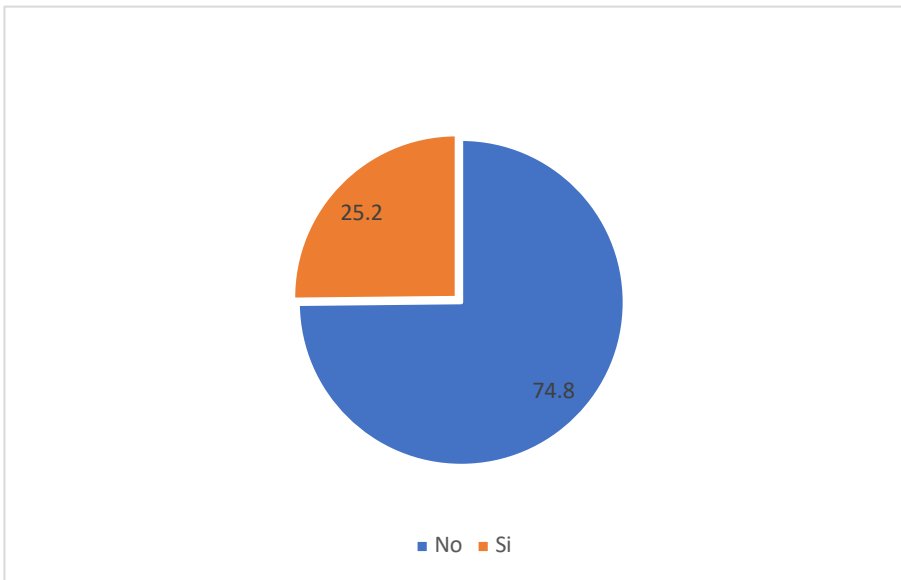


Figura 11. Participación de los docentes en cursos de capacitación como formadores de docentes

En este gráfico se muestra que el 74.8% de los profesores no han recibido capacitación para fungir como formadores de docentes universitarios; lo que parece mostrar que la institución tiene un grupo de docentes que utiliza para los cursos de formación, mismo que no se amplía. Esto puede deberse a que existe un área específica que atiende a los profesores de nuevo ingreso y que por tanto utiliza a dichos empleados para atender este aspecto. Estos resultados parecen indicar que la propia universidad se enfoca en aspectos institucionales más que formativos en términos pedagógicos y que por tanto atiende a los principios, misión y visión de la institución. Ahora bien y según Feixas et al. (2010) los programas enfocados a desarrollar competencias en el profesorado parecen mostrar resultados positivos en términos de aprendizaje, por lo que pareciera que el abordaje que hace la institución no es promotora de las prácticas de docencia efectiva en otros ámbitos que no sean la formación de valores y actitudes como se verá a continuación.

Para conocer la relación e incidencia entre los cursos de inducción los resultados muestran una correlación importante (0.744 $p < 0.01$) entre los asociados a aspectos didácticos pedagógicos y los que tratan temas de formación en valores y actitudes. Estos resultados

parecen indicar que los profesores relacionan la importancia del modelo pedagógico con aspectos valorales de lo que se espera del docente y de los estudiantes. Cabe recordar que en los cursos de inducción se establece la importancia de la misión y visión de la IBERO Ciudad de México como promotora de valores y el uso del modelo de la Pedagogía Ignaciana para lograr dichos aspectos.

También existe una correlación de 0.66 $p < 0.01$ entre los cursos de actualización de contenidos y los de temas didáctico pedagógicos. Estos resultados pueden explicarse desde la perspectiva de un curso establecido de manera obligatoria llamado Aprendizaje por Competencias, en el que se aborda tanto el modelo por competencias como los principios de la Pedagogía Ignaciana y en el que es necesario aplicar los contenidos de dicho curso a la asignatura que se imparte. De esta manera, puede mostrarse como políticas institucionales se reflejan en la percepción de los docentes.

Con respecto a los requerimientos que expresan los docentes, el 65% declara requerir cursos en estrategias didácticas, el 57% en evaluación de los aprendizajes y el 55.3 % en el rubro de dimensiones afectivas de la docencia. Estos datos reflejan que aunque existan cursos que pretenden atender estos rubros, los docentes siguen señalando necesitar más tal y como lo expresan en la siguiente figura:

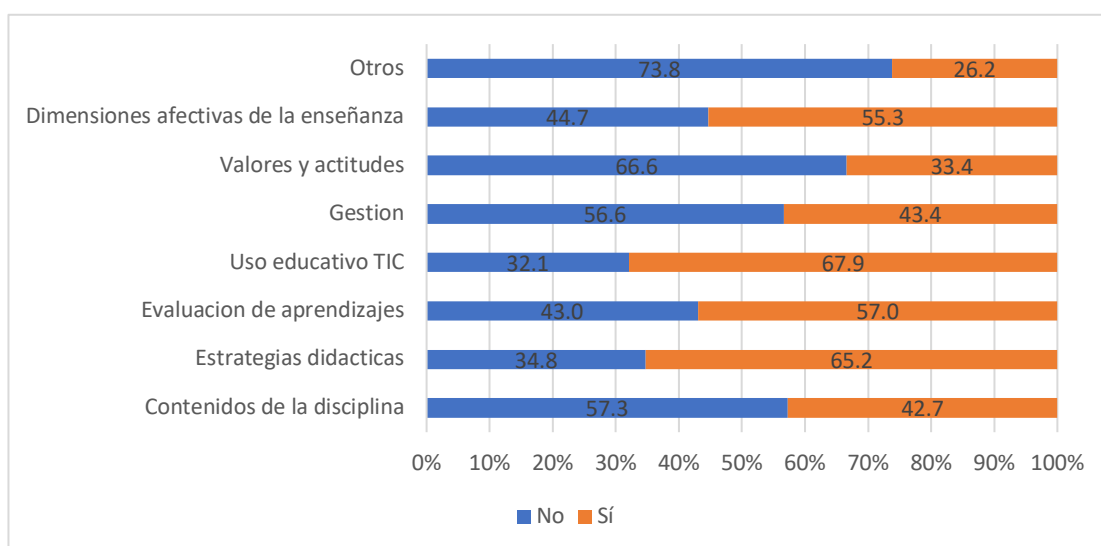


Figura 12. Necesidades expresadas por los docentes

Si se relaciona estos resultados con los aspectos que los docentes establecen para mejorar sus prácticas mismos que se explicitan en la Tabla 3 podemos destacar que las estrategias de enseñanza, las motivacionales y la evaluación de aprendizajes son temas conflictivos para los profesores. Estos datos reflejan que cuando los docentes se enfrentan a un grupo y aunque en su mayoría cuando son docentes experimentados, ya que el 60% tiene más de 9 años como profesor, más de la mitad de ellos expresan que siguen requiriendo cursos asociados al dominio pedagógico.

Tabla 3. Declaración de los docentes sobre algunos aspectos a mejorar

| Aspectos a mejorar | Si | No |
|----------------------------|-----------|-----------|
| Conocimiento disciplinar | 34.5 | 63.8 |
| Estrategias de planeación | 41.1 | 57.9 |
| Estrategias de enseñanza | 58.6 | 40.1 |
| Estrategias motivacionales | 54.6 | 44.1 |
| Evaluación de aprendizajes | 48.4 | 49.7 |

Parece ser entonces y a partir de estos resultados que los profesores encuestados parecen reconocer sus áreas de oportunidad mismas que se asocian a los dominios pedagógicos desde la visión de la docencia eficaz (Bain, 2004; Hattie, 2015; Shulman, 2005)

5.1.1.2 LA PLANEACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DEL CURSO

Según las respuestas de los profesores más de la mitad ha tomado cursos asociados a la planeación de los cursos lo que indica que los profesores parecieran tener conocimientos al respecto. Los resultados se presentan en el gráfico 8 en el que se les pregunta sobre este aspecto

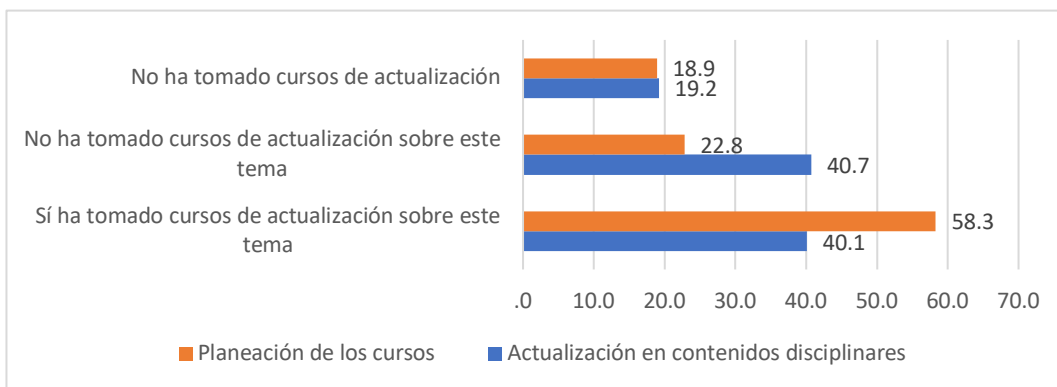


Figura 13. Distribución de los cursos de actualización tomados por los docentes

Ahora bien, la distribución del tiempo de planeación del curso se divide en orden de importancia entre 2 horas (36.8%), 1 hora (26.3) y 4 horas o más (21.4%). Por otro lado, el tiempo de preparación de materiales de apoyo se distribuye con un 30% para la primera y última de estas categorías. Esto significa que los docentes utilizan un tercio del tiempo de la planeación a la búsqueda y preparación de materiales de apoyo a sus clases. Sin embargo, para intentar asociar este dato con la experiencia de los profesores, las correlaciones obtenidas fueron muy bajas y no significativas, por lo que no se puede asociar el tiempo de planeación con la experiencia docente. Sin embargo, si existe una correlación media (0.355 $p < 0.01$) entre el tiempo de planeación de clases y la búsqueda de materiales de apoyo. Estos resultados pueden indicar que la experiencia docente permite tener un bagaje asociado a la planeación general y que los docentes sólo buscan nuevos materiales de apoyo para sus clases.

Para determinar la relación entre utilidad de los cursos de actualización y las actividades relacionadas con la planeación se llevaron a cabo pruebas de correlación entre las diferentes preguntas asociadas. Los resultados indican que no existen correlaciones importantes entre los cursos y las actividades de planeación, siendo los resultados bajos y no significativos.

Estos resultados parecen confirmar lo señalado en la literatura en las que se muestra que cuando las IES establecen cursos, éstos no necesariamente se reflejan en las prácticas cotidianas de los docentes.

Sin embargo, en este rubro y a partir de una prueba de Chi cuadrada se puede afirmar con 95% de confiabilidad que en el caso de los profesores de la IBERO Cd. de México, el dominio

de la didáctica de la asignatura depende de los años de experiencia docente. Esto puede significar que en ausencia de una formación pedagógica, los docentes de la institución investigada apelan a sus experiencias previas para utilizar las estrategias que mejor les han funcionado a lo largo de su trayectoria docentes.

Por el lado de los ajustes a la planeación, se puede concluir con base a la prueba de Chi-cuadrada depende de la consideración que tienen los profesores sobre este rubro en las actividades de planeación. Esto puede significar que los profesores, a pesar de hacer una planeación previa consideran en ella que deberán hacer ajustes lo que permite una flexibilidad dentro de los programas de estudio. También los resultados de la prueba de Chi cuadrada señalan que los profesores encuestados declaran llevar a cabo actividades de evaluación diagnóstica mismos que se asocian a la planeación de sus clases.

Podemos inferir entonces que es su experiencia como docentes lo que les provee de herramientas asociadas con la planeación y la construcción de aprendizajes de manera que la planeación se convierte en un marco flexible ya que ha a partir de las evaluaciones diagnósticas modifican sus planeaciones. Es decir, existe en estos docentes un enfoque centrado en el estudiante que apunta al desarrollo de éstos a partir de sus conocimientos previos.

5.1.1.3 LA CONDUCCIÓN DE LAS CLASES

La gran mayoría de los docentes considera que la conducción de sus cursos está enfocada a desarrollar el pensamiento crítico de sus estudiantes. Para ello se efectuó un análisis factorial.

A partir de los análisis factoriales los resultados muestran que existen dos tipos de conducción; estas estrategias de conducción se han denominado para efectos de la comprensión de los datos en Estrategias de Conducción Activa (Factor 1) que promueve el dominio del contenido y Estrategias de conducción Afectiva (Factor 2) que atiende a factores emocionales. Entre ambas se explican el 61 % de la varianza asociada.

En estos tipos de conducción parecen promover el trabajo de los estudiantes de manera individual. Es decir, aunque existen dos tipos de conducción ambas parecen estar enfocadas al desarrollo individual ya que no se ve claramente que soliciten o promuevan la ayuda entre compañeros dado que el 47% dice que nunca o poco lo hace y el 48% que lo hace frecuentemente o siempre. Es decir, a pesar de que la literatura destaca la importancia de este factor como promotor de aprendizajes no parece haber una línea clara con respecto a este recurso didáctico. Podría inferirse que dentro de la concepción del aprendizaje que los profesores tienen, el aprendizaje es concebido como una situación individual, por lo que no hace falta promover el trabajo entre pares para la mayor comprensión del mismo. Esta situación contrasta con la situación en entornos reales, en las que los trabajos entre pares son una necesidad para solucionar problemas de la vida cotidiana.

Lo que sí aparece en el cuestionario de autopercepción y que se asocia a la conducción es la comunicación con los estudiantes para establecer un clima apropiado. Los resultados se presentan en la Figura 14.

El 60% de los profesores considera que la comunicación con sus alumnos es muy buena, mientras que el 38% la considera buena. Estos datos indican que dentro de la institución el clima de aula es amable. La importancia del clima del aula ha sido señalada desde los primeros autores de los modelos de la docencia eficaz. Dentro de ellos y de manera particular Bain, 2004; Hattie, 2011; Marzano et al. (2003 y 2005) señalan la necesidad de establecer un clima propicio para el aprendizaje mismo que se basa en establecer una buena comunicación con los estudiantes.

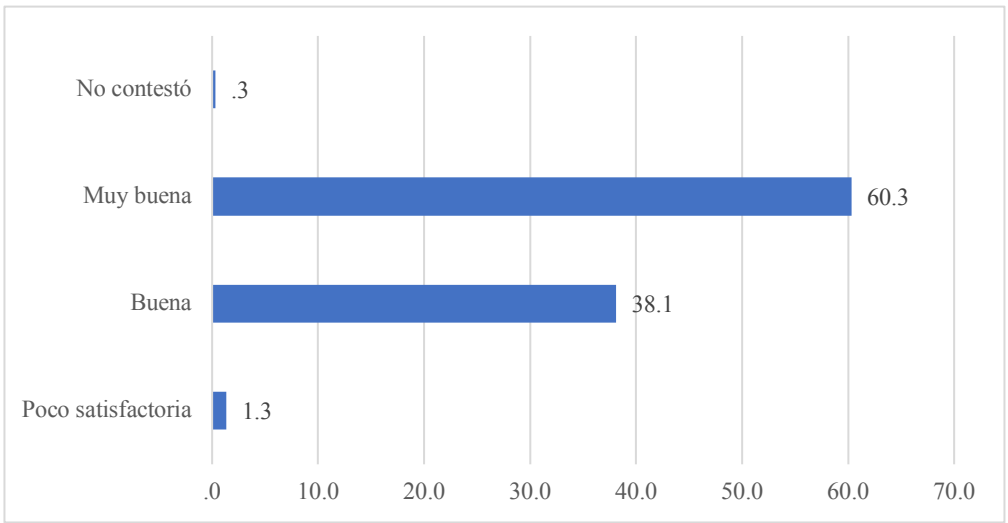


Figura 14. Porcentaje de distribución de la calidad de la comunicación entre el docente y sus alumnos

La atribución de la calidad de la comunicación en el aula parece estar distribuida en diferentes factores mismos que se muestran en el gráfico 15.

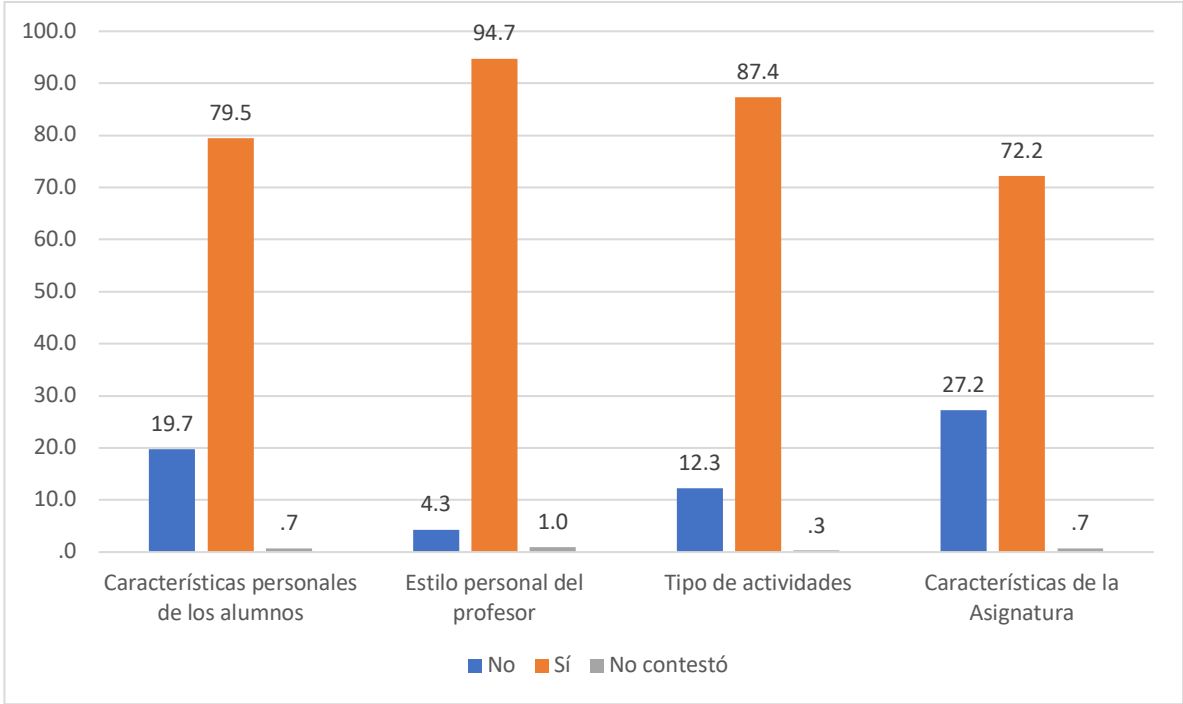


Figura 15. Atribuciones sobre la calidad de comunicación

Tal y como se muestra en este gráfico los profesores ponderan la importancia de su labor y el tipo de actividades pero también consideran las características de sus estudiantes . Es decir, si bien el estilo personal se refleja en el tipo de actividades que promueve dentro de las características de la asignatura, otorga importancia a las características de los alumnos. Esto significa que los docentes de la universidad introyectan la importancia del profesor como un promotor de actividades pero que consideran que los estudiantes son un factor clave para establecer una buena calidad de comunicación dentro del aula. Es decir, el docente y sus prácticas requieren de los estudiantes para establecer un clima adecuado. Como se muestra en la gráfica los propios profesores perciben que la calidad de comunicación es multifactorial, y que se relaciona con los estudiantes, con los docentes, con las actividades y con las características de la asignatura. Esto parece indicar que los profesores encuestados perciben la multifactorialidad de la buena comunicación en el aula.

5.1.1.4 LA EVALUACIÓN

Con respecto a la evaluación podemos mencionar que el 90% de los profesores efectúa evaluación final y ajustes a la planeación asociados a los siguientes semestres. Estas frecuencias disminuyen cuando se trata de evaluación diagnóstica y evaluación formativa, aunque los resultados de su uso siguen siendo elevados (87% y 81%).

Los instrumentos de evaluación utilizados se encuentran asociados a lo que llamaríamos instrumentos más tradicionales como exámenes, exposiciones, algunos proyectos y en menor medida otras formas como la autoevaluación o la co-evaluación o los diarios de campo.

A partir de estos elementos de evaluación los profesores establecen niveles de desempeño asociados a una calificación, en los que se indican la posibilidad de los estudiantes para discutir los resultados.

Tal y como se señala en la siguiente figura (16) los resultados indican dos posturas: aquellos que están poco dispuestos a discutir los resultados con los estudiantes y los que siempre lo hacen. Ahora bien si se suman los de siempre con los de frecuentemente resulta que el 57.6 de los profesores establecen un dialogo con los estudiantes asociados a los resultados de la

evaluación. Estos datos parecen indicar que en la mayoría de los profesores existe una disposición para considerar a los estudiantes en términos de la evaluación/calificación.

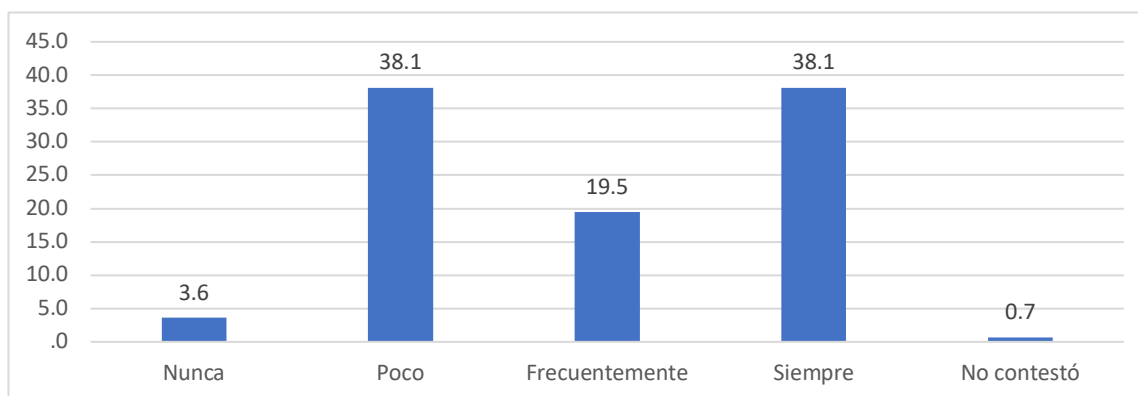


Figura 16. Frecuencia de discusión de los resultados con los estudiantes

A partir de estos datos podemos señalar que, en general, los docentes de esta institución, tienen una media de 48 años, tienen una amplia experiencia docente misma que incide sobre las habilidades didácticas y el fomento del trabajo efectivo, han tomado cursos de actualización y que estos se encuentran asociados a la planificación de los cursos (58.3) y en menor medida a la didáctica de la disciplina (40.1). Si bien los profesores declaran que la decisión del curso se encuentra por iniciativa personal, también existe una razón institucional en la que la institución indica la necesidad de tomar cursos de actualización y los provee sin ningún costo para los docentes. El uso de las TIC está asociado a las herramientas ofimáticas así como el uso social de dichas tecnologías. De manera adicional destinan tiempo semanal a la preparación de las clases y la búsqueda de materiales y adecúan su enseñanza de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, y consideran la re corrección de los resultados lo que se refleja en una muy buena calidad de la comunicación con sus estudiantes.

Estos resultados permiten establecer un contexto general sobre la práctica docente de los profesores de la IBERO Ciudad de México que sirve de marco para poder analizar las entrevistas de los profesores destacados, misma que se abordará en el siguiente apartado.

5.2 FASE 2: EL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DESDE LA APROXIMACIÓN CUALITATIVA

En este capítulo se llevará a cabo el análisis de las entrevistas de los 22 profesores entrevistados. La metodología de análisis seguida, está referida a la aproximación propuesta por Charmaz, (2006) en la que se parte de una lectura abierta de las entrevistas para encontrar similitudes y diferencias que permitan resaltar los elementos que inciden en las prácticas docentes de los profesores entrevistados.

Considerando que el primer objetivo de la investigación, se refiere a la caracterización de las prácticas docentes de estos profesores considerados como buenos, una parte importante es conocer quienes son ellos. Si partimos de que el modelo que guía esta investigación considera que la formación y las trayectorias docentes inciden en el pensamiento y por tanto concepción de la práctica, en el primer apartado se hablará sobre las trayectorias docentes, para posteriormente analizar sus discursos desde los modelos de la docencia eficaz y buenas prácticas. También se dedicará un apartado a la dimensión afectiva de la docencia, ya que una de las características que se señalan en la literatura consultada es la importancia de la motivación, constructo asociado a las emociones. Se argumenta que la dimensión afectiva está presente tanto en sus trayectorias como en el abordaje que hacen en sus prácticas cotidianas como profesores mismos que se reflejan en la planeación, conducción y evaluación.

Dado el número de entrevistados y para efectos de lectura se asentarán solo las señalizaciones más puntuales, con el fin de reflejar mayor claridad la exposición será bajo la siguiente secuencia:

5.2.1 TRAYECTORIAS PROFESIONALES DE LOS DOCENTES ENTREVISTADOS COMO ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DEL DOMINIO DEL CONTENIDO DISCIPLINAR Y PEDAGÓGICO

Para comprender las prácticas docentes de nuestros profesores es necesario hacer un recorrido que parte desde sus áreas de formación así como de su inserción a la profesión docente. Partimos del hecho que un profesor es una persona (Zabalza, 2010, Loredo 2004) y por lo tanto se configura a partir de sus experiencias personales como profesionistas y

también como profesor. Estas experiencias relacionan los conocimientos, las prácticas y los sentimientos por lo que el primer ámbito que se analiza son las trayectorias de los docentes desde el ámbito de su profesión de origen.

5.2.1.1 LA FORMACIÓN COMO PROFESIONISTAS (CERTIFICACIÓN)

Tal y como se mencionó de manera previa los docentes entrevistados señalan tener diversas certificaciones que van desde la licenciatura (1), maestrías profesionalizantes, es decir enfocadas a temas propios de la disciplina (15) y doctorado (5). Sólo uno de los docentes entrevistados señala tener el grado de Maestro en Educación, grado obtenido en la Ibero en el programa de Educación Humanista. Tardif (2004) pone énfasis en reconocer la necesidad que se requiere para comprender los saberes docentes, mismos que se relacionan con sus historias, conocimientos y prácticas por lo que se relatarán los caminos de algunos de los profesores entrevistados.

En el caso del profesor que tiene la licenciatura, además del ejercicio de la profesión con muchos años en la práctica de ella, es además un hito dentro de la estructura de la licenciatura por haber sido parte de la visión de la carrera desde hace muchos años. Es decir, que además de ser profesionista exitoso ha tenido incidencia en la construcción de la licenciatura en la Ibero, integrando elementos de valor para el modelo jesuita, mismo que se encuentra enfocado al desarrollo integral del individuo. *...ya llevaba yo varios años de trabajar con él de dar clase, ...mi encargo fue eso, vamos a hacer que esto sea humano, y bueno, costó mucho trabajo, pero como yo tenía el apoyo de él como director poco a poco lo fuimos logrando, y sí se logró, cambiar esa parte (A1)*. Bajo la frase de este profesor subyace la propuesta institucional misma que como se verá más adelante parece favorecer aspectos señalados por los modelos de la Docencia Eficaz (Sheerens y Creemers, 1989) en los que se señala la importancia del contexto institucional para el desarrollo de la práctica docente.

Con respecto al resto de los docentes entrevistados, parece que la obtención del grado está relacionada con intereses de índole profesional o personal. Es decir, el grado de maestría o doctorado según sea el caso, está asociada con los intereses propios de los profesores

entrevistados como pueden ser: inquietudes y visión de vida, ampliar sus concepciones sobre su práctica como profesionistas o escalar en la jerarquía propia de la profesión. Tal es el caso de dos profesores que pertenecen al área de Económico-Administrativas, para quienes el grado obtenido les permite avanzar en la jerarquía propia de la profesión ...*si no tienes tu MBA no puedes subir al siguiente (E2) ,... después una maestría en administración, la contaduría la estudié en la Universidad Nacional y luego posteriormente la maestría la estudié en el Tecnológico de Monterrey (E1)*. Tal y como señala E2, la maestría en administración de negocios es un requisito jerárquico establecido por la profesión para acceder a niveles superiores. De esta manera se puede inferir que en los profesores de Económico-Administrativas el grado de maestro es casi obligatorio para el ejercicio de la profesión en niveles de jerarquía superior, intereses que se acoplan a los de la institución ya que, dentro de las políticas institucionales, se encuentra que los profesores de licenciatura o pre-grado cuenten por lo menos con un grado superior al que enseñen (UIA, Reglamento de personal académico)

El grado académico entonces, dentro de los profesores entrevistados, parece cumplir con funciones asociadas a la profesión disciplinar, mismas que no necesariamente están relacionadas con la docencia, sino con los intereses propios de los individuos. Éstos se encuentran, en general, asociados al crecimiento en conocimientos de la disciplina que practican o bien hacia su crecimiento en conocimientos de manera general. Parece ser entonces que entre las características de estos buenos docentes se encuentra la necesidad de expandir sus conocimientos lo que parece redituarse en una ampliación de su campo de acción, que eventualmente, en el caso de nuestros entrevistados, incide en su práctica docente. Hattie (2015) señala que una de las características del modelo de Aprendizaje Visible se refiere a fomentar la expansión del conocimiento hacia otros contextos y que es una forma de valorar los aprendizajes de los estudiantes. Esto podría considerarse lo que Pozo (2009) resalta como la transferencia de conocimientos. Según Bain (2004) una de las características de los mejores docentes en el nivel universitario es que conocen su materia extraordinariamente bien, lo que en este caso, parecen haber obtenido a través de sus posgrados. Ahora bien, podemos inferir que para que exista la expansión hacia otros contextos, el profesor en cuestión debe ser capaz de establecer algunas líneas de ampliación, mismas que en el caso de los entrevistados, ha conocido por otras experiencias.

Parece entonces que la obtención de los posgrados se asocia en general con conocimientos disciplinares*Realicé la Maestría en Energía, Fluidos y Sistemas Térmicos en la Universidad Estatal de Ohio (I1)... y a la par hice la Maestría aquí también de Gestión de Innovación Tecnológica, y cuando termine la Maestría me salí de trabajar de donde estaba (I3)... La maestría, así se llama “En Estudios Rurales” en el Colegio Michoacán y el doctorado ahí mismo en el Colegio Michoacán en Ciencias Sociales (H1),... Y después hice una Maestría en Historia del Pensamiento en la UP (Universidad Panamericana) que es básicamente en el área de filosofía, la cual me abrió el mundo, y me encantó. Y posteriormente un Doctorado en Ciencias del Desarrollo Humano en una escuela de Psicología Psicoanalítica (N2).Hice una Maestría en Ciencias de la Ingeniería en la UNAM, en el instituto de Materiales. Y ahorita estoy por concluir el Doctorado aquí mismo, en la Ibero (M1)*

Así pues, algunos docentes señalan la obtención del grado a partir de sus propias inquietudes, es decir, por la propia atracción de seguir desarrollándose dentro de la educación formal: ... *después empecé a trabajar para un laboratorio para atender equipo médico y a la par hice la Maestría aquí también de Gestión de Innovación Tecnológica(I3); ...tengo Maestría en Diseño Industrial por la UNAM, que fue donde digamos hice todas las investigaciones en mi tema de mayor experiencia igual de mi gusto que es el de las tendencias de diseño (D1); para tener una visión más amplia de su profesión: ...me abrió el mundo (N2),... se me abrió un mundo pero maravilloso (E3),;... estudié la maestría en desarrollo humano, ahí me nutrí del de la importancia de centrarse en la persona(H3) o también como una forma de titulación... Antes de terminar la licenciatura yo comencé a estudiar la Maestría, ahí mismo en la UNAM. Había la facilidad, siendo nosotros ahí de casa, de poder iniciar los estudios de Maestría, sin haber entregado el título de licenciatura, justo cuando estaba acabando la Maestría, pues me titulé de la licenciatura, y ahí inmediatamente me titulé de la Maestría(M3). Es decir, un buen número de los profesores entrevistados consideró sus estudios de posgrado enfocados al desarrollo profesional y personal.*

Según Feixas (2004) la definición del desarrollo profesional es gradual. En sus palabras: “el desarrollo profesional como el proceso gradual mediante el cual la profesión se desarrolla a través de la acumulación de descubrimientos y aprendizajes individuales y colectivos fruto

de la reconstrucción de la experiencia”(Feixas, 2004 p.33). Aunque esta autora se refiere al desarrollo profesional como profesores, cabe hacer la equivalencia desde el dominio de la disciplina. Si consideramos que un profesor universitario tiene una profesión de origen (Zabalza, 2010) misma que se ha enriquecido a través de sus propias experiencias como profesionalista y que dichas experiencias han producido aprendizaje, cada docente lleva a cabo un camino que en general termina por enriquecer la práctica docente.

De esta forma y considerando que las diversas trayectorias formativas permiten a los docentes entrevistados acumular aprendizajes asociados con la disciplina . En el siguiente apartado se señalará como la formación pre-docente incide en el dominio del contenido disciplinar, requisito asociado a los modelos de la docencia eficaz y las buenas prácticas

5.2.1.2. LA INCIDENCIA DE LA FORMACIÓN EN EL DOMINIO DE LA DISCIPLINA

Según diversos autores (Shulman, 1997; Hattie, 2009; Hattie y Yates, 2013, Bain, 2004; Ball, 2005; Darling-Hammond, 2005, Pozo, 2009, Murillo, 2010; Martínez Garrido, 2015) el dominio de los contenidos de la disciplina es una condición *sine qua non* para un profesional de la docencia. Es decir, un docente universitario requiere de los conocimientos de su profesión para enfrentar la docencia.

Algunos de los autores mencionados basan sus afirmaciones en estudios que abarcan desde los niveles básicos hasta la media superior (Shulman, 1997; Hattie, 2009; Hattie y Yates, 2013, Ball, 2005; Darling-Hammond, 2005; Murillo, 2010; Martínez Garrido, 2015). En el caso de la educación en el nivel terciario, es decir la educación superior, los estudios (Bain, 2004; Pozo, 2009; Hattie, 2015; Zabalza, 2003) parten desde el principio antes propuesto. Es decir, un profesor universitario debe y por eso está ahí, porque domina los contenidos del programa como un requisito previo para ingresar a la docencia. Los estudios relacionados con la formación profesional docente en este nivel, decantan que todos los maestros conocen sus materias extremadamente bien (Bain, 2004). Es decir, y tal y como Zabalza (2003 y 2010) señala que el dominio de los contenidos de la asignatura se encuentra como un factor primordial de las competencias del docente universitario. Es un hecho, que las universidades en general contratan a los profesores a partir del dominio del conocimiento disciplinar (Hattie, 2015). En este sentido, la institución investigada, la Ibero, no es la excepción. Dentro

de los requisitos de contratación para ser docente se requiere entre otros tener un grado mayor al nivel que se imparte (Reglamento del personal académico, IBERO, 2015).

El dominio del conocimiento disciplinar de los profesores entrevistados, se enmarca a través de la formación profesional que han cubierto a lo largo de sus vidas por lo que en este apartado se hará un recorrido de las trayectorias como profesionistas.

Así pues, y a partir del discurso de los profesores, se puede inferir que dominan el conocimiento de la disciplina, es decir, son especialistas en los temas que se abordan en el currículo universitario, *...básicamente en áreas en donde yo me siento más fuerte que son metodología, estadística y diseños de investigación, ó sea toda el área del eje metodológico(N1)*

Según el modelo de análisis propuesto como guía de la investigación, la formación disciplinar incide en las actividades de planeación y conducción del profesor así como, en su concepción sobre cómo se expresan en sus actividades docentes. De esta manera, y a partir del discurso de los docentes, parece ser que la formación disciplinar incide en ámbitos asociados al dominio de contenidos teóricos y la aplicación práctica. Si atendemos las respuestas del cuestionario aplicado a los docentes de la institución investigada, el 97.7% de los docentes encuestados señalan el dominio de los contenidos disciplinares como una de sus fortalezas. En este sentido, los docentes entrevistados confirman esta percepción sobre la importancia del dominio disciplinar en sus labores cotidianas.

En sus trayectorias, los docentes entrevistados expresan el dominio del contenido disciplinar que existe en el currículo universitario, mismo que ha surgido a través del estudio y de la práctica laboral como profesionistas *...estudié derecho en Escuela Libre de Derecho toda una aventura estudiar en Escuela Libre de Derecho... trabajé en el gobierno, me gusta mucho el servicio público, trabajé en la Secretaría de Relaciones Exteriores en la Dirección Consular de Protección de Mexicanos en el Extranjero y después trabajé en la Secretaría de Hacienda, el servicio público me gusta(S3)...combiné la práctica docente con la práctica profesional, al principio obviamente trabajando en un despacho ... prácticamente fue así a la par mi trabajo profesional pues relativamente poco tiempo después, empecé a desarrollar con mi esposa, en ese momento era mi novia todavía, y con mi padre, algunos proyectos*

independientes a lo que hacía en el despacho de Augusto Álvarez, hasta que consolidamos mi esposa y yo nuestro propio despacho... estudio la maestría en desarrollo urbano aquí, no nada más para obtener el grado, sino para ampliar horizontes y ver otras maneras de entender el espacio que habito, básicamente, en resumen, eso sería mi trayectoria.(A2);... yo estudie actuaria ... me fui a Estados Unidos a la maestría y al acabar la maestría empecé a trabajar en City Bank primero en Estados Unidos y luego en México... y toda mi vida solo he hecho dos cosas: [dar clases]...en finanzas, todo alrededor del mundo financiero, particularmente en bancos internacionales, trabajé en City, trabajé en Bank of America, en Chase un año, trabajé en Credit Swiss durante muchos años, y una breve estancia en Banco Mexicano(E2); ...yo soy contador público de profesión, después una maestría en administración, la contaduría la estudié en la Universidad Nacional y luego posteriormente la maestría la estudié en el Tecnológico de Monterrey, yo trabajé inicialmente en una empresa en IBM, donde trabajé cerca de 11 años, luego fue, trabaje en City Bank, me fui al sector bancario, estuve tres años trabajando en City Bank y posteriormente, me pasé a trabajar a Banamex, donde trabajé cerca de veinte años, un poquito más de veinte años, (E1); ...yo soy contador público por la Universidad Nacional Autónoma de México, y bueno, ejercí por mucho tiempo mi carrera de contador en el área de finanzas. Estuve colaborando con mi esposo, tenía una empresa y estuvimos ahí los dos colaborando y posteriormente volví a trabajar en el área de finanzas. Decidí hacer algo que a mí me gustara, ¡estudiar algo!, yo no quería quedarme únicamente con mi carrera de contaduría. Empecé a buscar diferentes planes de estudios(E3), ...Yo soy diseñadora en lo profesional, lo hago sobre todo gráfico y textil. Y generalmente he trabajado freelance, es decir, por mi cuenta ... tengo Maestría en Diseño Industrial por la UNAM, que fue donde digamos hice todas las investigaciones en mi tema de mayor experiencia igual de mi gusto que es el de las tendencias de diseño. Y es lo que practico acá(D1);Entonces estuve trabajando por ahí, luego me metí como asistente de investigación a diferentes proyectos, uno de estimulación saludable otro de violencia, no, de envidia, después me dedique a mi área que es cultura y personalidad. Después de eso estuve trabajando para un proyecto en Ciudad del Carmen de “Implementación de Tecnología” que era detección de necesidades de capacitación a la par de ir documentando justamente las buenas prácticas de los diferentes proyectos, en la zona de exploración de producción en la zona de Campeche. Después estuve trabajando también

en.... varios años en investigación de mercados, en donde pues llevaba proyectos para la industria farmacéutica: se hacían entrevistas a profundidad, se hacían ¿este? cuestionarios, entonces se procesaban datos y ya después me metí a estudiar el posgrado el doctorado porque yo estudie el doctorado único (NI), ...Soy Ingeniero Mecánico de profesión, soy egresado del Politécnico Nacional, en Ingeniería Mecánica...yo ya estaba trabajando en Petróleos Mexicanos, prácticamente en el sector energético,.. Tuve una breve estancia trabajando significativamente en General Electric, en la sección de turbomaquinaria en Querétaro... Realicé la Maestría en Energía, Fluidos y Sistemas Térmicos en la Universidad Estatal de Ohio. (I1)...Básicamente yo soy Ingeniera Mecánica y Eléctrica, egresada del Instituto Tecnológico de Tijuana. Hice una Maestría en Ciencias de la Ingeniería en la UNAM, en el Instituto de Materiales. Y ahorita estoy por concluir el Doctorado aquí mismo, en la Ibero (M1).

Tal y como se muestra en estos extractos, los docentes entrevistados indican dentro de las narrativas de sus trayectorias como profesionistas, el conocimiento de las disciplinas que imparten. Es decir, desde el punto de las aproximaciones de la literatura (Bain, 2004, Hattie, 2015 Shulman, 1996 y Zabalza, 2003) el dominio del contenido parece estar probado. Según Bain (2004), una de las características de los mejores docentes es que conocen sus materias “extremadamente bien” (Bain, 2004 p15). Por su parte, Tardif (2004) destaca que los saberes experienciales no se superponen sino que se integran a la docencia. Parece entonces, que se establecen relaciones entre sus trayectorias como estudiantes, mismas que producen experiencia y que en el caso de los docentes entrevistados suman a su práctica como profesores.

De esta forma y como se señaló de manera previa, si consideramos los resultados del cuestionario de autopercepción docente, los grados de estudio se asocian a los conocimientos disciplinares. De manera adicional y según este cuestionario el casi el 100% de los profesores sitúa el dominio del contenido disciplinar como una de sus fortalezas. Es decir, existe una visión que enfatiza el dominio del contenido de contenido versus el dominio pedagógico de éste último.

Un caso a destacar es el de S1 quien comenta:..*hice 4 años en la Normal de Maestros, después me di cuenta de qué no sabíamos enseñar historia en la primaria y decidí estudiar*

una licenciatura de Historia en la UNAM para mejorar mi docencia con los niños en la primaria, así que hice la licenciatura en historia y después de la licenciatura en Historia, hice una maestría en Economía y Política Internacional en el CIDE. De esta manera, este profesor se diferencia del resto de los 21 ya que tiene una formación de carácter pedagógico previo al ingreso a la universidad como docente, situación que aporta a su forma de aproximación a la práctica.

Si bien en su entrevista no lo menciona este docente obtuvo el doctorado en la universidad investigada, situación que se analizara en el apartado de endogamia dentro de la Ibero.

La obtención de los diversos grados es aparentemente lo que hace que los entrevistados, dominen los contenidos de la asignatura que imparten misma que complementan con sus saberes experienciales como profesores (Tardif, 2004; Feixas, 2004).

Aun cuando el grado parece ser determinante en el dominio disciplinar, algunos de los profesores entrevistados expresan incluir contenidos que dependen de actualizaciones autodidactas asociadas a las novedades que están ocurriendo en el entorno laboral, pero no propiamente sobre su concepción como profesores. Tal es el caso de uno de los docentes quien indica *tenemos que estar estudiando, qué más le podemos dar a los alumno (I2)....siempre estoy buscando cosas nuevas, este, temas, estudios de casos que les puedan servir a los alumnos (E3).* Estas respuestas son consistentes con el cuestionario de autopercepción docente, en él, menos de la mitad de los profesores toman cursos de actualización de sus disciplinas. Parece ser entonces, que existe una tendencia a la autoformación a través de diferentes vías como pueden ser: ...*Compro un libro nuevo de algún material y me pongo a leerlo (I4); ... Bueno a mí me sirve mucho que formo parte del sistema nacional de investigación y por lo tanto hago investigación, entonces parte de lo que enseño, tiene que ver con lo que yo... con los debates más nuevos del tema de la disciplina (S1).*

Este dominio es uno de los considerados en los modelos de la Docencia Eficaz (Martínez, 2015, Murillo, 2011; Zabalza, 2003 y 2010) como un elemento que es básico y determinante para producir aprendizaje, no tanto por el contenido en sí, sino porque éste otorga comprensión y conocimiento de la estructura lógica disciplinar y permite movilizar

conocimientos superficiales a profundos (Hattie, 2011, Hattie y Yates, 2014, Coe et al, 2014). En este sentido también se decantan Shulman, 1997 y Ball, 2005 cuando señalan los requerimientos disciplinares que se requieren para enseñar matemáticas. También Zabalza (2003 y 2010) lo indica como una competencia básica del profesor universitario. Es decir, la propia literatura confirma la necesidad de dominar el contenido de la disciplina para poder enseñarla.

Ahora bien y según destaca Hattie (2009) en su metanálisis, el dominio del contenido disciplinar por sí sólo, tiene una incidencia muy baja (0.09) sobre los aprendizajes de los estudiantes, pero tal y como este mismo autor destaca en su libro *Aprendizaje Visible y la ciencia de cómo aprendemos* (Hattie y Yates, 2013), que la baja incidencia de este factor está más relacionada con la automatización de procesos que tienen los expertos del conocimiento; la automatización de procesos, según algunos autores de la psicología cognitiva (Pozo, 2006 y 2008; Hattie y Yates, 2013) permite al cerebro ahorrar energía. Esta automatización tiene la desventaja de estar inmersa en la arquitectura cerebral en una especie de capilla o dominio aislado que para extraerse y verbalizarse requiere de pasar a la nave central (Mithen en Pozo, 2006) que es en la que se realizan los procesos de metacognición y que permite interrelacionar las diferentes capillas o dominios que existen en el cerebro humano. De esta manera, y tal y como señala Hattie y Yates (2013) el dominio de la disciplina enfocado a la enseñanza depende de las habilidades de comunicación que tienen los docentes. En este sentido cabe recordar la frase de S3 quien indica *creo que una de las grandezas de la docencia es tu capacidad de comunicar (S3)*. Hattie y Yates (2013) mencionan que los expertos del conocimiento han olvidado los pasos por los que pasaron para obtener dicho conocimiento: en la medida que dominan el saber, empiezan a subestimar el nivel de dificultad de dicha tarea (Hinds en Hattie y Yates, 2013); aunque la incidencia del dominio del contenido puede tener un efecto muy bajo, no es posible lograr aprendizaje sin él.

Esta afirmación indica que además del dominio de la disciplina existen otros factores que inciden sobre los aprendizajes de los estudiantes entre los que se encuentran que es lo que los docentes piensan que tienen que hacer. Esta aseveración da pie al siguiente apartado.

5.2.1.3 APROXIMACIONES A LA CONCEPCIÓN DOCENTE DESDE EL CONTENIDO

Desde sus diversas trayectorias, los docentes entrevistados señalan la importancia de la teoría para comprender los fenómenos que ocurren: *por supuesto con toda una estructura teórica importante, ¿no?, que requiere el dar clases en una universidad y en cualquier otro lugar (N2)... a mi me gusta mucho una frase que dice: “Que no hay nada más práctico que una buena teoría”, y yo creo que uno de los retos para los alumnos es que entiendan que lo que vienen aprender aquí es justamente esa parte teórica que después van aplicar (N1) y de esta manera lograr una aplicación práctica: ... Un ejemplo, Ingeniería Civil, deflexión de vigas, ¿cómo sacamos con ecuaciones diferenciales la deflexión de vigas?, o en química, ¿cómo sacamos....cuánto de un químico se va formando en el tiempo?(M1);... les doy casos hipotéticos para que ellos tenga que elaborar un informe y una asesoría, por ejemplo ¿si tuvieran que asesorar a una de las comisiones de asuntos exteriores del senado de la república? La comisión sobre América Latina, no sé, en el caso de la OEA, la participación de la OEA en el caso de Venezuela, entonces les pongo el caso hipotético para que ellos den la asesoría ... yo cierro explicando por qué esta teoría finalmente cubre esos puntos o explica esos puntos (S1).*

Según Shulman (1986), el dominio disciplinar se muestra en la comprensión de las estructuras sustantivas de los cuerpos de conocimiento. Este parece ser el sentido que (M2) otorga a sus hacer... *un ingeniero debe ser analítico y debe de aprender a resolver sus problemas por sí solo (M2)*. Es decir, la comprensión de los diferentes fenómenos se basa en ciertos principios que no necesariamente cambian. Estos principios cuya base se encuentra entonces en la comprensión de las estructuras de pensamiento, en los cuestionamientos que el docente propicia, pero también en la seguridad de la resolución de problemas

Según diversas propuestas de la Docencia Eficaz y las Buenas Prácticas (Mortimore, 1988, Hattie, 2015; Zabalza, 2010) la regla de oro estipula que las propuestas deben ser lo suficientemente retadoras, pero al mismo tiempo deben de poderse resolver, de manera que den un piso a los estudiantes, una sensación de seguridad...*digo, el caso tiene una solución tiene digamos una dirección y la queremos llevar , esta es una empresa que debe tener una valoración, entonces debemos hacer la valoración, ver si la metemos en el portafolio (E2).*

Por su parte Bain (2004) destaca que los “mejores profesores” consideran que preguntas hay que hacer a sus estudiantes para promover el aprendizaje.

Para lograr comprender fenómenos o situaciones que existen de manera real es necesario apuntalarlos con las teorías. Bain (2004) también se decanta por esta propuesta, señalando que en los profesores investigados para su libro, los mejores, un común denominador es la necesidad de la comprensión de las estructuras de conocimiento, de manera que este pueda ser aplicable posteriormente en otras situaciones. Esta aplicación o transferencia del conocimiento en diversas situaciones es lo que Pozo (2009) denomina como aprendizaje.

El dominio del contenido disciplinar permite entonces conocer y extraer las estructuras de pensamiento de la disciplina para lograr la transferencia de los aprendizajes (Bain, 2004; Pozo, 2009,). El logro de la transferencia, no es una simple cuestión comunicativa verbal; requiere de dar tiempo a la práctica, a la aceptación del error y la consideración de éste como forma de aprendizaje (Hattie, 2009, 2011). Algunos de los docentes entrevistados señalan la necesidad de dar tiempo a la parte práctica, componente que se analizará en la dimensión pedagógica ya que es una interrelación entre las dimensiones disciplinarias y pedagógicas, mismas que se interrelacionan con la experiencia docente.

En el caso de nuestro país, el dominio del contenido disciplinar parece establecerse entonces a partir de las trayectorias profesionistas de los docentes entrevistados: la certificación y experiencia laboral, ya que estos permiten enriquecer la labor docente. De esta manera, parece que para los docentes así como para la institución el dominio disciplinar se encuentra referido en sus credenciales obtenidas desde la educación formal o bien a través de sus trayectorias profesionales. Hattie (2015) señala que las instituciones universitarias favorecen la contratación a partir de las credenciales profesionistas que aportan los docentes. En este sentido, existe el vacío señalado por las investigaciones en materia educativa sobre la importancia del dominio disciplinar y su enseñanza. Es aquí donde se establece un “rompimiento” entre los docentes y los buenos docentes: para la docencia en el nivel universitario se requiere dominar los contenidos pero existe un tramo entre el conocimiento y la capacidad de enseñarlo. Es entonces donde, desde las trayectorias podemos inferir elementos que definen a los profesionales del conocimiento versus los profesionales de la enseñanza. En el caso de nuestros profesores entrevistados parecen pertenecer a esta última

categoría, es decir se han convertido en profesionales de la enseñanza. Para comprender las actuaciones de éstos últimos se hace necesario comprender como han llegado a ser docentes premiados desde su inserción a la docencia, en las que aunque su formación teórica relacionada con la docencia sea precaria incorporan desde sus trayectorias aspectos que desde los diversos modelos sobre la Docencia Eficaz se destacan como valiosos en las prácticas. Estos modelos destacan la importancia de tener un gusto por ser docente ya que este guía las acciones de los profesores.

Nuestros profesores señalan las formas de inserción a la docencia mismas que se relatarán en el siguiente apartado.

5.2.2 CÓMO SE INSERTARON EN LA DOCENCIA

Continuando con las trayectorias de nuestros entrevistados, es importante considerar los motivos por los que se insertaron a la profesión docente. Dentro de estas trayectorias, y a partir del guion de entrevista, se consideró importante conocer cómo se insertaron a la profesión docente; la inserción a la docencia conlleva factores que se relacionan tanto con las oportunidades de ingreso y toma de decisiones como con la dimensión emocional, y en el caso de nuestros entrevistados con su aproximación a la práctica.

5.2.2.1 LA INSERCIÓN A LA DOCENCIA: LOS 3 CAMINOS

En las entrevistas se muestran 3 formas de llegar a la docencia que están relacionadas con sus gustos, aptitudes y entornos familiares o sociales. En el siguiente apartado se señalan estos caminos partiendo de los propios discursos de los profesores destacados.

5.2.2.1.1 *DESDE SIEMPRE*

La primera de ellas es el “siempre”, es decir desde temprana edad encontraron un gusto o placer en la actividad docente; así pues, en sus narrativas señalan haber sentido una atracción hacia la profesión docente.

5 de los 22 profesores entrevistados señalan tener una “vocación” temprana para la impartición de clases ...*Cuando estaba en la secundaria empezó, mis ganas de enseñar matemáticas(M1)... siempre me ha gustado dar clases de algo... y luego de profesor voluntario y luego ya me dejaban clases enteras de cosas...,yo creo que es una cosa como que tienes (E2);... desde la Preparatoria, sentía que tenía una manera especial de explicar las cosas (M3);... tengo esa inquietud de dar clases desde siempre (M2)... decidí ser maestra porque siempre me gustó mucho la docencia (S1)*

Diversos autores (Bain, 2004; Hattie y Yates 2014; Murillo, 2011) destacan la importancia de la “vocación” en los buenos profesores. En la revisión de la literatura, Hattie (2013 y 2015) entre otros (Bain, 2004; Murillo et al 2011; Zabalza, 2009) señalan que difícilmente se puede encontrar un buen maestro que no tenga vocación por enseñar. Este aspecto es destacado por Bain (2004) y Murillo et al (2011) destacan como uno de los componentes de la docencia eficaz la pasión que expresa el docente al enseñar su asignatura. En el caso de estos docentes parece claro que dentro de ellos existe este “llamado” hacia la enseñanza, que se detona a partir de intereses y habilidades construidos a lo largo de sus vidas, establecen la docencia como una actividad profesional.

Dentro de este grupo de docentes, al reconocer sus habilidades y potencialidades como profesores surge la posibilidad de dar clases como una actividad que les permitió obtener recursos desde edades tempranas: *en el ínter en esos años, este, siendo yo ayudante y habiendo dado clases particulares durante mucho tiempo, este, desde la preparatoria me pedían mis compañeros que les explicar cosas y empezaba yo ahí mis pininos explicándoles (M3)... y empecé a dar clases particulares en la casa sobre todo para chavos de secundaria a prepa o para prepa a licenciatura, en matemáticas(M2)... Y ya en la preparatoria, lo hice como un trabajo para poder pagarme mis estudios, y continuar estudiando (M1).*

Aún dentro de esta categoría existen otros que señalan desde edades tempranas tener interés en enseñar, vocación que no siguieron por diversos motivos, principalmente de índole económico. Este es el caso de E2 quien señala... *pero a mí con lo que le pagan a un profesor simplemente no me alcanza para lo que yo hago(E2)* o bien aquellos que la docencia, aunque les gusta, la consideran como una actividad secundaria que les permite tener una compensación... *Me quedaba muy bien medio tiempo en la Ibero, por la tarde noche (M3)...*

Destaca por ser diferente el caso de S1 quien como profesionalista escogió ser normalista y a partir de esta decisión fue formándose hasta llegar a cumplimentar diferentes grados. Esta formación le ha permitido estructurar sus clases desde una visión pedagógica... *a mí me enseñaron en la normal, que cada clase tiene 4 partes, Bueno ya es muy antigua mi...Pero la primera es: la introducción, la segunda es el desarrollo de la clase, la tercera es la retroalimentación y la cuarta es el refuerzo. Entonces yo casi siempre hago mis clases las hago así(S1)*. En este caso, el camino resulta inverso al resto de los profesores: es su gusto por la docencia la que la dirige a formarse en otra profesión diferente de la original.

5.2.2.1.2 DESDE LA PRÁCTICA

La segunda forma en lo que los docentes señalan acercarse a la docencia, está relacionada con la actividad práctica, es decir, a partir de diversas oportunidades en su trayectoria profesional, les provocó un interés en la docencia. Este es el caso de 11 de los docentes entrevistados, quien a partir del acercamiento a la práctica descubren su interés por la docencia ... *Casi 18 años la verdad es que yo creo que la magia y el secreto es disfrutarlo (S3), ... pensé que no me iba a gustar dar clases y me acabó apasionado,[...] empecé en el noventa y//en agosto del noventa y cuatro (H2), ...empecé a sustituir en clases y me gustó mucho, y así fue como inicié lo de las clases, entonces es algo que me gusta mucho (I2)...Me di cuenta que me gustaba ese tema de ponerme en frente de un grupo de gente y poder platicar de algún tema que obviamente, en ese aspecto que yo dominaba ...y me quedó el gusanito de poder dar clases (E1), ...había estado de adjunta, pero no era lo mismo, y me fascinó. Estoy terminando el cuarto semestre y me ha encantado, me ha encantado (N3), ... Entonces, eso, se puede decir que cierta experiencia de dar clases sobre todo en empresas a papás, así de digamos como instructor, me gustó (N2)... decidí empezar a dar clases porque a mí me gusta mucho el contacto con la gente. Entonces eso, me gustó mucho (E3)... pues él me platicó que había algunas vacantes y que si me interesaban pues me llamo la atención y pues no se decidí intentarlo pero realmente nunca pensé fuera ser maestro tampoco sólo pues así se dio (I3)*

Tal y como se señala en los docentes entrevistados, existe un componente de satisfacción al enfrentarse a la docencia. Esta satisfacción, denominada por Bain, (2004) y por Hattie (2011 y 2015) como pasión por enseñar, parece conformarse en nuestros docentes a partir de la práctica. En este sentido, Tardif (2004) señala que los saberes docentes se conforman entre otros, de los saberes personales, que se relacionan con la historia de vida y a partir de la socialización pre-profesional. Es decir, las historias, en este caso la inserción a la docencia como una situación casual, conforma saberes de índole personal que al no haber una formación docente per se, se convierten en socializaciones pre-profesionales, lo que da pautas a seguir siendo profesores.

5.2.2.1.2 COMO UNA ACTIVIDAD ALTERNATIVA

La tercera opción que señalan los docentes en las entrevistas es la opción que denomino como “alternativa”, es decir, en orden de obtener los requerimientos del puesto, impartir clases es una situación añadida a las actividades señaladas en la descripción del puesto ... *yo creo que no fue una decisión, una elección deliberada (H3)* o bien, obtener un complemento económico ...*no tenía yo como que muchas intenciones de continuar en lo que es la docencia, pero pues en la Iberoamericana al parecer di buenos resultados(I1).... obviamente mi intención siempre ha sido como inmiscuirme en el ámbito académico, implicaría tanto investigación como la docencia, y en vista de eso apunte a realizar el posgrado en la Ibero, cuándo yo termine la maestría en Sociología se me dio la posibilidad de dar clases en una materia (S2)*. Es decir, la docencia como profesión parece ser una alternativa para motivos ulteriores, en los que la enseñanza va de la mano con la verdadera vocación... *Es el amor concreto, a cada persona, a cada alumno, ósea, en casa alumno, en cada alumna, este... yo trato de dedicarme ofrecerme en lo que soy, en lo que siento, en lo que pueda yo saber, no sólo en el espacio formativo compartido, sino en cuanto a la vida. Ofrecerme, en lo que yo considere que yo pueda serle de utilidad (H3)*.

Es interesante destacar el caso de H1 quien abiertamente señala: *...Más bien es, la vocación fue más de investigador y nos llevó a la docencia(H1).*

Es importante señalar, que esta opción no es demeritoria, sino que dado el discurso de estas entrevistas, los profesores enfrentan la práctica con “profesionalidad”, es decir dedican un buen tiempo de sus actividades a la práctica docente considerando los temas que se presentan en las guías modelo *...tratar de generar un vínculo entre todas las partes que integran la materia con los temas más o menos interesantes de lecturas, que a mi juicio eran las más interesantes (S2)*

Pareciera entonces que ante la necesidad de impartir clases, los profesores enfrentan su percepción docente considerando y reconfigurando el sentido de ella; *identifico una posibilidad más directa de servir y de ayudar(H3)... ... si sería como acercar hacia el gusto hacia esas temáticas, inclusive potencias, porque pues sí habrá gente que sí le interesa y habrá a otros a los que no (H1) ...la labor del profesor exitoso es hacer que todos puedan hacer como poner atención (S2)*

... me gusta ir un poco más allá de la materia siempre, siempre, siempre, siempre porque no tiene mucho tiempo que yo estuve en su posición y me daba cuenta que hay muchas cosas que les faltaban a mis maestros (I3)

Si bien la literatura consultada (Bain, 2004, Hattie, 2009, 2011, Hattie y Yates, 2014, Murillo, 2010, Martínez, 2015) señala que el gusto por la docencia parece ser un requisito para enfrentar la práctica profesional, es interesante mostrar cómo estos docentes, a pesar de no ser la enseñanza su opción vocacional predeterminada, logran ser docentes premiados. Parece ser que ante estas vicisitudes los docentes entrevistados buscan la manera de sentirse atraídos hacia la profesión docente aun cuando esta no sea el motivo principal de sus quehaceres, relacionándolas con sus verdaderos intereses mismos que tienen que ver con la acercamiento a sus temas de interés... *procesos socioculturales y subjetividad que daba el servicio departamental a psicología y que se relacionaba con temas que yo manejaba o que planteaba un poco en mi tesis de maestría (S2)... mi función es tratar de percibir de que mi presencia sea formativa (H3) ... acercar a los alumnos hacia temas que a uno lo apasionan*

(H1). Parece entonces, que desde la visión del docente existe una aproximación práctica que acerca las labores docentes a los intereses propios del profesor.

Destaca por ser diferente lo señalado por H2, quien a pesar de no querer dedicarse a la docencia por situaciones particulares se insertó en ella como una opción de estabilidad e ingreso a un trabajo *...pero yo tenía mis dudas si entrar a dar clases porque no quería ser como mi mamá, la verdad ... Pero dije, pues ya tengo que ponerme a trabajar, quiero casarme, eventualmente, no puedo seguir de mochilazo por el mundo, dije, bueno pues voy a entrar (H2)*. Este docente también señala que sigue dando clase porque le gusta pero que no es una situación determinada, es decir el día que deje de estar a gusto, se dedicará a algo más...*...simplemente hago lo que quiero y cuando ya no me gusta pues dejo de hacerlo, éste, pero hasta ahorita me ha seguido gustando dar clases, ya llevo veinte años (H2)*. Es importante señalar que en este caso, es un docente de tiempo completo, característica particular, ya que dentro la descripción del puesto está establecido la impartición de clases.

Bajo estas afirmaciones podemos considerar dos situaciones sociales: por un lado, la figura del profesor-investigador, en el que es un requerimiento dar clases y por otro la concepción de la docencia como una profesión de índole secundario que permite compaginar la vida laboral con la personal... *y pues a eso me estoy dedicando ahorita, la docencia y el negocio (I4)*.

Parece entonces que la inserción a la docencia puede seguir diversos caminos como lo vimos, desde siempre, desde la práctica y como un actividad alternativa; pero además en el caso de nuestros entrevistados, tener relaciones sociales dentro del ámbito académico o ser parte de la comunidad como estudiante parece ser un factor importante en el caso de nuestros entrevistados. El siguiente apartado entonces se analizará bajo el nombre de las relaciones sociales y la endogamia, considerando que este término no es peyorativo sino una opción valiosa que utiliza la institución para reemplazar profesores

5.2.3 LAS RELACIONES SOCIALES Y LA ENDOGAMIA DENTRO DE LA INSTITUCIÓN

En este apartado se mostrarán la importancia de dos factores que aparecen desde la narrativa de los profesores y que parecen tener incidencia en sus trayectorias: la importancia de las relaciones sociales y provenir de la propia institución. De manera general podemos destacar que los profesores destacados se han insertado a la institución mediante dos caminos. El primero de ellos se relaciona con tener algún conocido cercano ya inmerso en la institución, mismo que sirve como una especie de mediador. El otro camino es provenir de la propia institución desde los diferentes programas de formación.

5.2.3.1 LAS RELACIONES SOCIALES PARA INGRESAR A LA INSTITUCIÓN

Una de las categorías emergentes que surgió de las entrevistas es precisamente la importancia de las relaciones sociales para insertarse a la docencia en la universidad ...y entonces me encontré aquí con un amigo de tiempo atrás. Y me dice, ¿oye por qué no das clases aquí de matemáticas?(M1).. Y el Coordinador en aquel entonces, el Maestro Gili, me invitó a participar en una materia, porque había por ahí ((hubo)) un problema que un profesor pues se fue y dejó el grupo ahí, y tenía necesidad, se contactaron conmigo y pues bueno fue que vine aquí a trabajar (I1).y estuve platicando con el que era el director del departamento de estudios empresariales, en aquel entonces, y le dije, oye, pues me gustaría dar clases, y él me dijo pues vamos a ver, sí con mucho gusto, y vine con ellos y me dieron mi primera clase (E1)... pues él me platicó que había algunas vacantes y que si me interesaban pues me llamó la atención y pues no sé, decidí intentarlo pero realmente nunca pensé fuera ser maestro, sólo pues así se dio, (Risa)(I3).

Él tenía muy buenos contactos con la gente de aquí de la coordinación de Energía Mecánica, de aquí, de la Universidad Iberoamericana(I1) ...casualmente E1, del departamento de estudios empresariales, que trabajó conmigo en City, me dijo oye ¿Qué crees? ¿Me voy a ir a la Ibero porque voy a ser el director de las carreras de administración, hace muchísimos

años, quince años, entonces me dijo, sabes qué? Me encantaría que te vinieras a dar clase (E2)

Según Adler-Lomnizt (1994), las relaciones sociales en nuestro país permiten la inserción al trabajo. Si bien este estudio está relacionado con poblaciones marginales, es decir aquellas que se encuentran fuera de las estructuras de la sociedad dominante, vale la pena atraerlo ya que según las narrativas de los profesores, estas relaciones sociales son las que les han permitido insertarse como docentes en la universidad. De esta manera nuestros docentes entrevistados señalan como ciertas relaciones sociales tales como el haber estudiado en la universidad, estar cercano a los profesores o bien conocer a compañeros profesionales imbuidos en el ámbito académico de la institución, abre oportunidades para insertarse al trabajo como profesores.

En este sentido, es importante señalar que la invitación hacia la profesión está también basada en las percepciones previas de los invitadores. Pareciera entonces que estos últimos perciben características en los invitados que podrían ser de utilidad para la institución, por lo que los invitan a ser parte del cuerpo docente.

Desafortunadamente, sea porque es políticamente incorrecto o bien porque no hay investigaciones en este campo, no se encontró bibliografía sobre la importancia de dichas relaciones sociales en la docencia, por lo que se abre la posibilidad de investigar las relaciones sociales como inserción a la docencia en instituciones de educación superior.

En el caso de la universidad investigada, una de las categorías emergentes en los profesores premiados es provenir de la misma institución en diferentes grados de estudio, que abarcan desde la licenciatura hasta los posgrados y que se revisarán en el siguiente apartado

5.2.3.2 LA ENDOGAMIA DE LOS PROFESORES PREMIADOS

11 de los 22 profesores entrevistados son egresados de la propia institución, desde la licenciatura *...Estudié Historia del Arte, aquí en la Ibero (H2)... fui becario del centro Clavius, fui cómplice junto con el ingeniero Alejandro Real de la Barra, de la inauguración*

en 2001 del observatorio, y de ahí ya me incorporé de lleno al terminar mi carrera, entonces yo llevaba parte de la coordinación del observatorio junto con clases (M2)... Yo soy de profesión ingeniera química, maestría en educación humanista aquí de la Ibero, 2002 es mi generación, y la de la carrera es 74-78(I2)...soy egresado de aquí, como biomédico(I3)... egresé de la carrera de arquitectura en 1989... Sí,[de la Ibero] y cuando me titulé un profesor que había sido mi profesor cuando le dije que me había titulado, me dijo, oye no te interesa venir a dar clase conmigo (A1)... yo soy egresada de aquí, hice licenciatura en psicología, y después la maestría en orientación psicológica (N3)... Yo soy de profesión ingeniera química, maestría en educación humanista aquí de la Ibero, 2002 es mi generación, y la de la carrera es 7478, entonces soy totalmente Ibero(I2)

Parece ser entonces que la propia institución mantiene comunicación con sus estudiantes: me hablaron aquí de la Ibero porque necesitaban una adjunta para una materia (H2)... yo hablé al departamento de psicología y me pusieron de adjunta del director (N3)

Otros 4 provienen de los diferentes programas formativos que ofrece la institución... aquí de la Ibero, el Diplomado en Formación del Chef, cumplía mis expectativas porque tenía materias administrativas, que era mi área, y cumplir con materias de gastronomía que eran lo que yo andaba buscando (E3) ... en vista de eso apunte a realizar el posgrado en la Ibero (S2)... Y ahorita estoy por concluir el Doctorado aquí mismo, en la Ibero (M1).

Es decir, en total 15 de los 22 profesores entrevistados han tenido relaciones previas como estudiantes con la institución antes de insertarse a la docencia dentro de ella.

En términos prácticos esta situación implica que han estado cerca del modelo educativo en algunas etapas de su formación. Dicho modelo, les ha impactado de dos maneras, por un lado el acercamiento al modelo humanista y a la reflexión dentro de la propuesta del paradigma ignaciano y por el otro el establecimiento de relaciones sociales que les ha abierto puertas dentro de la institución como docentes. El modelo de la Pedagogía Ignaciana (Loredo, Romero e Inda, 2008) implica la práctica reflexiva a partir de situaciones experienciales, aproximaciones que desde su discurso inciden en sus labores dentro del aula. El propio diseño de dicho modelo se encuentra relacionado con ciertas características de la docencia eficaz,

como pueden ser situar la realidad, experimentar esa realidad o reflexionar la experiencia. Los dos últimos puntos se refieren a la acción y evaluación.

De esta manera y según la narrativa de los entrevistados, una parte importante de la contratación de los profesores dentro de esta institución ha ocurrido a partir de la propia formación dentro de la ella, misma que parece otorgarles a los profesores entrevistados la sensación de “comprender” de mejor manera los principios, misión, visión y el modelo ignaciano, ... *y al mismo tiempo siendo ayudante de profesores en un esquema que existía en aquel momento en arquitectura al menos, que se llamaban los asesores del taller, donde aquellas personas que veían con cierto potencial (A2) ... entonces soy totalmente Ibero (I2) ... la verdad es que amo la Ibero, para mí la carrera de Psicología estuvo maravillosa, sobre todo las prácticas con poblaciones de todo tipo, entonces me fascinaba, yo quería volver a hacer algo acá (N3) ...otra cosa es que yo fui estudiante como ellos en las mismas aulas entonces medio entiendo lo que sienten ellos, pasé por donde ellos están pasando ahora (M2) ... Y recuerdo mucho a qué, motivo por el cual estoy aquí, el Maestro José Alfredo Flores, Sánchez Flores, precisamente. un profesor que había sido mi profesor cuando le dije que me había titulado, me dijo, oye ¿no te interesa venir a dar clase conmigo?(A1)...*

Estos comentarios apelan a la dimensión afectiva de la docencia; Martínez (2015) señala que dentro de los modelos de la docencia eficaz revisados el sentido de pertenencia parece ser importante ya que incide sobre el compromiso que el profesor establece con sus estudiantes y con sus aprendizajes, misma que se analizará posteriormente. Este aspecto es también señalado por Mortimore (1994) quien señala que la participación y la continuidad del personal docente es un factor incidente en los aprendizajes de los estudiantes. Opdenakker, y Van Damme (2006 citados en Martínez, 2015) destacan que una mayor satisfacción en el trabajo reditúa en un mayor apoyo a los estudiantes. Parece ser entonces que se construye una tríada que relaciona el compromiso del profesor (sentido de pertenencia, la continuidad y la satisfacción) con sus actividades y con la relación con sus estudiantes.

De esta manera parecen establecerse relaciones que trascienden aspectos cognitivos y que apelan a elementos afectivos: la continuidad en el trabajo incide como un elemento del sentido de seguridad (Maslow, 1943). Este aspecto da al individuo un sentido de control y por tanto permite al individuo desarrollarse. Si a éste se aúna la satisfacción por su labor

inciden en el sentido de pertenencia que a su vez incide en el compromiso del docente. Estos elementos parecen ser indicativos de la promoción de aprendizajes.

Continuando con la importancia de las relaciones internas dentro de la IBERO como forma de insertarse a la docencia podemos destacar los siguientes comentarios... *Y cuando estaba yo por salir, ella me invitó a colaborar con ella en el mismo diplomado... me dijo porque no me ayudas aquí en la Coordinación... Después me dijo quédate a trabajar como ayudante mía, ... Entonces se les quedó el grupo sin maestro, entonces me dijeron, tú podrías hacerte cargo de este grupo, es administración de alimento, dije, ¡pues sí es mi área!. Y así fue como ingresé (E3)...me llama la coordinadora, - G, por favor, da la de infantil(N3)... siempre estuve muy en contacto con mis maestros y tuvo que ver ¿con que? que fuera muy sencillo hacerme docente; nunca perdí el vínculo con la IBERO (I3). Parece entonces que se establece un vínculo simbiótico con la institución y de manera particular con algunos maestros que han sido hitos en la vida académica de la universidad como una forma de ingreso a la universidad.*

Estas relaciones parecen tener dos sentidos: por un lado el trabajador de la institución como proveedor de servicios que le permite otras posibilidades de ingreso económico, y por el lado de la institución cubrir vacantes que estén relativamente garantizadas. Es decir, dado que la institución aparentemente no tiene un programa de reemplazos dirigido, sea porque la vida académica es muy larga o porque se enfrenta a eventualidades no consideradas, como las decisiones de los propios profesores de dejar el trabajo por otras oportunidades, se acude a los exalumnos como fuente de cobertura, asumiendo que los exalumnos tienen una capacidad para continuar con la misión y visión de la propia institución y por considerar que están bien formados, es decir, creen en ellos mismos como institución.

Esta aseveración nos lleva a dos apartados que se tratarán a continuación: la experiencia docente y su incidencia en los aspectos pedagógicos para atender sus clases.

5.2.4 EXPERIENCIA DOCENTE

La experiencia docente de los profesores entrevistados constituye una fuente que alimenta el dominio pedagógico de la asignatura.

Según el cuestionario de autopercepción docente (que se incluyó como parte del capítulo del contexto) efectuado a una muestra de la población de profesores, la experiencia docente tiene incidencia en la didáctica de la asignatura. Los resultados del cuestionario aplicado indican que el 91% de los profesores que tienen 14 años más de experiencia docente, señalan dominar la didáctica de la asignatura. Además y según los resultados obtenidos a través de una prueba de hipótesis de este mismo cuestionario, la experiencia docente incide sobre la didáctica de la disciplina (Prueba de Chi cuadrada: 12.792, gl:2, p: 0.002). En otras palabras, el dominio de la didáctica de la asignatura en la institución investigada, depende de los años de experiencia docente; la experiencia docente parece proveer entonces de recursos que inciden en el dominio de la didáctica. También se puede presumir que, a falta de una formación inicial hacia la docencia, es la experiencia de los profesores la que permite a los profesores considerar que logran dominar la mediación de los contenidos. De esta manera, pareciera que los docentes de la Ibero se acercan más a la propuesta del docente como artesano (Murillo, et al , 2011) quien a partir de la experiencia construye sus prácticas para incidir en los aprendizajes de los estudiantes. El término artesano implica una reflexión desde la práctica, y, aunque no descarta la investigación, no es ésta la que determina sus acciones. Parece entonces que estos profesionales de la docencia se enfocan en los resultados en el aula, pero no parecen estar involucrados en lo que sucede en las investigaciones sobre la docencia. Aquí valdría preguntarse las razones por las que las investigaciones educativas no permean en las prácticas de los docentes universitarios y cuestionarse si es una labor institucional o como tal y como ha sucedido en la “historia educativa” de nuestro país es una labor personal. De manera contrastante, el 65.2% de los profesores encuestados señalan requerir de formación en estrategias didácticas. Es decir, aunque por un lado destacan que tienen un dominio pedagógico, por el otro indican requerir de estrategias formativas en este aspecto, lo que podría considerarse como un área de oportunidad para la institución. En este sentido, Shulman (2005) y Ball (2005) destacan la necesidad de formar a los profesores en las estrategias adecuadas para lograr los objetivos de aprendizaje

Siguiendo esta línea, los docentes entrevistados se encuentran entre 2 y 14 años o más de experiencia docente, mostrándose la media en 18.5 años. Este dato muestra por un lado, que los docentes entrevistados se encuentran el dentro de la media de la población lo que nos permite inferir dos cuestiones: la estabilidad docente en los profesores de la Ibero, pero

además, considerar que los entrevistados son buenos informantes. A partir de las trayectorias docentes de los entrevistados podemos señalar algunas características que aparecen en los docentes premiados y que se relacionan con el dominio pedagógico de las materias que imparten, conocimientos experienciales mismos que no necesariamente se encuentran asociados a la investigación sobre la docencia eficaz.

En este sentido, cabe señalar la propuesta de Torres (1999) quien señala la concepción del docente como un insumo oneroso y que por tanto delega en ellos propuestas de autoaprendizaje y autoevaluación. Es decir, es el propio docente quien debe de llevar a cabo tareas asociadas a su labor dentro del aula, considerando, entre otras, las interacciones que surgen en ella sin una formación previa. Bajo este supuesto se puede inferir que existe una concepción en las universidades del docente y la propia institución como los pilares del conocimiento y que la labor de ambos estriba en la transmisión de los mismos aunque según Feixas (2013) cada vez se le da más importancia a la formación inicial del profesorado en las universidades. En el caso de nuestros entrevistados esta formación inicial o no se encuentra presente o se limita a ciertos cursos de duración corta.

Ante esta situación, en el caso de nuestros entrevistados parece ser también la experiencia como profesores la que permite relacionar algunos factores señalados en los modelos de la docencia eficaz como son sentar las bases en los conocimientos previos de los estudiantes con los nuevos contenidos ...*Ahora a mi lo que me ha funcionado es revisar dónde se ubica mi materia, dentro del plan de estudios, porque necesito saber el nivel de madurez que tienen los alumnos, de madurez intelectual y madurez física (M3); ... al inicio de las primeras semanas de clases como que puede uno hacer un diagnóstico a qué se está enfrentando según la experiencia que tengo (S2)*. Bajo estas afirmaciones podemos inferir que es la experiencia como profesor lo que les permite ajustar las prácticas de enseñanza relacionadas con la interacción con los estudiantes, factor que los docentes señalan como características primordiales en los que estriba su éxito. Tardif (2004) refiere que la actividad educativa ocurre en "una red de interacciones" entre personas, contextos, símbolos, valores, sentimientos, actitudes sujetos a interpretación y decisión y que en general tiene un carácter de urgencia misma que se relaciona con sus saberes experienciales.

Ante estas variabilidades, algunas universidades en el contexto europeo se han dado a la tarea de formar profesores universitarios. Al respecto, Feixas (2013) muestra en su investigación como los programas de formación docente inciden de manera positiva en las prácticas docentes.

Ahora bien, dado que en la universidad investigada no existe un programa de formación docente institucional de índole formal y que por tanto tampoco se puede derivar en un seguimiento puntual de las competencias docentes (Zabalza, 2003) sino que ofrece una variedad de cursos cortos mismos que según la literatura, por su extensión, difícilmente repercuten en la práctica docente (Darling-Hammond, 2012), la práctica docente se deja a que los propios docentes su desarrollo aun y cuando la investigación educativa señale la importancia de dichos programas como un facilitador de la transferencia (Feixas, 2013). Una vez más, parece que dentro de la institución investigada prevalece el concepto de práctica artesanal, en la que el profesor, especialista en su materia, acude a sus experiencias laborales o docentes (Medley, 1980 en Martínez, 2015) para llevar a cabo su trabajo frente al grupo.

Estas experiencias, en el caso de los entrevistados, destacan la importancia de la aplicación del conocimiento: *... Y yo trato, de lo que he visto, de lo que yo conozco, de que lo que les enseño lo puedan aplicar cuando ellos ya salen más adelante (E3)... entonces en la clase, eso lo voy retomando para que sientan que aplica a lo que ellos me están compartiendo, en contenido no lo cambio tanto(N3)* lo que concuerda con las afirmaciones de Feixas (2010) quien señala que existe en los docentes universitarios una concepción asociada con la aplicación de los conocimientos, misma que se abordará en el apartado de concepciones docentes.

Según diversos autores (Bain, 2004; Marzano, 2003, Murillo, 2011; Hattie, 2009, 2011, 2015) una de las características de los profesores eficaces es la conexión con los conocimientos previos de los estudiantes *..., entonces ese era como el primer desafío de cómo hago los programas, ver de qué manera puedo hacer que todos sin necesidad de que tengan todos, tuvieran conocimientos, pudieran alcanzar este grado de complejidad que requieren las materia (S2)*. Tal y como se señala en esta frase, existe una relación con la planeación del curso, elemento estructural dentro de los modelos de la docencia eficaz

(Brophy y Good, 1986; Slavin, 1987 y 1996 citados en Martínez, 2015; Mortimore, 1994; Marzano, 2003 y 2005; Hattie, 2009; Hattie y Yates, 2013).

En general, los docentes entrevistados parecen carecer de una formación pedagógica, aunque hay indicios en cuatro de ellos de tener acercamientos a la enseñanza. La trayectoria docente de estos profesores se puede caracterizar de la siguiente manera: sólo uno tiene una formación como normalista. Uno más cursó durante la maestría, una materia de Pedagogía y los otros dos casos se asocian a la propia práctica: la impartición de clases como ayudante de profesor durante el doctorado enfocado a la docencia. Destaca el hecho de H1 quien en su juventud fue asesor del CONAFE del que obtuvo algunos conocimientos asociados a la enseñanza, mismos que parece aplicar para sus cursos universitarios *...Parto de lo que yo aprendí en CONAFE a ser instructor comunitario era partir de los conocimientos de los alumnos ¿qué saben sobre el tema? se profundiza con algún material y se socializa, o sea esos tres momentos básicos de la pedagogía, así procuro desarrollarlos(H1)*. De esta manera, estos profesores utilizan aspectos que conocieron previamente y lo utilizan en sus prácticas actuales.

Ahora bien, cabría hacerse la pregunta si estas aproximaciones dotan a los profesores de los requerimientos pedagógicos para enfrentar su profesión. Según Darling-Hammond (2012) para que los cursos de formación docente logren tener incidencia en los aprendizajes de los estudiantes deben de durar entre 6 y 12 meses.

Según Coe et al (2015) la docencia efectiva, es decir aquella que produce aprendizaje, parte de la base de los conocimientos previos de los estudiantes. Dicha propuesta no es nueva, el constructivismo psicogenético (Piaget, 1976) y el constructivismo social (Vigotsky, 1979) así como sus desarrolladores (Ausbel, Novack, etc) consideran que es necesario partir de los conocimientos previos de los estudiantes. También se decantan en este sentido autores más modernos como son Hattie (2009, 2011) o Marzano (2003). Estos autores destacan la importancia de establecer relaciones entre los conocimientos que tienen los estudiantes y los que se pretenden que desarrollen.

El resto de los docentes consideran la formación pedagógica de manera informal; de hecho como I1 expresa: *la gran mayoría nunca nos preparan para ser profesores. Yo no he sabido a alguien en particular que lo hayan preparado ex profeso para venir a esto*; esta frase permite invocar la concepción de la docencia como actividad secundaria (Laudadio y Da Dalt, 2014; Tejeda, 2013; Torres, 1999) misma que parece ser significativa en las políticas de adscripción a la docencia universitaria en algunos países de Latinoamérica y de manera preponderante en México. Es decir, desde la formación profesional existe una carencia hacia la formación docente, misma que es la que perpetúa los conocimientos que han sido trascendentales para el desarrollo de la sociedad. Esta situación aparece como una contradicción hacia la propia función de las universidades como reservorios e innovación del conocimiento (Tardif, 2004), es decir, la propia función establecida socialmente para las universidades parece ser que olvida esta función trascendental: formar profesionales que le den vida a los conocimientos construidos a lo largo de la historia de la humanidad.

Tal y como se señala en la siguiente frase, una cuestión fundamental para la enseñanza como es el conocimiento del currículo (Ball, 2005) no parece ser enfatizado por la propia institución. De esta forma se dejan a lo que cada docente considera que es correcto:

...lo que hago es como que primero ver el mapa curricular y ver dónde está la materia, ver que otras materias se puedan estar relacionando y también que puede aportar mi materia digamos a los conocimientos mínimos que tendría que tener el profesional del área entonces trato de ligarlo, aunque sea una cosa, no va a ser como fundamental(S2).

Si las decisiones parten de la lógica individual y no se anclan con las investigaciones en áreas educativas se deja al azar ciertos principios básicos de la docencia efectiva y por tanto no pueden ser replicables. Por otro lado, esta frase también indica como los profesores se enfrentan a decisiones institucionales que se encuentran fuera de su ámbito de trabajo lo que hace que ciertos contenidos sólo se aborden desde los mínimos requeridos. El mínimo requerido se refiere a aprendizajes de tipo superficial: conocer, replicar o ejecutar (Marzano, 2005). Para confirmar como las decisiones institucionales afectan la práctica de algunos de los profesores podemos señalar los comentarios de los docentes que enfrentan estas decisiones *Entonces, los ingenieros físicos aún cuando son más chicos ya llevaron un curso de programación, empieza uno a hablar de programación y se emocionan y quieren ir*

adelante, y los financieros no pueden. Entonces tengo dos niveles completamente diferentes, dos actitudes (M3). Esta frase permite referirnos a cómo los docentes son quienes enfrentan las decisiones institucionales, mismas que no necesariamente consideran la lógica o conocimientos de los estudiantes, sino que atienden a diferentes intereses y delegan en el docente la resolución de los problemas en el aula... *los ingenieros industriales son más enfocados a las finanzas administrativas y a veces cuestionan para qué me sirve esta física (M2).* En la medida que el docente tenga recursos que ha logrado a través de su experiencia, podrá enfrentar estas disyuntivas. Pero una vez más es el docente y no la institución quien lidia con las problemáticas cotidianas. *...tengo que conciliar, tranquilizar a los físicos para que no se me quieran adelantar, y a los financieros jalarlos para que traten de asimilar la parte que los físicos ya manejan(M3).*

Es decir, tal y como señalan Scheerens y Creemers (1989 citados en Martínez, 2015) y García-Cabrero, et al (2008) la práctica docente se enmarca en las instituciones, por lo que no puede desagregarse de ellas. El docente actúa en el marco que se establece dentro la universidad y debe actuar conforme a las decisiones que ésta determina. En este sentido podríamos considerar que aunque los docentes trabajan en un aula determinada, también llevan a cabo práctica educativa, que es aquella que se inserta dentro del contexto institucional (García-Cabrero et al, 2011). Los docentes quienes tienen que lidiar y adecuar sus prácticas a los lineamientos señalados por la institución en la que trabajan...*en alguna ocasión, me pidieron aquí en la Ibero que si daba yo matemáticas financieras, y la materia me costó mucho trabajo porque no tengo esa preparación y esa formación matemática (E1).* Los docentes enfrentan sus prácticas cotidianas en dicho marco institucional mismo que puede tener una lógica diferente a la perspectiva de la docencia eficaz (dominio del contenido, dominio pedagógico del mismo) y que por lo tanto, no necesariamente considera los conocimientos y habilidades de los profesores. Entonces, la práctica docente se interrelaciona con la práctica educativa.

Es a partir de la experiencia como dichos docentes enfrentan sus labores de enseñanza considerando algunos factores de índole personal o aquellas que se refieren a modelados previos... *Es lo habitual, quizá la forma en la que me expreso, las palabras que utilizo o la referencia que hago de la ecuación a su aplicación o no sé (M3).*

5.2.4.1 LA IMPORTANCIA DEL MODELADO

Una buena parte de su formación para ser docente se basa en ejemplos de maestros que ellos consideraron buenos, ...*Más que nada, a lo que yo me acordaba, a la gente que llevaba muy bien preparada la clase, o sea, que la llevaba estructurada, que llevaba una idea de lo que quería, con qué quería terminar la clase, la sesión. Y esos son los maestros que me marcaron (E1) ...porque mi papá es académico de la UNAM, bueno, ya está jubilado, no ha muerto pero ya está jubilado, y a mí me llamaba mucho la atención lo que él hacía (M2)... El modelado puede funcionar de manera positiva es decir imitativa: al inicio la enseñanza es un poco repetir como te enseñaron a ti, con parámetros de estrictez, con visiones no pedagógicas sino de método quizá o de estructura de curso, pero no con una filosofía atrás (A2)... y algunos maestros que yo me acordaba de la licenciatura, tuve muy buenos maestros en la licenciatura, pero yo me acordaba que siempre era el que llevaba estructurada la clase, es del que mejor recuerdo yo tenía (E1) o bien negativa en el que se desarrollan cuestionamientos sobre los docentes ...me daba cuenta que hay muchas cosas que les faltaban a mis maestros, no por qué fueran malos maestros, o sea tal vez sean los mejores maestros es su materia, pero como ingenieros cómo que vivimos un poco aislados de lo que pasa¿no?(I3)... una crítica personal hacia mis profesores. Cómo que cuando yo los veía yo decía, yo no haría eso yo haría esto (H2)... Cuando estaba en la prepa teníamos un Maestro que nos hacía a ver nuestra suerte (M1).*

En el caso de estos tres profesores parece que es precisamente lo que recuerdan como aspectos carenciales de los profesores, lo que hace que cambien sus prácticas... *no estén tan desapegados como al entorno social, desarrollar ciertas habilidades de comunicación, por eso los pongo a presentar y hacer cosas que a mí me costaron mucho trabajo adquirir después de que salí de la universidad (I3).... Yo me pongo en su lugar, y de ahí les empiezo a dar ¡confianza! a mis alumnos, mucha confianza para que ellos le vayan perdiendo el miedo a las matemáticas. Y contrario a ese miedo, comienzan a tomarle un poco de afecto, de cariño, digámoslo así (M1).*

Tardif (2004) y Feixas (2004) destacan en sus investigaciones como las experiencias preprofesionales sensibilizan a los docentes y por tanto marcan o impregnan aspectos de su

práctica docente. A partir de sus recuerdos, los docentes premiados reconfiguran sus prácticas, para desde su imaginario replicar aquello que consideran positivo o en sentido adverso, cambiar lo que consideran como negativo. Feixas (2004) señala en su investigación como los profesores reconocen influencias, las imitan o actúan a la inversa. Los profesores premiados entonces reflexionan y toman decisiones sobre lo que ellos consideran necesario para producir aprendizajes en sus estudiantes.

Shulman (1986) señala que para que ocurra aprendizaje, es necesario generar en los profesores un dominio pedagógico, es decir, conocer y aplicar las formas en las que el contenido disciplinar debe ser enseñado. Marzano y Kendall (2005) por su parte entrelazando avances de la psicología cognitiva, gestionan los aprendizajes y las formas de enseñarlo partiendo de lo que posteriormente Hattie (2015) describe como aprendizaje superficial (definir, repetir hechos, reconocer contenidos, etc) para poco a poco llegar a la aplicación y al establecimiento de conexiones y relaciones entre los contenidos. Marzano (2003) también destaca que existe un marco más amplio que se relaciona con explicar a los estudiantes la importancia del contenido y mantener un clima propicio para el aprendizaje. La propuesta de estos autores se enmarca en la formación profesional de docentes. En el caso de nuestros entrevistados al carecer en general de una formación específica para la docencia, tal y como hemos señalado previamente, el modelado imitativo o adverso junto con su propia experiencia como profesores se muestra en sus prácticas ante el grupo. Parece entonces que el modelado es la forma en la que los docentes logran acceder a algunos aspectos de la didáctica.

Por otro lado, cuando la institución establece cursos obligatorios de formación intentan equilibrar sus experiencias con las propuestas institucionales; uno de estos cursos, que además tiene carácter obligatorio, parece ser considerado de mucha utilidad por los docentes. Este curso pretende enseñar a los profesores el desarrollo del modelo por competencias, que al estar situado en la asignatura que imparten, se vuelve un aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991) lo que permite a los docentes contextualizar su práctica, situación que les otorga un sentido de utilidad *...y después cuando se hizo este curso de seminario de competencias o curso de competencias que nos enseñaban o nos mostraban como hacer un desglose de las sesiones por partes, más o menos, yo trato de seguir esa misma indicación*

(S2)... Sí tome un curso de competencias, sí, sí el curso competencias que nos hicieron tomar a todos los maestros que si me pareció enriquecedor y que la verdad me sentí mejor porque muchas estrategias de ahí de este curso de competencias las implementé en mi clase, no tan estrictas pero sí (S3)... cuando tomas el curso de competencias, yo me sentí muy enganchado, aunque no sepa la teoría detrás de esto, creo que las sigo o pretendo seguir estas competencias(M2). Parece entonces que existe una identificación entre sus prácticas y las propuestas teóricas, pero también es interesante destacar como los profesores universitarios se alinean a las indicaciones de la institución, elemento señalado por Fry, et al (2009) quienes señalan que los docentes de este nivel buscan cumplimentar las directrices señaladas institucionalmente, sean contenidos o modelos pedagógicos.

Vinatier (2008) señala que la didáctica es una ciencia en si misma y que por tanto, no es suficiente un curso o el modelado, sino que se requiere hacer abordajes más profundos, en los que se parte de la propia reflexión docente para reconocer cuál es en la interacción en el aula . Para diversos autores, como Shulman (1997 y 2005), Bain (2004), Coe et al (2014) la preparación de un docente experto tarda varios años. Según Vaillant y Manso (2013) en su investigación de los programas de formación docente en los Estados Unidos señalan diferentes etapas que inician en la selección de los profesores así como evaluaciones intermedias y finales para obtener la certificación. Aún cuando algunos de estas investigaciones están enfocadas en niveles básicos y secundarios, Fry et al (2009) destacan que la práctica docente en las universidades debe enfocarse en varios aspectos que van desde el conocimiento de cómo el ser humano aprende, las formas correctas de “enseñar” las diversas disciplinas y el desarrollo personal como profesionales de la docencia. Es decir, la docencia en el nivel universitario requiere de las mismas necesidades que enfrentan los profesores de niveles básicos. Es difícil entonces que estas tres actividades puedan cubrirse con un curso de 40 horas.

Parece entonces, que aunque las universidades pretenden acercar a los profesores a la enseñanza, las formas y medios siguen siendo precarias. La afirmación que hace Hattie (2015) o Zabalza (2010) sobre los profesores universitarios y las concepciones institucionales para la contratación de un docente en este nivel educativo siguen la lógica del conocimiento de la profesión base, aun cuando cada vez se muestra desde las investigaciones educativas la

necesidad de una formación específica para enfrentar las clases. Ante una ausencia de formación específica para la docencia universitaria en nuestro país, parece ser la experiencia la que incide sobre la dimensión pedagógica. No es extraño entonces inferir que los profesores entrevistados y que han sido premiados por la institución investigada, tengan una amplia experiencia de enseñanza frente a diversos grupos de estudiantes y que reflexionen cómo ha cambiado la labor docente... *ha cambiado significativamente tanto los roles de los académicos, como también la mentalidad y comportamiento de los estudiantes en el aula (I1)... y es muy complicado como profesor mantenerlos en la atención con las cosas que ellos no puedan encontrar así tecleando en la computadora o en el celular(I4)... te estoy hablando de mi experiencia con chavos muy chicos, que no saben de entrada cómo estudiar, tampoco tiene técnicas de estudio, siguen estudiando apuntes(S3)*. Cabe recordar que 20 de los profesores entrevistados tienen más de seis años como docentes, punto que algunos autores destacan como definitorio en el caso de la profesión docente (Hattie, 2013) ya que definen quienes son aptos para la docencia y quienes no lo son. En este sentido, Fry et al (2009) indican que en el mundo anglosajón existe un problema para obtener y mantener profesores en el nivel universitario, ya que esta labor requiere de factores que no sólo tienen que ver con los conocimientos sino también con habilidades de índole reflexivo y afectivo.

Es precisamente desde la experiencia que los docentes premiados establecen vínculos con las investigaciones sobre la docencia eficaz aun y cuando esta relación no sea consciente. Tal y como señala Darling-Hammond (2012), la experiencia no garantiza una docencia efectiva, sin embargo cuando se asocia a la vinculación a la práctica y a la reflexión sobre lo que requiere la práctica docente se empiezan a mostrar rasgos que acercan a lo que Shulman (1987, 2005) denomina el dominio pedagógico. Este requiere de cuestionar los contenidos y buscar la mejor forma de que los estudiantes lo adquieran y sean capaces de aplicarlos a otros contextos. Tales son los casos de I1 o N1, profesores de diferentes materias y licenciaturas quienes señalan: *es una especie de discriminación de lo de los contenidos que tienen más oportunidad de ser aplicables fuera del aula, en el contexto de la vida cotidiana (N1)... Entonces lo que ((yo)) fundamentalmente promuevo en mis grupo es, dar la teoría y luego confrontar al alumno con un problema real, ya sea en la propia aula, una actividad donde se enfrente a una problemática real o en su defecto llevarlos al laboratorio (I1)*.

5.2.4.2 EL TIEMPO DESTINADO A LA PRÁCTICA

Dentro de los modelos de la docencia eficaz se señala la importancia de derivar la teoría a la práctica (Hattie, 2009; Marzano, 2003 y 2005; Murillo et al, 2011) mismos que se señalan como el tiempo destinado al aprendizaje, en los que se propone que el docente establezca un tiempo para contrastar los conocimientos teóricos vs la práctica...*entonces tiene que ver con poder hacer, no sé si lo llaman así, pero, sí, como diagnósticos, como identificar problemáticas, generar intervenciones acordes y sí habla mucho como de individuos familias o comunidades, entonces sí puedan ser capaz de aplicarlo en escuelas o en organizaciones o en ámbitos que no sean nada más el consultorio(N3).*

En el caso de los docentes entrevistados se encuentran indicadores de cómo la experiencia les señala algunos caminos para lograr aprendizajes en los estudiantes.. *...Sí porque yo me he dado cuenta que algo que me funciona en clase es ponerle a los chicos en el hacer como si en el pizarrón fuera a veces un celular, entonces que tengan en el pizarrón distintas secciones, como que ellos ven el pizarrón distintas secciones tienen una mentalidad más segmentada.(S1).* Es decir, a partir de la experiencia desarrollada a lo largo de las trayectorias (Feixas, 2004, Tardif, 2004) los profesores premiados establecen los caminos más pertinentes para lograr aprendizajes..... *preguntando, ¿tuvieron dudas con la tarea?, ¿tuvieron alguna dificultad con la tarea?. Me dicen, ¡es que no entendí por qué esto sale!. Entonces tomo eso, y empiezo a explicar el tema (M3).*

... si uno está al frente de un grupo lo que uno tiene que hacer justamente eso seleccionar lo que cree uno con su experiencia o lo que dicen otros expertos lo que es lo más adecuado y ponérselos un poco a la mano a los alumnos para que ellos aprendan y después ser los facilitadores para que den el salto cuántico a la aplicación(N1).

Este comentario se puede relacionar con la afirmación que hace Bain (2004) sobre los mejores docentes universitarios, en la que se señala que una de las características de dichos docentes es la posibilidad de “simplificar” conceptos para que sean accesibles a los diversos

estudiantes “usan su conocimiento para desarrollar técnicas que permitan captar los principios fundamentales de sus disciplinas” (Bain, 2004 p.16) de esta manera S2 describe... *yo más o menos cuando me dan los planes curriculares, o las guías modelo, tratar de generar un vínculo entre todas las partes que integran la materia con los temas más o menos interesantes de lecturas, que a mi juicio eran las más interesantes(S2). ...Mira tengo mucho material que he ido preparando a través de los años y entonces pues les paso una proyección y sobre la proyección les explico, no es nada innovador ni tecnológicamente adelantado ni nada, simplemente les pongo imágenes, bueno, la carrera es mucho de imágenes y además ellos también están muy acostumbrados a trabajar con imágenes, ósea somos muy visuales los arquitectos, y las presentaciones, pues no son de esos cuadros inmensos que ves la letra chiquita y que no puedes leer, no, son imágenes de edificios de combinaciones de colores de combinaciones de contraste en donde, lo ven muy gráficamente, muy vivamente (A1)*

Parece entonces que la experiencia docente permite a los profesores premiados considerar sus logros y fracasos para adecuar sus prácticas... *trato de ponerles muchos ejemplos reales, cosas reales que me han pasado a mí, cosas reales que me pasan en la vida profesional para que vean que no nada más son los libros y la computadora, y la calculadora (I4)...*

La experiencia como profesor parece incidir en dos ámbitos; el primero está asociado a la dimensión pedagógica (Marzano, 2005; Hattie, 2009) entendiendo ésta como el conjunto de medios empleados por el profesor para alcanzar sus objetivos (Tardif,2004)... *¡acérquense! ¡Huelan estas lecturas! porque se las mando en archivos electrónicos escaneados ¡húelanlos! y ya el que les llame por algo, profundicen en ése, profundicen en ése, no les pido que lean todas las lecturas, ¡sería absurdo! (H3); ... cuando les mando el caso, les digo, este caso es de pi, pi, pi, pi, aquí va su caso, la primera clase lo que vamos hacer es la matriz del (()) tienen que hacer esta cosa, tienen que hacer esta cosa, váyanlo haciendo, la segunda clase quiero que hagan eso pero contextualicémoslo dentro de estos tres países, entonces tienen una como guía para ver si se meten, y entienden un poco la parte macro de los países(E2)... utilizamos bases de datos de biblioteca sobre todo en proyectos de investigación, trato de utilizar videos luego para ciertas temáticas; me gusta ponerles casos que encuentro en internet (NI). Parece ser entonces que los medios son una excusa para dar lugar a propuestas de índole dialéctico, metodología señalada por algunos autores*

(Pozo, 2009; Bain, 2004) como la forma de lograr aprendizaje es decir, como elementos de la docencia eficaz. Según Bain (2004), un docente de excelencia en el nivel universitario señala que conocer y cuestionar a los estudiantes de manera adecuada es lo que produce aprendizaje. *...Normalmente los apuntes, tengo la definición, la primera parte de la definición. Entonces, leen la definición, uno de los alumnos la lee porque yo no lo hablo, ellos, como tienen sus apuntes, la leen. Una vez que terminaron de leer, bueno ¿qué significa esto?(I4)*. En este sentido podemos retomar a E2 y M2 quienes explícitamente señalan *...el otro día por ejemplo una pregunta es ¿cómo nos haría pagar Trump por el muro (E2)... porque yo no suelo responder preguntas, porque muchas de las preguntas que se hacen en física básica, son preguntas enfocadas en lo cotidiano de la vida, y entonces, cuando los alumnos hacen preguntas que sé que pueden contestarse por ellos mismos, les contesto con otra pregunta con el fin de iniciar una guía para que ellos mismos se respondan (M2)*

De esta manera los docentes entrevistados dan luz a su propia concepción de lo que debe ser la educación superior. *...entonces, la universidad no te da todas las respuestas, pero te dice dónde las puedes buscar, el chip les cambia, porque les enseñaron a buscar y a pensar (E2)*

Por otro lado, la práctica se enraíza en su concepción de la enseñanza como una actividad dentro de múltiples interacciones que representan condicionantes previas y diversas para la actuación del profesor y que son situaciones concretas que exigen improvisación y habilidad personal así como la capacidad de afrontar situaciones más o menos transitorias y variables (Tardif, 2004) *... tienes mucho más apoyo didáctico y más textos obviamente con el paso del tiempo (S3); ...en mi materia de que llegan casi a séptimo semestre sin haber tenido un solo acercamiento a la parte de nutrición de enfermos (N2);... pero siempre tengo por lo menos dos ejercicios e incorporo el que considero más pertinente. De acuerdo a la situación del grupo en cada momento (H3)*. Bajo esta frase aparece un segundo factor que se analizará en la dimensión emocional, mismo que se encuentra relacionado con factores de índole afectivo personales y relacionales con la profesión docente.

Tal y como se señala en Hattie (2015) una parte importante de la docencia efectiva se relaciona con partir de los conocimientos previos de los estudiantes. Curiosamente sólo dos

de los profesores lo manifiesta de manera explícita: *...Algo que me ha funcionado mucho es ubicar a la materia, ver cuáles son sus antecedentes y de ahí, qué es lo que// cuál es la utilidad de mi materia, respecto a las materias que vienen, ¿no?(M3)... puedo hacer uso del conocimiento previo que debe de tener el alumno, ya se por semestre anteriores o hasta de la preparatoria (I1)*. La ausencia de mención puede deberse a que 10 de los docentes atienden materias de los primeros semestres y que por tanto consideran que los estudiantes traen deficiencias... *que son estos jóvenes que vienen con unas carencias de las preparatorias no sabe ni leer ni escribir y sí es difícil sí es complicado(S3)... no le puedo como imponer mucho porque pues están todavía muy chavitos, están muy verdes. En realidad lo que quieres es que empiecen a tener un ojo crítico, que distinguan(H2)... Porque yo estoy consciente de que llegan, de que traen arrastrando muchas, muchos problemas(M1), o porque dado el modelo de la universidad, todo estudiante es un individuo al que hay que atender, requerimientos que se asocian a una dimensión afectiva... nosotros tenemos mucha deserción en primer semestre por las materias de física, química y álgebra, tenemos mucha deserción, entonces ahí es donde yo entro como tutor de ellos a motivarlos a que vayan a clases extras, también les ofrezco asesorías en química, entonces, vienen aquí conmigo los alumnos y muchos de ellos que estaban casi reprobados, realmente los hemos podido rescatar (I2)*.

Solo un docente expresa tener una estrategia específica para los estudiantes que no puede nivelar dentro del salón de clases... *Entonces separo a dichos alumnos y digo, bueno vayan a verme a mi oficinita, ahí les explico. Y trato de darles más tiempo que el de clase porque definitivamente no alcanzaríamos. Pero normalmente que yo les doy es el tiempo, es tiempo mío que le dedico porque me interesa más que pasen que aprendan, porque como son puras ingenierías lo van a necesitar en sus materias que viene después(M1)*. Bajo esta frase podemos notar como aun este docente es de asignatura lleva a cabo labores que exceden las labores que la universidad les indica, elemento que se asocia a una dimensión afectiva de la docencia y que se tratarán bajo este apartado.

En este sentido existen percepciones en uno de los profesores entrevistados sobre los requerimientos mínimos que un estudiante universitario debe de poseer: *pero creo que si vas*

a ser un estudiante universitario tienes que tener un mínimo y ese mínimo, es, pues ser una persona disciplinada interesada de lo que pasa en el mundo que conoce medianamente de la literatura, que puede ofrecer una asesoría, que sabe cómo investigar, hay como un mínimo ¿no? (S1)

Los docentes entrevistados parecen tener claro que lo que desean es que sus estudiantes aprendan... *Bueno a ver lo que yo quiero es que ellos adquieran el hábito y la disciplina de leer, ese es mi objetivo con los controles de lectura, por eso les doy mucho peso, para que ellos se sientan obligados a leer y leer cada clase y presentar y hacer el ejercicio de cada clase leer y analizar, leer y analizar, ese es lo que yo quiero que ellos aprendan hacer (S1).... es esta transformación de cerebros a personas analíticas, no nada más en el ámbito de ingeniería, yo creo que cualquier mente que sepa analizar problemas es una gente que tenderá a ser exitosa, ese es un reto continuo, poder seguir transformando cerebros hacia, no hacia un proceso técnico sistematizado que pueden resolver problemas, sino, o sea, hacia un proceso que puedan analizar [el] proceso con el fin de resolver un problema, ese es un reto importante (M2)... dentro del proceso de enseñar de decirle, de darle herramientas de conocimiento o de habilidades de algún tema de actitudes, al fin de cuentas, también, cerciorarnos de que las están asimilando (E1).* Desde las propuestas de la docencia eficaz (Bain, 2004) la claridad de los objetivos de la enseñanza parecen ser factor clave en los aprendizajes de los estudiantes y en ella se relacionan las concepciones propias del profesor ante sus materias así como las formas en las que valoran ciertos conocimientos. De esta manera parece establecerse una línea entre la enseñanza y la evaluación.

Solo aparece en una de las entrevistas el establecimiento de relaciones con el currículo de manera explícita, es decir, explicar los motivos por los que tienen que cumplir con una asignatura parecen ser importantes... *le digo a mis alumnos, ¡es una cadenita! este eslabón sirve para coger fuertemente al siguiente eslabón, y para coger al siguiente eslabón (M1)* Marzano (2005), y Hattie (2009, 2011) señalan que una de las labores del docente eficaz es establecer relaciones con el currículo de manera explícita, ya que facilita y por tanto permite establecer objetivos claros para el estudiante lo que permite la comprensión de los motivos por los que se abordan dichos conocimientos.

Lo que si ocurre es que el profesor identifica el valor de dichos conocimientos... *puedo identificar de manera práctica cotidiana en diferentes aspectos de la vida (I1)... Sí, eso sí, lo que hago es como que primero ver el mapa curricular y ver dónde está la materia, ver que otras materias se puedan estar relacionando y también que puede aportar mi materia digamos a los conocimientos mínimos que tendría que tener el profesional del área entonces trato de ligarlo(S2) o bien en lo que requerirán los estudiantes para enfrentar los retos profesionales.... son casos complicados es la verdad porque son casos más elevados que para este nivel, son en inglés todos, entonces yo creo que es una gran ventaja porque les da el lenguaje financiero (E2);* Es decir, aunque no todos explicitan el valor de los contenidos, su aproximación práctica se refiere a la utilidad de los conocimientos, mismos que destacan diversos modelos de la docencia eficaz. Tal y como señalan Hattie y Yates (2014) el docente experto tiene la capacidad de reconocer lo que es importante en los contenidos a impartir. Shulman (1996 y 2005) señala que esta capacidad está dada por el conocimiento de las disciplinas que permite reconocer estructuras sustantivas.

Es decir, existe un pensamiento del profesor que ocurre previo a la enseñanza. Según el modelo propuesto por la investigación (García, et al s/f) el pensamiento del profesor, en el que confluyen sus concepciones (teorías asumidas) y las teorías en uso son factores que influyen en el aprendizaje de los estudiantes.

Estas narrativas parecen indicar que existe una contextualización de la materia en las que se asocian los conocimientos previos, el uso práctico de dichos conocimientos y la aplicación que se asocian al proceso de planeación ... *yo investigo como que es más pertinente trato de enseñarles cosas, sobre todo que les sean muy prácticas bueno eso también porque la materia se presta mucho para eso ¿no?, pero pues así es como decido así como que les va hacer más útil que les enseñe para cuando tengan que trabajar o hacer algo por su cuenta ¿no?. (I3)* Al respecto Marzano, 2005 señala la importancia del trabajo del docente para establecer la utilidad del conocimiento a aprender. En el mismo sentido Wang y Walberg ,2001 (citados en Martínez, 2015) retoman la importancia de relacionar las actividades con el currículo. Esta percepción de utilidad parece estar presente en una buena parte de los docentes entrevistados. Por su parte García-Cabrero, et al (2014) señalan la importancia de

contextualizar el aprendizaje. En este sentido es interesante notar como los profesores entrevistados pertenecen y procuran actividades prácticas.

Sin embargo, la contextualización del aprendizaje se dificulta en materias de corte histórico... *dejé ver la película de El mercader de Venecia de William Shakespeare para comentarla; de 25 alumnos la vieron 7, 7 y dije no podemos trabajar, así no se puede trabajar[...] trato de encontrar una conexión [...] donde yo pueda entrar [...] de alguna manera hablar el lenguaje que hablan ellos [...] para tratar para que salgan de esta burbuja en la que están y les parezca [...] interesante, [...] es difícil y más en los primeros semestres (S3)... En Arte Antiguo es más difícil, trato que mis presentaciones haya pequeños videos, de cinco o seis minutos, fotografías esto de 360° porque veo muchos sitios arqueológicos, [...] eso les ayuda a que sean como diferentes cosas(H2).* Pozo (2009) señala que los docentes expertos se concentran más en las habilidades de enseñanza que las relacionadas con la disciplina. Es decir, a partir de diversos recursos los docentes expertos logran establecer relaciones valiosas que les permitan a los estudiantes construir significado. Parece ser entonces que los profesores utilizan diferentes recursos y asumen que los estudiantes serán capaces de establecer relaciones a partir de ellos.

El dominio pedagógico se debe enlazar con el dominio disciplinar tal y como lo indican diferentes autores (Shulman, 1997, 2005; Ball, 2005). De hecho es una de las propuestas de Marzano y Kendall (2005) como metodología para explicar y conducir a la comprensión de situaciones complejas *...Ah, me ha funcionado es una secuencia lógica en la que primero hay una presentación de los instrumentos con los que voy a trabajar. Antes de la primera práctica hago un breve introducción, a ver, estos son datos, estas son las herramientas matemáticas, hagamos ejemplos, y a la siguiente clase, inmediatamente, encuentren algunos datos con los que puedan operar estas herramientas matemáticas(M2)*

Por su parte Hattie en sus diversas publicaciones (2009, 2011 y 2015) y Hattie y Yates (2014), señala que el docente experto, además de tener los conocimientos necesarios para reconocer las estructuras sustantivas del conocimiento debe de considerar cambiar su concepción del papel que juega como enseñante y tal y como Elliot (2004) hace notar, debe convertirse en un evaluador de su propia práctica.

No parece estar presente en todos los profesores el sentido de ser evaluador de sus prácticas. Esto puede deberse a que los docentes entrevistados son premiados pero también a la ausencia de formación pedagógica o a la falta de claridad como profesor de la importancia de reflexionar sobre su práctica y saber si ésta tiene impacto en el aprendizaje

Sin embargo, uno de los problemas que enfrentan los expertos del conocimiento es que han olvidado los caminos por los que lo aprendieron, de ahí que su conocimiento es del orden tácito, lo que a veces provoca que la enseñanza de dichos conocimientos se dé por sentada (Hattie y Yates, 2014, Pozo, 2008). Según estos autores la relación se expresa en la profundidad del abordaje, mismo que debe permitir a los estudiantes sintetizar, relacionar y cuestionar. Todas estas labores implican desde la psicología cognoscitiva tareas de índole superior, mismas que requieren una base, que suele ser establecida por los docentes para comprender que elementos del contenido de la materia requieren de un abordaje superficial para posteriormente pasar al aprendizaje profundo.

El hábito, el análisis o la resolución de problemas son procedimientos de carácter heurístico. Según Monereo et al (2007) los procedimientos heurísticos son aquellos que no necesariamente tienen una única resolución y que además tienen la característica de establecer relaciones y posibilidades para obtener el éxito. De hecho desde la propuesta de estos autores, la formación docente debiera estar encaminada hacia generar este tipo de pensamiento. En el caso de nuestros docentes parece ser la experiencia la que juega un papel primordial. Ahora bien, no aparece en los discursos de los docentes un conocimiento sobre esta perspectiva, sino que es desde sus creencias y experiencias lo que les permite tener este tipo de abordaje.

La situación es que, en general, los profesores universitarios premiados, quienes son expertos del conocimiento pero no necesariamente de la enseñanza desde el punto de vista teórico ya que, no necesariamente utilizan los medios adecuados, apelan a sus experiencias, mismas que están basadas en sus percepciones, y es esta experiencia, que en general es reflexiva, apela en algunos casos a factores afectivos que requieren de la capacidad del docente para comportarse como actor que interactúa dentro del aula y que genera ante todo la confirmación de su propia capacidad de enseñar y de alcanzar un buen hacer en la práctica (Tardif, 2004)

5.2.5 DIMENSIÓN AFECTIVA DE LA DOCENCIA

Dada la importancia de esta dimensión en este apartado se tratarán algunos aspectos que apelan a la afectividad de los docentes y se discutirán los elementos que inciden en ella.

El eje articulador de este análisis en realidad se convierte en la motivación del profesor, misma que no es sólo un proceso cognitivo sino que es la combinación de emociones, pensamientos y acciones que derivan en la satisfacción de lo que se conoce como las necesidades psicológicas de un individuo (Maslow, 1943; Rogers, 1961; Reeve, 2010). Dentro de ellas confluyen el gusto por la docencia y sus reconfiguraciones, el sentido de responsabilidad hacia los estudiantes

5.2.5.1 LA MOTIVACIÓN DEL PROFESOR Y LA AFECTIVIDAD

Desde la perspectiva de las investigaciones sobre la práctica docente y en particular dentro de los modelos de docencia eficaz, existe un sinnúmero de situaciones que inciden en el ámbito afectivo de los profesores y los estudiantes y por tanto en su acción docente; entre ellas se encuentran: el sentido de pertenencia, la percepción de autonomía, la promoción de un clima seguro en el aula, la autopercepción, la satisfacción del profesor ante su profesión y la auto-expectativa que tienen cuando llevan a cabo la enseñanza.

Desde mediados del siglo pasado diversos autores (Brophy y Good, 1986 y 1987; Chikering, 1969 en Hattie, 2015, Chikering y Gamson, 1986 y 1987; Proctor, 1984; Walberg, 1984, Slavin, 1996; Mortimore, 1988 en Martínez, 2015) han señalado la importancia de los factores afectivos como promotores de la buena enseñanza.

Por otro lado y según diversas investigaciones pertenecientes al ámbito de la psicología (Eckman y Davidson, 1994, Damasio, 1994 citado en Badía, 2016; Lazarus, 1991 citado en Badía, 2016) los estados emocionales, o de manera más amplia, los estados afectivos, atraviesan las actuaciones de los individuos. Si bien existen aun diferentes conceptualizaciones al respecto de las posturas de origen (Gross, 2011), el hecho es que en

la práctica docente, las emociones docentes y estudiantiles parecen tener importancia en las concepciones y prácticas que los profesores expresan como elementos del aprendizaje.

No es de extrañar entonces, que desde los modelos de la docencia eficaz, también se señale la importancia de este constructo. Si bien es cierto que en dichos modelos, no se les denomina propiamente como estados afectivos, sí indican la importancia de elementos específicos como son: la motivación, tanto de docentes como de estudiantes, la importancia de establecer un clima seguro para el aprendizaje, el clima laboral, la seguridad en el trabajo, la libertad de cátedra, etc. Dichos elementos conllevan las apreciaciones subjetivas se encuentran asociados a elementos de índole afectivo.

De esta manera, Proctor (1984) destaca tanto la importancia de las expectativas docentes como la promoción de las auto-expectativas de los estudiantes, Walberg (1984 citado en Martínez, 2015) señala la importancia de la promoción de la autoconfianza y actitud positiva de los estudiantes, Brophy y Good (1986) al igual que Slavin (1987 y 1996 citados en Martínez, 2015) indican que los profesores deben ser entusiastas. Chikering y Gamson (1986 y 1987) refieren en su propuesta de buenas prácticas mantener una relación cercana con los estudiantes y tener altas expectativas sobre el logro de los estudiantes. Por su parte Mortimore et al (1988) plantea la importancia de un clima calmado dentro del aula para lograr aprendizaje. Bain (2004) también señala la importancia de ciertos elementos de índole afectivo. Van Petersen, et al (2008) indican la necesidad de establecer un equilibrio entre el bienestar de los estudiantes y el rendimiento académico mostrando tolerancia pero siendo autoridad. Estos elementos también se destacan en investigaciones más recientes como las de Marzano (2005 y 2010), Hattie (2009, 2011, 2015) y Hattie y Zierer (2019). Es difícil pensar que un docente pueda llevar a cabo estas acciones si no está motivado por su labor.

Parece entonces que desde la perspectiva de los modelos de la docencia eficaz así como de las buenas prácticas, la motivación del profesor en particular la intrínseca, ha jugado un papel importante en lo que parece resultar como un elemento que incide en el aprendizaje de los estudiantes. Ahora bien, la motivación es un término muy amplio, que explica el por qué un sujeto hace o no hace las cosas y se relaciona con elementos extrínsecos o intrínsecos, estableciendo sistemas complejos en los que participan los primeros (externa, introyectada,

identificada o integrada) y desarrollan la segunda (Deci y Ryan, 2001 citado en Reeve, 2010 y 2012).

La motivación docente parece entonces construirse a partir de aspectos básicos afectivos como son el gusto por la profesión, la sensación de reto, el sentido de responsabilidad lo que redundan en su compromiso con la labor docente. Estos temas se presentarán a continuación

5.2.5.2 EL GUSTO POR LA DOCENCIA

Tal y como se ha señalado en apartados previos el gusto o placer por la docencia se encuentra en la mayor parte de los docentes entrevistados, mismo que proviene desde siempre, desde la práctica o desde la opción alternativa. De esta manera, los docentes premiados muestran afecto por su labor docente...*me gusta mucho dar clase, me gusta muchísimo, es lo que más me gusta (E2)... Básicamente estoy haciendo lo que me apasiona (M1).*

El gusto, también denominado pasión por diversos autores es una emoción básica (Eckman, 1994) de carácter positivo que permite situar al profesor en dos ámbitos: por un lado su propia satisfacción y por el otro la consideración hacia los estudiantes. Es decir, existe en ellos un factor afectivo que incide en sus prácticas, destacando la importancia que le otorgan a su labor como profesores: ... *tenemos que ayudarlos a que salgan adelante (E3)... estar todo el semestre muy pendiente de ellos(I2)*

En este sentido, Bain (2004) indica que los mejores profesores demuestran que una parte importante de sus prácticas se asocian a su propio sentido de interés ... *pensé que no me iba a gustar dar clases y me acabé apasionado (H2)... Entonces eso, me gustó mucho (E3)* y cuidado hacia los estudiantes, mismo que se expresa en sus necesidades de modificar concepciones, atender retos y proponer otras alternativas de solución... *me gusta ir un poco más allá de la materia siempre, siempre, siempre, siempre porque no tiene mucho tiempo que yo estuve en su posición y me daba cuenta que hay muchas cosas que les faltaban a mis maestros (I3)*. Es decir existe en los mejores docentes una preocupación por su labor, por sus estudiantes y como se materializa en sus prácticas. Por su parte Hattie (2015) destaca que un docente, sin importar el grado en el que enseña debe mostrar interés en el desarrollo de sus

estudiantes y una pasión por compartir con sus aprendices su gusto hacia la profesión (Hattie y Zierer, 2019)... *En la medida que uno llega con cierta actitud de ¡oye esto me apasiona!, ¡Esto me gusta!, ¡Miren muchachos hay esto!, a lo mejor vendrá un alumno pensando en cualquier otra cosa menos en la clase, pero si te ve con cierta actitud, distinta (I1)*

Parece entonces, que el gusto por la enseñanza se convierte en un factor primordial para lograr resultados positivos con los estudiantes. Es difícil encontrar un docente experto en el que no exista este factor, ya que la práctica docente requiere de múltiples compromisos que están introyectados en los propios docentes y que difícilmente se pueden llevar a cabo sino existe una emoción positiva (el gusto) que guíe sus labores.

Parece ser que en el caso de nuestros entrevistados existe la “sensación” de otorgar un papel primordial a su labor como profesores... *nosotros vamos a pasar y tenemos que dejar y preparar, este, seres humanos bien preparados para poder atender las necesidades de la sociedad(N2)... tenemos que ayudarlos a que salgan adelante. [...] hay muchas familias que ni los toman en cuenta(E3)... , y de ahí les empiezo a dar ¡confianza! (M1)* mismo que se expresa en las frases antes mencionadas. Al respecto, Bain (2004) y Hattie (2011; 2015 y 2019) destacan que los profesores expertos consideran que su labor es determinante en las siguientes generaciones. De esta manera, parece que en la práctica docente premiada se establecen algunas percepciones sobre la importancia que los profesores otorgan a su labor como promotores del aprendizaje aunque éstas sean diversas.

Podemos destacar entonces que desde el discurso de los profesores existen elementos que relacionan el gusto por la docencia y su motivación.

Ahora bien, desde la teoría de la motivación, entendiendo este término como las razones por las que un individuo lleva a cabo ciertas acciones (Reeve, 2010 y 2012) existen elementos que se asocian con el sentido del reto. Este constructo se relaciona con la sensación de competencia, entendiendo este término desde la habilidad de los sujetos para resolver tareas, es decir, la convicción de los individuos de estar capacitado para poder hacer frente a diferentes situaciones (Bandura, 1997; Deci y Ryan, 1985 en Reeve, 2010).

5.2.5.3 EL SENTIDO DEL RETO

La importancia del reto como parte del desarrollo de la autoeficacia (Bandura 1997) parece ser un elemento de interés en las concepciones y prácticas de los docentes entrevistados. El reto según Reeve (2010) atiende a necesidades de índole psicológico que promueven la búsqueda de crecimiento. En este sentido, los docentes entrevistados destacan *...el reto que me encontré aquí con alumnos fue que todo el tiempo están preguntando, investigando, o sea todo el tiempo están preguntando, ¿y esto por qué?, ¿y esto por qué?(M1)... es un reto, porque tengo que tener para todos un ejemplo y para todos algo que, pero a mí eso me encanta, creo que una sin la otra no serviría tampoco, la práctica es mágica (N3)... Sobre el tema educativo en este caso, esto es todo un reto porque no han leído absolutamente nada (H1).*

Parece entonces que desde las asignaturas que imparten, sus prácticas docentes conllevan una percepción del reto. El reto se relaciona con las percepciones de lo que puedo lograr y en general se considera un sentimiento de valencia positiva ya que promueve el sentido de autoeficacia (Bandura, 2001) y por tanto de la motivación.

Podríamos categorizar estas respuestas en 2 diferentes ámbitos: aquellos que la consideran como un reto de índole cognitivo: *...la enseñanza tienen que ver con la capacidad de discernir lo que es más aplicable o lo que te garantiza una mejor predicción para resolver un problema para solucionar una situación (N1)...y es una guía para el desarrollo cognitivo y para el desarrollo cultural de una persona, yo me considero una guía, porque muchas de las cosas que uno enseña están en libros, están disponibles ahora en internet (M2)...yo lo que quiero es que piensen no, no podemos pagarlo, no lo podemos construir, ¡ah no! sabes que en el comercio exterior podría hacerlo así, entonces quiero que piensen(E2)... Para que entiendan el concepto (I4).* Estos profesores tienen en común, aunque no las disciplinas ya que provienen de diferentes carreras, si lidiar con contenidos de índole procedimental heurístico (Monereo et al, 2007). Sin embargo, también en ellos se encuentra una aproximación práctica en la que el profesor dispone y el estudiante actúa. *Y yo trato, de lo que he visto, de lo que yo conozco, de que lo que les enseñó lo puedan aplicar cuando ellos ya salen más adelante (E3)....transmisión de los conocimientos en cierta área de una*

generación a otra, nosotros vamos a pasar y tenemos que dejar y preparar, este, seres humanos bien preparados para poder atender las necesidades de la sociedad(N2) .Esta percepción objetivista se señala en los sistemas de evaluación que utilizan los docentes y que se analizará en el apartado evaluación de los aprendizajes.

Por otro lado existen aquellos (6) que consideran que el reto en la docencia se refiere primordialmente al ámbito afectivo: *...he identificado después de trabajar diez años aquí, que hay procurar como académicos que nuestra actividad sea con pasión, o sea que los primeros convencidos de una clase, de un tema, sea uno mismo (I1)... situarme en la perspectiva del estudiante, de la persona como si fuera la persona, es entender su mundo y desde ahí ofrecerle el mío para construir juntos (H3)... Yo me pongo en su lugar, y de ahí les empiezo a dar ¡confianza! a mis alumnos, mucha confianza para que ellos le vayan perdiendo el miedo a las matemáticas. Y contrario a ese miedo, comienzan a tomarle un poco de afecto, de cariño, digámoslo así (M1)*. Bain (2004) indica que los mejores profesores universitarios establecen niveles de confianza dentro de la clase, elemento asociado a la dimensión afectiva de la docencia efectiva

... creo que para mí enseñar es motivar, a que tengan el deseo, a que les nazca el deseo de ellos aprender, de ellos buscar respuestas (S1). ... despertar la atención de los chavitos(I3)... acercar a los alumnos hacia temas que a uno lo apasionan no necesariamente a ellos, sí, sería como acercar hacia el gusto hacia esas temáticas (DJ).

Este enfoque es señalado por Fry et al (2009) quienes destacan que en el nivel universitario la labor del profesor está referida a promover en los estudiantes el deseo de aprender ya que en este nivel o grado se requiere que los estudiantes se hagan responsables de su propio aprendizaje. Parece ser que en los profesores entrevistados existe un enfoque hacia la promoción de experiencias de los estudiantes de manera que desarrollen el sentido de autonomía.

Otros indican que en sus labores existen retos asociados al uso de las tecnologías*Yo creo que ese es el mayor reto, ponernos al corriente en la parte tecnológica (I2)* o bien con la cantidad de información presente y la acotación hacia los contenidos... *con tanta tecnología, con tanto acceso a tantos alicientes y tantas maneras de pensar y tanta información en*

segundos estos “millenials” es un reto tratar de decirle ¿oye? Te lo juro que esto te va a servir o sí vas a tener una herramienta(S3).

Existen en estos docentes dos aproximaciones diferentes y que se refieren directamente a las asignaturas que imparten. Por un lado, se encuentra el caso de una materia que está directamente relacionada con el desarrollo tecnológico y en contraste una que no necesariamente requiere de éste, y que por tanto las tecnologías puede ser un distractor. Ahora bien, el sentido del reto desde la perspectiva del profesor permanece, y parece ser que deriva en aspectos asociados a la motivación que deben desarrollar en los estudiantes.

De esta manera, otros indican el reto como parte de la motivación*Los que son completamente apáticos es un reto meterlos en la materia, y uno se esfuerza y te lleva a querer que aprendan más para tratar de meterlos al redil (I4)... llamar su atención, que sea atractiva la clase ¡atractiva! e interesante en su formación(I1)... despertar la atención de los chavitos (I3)*

Otros se refieren a los propios contenidos ...*mi mayor reto es que respeten el Arte Antiguo, y el Arte Medieval, no les va a gustar que son les gusta, igual y no lo conocen todo, no importa, pero que respeten el valor que tienen estas dos manifestaciones ante el mundo (H2)*

uno de los retos, es que efectivamente traten de vincular lo que están aprendiendo con, como piensan que va hacer ya que estén afuera en la práctica laboral (N1)

Sea cualquiera de los casos, los docentes entrevistados expresan concepciones que se asocian al reto, constructo importante para el desarrollo de la competencia y eventualmente la consideración de la autoeficacia percibida (Prieto, 2016). El reto concebido desde las teorías de la motivación se asocia al sentido de competencia misma que según Reeve (2010) es la necesidad psicológica que se refleja en ejercer las propias capacidades y habilidades para buscar y dominar desafío de manera óptima. Parece entonces que se establece una combinación con el gusto y el reto mismas que se retroalimentan constantemente.

En la medida que los profesores logran desarrollar estas habilidades existe una sensación de satisfacción de las necesidades psicológicas. Es a través del logro de estos desafíos como

parece construirse un sentido de autoeficacia percibida que parece ser motor de la motivación intrínseca de los profesores.

Por otro lado y a partir de los discursos de los profesores entrevistados también aparece otro factor relacionado con la motivación, mismo que se refiere a la congruencia con sí mismo. Este elemento que parece ser parte de sus prácticas cotidianas es llevar a cabo un monitoreo constante de los estudiantes y que parece partir del sentido de respeto hacia sus estudiantes. El respeto se analizará posteriormente y para fines de la investigación se le denominará el sentido de responsabilidad que se tratará a continuación y que a su vez se relaciona con el compromiso personal, con los aprendices y con la institución.

5.2.5.4 EL MONITOREO DE LOS ESTUDIANTES

El monitoreo de los estudiantes se relaciona con aspectos de control de lo que sucede en el aula pero también con elementos asociados a la evaluación. El control de lo que sucede en el aula es un aspecto desatacado en diversos modelos, y de manera particular en el modelo de Aprendizaje Visible propuesto por Hattie (2009, 2011). Según algunos teóricos de las emociones (Ekman y Davidson, 1994; Brown, 2009; Chóliz, 2005, Goetz, et al, 2003, Lazarus, 1991 citado en Badía, 2014) como factores detonantes en ciertos eventos están relacionadas con factores de respuesta evolutivos ante un entorno que en general es complejo y desafiante, por lo que la percepción de control es importante.

El monitoreo en el casos de nuestros profesores se expresa de diferentes maneras que van desde pasar lista... *les tomo una asistencia diaria porque es como que ellos entienden que nos estamos preocupando porque estén en clase, no tanto porque me digan le tienes que tomar asistencia sino que para que ellos sientan que yo me estoy preocupando por ellos (M1)* hasta percepciones de lo que sucede en el salón... *cosas como si de repente pedir la participación específica, del monito que no está pelando para nada(D1) ...Por ahí de repente si veo uno que está medio perdido le pregunto más a él o a ella, ¿tú qué piensas?, ¿tú que dices?, ¿y cómo ves esto?, entonces ya como que los despabilo y ya se empiezan a involucrar más... Doy un seguimiento un poquito más puntual, a trato de observar mucho cómo se desarrolla y los abordo cuando hay trabajos individuales [...]quiero ayudarte quiero darte*

seguimiento porque veo que estás trabado(M2). Parece que en el caso de estos docentes la percepción de lo que ocurre en el salón es fuente de información para que el profesor actúe con un énfasis en los estudiantes que desde su perspectiva requieren de mayor apoyo.

Hattie (2011) destaca la importancia de percibir lo que está sucediendo en el salón de clases como una forma de lograr la visibilidad del aprendizaje partiendo que es un elemento de valoración sobre la práctica del profesor. Es decir, existe una relación entre la dimensión afectiva y pedagógica que es difícil de discriminar.

Por otro lado, uno de los elementos destacados en los modelos de la docencia eficaz y que se señala como una característica del dominio de la pedagogía, es precisamente el monitoreo y seguimiento puntual de los estudiantes, aunque no indican si este seguimiento ocurre en el salón o en las evaluaciones formativas (Slavin,1997 citado en Martínez, 2015) aunque se sugiere el uso de evaluaciones formales e informales

Tal parece ser el caso de algunos de los profesores quienes señalan dar un seguimiento puntual enfocado a la evaluación y a partir de ella el docente interviene destacando elementos significativos que se asocian a la consideración de la persona... *Primero los identifico, como le decía hace un momento, trato de trabajar con ellos, si sé que es una cuestión de actitud, trato de recuperarlos, pero si les pico las costillas, es oye tú eres muy bueno, no sé qué te está pasando, échale más ganas, me has demostrado que puedes, espero un mejor desempeño tuyo en la próxima, espero que llegues temprano a clase, espero que ya no faltes, estás faltando mucho, entonces, trabajo con ellos y es un tema de actitud. Si es un tema de aprendizaje, también trato de ir con ellos, hay chavos que de plano no tienen las capacidades (()) y estaba viendo los resultados, si trato de trabajar con ellos, si me preocupo por ellos, pero les dejo la responsabilidad de estudiar a ellos (E1)... oye veo que tal, te recomiendo esto, te ayudo a esto, quédate al final de la clase hablamos de esto, o júntate con tal compañero que le salió muy bien esto, pídele que te comparta, o sea, como que ahí les doy muchas alternativas pero sí es muy personalizado, pues es que es práctica (N3)... y que vayan a platicar conmigo si tienen dudas o si no entendieron, sino quieren que les explique el comentario que puse en el control de lectura o si a veces, los primeros controles de lectura les cuesta trabajo entender cuál es el argumento, cuál es la diferencia entre el argumento y el objetivo, entonces me siento a explicarles (S1)*. Parece entonces que en los discursos de

estos entrevistados, existen elementos que asocian aspectos afectivos como son la “preocupación” hacia el estudiante y sus procesos personales, así como la propuesta par salir adelante. Hattie (2011) a través de su meta-análisis destaca la importancia de este seguimiento puntual ya que permite intervenir en el momento preciso para promover en el aprendiz el deseo de continuar con el esfuerzo. Ahora bien, también destaca que estas labores deben de encontrarse en todo aquel que se dedique a la profesión docente (Hattie, 2015)

Podríamos inferir que en estos casos y dado el discurso de los profesores premiados es hasta la evaluación cuando detectan a los estudiantes cuyo desempeño se encuentra por debajo de los objetivos planteados por ellos. Es decir, existen eventos determinados (la evaluación) cuando los profesores se enfrentan al desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes y a partir de ellos parecen intervenir para motivar a los aprendices.

Por otro lado y desde el monitoreo existen docentes que destacan la importancia del seguimiento de los estudiantes y la promoción de la autonomía...y *diario califico la participación del caso, entonces les pido una foto, tengo un mapa de la gente, veo sí, me subo a mi coche o llego a mi casa o llego a mi oficina, saco mi mapa y digo a pues mira, Fernández lo hizo extraordinariamente bien, Isa hizo una buena pregunta, esta otra persona participo pero nada más a secas y cada 4 o 5 casos les digo allí esta su semáforo, si hoy se acabara el curso pasas o repruebas (E2)... les tomo una asistencia diaria porque es como que ellos entienden que nos estamos preocupando porque estén en clase (M1)... todos muy puntuales ahí, todos muy atentos y como muy comprometidos, como que siento que cuando yo les doy la responsabilidad a ellos como que se la toman así de ¡ah bueno! pues nosotros somos aquí los responsables (N3).*

Parece entonces que en estos docentes se establece un vínculo desde la motivación extrínseca regulada que pretende llegar a la motivación intrínseca (Reeve, 2010). Es decir, a partir de señalamientos precisos que llevan a cabo los profesores pretenden desarrollar un sentido de autonomía que es la base de la motivación intrínseca.

Ahora bien, parece ser que desde esta perspectiva, los docentes promueven la autonomía de los estudiantes, factor destacado por Fry et al (2009) como un elemento esencial a desarrollar con los estudiantes universitarios. Este factor parece ser una pieza que engrana con elementos

asociados a la satisfacción que les produce ser profesores mismo que se ha destacado previamente en los diversos modelos de la docencia efectiva y en particular en el modelo de Aprendizaje Visible que propone Hattie en sus diversas publicaciones. También Bain (2004) destaca este factor cuando investiga a los mejores profesores universitarios. Es difícil considerar que un individuo pueda tener pasión por su labor si no existen elementos que le produzcan satisfacción.

La satisfacción de las actividades que lleva a cabo un sujeto es considerado como un elemento básico desde las teorías de la autoeficacia percibida y por tanto de la motivación. La autoeficacia percibida (Bandura, 1997) se encuentra asociada al sentido de competencia, factor básico para lograr satisfacer esta necesidad psicológica (Reeve, 2010 y 2011). El sentido de competencia se nutre de factores externos como el reconocimiento así como de factores internos como son sus logros mismos que dan pie al siguiente apartado.

5.2.5.5 LOS RECONOCIMIENTOS EXTERNOS E INTERNOS

Desde las teorías de la motivación existen factores de índole extrínseco como son el reconocimiento de su labor como profesores....*el papá se voltea y te dice, ¿oye sabes qué? Mi hija dice que fue el mejor profesor que ha tenido, eso te paga 2000 salarios de la Ibero, esa es la satisfacción que te puede dar clase (E2)... lo más motivante es cuando ellos vienen con el título y a darme las gracias de haberlos apoyados en algún momento (I2)... oye N realmente me sirvió lo que tú me enseñaste porque ahorita lo estoy usando en todo lo que estoy haciendo de operaciones(M2). me da mucha satisfacción es cuando los ex alumnos vienen y te dicen hay que padres tus clases cómo quisiera estar ahora en tus clases, por qué no das clases en séptimo semestre(A1)*

De esta manera el reconocimiento externo parece alimentar sus prácticas docentes. Es decir a partir de la valoración que hacen los profesores y que se refiere a la motivación extrínseca, efectúan una discriminación que redundará en su satisfacción por la actividad docente.

También existe la consideración personal... *Van a estar presentes en mi vida como unas, ¡no sé! como unos diamantes que llegaron a mis manos así en bruto y se pulieron muy bonitos, los pulí, y ahora saben mucho (M1)*

La satisfacción docente entonces parece configurarse a partir de los reconocimientos externos e internos y que se muestran en el constructo de la autoeficacia percibida por los propios profesores.*o que también nos motiva a nosotros como maestros es ver todo lo que pueden crear los alumnos y que ellos vean que sí pueden (I2)*. La autoeficacia percibida parece ser un constructo importante para detonar las prácticas docentes efectivas en los profesores entrevistados mismas que se relacionan con la motivación.

La motivación a su vez se relaciona con la resiliencia del profesor misma que se encuentra asociada con la autorreflexión y reconversión, es decir, con la capacidad del profesor de autoevaluar su práctica y adecuarla (Prieto, 2016) durante el curso, así como, con su decisión de reinventarse cada semestre, tomando los éxitos y errores cometidos para adecuar su práctica. En el caso de los docentes entrevistados, no parece existir en todos ellos esta reflexión y autoevaluación, esto puede deberse a que son profesores premiados lo que puede indicar un sesgo en sus discursos; lo que sí existe es la sensación de desánimo cuando ante las actividades propuestas los estudiantes no muestran interés... *eso me desanima porque tengo que esforzarme más y luego hago el esfuerzo extra para intentar hacer que se interesen por el tema y no veo resultados (S2)... pero bueno, ahí fue triste porque muchos alumnos se fueron dando de baja y alumnos muy competentes eventualmente no pasaron (M2)... yo no he logrado motivar a todos los estudiantes, o sea definitivamente no, hay estudiantes que, se ve que sufren conmigo desde el día uno al último día (S1)*. Sin embargo, sí existe en ellos un sentido de superación frente a los cursos venideros.

En este sentido y a partir de la propuesta de Hattie (2011) quien define su concepción de pasión por la docencia como aquella que está basada en tener un impacto positivo en todos los estudiantes en la clase parece no cumplirse a cabalidad. Aquí cabría cuestionar el papel que juegan los estudiantes... *¿De ellos o mío? Porque yo estoy totalmente motivada, yo dejé la dirección del departamento por volver a mis clases, yo, algo que ya no quería era estar en lo administrativo y que sólo podía dar una clase y yo necesito más clases(S1)*.

5.2.3 COMPROMISO DOCENTE

Al respecto, Murillo et al (2011) señala el compromiso e implicación del docente como el primer elemento de su Decálogo para la Docencia Eficaz: *...Quizá los primeros factores, los más importantes de todos, que definen una enseñanza eficaz son la implicación y el compromiso del docente con los alumnos, con la escuela y con la sociedad...(:9)*. La implicación y el compromiso docente son elementos que pertenecen al ámbito de la motivación y requiere de actitudes que el docente muestra consigo mismo, ante los estudiantes y hacia la institución.

Dentro de ellos se pueden considerar, además de los señalados previamente, factores que se relacionan con elementos destacados desde la propia institución y que atienden a elementos afectivos como son el respeto hacia los estudiantes y sus desarrollos particulares, el respeto dentro del aula y por tanto la construcción de un clima seguro.

Al respecto, todos los profesores señalan tener una buena relación con los estudiantes, que en general parte del respeto hacia y entre ellos.

5.2.3.1 EL RESPETO

En el caso de nuestros entrevistados todos ellos señalan tener una buena relación con sus estudiantes, misma que se basa en el respeto... *Pues bueno, no sé, bueno yo trato de ser muy respetuosa con ellos, y lo son conmigo. Entonces supongo que es la ley de dar y recibir. Si yo no fuera tal vez respetuosa con ellos y amigable con ellos, ellos no lo serían conmigo. Pero si nos llevamos cordialmente, los trato con toda la cordialidad del mundo (M1)... en general mi trato es muy cordial, es amable, es tranquilo (M2)... yo me llevo muy bien con los alumnos, me llevo muy bien son muy respetuosos, yo también soy respetuosa con ellos (I2)... me llevo bien con ellos en lo general, no soy de hacer mucha amistad con ellos, pero sí de llevarme bien, entonces, pues así te diría yo cercanía, pero no familiarizar mucho con ellos o no hacer demasiada amistad (A1)... Muy naturalota, no es una relación, es una*

relación bastante más de pares, tenemos una relación 55-45 más que 100, ellos saben que de repente cuando agarro o cambio el tema o les digo sabes que ya, con eso es más que suficiente, no necesitan mucho más que eso. Chikering y Gamson (1987) destacan la importancia de establecer relaciones cercanas con los estudiantes como un factor de buenas prácticas docentes, elemento que requiere del respeto hacia los individuos

También señalan establecer el respeto entre los propios estudiantes... escojo mis batallas con los alumnos, no me peleo por horario, no me peleo por la vestimenta, sí me peleo por el respeto entre ellos(E1)...por eso es que de repente puede haber preguntas que sean súper básicas y cuando eso pasa y alguien, osa decir como ¡ay, otra vez! ¡fuera! no me interesa que estés aquí, porque así como cuando tú tengas la oportunidad de preguntar, pregúntes, espero que todo mundo te respete también espero que tú respetes (M2)... Cuando hay faltas de respeto entre ellos, ahí mismo ¡esto no puede suceder así! ¿a ver qué pasó?; dialoguen porque yo no puedo seguir si hay este problema. Cuando no las siento [respeto]paro en seco al salón(H2)...todo mundo puede hablar, nunca jamás permito que alguien que pregunte algo, le ¡Ay pues cómo! hagan una burla, nunca(N2)

Mortimore (1988 citado en Martínez, 2015) destaca la importancia del clima calmado dentro del aula, elemento retomado por Bain (2004) en las prácticas de los mejores profesores universitarios. De esta manera la acción del profesor establece elementos que permiten establecer un ambiente propicio para el aprendizaje ...*Pero trato eso de crear un ambiente amigable en clase para que estén ellos a gusto (E3)*

A partir de el discurso de estos profesores parece establecerse un ambiente basado en el respeto y el ejercicio de la autoridad a través del establecimiento de ciertas concepciones claras del rol del maestro y del alumno: ... *es muy padre, muy buena, no somos amigos, que no haya duda, tú eres mi alumno yo soy tu maestra (S3);... siempre soy muy drástica, ¿no?, mientras sean alumnos porque los roles tienen que ser muy claros, yo ni soy su beneficiaria ni soy su amiga, ni soy su terapeuta, soy su maestra (N3);... pero cuando son mis alumnos, son mis alumnos, no los trato como amigos, ni espero que ellos me traten así ¿no?(S1)... ... si marco una línea, cierto margen (A1). En el caso de estos profesores parece no existir un dilema sobre las fronteras de la docencia aunque reconocen : ... *es un línea muy delgada, no**

me involucro emocionalmente con ellos, no soy su mamá, y trato de ser lo más directa y neutra posible, y objetiva ¡las reglas son estás!(H2).

Parece entonces que el establecimiento de límites se encuentra en estos docentes quienes aplican una serie de reglas desde el principio del semestre y se apegan a ellas para separar las labores docentes asociadas de manera particular a la evaluación y aquellas que se establecen en las interacciones dentro del aula... *si no vienes al examen estás reprobado, y puedo hablarle directo y ser claro y objetivo y reconocer su voz y su voto, pero estas son las reglas (H2)...el primer día pongo las reglas muy claras, te digo, está muy claro, me firman su reglamento y todo [...]entonces como que soy muy clara con las reglas y me es muy fácil seguir después mis propias reglas, entonces ellos ya saben perfectamente (N3)*

En sentido contrario existen otros en los que consideran que una parte importante de su labor docente tiene elementos que sobrepasan el acto docente...*Yo siento que he llegado a ser, este, amigo y confidente, y que lo que hago es que trato de inspirarles confianza(E3)... más bien buscar una relación, si tu me permites la expresión, más de amistad, de cuates (I1).* Bain (2004) señala que los mejores docentes universitarios establecen niveles de confianza con sus estudiantes mismos que permiten desarrollar en los estudiantes concepciones de autoeficacia.

En algun caso rebasar estas fronteras parece generar un conflicto interno: *... a veces siento que voy ó sea estas siendo muy amigo, relaja ó sea yo me digo a mi mismo, eres maestro recuerda que eres maestro no seas tan amigo, pero una vez que termina la relación alumno maestro que ya puede ser como amigo pues como que me siento más libre (I3).* Badía (2016) indica que los profesores enfrentan dilemas sobre sus creencias de la normas de la profesión docente y sus actividades cotidianas.

Dicho respeto parece construirse a partir de un sentido de responsabilidad que excede en algunos casos las prácticas asociadas a la planeación, conducción y evaluación de las clase y que se tratará en el siguiente apartado.

5.2.3.1.1 El sentido de responsabilidad

Para 4 de los profesores premiados, la práctica docente se desarrolla en un sentido de responsabilidad que emerge desde sus discursos, mismo que no necesariamente se relaciona con la evaluación personal de sus actividades como profesores sino con configuraciones personales sobre lo que implica ser docente... *yo la verdad me sentiría pésimo no enseñarles algo y que lo necesitarán después(M1)...los profesores no podemos tener fallas o sesgos(E2)... tiene uno una responsabilidad grande respecto a los estudiantes que se están formando, ¿no? en su vida profesional, y en general en su vida cotidiana. Y están tomando elementos de todos lados(M3) .. yo me considero una persona integral, entonces creo que por eso soy escogido para poder formar a otras personas (M3)*. Parece ser que en estos profesores existe una concepción previa sobre las labores docentes que trascienden sus prácticas y que se relacionan con lo que ellos consideran como parte de su labor...*nosotros vamos a pasar y tenemos que dejar y preparar, este, seres humanos bien preparados para poder atender las necesidades de la sociedad (N2)...Y yo trato, de lo que he visto, de lo que yo conozco, de que lo que les enseñe lo puedan aplicar cuando ellos ya salen más adelante (E3)*. Es decir, dentro de las prácticas docentes se relacionan las ideas (pensamiento), y acciones tal y como señala García et al (2008) así como Loredó, Romero e Inda (2008).

Existe en las investigaciones aspectos relacionados con la responsabilidad de planear y estructurar, la importancia del seguimiento de los estudiantes (Hattie y Zierer, 2019) a través de una retroalimentación precisa. Desde la perspectiva de Patiño (2015), Martín, et al (2008) la responsabilidad docente se encuentra asociada a elementos de la práctica docente, pero no abordan aspectos intrínsecos de la concepción de responsabilidad de los docentes.

Si bien diversos autores han destacado la responsabilidad del profesor enmarcadas en el aula, como es la planeación, no parecen existir investigaciones asociadas a la concepción del docente como sujeto del constructo de la responsabilidad como parte de la labor del profesor. En este sentido, una parte de la responsabilidad se asocia con la asistencia del profesor a la

clase mismo que está presente en otros cuatro profesores.... *Uno, no tenido faltas, por cualquier emergencia les aviso con tiempo. Nunca es de que no llego el profesor, ¡no! jamás!. O sea me parece una falta respeto no respetar su tiempo aunque sean alumnos y para eso están, tienen cosas que hacer. Dos, siempre llegando a tiempo, mi clase siempre empieza a las siete y cuarto no antes y no después (H2)... siempre tengo que venir aquí porque ese es el compromiso (E2)...yo nunca falto, ¿y si falto? trato de conseguir a alguien que me sustituya (N1)... tengo una concepción, así sagrada de mis clases en el sentido de que no las suspendo, ¡no! si me piden que haga otra cosa cuando tengo clase la rechazo (S1)*

También parece existir un sentido de responsabilidad que se asocia a conocer y reconocer a los estudiantes por su nombre, elemento que los docentes entrevistados indican que favorece un ambiente positivo en el clima del aula ya que señala un interés por los estudiantes:... .. *Ya como al mes ya me sé los nombres y apellidos de todos, o antes (M1)... siento que al reconocerlos por su nombre y hablarle a los ojos les estoy dando importancia, en este momento estoy contigo no con lo demás (H2)... porque es como cuando me hablaban de niño y así uno grita en la calle y voltea inmediatamente cuando escucha su nombre, y así es como cierta cercanía, no sé (S2)*

A partir de este sentido de responsabilidad, probablemente introyectada, los docentes premiados por la institución, destacan sus propias concepciones y establecen relaciones consigo mismos, con los estudiantes y por ende con la institución desarrollando elementos que se asocian al compromiso docente, que parece ser un indicador claro de la docencia efectiva.

Esta responsabilidad también aparece en los discursos de los profesores como la necesidad de llevar a cabo un monitoreo sobre las actitudes y actividades de los estudiantes dentro del aula que promueve un aspecto considerado por los modelos de la docencia eficaz como elemental para desarrollar aprendizaje en los estudiantes del que se habló previamente.

Por otro lado y a partir del respeto y la responsabilidad parecen dar lugar a un aspecto señalado por todos los autores que atienden las propuestas de los modelos de la Docencia Eficiente.

5.2.3.2 LA CONFIANZA DENTRO DEL AULA

Al respecto parece existir en los docentes dos perspectivas al respecto de la confianza. El primero de ellos se refiere a establecer un ambiente de confianza que se relaciona con el clima dentro del aula y que se refiere a las propias acciones del profesor: *... trato de desmitificar eso de las preguntas tontas, es muy común que te digan, -oiga, es una pregunta tonta pero-, no existen esas preguntas, existe aquella pregunta que no se hace (M2)... Pero yo tengo una regla de oro con mis estudiantes, y se los digo el primer día, la regla de oro, chicos, ¡En mi clase no hay preguntas tontas!, ¡no existen!. Si tu quieres saber cuanto es dos por dos es porque tú lo quieres saber. Me tienes que preguntar y tienen la confianza de preguntar cualquier cosa (M1).*

Hattie (2009) destaca en su propuesta de “Aprendizaje Visible” el establecimiento de un ambiente seguro para el aprendizaje, mismo que permite la consideración del error como forma de aprendizaje. Este aspecto se refuerza en sus escritos enfocados hacia los maestros (2011) en su concepción de cómo ocurre el aprendizaje (Hattie y Yates, 2013) y en su aproximación hacia la enseñanza universitaria (2015). Marzano y colaboradores destacan la importancia de construir un clima propicio para el aprendizaje. Shulman (1997 y 2005) considera que el dominio de la pedagogía implica no sólo estructurar sino lograr que los estudiantes disfruten, crean y respeten a otros (Shulman, 1992 en García-Cabrero, 2009). Es difícil pensar en lograr estos aspectos sin la creación de un clima seguro en las que las preguntas se hagan y se respeten.

Por otro lado, la sensación de seguridad es un factor estudiado desde las teorías de las emociones y la afectividad y que parece permitir disminuir emociones consideradas de valencia negativa para el aprendizaje como son el miedo o la ansiedad (Ekman y Davis, 1994; Goetz et al, 2003; Pekrun, 2006 y Pekrun et al, 2007)

El segundo aspecto relativo a la confianza desde el discurso de los profesores se refiere al desarrollo de la confianza en los propios estudiantes, es decir, darles herramientas para salir adelante.

Es a partir de la confianza en el profesor y en el ambiente como se logra un sentido de autoeficacia en los estudiantes...*porque tú les das confianza de desarrollarse (M2) que*

Entonces, a pesar de no tener un conocimiento teórico sobre la importancia de construir un clima seguro, los docentes entrevistados lo hacen apelando a sus experiencias como estudiantes y como profesores dentro o fuera de la institución

Parece entonces que en la construcción de un clima seguro para el aprendizaje tiene que ver con ciertas consideraciones que los profesores hacen al estar trabajando con jóvenes mismas que se analizarán en el siguiente apartado.

5.2.3.3 LA CONSIDERACIÓN DE LOS ESTUDIANTES (EMPATÍA)

La consideración de los estudiantes como individuos que se encuentran en un proceso de desarrollo y que por tanto las experiencias en el aula pueden hacer diferencia, pueden ser analizadas desde la empatía. La empatía atiende a factores de índole afectivo y que parecen atender la inteligencia interpersonal (Gardner, 1993) en los que se reconocen las necesidades de los individuos y las formas de atenderlos. La empatía parece establecerse según las propuestas de la docencia efectiva (Bain, 2004; Martínez, 2015; Marzano et al, 2005; Murillo, 2010) y en el modelo de Aprendizaje Visible (Hattie, 2009, 2011 y 2015).

Ser empático con sus estudiantes parece ser una característica destacada en los profesores destacados...*Trato de que haya un poquito de empatía, puede haber humor pero siempre con ciertos límites(D1)...otra cosa es que yo fui estudiante como ellos en las mismas aulas entonces medio entiendo lo que sienten ellos, pasé por donde ellos están pasando ahora (M2)*

La empatía se establece desde las formas de comunicación ...*ustedes me pueden decir profesor, [nombrarlo de manera explícita o apodo], como quieran y eso creo que genera cierta empatía y casi todos me dicen [apodo] y yo también me siento a gusto (S2) generando*

un ambiente de confianza...pero lo que sí trato de hacer más que nada, es romper un poco las barreras (E1).

Pero también en las formas de actuación...Entonces un poco permisible en ciertas cosas, son jóvenes, no hay que perder de vista que son jóvenes, traen todas las ilusiones y las hormonas a flor de piel. Entonces también no hay que ser tan capataz con ellos, siento yo. Porque si somos así como que muy capataces pues pobrecitos, siento, trato de ponerme mucho en sus zapatos. Tratar de no sé, de ser lo que ellos necesitan(M1).

Desde la propuesta de Marzano y colaboradores (2003 y 2005) la labor del profesor se enmarca en promover en el aula actitudes positivas hacia el aprendizaje, mismas que aunque no expresadas se sitúan en lograr un ambiente de confianza... me gusta que me tengan confianza porque así vamos construyendo. Siempre les digo, yo sé que tienen prioridades allá afuera y está bien, pero denme chance de que estas dos horas son nuestras, y lo que pasa aquí, aquí se queda (H2)

En el mismo sentido Hattie (2015) retoma a Chikering (1969) destacando que un profesor universitario debe atender las emociones que se encuentran en los estudiantes, promoviendo las que afectan el aprendizaje de manera positiva como son el optimismo y la esperanza así como disminuyendo aquellas que afectan de manera negativa el proceso de aprendizaje como son la ansiedad o la desesperanza.

De esta forma, los profesores entrevistados parecen tener una aproximación afectiva que proviene de su experiencia como docentes (Tardif, 2004; Feixas, 2004) y que de manera intuitiva aplican a sus prácticas como profesores.

Estas consideraciones señaladas de manera previa nos conducen al siguiente apartado en el que se señalan los dichos de los profesores hacia como entienden su labor como profesores. En ella se expresan sus pensamientos, factor destacado en las propuestas señaladas dentro del marco teórico y también en el modelo que guio esta investigación. El pensamiento del profesor se compone de teorías asumidas y teorías en uso que inciden en las prácticas (García-Cabrero et al.,2008).

5.2.4 LA CONCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA DESDE SUS PROPIOS DISCURSOS

A pregunta expresa en el guion de entrevista aplicado a los profesores premiados señalan que es para ellos ser docente.

No todos los profesores expresan con claridad que es lo que ellos conciben como docencia o enseñanza, en parte debido a la ausencia de formación pedagógica, por lo que no poseen un lenguaje pedagógico. De esta forma ante la pregunta explícita de qué es para ti la docencia o qué es para ti la enseñanza, contestan con lo que es para ellos ser profesor. En sus discursos se interrelacionan declarativas institucionales y percepciones personales entre las que destacan considerar que el acto docente incide en procesos que hablan de desarrollo de los individuos *...el docente ahora pues, con el proceso de enseñanza aprendizaje, tenemos que ver que el alumno se desarrolle y aprenda, entonces es un proceso, pues que hay que estarnos actualizando para poderles dar a los alumnos algo más, que les podamos ayudar en su formación académica (I2)...* *que la enseñanza como cualquier tipo de proceso al cual alguien indica ciertos caminos para aprender algo que se le entendería más a esa persona si está más capacitado, lo veo como una especie de relación o interacción cotidiana que puede más o menos realizarse tanto en un ámbito como en una clase estructurada, como en cuestiones más cotidianas, como una conversación, qué sé yo (S2); ... es entender que la enseñanza requiere un aprendizaje alternativo a la práctica profesional, alternativo porque la práctica profesional nos enseña sobre todo en el aspecto de arquitectura a tomar decisiones a asumir responsabilidades, a determinar acciones que van dirigidas a un producto, mientras que la enseñanza va dirigida al cien por ciento a la persona (A2)...* *la educación pues es básica para cambiar realidades y personas (N3)...* *Bueno, la enseñanza la veo como un proceso de transformación de la persona que estamos enseñándole y donde uno tiene que definir realmente qué es lo que quiere ver al final del proceso (E1).* Este es el caso de 7 de los profesores entrevistados.

Parece entonces que un cuarto de los maestros premiados no tienen claro, por lo menos en sus discursos, cómo conciben la docencia. Podemos notar que en estos casos que existe la idea que la docencia se refiere a la figura del profesor, quien es un transmisor de conocimientos, aunque la clase no sea “magistral” en el sentido tradicional del término.

Según Zabalza (2011) en el docente universitario se establecen contradicciones sobre cual es su labor con respecto a la profesión. Por su parte Pozo (2009) indica que dentro de las concepciones docentes se encuentran los obstáculos y resistencias para el cambio de la profesión para formar estudiantes competentes. Es decir, formar estudiantes competentes requiere que el profesor mueva su práctica hacia los estudiantes pero también que reconozca como la práctica le amplía su visión: “enseñar es aprender no sólo en aspectos didácticos sino en la reelaboración y avance en su comprensión de la disciplina en la que son expertos” (Pozo,2009 p.204). Por otro lado, Hattie (2009, 2011) destaca que esta aproximación no necesariamente es demeritoria en términos de aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, existe un par de los profesores que consideran que el reto se enfoca en ambos, lograr el desarrollo cognitivo y a la vez atender la parte afectiva: *...En el sistema Montessori los profesores no se llaman profesores son guías, y efectivamente eso es, el que les ayuda a ellos en su formación, la formación es de ellos, entonces pues uno les ayuda y les vas facilitando las cosas para que ellos mismos vayan desarrollando sus potencialidades(A1)... Por una lado es la academia, o sea enseñarles el dato duro, que ya eso ha cambiado, porque el dato duro lo pueden conseguir fácilmente sino más bien es una interpretación. Le he leído un poco más sobre mi tema, [...] que los alumnos y les doy distintas opciones, ¿no?. Que ellos escojan la que mejor le convenga, pero, o sea por esa parte es como la academia. Pero por otro lado, siento que la enseñanza también tiene que ver con un lado personal, un lado afectivo o emotivo, y creo que es muy importante que el alumno también aprenda, va a sonar muy sangrón pero, que aprenda a ser un buen ser humano(H2)*. Vale la pena señalar que estos dos docentes tienen antecedentes de conocimiento pedagógico; también es importante destacar que ambos tienen mucha experiencia como profesores de la institución (más de 20 años) por lo que puede inferirse que han experimentado los diferentes cambios institucionales y de población de los estudiantes que acuden a la institución investigada.

Para Tardif (2004) los saberes experienciales están enraizados en la concepción de la enseñanza como actuación dentro de múltiples interacciones que representan condicionantes previas y diversas para la actuación del profesor y que son situaciones concretas que exigen improvisación y habilidad personal así como la capacidad de afrontar situaciones más o

menos transitorias y variables "se manifiestan, por tanto, a través de un saber ser y de un saber hacer personales y profesionales validados por el trabajo cotidiano"(p38).

5.2.4 EL ACTO DOCENTE: PLANEACIÓN, CONDUCCIÓN Y EVALUACIÓN

Diversos autores señalan que el acto docente tiene por lo menos tres momentos: el previo, en el que se manifiesta el pensamiento del profesor, la enseñanza en acción o conducción y la evaluación. Estos tres momentos constituyen propiamente el acto o actividad de los profesores. En este apartado, se analizará como los docentes entrevistados consideran la planeación, la conducción y la evaluación de los contenidos de aprendizaje dentro de su materia(García, Loredó y Carranza, 2008) así como Zabalza (2003).

Si bien la importancia del dominio de los contenidos disciplinares esta caracterizado en la literatura (Bain, 2004; Hattie, 2011; Marzano, 2005; Zabalza, 2003) como un requisito para ser docente, los mismos autores señalan que un experto del conocimiento no es necesariamente un experto docente. Para ello se requiere que el experto del conocimiento sea capaz de "capturar" los fundamentos principales (Bain, 2004; Ball, 2005; Shulman, 1986, Hattie, 2011) y organizarlos, elementos que se expresan en la planeación y estructuración de los contenidos (Brophy y Good, 1986; Hattie, 2011; Marzano et al., 2005) para posteriormente ejecutarlos en lo que se denomina conducción (Oser y Baeriswyl citado en Cid et al, 2012 ; Baeriswyl, 2008) alineado a la evaluación del contenido de sus asignaturas (Hattie, 2011y 2015; Hattie y Zierer, 2019; Marzano et al., 2003 y 2005).

A partir de estas propuestas y aunque la práctica docente es un acto holístico (Cid, et al. 2009) en la que confluyen pensamientos y acciones (García-Cabrero et al., 2008, Loredó et al., 2008) para efectos de nuestra investigación se atenderán de manera separada por lo que a continuación se expondrán aspectos asociados a la planeación que realizan los docentes de la institución.

5.2.4.1 LA PLANEACIÓN DEL CURSO

Tal y como se muestra en los resultados del cuestionario de autoevaluación de la práctica de los profesores de esta universidad, en el que el 92% de los profesores efectúan planeaciones de sus clases asociadas a las características de los estudiantes, una parte de ellos considera los ajustes hacia el siguiente semestre los profesores entrevistados señalan llevar a cabo esta actividad. Desde las entrevistas, los profesores planean sus sesiones desde la carátula o desde la guía modelo que están establecidas por la institución. La primera es un documento más concreto sobre cada materia y es la que se elabora para la SEP (para obtener el RVOE), la segunda es la que a propuesta de la Universidad solicita a un docente experimentado elabore y es muy completa en cuanto elementos que contiene. Es en particular sobre la Guía Modelo que los profesores elaboran su programa, aunque en el discurso acostumbran hablar de ella como la carátula (como lo veremos más adelante).

De manera general, la guía que utilizan los profesores entrevistados para llevar a cabo sus clases, se basa en los contenidos que la institución señala como la base requerida. A partir de ellos, los profesores entrevistados diseñan y ejecutan los programas de estudio considerando sus experiencias previas en dichos ámbitos *Tenemos un temario y una carátula que hay que seguir, entonces le damos paso a la carátula, pero vamos agregando cosas nuevas, yo por ejemplo, tenemos un libro con índice de cabecera, entonces, tenemos que estar estudiando, qué más le podemos dar a los alumnos (I2)*; cabe señalar que una gran parte de los docentes entrevistados son los responsables de la estructuración de los contenidos expresados en el programa de estudio... *Viene el logo de la Universidad, bueno eso lo dice, todo, toda la guía y eso lo diseñé yo (M1)...hay que cumplir los contenidos que me rige la carátula de la materia. Eso los tengo que ver sí o sí porque eso es lo que siempre me han sugerido los Coordinadores, eso si es muy importante. Sin embargo, también yo lo he comentado con ellos, en algunos temas o carátulas de las materias, están muy limitados los temas (II).*

Tal y como se señaló en el apartado de la dimensión emocional, el sentido de libertad de cátedra es un componente importante de los modelos de docencia eficaz. En este sentido Mortimore, (1994) marca que la participación del docente en el diseño de la asignatura es uno de los factores institucionales que inciden en la docencia efectiva, ya que permite el

involucramiento del propio docente. Si bien los docentes toman la guía modelo como referente buscan Sólo un profesor expresa: *tener una guía modelo, desde mi perspectiva no es suficiente para poder entregar un curso, creo mucho en esta palabra de diseño, yo soy físico, si me dices dibuja una casa, no tengo idea cómo hacerlo, pero creo mucho que la enseñanza se diseña, se dibuja se le dedica tiempo para ser construida de una manera más enfocada a las necesidades de estas disciplinas que mencionas(M2).*

Sólo un profesor expresa, *no tengo una planeación pensando en el siguiente semestre, te voy a decir por qué, sigo manteniendo mis, por ejemplo mis reglas del juego que son, claro, las vas cambiando conforme vas viendo al grupo, por decir, yo de entrada lo primero que hago, la primera clase es dar mi temario que al final no cambia ¿no?(S3)*

En los profesores entrevistados existen 3 vertientes en esta planificación mismas que se señalarán en los siguientes apartados

5.2.4.1.1 El modelo Estructurado Dirigido

Esta forma de planeación se expresa en 5 de los 22 docentes entrevistados; en este modelo los docentes pretenden planear todas y cada una de las actividades del temario escogiendo las actividades a realizar *...me dedico dos, tres meses para modificar todo, a hacer incluso las tareas para el semestre, ya tengo los ejercicios hechos, las soluciones, los exámenes... Ya tengo todo preparado (I4)... hay por un lado clase en el salón y por otro lado clases en computadoras para hacerlo así necesito fijarme primero en mi calendarización y más o menos cuantas clases me tiene que llevar cada prueba para darle más peso a aquellas pruebas que son más difíciles [...] trato de que tengan una secuencia para mi plan de clase necesito ver todo eso, que necesitas previamente saber para llegar a final de cuentas a poder enseñarte lo que está especificado en la guía que tengo que enseñar(N1) ... O sea yo planeo, planeo mis clases, y digo, este es para este día, para este día. Soy muy, tengo mucha, tengo como una obsesión por planear (M1). ...En general sí soy muy estructurada, o sea, tengo mi guía, se las entrego el primer día, y casi casi, en términos de sesiones y contenidos de cada*

sesión si me apego totalmente(N3), ...Sí, si, yo tengo todo mi temario calendarizado, yo les entrego un temario con cada día, cada día tiene la lectura y el tema que se va a trabajar(S1).

Este modelo parece estar relacionado con la personalidad de cada uno de los individuos más que haber una relación con las materias o disciplinas. Hasta el momento, no se han encontrado investigaciones que aborden la personalidad del docente desde el punto de vista psicológico. La aproximación de Grasha (1994) sobre los estilos docentes no aborda esta característica, por lo que no se puede contrastar esta denominación con otros estudios. Aunque podría aproximarse a los estilos Experto, Autoridad Formal. Sin embargo, hasta el momento de esta investigación no se puede generalizar sobre si esta “condición” se puede asociar a ciertas disciplinas, ya que los profesores entrevistados pertenecen a diferentes licenciaturas; 2 de los 4 profesores que señalan esta característica en su planeación pertenecen a las ciencias duras, pero el resto se encuentran en diferentes campos como salud, psicología y ciencias sociales, por lo que parece ser una característica propia de la personalidad más que relacionada con el campo de acción.

También parece encontrarse en los discursos de nuestros profesores que han sido premiados por la institución otra forma de planeación que parece atender a las necesidades de los estudiantes una vez que los conocen y asocian sus intereses con los contenidos previstos en las guías que proporciona la institución.

5.2.4.1.2 El modelo Ajustado

Esta forma de planeación se asocia a partir de los temas que marca la guía y adecuarlo a los intereses de los estudiantes. En el caso de nuestros entrevistados 10 de los 22 profesores premiados siguen esta estructura de planeación: *mi materia se presta como no es departamental, se presta a que yo adapte un poco el temario, yo les digo que quieren que veamos (E2); siempre llego con el plan al noventa y ocho por ciento, [...] el plan de trabajo yo se los entregó generalmente a la primera semana, o sea más bien a la tercera clase, porque así me da chance de (saber) por dónde vamos, quiénes son, si hay mayoría interés en tal tema, puedo cambiar alguna lectura, puedo cambiar alguna actividad (D1) ...tengo*

que cumplir con un temario, pero también trato de saciar esa curiosidad(LD,) ...Sí, el primer día de clases yo les doy un calendario, donde está clase por clase lo que vamos hacer, les digo este es el objetivo final, pero ustedes pueden adelantar, el primer día de clases ya saben lo que van hacer todo el año (A1)....debo de planificar de hecho, cada clase, en términos de, ¿cuáles son los alcances que yo pretendo de cada tema? Y en términos de eso, ver....alumno tal, tal y tal, este tipo de problemas, alumno tal, tal y tal este tipo de problemas. En cuanto a que sea adaptativos para cada uno de ellos, ¿no?, porque cada uno de ellos tiene incluso necesidades distintas (I1);... mi temario lo divido en tiempo, en cuanto al semestre, mediar entre, el requerimiento que tiene la institución para cubrir el temario del curso, y los antecedentes que tienen los alumnos para lograr los objetivos en el tiempo que está marcado. Hay grupos con los que avanzo muy bien, cubriendo el temario en los tiempos que marca la guía, otros semestres en los que no alcanzo a cubrir todo el tema(M3)...la primera clase es dar mi temario que al final no cambia... no es que planeo, es un poco lo que va saliendo y un poco es lo que te van diciendo los alumnos y cómo los vas sintiendo (S3).

Parece entonces, que en este caso los docentes premiados hacen un ejercicio entre los temas planteados por la institución y los estudiantes con los que se encuentran y en él toman decisiones; estas referencias señalan como el acto docente se encuentra en una dinámica que requiere de la reflexión del profesor ante situaciones no necesariamente consideradas, lo que implica que el docente en cuestión debe considerar la práctica como un ejercicio multidimensional (Cid Saubucedo et al, 2012, Zabalza,2003; Tardif, 2004). El ejercicio de discernimiento entre los objetivos indicados en los programas y las características de los estudiantes parece ser lo que los principales autores investigados (Bain, 2004; Coe et al, 2014; Fry et al , 2009; Hattie, 2009; Hattie y Yates, 2013, Marzano, 2003 y 2005; Murillo, 2011) destacan esta habilidad de incorporar intereses y habilidades de los estudiantes a los contenidos prescritos por los programas como lo que ellos consideran el docente experto. a cabo aprendizajes de los estudiantes. Tardif (2004) destaca que: enseñar es desencadenar un programa de interacciones con un grupo de alumnos a fin de conseguir determinados objetivos educativos relativos al aprendizaje de conocimientos y a la socialización (87)

5.2.4.1.3 El Modelo Libre

A partir de los temas que marca el temario, la guía modelo que otorga el departamento, el docente explora y adecúa el temario al grupo en cuestión incorporando temas o recursos que los propios estudiantes proponen...*¿Cuáles contenidos elijo? Que además no es que los decida, ó sea, los decido para la planeación; cada sesión saben a qué nos vamos a abocar en la siguiente sesión [...] les digo "si ustedes conocen alguna lectura, artículo, capítulo del libro, vi... vídeos de YouTube este... etcétera, que ustedes consideren, que vienen al caso con el cual nos vamos a centrar...entonces los contenidos ellos también aportan; no me centro en que si estamos revisando el contenido previsto, a partir de lo que yo les ofrecí, de lo que ellos mismos ofrecieron, son los que van nutriendo la construcción del aprendizaje (H3).* Este caso es particular ya que es una de las materias que todos los estudiantes de la universidad deben cursar y que pretende desarrollar en ellos procesos de autoreflexión y de construcción personal entre los valores personales y los propuestos por la institución desde su misión y visión. También destaca el caso de DJ, quién considera que la labor de un docente es ampliar la visión de los estudiantes...*este semestre en particular un evento coyuntural ha sido la presentación del Modelo Educativo 2016 pues sobre eso no hemos centrado y qué te quiero decir, ahorita que llevamos que ya, tres cuartas partes del curso seguimos con reforma 2013 y modelo 2016. En semestres anteriores no le habíamos dado tanto peso, pero ahorita es la coyuntura ésta en todo el medio, etcétera. Y yo creo que sí, sobre ese perfil sobre el desarrollo, ya va uno eligiendo y el grupo te va llevando hacia qué temas ver a mayor profundidad o cuáles o no ver o verlos de una manera más superficial (H1).* Sin embargo este profesor también comenta que tiene una planeación por sesiones misma que hizo la primera vez que impartió la materia: *hice una planeación sobre todo, la primera carga, la primera vez que uno imparte la materia, en eso sí es planeación clase por clase... hay clase por clase y ya es una base para los subsiguientes semestres, obviamente se va adecuando, pero sí yo me apoyo bien, clase 1, clase 3, clase 4 así, llega hasta la 16 y ya así yo trabajo (H1)* Este es también el caso de otro profesor *...como tengo este pensamiento obseso y aguerrido pues me dediqué a preparar las clases a meterme a la clase y empecé así poco a poco llevo casi 18 años.* Es decir que aun cuando aparezca este supuesto modelo libre, existe una planeación deliberada y estructurada por sesiones que puede haberse hecho hace

mucho tiempo, pero que desde la perspectiva de los docentes sigue estando vigente: *tengo un temario que no lo he modificado mucho porque la historia del Derecho es lineal (S3)...*

Parece entonces, que según las narrativas de los profesores no es posible asociar un modelo general “mejor” de planeación; tampoco parece ser evidente alguna asociación con las disciplinas ya que se encuentran diferentes materias en los diversos modelos propuestos. Lo que sí parece haber una tendencia por el número de profesores que lo usan es considerar los intereses y habilidades de los estudiantes, elemento que puede asociarse al ámbito afectivo, que las investigaciones recientes señalan de importancia en los modelos de la docencia eficaz.

Esto nos puede hacer considerar si los modelos de evaluación docente indican factores de la docencia eficaz, entendiendo esta como la que produce aprendizaje o se refieren a otras dimensiones, como los del orden emocional. Tal y como señalan Coe y colaboradores (2013) los sistemas de evaluación docente no alcanzan a discriminar que efectos del acto docente son los que verdaderamente impactan en el aprendizaje de los estudiantes. El aprendizaje en los estudiantes universitarios está marcado por el propio deseo de éstos por aprender, tomando su responsabilidad ante el aprendizaje (Fry et al 2009).

Sin importar el modelo de planeación del que parten para enfrentar las clases, lo que sí es evidente, en todos ellos, es la percepción de que un maestro no puede improvisar dejando de lado que es lo que quiere cumplir; es decir, el acto docente, requiere, de una planeación relativamente precisa sobre los objetivos a alcanzar por parte de los estudiantes (Fry, et al 2009)... *y no, [la Física] es entender la naturaleza y justo lo que intento hacer con ellos es que entiendan la naturaleza, con una perspectiva más analítica, más enfocado a números, a generar resultados cuantitativos, pero que sean construidos por ellos mismos (M2)... que los chicos entiendan que la vida no es por materias, que el trabajo, no es por materias, y que afuera, al menos en arquitectura que se tiene esta visión del individuo creativo que hace todo solo, es falso, la arquitectura es un fenómeno social, (A2)..leer y analizar, ese es lo que yo quiero que ellos aprendan hacer(S1)*

Ahora bien, es importante destacar que, dado que existe una normativa institucional sobre la planeación, es decir, todos los docentes deben de entregar a sus coordinaciones un plan de trabajo, por lo menos de manera general, sobre los temas a tratar; no es extraño entonces

encontrar que todos los docentes planeen sus actividades. En este sentido, el cuestionario de autopercepción docente indica que los docentes de la IBERO planean sus clases. En el caso de nuestros entrevistados parece ser que conceden una importancia preponderante a la planeación, proceso que implica reflexión desde sus experiencias, discernimiento y toma de decisiones. Estos elementos son señalados por diversos autores aunque el efecto considerado sobre el aprendizaje puede variar. En este sentido, la propuesta de Hattie para la enseñanza en los diferentes niveles, incluyendo el superior se basa en estar en constante evaluación del impacto de la práctica al que le otorga un efecto de .91; sin embargo, Coe et al (2014) por su parte señala que el efecto de la reflexión docente tiene un efecto moderado sobre el aprendizaje de los estudiantes. Estas dos posturas podrían explicarse desde que considera cada autor, la reflexión y acción o solo la primera, lo que podría abrir una nueva línea de investigación dentro de las universidades.

Fry et al (2009) destacan que dentro de las instituciones de educación superior existe una tendencia dentro de los profesores para lograr los objetivos institucionales señalados en su misión y visión.... *y para cumplir todo nuestro temario. Y cada semestre es lo mismo, salimos barridos pero lo cumplimos, ¡y muy bien!*(M1). Es decir, las prácticas docentes se insertan dentro de un marco mayor, el institucional y es a partir de éste que los profesores configuran sus prácticas cotidianas. Es decir, tal y como señalan García, Loredo y Carranza (2008) los profesores no son ajenos al entorno donde laboran y éste marca caminos para ejercer la práctica.

Es importante destacar que la aproximación al ejercicio docente se encuentra enfocado hacia las actividades prácticas, elemento señalado en diversos autores (Marzano, 2003, Hattie, 2011) sobre la docencia eficaz. En este sentido, todos los profesores entrevistados, aunque las materias sean teóricas le dan un elemento de práctica en sus planeaciones. Es decir, parece que sus experiencias les han mostrado que la aplicación práctica de los conocimientos teóricos permite a los estudiantes contrastar las propuestas teóricas con las vivencias... *cuando les cuentas esa anécdota del juicio en Monclova de qué es lo que pasó, de cuáles eran los pleitos, esa experiencia práctica que les traes es más útil que un güey que les dice léanse esta cosa de la industria del acero y apréndanse las estadísticas y les voy a hacer una pregunta de eso, porque todavía los alumnos míos se quejan de que, ay, nos hizo una*

pregunta que no venía en la guía (E2). Bain (2004) destaca la importancia de enfrentar a los estudiantes con problemas reales en las que se ejercen; este aspecto es también mencionado los docentes entrevistados enfrentan los contenidos desde una visión práctica y a partir de ella contrastan los contenidos de la asignatura con casos que, desde su experiencia proveen de habilidades, según los requerimientos de la profesión, para formar profesionistas:... *O sea que en los laboratorios se vean las prácticas del laboratorio que corresponden a la materia, pero sobre todo, cómo saber exactamente qué es lo que se necesita, pues porque he tenido experiencia profesional fuera y la sigo teniendo(II)... En realidad lo que quieres es que empiecen a tener un ojo crítico, que distingan una escultura griega de una romana (H2).* Por su parte Hattie (2009) y Marzano (2005) señalan que el profesor debe lograr la interacción entre los contenidos teóricos y la aplicación práctica de los mismos.

Esta última frase nos conduce al siguiente apartado que desde la literatura se señala como la conducción

5.2.4.2 LA CONDUCCIÓN DE LA CLASE

La conducción de la clase es el espacio donde se establece una interacción social (Powell y Kalina, 2009) y es un acto comunicativo entre el docente con cada uno de los estudiantes pero también con los estudiantes entre si. A partir de los análisis factoriales los resultados muestran que existen dos tipos de conducción; estas estrategias de conducción se han denominado para efectos de la comprensión de los datos en Estrategias de Conducción Activa (Factor 1) que promueve el dominio del contenido y Estrategias de conducción Afectiva (Factor 2) que atiende a factores emocionales. En el caso de nuestros profesores y dado su discurso parece encontrarse una tendencia hacia la conducción afectiva.

Cuando se les pregunta sobre la conducción de la clase para lograr los objetivos planteados en sus programas, se encuentran contradicciones entre su pensamiento y las formas de conducción: *tengo mi presentación también de PowerPoint, y empiezo la clase, en algún momento se para, hacemos comentarios, [...] la presentación no se sube, porque si no no ponen atención (E3)... Es una exposición en el que yo hablo, me muevo mucho en el salón*

de clase, tengo diapositivas en Keynotes o en PowerPoint (H2)... Bueno yo soy un poco tradicionalista, mi forma de dar la clase es expositiva y si trato que capte la atención de alumno (M3). Gonzalez et al (2014) destacan que la interacción social ocurre en la intimidad del salón de clases donde el acto pedagógico se encuentra mediado por el objeto de aprendizaje.

Si bien su pensamiento se asocia a las propuestas constructivistas, en las que el aprendizaje se encuentra centrado en el estudiante, la conducción pasa a ser del orden tradicional en la que el docente sigue siendo el factor central dentro del proceso de aprendizaje:... Nosotros tenemos que transmitir el conocimiento basado en la evidencia (N2)... creo que una de las grandezas de la docencia es tu capacidad de comunicar al final o sea está bien que tengas conocimientos pero si no los comunicas...(S3)...a los alumnos les gusta mi forma de impartir cátedra (I4)... mi forma de dar la clase es expositiva (M3)...Mira tengo mucho material que he ido preparando a través de los años y entonces pues les paso una proyección y sobre la proyección les explico, no es nada innovador ni tecnológicamente adelantado ni nada, simplemente les pongo imágenes, bueno, la carrera es mucho de imágenes(A1)

Es decir, es el profesor quien propone y lleva a cabo la conducción de la clase aunque a diferencia de la cátedra existe una interacción con los estudiantes que en algunos de ellos es dirigida... Expositor y preguntas, o sea pongo ejemplos y que ellos pregunten, tienen derecho a presentar dos casos. Pero es por lista, por ejemplo yo expongo un tema hago un ejercicio, y luego son tres lo tienen que hacer ellos. Primero es por la lista ¡fulanita de tal resuélvalo! (I4).

En otros profesores parece ser que no hay una dirección preescrita en la intervención e interacción con los estudiantes... y si hay un poco de teoría se las explico, se las dicto, se las explico y hacemos un ejercicio o un ejemplo. Primer ejemplo, les explico paso por paso, paso por paso les explico,... Y les digo esto es lo más importante, les pongo un ejercicio, un ejemplo, ¡perdón!. Un ejemplo que todos entiendan más o menos sencillo que todos entiendan y se los explico paso por paso. Termino y les digo, Jóvenes¿ tienen alguna pregunta?(M1) ...y lo que hacemos es, dependiendo el ejercicio que lleve yo, abrimos blackboard, sacamos de ahí el material, ahí viene una guía de los ejercicios y luego prendemos el cañón para que todos los alumnos lo vean y vamos iniciando el ejercicio,

entonces así lo hacemos, y les voy resolviendo dudas en el transcurso del ejercicio (I2). En este último caso, es importante destacar que la materia es práctica y que existe una dinámica pre-escrita por la academia sobre los ejercicios a trabajar con un programa predefinido de diseño. Esta aproximación parece ser de orden técnico aunque destaca ... *tiene medidas y tiene peso, porque en eso es donde también se equivoca mucha el alumno cuando diseña, porque tiene sistema de unidades, nosotros lo hacemos en milímetros y ellos ahí es donde se equivocan a veces, en ver milímetros o centímetros, y el peso, por ejemplo, a veces es un peso de .00 kilogramos, está mal (I2)*

Esta forma de conducción parece estar presente en 3 de los 7 profesores de las carreras de ingenierías, en la que dos de ellos atienden materias de servicio departamental, mismas que son receptoras de los estudiantes de las diversas carreras de ingenierías que ofrece la institución. Otro de estos docentes premiados y que también atiende servicio departamental parece tener otra aproximación... *antes de la primera práctica hago un breve introducción, a ver, estos son datos, estas son las herramientas matemáticas, hagamos ejemplos, y a la siguiente clase, inmediatamente, encuentren algunos datos con los que puedan operar estas herramientas matemáticas (M2).*

De esta manera y en este caso parece ser que desde la concepción de lo que es la docencia, se conducen sus prácticas. En este sentido, parece confirmarse las propuestas de las diversas investigaciones que señala la importancia de comprender que es para los profesores ser docente (Elliot, 2004; Perranaud, 2001; Zabalza, 2013) en las que es desde la concepción del acto docente y las labores que deben llevar a cabo se materializan en la conducción:

... los chicos tiene asignadas las lecturas y yo no doy clase, yo me siento con ellos en la mesa redonda a discutir las lecturas y al final apuntamos cuales son los supuestos del clásico, del debate, los puntos claros, los puntos que siguen en discusión de la teoría(S1). Desde las entrevistas, no parece haber en general una intención deliberada para promover discusiones dirigidas entre los estudiantes, asignando puntos a discutir o cuestionamientos expresos a los estudiantes para establecer relaciones con otros contextos; se deja a los estudiantes el cuestionamiento y la asociación entre conocimientos. Esta situación puede relacionarse con el propio modelo de la institución en la que se busca que el estudiante se desarrolle e integre

a partir de la propia persona. Desafortunadamente, no todos los estudiantes consideran que es su labor ejercer cuestionamientos hacia el docente.

Aquí cabe hacerse la pregunta sobre qué es lo que el estudiante pretende: ser un receptor de conocimientos o un constructor activo de ellos. Pozo (2009) señala que entre los estudiantes existe la concepción de ser receptores del conocimiento. Cuando los profesores encuentran agentes activos suelen destinar su atención a ellos ... *Si yo veo que en la clase dos o tres, hay un alumno o una alumna que está pregunte y pregunte, ¡no ya! me fui con ella o con él, me aprendo su nombre rápido, le hablo por su nombre, le pregunto continuamente, le aplaudo cuando contesta bien, y en cada grupo siempre hay uno de esos o varios de esos, esos alumnos, a mí, verdaderamente, me encantan (E1)... más bien tiendes a particularizar, hacia quienes van más avanzados ¿no? Te doy más material (H1) ...cuando me hacen una pregunta, ¡inmediatamente! hago la explicación en el pizarrón, y eso deja muy buena impresión en el alumno (M3)...no trato de ser como la niñera de los que no quieren aprender, trato de que todos estén involucrados, no quiero que me haga perder el tiempo, porque sé que al final, no le va a interesar nunca, ¿no? (H2)... 25 o 26 oportunidades de participar, nada más, pues entonces úsalas por que como haya un perico o perica que participa 25 veces pues tú te vas a ver muy mal si nada más participas dos, por más iluminado que seas(E2).*

Parece ser entonces que en algunos de los docentes premiados existe un enfoque destinado hacia los estudiantes que muestran interés en aprender y es en ellos en quienes enfocan su práctica, resolviendo dudas puntuales de estos alumnos. Esta aproximación práctica contrasta con la propuesta de Hattie (2015) en la que considera que el docente como evaluador del impacto de su práctica debe hacerse la pregunta en cuántos estudiantes incide mi práctica. En este sentido, parece ser que algunos de los docentes premiados se enfocan a los estudiantes que muestran el mayor interés resolviendo dudas puntuales lo que podría señalar que existe una preferencia por ellos.

No parece estar en todos los docentes premiados un seguimiento puntual que considere los avances de los estudiantes en términos de lo que se espera de ellos, aun cuando esta técnica es destacada por los modelos de la docencia eficaz en particular, lo que si existe es la entrega del temario con las fechas establecidas para los exámenes o bien lo que se espera de los

estudiantes y aparentemente destacan ser rígidos al respecto; este aspecto se refiere a las formas de evaluación que hacen los docentes y del que se hablará posteriormente.

E2 señala dar un seguimiento puntual de los estudiantes *...cada 4 o 5 casos les digo allí esta su semáforo, si hoy se acabara el curso pasas o repruebas(E2)*. En este caso es interesante señalar que... *hemos estado en contacto con fundaciones educativas (E2)* lo que parece proveer a este profesor de herramientas docentes que le permiten adecuar su práctica. En este sentido, y aunque no sea de manera formal el conocimiento de lo que ocurre en las universidades, particularmente en Estados Unidos le permite enfocar su práctica a lo que este docente considera es pertinente para promover aprendizaje: . También se decanta por este camino I1 *...He estudiado Pedagogía, diferentes corrientes. Y me parece que la que más me llenó el alma, fue la corriente crítica (I1)*. Sin embargo, siguen dirigiendo su práctica hacia los alumnos interesados...*eventualmente cuando se presenta la situación, procuro reunir a los alumnos interesados, y tener algún tipo de visita industrial (I1)*.

Desde la perspectiva de Fry et al (2009) la labor del profesor universitario se refiere a promover el interés y el trabajo autodirigido en los estudiantes quienes serán los propios autores de su aprendizaje; sin embargo, dado que actualmente los estudiantes son diversos y no necesariamente autorregulados (Hattie, 2015) la labor del profesor implica que debe llevar un seguimiento más puntual del desarrollo de los aprendizajes de sus estudiantes, situación que puede llevar a puntos álgidos en las prácticas de los profesores quienes efectúan valoraciones a partir de sus experiencias previas...*fíjate que por ahí hay un texto muy bonito de Sigmund Freud, sobre el papel del docente en el aula. Entonces Freud, dice que nosotros los académicos nos volvemos o nos convertimos en el padre o la madre, ahí en el aula. Y en muchos sentidos, yo creo que si concordarán muchos profesores, que en realidad si tendemos a hacer eso (I1)*.

Destaca por ser diferente el caso de D1 quien explícitamente señala: *... aquí tengo un poco por tema, por sesión, justo como qué preguntas hacerles para empezar a que participen, qué temas voy a ver, si hay algún material que necesite o alguna presentación, alguna lectura, todo está aquí estructurado (D1)*. Esta estructuración dirigida desde la conducción no parece estar presente en el resto de los profesores como tampoco la documentación precisa de lo que ocurre en las clases... *Este semestre estoy particularmente escribiendo una especie de diario,*

o sea notas que a mí me están sirviendo de ja ver, acuérdate de este chiste!, de este ejemplo, de este video(D1). Una vez más, parece que los profesores premiados de la institución construyen su práctica desde el modelo artesanal de la docencia (Murillo, 2011) en la que sus experiencias previas dan lugar a las nuevas propuestas y en las que desafortunadamente no existe una sistematización de las prácticas de manera generalizada.

Lo que si es de llamar la atención es que aunque sólo 11 profesores imparten materias consideradas como prácticas desde el currículo institucional, 18 de ellos le dan un enfoque práctico a sus materias tratando de llevar a sus estudiantes a la resolución de problemas prácticos. Sólo 2 confirman que sus materias tienen un abordaje sólo teórico. De ellos 1 señala *...O sea multisensorial porque si es nada más una diapositiva con así mucho texto, y yo nada más hablando los voy a perder (H2).* No ocurre esto con el otro docente quien destaca...*yo no uso mucho material de apoyo soy muy verbal (S3).*

Sin embargo, aunque en sus declarativas señalan abordajes teóricos en sus narrativas sobre cómo ocurre el acto docente, la práctica se puede encontrar enfoque similar desde la perspectiva de estos docentes quienes señalan que la función de sus materias es desarrollar la crítica: *...una de las funciones de la historia es criticar (S3) ...En realidad lo que quieres es que empiecen a tener un ojo crítico(MLD).* La crítica desde la perspectiva psicoeducativa se encuentra en los niveles de pensamiento profundo ya que requiere de establecer relaciones entre conocimientos factuales para desarrollar juicios, factor señalado desde los modelos cognoscitivos como aprendizajes de índole superior. *....empiezo con este esquema de ponerlos en el contexto de donde están[HISTÓRICO]y sí soy en ese sentido esquemática y regreso a los temas y voy viendo que vayamos todos juntos porque se me van rezagando ya no entienden o que sigue(S3)*

Tal y como se destacó previamente, parece estar presente en los profesores entrevistados es enfocar la enseñanza hacia la aplicación *... no nada más darles o pararme delante del grupo y enseñarles lo que es el programa los temas que están contemplados sino hacerles ver también como pueden adaptar y utilizar todos esos temas, todos esos conceptos a la vida diaria, a la vida profesional (E3).*

Como colofón y en palabras de Hattie (2011): Una buena enseñanza involucra: construir explicaciones, criticar, inferir, encontrar aplicaciones; promover el pensamiento profundo

Estos elementos se destacan en los sistemas de evaluación que utilizan los profesores y que se relatarán en el siguiente apartado

5.2.4.3 LA EVALUACIÓN

La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes parece ser un tema pendiente en los profesores de la Ibero. Desde el cuestionario de autopercepción docente, aunque el 51% dice haber tomado cursos sobre este tema, el 57% considera que requieren cursos enfocados a ello. Este dato implica que los docentes de la institución consideran requerir mayor claridad ante este rubro.

La evaluación de los aprendizajes no parece ser un elemento que genere conflicto entre los profesores premiados ya que en general los profesores premiados parecen tener un enfoque dirigido al desempeño académico de los estudiantes tal y como lo expresa M3 *...la evaluación del desempeño académico de los alumnos es la parte más complicada de un curso porque uno como profesor y por facilidad siempre cae en la evaluación cuantitativa de conocimiento,[...] no tanto en que el alumno haya desarrollado ciertas habilidades sino cuánto sabe del tema(M3)*

Sin embargo, algunos de los entrevistados si expresan algunos conflictos: *... Me parece complicado, algo que puede llegar a ser muy subjetivo porque no todos vienen de lo mismo, no todos va a tener la misma capacidad. Entonces, yo lo que respondo en términos de calificación es el trabajo. [...] si valoro ese tipo de esfuerzos. [...] creo que se debe tener siempre ese parámetro o ¿quiénes son? y si realmente le echaron ganas si se puede apoyar o si es un baquetón que nada más quiere pasar (D1)... Ay, no estoy muy contenta, no sé si lo estoy haciendo muy bien la verdad (N3)... por ejemplo yo creo que asignar calificaciones métricas siempre ha sido un problema que no acaba por reflejar el esfuerzo de todas las personas(S2)... yo no sé medir con mayor ¿eh? sofisticación a esos alumnos que pueden*

cumplir con esos mínimos pero además pueden hacer otras cosas que no sé cómo medirlas (S1).

Desde su propuesta de Aprendizaje Visible, Hattie señala que las evaluaciones debieran de partir de los avances en ganancias de cada uno de los estudiantes, más allá de la métrica, y que estos avances debieran considerarse a partir de la base de inicio de cada uno de los estudiantes para establecer que logros han alcanzado a lo largo del tiempo de clase (año). No parece existir en todos los docentes premiados esta perspectiva, pero también es importante destacar que institucionalmente los profesores deben entregar una calificación..... *bueno la evaluación la hago porque está marcado en los reglamentos de la Universidad, lo tengo que hacer (E3).*

En este sentido los profesores entrevistados señalan utilizar diversos instrumentos para cumplimentar este requisito. De ellos 14 utilizan exámenes para valorar el desempeño. Los exámenes según Hattie (2009, 2011, 2015) pueden ser instrumentos valiosos para evaluar contenidos pero también destaca que éstos suelen ser de índole superficial. Es interesante notar como nuestros docentes siguen dando preferencia a este tipo de instrumento que se consideraría desde algunas de las propuestas pedagógicas como de tipo tradicional. Es importante destacar en este rubro como la institución promueve este tipo de evaluaciones: *...pero en la Ibero también desde el principio nos dicen es que si queremos algo escrito. O sea una constancia escrita, de un examen, lo que sea donde podamos corroborar por escrito un respaldo a la calificación(D1)... El departamento nos sugiere tres exámenes como mínimo, tres exámenes que no estén tan separados uno del otro (M1)... las materias de teoría son tres evaluaciones (I4)... pero tenemos que ser institucionales, entonces hacemos dos exámenes (I2).*

Solo uno de los casos y que es parte de su concepción de la disciplina explícitamente indica: *exámenes orales contra sinodales como en mi escuela como en la Libre[Escuela Libre de Derecho],o sea la pregunta es concreta ¿cuál fue la bula que partió en dos mitades? Eso es lo que quiero saber, no el contexto, ni qué te parece, entonces mis exámenes les cuesta mucho trabajo, porque son muy concretos, sean concretos contesten lo que se les pregunta y esa capacidad de síntesis les cuesta muchísimo[...]*los exámenes orales también se les

dificulta, [...] mi forma de evaluar, pues es oral [...] en el examen final, saco mis tarjetitas[...] eso es lo que los aterrera(S3)

A diferencia del caso anterior quien aborda los exámenes con un sentido memorístico, otros utilizan los exámenes como un instrumento de evaluación del desempeño que aborda diversos criterios ... *en la parte de evaluación cerrada que tengo es un examen que está dividido en dos partes: una parte teórica y una parte práctica. Y obviamente en la parte teórica hay preguntas con diferente grado de dificultad e igual en la parte práctica [...] manejo diferente dificultad porque no me gusta manejar única y exclusivamente un nivel de conocimiento, a mí me gusta manejar un nivel de análisis y un nivel de recordar, identificar [...] me gusta transitar por los diferentes niveles cognoscitivos.[...] eso me va a ayudar a discriminar [...] para realmente tener una escala que me permita discriminar y hasta el momento la he obtenido más o menos bien (N1).*

2 (dos) de ellos destacan que en los exámenes implican para los estudiantes el desarrollo de habilidades de pensamiento diversos: *porque los exámenes se los hago sobre toma de decisiones, qué harías tú sobre esta situación y explícame porque tomarías esa decisión, esos son los tipos de exámenes que hago, obviamente los cuantificables, si hay un resultado absoluto, ahí no se pueden equivocar, pero gran parte de las preguntas que les hago, es, cuestiono una situación de un negocio de una empresa y qué harían ellos ante esa situación, desde que van en el segundo semestre, entonces, los hago pensar en el examen, y con eso sí se tienen que aprender las cosas pero no de memoria. Los que se aprenden de memoria las cosas conmigo están amolados porque no pregunto definiciones y de nada, aunque les doy definiciones y hacemos definiciones en el grupo, nunca les pregunto definiciones, dime qué dice el autor, no, eso no, ante esta situación qué harías tú, entonces ellos tienen que opinar y hacer una estructura de pensamiento, y eso es lo que les califico (E1), porque trato de diseñar preguntas que no sean nada más de sustituir, sino que piensen un poco y que lo de menos sea sustituir valores en una ecuación y dar resultados (M2)... Les hago tres exámenes por unidades también como muy claritas, o sea, la parte física, la parte cognitiva, y les trato de hacer como muchas preguntas aplicadas(N3).*

Parece entonces, que aunque la herramienta es el examen, el abordaje de ella busca lograr habilidades de pensamiento de índole profundo características asociadas a las propuestas de aprendizaje señaladas por Bain (2004), Hattie (2011), Marzano et al (2005) y Pozo (2009).

Siguiendo esta línea de la promoción de diversas habilidades se encuentra la que aplica LD ... *ellos se llevan su examen a su casa durante una semana. Ahí tienen que ver películas o videos o documentales, les doy anagramas, crucigramas, sopa de letras. Acaban siendo exámenes como de quince cuartillas. O sea si son muy largos. Y me lo han dicho no son difíciles son laboriosos, y eso es lo que quiero (H2)*

Ahora bien, también existe en estos docentes una directriz para lograr éxito en los estudiantes... *La prueba está en que no sé, les dejo muchísima, bueno, para su examen pues les dejo muchísima tarea, a tal grado que llegan hacen su examen, pero ya porque hicieron muchísimos ejercicios (M1)... en laboratorio hago uno al final ya que tienen todas las herramientas matemáticas y ya las practicaron, y es a libro abierto, a bitácora abierta no a libro abierto (M2)... para los primeros exámenes les damos un rango de factores, por ejemplo, en este examen del coche que les puse, les puse de 1 a 3 el factor de seguridad, y más requisitos que les voy pidiendo (I2)*

Desde la perspectiva de Marzano (2003) en la que establece las dimensiones del aprendizaje propone que además de establecer ciertos marcos que sitúan la práctica como son las actitudes y percepciones y la importancia de los hábitos mentales de los estudiantes, el docente debe de ir proponiendo actividades que permitan construir aprendizajes partiendo de niveles cognitivos básicos e ir desarrollando aquellos que se consideran de índole superior. De esta forma un profesor debe discriminar aquellos contenidos que se consideran de índole superficial y aquellos que requieren de un abordaje profundo estableciendo un equilibrio entre ellos (Hattie, 2015).

Es importante destacar también que los exámenes no son el único instrumento que utilizan para medir el desempeño de los estudiantes: ... *entonces les pido algunos trabajos que me los manden, que ellos hagan su opinión, que hagan un mapa conceptual, un diagrama de bloques, o algo de eso, les pido también y el proyecto final que ellos los presentan ante todo el grupo (I2)... los invito a conferencias, los invito a los juicios, entonces, todo el tiempo los*

invito a muchas cosas, les doy puntos extras si van a tal lugar y me hacen un informe, siempre les digo, no van a aprender nada más en la clase, y menos nada más conmigo, entonces, si hay conferencias, si hay coloquios, si hay lo que sea, todo el tiempo les estoy mandando, y a quien va pues claro que tiene puntos(N3)... El trabajo final son cuarenta por ciento, exposición son cincuenta por ciento y lo otro son quince y quince del //de los parciales (H2)

El resto de los profesores señala otros instrumentos como son la presentación de proyectos, la entrega de ensayos u otras formas de valorar...*aparte de los Pops Quizzes hacen eso, hacen un trabajo grupal, en grupos que ellos se organizan, les doy diferentes temas y ellos escogen el tema que quieran, ...lo que más cuenta es la participación diaria (E2)...su carpeta vale el cuarenta por ciento, exámenes el sesenta por ciento, que se divide en tanto por ciento (I1)*

Parece entonces que los profesores entrevistados llevan a cabo evaluaciones formativas, propuesta destacada por diferentes autores (Ahumada, 2005; Monereo, 2003) como los que permiten valorar el aprendizaje de los estudiantes. También se decanta por este tipo de evaluación Hattie (2011) ya que es la que permite al profesor convertirse en evaluador de su propia práctica.

5.6.4 LA INSTITUCIÓN COMO FACTOR QUE PERMITE Y PROMUEVE LA AFECTIVIDAD

Retomando el marco contextual y para mostrar como la propia institución promueve la afectividad hay que recordar los principios, la misión, la visión y lo que se espera del personal docente.

Entre ellos se destaca la importancia de considerar a los estudiantes como personas para llevarlos a su máximo potencial. Esto implica entonces elementos de índole afectivo. Los principios señalados por la propia institución, mismos que se mostraron previamente destacan que el desarrollo del individuo debe ser integral (IBERO en <https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/acercade/piModeloprofesores.pdf>; Loredó et al,2012). No es de extrañar entonces que los docentes premiados se guíen por estos principios ya que una buena parte de ellos han sido formados dentro de la propia institución

lo que parece redundar en una identificación con el modelo pedagógico señalado por la universidad.

Por otro lado y desde la misión de la universidad se destaca la formación de profesionistas de gran calidad humana y se asocia a valores como son la libertad, la solidaridad y la justicia. Estos elementos indican que desde la propia institución se favorecen procesos afectivos ya que los elementos previamente señalados en el propio discurso de la institución se enmarcan en factores que atienden necesidades psicológicas mismas que se relacionan con aspectos afectivos. La formación humanista integra entonces la conciencia, la competencia y la compasión.

De esta forma podemos afirmar que la propia institución promueve elementos que se asocian a los componentes afectivos, mismos que desde los modelos de la docencia eficaz parecen ser un componente importante para la promoción de aprendizajes.

CAPÍTULO 6

LAS CONCLUSIONES DE ESTA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presentarán las conclusiones buscando responder la pregunta general que guió esta investigación: ¿Cómo conciben los docentes premiados de la IBERO Ciudad de México, sus prácticas cotidianas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje y qué factores inciden desde su perspectiva en la promoción del aprendizaje en sus estudiantes?

Para ello se contestarán cada una de las preguntas específicas para terminar con la pregunta general. También se presentarán algunas consideraciones sobre ciertos elementos o puntos de inflexión que parecen ser importantes en los discursos de los profesores y que pueden permitir abrir nuevas líneas de investigación, tales como provenir de la propia institución, el sentido de pertenencia y la identificación con el modelo de la universidad investigada, factores que desde los modelos de la Docencia Efectiva (Hattie, 2011; Hattie y Yates, 2014; Hattie y Zierer, 2019; Murillo et al. 2011).

A continuación se presentan las preguntas específicas y sus respuestas, recordando que se toman las trayectorias de los profesores como un eje articulador.

¿Cómo se caracterizan a través de su discurso las prácticas docentes de los profesores premiados de la Universidad iberoamericana Ciudad de México?

Existe en los profesores una fuerte tendencia hacia el dominio del contenido disciplinar de las materias que imparten. Es decir, los docentes consideran que una labor básica es lograr que los estudiantes logren los conocimientos que se señalan en los programas. El 97.7% de los profesores encuestados señalan tener una fortaleza en este aspecto, por lo que si se considera que los docentes, ante una carencia de formación pedagógica, suelen imitar o seguir modelados previos, no es de extrañar que haya un enfoque al respecto. También se encuentran los requerimientos institucionales, mismos que tal y como Fry, et al (2009) señalan parecen delimitar las acciones docentes. Es decir, los docentes universitarios se guían por los requerimientos institucionales y pretenden cumplirlos.

Todos los docentes sin excepción muestran certificaciones formales que abarcan desde la licenciatura hasta el doctorado. Éstas atienden ámbitos de índole disciplinar o bien de crecimiento personal. Sólo dos de ellos señalan tener certificaciones asociadas a la educación, aún cuando la docencia parece ser una labor primordial en sus discursos. En este aspecto parece establecerse una simbiosis entre las certificaciones y los requerimientos de la institución en las que se señala tener un grado mayor que en el que se enseña. Sin embargo, este requerimiento parece también relacionarse con la experiencia laboral y su papel dentro de la institución. Estas certificaciones junto con sus trayectorias laborales como profesionistas parecen otorgarles la percepción del dominio del contenido disciplinar, elemento indiscutible aunque no único desde las propuestas de la docencia eficaz (Bain, 2004; Hattie, 2015; Marzano et al, 2005; Murillo et al, 2011; Shulman, 1986; Zabalza, 2003).

Un profesor debe dominar los contenidos que va a enseñar ya que estos proveen de sentido ya que logran establecer las estructuras básicas de dichos conocimientos, es decir el dominio del contenido permite a los docentes discriminar qué es sustantivo y qué es aledaño. A partir del análisis de los discursos podemos concluir que se percibe desde los docentes una fortaleza sobre el contenido disciplinar resultado que refuerza los obtenidos en el cuestionario de autopercepción docente en los que la muestra señala que el 97.7% refieren como fortaleza tener un dominio disciplinar. Éste enfoque contrasta con los resultados mostrados por Hattie (2009,2011), Hattie y Yates (2014) y Hattie y Zierer (2019) en sus diversos meta-análisis, en las que el dominio disciplinar por sí sólo tiene una incidencia muy baja en el tamaño del efecto del aprendizaje. Según estos autores la razón de estos resultados estriba precisamente en el ámbito de la pedagogía. Los expertos del conocimiento han automatizado los procedimientos y dan por hecho situaciones que desde su perspectiva parecen ser evidentes.

Ahora bien, dado que la mayor parte de los profesores tiene una amplia experiencia en el campo de la docencia, parece haber un proceso de reflexión que regula el dominio del contenido disciplinar y las formas de llevarlo a cabo. Cabe recordar que en los resultados del cuestionario la experiencia docente incide en las prácticas pedagógicas.

Desde su experiencia parecen promover un abordaje práctico, mismo que se destaca como básico en los modelos de la docencia eficaz (Bain, 2004; Hattie, 2011; Marzano, 2003). El enfoque práctico parece ser una constante en los docentes premiados desde sus diversas

asignaturas. Es importante destacar que la mitad de los profesores premiados desde la propuesta curricular son materias de índole teórico-práctico. Es decir institucionalmente está prescrito una serie de horas destinadas a la práctica. Lo que parece interesante es el abordaje que hacen los profesores en las materias teóricas mismas que buscan la aplicación de los contenidos en situaciones prácticas. Es decir, los docentes cuyas materias son de índole teórico buscan elementos que permitan a los estudiantes la aplicación de los conocimientos para desarrollar objetivos primordiales en sus materias. La claridad de los objetivos de la asignatura y la finalidad de éstos, parece ser una constante en estos profesores que trasciende los contenidos. Estos elementos son señalados como determinantes para la promoción de los aprendizajes (Ball, 2005; Bain, 2004; Hattie ,2009, 2011, 2015; Marzano et al, 2003 y 2005; Shulman, 1986 y 2005).

En contraste, los profesores en general tienden a continuar con modelos expositivos a los que probablemente fueron expuestos y que les resultan los correctos dado sus trayectorias como estudiantes: es decir, si yo aprendí así está es la forma correcta. No parece haber en ellos un interés específico sobre las investigaciones en la docencia aunque si parecen buscar información disciplinar que les permita estar actualizados en este aspecto. Al respecto podríamos preguntarnos por qué las investigaciones sobre la docencia no parecen permear las prácticas pese a que son profesionales de la docencia. Cabe mencionar que más de la mitad de la población encuestada (53%) destina a impartir clases 14 horas o más semanalmente. Si a este valor se le añaden las horas de planeación y las horas de búsqueda de materiales, resulta que los profesores destinan aproximadamente 20 horas semanales a la labor docente. Es decir, aproximadamente la mitad de las horas laborables están destinadas a la profesión. Es importante destacar que no se contabilizó las horas que destinan a la evaluación y retroalimentación de los trabajos de los estudiantes, pero que RSTACA destacan los profesores entrevistados parecen ser muchas...debiste haber hecho esto por esto y entonces imagínate cada párrafo de cada una de las cosas que me entregan me tardo mucho (IS)... Muchísimas horas, muchísimas horas a calificar y hago comentarios(LD). Podemos inferir entonces que en general para nuestros entrevistados la docencia y su práctica se convierte en una labor primordial y sin embargo no parecen buscar información al respecto.

Parece entonces que su experiencia como docentes permea la práctica y es a partir de ella como se construyen las relaciones con factores pedagógicos señalados en los modelos de la docencia eficaz (Bain, 2004; Hattie, 2015; Marzano, 2005; Murillo, 2011; Zabalza, 2003 y 2012). Tal y como Zabalza (2009) destaca parece haber un quiebre dentro de la profesión docente misma que se encuentra en la ausencia de actualizaciones al respecto.

¿Desde su discurso, que actividades realizan como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje?

Todos los docentes entrevistados destacan tener una planeación cuidadosa. Parece existir tres formas diferentes: a) la consideración de cada uno de los temas asociados al currículo, b) una planeación flexible con respecto a las necesidades de los estudiantes y c) una planeación abierta o no estructurada. Esta planeación puede provenir desde sus primeras aproximaciones a la asignatura hasta aquellas que destacan establecer relaciones con las necesidades de los estudiantes. Existe una planeación cuidadosa del curso enfocada a los contenidos y a los tiempos requeridos para cumplimentar los programas.

La planeación del curso y de las sesiones son señalados por la literatura sobre los modelos de la Docencia Eficaz (Ball, 2005; Bain, 2004; Hattie, 2011; Hattie y Yates, 2014; Marzano, 2003; Marzano et al, 2005; Shulman, 1986 y 2005).

Tal y como se señaló de manera previa, en esta planeación parecen destinar tiempo para hacer un abordaje práctico de los contenidos, estableciendo tiempos y tareas específicas para que los estudiantes practiquen. El tiempo destinado a la práctica es señalado por Hattie en sus diversas publicaciones como un factor que permite hacer visible el aprendizaje. Ahora bien, más de la mitad de los profesores entrevistados, atiende asignaturas que desde el diseño de la materia prevé horas destinadas a la práctica, por lo que esta aproximación pudiera estar dirigida desde el componente institucional. Lo que resulta interesante es que los profesores que atienden materias de índole teórico también buscan desde sus diversos campos lograr tener momentos de aplicación.

Con respecto a la conducción de las clases, ésta es en general de índole expositivo con una interacción constante con los estudiantes, a través de preguntas y actividades.

Según el cuestionario de autopercepción docente existen dos formas en las que se conduce la enseñanza: la primera de ella atiende a una conducción una de índole cognitivo en la que se pretende abordar los conocimientos. La segunda atiende a factores de índole afectivo.

La gran mayoría de los profesores entrevistados se guían por este segundo factor; sólo se encontraron tres casos en los que especifican que la conducción de la clase tienen un enfoque específico en promover el desarrollo del dominio del contenido. El resto de los profesores señala atender tanto el dominio del contenido como los factores afectivos de los estudiantes.

Una diferencia con respecto a la muestra de profesores de la universidad, en la que las prácticas de conducción parecen estar enfocadas en el trabajo individual de los estudiantes, es que los profesores premiados parecen favorecer aproximaciones grupales. En nuestros profesores premiados, en general, se muestra una tendencia a promover el trabajo en equipo, ya que desde su concepción esta es la mejor forma de promover el aprendizaje. La promoción del trabajo en equipo es destacada por la literatura revisada (Bain, 2004; Hattie, 2009; Hattie y Zierer, 2019) como un elemento de la docencia eficaz. De hecho es una base de la propuesta del modelo de Aprendizaje Visible de Hattie en sus diversas publicaciones. Esta estrategia permite abordar los contenidos desde una manera procedimental heurística (Monereo, 2007) ya que logra contrastar pensamientos y desarrollar habilidades meta-cognitivas a través de la discusión entre los estudiantes.

¿Desde su perspectiva cómo promueven el aprendizaje?

Partiendo de que el enfoque de sus prácticas se encuentra en el dominio de los contenidos, los profesores señalan atender aspectos afectivos relacionados con la promoción de la motivación. Desde su discurso, los profesores premiados parecen destacar el uso de diferentes técnicas como la discusión guiada, los debates o el enfrentamiento a problemas reales para lograr que los estudiantes se interesen en los contenidos. Es decir, existe una dimensión afectiva de la docencia (García-Cabrero, 2009; Shulman, 2005) que pretende lograr en los estudiantes una situación interesante. Según Pekrun et al. (2007 y 2011) los factores ambientales como son las demandas cognitivas y la calidad de la instrucción parecen tener incidencia en los aprendizajes de los estudiantes ya que éstos efectúan una valoración sobre sus posibilidades de éxito o fracaso ante las tareas demandadas.

La promoción del aprendizaje parece entonces atender dos aspectos: uno de índole afectivo como es la promoción del interés en los temas abordados y otro de índole cognitivo: establecer la relación con los contenidos. A partir del establecimiento de situaciones prácticas, los docentes destacados intentan relacionar los contenidos señalados en los programas y la aplicación de los mismos para de esta forma lograr el interés de los estudiantes y desarrollar la motivación. De esta forma las dimensiones afectivas están inmersas en las dimensiones efectivas de la práctica docente señaladas por los diversos autores (Bain, 2004;García-Cabrero, 2009; Hattie, 2011;Marzano et al, 2003 y 2005;Shulman, 2005)

Ahora bien y tal como Pozo (2009) señala que los sistemas de evaluación actuales no permiten clarificar uno de los aspectos básicos del aprendizaje: la transferencia de los aprendizajes a diferentes entornos. Para ello se requiere de un trabajo colegiado multidisciplinar que en la institución investigada no parece estar presente. Los docentes actúan en el marco de la práctica educativa (García-Cabrero et al, 2008) en las que atienden las necesidades marcadas por la propia institución dentro de la materia que imparten y no parece encontrarse un trabajo colegiado en el abordaje de sus asignaturas. Este aspecto es destacado por Hattie (2011) cuando señala que es necesario comprender y llegar a acuerdos colegiados en lo que significa el aprendizaje.

Los factores de índole afectivo si bien proveen al docente de información sobre las aptitudes y actitudes de los estudiantes parecen difuminarse cuando los docentes llevan a cabo la evaluación que parece atender aspectos de índole disciplinar. La evaluación parece estar enfocada en términos sumativos, es decir exámenes o entregas señaladas en la propia planeación y a partir de ellas establecer una calificación. Sólo uno de los docentes entrevistados señala hacer evaluaciones informales de manera diaria que se enfocan en motivar a los estudiantes. Lo que si existe es un monitoreo constante de manera informal sobre las aptitudes y actitudes de sus alumnos.

Es interesante notar entonces que aunque llevan a cabo muchas actividades de índole práctico no parecen utilizar un tipo de evaluación formal de ellas señalando que se espera de los estudiantes en términos de aprendizaje. Las propuestas de la docencia efectiva y en particular desde el modelo de Aprendizaje Visible (Hattie, 2009) destacan la importancia de utilizar la evaluación formativa de manera constante, señalando lo que se espera de los estudiantes, los

avances y las carencias. Esta limitación encontrada en los docentes es que ante la carencia de una formación pedagógica para abordar sus materias, los profesores recurren a sus experiencias como estudiantes o como profesionistas pero no parece haber una formalización sobre su pensamiento aunque si existen indicios de reflexión. La reflexión del profesor es señalada como un elemento detonador de la docencia efectiva (Elliot, 2004) pero la reflexión tal y como Coe, et al (2014) destacan tiene una incidencia moderada sobre los aprendizajes de los estudiantes. Parece entonces que a partir de la reflexión se debe llevar a cabo la acción. Esto es lo que denomina Hattie (2009 y 2011) como la práctica deliberada

¿Qué es para ellos ser un buen docente?

La respuesta a esta pregunta se encuentra relacionada con factores señalados previamente y que atienden a componentes afectivos como son la buena relación con los estudiantes, la promoción de un clima seguro, el respeto y el desarrollo integral de la persona partiendo del hecho de que cada individuo tiene un proceso individual. A partir de este posicionamiento los docentes en general, relacionan los contenidos disciplinares buscando logran una aplicación práctica que permita a los estudiantes motivarse y de esta manera promover la autonomía.

El desarrollo de la autonomía en los estudiantes universitarios es señalado por Fry, et al (2009) como una de las labores esenciales de los profesores en este nivel. Un buen docente es entonces aquel que atiende las necesidades afectivas de sus estudiantes así como las demandas cognitivas que establecen los programas. Para lograr estas últimas es necesario llevar a cabo una planeación que atienda tanto los requerimientos de la institución como las necesidades de los estudiantes, lo que resulta en una flexibilidad. Según el cuestionario de autopercepción docente, los docentes señalan hacer ajustes a la planeación.

Los docentes entrevistados aún y cuando tengan diferentes formas de planeación (dirigido-estructurado, ajustado o libre) señalan atender las necesidades de los estudiantes como un requisito de ser un buen docente. De esta forma un buen docente dentro de la universidad investigada requiere atender una parte disciplinar pero también una parte afectiva. Sin embargo desde los discursos de los profesores destacados parece haber una tendencia a estar pendiente de manera primordial sobre los factores afectivos como son el respeto, la

promoción de un clima seguro, la empatía para posteriormente atender factores de índole disciplinar intentando establecer equilibrios entre ambos. Es decir, aun cuando hay una tendencia a desarrollar el dominio del contenido disciplinar, los docentes destacan que para lograrlos es necesario atender factores de índole afectivo ya que son éstos los que permiten el desarrollo de los aprendizajes. En los modelos de la Docencia Efectiva y el estudio de sus prácticas (Bain, 2004; Brophy y Good, 1986; Hattie, 2009 y 2011; Marzano et al , 2003 y 2005; Mortimore, 1994; Slavin, 1996 citado en Martínez, 2015; Shulman, 2005) los factores afectivos como elementos de la promoción de aprendizajes se encuentran presentes. Aun cuando no se señalen de manera explícita como afectividad, los autores antes mencionados hacen referencia a ciertos elementos que se encuentran en el índole afectivo de las prácticas docentes.

¿Cómo conciben los profesores seleccionados como buenos docentes, el proceso de enseñanza-y de aprendizaje y que factores inciden desde su perspectiva en la promoción del aprendizaje?

A partir de los discursos de los profesores premiados se puede inferir que su concepción de enseñanza es un continuo con el aprendizaje. La enseñanza como acto está relacionada con lo que ellos entienden por aprendizaje. De esta forma hay una fuerte tendencia hacia el dominio de los contenidos, fortaleza primordial en nuestros docentes buscando en general una aplicación práctica de ellos. De esta manera, conciben el proceso de enseñanza y de aprendizaje como una facilitación de contenidos teóricos para posteriormente lograr la aplicación en diferentes contextos. Es decir, su concepción de la docencia se imbrica en lo que los docentes entienden como aprendizaje: la aplicación de contenidos teóricos en situaciones prácticas. La práctica docente universitaria debe de fortalecer habilidades de búsqueda y pensamiento profundo, que es el que permite establecer relaciones, inferencias y deducciones para solucionar problemas. Este abordaje parece ser también el que señala Bain (2004) en su libro “Que hacen los mejores docentes universitarios”.

Por otro lado, conciben la docencia como un reto sea de índole emocional (motivar a los estudiantes) y cognitivo (resolver problemas). Estas concepciones parten de sus experiencias como profesores en las que la práctica se enraíza en su concepción de la enseñanza como una actividad que implica múltiples interacciones mismas que exigen de improvisación y

habilidad personal para afrontar diversas situaciones. Según Tardif (2004) una de las características de los saberes docentes es que la práctica docente reconoce esta multiplicidad de interacciones. De esta forma la práctica docente desde la perspectiva de los profesores es un acto complejo, indeterminado y multidimensional lo que parece confirmar los señalamientos establecidos por Cid, et al, 2010 y Loredo et al, 2008.

También, las narrativas de los docentes destacados parecen indicar que existe una contextualización de la materia en las que se asocian los conocimientos previos, el uso práctico de dichos conocimientos y la aplicación que se asocian al proceso de planeación. Según la propuesta del modelo de Aprendizaje Visible (Hattie, 2009, 2011, 2015) y de Marzano et al (2003 y 2005) para lograr aprendizajes en los estudiantes es necesario partir de los conocimientos que los estudiantes tienen, relacionarlos con los nuevos contenidos y situarlos en contextos cercanos. Esta aproximación está basada en las propuestas constructivistas (Piaget y Vygotsky) con adecuaciones a las propuestas teóricas cognoscitivas.

Sin embargo, y de acuerdo a sus narrativas no hay una claridad en sus discursos sobre que es ser docente, trascienden los discursos institucionales de ser guía o promotor pero no explicitan que significa para ellos esto. Sin embargo si hay un posicionamiento tradicional en la que el profesor es el que tiene y dicta los conocimientos. Esta situación parece confirmar las propuestas de los modelos de la Docencia Efectiva en las que el profesor es un actor preponderante para lograr aprendizajes. Para esto los profesores deben de dilucidar qué es lo que desean que sus estudiantes aprendan (Bain, 2004; Hattie, 2011). En este sentido, nuestros docentes entrevistados parecen tener claro que lo que desean es que sus estudiantes aprendan. Es decir, desde su concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje la claridad de los objetivos parece ser una constante. Éstos difieren en las asignaturas por lo que parecería confirmarse la propuesta de Shulman (1996) y Ball (2005) en la que se señala que las materias deben de abordarse desde el dominio de las mismas.

Un aspecto a destacar en contraposición con las propuestas del Aprendizaje Visible (Hattie, 2009, 2011 y 2015; Hattie y Yates, 2014; Hattie y Zierer, 2019) que indican que la labor de un docente efectivo en términos de aprendizaje es la evaluación de las propias prácticas, no parece estar presente en todos los profesores el sentido de ser evaluador de sus prácticas. Sin

embargo, algunos de los profesores destacan efectuar procesos de reflexión sobre sus prácticas y la incidencia que tuvieron en sus estudiantes. Cabe recordar que prácticamente ningún profesor ha tenido una formación pedagógica formal previa antes de insertarse a la docencia, por lo que este factor debe de considerarse valioso.

Según Monereo et al (2007) la formación del profesorado debe enfocarse hacia la comprensión de los procedimientos heurísticos. Dado la ausencia de una formación previa como docentes, no aparece en los discursos de los docentes un conocimiento sobre esta perspectiva, sino que es desde sus creencias y experiencias lo que les permite tener este tipo de abordaje.

Podemos concluir entonces que los docentes destacados conciben en sus prácticas cotidianas múltiples elementos que relacionan la enseñanza y el aprendizaje como un continuo en el inciden factores como son la planeación y la clarificación de objetivos de conocimiento de índole disciplinar y la búsqueda de la aplicación práctica de ellos, pero que también consideran la importancia de los estudiantes y promueven la interacción con y entre ellos. De esta forma parece establecerse un circuito en el aula que atiende las propuestas del profesor y que se retroalimenta de las acciones de los estudiantes. De esta forma, las acciones cognitivas y afectivas de los profesores inciden y se alimentan de las acciones de los estudiantes reconfigurando sus prácticas.

Como colofón a esta investigación se señalarán algunos aspectos que parecen ser puntos de inflexión y que pueden dar luz a otras investigaciones como son la importancia del dominio de los contenidos, provenir de la institución que incide sobre el sentido de pertenencia y que atiende a factores que pueden promover el aprendizaje de los estudiantes.

La importancia del dominio del contenido disciplinar

Nuestros entrevistados destacan la necesidad de seguir formándose en los temas actuales de las asignaturas que enseñan, es decir existe un enfoque desde los propios docentes hacia el dominio del contenido con un agregado: la utilidad para los estudiantes, factor que se relaciona con la dimensión pedagógica. Es interesante destacar que ninguno de los docentes entrevistados mencionó actualizarse con respecto a las prácticas docentes aspecto que se abordará en el apartado sobre la experiencia docente.

El dominio del contenido logrado a través de certificaciones o de la práctica profesional otorga a los profesores entrevistados establecer un sentido de seguridad que es base para construir la autoeficacia percibida, factor señalado por Prieto (2016) como incidente en las prácticas docentes efectivas, elemento que se asocia a las dimensiones afectivas de la docencia.

Ahora bien y desde la institución existe una perspectiva hacia la certificación profesional dejando de lado la formación docente y se apela a la experiencia como una forma de ingreso. Ésta práctica institucional no es exclusiva sino que parece replicar las consideraciones del propio sistema de las IES de nuestro país y de lo que ocurre en el ámbito internacional (Hattie, 2015). Parece ser entonces que desde las instituciones se promueve el sentido artesanal de la docencia, en la que la experiencia es el factor incidente para ser un profesor eficaz. Se puede inferir entonces que existe una percepción de la docencia como una actividad secundaria (Laudadio y Da Dalt, 2014; Tejeda, 2013; Torres, 1999) lo que probablemente refleja la percepción social de esta labor aunque en realidad sea sustancial. El problema es que la experiencia por sí sola no es garantía de una docencia eficaz (Darling-Hammond, 2012), existe un tramo entre la experiencia y algunas de las prácticas docentes efectivas que parece estar presente en nuestros profesores.

La formación pedagógica

En general muestran una carencia formativa para enfrentar sus prácticas docentes. Frente a dicha carencia es la experiencia lo que les ha permitido establecer una tríada entre los contenidos, las estrategias de enseñanza y la aplicación en el aula que mismos que se refieren a modelados que recibieron como estudiantes y que desde su reflexión se encuentran dos valoraciones: positivas o negativas. La primera de ellas es el recuerdo agradable de las acciones docentes que impactaron en sus trayectorias y que tienden a ser imitativas es decir, a partir de estas experiencias positivas los profesores replican aquello que les fue significativo. La segunda se refiere a las experiencias que tuvieron como estudiantes y que tienden a evitar en sus prácticas. Es decir existe en estos profesores premiados un proceso de reflexión que les permite tomar decisiones sobre su práctica atendiendo a estos recuerdos. El

modelado previo sumado a su propia experiencia como profesores les ha permitido reflexionar sus prácticas. La reflexión de la práctica docente es destacada por diversos autores como uno de los elementos para provocar aprendizajes en los estudiantes (Ball, 2005; Coe, et al 2014; Creemers et al , 2002; Elliot, 2004; Shulman, 2005). Ahora bien y ante la carencia de una formación específica, la tríada que establecen los profesores entrevistados y que proviene desde sus experiencias, no necesariamente atiende a las mediaciones propuestas por los modelos de la docencia eficaz y que han incorporado aspectos de las teorías constructivistas y cognoscitivas (Marzano, et al 2005; Pozo, 2008) Por otro lado tampoco parece encontrarse una evaluación sobre el impacto de su enseñanza y a partir de ella diagnosticar, intervenir y evaluar sus acciones (Hattie, 2011). Sin embargo, si parece haber un enfoque hacia la promoción del pensamiento profundo con un enfoque práctico. Es decir, conciben la práctica como un proceso de toma de decisiones.

Los profesores entrevistados acuden a sus experiencias y no a las investigaciones sobre la práctica educativa. A partir de la primera monitorean las actividades y actitudes de los estudiantes. La experiencia les permite percibir cuando los aprendices están involucrados y cuándo no y actúan al respecto. Sin embargo no parece existir un cuestionamiento hacia la propia práctica. Esta situación puede provenir desde la ausencia de formación pedagógica misma que implica reconocer los diversos mediadores para los tipos de contenido que se abordan desde el currículo. Tal y como Hattie y Zierer (2019) señalan no basta conocer las propuestas curriculares sino que se necesita tener nociones de la didáctica al respecto. Al carecer de ellas los profesores premiados acuden a su experiencia; ahora bien si bien la experiencia puede proveer de elementos valiosos es la propia actitud del profesor frente a la experiencia la que les permite adecuar sus prácticas. Los profesores destacan hacer una reflexión

La promoción del pensamiento profundo en la que los estudiantes deben relacionar, deducir o cuestionar son señalados como factores esenciales para los modelos de docencia eficaz (Bain, 2004; Hattie, 2009, 2011 y 2015; Shulman, 1986; Pozo, 2009). En el caso del docente con menor experiencia en la enseñanza, destaca hacer una reflexión desde su experiencia como estudiante y la necesidad de atender ciertos aspectos. Esta reflexión conduce al

siguiente apartado que destaca como la mayoría de los docentes premiados provienen de la propia institución

Provenir de la propia institución

El 68.2% de los profesores premiados son egresados de la propia institución desde sus diversos grados formativos. Es decir han tenido una aproximación al modelo pedagógico propuesto por la institución que parte de una práctica reflexiva situada en experiencias reales (Loredo et al, 2008). No es de extrañar entonces que la aproximación hacia su enseñanza sea de índole práctico y centrado en los estudiantes factores destacado en los modelos de la docencia eficaz y su enseñanza (Bain, 2004; Hattie, 2011; Marzano, 2005). El modelo pedagógico ignaciano parece atender aspectos determinantes de la docencia efectiva, como son la reflexión a partir de situaciones prácticas. Los profesores premiados parecen favorecer la aplicación de los conocimientos centrados en el desarrollo de los estudiantes. Parece ser que el modelo ignaciano se acerca a las propuestas de los modelos de la docencia efectiva. Ahora bien, aunque el modelo atienda aspectos básicos de la docencia efectiva como son la aproximación práctica y la reflexión deja de lado elementos que parecen ser elementales para producir aprendizajes como son la importancia de la naturaleza de los contenidos y sus formas de mediación (Pozo, 2006 y 2008) aspectos que se abordarán en las prácticas cotidianas. De esta forma parece que el propio modelo institucional promueve el sentido artesanal de la práctica (Murillo, 2010)

El sentido de pertenencia

La amplia experiencia como profesores nos permite inferir que existen elementos sustantivos para mantenerse en esta actividad, entre los que se encuentra el gusto por la docencia, el sentido de pertenencia y la identificación con el modelo pedagógico institucional que promueve el desarrollo integral de la persona factores que parecen relacionarse con elementos afectivos. También permite inferir la importancia de la estabilidad laboral misma que se señala en diversos modelos de la docencia eficaz (Martínez, 2015).

Los docentes entrevistados muestran en sus discursos una identificación con el modelo pedagógico así con la visión y misión de la universidad. Esta identificación permea en sus prácticas y parece otorgarles una autoeficacia percibida (Prieto, 2016)

A partir de las narrativas de los profesores premiados aparecen factores que pueden abrir diversas líneas de investigación como son la consideración de la importancia del dominio disciplinar y la necesidad de las actualizaciones para enfrentar la docencia cómo lo relacionan con sus prácticas; la necesidad de la formación pedagógica más allá de los cursos que ofrece la institución de manera que trascienda la experiencia laboral como profesores y que atienda a la promoción del pensamiento profundo; el provenir de la propia institución como una forma de identificación con las propuestas del modelo pedagógico y finalmente el sentido de pertenencia. Estos dos últimos factores parecen tener incidencia en el compromiso que los docentes tienen hacia los estudiantes y la institución y son señalados por algunos autores (Hattie, 2011; Hattie y Yates, 2014; Hattie y Zierer, 2019; Martínez, 2015; Murillo et al.,2011)

Por otro lado, también aparece la necesidad de efectuar investigaciones asociadas a los estudiantes que permitan indagar como los diversos factores señalados por los modelos de la Docencia Efectiva, incluyendo el modelo de “Aprendizaje Visible” promueven aprendizaje y cómo la dimensión afectiva incide en sus actuaciones.

REFERENCIAS

Adedokun, O. A., Childress, A. L., & Burgess, W. D. (2011). Testing conceptual frameworks of nonexperimental program evaluation designs using structural equation modeling. *American Journal Of Evaluation*, 32(4), 480-493.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.

ASHE. (2010). Best practices and models in learning assistance. *Higher Education Report*. 35(6), 87–104.

Badía, A. (2014). Emociones y sentimientos del profesor en la enseñanza y la formación docente. *En C. Monereo (Coord.). Enseñando a enseñar en la universidad*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB. p. 62-90

Bain, K. (2004). *What the best teachers college do*. Cambridge, Ma. Harvard University Press

Bahri, Arsad; Corebima, Aloysius Duran. (2015). The contribution of learning motivation and metacognitive skill on cognitive on learning outcome of students within different learning strategies. *Journal of Baltic Science Education*. Vol. 14 (4), p. 487-500.

Baeriswyl, F. (2008). *New Choreographies of Teaching in Higher Education*. In Farqueta, F.; Fernández, A. y Maiques, JM (Edits.), *Actas del V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.[CD-ROM].

Ball, S. J. (2012). *Politics and Policy Making in Education: explorations in sociology*. Routledge.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(307-337).

Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist*, 41(10), 1069–1077.

Brown, G (2009). Conceptions on assessment: understanding what assessment mean to teachers and students. Libro electrónico.

Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Great teachers: how to raise student learning in latin-America and the Caribbean*. Washington, D.C. World Bank Publications.

Canales, A. y Gilio, M. C. (2008). La actividad docente en el nivel superior: ¿Diferirel desafío? En M. Rueda (Coord.), *La evaluación de los profesores como recursopara mejorar su práctica*. México: UNAM-Plaza y Valdés

Coe,R; Aloisi, C.; Higgins, S. Major, L. (2014). What makes great teaching? Review of the underpinning research. Project Report. London. Sutton Trust

Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. Washington, USA: AAHE bulletin.

Chirinos Molero, N; Padrón Añez, Elizabeth. (2010). La eficiencia docente en la prácticaeducativa. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*. Septiembre-Diciembre, 481-492.

Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Universidad de Valencia, España.[Links].www.uv.es/=choliz

Cid-Saubucedo, A., Pérez-Abellán, A. y Zabalza, M.A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la universidad de Vigo. *RELIEVE*. 15 (2), p. 1-29.

Cid-Saubucedo, A., Zabalza Cerdeiriña, M., & Doval Ruíz, M. (2012). La docencia universitaria: un modelo para su análisis. *REDU: Revista De Docencia Universitaria*. 10(1), 87-104.

Coffey, Amanda y Paul Atkinson (2003). Los conceptos y la codificación. Encontrar el sentido a los datos cualitativos. *Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia. pp. 31-63.

Cleary, T. and Zimmerman, B. (2012).A Cyclical Self-Regulatory account of student engagement: Theoretical foundations and applications. *En Christenson S and Wiley, C. (Ed.) Handbook of student engagement*. Springer.p237-257.

Cowan, J. and Goldhaber, D. (2015). National Board Certification: Evidence from Washington State. 2015 (3)

Cowan, J., & Goldhaber, D. (2015). How Much of A" Running Start" Do Dual Enrollment Programs Provide Students?. *The Review of Higher Education*, 38(3), 425-460.

Darling-Hammond, L. (2012). Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs. John Wiley & Sons.

Davies, A., Ramsay, J., Lindfield, H., & Couperthwaite, J. (2005). Building learning communities: foundations for good practice. *British Journal of Educational Technology*. 36(4), 615–628.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 14.

De León, I. J. (2005). Los estilos de enseñanza pedagógicos: una propuesta de criterios para su determinación. *Revista de investigación*, (57), 69-98.

Dubet, F. (2005, julio-diciembre). Los estudiantes. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 1. de <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>

Eckman, P. y Davidson, R. (1994). The nature of emotions. Fundamental Questions. Series in affective science. New York. Oxford University Press

Eckman, P & Rosenberg, E (2005). What the face reveals. Basic and applied studies of spontaneous expression using the Facial Action System (FACS). New York. Oxford University Press

Espinosa Martín, M. T. (2014). Necesidades formativas del docente universitario. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 161-177.

Farquharson, K. (2007). Fostering friendships amongst a group of first-year university students: the use of online learning software. *Australian Journal of Emerging Technologies & Society*, 5(1).

Ferreira, D. A., Oropeza Tena, R., & Ávalos Latorre, M. L. (2015). Relación entre la práctica de las artes y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Sinéctica*, (44), 1-14.

Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar* 33,p. 31-59

- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *RELIEVE*. 16 (2), p. 1-27.
- Feixas, M., Fernández, A., Lagos, P., Quesada, C y Sabaté, S. (2013). Factores condicionantes de la transferencia de la formación docente en la universidad: un estudio sobre la transferencia de las competencias docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 36 (3), p.401-416
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 17(5), p. 478-493.
- Fry, H., Ketteridge, S.& Marshall, S. (2009). A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education Enhancing Academic Practice. En Fry, H., Ketteridge, S. & Marshall, S. (ed.) Third edition. New York.Routledge
- Fryer, L. K., Ginns, P., Walker, R. A., & Nakao, K. (2012). The adaptation and validation of the ceq and the r-spq-2f to the japanese tertiary environment. *British Journal of Educational Psychology*. 82(4), p. 549–563.
- García-Cabrero, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la enseñanza. *Revista Digital Universitaria*. 10(11).
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J., & Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*.10 (SPE.), 1-15.
- García, C. M., Domínguez, Y., Moreno, M. S., Estepa, P. M., & Ruiz, C. M. (2011). Diseñar el aprendizaje en la universidad: identificación de patrones de actividades; profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*.15(2), 181-198.
- Gardner, H. (1995/2011). *The Unschooled mind. How children think and how schools should teach*. USA. Basic Books.
- Gardner, H. (1994/2012). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*.(9ª reimpresión. México. Fondo de Cultura Económica
- Gil Antón, M. (2001). Los académicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril

Gimeno-Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (2008). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (Vol. 57). Ediciones AKAL.

Goetz, T., Zirngibl, A. Pekrun, R., Hall, N. (2003). Learning emotions : the influence of affective factors on classroom learning en *Mayring, Philipp; von Rhoebeck, Christoph (ed.)*. - Frankfurt am Main : Peter Lang, 2003. - pp. 9-28. - ISBN 3-631-39903-0

Goldhaber, D., & Anthony, E. (2007). *Can teacher quality be effectively assessed? National board certification as a signal of effective teaching*. *The Review of Economics and Statistics*, 89(1), 134-150.

González, C. (2010). *El aprendizaje y el conocimiento académico sobre la enseñanza como claves para mejorar la docencia universitaria*. *Calidad en la Educación*. 33, 123–146.

González Plate, L; Rivera García, E; Trigueros Cervantes, C; (2014). La interacción social en el contexto del aula de Educación Física. *Profesorado*. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18() 305-320. Recuperado de <http://oai.redalyc.org/articulo.oa?id=56732350017>

Good, T. L., & Brophy, J. E. (1995). *Contemporary educational psychology*. Longman/Addison Wesley Longman.

Goodman, K. M., Magolda, M. B., Seifert, T. A., & King, P. M. (2011). *Good practices for student learning: mixed-method evidence from the Wabash national study*. *About Campus*. 16(1), 2–9.

Grasha, A. F. (2003). *The dynamics of one-on-one teaching*. *Social Studies*. 94(4),179-187.

Gross, J. J., & Barrett, L. F. (2011). Emotion Generation and Emotion Regulation: One or Two Depends on Your Point of View. *Emotion review : journal of the International Society for Research on Emotion*, 3(1), 8–16. doi:10.1177/1754073910380974

Grossman, P. L., Wilson, S. M., & Shulman, L. S. (2011). *Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza*. Libro electrónico

Guzmán, J. C. (2011). *La calidad de la enseñanza en educación superior ¿qué es una buena enseñanza en este nivel educativo?* *Perfiles Educativos*. 33(SPE.), 129–141.

Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*. 95(7), 798-812.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. N.Y. Routledge.

Hattie, J. (2011). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group. Libro electrónico

Hattie, J., & Yates, G. C. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. N.Y. Routledge. Libro electrónico

Hau-Fai Law, E., Joughin, G., Kennedy, K. J., Harrison Tse, & Wai Ming Yu. (2007). Teacher educators' pedagogical principles and practices: Hong Kong perspectives. *Teaching in Higher Education*. 12(2), 247–261.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M, (2014) *Metodología de la investigación*. D.F, México. Mc Graw- Hill

Horstmanshof, L & Zimitat, (2007), Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of educational psychology*. 77, 703-718

Jiménez, J. M. R. (2009). Patrones pedagógicos en educación virtual. *Revista de Educación a Distancia*.

Kelle, Udo (2005). ¿Hacer emerger o forzar los datos empíricos?. Un problema crucial de la teoría fundamentada reconsiderada. *FQS. Forum: Qualitative Social Research*. Vol. 6, No. 2, Art. 27-

Kennedy, M. (1999). Ed schools and the problem of knowledge. *What counts as knowledge in teacher education*, 5, 29-45.

Kinchin, I., & Hay, D. (2007). The myth of the research-led teacher. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 13(1), 43–61.

Kornblit, Ana Lía. *Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas* (2004). En: Ana Lía Kornblit (coord.). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires, Biblos

Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. M.. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The Journal of Higher Education*. 79(5), 540–563.

Laudadio, M. J., & Da Dalt, E. (2014). *A study of teaching and learning styles in college*. *Educación Y Educadores*. 17(3), 483–498.

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). *The Role of Self-Efficacy Beliefs In student Engagement and Learning In the classroom*. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119-137.

López, L., Amutio, A., Oriol, X., & Bisquerra, R. (2015). *Habits Related to Relaxation and Mindfulness in High School Students: Influence on Classroom Climate and Academic Performance* // Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (mindfulness) en estudiantes de secundaria: influencia en el clima. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1). Retrieved from <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/13866/13517>

López, B. G., Peris, F. J. S., Ros, C. R., & Remesal, A. F. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios: la percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*. 51(4), 6.

López, M. M., & Mendoza, P. (2010). ¿Se pueden socializar profesores universitarios en buenas prácticas docentes? el caso del proyecto visibilidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas= Education Policy Analysis Archives*. 18(20), 1.

López Mejía, D., & Valdovinos de Yahya, A., & Méndez-Díaz, M., & Mendoza-Fernández, V. (2009). *El Sistema Límbico y las Emociones: Empatía en Humanos y Primates*. *Psicología Iberoamericana*, 17 (2), 60-69.

Loredo Enríquez, J., Romero Lara, R., & Inda Icaza, P. (2008). Comprensión de la práctica y la evaluación docente en el posgrado a partir de la percepción de los profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 10(SPE.), 1–16.

Loredo, J., Saldaña, M. S., & Romero, R. (2012). Una mirada alternativa a la evaluación de Posgrado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2).

Luna E y Rueda, M(2008). Estado del conocimiento sobre la evaluación de la docencia universitaria 1990-2004. En Rueda, M. (Coord.). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. México. Unam-Plaza y Valdés

Mahatmya, D., Brenda J. Lohman, B., Matjasko J., Feldman, A. (2012). Engagement Across Developmental Periods. En Christenson S and Wiley, C. (Ed.) *Handbook of student engagement*. Springer. 45-63

Masseroni, Susana (2007). La interpretación de la experiencia. Los conceptos teóricos en la investigación cualitativa. En: Masseroni, Susana (comp.) *Interpretando la experiencia. Estudios cualitativos en ciencias sociales*. Buenos Aires, MNemosyne. pp. 49-71.

McCombs, B. L. (2001). *What do we know about learners and learning? The learner-centered framework: Bringing the educational system into balance*. Educational Horizons, 182-193.

Martínez, C (2015). *Investigación sobre enseñanza eficaz: un estudio multinivel para Iberoamérica*. Tesis Doctoral Universidad Autónoma de Madrid Director tesis Javier Murillo Torrecilla en https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/665887/martinez_garrido_cynthia.pdf?sequence=1

Marzano, R., Pickering, D., Blackburn, G., Brandt, R., Moffett, C., Paynter, D., Pollock, J., Whistler, J. (2005). *Dimensions of Learning Teacher's Manual*, 2nd ed. Libro electrónico

Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.

Marzano, R. J., & Brown, J. L. (2009). *A handbook for the art and science of teaching*. ASCD.

Marzano, R. J., Frontier, T., & Livingston, D. (2011). *Effective supervision: Supporting the art and science of teaching*. ASCD.

Mejía Navarrete, Julio (2011) Problemas centrales del análisis de datos cualitativos, en *Revista Latinoamericana de Metodología de la investigación Social*, núm. 1, año 1, abril-septiembre, Argentina, 47-60

Mostrom, A., & Blumberg, P. (2012). Does learning-centered teaching promote grade improvement? *Innovative Higher Education*. 37(5), 397–405.

Murillo, F.J. (Coord.) (2006). *Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Murillo, F.J. (2010). Lecciones aprendidas de la investigación sobre Eficacia escolar en América Latina. *Educación y Ciudad*, 19, 7-17.

Murillo Torrecilla, F. J., Martínez Garrido, C. A., & Hernández Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

Nasrallah, R. (2014). Learning outcomes' role in higher education teaching. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*. 7(4), 257–276.

Oatley, K. (2004). Emotions a brief history. Pondicherry. Blackwell Publishing.

Osler II, J. E., & Mansaray, M. (2014). A model for determining teaching efficacy through the use of qualitative single subject design, student learning outcomes and associative statistics. *-Manager's Journal on School Educational Technology*, 10(1), 22.

Paoloni, Paola Verónica, & Vaja, Arabela Beatriz. (2013). Emociones de logro en contextos de evaluación: un estudio exploratorio con alumnos universitarios. *Innovación educativa* (México, DF), 13(62), 135-159.

Recuperadodehttp://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732013000200009&lng=es&tlng=es.

Patiño Domínguez, H. A. M. (2012). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles Educativos*. 34(136), 23-41.

Patiño Domínguez, H.A.M. (2015). *¿Qué hacen los docentes de excelencia? Claves para la formación humanista en la universidad*. Universidad Iberoamericana. México.

Pekrun (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educ Psychol Rev* (2006) 18, p. 315–341

Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T. y Perry, R. (2007). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education. *Emotion in education*. Shutz, P. y Pekrun, R (Ed) in Academic Press p.13-36.

Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L (2012). Academic Emotions and Student Engagement. En Christenson S and Wiley, C. (Ed.) *Handbook of student engagement*. Springer. 259-280

- Pellerin, M., & Nogués, F. I. P. (2015). Becoming reflective and inquiring teachers: collaborative action research for in-service chilean teachers. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3).
- Posner, C. (2004). Enseñanza efectiva. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*. 9(21), 277-318.
- Powell, K. C., & Kalina, C. J. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education*, 130(2), 241.
- Pozo, J.I y Monereo, C. (2009). Introducción: la nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender. En Pozo, JI y Pérez Echeverría (Coords.) *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid. Morata
- Pozo, J.I (2008). *Aprendices y maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid. Alianza Editorial.
- Pozo, J.I. (2014). *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid. Morata
- Prieto, L. (2016). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. 2ª ed. México. Alfaomega Grupo Editor/Narcea.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. 5ª ed. México. McGraw Hill Interamericana.19-127
- Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. En Christenson S and Wiley, C. (Ed.) *Handbook of student engagement*. Springer. 149-171
- Reschly, A., & Christenson, S. L. (2006b). Promoting school completion. In G. Bear, & K. Minke (Eds.), *Children's needs III: Understanding and addressing the developmental needs of children*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Reschly, A. and Christenson, S. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. En *Christenson S and Wiley, C. (Ed.) Handbook of student engagement*. Springer.
- Rockwell, Elsie (2009) *El proceso de análisis, en la experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires: Paidós, 64-74; 80-96

Rodríguez Jiménez, R. M., del Mar Caja López, M., Gracia Parra, P., Velasco Quintana, P. J., & Terrón López, M. J. (2013). Inteligencia emocional y comunicación: la conciencia corporal como recurso. *Revista De Docencia Universitaria*. 11(1), 213-241.

Ruthven, K. (2005). Improving the development and warranting of good practice in teaching. *Cambridge Journal of Education*. 35(3), 407–426.

Salazar, S. F. (2012). Hacia una caracterización del docente universitario “excelente”: una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. *Revista Educación*, 30(1), 31-49.

Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: the role of theory and research design in disentangling meta-analysis Results. *Review of Educational Research*. 77(4), 454–499.

Seifert, T. A., Gillig, B., Hanson, J. M., Pascarella, E. T., & Blaich, C. F. (2014). The conditional nature of high impact/good practices on student learning outcomes. *The Journal of Higher Education*, 85(4), 531-564.

Seegerstrom, S. C., & Miller, G. E. (2004). Psychological Stress and the Human Immune System: A Meta-Analytic Study of 30 Years of Inquiry. *Psychological Bulletin*, 130(4), 601-630. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.130.4.601>

Shavelson, R. (2010). On the measurement of competency. *Empirical Research in Vocational Education and Training*. 2(1), 41-63

Sheroff, D. (2013). *Optimal learning environments to promote student engagement*. New York: Springer.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* Vol. 57 Nº 1

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de curriculum y profesorado*, 9(2).

Silva Laya, M. (2011). El Primer Año Universitario: Un Tramo Crítico Para El Éxito Académico. *Perfiles Educativos*, 33(SPE.), 102-114.

Soneira, A. (2006). *La teoría fundamentada en los datos (Grounded theory) de Glaser y Strauss, Anselm y Juliet Corbin (2002). Codificación abierta. Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Antioquia: Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia. pp. 110-133.

Stürmer, K., Seidel, T., & Schäfer, S. (2013). Changes in professional vision in the context of practice. *Gruppendynamik Und Organisationsberatung*, 44(3), 339–355.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). El trabajo con los datos. Análisis de los datos en la investigación cualitativa, en *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós, 152-176

Tejada Fernández, J. (2013). Professionalisation of teaching in universities: implications from a training perspective. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 10(1), 170-184.

Torres, R. M. (1999). La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza. *PROMEDLAC VII-Unesco*.

Vargas, R. A. (2008). La función social de las universidades: los cambios, las tendencias, y las condiciones que los hacen posibles. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Ricardo_ArechavalaVargas/publication/255640522_La_Funcin_Social_de_las_Universidades_Los_Cambios_Las_Tendencias_y_las_Condiciones_que_los_Hacen_Posibles/links/00b49536ecb49cbc06000000.pdf

Velasco, R. (2014). *El rol actual del profesor en la universidad jesuita*. Guadalajara:ITESO.

Vera-Noriega, J. Á., Sepúlveda, M. D. C. I., & Rodríguez, C. K. (2008). Tipología de la práctica docente en educación superior tecnológica. *Ra Ximhai*, 4(2), 49-66.

Vermeulen, L., & Schmidt, H. G. (2008). Learning environment, learning process, academic outcomes and career success of university graduates. *Studies In Higher Education*. 33(4), 431-451.

Vinatier, I. (2013). El trabajo del docente. Un acercamiento desde la didáctica profesional. Trad. Fortoul B. Y Fierro, C. 2015. Bruselas. De Boeck.

Wenzelburger, E. (1987). La transferencia en el aprendizaje. Publicaciones de la asociación nacional e instituciones de educación superior. Versión electrónica, 61.

Zabalza, M.A (2003).Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid.Narcea.

Zabalza, M.A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, [S.l.], n. 5, p. 68-80. Disponible en: <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338>

Zabalza, M.A.(2012).El estudio de las buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*. 10(1) p. 17-42

ANEXOS

ANEXO 1 CUESTIONARIO DE AUTOPERCEPCIÓN DOCENTE

7/1/2016

Formación y Desempeño Docente en Educación Superior

Formación y Desempeño Docente en Educación Superior

*Obligatorio



Estimado profesor:

El presente cuestionario forma parte de un proyecto de investigación cuyo objetivo consiste en analizar y describir aspectos importantes de su práctica docente, que fundamentarán el desarrollo de un modelo de formación para la docencia dirigido a profesores universitarios en servicio, cuya intención es contribuir a la mejora de esta función sustantiva. Le solicitamos atentamente nos proporcione información sobre su perfil profesional y laboral, las oportunidades de desarrollo profesional docente a las que tiene o ha tenido acceso, y las actividades de enseñanza que realiza.

La información que proporcione será confidencial. El nombre y número de identificación servirá únicamente para facilitar el reingreso al cuestionario. Agradecemos de antemano su colaboración.

El cuestionario se encuentra dividido en 12 secciones; conteste cada una de ellas según se le solicite. El tiempo que le tomará responder el instrumento es de 25 a 30 minutos aproximadamente.

Para poder ser enviado, será necesario llenar todas las casillas de respuestas.

1. Departamento, escuela, facultad *

.....

A. INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE ADSCRIPCIÓN

2. Institución educativa en la que labora *

Marca solo un óvalo.

- Universidad Iberoamericana Cd. de México
- Universidad Católica de Córdoba, Argentina
- Universidad Alberto Hurtado, Chile
- Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia

B. DATOS GENERALES

3. 1. Sexo *

Marca solo un óvalo.

- Masculino
- Femenino

7/1/2016 Formación y Desempeño Docente en Educación Superior

4. Edad (en años cumplidos): *

5. 3.1. ¿Además del español, en qué grado domina los siguientes idiomas? *

3.2. ¿Domina algún otro idioma diferentes a los anteriores? *

3.3. ¿Qué otro(s) idioma(s) domina? *

3.4. ¿En qué grado lo(s) domina? *

C. FORMACIÓN ACADÉMICA

4.1. Añote EL ÁREA DE CONOCIMIENTO de los estudios que ha cursado hasta la fecha. Marque la opción NO APLICA en caso de no haberlo cursado. *

| | Humanidades | Educación | Ciencias Sociales | Económico-Administrativas | Matemáticas, Ciencias Exactas e Ingenierías | Ciencias Biológicas y Salud | En Proceso | No Aplica |
|------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|---------------------------------------------|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Licenciatura/Pregrado | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Especialización/Post-Títulos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Maestría/Magister | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Doctorado | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Post-doctorado | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

4.2. Añote en cada nivel escolar, EL GRADO DE AVANCE de cada uno de los estudios que ha cursado hasta la fecha *

| | Cursa actualmente | Concluido SIN título | Concluido CON título | No aplica |
|------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Licenciatura/Pregrado | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Especialización/Post-Títulos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Maestría/Magister | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Doctorado | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Postdoctorado | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

D. DATOS PROFESIONALES Y LABORALES

7/1/2016 Formación y Desempeño Docente en Educación Superior

11. ¿Cuántos años tiene dando clases en el nivel universitario? (escriba un número) *

6. ¿Qué tipo de contrato tiene actualmente? *

7. Al comenzar a dar clases, ¿recibió algún tipo de inducción/introducción a la institución educativa? *

8. Indique qué temáticas se abordaron durante la inducción. *

| | No | Sí |
|-------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Filosofía educativa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Actualización en el uso de las TIC | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Objetivos de formación / Proyecto formativo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Actualización en contenidos disciplinares | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Normatividad y reglamento | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Formación en valores y actitudes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Actualización en aspectos didáctico/pedagógicos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

9. ¿En cuántas ocasiones ha participado como formador en cursos de capacitación de docentes universitarios en los últimos tres años? *

10. ¿Ha recibido formación específica para desempeñarse como formador de otros docentes universitarios? *

11.1. ¿En qué semestre(s) de LICENCIATURA/PREGRADO da clases? *

11.2. Considerando este ciclo escolar, marque el área de conocimiento correspondiente a la licenciatura/pregrado en la que labora predominantemente en esta universidad. *

12. ¿Cuántas horas de clase imparte en promedio a la semana? Considere todos los niveles e instituciones donde labora. *

13. ¿Cuántas clases/cursos diferentes imparte a la semana? *

14. ¿Cuántos cursos ha impartido totalmente en línea, y en qué nivel en esta universidad? *

15.1. ¿Participa en alguna Asociación o red profesional de la disciplina que enseña? *

15.2. ¿En qué tipo de Asociación o red profesional participa? *

16.1. Durante los últimos cinco años ha realizado, o está desarrollando investigación sobre la enseñanza de la disciplina que imparte? *

16.2. ¿Específicamente sobre qué temática ha investigado? *

16.3. Escriba en el siguiente espacio algún otro tema sobre el cual haya realizado investigación.

F. FORMACIÓN CONTINUA

17.1. ¿Ha tomado cursos de actualización, capacitación o superación profesional en temas educativos en los últimos tres años? *

7/1/2016 Formación y Desempeño Docente en Educación Superior

11.1. ¿En qué semestre(s) de LICENCIATURA/PREGRADO da clases? *

11.2. Considerando este ciclo escolar, marque el área de conocimiento correspondiente a la licenciatura/pregrado en la que labora predominantemente en esta universidad. *

12. ¿Cuántas horas de clase imparte en promedio a la semana? Considere todos los niveles e instituciones donde labora. *

13. ¿Cuántas clases/cursos diferentes imparte a la semana? *

14. ¿Cuántos cursos ha impartido totalmente en línea, y en qué nivel en esta universidad? *

15.1. ¿Participa en alguna Asociación o red profesional de la disciplina que enseña? *

15.2. ¿En qué tipo de Asociación o red profesional participa? *

16.1. Durante los últimos cinco años ha realizado, o está desarrollando investigación sobre la enseñanza de la disciplina que imparte? *

16.2. ¿Específicamente sobre qué temática ha investigado? *

16.3. Escriba en el siguiente espacio algún otro tema sobre el cual haya realizado investigación.

F. FORMACIÓN CONTINUA

17.1. ¿Ha tomado cursos de actualización, capacitación o superación profesional en temas educativos en los últimos tres años? *

| 7/1/2016 | Formación y Desempeño Docente en Educación Superior | 7/1/2016 | Formación y Desempeño Docente en Educación Superior | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|--------------------------|-----------------------|--------------------------------------------------------------------|--------------------------|-----------------------|-------------------------------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------|---------------------------------------------|----------------------------|-----------------------|------------------------------------------|--------------------------------------------|-----------------------|------------------------------------------------------|----------------------------------|-----------------------|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------------|-----------------------|----------------------------------------|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| 17.2. Marque la temática de los cursos de actualización, capacitación o superación profesional que tomó en los últimos tres años: * | <p>Marca solo un óvalo por fila.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>No</th> <th>Si</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Uso educativo de las TIC</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Planeación de los cursos</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Procesos de gestión y administración</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Evaluación del aprendizaje</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Actualización en contenidos disciplinarios</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Enseñanza de valores y actitudes</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Conducción de la clase (estrategias de enseñanza)</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> </tbody> </table> | | No | Si | Uso educativo de las TIC | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Planeación de los cursos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Procesos de gestión y administración | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Evaluación del aprendizaje | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Actualización en contenidos disciplinarios | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Enseñanza de valores y actitudes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Conducción de la clase (estrategias de enseñanza) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 35. 17.9. Exponga algunas razones que justifiquen su respuesta * | <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> |
| | No | Si | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Uso educativo de las TIC | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Planeación de los cursos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Procesos de gestión y administración | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Evaluación del aprendizaje | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Actualización en contenidos disciplinarios | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Enseñanza de valores y actitudes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Conducción de la clase (estrategias de enseñanza) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 29. 17.3. ¿Ha tomado algún otro curso de actualización, capacitación o superación profesional en los últimos tres años? * | <p>Marca solo un óvalo.</p> <p><input type="radio"/> Sí</p> <p><input type="radio"/> No <i>Pasa a la pregunta 31.</i></p> | 36. 18.1. Seleccione las temáticas sobre las cuáles requiere actualización, capacitación o superación profesional. * | <p>Marca solo un óvalo por fila.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>No</th> <th>Si</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Estrategias didácticas</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Evaluación de aprendizajes</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Procesos de gestión y administración</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Uso educativo de tecnologías digitales</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Dimensiones afectivas de la enseñanza</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Valores y actitudes</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Contenidos de la disciplina que enseña</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> </tbody> </table> | | No | Si | Estrategias didácticas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Evaluación de aprendizajes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Procesos de gestión y administración | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Uso educativo de tecnologías digitales | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Dimensiones afectivas de la enseñanza | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Valores y actitudes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Contenidos de la disciplina que enseña | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| | No | Si | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Estrategias didácticas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Evaluación de aprendizajes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Procesos de gestión y administración | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Uso educativo de tecnologías digitales | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Dimensiones afectivas de la enseñanza | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Valores y actitudes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Contenidos de la disciplina que enseña | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 30. 17.4. Especifique la temática del curso de actualización, capacitación o superación profesional. * | _____ | 37. 18.2. ¿Requiere capacitación o actualización de alguna otra temática? * | <p>Marca solo un óvalo.</p> <p><input type="radio"/> Sí</p> <p><input type="radio"/> No <i>Pasa a la pregunta 39.</i></p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 31. 17.5. ¿Por qué razón tomó los cursos? * | <p>Marca solo un óvalo.</p> <p><input type="radio"/> Iniciativa personal</p> <p><input type="radio"/> Requerimientos de la profesión</p> <p><input type="radio"/> Sugerencia de la institución</p> <p><input type="radio"/> Todas las anteriores</p> | 38. 18.3. Mencione qué capacitación o actualización necesita * | _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 32. 17.6. ¿Tomó los cursos por alguna otra razón? * | <p>Marca solo un óvalo.</p> <p><input type="radio"/> Sí</p> <p><input type="radio"/> No <i>Pasa a la pregunta 34.</i></p> | G. PLANEACIÓN Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 33. 17.7. De tener alguna otra razón, especifique ¿cuál es? * | _____ | 39. 19. De las siguientes actividades ¿Cuáles solicita a sus alumnos como parte del programa formativo? * | <p>Marca solo un óvalo por fila.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>No Aplica</th> <th>Si</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Participación en programas de servicio en escenarios profesionales</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Participación con programas de intercambio en el extranjero</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Participación en proyectos de investigación</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Colaboración en actividades de enseñanza</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Participación en actividades de trabajo colaborativo</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Desarrollo de proyectos de intervención profesional</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Participación en proyectos sociales</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> </tbody> </table> | | No Aplica | Si | Participación en programas de servicio en escenarios profesionales | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Participación con programas de intercambio en el extranjero | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Participación en proyectos de investigación | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Colaboración en actividades de enseñanza | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Participación en actividades de trabajo colaborativo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Desarrollo de proyectos de intervención profesional | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Participación en proyectos sociales | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| | No Aplica | Si | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Participación en programas de servicio en escenarios profesionales | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Participación con programas de intercambio en el extranjero | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Participación en proyectos de investigación | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Colaboración en actividades de enseñanza | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Participación en actividades de trabajo colaborativo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Desarrollo de proyectos de intervención profesional | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Participación en proyectos sociales | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 34. 17.8. ¿Cómo calificaría en general los cursos que tomó, en términos de su utilidad para mejorar su práctica docente? * | <p>Marca solo un óvalo.</p> <p><input type="radio"/> No fueron útiles</p> <p><input type="radio"/> Poco útiles</p> <p><input type="radio"/> Algo útiles</p> <p><input type="radio"/> Bastante útiles</p> | <p>https://docs.google.com/forms/d/1fa0rYK2vJn_bG2e7ZeN8tIsv4gqjrkL4FJJAMEdi7c=0&w=1</p> <p>6/15</p> <p>https://docs.google.com/forms/d/1fa0rYK2vJn_bG2e7ZeN8tIsv4gqjrkL4FJJAMEdi7c=0&w=1</p> <p>7/15</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| 7/1/2016 | Formación y Desempeño Docente en Educación Superior | 7/1/2016 | Formación y Desempeño Docente en Educación Superior | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 40. 20. En la planeación de las asignaturas que imparte, ¿con qué frecuencia incluye las siguientes actividades? * | <p>Marca solo un óvalo por fila.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Nunca</th> <th>Poco</th> <th>Frecuentemente</th> <th>Siempre</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Ajuste de las actividades de enseñanza de acuerdo con las características particulares de los estudiantes</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Diseño de estrategias de evaluación diagnóstica</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Diseño de estrategias de evaluación formativa</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Diseño de estrategias para la evaluación final</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Diseño de actividades para relacionar los temas de su clase con situaciones o problemáticas sociales actuales</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> </tbody> </table> | | Nunca | Poco | Frecuentemente | Siempre | Ajuste de las actividades de enseñanza de acuerdo con las características particulares de los estudiantes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Diseño de estrategias de evaluación diagnóstica | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Diseño de estrategias de evaluación formativa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Diseño de estrategias para la evaluación final | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Diseño de actividades para relacionar los temas de su clase con situaciones o problemáticas sociales actuales | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 44. 24. Señale en las siguientes actividades el nivel de dificultad que le representa cada una al realizarla. * | <p>Marca solo un óvalo por fila.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Muy difícil</th> <th>Difícil</th> <th>Fácil</th> <th>Muy Fácil</th> <th>No lo hago</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Diseñar actividades para promover el desarrollo de competencias</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Distribuir los contenidos temáticos y actividades de una clase en tiempos preestablecidos</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Adaptar los materiales al nivel de conocimientos iniciales de los alumnos</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Seleccionar o diseñar los instrumentos para evaluar el logro de los estudiantes</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> </tbody> </table> | | Muy difícil | Difícil | Fácil | Muy Fácil | No lo hago | Diseñar actividades para promover el desarrollo de competencias | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Distribuir los contenidos temáticos y actividades de una clase en tiempos preestablecidos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Adaptar los materiales al nivel de conocimientos iniciales de los alumnos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Seleccionar o diseñar los instrumentos para evaluar el logro de los estudiantes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | |
| | Nunca | Poco | Frecuentemente | Siempre | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ajuste de las actividades de enseñanza de acuerdo con las características particulares de los estudiantes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Diseño de estrategias de evaluación diagnóstica | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Diseño de estrategias de evaluación formativa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Diseño de estrategias para la evaluación final | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Diseño de actividades para relacionar los temas de su clase con situaciones o problemáticas sociales actuales | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Muy difícil | Difícil | Fácil | Muy Fácil | No lo hago | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Diseñar actividades para promover el desarrollo de competencias | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Distribuir los contenidos temáticos y actividades de una clase en tiempos preestablecidos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Adaptar los materiales al nivel de conocimientos iniciales de los alumnos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Seleccionar o diseñar los instrumentos para evaluar el logro de los estudiantes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 41. 21. ¿Cuánto tiempo le dedica a la preparación del plan de cada clase? * | <p>Marca solo un óvalo.</p> <p><input type="radio"/> 1 hora</p> <p><input type="radio"/> 2 horas</p> <p><input type="radio"/> 3 horas</p> <p><input type="radio"/> 4 o más horas</p> | H. IMPARTICIÓN DE LAS CLASES | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 42. 22. ¿Cuánto tiempo dedica semanalmente a la preparación de los materiales de apoyo para cada clase? * | <p>Marca solo un óvalo.</p> <p><input type="radio"/> 1 hora</p> <p><input type="radio"/> 2 horas</p> <p><input type="radio"/> 3 horas</p> <p><input type="radio"/> 4 o más horas</p> | 45. 25. Durante el último ciclo escolar, con qué frecuencia realizó las siguientes actividades: * | <p>Marca solo un óvalo por fila.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Nunca</th> <th>Poco</th> <th>Frecuentemente</th> <th>Siempre</th> <th>No aplica</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Promovió que los estudiantes discubrieran los temas del curso con otros profesionales.</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Conectó a la enseñanza de su curso con problemáticas o asuntos sociales actuales.</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Promovió actividades que desafiaran las formas de pensar y/o actuar de los alumnos.</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Promovió que los estudiantes relacionaran los contenidos de la asignatura con sus experiencias y conocimientos previos.</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Desarrolló actividades de acuerdo con el nivel de los estudiantes.</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Pidió a los estudiantes que expusieran su trabajo en clase.</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Pidió a algún estudiante que ayudara a su compañero a entender algún tema del curso.</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Solicitó a los estudiantes un borrador de su trabajo final.</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Guió a los estudiantes para que fueran críticos con sus propios puntos de vista sobre un tema o un problema.</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Promovió que los estudiantes entendieran los diferentes puntos de vista de los demás.</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr> </tbody> </table> | | Nunca | Poco | Frecuentemente | Siempre | No aplica | Promovió que los estudiantes discubrieran los temas del curso con otros profesionales. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Conectó a la enseñanza de su curso con problemáticas o asuntos sociales actuales. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Promovió actividades que desafiaran las formas de pensar y/o actuar de los alumnos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Promovió que los estudiantes relacionaran los contenidos de la asignatura con sus experiencias y conocimientos previos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Desarrolló actividades de acuerdo con el nivel de los estudiantes. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Pidió a los estudiantes que expusieran su trabajo en clase. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Pidió a algún estudiante que ayudara a su compañero a entender algún tema del curso. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Solicitó a los estudiantes un borrador de su trabajo final. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Guió a los estudiantes para que fueran críticos con sus propios puntos de vista sobre un tema o un problema. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Promovió que los estudiantes entendieran los diferentes puntos de vista de los demás. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| | Nunca | Poco | Frecuentemente | Siempre | No aplica | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Promovió que los estudiantes discubrieran los temas del curso con otros profesionales. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Conectó a la enseñanza de su curso con problemáticas o asuntos sociales actuales. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Promovió actividades que desafiaran las formas de pensar y/o actuar de los alumnos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Promovió que los estudiantes relacionaran los contenidos de la asignatura con sus experiencias y conocimientos previos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Desarrolló actividades de acuerdo con el nivel de los estudiantes. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Pidió a los estudiantes que expusieran su trabajo en clase. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Pidió a algún estudiante que ayudara a su compañero a entender algún tema del curso. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Solicitó a los estudiantes un borrador de su trabajo final. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Guió a los estudiantes para que fueran críticos con sus propios puntos de vista sobre un tema o un problema. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Promovió que los estudiantes entendieran los diferentes puntos de vista de los demás. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 43. 23. ¿Qué tanto participan los estudiantes en la planeación del plan de cada clase? * | <p>Marca solo un óvalo.</p> <p><input type="radio"/> Nada</p> <p><input type="radio"/> Poco</p> <p><input type="radio"/> Bastante</p> <p><input type="radio"/> Mucho</p> | I. USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS EN LA DOCENCIA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>https://docs.google.com/forms/d/1fa0rYK2vJn_bG2e7ZeN8tIsv4gqjrkL4FJJAMEdi7c=0&w=1</p> <p>6/15</p> <p>https://docs.google.com/forms/d/1fa0rYK2vJn_bG2e7ZeN8tIsv4gqjrkL4FJJAMEdi7c=0&w=1</p> <p>9/15</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

46. 26. ¿Qué tanto contribuye su curso al desarrollo de los alumnos en las siguientes áreas? *
 Marca solo un óvalo por fila.

| | Nada | Escasamente | Ampliamente | Completamente |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Pensar de forma crítica y analítica | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Escribir de forma clara y articulada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Comprender y apreciar a personas diferentes (nivel socioeconómico, orientación política y religiosa) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Trabajar de forma efectiva con los demás | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Análisis de información numérica y estadística | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Adquirir un código ético | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Hablar de forma clara y articulada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Participar de manera cívica e informada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Adquirir conocimientos y/o habilidades relacionadas con escenarios de trabajo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Resolver problemas complejos de la vida real | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

I. USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS EN LA DOCENCIA

47. 27. Califique el dominio que usted tiene de las siguientes herramientas: *
 Marca solo un óvalo por fila.

| | No la manejo | La manejo poco | La manejo bien | La domino |
|--------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Procesamiento de bases de datos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Procesador de textos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Redes sociales | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Correo electrónico | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Manejo de hojas de cálculo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Elaboración de presentaciones en power point | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Diseño de páginas web | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Chats, blogs y wikis | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Plataformas tecnológicas (LMS como Moodle, Blackboard, etc.) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Navegación en Internet | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

48. 28.1. Marque los recursos tecnológicos que utiliza en su actividad docente y con qué frecuencia. *
 Marca solo un óvalo por fila.

| | Nunca | Poco | Frecuentemente | Siempre |
|------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Plataforma tecnológica (LMS como Moodle, Blackboard, etc.) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Chats, blogs, wikis | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Redes sociales (Twitter, Facebook, Vine) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Correo electrónico | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Dropbox, Drive, etc | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

49. 28.2. ¿Utiliza algún otro recurso tecnológico en su actividad docente? *
 Marca solo un óvalo.

Sí
 No *Passa a la pregunta 51.*

50. 28.3. Indique qué otro recurso tecnológico utiliza en su clase *

J. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

51. 29.1. ¿Realiza algún tipo de evaluación inicial de lo que saben los alumnos? *
 Marca solo un óvalo.

Sí
 No *Passa a la pregunta 53.*

52. 29.2. ¿Cómo realiza esta evaluación inicial? *

53. 30.1. Indique las formas de evaluar los aprendizajes de sus alumnos y qué porcentaje les asigna. *
 Marca solo un óvalo por fila.

| | No lo uso | Sólo como requisito para acreditar/aprobar | Entre 1% y 20% | Entre 21% y 40% | Entre 41% y 60% | Entre 61% y 80% | Entre 81% y 100% |
|-----------------------------------------------------|-----------------------|--------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Participación en clase o en actividades pedagógicas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Portafolio de evidencias | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Elaboración de ensayos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Elaboración de proyectos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Diario de campo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Autoevaluación | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Reportes de lecturas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Coevaluación | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Exámenes parciales | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Exposición de tesis o de reportes de prácticas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Examen final | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Trabajos y tareas fuera del aula | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

54. 30.2. ¿Utiliza alguna otra forma para evaluar los aprendizajes de sus alumnos? *
 Marca solo un óvalo.

Sí *Passa a la pregunta 55.*
 No *Passa a la pregunta 57.*

55. 30.3. Especifique ¿Cuál es esa otra forma de evaluación? *

56. 30.4. ¿Qué porcentaje de calificación le asigna? *
 Marca solo un óvalo.

Sólo como requisito para acreditar
 Entre 1% y 20%
 Entre 21% y 40%
 Entre 41% y 60%
 Entre 61% y 80%
 Entre 81% y 100%

57. 31. ¿Cómo establece las formas de evaluación con las que califica a los estudiantes? *
 Marca solo un óvalo.

En acuerdo con el claustro de profesores
 En acuerdo con los estudiantes y el claustro de profesores
 Están establecidas institucionalmente
 En acuerdo con los estudiantes
 Los decido personalmente
 Otro: _____

58. 32. Los resultados de las evaluaciones que usted entrega a los alumnos ¿están sujetos a discusión/reconexión? *
 Marca solo un óvalo.

Nunca
 Poco
 Frecuentemente
 Siempre

59. 33.1. ¿De qué forma y con qué frecuencia proporciona retroalimentación a los estudiantes sobre sus resultados de aprendizaje? *
 Marca solo un óvalo por fila.

| | Nunca | Poco | Frecuentemente | Siempre |
|----------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Envío un correo con los trabajos corregidos y con comentarios | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Comento las evaluaciones por equipo cuando los trabajos son en conjunto | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Envío un correo con la descripción de sus logros y oportunidades de mejora | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Regreso el trabajo con observaciones | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

60. 33.2. ¿Utiliza alguna otra forma de retroalimentación sobre los resultados de aprendizaje? *
 Marca solo un óvalo.

Sí
 No *Passa a la pregunta 62.*

61. 33.3. Anóteala *

K. CLIMA SOCIAL EN EL AULA

62. 34.1. ¿Cómo calificaría la comunicación que tiene con sus alumnos? *
 Marca solo un óvalo.

Mala
 Poco satisfactoria
 Buena
 Muy buena

63. 34.2. ¿A qué atribuye este tipo de comunicación? *
 Marca solo un óvalo por fila.

| | No | Sí |
|-------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| A mi estilo personal de conducir la clase | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A las características personales de los alumnos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Al tipo de actividades propuestas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A las características propias de la asignatura | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

64. 34.3. De existir algún otro factor relacionado con el clima en el aula, anótelos.

65. 35. ¿Destina tiempo para sus estudiantes en horario extracurricular? (No considere las citas para tutoría). *
 Marca solo un óvalo.

No destino tiempo
 Sí destino tiempo
 No tengo tiempo ni espacio

66. 36. ¿Qué tipo de interacción social promueve con sus estudiantes? *
 Marca solo un óvalo.

Actividades fuera del aula
 Comunicación en redes sociales abierta
 Comunicación en redes sociales restringidas al grupo
 Sólo la que ocurre en el aula

L. VALORACIÓN DE LA PRÁCTICA

67. 37.1. ¿Cuáles cree que son sus principales fortalezas como profesor? (Marque las opciones que le caracterizan) *
 Marca solo un óvalo por fila.

| | No | Sí |
|-------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Habilidades sociales para establecer un ambiente de confianza y empatía | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Capacidad para motivar a los alumnos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Domino de los contenidos de la asignatura | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Domino de la didáctica de la asignatura | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

7/12/2016 Formación y Desempeño Docente en Educación Superior

68. 37.2. ¿Considera que posee otras fortalezas como profesor además de las mencionadas? *

Marca solo un óvalo.

Sí Pasa a la pregunta 69.

No Pasa a la pregunta 70.

69. 37.3. ¿Qué otras fortalezas posee? *

70. 38.1. ¿Qué aspectos de su práctica docente piensa que requiere mejorar? *

Marca solo un óvalo por fila.

| | No | Sí |
|---------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Estrategias motivacionales | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Estrategias de enseñanza | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Uso de tecnologías como apoyo a la enseñanza y el aprendizaje | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Interacción con alumnos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Conocimiento disciplinar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Evaluación de los aprendizajes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Estrategias de planeación | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Reglas de convivencia | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Comunicación en el aula | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

71. 38.2. ¿Existen otros aspectos de su práctica docente que piensa que puede mejorar? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No Pasa a la pregunta 73.

72. 38.3. ¿Cuáles son esos otros aspectos? *

73. 39.1. ¿Existe algún tipo de reconocimiento a la labor docente en su universidad? *

Marca solo un óvalo.

Sí Pasa a la pregunta 74.

No Deja de rellenar este formulario.

74. 39.2. ¿Ha recibido algún tipo de reconocimiento por su labor docente en esta universidad? *

Marca solo un óvalo.

Sí Pasa a la pregunta 75.

No Deja de rellenar este formulario.

7/12/2016 Formación y Desempeño Docente en Educación Superior

75. 39.3. Indique el tipo de reconocimiento que le otorgaron (marque todas las que apliquen): *

Marca solo un óvalo por fila.

| | No | Sí |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Labor docente destacada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Estímulos al desempeño docente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Cátedra Especial | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Reconocimiento de alumnos (padrino de generación, orador en ceremonias, entrega de diplomas) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Productividad en investigación | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Diploma o Medalla al Mérito Universitario | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

76. 39.4. ¿Ha obtenido algún otro reconocimiento de los aquí mencionados? *

Marca solo un óvalo.

Sí Pasa a la pregunta 77.

No Deja de rellenar este formulario.

77. 39.5. ¿Qué otro reconocimiento ha recibido? *

Con la tecnología de Google Forms

https://docs.google.com/forms/d/1fa0rYK2vJn_bG2eZnH8tHxv4gqjrkL4FJUAMEedf7c=0&w=1 14/15 https://docs.google.com/forms/d/1fa0rYK2vJn_bG2eZnH8tHxv4gqjrkL4FJUAMEedf7c=0&w=1 15/15

ANEXO 2. GUIÓN DE ENTREVISTA

Protocolo de Entrevista a Profesores de la Ibero Ciudad de México

Entrevistado:

Departamento:

Entrevistador:

Hr. Inicio:

Hr. Termino:

Introducción

1. Cuénteme sobre su trayectoria profesional incluyendo la docencia (en qué año inicio en la ibero)
2. Cómo se inició en la docencia, particularmente en la IBERO ¿Por qué eligió ser docente?
3. Describa brevemente su forma de ver o entender la enseñanza
4. ¿Cuáles son para Ud. los retos de la enseñanza más significativos actualmente?

Planeación

5. ¿Cómo decide qué debe enseñar en su clase?

6. ¿Cómo lo planifica y dosifica los temas de su materia?
7. Describa un plan de clase que haya utilizado.
8. ¿Cómo ajusta su planeación para responder a las necesidades o características de sus estudiantes?

Conducción

9. ¿Cuál ha sido su experiencia docente más positiva?
10. Describa tres formas de dar clase con las que se sienta más a gusto o que domina al trabajar con sus grupos.
11. ¿Cómo logra hacer que en sus grupos haya un ambiente productivo y de seguridad para el aprendizaje?
12. ¿Qué método de enseñanza usa de manera más frecuente (clase magistral, demostración, resolución de casos o ejercicios, proyectos, investigación, otros)?
13. ¿Recuerda alguna clase que haya sido particularmente especial? ¿Qué estrategia de enseñanza utilizó?
14. Cuéntenos de alguna clase en la que usted sintió que no le fue bien o no fluyeron las cosas como las planeo.
15. ¿Con qué tipo de estudiantes le gusta trabajar?
16. ¿Cómo ayuda a sus estudiantes a que sean exitosos en su materia?
17. ¿Qué estrategias de trabajo utiliza con aquellos estudiantes que no están siendo exitosos?
18. ¿Cómo mantiene a sus estudiantes motivados?
19. ¿Cuál cree que sea la mejor estrategia para formar estudiantes autónomos?
20. ¿De qué manera se relaciona con sus estudiantes?
En el contexto de su materia:
21. ¿Qué recursos utiliza para el desarrollo de su clase?
22. ¿usted integra la tecnología?, ¿podría dar ejemplos?
23. ¿Usted apoya algún (os) estudiante como tutor? ¿Cuál cree que es la mejor estrategia o herramienta para acompañar a los estudiantes?

24. Podría describir como es el inicio de su clase

Evaluación

25. ¿Qué piensa respecto de la evaluación del aprendizaje?

26. ¿Cómo debería realizarse la evaluación para que fuera útil?

27. ¿Qué procedimientos usa, además de exámenes, para evaluar el progreso de sus estudiantes?

Cierre

25. ¿Conoce usted el perfil de egreso de la licenciatura en la que está inscrita la materia que imparte?

26. ¿Conoce las competencias genéricas que impulsa la Ibero en sus planes de estudios?, ¿podría mencionar alguna de ellas?

27. ¿A su juicio, cómo visualiza en su materia la enseñanza de valores, ya que para la Ibero esto es muy importante?

28. ¿Qué reglas de convivencia establece y aplica para trabajar con sus estudiantes en el salón de clases?

29. ¿Cuáles considera que son sus fortalezas y cómo las utiliza en su enseñanza?

30. ¿Cómo ejerce la autoridad con sus estudiantes?

31. ¿Qué veríamos si nos permitiera observar su trabajo en clase?

32. Considera que hay algún elemento, rasgo que caracterice y/o identifique al profesor de la IBERO

ANEXO 3² EJEMPLO DE CODIFICACIÓN DE ENTREVISTA DE LOS PROFESORES

| Descripción | Codificación | Interpretación intuitiva | Reflexividad | Posibles relaciones | Categoría | Codificación Axial |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|---------------------|
| MI P1: 5-8 P. Muy buen. Básicamente soy Ingeniero Médica y Eléctrica. Egresado del Instituto Tecnológico de Tijuana. Hice una Maestría en Ciencias de la Ingeniería en la UNAM en el Instituto de Materiales. Y ahorita estoy por concluir el Doctorado aquí mismo, en la Ibero | A. Formación y Experiencia | Cuenta con todos los grados académicos | | | A. Formación y Experiencia | Dominio Disciplinar |
| MI P1: 10-17 P. [...] Empecé 11 a dar cuenta que las matemáticas se me facilitaban mucho. Muñitimo a tal grado de explicarlo. Cuando estaba en la secundaria empecé me pasaba a enseñar matemáticas. Y ya en la preparatoria, lo hice como un trabajo para poder pagarme mis estudios y continuar estudiando. Y entonces tengo tal vez como diez y ocho años de dando clases de matemáticas. Y ya cuando llegué a la universidad a impartir clases de matemáticas, para mí fue muy fácil comunicarle a los estudiantes la manera de como resolver ecuaciones, ejercicios matemáticos. | A. Formación y Experiencia | Descubrió su vocación por la enseñanza desde los secundarios. Cuenta con la competencia de saber comunicar conocimientos un tanto áridos como son los de las "Ciencias Abstractas". Tiene experiencia tanto en la Universidad pública como privada. | | desglosar más en el párrafo encuentro interés, y vocación. Y concepción de la docencia. Inserción a la docencia asociado a relaciones sociales | A. Formación y Experiencia | |

ANEXO 4: MATRIZ DE ANÁLISIS DE LAS TRAYECTORIAS DOCENTES

| | INGENIEROS | | | | FISICA Y MATEMATICA | | | | ARQUITECTURA | | DISEÑO | | ECONOMIA Y FINANZAS | | | CIENCIAS SOCIALES | | | HUMANIDADES | | | CNATURAES | |
|--------------|------------|----|---|----|---------------------|----|----|----|--------------|----|--------|----|---------------------|----|----|-------------------|----|----|-------------|----|----|-----------|---|
| PROFESORES | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | |
| TRAYECTORIAS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| IBERO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| LIC | X | X | X | X | X | | | | X | X | | | | | | X | | X | | | X | X | |
| MAESTRIA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| DOCTORADO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| NO IBERO | | | | | X | X | | | X | X | X | X | X | X | X | | X | | X | | | | |
| IBERO POS | | | | | X | | | | | | | X | X | X | | | | | | | | | |
| GUSTO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| S | | | | X | X | | | | | | X | | X | | | | | | | | | | |
| P | | X | X | X | | | | | | X | | X | | | | | | | | | | | X |
| R | X | | | | | | | X | X | | | | | | X | | X | X | | | X | | |
| PRES DOCEN | X | | | X | * | | | | | | | | | | | X | | | X | | | | |
| invitación | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| EXPERIENCIA | 10 | 15 | 2 | 20 | 10 | 18 | 30 | 48 | 27 | 5 | 20 | 28 | 40 | 20 | 6 | 7 | 20 | 20 | 24 | 13 | 6? | | |
| GRADOS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| LICENCIATURA | | | | | | | | X | X | | | | | | | | | | | | | | |
| MAESTRIA | X | X* | X | X | X | X | | | X | X | X | X | X | X | X | | X | | | | | X | |
| DOCTORADO | | | | X | | | | | | | | | | | | X | X | | X | X | | | |
| TIPO DE MAT | P | P | P | P | T | T | P | P | T | T | T | P | T | T | T | T | T | T | P | P | P | P | |

² Se exponen únicamente algunos extractos de las hojas de Excel utilizadas ya que mostrarlas por completo extendería los anexos

