

Las Buenas Prácticas de Enseñanza de los Profesores de Educación Superior

Best Teaching Practices of University Professors

Jesús Carlos Guzmán *

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Para ejemplificar lo que son las buenas prácticas de enseñanza se presentan los resultados de tres investigaciones donde se entrevistó en profundidad a 40 destacados docentes de las carreras de psicología, ingeniería y medicina. Ellos fueron seleccionados como buenos maestros por sus alumnos y colegas. Los objetivos fueron: 1) Identificar las cualidades y formas de enseñar de estos profesores y 2) Delinear sugerencias para la formación docente. Se hizo una revisión histórica de cómo se ha estudiado la efectividad de la docencia y se citan varias investigaciones sobre las buenas prácticas de enseñanza realizadas en diferentes países. Los resultados encontrados muestran que los entrevistados disfrutaban de enseñar, buscan tener unas buenas relaciones interpersonales con sus alumnos, dominan los aspectos didácticos y los contenidos propios de las disciplinas que imparten, enseñan con claridad, son comprometidos, responsables y realizan acciones para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes aplicando diferentes estrategias. Para ellos, la enseñanza tiene como metas: lograr el aprendizaje de sus estudiantes y formarlos integralmente. A partir de los resultados encontrados, se sugiere modificar la manera como se conducen actualmente los programas de formación docente, también se señalan algunas de sus implicaciones en la evaluación docente y para el reclutamiento de nuevos profesores. Se reconoce la limitante de no contar con categorías para investigar el tema, se espera que los resultados ofrezcan alternativas para mejorar la enseñanza universitaria.

Descriptor: Docente; Enseñanza superior; Enseñanza; Formación; Eficacia del docente.

In order to exemplify best teaching practices, in this report we present the results of three studies in which we performed in-depth interviews of 40 outstanding psychology, engineering and medicine professors. They were selected as good professors by their students and colleagues. The objectives were to identify these professors' qualities and ways of teaching and to set out suggestions for teacher training. We did a historical review of the way in which teaching effectiveness has been studied and we cite several studies on good teaching practices carried out in different countries. The results show that the professors interviewed enjoy teaching, seek to develop good interpersonal relationships with their students, master the pedagogical aspects and specific contents of their subjects, teach with clarity, display peculiar manners of pedagogical thinking, are committed, responsible, and carry out actions to facilitate their students' learning by applying different strategies, creating an atmosphere conducive to learning. The professors' teaching goals are achieving student learning and educating students integrally. Based on the results encountered, we suggest modifying the way in which teacher training programs are currently conducted and we also point out some of their implications on teacher evaluation and on the recruitment of new professors. We recognize the limitation of the lack of categories to research this topic in a unified manner, hoping that our results will provide alternatives to improve university teaching.

Keywords: Teachers; Higher education; Teaching; Training; Teacher effectiveness.

*Contacto: jcarlosguzman@mac.com

ISSN: 1696-4713
www.rinace.net/reice/
revistas.uam.es/reice

Recibido: 15 de noviembre 2018
1ª Evaluación: 13 de enero 2018
2ª Evaluación: 9 de marzo 2018
Aceptado: 16 de abril 2018

Introducción

Hay maestros que son reconocidos por sus alumnos y colegas como de excelencia, por realizar su labor docente de manera extraordinaria, por lo cual surge la pregunta: ¿Qué hacen estos profesores para lograr tan alta apreciación?, ¿Cómo analizan su labor?, ¿Cómo es su enseñanza? Responder estas preguntas nos llevaron a investigar a 40 buenos docentes de las carreras de psicología, ingeniería y medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); a quienes se les entrevistó en profundidad. Se investigó a estos profesores de estas disciplinas no por alguna razón en particular, sino porque sus facultades disponían de sistemas de evaluación docente, sus autoridades permitieron realizar la investigación y sobre todo los maestros aceptaron participar. Lo que ahora se presenta está basado en investigaciones reportadas antes por Carlos Guzmán (2006, 2008, 2014), pero en esta ocasión se sintetizan los hallazgos más sobresalientes de esas tres investigaciones, lo cual no se había hecho antes y se agrega el análisis de sus repercusiones para la formación docente.

Son varias las aportaciones del estudio de las buenas prácticas de enseñanza: 1) Constituyen ejemplos de lo que es una docencia efectiva que puede servir a otros para mejorar su enseñanza, 2) Tienen un valor ecológico, al ser extraídas de situaciones reales de enseñanza y no derivadas de posturas teóricas, 3) Preservar dichas prácticas con la finalidad de que sean conocidas por las nuevas generaciones docentes de tal manera que sus logros no mueran con ellos. La importancia de hacerlo es expresada así por dos autores, uno fue (Dewey, 2006), quien escribió:

El éxito de tales individuos (buenos maestros) tiende a nacer y morir con ellos; sus consecuencias beneficiosas se extienden sólo a aquellos alumnos que tienen contacto personal con tales maestros bien dotados y para prevenir tal despilfarro en el futuro es por métodos que nos capaciten para analizar lo que hace intuitivamente el maestro bien dotado, de suerte que pueda comunicarse algo a los demás, algo de lo que resulta de su labor. (p. 14)

Casi sesenta años después Bain (2004), se pronunció en términos muy similares, lamentando que una buena práctica de enseñanza, si no es sistematizada y transmitida, muera con el docente.

La enseñanza es una de las acciones humanas que muy rara vez se beneficia de su pasado. Los grandes maestros surgen, tocan la vida de sus estudiantes, y muy probablemente ese ejemplo de lo que es el arte de enseñar les beneficiará sólo a algunos de ellos. Para la mayoría de estos profesores, sus descubrimientos morirán con ellos y las siguientes generaciones tendrán que volver a descubrir la sabiduría que dirigía sus prácticas. Si hay suerte, sobrevivirá algún fragmento de su arte, del que abreviarán esas nuevas generaciones, sin que puedan llegar a conocer toda la riqueza de la cual era sólo una parte. (p. 3)

Para evitar que suceda esto, se desea rescatar lo que ciertos maestros de excelencia hacían en un cierto tiempo y lugar. La organización del artículo comienza con una descripción de la situación de la enseñanza en la educación superior. Luego, se hace un recuento histórico de cómo se ha investigado la efectividad de la docencia en Estados Unidos, lo que se fundamenta en la larga tradición que en este país existe acerca de la temática investigada. Posteriormente, se describen algunas investigaciones centradas en las buenas prácticas de enseñanza realizadas en México, España y Estados Unidos. Acto seguido, se exponen los procedimientos metodológicos de las investigaciones, luego los resultados y la discusión de los mismos.

1. Fundamentación teórica

1.1. *La situación de la enseñanza en la educación superior*

Actualmente, de acuerdo con Goodyear y Hativa (2002), los sistemas de educación superior están siendo sometidos a presiones para elevar su calidad, siendo comunes los procesos de rendición de cuentas. A esta primera exigencia se suma una segunda: atender la creciente población estudiantil con diferentes condiciones socioculturales, además de lidiar con una asignación más baja de recursos para todas las actividades y procedimientos involucrados. Se espera que el profesor de educación superior sea más profesional, buscar nuevas maneras de crear y utilizar el conocimiento. Para Moreno (2011) los retos de la educación superior son: aulas sobrepobladas, diversidad del alumnado, currículum fragmentado y un ambiente laboral poco propicio para el cambio y la innovación. Hay una gran preocupación entre las universidades por mejorar sus formas de enseñanza, reconociendo la escasez de trabajos acerca de cómo hacerlo, aunado a que en ellas se valora más la investigación que la enseñanza (Cid, Pérez y Zabalza 2009). El cambio no consiste únicamente en la modificación o aplicación de determinada técnica, o introducción de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) sino implica confrontar las creencias que subyacen a la práctica docente, enseñar de manera diferente y mostrarse abiertos a nuevas experiencias.

Uno de los principales retos de la enseñanza en las aulas universitarias es lograr en los estudiantes aprendizajes significativos, profundos y complejos; donde lo enseñado sea retenido y no olvidado al siguiente semestre (Carlos, Castañeda y Cardoso 2015 noviembre). Uno de los objetivos apunta al fomento del pensamiento crítico, meta muy apreciada de este nivel educativo (Ramsden, 2007). Lo anterior se contrasta con lo limitados que son los métodos de enseñanza utilizados por los docentes de este nivel (Hativa, 2000); donde para ellos la exposición es sinónimo de enseñanza. Al respecto, podríamos señalar que, si bien este método tiene sus ventajas, estas no son suficientes para obtener los propósitos mencionados. Así es imprescindible ofrecer alternativas a la enseñanza tradicional, mejorar la efectividad docente y por ello repasaremos como se ha estudiado este tema en Estados Unidos, por ser el país con una amplia tradición al respecto.

1.2. *Un breve recuento histórico del estudio de la efectividad docente*

Un profesor efectivo en educación superior es “aquél(la) que logra que el estudiante adquiera un aprendizaje profundo y significativo” (Hativa, 2000 p. 11). Una docencia efectiva en este nivel de acuerdo con Ramsden (2007) debe cambiar la manera en que los estudiantes comprenden y experimentan el mundo que les rodea. Para Bain (2004) un buen aprendizaje consigue cambios en la manera de pensar, sentir y actuar de los estudiantes. Un profesor efectivo es quien consigue que sus estudiantes logren las metas de enseñanza y su estudio ha sido una constante por más de cien años en las investigaciones educativas realizadas en Estados Unidos. Butsch (1931), por ejemplo, integró las realizadas desde 1896 hasta 1930. Encontró diferencias entre lo que apreciaban de los docentes los alumnos y los directivos, para los primeros eran muy importantes: la imparcialidad, amabilidad y el saber enseñar; en cambio para los segundos eran: la disciplina, el saber enseñar y la personalidad. Como se observa coinciden en la habilidad para enseñar.

En la década de los años treinta, la manera habitual de estudiar al maestro efectivo consistía en: 1) diseñar criterios a partir de las metas educativas, 2) convertían estos criterios en conductas medibles y 3) las correlacionaban con las variables del maestro que pensaban influían en el rendimiento académico de los alumnos tales como: la personalidad, inteligencia, grados académicos, etc. Barr (1940) aseveraba que había sido un tema recurrente entre los investigadores definir qué es una buena enseñanza, medirla objetivamente y validar los instrumentos.

Desde la década de los años cincuenta se aceptó que los alumnos eran jueces adecuados para juzgar la labor docente ya que: “no hay un criterio mejor de aptitud docente que el acto de enseñar: no hay mejores jueces para valorar la ejecución del maestro que los alumnos” Guthrie (1949, citado en Backer y Remmers, 1952, p. 43). En la década de los sesenta Hunt y Joyce (1967) definieron al docente efectivo como aquel capaz de utilizar una amplia variedad de formas de enseñanza para enfrentar las distintas circunstancias de ella, además de considerar las características del aprendiz y los objetivos educativos. Rotter (1966) definió al maestro efectivo como quien piensa que tiene la capacidad para controlar o influir en el rendimiento académico y motivación del estudiante, más que los factores contextuales o externos a la escuela. En esta década, hubo coincidencia en que los mejores maestros combinaban un conjunto de atributos entre los que sobresalían los siguientes: dominio de su tema, preocupación por sus estudiantes, aplicar adecuadamente diferentes técnicas de enseñanza y sentirse responsables por el aprendizaje de sus alumnos.

En la década de los noventa surgió con fuerza el estudio de la autoeficacia docente o “el grado en que un maestro cree que tiene la capacidad de afectar la ejecución del estudiante” (Berman et al., 1977, citado en Tschannen, Woolfook y Hoy, 1998, p. 137). Para otros autores como Guskey y Passaro, (1994, citado en Tschannen, Woolfook y Hoy, 1998) la autoeficacia “[es la] convicción [del docente] de que puede influir en qué tan bien aprenden los estudiantes a pesar de tener alumnos difíciles o poco motivados” (p. 9).

Al inicio del siglo XXI se reconoció la importancia que para la práctica docente tiene estudiar lo que piensan y creen los maestros, esto es así porque regularmente hacemos lo que pensamos. Así Kane, Sandretto y Heath (2002) aseguraban que nuestra comprensión de la enseñanza será limitada si no consideramos el estudio del pensamiento didáctico del docente y se examina sistemáticamente la relación que tiene con su práctica. Como lo plantean Canales y otros (2004), los cambios se producen cuando las personas deciden hacer las cosas de modo diferente y por eso cualquier innovación educativa deberá considerar el análisis y modificación del pensamiento del docente. Para complementar lo anterior, Van de Berg (2002), señaló que los significados que los docentes le dan a su práctica afectan tanto negativa como positivamente su proceso de desarrollo profesional, particularmente su capacidad para manejar la incertidumbre, la ambigüedad y la intensificación de su labor, así como su disposición para asumir las innovaciones docentes o para oponerse a ellas.

Hasta ahora se ha descrito las maneras cómo se ha complejizado el estudio de las cualidades del docente efectivo al considerar distintos elementos. Así comenzó con la identificación de las cualidades observables del docente, pasando por el sentido de la responsabilidad por el aprendizaje de sus alumnos y la autoeficacia y, de ahí, a los pensamientos, significados y creencias de los docentes. Una lección aprendida es que no

podemos estudiar aisladamente los actos del maestro, sino más bien entender lo que piensa de su labor, la capacidad y seguridad con que la realiza y el utilizar diferentes estrategias docentes.

Se finaliza esta sección presentando la integración hecha por Darling-Hammond, (2000) sobre las variables del maestro que consistentemente se relacionan con un adecuado rendimiento. Estas son: la habilidad verbal, el dominio del tema, el manejo de las estrategias docentes, la experiencia docente, los certificados académicos y la personalidad del maestro. La autora define a la primera como la capacidad para comunicar las ideas de manera entendible. Hativa (2000) denomina esta cualidad como claridad, para quien es uno de los rasgos característicos de un docente efectivo. El dominio del tema es un requisito, pero no suficiente, porque se precisa del manejo pedagógico (Carlos Guzmán, 2008). Sobre la aplicación de las estrategias de enseñanza y el aprendizaje los estudios han mostrado una relación positiva entre la preparación pedagógica y la efectividad del maestro. Los docentes formados en, por ejemplo, cómo enseñar ciencia, lo hacían mejor que los capacitados únicamente en los aspectos disciplinarios. Hay una relación entre el rendimiento del docente y los años de experiencia del maestro, pero no es lineal. El maestro novicio o principiante es menos efectivo que el experimentado, las diferencias se notan a partir de los 5 años. La autora aclara que los años de experiencia en sí no son los importantes, lo crucial es querer seguirse formando, en ser un profesor encarador y no un simulador (Scardamalia y Bereiter, 1989). Los certificados por sí solos no son relevantes para un docente efectivo, sino sólo aquellos obtenidos en instituciones que ofrecían cursos donde se combinaba la preparación disciplinaria con la pedagógica. Finalmente, sobre la personalidad del maestro no hubo resultados consistentes entre ambos, salvo en las cualidades de ser flexible, creativo y adaptado.

1.3. Investigaciones sobre las buenas prácticas de enseñanza

La vertiente reciente del estudio del profesor efectivo la constituye las buenas prácticas de enseñanza. Si bien se ha mantenido el propósito de definirlo como el que alcanza las metas de enseñanza, se diferencia en la forma holística como ahora se investiga al considerar simultáneamente varios factores, tanto del propio docente (visiones acerca de la enseñanza, motivación y su sentido de autoeficacia) como de sus acciones (uso de diferentes estrategias de enseñanza y entusiasmo) y sus fines de enseñanza (académicos y éticos). Otro rasgo novedoso es haber sido obtenidos al estudiar lo hecho por los buenos docentes. Por ello definimos a la buena práctica como el conjunto de acciones realizadas por el docente para propiciar el aprendizaje de sus alumnos, formarlos integralmente y favorecer los procesos cognoscitivos complejos (pensamiento crítico, creatividad, entre otros). Se distingue por la valoración hecha por los estudiantes y colegas en el sentido de lograr estos fines de manera sobresaliente.

El trabajo pionero sobre las buenas prácticas de enseñanza es el de Bain (2004) quien investigó a 63 buenos maestros universitarios de Estados Unidos, los que fueron seleccionados por sus alumnos. La principal razón para la elección mencionada fue que ellos transformaron sus vidas y dejaron huella. Los docentes investigados se distinguían por: poseer un amplio dominio de su disciplina, extraordinaria capacidad para simplificar temas complejos, un manejo adecuado de los procesos de aprendizaje de los alumnos y alta valoración del ser docente. Sus acciones buscaban deliberadamente el aprendizaje de sus alumnos, tenían confianza en sus capacidades, planteaban retos y creaban una

atmósfera adecuada para estimular su aprendizaje. Eran autocríticos, no temían asumir sus fallas y estaban comprometidos con la educación.

En España, Blanco (2009) investigó a 10 docentes de una escuela de negocios en Asturias. Estos profesores eran de diferentes disciplinas y resultaron ser los mejor valorados en una evaluación docente, a ellos se les entrevistó en profundidad. Los resultados arrojaron que los docentes se caracterizaban por: su capacidad de generar interés y motivación al estudiantado, enseñar su materia con entusiasmo, ser empáticos, explicar sus materias a partir de los problemas cotidianos y actividades dialogantes. Varios de los docentes señalaron la importancia de la vocación para ser maestro.

En México, Ibarra (1999) señaló que los alumnos consideran que un buen docente es aquel que es claro y se le entiende bien, sabe mucho, crea una atmósfera de respeto, orden y tolerancia en el salón, es paciente, justo y organizado. Loredó, Romero e Inda (2008) investigaron el pensamiento didáctico de 20 profesores de un posgrado de una universidad privada de la ciudad de México. Identificaron que los docentes establecían una relación horizontal con sus alumnos, se sentían facilitadores más que transmisores de información y sus clases eran dinámicas. Al igual que Blanco (2009), destacaron la importancia de la vocación para ser maestro, ya que concebían a la enseñanza como un proceso integral de respeto al otro y de mucha responsabilidad. Consideraban que los alumnos tenían buena opinión de ellos por enseñar con claridad, por la manera como los trataban y su cercanía personal, también porque preparaban la clase, retroalimentaban sus trabajos y estaban actualizados.

Patiño (2012) desde una visión humanista investigó a los maestros de excelencia de una universidad privada mexicana y encontró en ellos estos rasgos: son auténticos, vinculan su docencia con la vida, manejan varios estilos docentes, dan gran importancia al diálogo y la participación de sus alumnos. También identificó su interés por desarrollar un pensamiento autónomo en los estudiantes, se conectaban emocionalmente con ellos y éstos afirmaron que impactaron significativamente su vida. Un buen docente, para un grupo de 63 alumnos de tres carreras de una universidad pública mexicana, se distingue por ser dinámico y práctico, explicar mediante ejemplos y con claridad, además de emplear adecuadamente las TIC (Tapia et al., 2017). Los autores concluyen que son factores importantes de una buena enseñanza: ser estructuradas, variadas, dinámicas y darse en un buen ambiente de aula.

Independiente del lugar de procedencia de los estudios y de las fechas de sus publicaciones, es posible extraer varios puntos en común en torno al actuar de un buen maestro. Ellos se resumen en:

- Ser claro, organizado, dinámico, utilizar diferentes estrategias de enseñanza, crear una atmósfera para favorecer el aprendizaje, plantear retos, motivan y enseñan con entusiasmo.
- Dominar ampliamente el tema o materia enseñada.
- Manejar adecuadamente los aspectos afectivos, interpersonales, éticos y no sólo los didácticos. Esto implica que tiene una actitud positiva hacia la docencia y sus alumnos; es justo e imparcial, se siente responsable del aprendizaje de sus alumnos; es autocrítico de su labor, inspira respeto y confianza, fomenta la discusión y el diálogo y, por sobretodo, tiene vocación para enseñar.

- Su comportamiento es determinado, en buena medida, por ciertas visiones, creencias y pensamientos que el maestro tiene sobre la enseñanza, sus fines, el aprendizaje y la evaluación.
- Tiene como principal interés lograr el aprendizaje de sus alumnos. Un rasgo sobresaliente es que los estudiantes reportan que les cambiaron su vida o la visión de las cosas.

Basados en estas consideraciones se presentan los resultados de investigar a 40 destacados profesores universitarios de tres disciplinas. Su realización buscó responder las siguientes preguntas: ¿Qué rasgos tiene un buen docente?, ¿Cómo dicen enseñar estos destacados profesores? Así, los objetivos de la investigación son i) identificar las cualidades y formas de enseñar de profesores considerados como buenos por sus colegas y alumnos, y ii) analizar, a partir de sus resultados, las implicaciones para mejorar la formación docente.

2. Método

Se realiza una investigación cualitativa la cual de acuerdo con Kvale (1996) busca, por medio de casos o de usar un número limitado de participantes, obtener un conocimiento rico, profundo y contextualizado de una situación. En este estudio se usó para desentrañar los significados de los pensamientos y acciones que los entrevistados dan a su práctica docente; por ello se utilizó como herramienta principal la entrevista en profundidad (Rubin y Rubin, 1995).

Participantes

Se entrevistaron en profundidad 40 profesores de las facultades de Psicología, Ingeniería y Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México, quienes fueron seleccionados por su calidad docente, de acuerdo con la valoración de sus alumnos y colegas. Con respecto a los nombramientos de los docentes entrevistados: 43% son profesores titulares, 42% son por horas, 13% técnicos académicos y 2% ayudantes de investigación, su experiencia docente promedio fue de 21,2 años, el 65% de los maestros fueron hombres y 35% mujeres.

Instrumento

Se utilizó una guía de entrevista de 22 preguntas la cual fue elaborada a partir de las propuestas y sugerencias de los autores revisados en el marco teórico de esta investigación y validada por un grupo de expertos.

Procedimiento

Los profesores fueron seleccionados por diferentes procedimientos. En el caso de los docentes de Ingeniería, ella se basó en los resultados de una evaluación docente institucional en la que fueron elegidos los maestros que mejor puntuación obtuvieron en los tres últimos semestres al momento de hacer la investigación. Se añade a los profesores de esta área la opinión de sus colegas y autoridades. Para los docentes de psicología y de medicina, se aplicó un cuestionario donde los estudiantes calificaron a su maestro como bueno, regular o malo. Para tal evaluación, los alumnos debieron exponer los argumentos que fundamentaron su elección. Para el caso de los docentes de psicología y medicina no se obtuvo la opinión de sus colegas y autoridades. Para una

revisión a fondo del procedimiento y de los criterios empleados para seleccionar a los participantes de las tres investigaciones, así como de la construcción de las categorías y la forma como fueron realizadas las entrevistas se sugiere revisar (Carlos Guzmán, 2006, 2008, 2014). Las entrevistas fueron efectuadas en diferentes años.

Análisis de los datos

Los datos fueron analizados mediante el programa *Hyper Research* versión para Mac 2.8, el cual permite categorizar las aseveraciones de los entrevistados y dar un informe tanto por categoría como por participante.

3. Resultados

Se presentan por medio de viñetas que son extractos de lo que dijeron los docentes, se entrecorren y por consideraciones éticas no se identifica al docente sino solo por número que va después de su cita y añadiendo la disciplina de pertenencia. Los resultados se agruparon en 6 categorías, las cuales concentraron la mayoría de las aseveraciones, cada una de ellas se define en el cuadro 1 junto con respectivos ejemplos.

En la figura 1 aparecen contabilizadas las menciones recibidas en cada categoría, como puede verse la de mayor proporción correspondió a los aspectos didácticos.

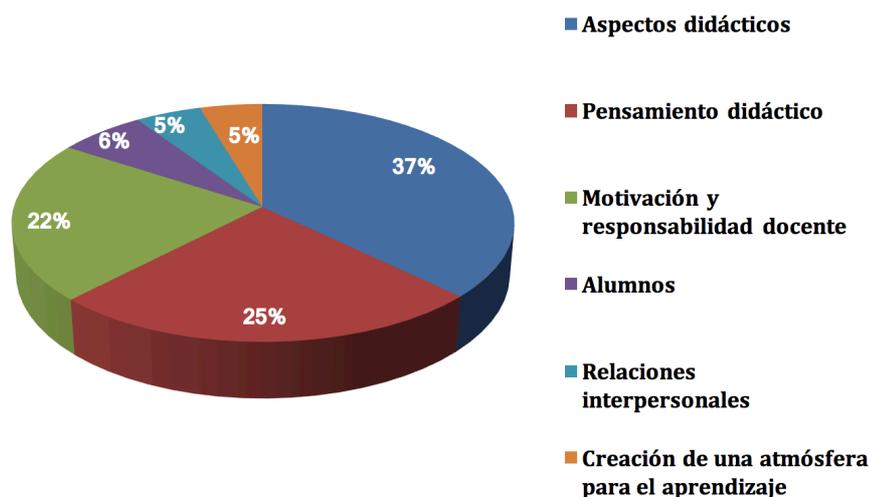


Figura 1. Resultados por categoría

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presentan en cada una de las categorías los extractos entre comillas de lo dicho por los entrevistados y con algunas comentarios y puntualizaciones.

Categoría 1. Alumnos

Los alumnos constituyen la razón de ser de muchas de las acciones hechas, por eso su deseo de conocerlos y ayudarlos, su retroalimentación les sirve para mejorar su enseñanza.

Cuadro 1. Categorías, número de menciones y ejemplo ilustrativo de la categoría

CATEGORÍA	NÚMERO DE MENCIONES	EJEMPLO
<i>Alumnos:</i> Son los receptores de la práctica docente y se ilustra la visión que tienen los docentes de ellos.	25 (6,3%)	<i>Tengo admiración por los alumnos, realmente mi base son ellos, entonces creo que ambos crecemos, conforme ellos van entendiendo lo que yo les trato de enseñar, ellos me enseñan también, sus experiencias, algunas cosas yo no las había contemplado.</i> (Profesor 31, Ingeniería)
<i>Relaciones interpersonales:</i> Mención de las acciones para lograr una buena relación personal con el alumno.	19 (4,6%)	<i>Es un acto tanto afectivo como instruccional y en todos los sentidos les ofrezco mucha amistad, eso es intentar ganarme su afecto, y que a ellos les sea fácil aprender. Igual, utilizar un lenguaje adecuado en el salón de clase.</i> (Profesor 28, Ingeniería)
<i>Creación de una atmósfera para aprender:</i> Acciones realizadas en el salón de clase para estimular y favorecer el aprendizaje.	18 (4,5%)	<i>El docente lo que tiene que hacer es lograr un ambiente propicio, para que el [alumno] pueda tener esa motivación y aprender.</i> (Profesor 36, Ingeniería)
<i>Motivación y responsabilidad docente:</i> El gusto por la enseñanza por parte del docente y el compromiso con su labor.	86 (21,9%)	<i>Cada uno de esos grupos pues me implica trabajo, esfuerzo; pero al final del día, al final del semestre, viendo los resultados me da motivación de seguir, a veces acabo agotado el final del semestre, pero ese mismo día pienso en los que vienen.</i> (Profesor 31, Ingeniería)
<i>Pensamiento didáctico:</i> Visiones y definiciones propias sobre la enseñanza, sus fines, el aprendizaje y la evaluación.	98 (25,0%)	<i>[Enseñar] es un proceso mediante el cual se transmiten conocimientos y actitudes, actitudes que logran cambiar el comportamiento de una persona, en cualquier circunstancia, o sea que el proceso de enseñanza es un circuito que fluye, en ambos sentidos y que logra un cambio de conducta.</i> (Profesor 32, Ingeniería)
<i>Aspectos didácticos:</i> Se refiere al cómo enseñar y las actividades realizadas para facilitar la adquisición del conocimiento.	146 (37,2%)	<i>Trato de iniciar retomando lo que hicimos la vez anterior, a veces en esta etapa interrogo a los alumnos para darme una idea de si están captando, si hicieron lo que les encargué o no. Trato de hacer como un resumen de lo que vimos, trato de anunciar qué es lo que vamos a tratar de ver y desarrollarlo.</i> (Profesor 23, Psicología)

Fuente: Elaboración propia.

La retroalimentación que recibo de mis alumnos siempre la he tomado en cuenta porque parece que una clase no es una conferencia, una clase es un proceso en el cual tú estás tratando de que alguien asimile algo que tú ya comprendiste, entonces si no tienes la información de que esa persona no lo está asimilando, entonces no puedes saber qué tanto te están comprendiendo. (Profesor 2, Psicología)

Si tú como profesor no vas cambiando junto con las generaciones, los vas entendiendo, te vas actualizando, sobre todo comprendiendo las inquietudes de los jóvenes, difícilmente vas a poderlos entender, sobre todo, no te van a entender ellos a ti, cuesta mucho trabajo la transmisión del conocimiento, si no hay un entendimiento de qué es lo que quiere el joven. (Profesor 34, Ingeniería)

Categoría 2. Relaciones interpersonales

Los docentes buscan ganarse su confianza y llevan a cabo varias acciones para conseguir una buena relación con ellos.

El profesor debe actuar como debería actuar el médico ante un paciente, lo primero que tendría que intentar es ganarse la confianza del paciente. (Profesor, 28 Ingeniería)

Sí creo que nos olvidamos mucho del alumno como persona, pero al alumno lo hace sentir bien cuando alguien se preocupa por sus necesidades, por sus temores... (Profesor 14, Psicología)

Sobre todo, que tenga calidez en el trato con los jóvenes y tener una relación adecuada con ellos. (Profesor 29, Ingeniería)

Categoría 3. Creación de una atmósfera para el aprendizaje

Los profesores mencionaron las acciones para propiciar una atmósfera favorable para el aprendizaje y lo que hacen para motivar a los estudiantes.

A mí me gusta mucho, como estrategia docente, procurar la participación y trato de que haya un ambiente en que no se castigue la participación. (Profesor 8, Psicología)

También trato de conservar una situación favorable en el salón de clase, que no haya ruido, todo lo que uno entiende como elementos para que la gente ponga atención, tratar de hacer amena la clase. (Profesor 2, Psicología)

Categoría 4. Motivación y responsabilidad docente

Para los maestros dar clases es una actividad gratificante en sí misma; incluso hubo coincidencia entre docentes de diferentes disciplinas. La responsabilidad se refleja en su deseo de querer ser mejores y actualizarse, lo cual muestra también la dedicación que tienen para preparar sus clases, ser puntuales y no faltar.

Independientemente de lo que pudieran pagarme, a estas alturas eso es completamente secundario, hasta podría dar clases gratis, si veo que los alumnos están realmente interesados en aprender. (Profesor 1, Psicología)

Era tal mi gusto por dar clase, que si no me pagara la universidad por dar clase, yo pagaría porque me permitieran continuar dando clase. (Profesor 28, Ingeniería)

Un buen docente es una persona que se compromete con lo que está haciendo, o sea, que se toma el tiempo de revisar sus apuntes, de actualizar su material. (Profesor 18, Psicología)

Podría tener muchos años de dar clase, sin embargo, preparo los ejercicios, todos los semestres trato de que sea diferente, de que no digan: ¡huy pues ya otra vez lo mismo, otra vez va a dar lo mismo! (Profesor 22 Ingeniería)

Un buen profesor, para mí, debe de llegar puntual a clase. (Profesor 37, Ingeniería)

Categoría 5. Pensamiento didáctico

Se refiere al conjunto de concepciones acerca de los temas propios las actividades del maestro, como son: la manera de concebir a la enseñanza, los fines de ella, como definen al aprendizaje y la evaluación. Se destaca la horizontalidad con la que tratan a los estudiantes.

Sí, creo que lo que yo hago en el salón de clase es como un diálogo abierto, así como que abiertamente platicamos todo y donde todos nos reconocemos como iguales, o sea, ¡no es el docente! ¡Acá están los alumnos! sino para mí es como aquel diálogo que entablo con los estudiantes y finalmente ese diálogo es lo que me permite un reconocimiento con ellos, pero no porque yo sea diferente, finalmente somos iguales en ese diálogo. (Profesor 7, Psicología)

El fin de la enseñanza es lograr el aprendizaje del alumno, varios de los docentes entendieron a la enseñanza como una acción para cambiar integralmente (cognitiva y emocionalmente) a los estudiantes. Buscan hacer del estudiante una mejor persona, para ello, deben dar el ejemplo.

Para mí la idea [de enseñar] es, proporcionarle al alumno, conocimientos que pueda él aplicar. (Profesor 13, Psicología)

Entonces les digo que no busquen las calificaciones, sino que busquen el aprender. (Profesor 32, Ingeniería)

Creo que la función de un profesor, para mí, eso es enseñanza, no nada más enseñarles [un determinado contenido] sino una serie de valores, de ética del comportamiento, aparte los conocimientos y las habilidades. (Profesor 3, Psicología)

Porque es lo que venimos a hacer a la Universidad, ni siquiera venimos a transmitir conocimientos, eso es un error, venimos a formar personas. (Profesor 35, Ingeniería)

Tenemos que desarrollar una formación integral desde cómo nos presentamos con nuestras actitudes, de que somos puntuales, somos responsables, somos cumplidos, como profesores, hacemos lo mejor que podemos para poder entonces exigir de los alumnos lo mejor que ellos puedan darnos. (Profesor 37, Ingeniería)

Con respecto a su visión de lo que es aprender, para ellos es un proceso personal manifestado en cambios o adquisiciones integrales en la persona, tanto de tipo cognoscitivo como afectivo, manifestándose cuando el estudiante aplica lo aprendido y le es útil. Estos son algunos ejemplos de lo dicho al respecto:

Aprender es asimilar, poder asimilar lo que viene de otro, lo cual significa tener esa capacidad de reajustar todo lo que trae uno hasta ese momento. Tener la capacidad de remover...entró modificó todo, reacomodó todo lo que ya había y ya forma parte de mí. Aprender es poder asimilar lo nuevo, hacerlo propio. (Profesor 6, Psicología)

El que el alumno adquiera ciertas habilidades, ciertas destrezas prácticas, que no nada más se quede en un conjunto de información que ya adquirió, sino que sepa aplicarlas, entonces, creo que ese es el proceso enseñanza-aprendizaje, debo de ver los resultados, debo de ver que inflúe en esa actividad. (Profesor 31, Ingeniería)

Porque si tú vas ligando lo que tú estás estudiando, con el mundo real, con la utilidad que tiene, entonces lo vas a querer aprender porque lo ves útil, si no lo ves útil, pues dices: pues como historia está muy bonita, como anécdota está muy interesante, pero pues esto no me sirve para mi vida. (Profesor 34, Ingeniería)

Con respecto a la evaluación, la mayoría de los profesores la definen como un mecanismo de retroalimentación y como una forma de verificar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes.

Sí la evaluación es importante para el docente, porque le sirve de retroalimentación.
(Profesor 7, Psicología)

Casi el de retroalimentación, de que sepan qué tan bien o qué tan mal lo hicieron, y qué les faltó por hacer, sería como la evaluación dinámica, esto, que es lo que yo trato de hacer en la retroalimentación y, nuevamente, no es tanto en otorgar un 10, 8, 9.
(Profesor 11, Psicología)

Categoría 6. Aspectos didácticos

Son las acciones para lograr el aprendizaje de los alumnos. Se resaltó que para enseñar se necesita tanto saber sobre el tema, pero igualmente ser capaz de adecuarlo a las características de los estudiantes. De esta manera, se busca transmitir el contenido disciplinar de manera amena, clara y comprensible; así como tener organizada y estructurada la clase.

Primero que yo busco la forma que considero más clara posible, para comunicarles las cosas. (Profesor 33, Ingeniería)

Creo que lo primero tener un dominio de tu tema, luego es tener una facilidad para transmitirlo y tomar siempre en cuenta a tu interlocutor, qué sabe tu interlocutor y qué no sabe, qué edad tiene, su formación y entonces en función de eso poner lo que tú sabes a ese nivel. (Profesor 4, Psicología)

Hago un breve resumen de lo que hemos realizado, les planteo cuál es mi objetivo de clase. Dependiendo del tema, enseño utilizando experimentos, llevo equipo, termostatos, vasos, motores para ilustrar los conceptos, digamos es una representación teatral, con la experiencia de ellos en cuanto al fenómeno. También hago comentarios de la vida cotidiana y de experiencias del desarrollo humano, para fomentar valores. Pido la colaboración de algunos alumnos, que pasen, que me apoyen y hacemos la representación. (Profesor 39, Ingeniería)

Lo que me ha funcionado es hacer una pregunta, una pregunta controversial sobre un tema que, cuando empiecen a revisar, no está la respuesta así de fácil sino genera discusión y controversia. En ese momento, al que le interesa, sigue leyendo. Me doy cuenta precisamente por los comentarios al día siguiente noto quién sí se metió y empezó a ver que hay puntos de vista diferentes, por eso es tan importante generar una discusión sobre un punto. (Profesor 26, Medicina)

Como voy pasando entre las mesas mientras ellos están resolviendo sus ejercicios, pues ahí veo cómo están, uno, como están en mesas, por pares, se están explicando, veo, escucho su explicación, igual si tienen dudas pues yo participo ahí, pero me llama mucho la atención que quien ya le entendió, o sea, no es que se lo copie, sino que trata de explicarle en sus propias palabras. (Profesor 31, Ingeniería)

Durante la clase utilizan los docentes el barómetro descrito por Hativa (2000). Este es un indicador que permite ir checando las reacciones de los alumnos ante lo enseñado. Generalmente, los profesores se fijan en las expresiones faciales o en lo planteado por los estudiantes. Así, es factible saber si están o no entendiendo o si están cansados y es necesario dar un descanso o cambiar la dinámica.

Les digo que para mí es muy importante estar observando sus expresiones faciales, porque a mí me van indicando el estado emocional del salón y del nivel de atención que hay; eso me está retroalimentando sobre si está siendo amena, útil, práctica la clase. Tengo que estar observando constantemente al grupo, cuando empiezo a ver que el grupo se distrae, empiezan a bostezar, hablan más entre ellos, etc. En ese momento tengo que cambiar, paro, hago un chiste, modifico el tema, pongo más ejemplos, involucro al grupo, porque yo ya estoy notando que la gente no está bien.

Es más, les digo: 'Oigan ya nos cansamos ¿Qué les parece si le paramos?' Sí, todos dicen que ¡sí! (Profesor 8, Psicología)

Finalmente otros profesores resaltaron la importancia de resumir al final de la clase lo revisado, para aclarar dudas o clarificar algún contenido. Esta dinámica es un cierre de la clase. La siguiente cita presenta la declaración de un profesor que alude al punto detallado anteriormente.

Al final, 5 minutos antes de que termine la clase, doy un repaso general de todo lo que vi en esa sesión, por ejemplo, les digo: el día de hoy vimos esto y esto y esto, de esta forma, esto de esta otra forma, de tal y de tal manera. (Profesor 30, Ingeniería)

4. Discusión y conclusiones

Se destaca primeramente las grandes coincidencias entre los resultados presentados y lo expuesto en el marco teórico, pese a haber sido investigaciones realizadas en diferentes lugares, momentos y disciplinas, empleando distintas metodologías, eso nos da la confianza para decir que representan aspectos importantes de la docencia efectiva y constituyen un valioso conocimiento para ayudar a entenderla mejor y nos permiten responder la pregunta que guió nuestra investigación: ¿Qué es ser un buen docente? es alguien que se destaca por su capacidad didáctica o enseñar con claridad, que sabe transmitir conocimientos complejos, lo hace de una manera accesible y adecuada al nivel de conocimiento de los alumnos. Saber enseñar es el rasgo más constantemente citado desde que se comenzó a estudiarse la efectividad docente (Butsh, 1931) y sigue presente porque nuestros resultados también lo confirman. Un buen maestro es quien enseña eficazmente tanto porque domina su tema como por saber transmitirlo.

Junto a lo anterior hay otras cualidades referidas a lo emocional e interpersonal encontradas en estas investigaciones y que también son reportadas como importantes por otros autores (Loredo et al., 2008; Patiño, 2012). Los maestros entrevistados manejan adecuadamente la relación con los alumnos, su logro académico y bienestar personal son los fines de sus acciones, sus estudiantes tienen un importante papel para mejorar su enseñanza ya que toman muy en cuenta la retroalimentación recibida de ellos. Crean en el salón de clase un clima propicio para estimular el aprendizaje, atmósfera donde el respeto, el estímulo a la participación y la confianza son fundamentales. Los maestros se destacaron por la motivación y responsabilidad con la que desempeñan su labor.

También, los docentes entrevistados mostraron un tipo particular de pensamiento docente, porque enseñar para ellos es transmitir conocimientos y actitudes por medio de un diálogo, en una relación horizontal. Lo anterior tiene por finalidad lograr un cambio integral en los alumnos y no solo alcanzar un aprendizaje de los contenidos asociados a la asignatura. Idénticas finalidades fueron halladas también por Patiño (2012). Los docentes estudiados enfatizaron la necesidad de que lo enseñado sea útil o aplicado, al igual que lo reportado por Tapia y otros (2017). Evaluar para ellos tiene más una función de retroalimentación que solo acreditar, es un mecanismo que favorece el aprendizaje, tal como plantea Bain (2004).

Los maestros participantes de este estudio declaran ser organizados y adaptar su conocimiento al tipo de disciplina que enseñan, por ejemplo, los de psicología enfatizan más el dominio teórico; los de ingeniería la aplicación y ejercitación del conocimiento y,

el perteneciente al área de medicina, la discusión y solución de problemas. En resumen, a partir del análisis de las entrevistas es posible postular que un buen maestro tiene una gran capacidad didáctica, su labor la realiza de una manera ética, responsable y apasionada; y, en relación a su actuar, se puede argumentar que es guiado por fines no solo académicos sino formativos.

Ahora ¿Qué implicancias tienen los resultados encontrados sobre las buenas prácticas para la formación de profesores? Responder esta pregunta fue uno de los propósitos de la investigación y ofrecemos elementos importantes para ello. Los sintetizamos en tres aspectos. En primer lugar, nos referiremos a las consideraciones sobre los elementos didácticos; en segundo; al pensamiento docente; y, finalmente, sobre las repercusiones en las actitudes con las que el docente encara su labor.

- **Didáctico:** Integrando tanto los resultados de nuestras investigaciones como lo reportado en la literatura revisada, se desprenden aspectos importantes a considerar por todo profesor. Mencionamos los más citados, un buen docente toma en cuenta los intereses, necesidades y nivel de conocimiento del alumno, es claro, sus clases son organizadas y dinámicas; emplea diferentes estrategias de enseñanza, crea una atmósfera para estimular y favorecer el aprendizaje, propicia la aplicación de lo aprendido y usa la evaluación en sentido formativo. También posee un amplio dominio de la disciplina o de los temas enseñados. Un buen docente muestra un manejo adecuado de los aspectos interpersonales y tiene una opinión positiva de los estudiantes. Por ello, sugerimos que en la formación docente no deberían revisarse solo las teorías psicopedagógicas, sino incluir este tipo de aspectos.
- **Pensamiento docente:** Detectamos que a los maestros los guían tipos particulares de creencias y pensamientos como, por ejemplo: tener como finalidad de su enseñanza lograr el aprendizaje de sus estudiantes y formarlos integralmente. Igualmente, la de sentirse responsables de que sus alumnos aprendan, mostrarse autoeficaces, usar a la evaluación como un mecanismo de retroalimentación de su propio desempeño y del grado de avance de los estudiantes y no sólo para acreditarlos.
- **Actitudinal:** Hay ciertas actitudes mostradas por los buenos docentes, destacan el disfrutar enseñar, ser responsables y comprometidos, no caen en el conformismo, sino que constantemente se auto evalúan –donde sus estudiantes tienen un rol importante–, están actualizados, los guía lo ético y el entusiasmo, son abiertos, humildes, justos, respetuosos, empáticos, entre otros rasgos. Asumen el esfuerzo que implica el ser un buen docente, porque es algo que ellos buscan, no es un accidente. Enseñar no es un trabajo más sino lo que les da sentido a sus vidas y no únicamente una actividad por la que obtienen un salario.

Así, la formación docente debería de enseñar los aspectos didácticos tal como los hemos descrito aquí, pero también modificar las visiones de los profesores sobre el acto de enseñar para adecuarse a los tipos de pensamientos de los maestros que hemos mostrado y, lo más difícil, transmitir el gusto por la enseñanza, así como asumir la responsabilidad y el compromiso implicados en ser maestro. Encontrar mecanismos e instrumentos para valorar estos aspectos en los aspirantes a maestros constituye, sin duda, un reto importante.

Sugerencias y limitaciones

Recomendamos aplicar lo encontrado sobre los buenos maestros en la formación y actualización docente, ya que de hacerlo implicará cambios importantes en las formas como actualmente se conducen. Es usual que se revise, por ejemplo, la visión constructivista o se les capacite en el manejo de las TIC, lo cual está bien, pero es conveniente formarlos en los temas aquí sugeridos. Como argumentamos al inicio, nuestro interés al estudiar las buenas prácticas de enseñanza surgió por el deseo de mejorar la formación de los docentes como mecanismo para mejorar la calidad docente, creemos que ofrecimos elementos sobre en qué formar y la justificación para hacerlo.

Utilizar igualmente los resultados encontrados sobre los buenos docentes para establecer políticas de reclutamiento de los nuevos docentes, o emplearlos como criterios para evaluar al docente (Carlos Guzmán, 2016), o para apreciar y retener a los buenos maestros y que ellos se conviertan en personas dignas a emular por los otros docentes de la institución.

Por lo que toca a las limitaciones, un problema es que no hay acuerdo entre los que investigan este tema acerca de los términos, categorías y visiones sobre las buenas prácticas de enseñanza, a modo de ejemplo se usan nombres diferentes para referirse a lo mismo: habilidad verbal, claridad y buen comunicador. Hay autores como Patiño (2012) que encuentra seis estilos diferentes de enseñanza y nosotros no, porque nuestros abordajes han sido distintos. Tener un lenguaje común enriquecerá el campo y ayudará a la acumulación de los hallazgos encontrados en este campo. Otra limitación son las categorías que parecerían ser iguales o solaparse, ellas son resultado de la coherencia mostrada por los entrevistados, que torna difícil la separación, al formar parte de un continuo. Sin embargo, para nosotros aunque parecidas son distintas. Dejarlas muy genéricas impide un análisis particular de ellas o identificar sus distintas modalidades. Recordamos lo dicho al principio, uno de nuestros propósitos fue preservar lo hecho por destacados docentes, como un acto de justicia y admiración por su labor, esperamos haberlo logrado y concluimos diciendo que nos reconforta haber encontrado maestros que son así.

Referencias

- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Backer, P. y Remmers, H. (1952). The measurement of teacher characteristics and the prediction of teaching efficiency in collage. *Review of Educational Research*, 22(3), 242-227.
- Barr, A. (1940). Recruitment for teacher training and prediction of teacher success. *Review of Educational Research*, 10(3), 185-190. <https://doi.org/10.2307/1167866>
- Blanco, A. (2009). *Aprender a enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Butsch. R. (1931). Teacher rating. *Review of Educacional Research*, 1(2) 99-107. <https://doi.org/10.2307/1168127>
- Canales, A., Luna, E., Díaz Barriga, F., Monroy, M., Díaz, M. y García, J. M. (2004). Aproximaciones metodológicas al análisis y la evaluación de la docencia. En M. Rueda y F. Díaz Barriga (Coords.), *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 87-201). Ciudad de México: CESU-UNAM.

- Carlos Guzmán, J. (2006). *El pensamiento didáctico de los profesores considerados como buenos por los alumnos de la Facultad de Psicología, UNAM*. Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carlos Guzmán, J. (2008). ¿Qué hacen los buenos docentes que enseñan psicología? Una integración de investigaciones sobre la enseñanza efectiva en psicología. Recuperado desde <https://jesuscarlosguzman.academia.edu/jesuscarlosguzman>
- Carlos Guzmán, J. (2014). *Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de la Facultad de Ingeniería de la UNAM*. Tesis doctoral. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carlos Guzmán, J. (2016) ¿Qué y cómo evaluar el desempeño docente? Una propuesta basada en los factores que favorecen el aprendizaje. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 285-321.
- Carlos, J., Castañeda, I. y Cardoso, P. (2015, noviembre). Valorando los efectos de la enseñanza: el caso del aprendizaje de asignaturas de la tradición cognoscitivista de un currículum de psicología. Comunicación presentada en el *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Chihuahua.
- Cid, A., Pérez, A. y Zabalza, M. A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los mejores profesores de la Universidad de Vigo. *RELIEVE*, 15(2), 1-29.
- Dewey, J. (2006). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 15-29. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Goodyear, P. y Hativa, N. (2002). Introduction. En P. Goodyear y N. Hativa (Eds.), *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (pp. 25-37). Nueva York, NY: Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0593-7_1
- Hativa, N. (2000). *Teaching for effective learning in higher education*. Londres: Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-010-0902-7>
- Hunt, D. y Joyce, B. (1967). Teacher trainee personality and initial teaching style. *American Educational Research Journal*, 4, 253-259. <https://doi.org/10.3102/00028312004003253>
- Ibarra, L. (1999). *La educación universitaria y el buen maestro*. Ciudad de México: Gernika.
- Kane, R., Sandretto, S. y Heath, C. (2002) Telling half of the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177-228. <https://doi.org/10.3102/00346543072002177>
- Kvale, S. (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Loredo, J., Romero, R. e Inda, P. (2008, septiembre). Y los buenos profesores ¿Qué piensan ellos de la evaluación docente? Comunicación presentada en el *Congreso Internacional de Evaluación Educativa*. Tlaxcala.
- Moreno, T. (2011) Didáctica de la educación superior: Nuevos desafíos en el siglo XXI. *Perspectiva Educativa*, 50(2), 26-54.
- Patiño, H. (2012) Educación humanística en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles Educativos*, XXXIV(36), 23-41.
- Ramsden, P. (2007). *Learning to teach in higher education*. Londres: Routledge.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Rubin, J. y Rubin, S. (1995). *Qualitative interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1989). Conceptions of teaching and approaches to core problems. En M. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for beginning teachers* (pp. 42-65). Oxford: Pergamon.
- Tapia, C., Valdés, A., Montes, M. y Valdés, L. (2017). Lo que hacen los mejores profesores en una universidad pública mexicana. *Praxis Investigativa ReDIE*, 9(17), 167-178.
- Tschannen, M., Woolfook, A. y Hoy W. (1998). Teacher efficacy. Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 45-67. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Van den Berg, I. (2002). Teacher's meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625. <https://doi.org/10.3102/00346543072004577>

Breve CV del autor

Jesús Carlos Guzmán

Doctor en Pedagogía y Licenciado en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Diplomado en Educación por la University of London (Reino Unido). Es Maestro en Psicología Educativa en la Facultad de Psicología de la UNAM. Desde 1977 es profesor en la Coordinación de Psicología de la Educación de la Facultad de Psicología (UNAM). Es autor de 85 publicaciones. Ha impartido cerca de 150 cursos extraescolares. Algunos de los cargos que ha ocupado son: Coordinador de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior Psicología, Consejero Técnico de la Facultad de Psicología, y Secretario Académico de la División de Estudios Profesionales en la Facultad de Psicología (UNAM). ORCID ID: 0000-0001-7700-5158. Email: jcarlosguzman@mac.com