

ESTILOS DE ENSEÑANZA DE LOS PROFESORES, UN ESTUDIO SOBRE LA PLANEACIÓN, CONDUCCIÓN Y EVALUACIÓN QUE REALIZAN EN EL AULA

Javier Loredó Enríquez
Universidad Iberoamericana Cd de México
Benilde García Cabrero
Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM
Karina Mireya Cobo
Universidad Iberoamericana

RESUMEN

La formación docente en el nivel universitario en México requiere replantear las estrategias establecidas hasta el momento, en vista de la poca efectividad que han mostrado para mejorar el trabajo de los profesores, tanto antes de su interacción con los alumnos, como durante la misma y posteriormente durante la reflexión del profesor y su valoración del impacto de las estrategias de planeación, conducción y evaluación utilizadas. Las investigaciones en el ámbito internacional muestran que las correlaciones entre los programas de formación y los resultados de aprendizaje dependen en gran medida del tiempo invertido, que debe ser mayor a 60 horas para tener impacto en la mejora del desempeño de los profesores. Pero además, para que las actividades docentes tengan una repercusión en los aprendizajes de los estudiantes, se requiere explorar otros factores relacionados con la práctica docente de los profesores que han mostrado ser predictores del rendimiento académico de los alumnos. La investigación que se reporta en este artículo, centra su interés en encontrar regularidades en los estilos de actuación docente que están presentes en una muestra de 38 profesores de diversas disciplinas, que han sido durante un tiempo exitosos y reconocidos institucionalmente como buenos profesores, buscando caracterizar qué hacen en momentos significativos de la docencia como lo son la planeación del curso y la planeación de cada sesión, la conducción de la clase y la evaluación de los aprendizajes, relacionados con variables control que identifican a los profesores.

PALABRAS CLAVE

Estilos de enseñanza - educación superior - análisis de la práctica docente – planeación - conducción y evaluación.

ABSTRACT

Teacher training at the university level in Mexico requires rethinking the strategies established so far, in view of the lack of effectiveness they have shown in improving teachers' work, both before and during the interaction with the students, during teacher's reflection and his evaluation of the impact of the planning, conduction and evaluation strategies used. International research shows that the correlations between training programs and learning outcomes depend largely on the time spent, which should be greater than 60 hours to have an impact on improving teachers' performance. In addition, in order for teaching activities to have an impact on students' learning, it is necessary to explore other factors related to teaching practices that have shown to be predictors of students' academic performance. The research that is reported in this article focuses on finding regularities in the styles of teaching that are present in a sample of 38 teachers from different disciplines who have been successful and recognized institutionally as good teachers, seeking to characterize what they do in significant moments of teaching such as the planning of the course and the planning of each session, the conduction of the class and the evaluation of learning, relating these data to control variables that identify the teachers.

KEY WORDS

Teaching patterns - higher education - teaching practice – planning - conduction and evaluation.

1. INTRODUCCIÓN

La finalidad de este documento es presentar los resultados preliminares de una investigación que analiza, por una parte, la práctica docente en educación superior buscando identificar estilos de enseñanza en aquellos docentes de diversas disciplinas y que son reconocidos por la propia universidad como “buenos docentes”. En particular, la investigación se propuso, determinar qué hacen estos profesores como parte del proceso de enseñanza en lo referente a la planeación, conducción de la clase y evaluación del aprendizaje. Los datos obtenidos producto de la aplicación de un cuestionario en línea, fueron analizados a través de frecuencias, distribución de porcentajes y tablas de contingencia y correlaciones, con el programa SPSS. El cuestionario está estructurado en secciones, que apuntan a la obtención de información que permita caracterizar la práctica docente y las habilidades profesionales que despliegan los docentes estudiados en esta investigación.

2. ANTECEDENTES

La práctica educativa es definida por García, Loredó y Carranza (2008) como el conjunto de situaciones inscritas en el contexto institucional que influyen directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas prácticas abarcan situaciones que trascienden la interacción profesores-saberes-estudiantes. Los autores, retomando a De Lella (1999), señalan que las instituciones de enseñanza modelan y configuran las prácticas de enseñanza de los docentes y en ese sentido pueden considerarse como espacios formadores de docentes, en el sentido de que los grupos de docentes pertenecientes a una misma institución, presentan patrones regulares de actuación que tienen continuidad a través del tiempo y que se reflejan en las formas de pensar, percibir y actuar de dichos docentes.

De Lella (1999) señala que la práctica docente se refiere directamente al proceso de enseñar, por lo que puede diferenciarse de la práctica institucional global, que ha sido denominada por García-Cabrero, Loredó, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes (2008), siguiendo a Zabala (2000), como práctica educativa y que incluye entre otros, a los procesos de investigación, dirección de tesis, difusión de la cultura y tutoría. De Lella (1999) se refiere también a otro tipo de práctica llevado a cabo por los profesores, al que denomina práctica social y que en algunas universidades se designa como servicio a la comunidad.

La práctica docente es concebida por García-Cabrero, Loredó, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes (2008) como el conjunto de situaciones, actividades, procesos, que ocurren dentro del aula, que configuran el quehacer de profesores y alumnos, y que gira alrededor del cumplimiento de determinados objetivos formativos. Por lo tanto, si se quiere analizar la práctica docente, será necesario partir del quehacer cotidiano del profesor en el aula.

Las aulas son espacios, como se ha descrito reiteradamente, que se caracterizan por la complejidad y la simultaneidad de ocurrencia de ciertas situaciones, así como por la imprevisibilidad de las respuestas de estudiantes y profesores ante dichas situaciones, en las que se ponen a prueba tanto los conocimientos de los profesores sobre las asignaturas que enseñan, como sus

conocimientos pedagógicos. Sin embargo, los marcos referenciales para la actuación de los profesores no solamente están constituidos por conocimientos, sino en gran medida por creencias y emociones que están fuertemente relacionadas con la toma de decisiones de los profesores, y por lo tanto, con la planeación que realizan de sus clases, con sus decisiones instruccionales y con la interacción que realizan dentro del aula con sus estudiantes (Massa, 2014). Estos conocimientos, creencias, emociones y expectativas de los profesores respecto de sí mismos y de los estudiantes, han sido considerados dentro de los aspectos que constituyen el antes de la práctica docente dentro del aula y que son considerados por Kane, Sandretho y Heath (2004) como las teorías asumidas por los profesores, o bien como lo que Woolfolk, Davies y Pape (2014), describen como el conocimiento y creencias de los profesores. Las teorías asumidas son generalmente implícitas y corresponden a la plataforma básica desde la cual el profesor aborda su práctica docente; comprenden de manera central a las creencias y a las metas que el profesor se plantea lograr mediante la instrucción, mismas que deben ser comparadas con lo que verdaderamente se lleva a cabo en la interacción didáctica dentro del aula, que corresponde a lo que Kane Sandretho y Heath (2004) denominan teorías en uso, las cuales su vez deben ser contrastadas, con lo que se logra a partir de la acción didáctica.

En cuanto a las creencias, Massa (2014) menciona que éstas pueden cambiar a través del tiempo; por citar un ejemplo, durante la formación pre-servicio (educación normalista o formación universitaria), los docentes tienen creencias sobre cómo conducir sus cursos que están orientadas al control, es decir que enfatizan la importancia de mantener el orden y la buena disciplina, así como guiar las actividades de los estudiantes. Durante el entrenamiento posterior (en servicio, durante cursos de actualización o formación continua) estas actitudes se vuelven más liberales y la enseñanza empieza a centrarse en los alumnos. Sin embargo, se ha observado que cuando los profesores empiezan a dar clases en una institución de educación superior, como profesores de medio tiempo o de tiempo completo, de nuevo regresan al sistema de creencias orientadas al control. Además, la autora señala que los profesores frecuentemente enseñan como les enseñaron a ellos en los años en los que observaban a sus propios profesores.

Respecto de las emociones de los docentes Frenzel (2014), señala que éstas influyen en la percepción de la conducta estudiantil sobre su conducta de logro, su motivación, su conducta relacional y socio-emocional, además de sobre las metas académicas que tengan los estudiantes, lo que a su vez repercute en la evaluación del potencial de afrontamiento, del logro de las metas y la responsabilidad sobre el impedimento para cumplirlas, y la importancia de éstas.

Las emociones del docente también influyen en la conducta instruccional del profesor, es decir, en la estimulación cognitiva y motivacional que brinde a los estudiantes, en la gestión del salón de clases y en el apoyo social que provee a los alumnos, lo que también se relaciona con la percepción de los comportamientos estudiantiles (Frenzel, 2014).

El reconocimiento de la complejidad de la práctica docente de los profesores trae como consecuencia la necesidad de contar con un marco de referencia más amplio (García-Cabrero y Espíndola, 2004) que permita valorar dicha complejidad y que comprenda el antes, el durante y el después de la acción didáctica. En este sentido, *el antes* representa el pensamiento del profesor,

considerado la Dimensión A; *el durante*, engloba la interacción en el aula y se representa en la Dimensión B; y *el después*, corresponde a la reflexión sobre la práctica educativa, y se concibe como la Dimensión C (García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008).

Por lo anterior, García-Cabrero *et al* (2008), señalan que en el estudio de la práctica docente es necesario contemplar el pensamiento (creencias) y añadiríamos ahora las emociones del profesor respecto al tipo de alumno que va a atender, sus expectativas sobre el curso, sus concepciones respecto al aprendizaje, sobre las diversas estrategias que puede llevar a cabo, lo que piensa que la institución en la que labora espera de él, entre otras, debido a que las emociones y creencias del profesor sobre la enseñanza, se ponen en operación en distintos niveles o dimensiones de la práctica educativa imprimiéndole un sello particular a dicha práctica.

En esta línea de trabajo, el proyecto “Estilos de enseñanza de profesores de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, que son reconocidos como buenos docentes”, se propuso caracterizar a la práctica docente, para determinar qué aspectos de la docencia o de la actividad que desarrollan los maestros en las aulas y fuera de ellas (planeación), promueven la efectividad de la enseñanza, y cómo es que esta información puede ser utilizada para mejorar su calidad.

Para ello se requiere de definiciones claras sobre lo que se considera un buen docente y qué tipo de habilidades complejas demuestran los profesores al llevar a cabo los procesos de planeación y conducción de la enseñanza y evaluación del aprendizaje, en particular aquellas que se requieren para la instrumentación de currículos cada vez más complejos, como los basados en competencias, y en los que se ponen en operación estrategias pedagógicas tales como el desarrollo de proyectos, la solución de problemas y la conducción de secuencias didácticas, entre otras.

Aunque se han realizado numerosos esfuerzos por caracterizar la práctica de la docencia desde la perspectiva sociocultural (Vygotsky, 1978; Hattie, 2008) o desde la docencia efectiva, Lee Shulman (1986, 1987), Saroyan y Snell (1997), McKeachie (1999), esta tarea no es algo fácil de abordar, ni teórica, ni metodológicamente. Resulta aún más difícil de abordar en la actualidad, en vista de la complejización y la diversificación que ha ocurrido en las prácticas docentes, como consecuencia del uso de tecnologías de la información y la comunicación, que constituyen herramientas de mediación poderosas entre los alumnos y el contenido, los alumnos y los profesores, así como entre los propios alumnos.

3. MÉTODO

El estudio es de carácter exploratorio y descriptivo, pretende proporcionar respuestas a preguntas tales como: ¿cómo planean sus clases los profesores reconocidos como buenos docentes?, ¿qué características socioprofesionales los distinguen? ¿Cómo desarrollan sus prácticas docentes? y ¿cómo evalúan el aprendizaje de sus alumnos? Para recopilar la información requerida para responder estas preguntas, se aplicó una encuesta *on line* a una muestra de profesores universitarios de diferentes disciplinas. Se trata de 38 profesores

universitarios que la institución ha reconocido como “buenos docentes” el entrecomillado es porque a lo largo de la investigación hablaremos de ellos justo como buenos docentes, por lo que convendría explicar un poco a qué nos referimos.

La universidad cuenta con un sistema de evaluación de la docencia, en el cual el cuestionario de opinión de los estudiantes es el instrumento más privilegiado y a los profesores que salen evaluados en el rango más alto, se les considera como los mejores. Aunado a ello, la institución evalúa otros criterios que se relacionan con el cumplimiento de la normatividad, la autoevaluación, la evaluación del coordinador o jefe inmediato, entre otros elementos. Así, los profesores que salen bien en todos los criterios de evaluación son premiados y reconocidos institucionalmente como “buenos profesores”.

Los datos obtenidos se analizan mediante un tipo de análisis, que por su nivel de granularidad se considera de nivel *macro*, y que permite abordar el estudio de lo que los profesores hacen en tres momentos vitales del proceso enseñanza-aprendizaje, como son la planeación, la conducción y la evaluación.

3.1 Definición de variables:

A) Perfil docente: características profesionales del docente, que incluye las siguientes dimensiones:

- a. Formación
- b. Experiencia docente
- c. Reconocimientos

B) Práctica docente: conjunto de estrategias puestas en práctica durante el ejercicio de la función docente, incluye las siguientes dimensiones:

- a. Diseño instruccional y materiales educativos
- b. Teorías asumidas
- c. Teorías en uso
- d. Planeación
- e. Conducción
- f. Evaluación

3.2 Procedimiento:

La investigación se centró en la elaboración de un marco de referencia teórico conceptual-metodológico, considerando diversos aspectos: a) Estilos docentes; b) Práctica docente; c) Docencia eficaz; así como los hallazgos de investigaciones emergentes en el campo de la evaluación de la docencia, d) revisión de instrumentos actuales de evaluación de la docencia para educación superior y, e) selección de herramientas de análisis estadístico que permitieran captar la complejidad de los procesos de enseñanza aprendizaje y evaluación.

3.3 Diseño del instrumento, piloteo y validación de expertos.

Construcción del instrumento. Se diseñó un instrumento tipo cuestionario de autoevaluación docente “Formación y Desempeño Docente en Educación Superior” con el fin de recabar información sobre el perfil profesional y laboral de los docentes, las oportunidades de desarrollo profesional a las que han tenido acceso, y las actividades docentes que realizan. Como parte del proceso metodológico se siguieron los siguientes pasos: a) elaboración de la retícula, b)

elaboración de los reactivos, c) validación de expertos, d) ajustes al instrumento y e) análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario a partir de su piloteo con 20 profesores de diferentes universidades públicas y privadas.

Se organizó un grupo de discusión para la primera validación de expertos, en la que participaron por invitación 6 profesores con experiencia docente de 10 a más de 25 años, quienes emitieron sus valoraciones y propuestas de modificación a cada ítem del instrumento. El procedimiento consistió en la entrega a cada evaluador del instrumento completo para que lo conocieran en su totalidad. Los evaluadores revisaron cada ítem escrito por separado en hojas impresas con los criterios para dictaminar, que fueron: a) la congruencia, b) la relevancia y c) la claridad de cada uno de los ítems, así como d) la suficiencia de un conjunto de ítems para valorar un aspecto determinado de la práctica docente. La opinión de los seis jueces se vaciaba a una hoja de Excel con el fin de analizar la calidad de cada ítem y aquellos que obtuvieran un puntaje intermedio o más bajo se sometían a discusión del grupo de jueces completo. Concluyendo con la corrección, modificación o nueva redacción del ítem que así lo requiriera.

A partir de las aportaciones de los docentes participantes en el primer piloteo y de la validación de expertos, se llevó a cabo el ajuste del cuestionario quedando integrado por 10 secciones y 80 reactivos, como lo muestra la siguiente tabla:

Secciones	Núm. de Ítems
Datos de Identificación	5
A. Institución Educativa de Adscripción.	1
B. Datos Generales	6
C. Formación Académica	2
D. Datos Profesionales y Laborales	13
E. Investigación	5
F. Formación Continua	10
G. Planeación, Conducción de la Clase y Evaluación	19
H. Clima Social del Aula	5
I. Evaluación de la Docencia	14

Finalmente, el cuestionario se aplicó a 38 profesores que en el ciclo anterior recibieron de parte de la universidad el reconocimiento de ser “buenos profesores”, como explicamos previamente.

4. RESULTADOS

El grupo de docentes a quienes se les envió el cuestionario fue de 44 obteniendo respuesta de 38 de ellos, lo que corresponde al 86% de los docentes premiados. Las respuestas se analizaron con el programa SPSS, estableciendo Tablas de frecuencia y de Contingencia. Se realizó asimismo, un análisis factorial exploratorio que permitió la generación de nuevas variables y cuyo índice de confiabilidad se estableció a través de la prueba alfa de Cronbach.

De los profesores estudiados la mayor proporción fueron profesores contratados por hora (70%), esto por ser la primera vez que para el otorgamiento del premio, se incorporó a los maestros de tiempo (medio y completo).

Las respuestas de los docentes se organizaron por áreas de conocimiento obteniéndose tres grupos que se presentan en la siguiente tabla:

TABLA 1
Profesores participantes por Área de Conocimiento

Grupos	Área de conocimiento	Prof.
1 Humanidades; Ciencias Sociales y Administrativas	Económico	5
	Administrativa	11
	Humanidades	6
	Ciencias Sociales	
2 Ciencias Exactas y Arquitectura	Arquitectura y Diseño	5
	Ingenierías	6
	Ciencias exactas y matemáticas	2
3 Ciencias de la Salud	Salud	2
	Ciencias de la Conducta	1
Total		38

Posteriormente, se realizó una descripción con mayor profundidad teniendo como punto de partida las variables control que permitieron establecer diversidad de relaciones. Algunas de las primeras variables control consideradas fueron el sexo, el número de cursos diferentes semanales que dictan, los años de experiencia docente en educación superior, el total de horas docentes a la semana y el tipo de contrato que mantienen con esta institución en particular, entre otras.

La muestra analizada correspondió a 21 mujeres y 17 hombres, mismos que se distribuyeron en 5 grupos de acuerdo con su experiencia docente y en tres grupos de acuerdo con su edad (ver tablas 2 y 3).

TABLA 2
Número de años de experiencia docente

Experiencia Docente	Frecuencia
Menos de un año a 3 años	8
De 4 a 6 años	5
De 7 a 10 años	3
De 11 a 13 años	3
Más de 14 años	19
Total	38

TABLA 3
Grupos de edad de los profesores

Edades (años)	
De 30 a 40	13
De 41 a 50	16
De 51 a 64	9

Los datos anteriores permiten afirmar que la mayoría de los profesores premiados poseen una experiencia docente considerable, 50% cuenta con 14 años o más y 65% tiene entre 7 y más de 14 años de experiencia docente. Es interesante notar sin embargo que 21% de los docentes se encuentran en el grupo de menos de 3 años. Los datos también muestran claramente que la mayoría de los profesores reconocidos como “buenos docentes” se ubican entre los cuarenta y uno y cincuenta años de edad.

La estructura del cuestionario permitió caracterizar a los docentes premiados en diferentes ámbitos que la literatura marca como rasgos asociados a la docencia efectiva. Los resultados muestran que 60.5% de los docentes estudiados se ubican en las áreas económico administrativas, humanidades y sociales, cabe destacar que 47.8% de ellos, pertenecen al área de humanidades. Es importante recordar que los profesores elegidos no corresponden a una muestra ni representativa, ni intencional, sino que son los 38 maestros premiados.

El 84% de los docentes afirmaron haber recibido algún curso de inducción, y que el contenido en su mayoría trató sobre: la normatividad, el reglamento, la pedagogía, la filosofía de la universidad, así como la formación en valores. Los temas menos tratados en dichos cursos fueron la actualización disciplinar y el uso de las TIC. A continuación, se muestra la tabla y el gráfico que muestran los resultados.

TABLA 4
Contenido de los cursos de inducción impartidos por la institución.

Recibió Inducción	Normatividad y Reglamento	Proyecto Formativo	Filosofía Educativa	Actualización Disciplinar	Actualización Pedagógica	Formación en Valores	Uso Tic
Si	26	29	30	14	23	29	12
No	6	3	2	18	9	3	20
Total	32	32	32	32	32	32	32
No Recibieron Inducción	6	6	6	6	6	6	6
Total	38	38	38	38	38	38	38

Con respecto a la formación continua, 32 de los 38 docentes reportan actualizarse de manera continua y que los cursos que han tomado refieren a aspectos que pueden mejorar su práctica docente, tales como cursos de planeación, evaluación del aprendizaje y diversas estrategias pedagógicas o de comunicación en el aula.

Respecto del nivel de satisfacción de los cursos que han tomado (tabla 5), se encuentran en el rango de útiles y bastante útiles. Cabe destacar que 28,9% de estos docentes acuden a estos cursos por iniciativa personal. Esto contrasta con otros resultados obtenidos con una muestra mayor de profesores (Loredo, Romero, & Inda, 2008) en la que los profesores manifiestan que asisten por obligación, ya que la institución se los requiere. Otro dato que resulta interesante es el de que 31.5% de los docentes no han acudido a ningún curso de actualización en los últimos tres años y sin embargo, siguen siendo considerados como de los mejores docentes.

De los 32 profesores que han tomado cursos de actualización, 65% los consideran útiles porque se encuentran asociados a la reflexión de su propia práctica docente y son además bastante aplicables.

El 50% de los profesores galardonados han realizado investigaciones relacionadas con temáticas sobre la enseñanza presencial y evaluación de la enseñanza. Sin embargo, cuando los temas están asociados a la atención a la diversidad, ética y civilidad o uso de las TIC el porcentaje de docentes que ha investigado en alguno de estos temas disminuye a 10%. Tampoco muestran en sus respuestas haber realizado investigaciones sobre los contenidos disciplinares de las materias que enseñan.

4.1 Análisis de la Práctica Docente (Teorías Asumidas)

Las siguientes secciones tienen que ver con lo que dicen hacer (Pensamiento Docente: Dimensión A) estos docentes durante el desarrollo de su práctica, incluyendo los momentos de planeación, y conducción de la enseñanza, y evaluación del aprendizaje, entre otros, tales como la comunicación con los estudiantes y la identificación de sus fortalezas y debilidades profesionales. Primeramente, se mencionan las actividades que los docentes incluyen durante el proceso de planeación, el tiempo que le dedican a la misma, inclusive la importancia que le dan a la posibilidad de realizarle ajustes de acuerdo a las condiciones escolares.

De igual manera, respecto a las actividades de conducción, algunas de las actividades que seleccionan y las herramientas de tipo tecnológicas que incorporan durante el desarrollo de la clase para llevar a cabo el proceso de enseñanza; además de ello se incluyen algunas de las habilidades que les interesa desarrollar en los estudiantes y lo que hacen en torno a la evaluación del aprendizaje, considerado los tres tipos: diagnóstica, formativa y sumativa, si la incluyen en su planeación inicial del curso, entre otros aspectos.

4.2 Planeación

Como parte de los resultados encontrados se logró confirmar que 100% de los profesores entrevistados otorgan a la planeación un lugar especial como

una actividad que va a asegurar el éxito en su curso y por ello todos le dan importancia, la realizan y le dedican el tiempo necesario para que quede lo más específica y clara posible. Realizan una planeación que pretende transmitir a sus estudiantes la orientación del curso, los objetivos a lograr, los contenidos organizados y secuenciados en temáticas con sus respectivos objetivos específicos, las formas en que se llevará a cabo las diferentes evaluaciones con su respectiva ponderación, las referencias que se utilizarán como fuentes de información, pero sobre todo y lo que consideran un punto muy importante es la calendarización de todas las sesiones de clase con su respectiva temática. Lo anterior pone de manifiesto que los profesores ubican a la planeación como un elemento central de la docencia y una característica de los buenos profesores, lo que es confirmado por Escamilla (2011), quien dice que el realizar una planeación de calidad y flexible determina el aprendizaje de los estudiantes.

Este resultado sobre la planeación demuestra no sólo que son profesores organizados, sino que también se preocupan por el aprendizaje de sus estudiantes. En cuanto a los elementos adicionales que incorporan, vale la pena señalar lo que menciona Bixio (2004), quien asegura que toda planificación debe tratar de articular significativamente los objetivos, los contenidos, las actividades, los criterios y las formas de evaluación, de manera tal que la secuencia y ordenación de la planificación mantenga una coherencia explícita respecto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En este mismo sentido se les cuestionó acerca del tiempo que le dedican a la elaboración de las planificaciones semanalmente, evidenciando que el tiempo que dedican para elaborar planeaciones semanales es muy variable, aunque el mayor porcentaje acumulado de docentes 36,8% dice dedicarle 2 horas a la semana (figura1). Los años de experiencia y el tipo de contrato parecen estar directamente relacionados con el tiempo dedicado a la planeación de la clase, es decir, que a mayor número de años de experiencia docente y si se trata de un profesor por horas dedican más tiempo a planear y la consideran muy importante, en coherencia con lo expresado por Llena, París y Quinquer (2003) quienes afirman que se considera a la planificación como el momento preciso para pensar y organizar una serie de acciones, seguir imaginando el conjunto de elementos y variables que se ponen en juego para que lo que se pretende se pueda conseguir con éxito.

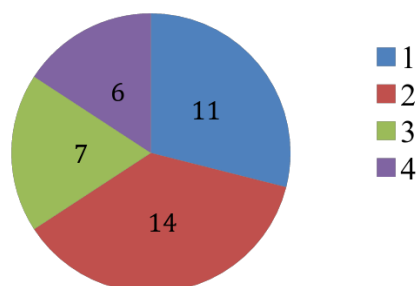


Figura 1 Horas semanales que dedican a la preparación de las clases

Relativo a la planeación, la figura 2 incluye una serie de actividades

relacionadas con el diseño de los diferentes tipo de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa), así como la posibilidad de realizar ajustes a estas planificaciones luego de discutir las con el grupo de estudiantes e inclusive luego de comenzar su aplicación al observar los niveles académicos en el que se encuentre el grupo.

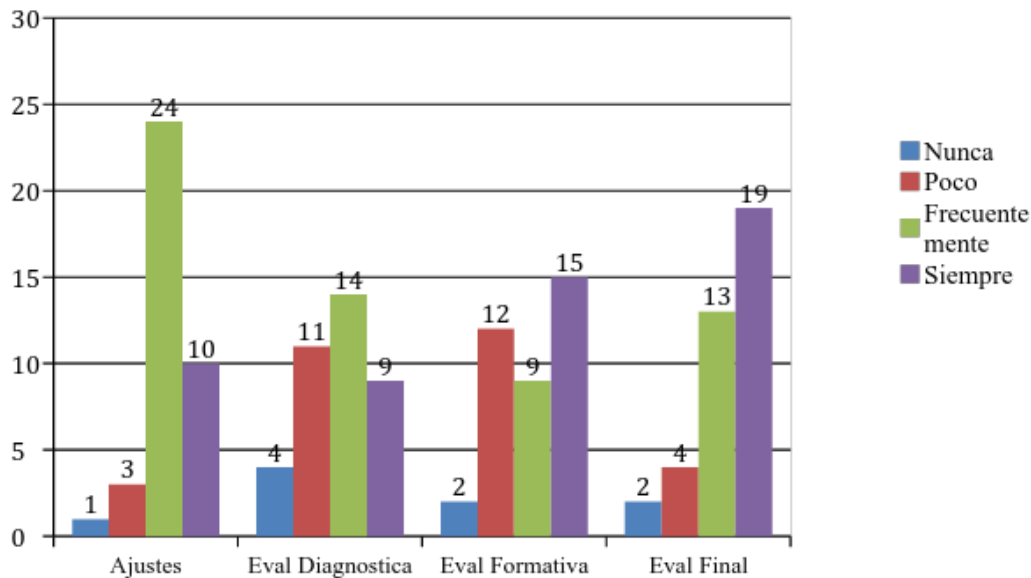


Figura 2 Actividades que consideran durante su proceso de planeación y la frecuencia con que lo hacen los docentes reconocidos

En la figura 2, se evidencia que de forma frecuente 63% de los docentes consideran la incorporación de ajustes a sus planeaciones, inclusive al sumar a quienes dijeron considerarlos entre frecuentemente y siempre se encontró sus avances en términos de contenidos y habilidades; ello con una desviación estándar equivalente a 0,665, lo que indica que la mayoría de las respuestas se encuentran concentrados en las opciones frecuentemente y siempre.

De aquí que puede afirmarse que los “buenos” docentes están dispuestos a realizar ajustes a sus planificaciones según sean las necesidades o intereses de los estudiantes, esto es, un buen profesor es flexible con la planeación y busca que su curso responda a las necesidades e intereses de sus estudiantes. La planificación es un instrumento para el docente, pero en la medida que lo socialice y haga participe a sus estudiantes, está podrá adquirir una potencialidad mayor para el buen desarrollo de su curso, debido a que, la consulta o participación de los estudiantes los lleva a involucrarse y a la vez se ven más comprometidos, así lo afirman los profesores.

Los “buenos” docentes, son aquellos que dan prioridad al estudiante, a sus características y formas de aprendizaje; es evidente que un docente puede desde el punto de vista académico planificar una clase seleccionando una serie de actividades, pero la realidad en el aula es otra que va a variar de acuerdo principalmente al grupo de estudiantes, de allí la importancia de que los docentes estén conscientes de esta realidad y tengan la flexibilidad e inclusive habilidad de incorporar cambios cuando sean precisos en pro del aprendizaje.

En cuanto a la planeación de la evaluación, la misma figura 2 muestra que sumando las respuestas de siempre y frecuentemente la evaluación que más se

considera es la final (84%), seguida por la formativa y diagnóstica, llama la atención que entre estos buenos profesores estos dos tipos de evaluación, 39% y 36% respectivamente, las consideran poco o nada en su planeación, además en el caso de las evaluaciones diagnósticas los datos muestran dispersión ($s=.9$) por lo que no se puede afirmar que este tipo de evaluación sea una práctica cotidiana durante la planeación que lleva a cabo este grupo de docentes, sin embargo, como se vio en otros resultados los profesores si recurren a la evaluación diagnóstica de manera informal, no necesariamente con un instrumento, también aplican la evaluación formativa o intermedia, pero queda claro que a la que otorgan más importancia en la planeación inicial del curso es a la evaluación final.

4.3 Conducción

La figura 3, muestra seis de las nueve actividades consideradas importantes por los docentes, ya que manifiestan realizarlas siempre, de mayor a menor son: Conocer el nivel académico de los estudiantes (66%), lo que permite ubicar mejor el curso, y hacer las adecuaciones necesarias; también el hacer que los contenidos del curso tengan relación con las experiencias (66%) del docente como profesional y las experiencias de los estudiantes, así como con sus conocimientos previos, buscando así que el aprendizaje sea más significativo. Otro elemento importante son las relaciones sociales (63%), en que consideran la buena comunicación en el aula y la empatía con los estudiantes.

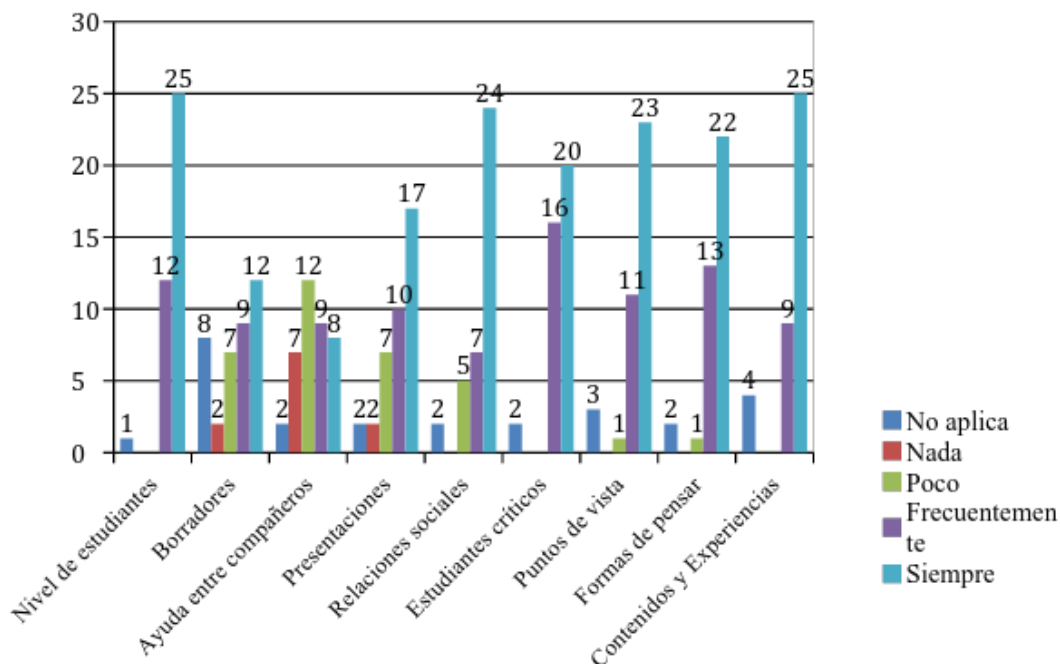


Figura 3 Aspectos importantes durante el proceso de conducción

En cambio, no recurren tanto a las presentaciones de los estudiantes, tal vez les gusta más exponer ellos mismos para asegurar el aprendizaje y no arriesgarse a tener malas presentaciones de sus estudiantes que más bien confunden o generan apatía al tema expuesto por sus compañeros. Por otro lado, reconocen más del 50% de los docentes que recurren poco o nada a la

ayuda o colaboración entre compañeros, cuando es bien sabido desde la literatura especializada y desde las propuestas de Ausbel (1983) la riqueza que se logra con el trabajo entre compañeros, con varias combinaciones, pero en esencia el trabajo de los menos con los más adelantados en el curso. De los nueve aspectos, el único que tuvo connotación de “no aplica” fue el hecho de solicitar borradores antes del ensayo o trabajo final, ya que los profesores (45%) argumentan no tener tiempo de hacer varias revisiones. En los casos que si lo dicen hacer (12% siempre y 9% frecuentemente), consideran la estrategia de pedir borradores benéfica tanto para el docente como el estudiante; es decir, le permite al docente conocer los avances e inclusive clarificar si se entendieron los objetivos y la forma (claridad, coherencia y profundidad), mientras que al estudiante le permitirá ir identificando sus debilidades para ellos mismos convertirlas en fortalezas y así obtener mejores resultados en la entrega final.

Otro aspecto es que el profesor relaciona los contenidos de su curso con la realidad o problemáticas sociales actuales. Donde los resultados demuestran que 63,1% de los profesores reconocidos siempre consideran este tipo de actividades para llevar a cabo el proceso de conducción de la clase, que sumado al 18,4% de quienes las consideran de forma frecuente, suman 81,5%; lo que indica que la mayoría de los buenos docentes incluyen actividades en las que es necesario identificar problemáticas no sólo sociales sino también actualizadas que puedan estar contextualizadas a los contenidos del proceso de enseñanza en ejecución. Unido a este último punto se suma el tomar en cuenta los puntos de vista de los alumnos, intentando también formar estudiantes críticos.

Vale la pena destacar que este tipo de actividades habla muy bien de dichos profesores, ya que mantiene a los estudiantes en un proceso constante de reflexión acerca de la realidad que viven, e inclusive los mismos docentes para poder implementarlas deben actualizarse desde una perspectiva disciplinar y de las problemáticas sociales que se encuentren en la palestra.

Tal como se puede observar, la gran mayoría de los docentes afirmaron emplear estas actividades en particular durante el proceso de conducción de la clase, lo que permite evidenciar que el formar estudiantes capaces de ser críticos ante sus propias opiniones, el tener puntos de vista capaces de argumentar y hasta que demuestren respeto ante la diversidad de formas de pensar de sus compañeros es prioridad para los docentes durante el proceso de enseñanza. Los “buenos” docente tienen confiabilidad promedio por encima de .7 según la prueba alfa de Cronbach.

Los resultados obtenidos muestran que los docentes analizados priorizan el desarrollo de las habilidades de sus estudiantes por encima de los contenidos de las materias. Sin embargo, la priorización de estas habilidades se encuentra relacionada con los propios contenidos disciplinares.

Además se preguntó a los profesores el nivel de dominio que tienen de ciertos recursos tecnológicos (figura 4), lo cuáles les pueden apoyar en su desempeño en las aulas, debido, entre otras cosas, a la época tecnolozada que estamos viviendo y la dinámica de comunicación que usan los jóvenes universitarios.

En términos generales las respuestas encontradas arrojaron que los docentes mayoritariamente usan y dominan los procesadores de textos, las presentaciones de PowerPoint, la búsqueda por internet y los correos

electrónicos; mientras que entre los recursos que poco dominan e inclusive no poseen ningún tipo de dominio se encuentran las hojas de cálculo, chats, blog y las plataformas tecnológicas.

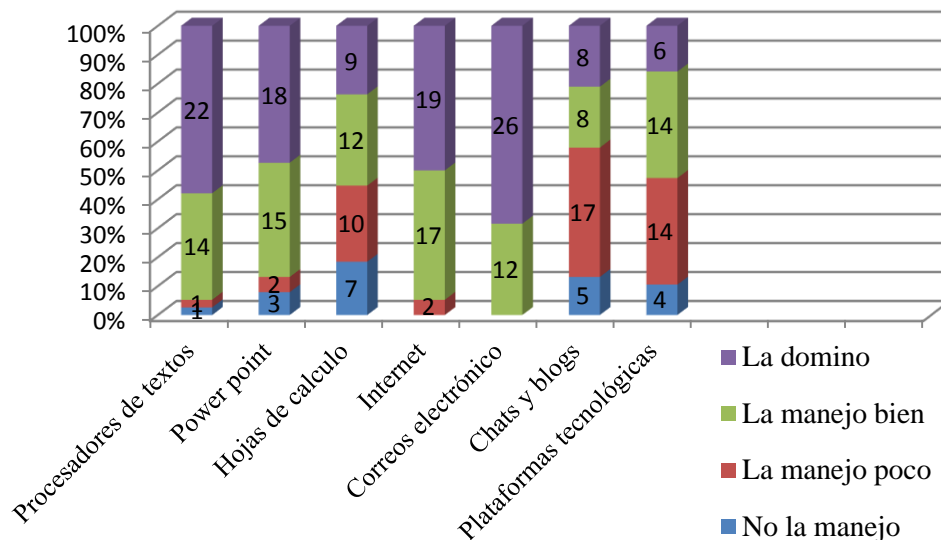


Figura 4. Recursos tecnológicos y nivel de dominio de los profesores

Es importante destacar que las cuatro herramientas tecnológicas que dijeron dominar la gran mayoría de los docentes, pueden llegar a ser consideradas como las más tradicionales y accesibles a la población universitaria en general. Dicho de otra manera estas cuatro tecnologías ya tiene varias décadas en uso, por lo que no sorprende el alto porcentaje en las repuestas “lo domino” o “lo manejo bien”, son herramientas que a través de los tiempos han llegado a ser de gran utilidad para el desarrollo de los procesos de aprendizaje debido a que permiten la comunicación, el acceso a mayor cantidad de información tanto nacional como internacional hasta para la presentación de manera accesible de todos esos contenidos que el propio docente considere como importantes.

Las herramientas que dijeron manejar poco o no manejarla fueron las hojas de cálculo 45%, seguido con un porcentaje similar por las plataformas electrónicas, es decir no la manejan 47% y a pesar de ser de uso común entre los jóvenes la tic que presentan un mayor desconocimiento son los chats y los blogs con 57%.

En el caso de las plataformas tecnológicas, vale la pena destacar que los docentes en la universidad cuentan con una plataforma denominada blackboard a la que tienen acceso tanto como apoyo para la comunicación con los estudiantes como para la organización de los cursos; es importante recordar que al ingresar a laborar en la universidad y frecuentemente entre semestres los docentes reciben cursos que buscan brindar una serie de herramientas que le facilitan el acceso a la misma. Por tanto, con las respuestas obtenidas se puede pensar que la inducción o capacitación no está siendo del todo efectiva debido

al alto porcentaje que dice manejarla poco o no manejarla.

Quienes valoran la tecnología afirman que mientras más docentes sepan manejar las Tic mejores serán los servicios de apoyo que brindaran durante el desempeño de su práctica (Ponce y Alcántara, 2012). Sin embargo, como lo indica el análisis de la figura 4, el docente domina las tic más comunes (procesador de textos, internet y correo electrónico), lo que les es suficiente para ser evaluados por los estudiantes como excelentes o buenos profesores.

Ya que como mencionan Ponce y Alcántara (2012), el reto del uso de las TIC en el aula, es que deben estar adaptadas a los contenidos, objetivos planteados y actividades de aprendizaje propuestas; con el objeto de establecer espacios amables para mantener un contacto cálido y asertivo en la resolución de dificultades que puedan interferir en su desempeño e interrelación con los estudiantes

Otra de las razones por la que se encontraron estos resultados puede estar fundamentada en Escamilla (2011) quien afirma que en el proceso de selección y uso de determinados recursos tecnológicos no solo influye el dominio por parte de los docentes sino también las características de los grupos de estudiantes, quienes pueden ser considerados como variables independientes, debido a que sus formas y propios estilos de aprendizaje pueden determinar la accesibilidad a los contenidos.

4.4 Evaluación

Relativo a las actividades de evaluación que dicen emplear y en los momentos en que las emplean se encontraron diversidad de respuestas que permitieron establecer relaciones entre las variables de interés, y así dilucidar, con base en la información que los propios docentes proporcionaron, el cómo llevan a cabo el proceso de evaluación en sus respectivos cursos.

Se les cuestionó acerca de la aplicación de evaluaciones iniciales, encontrando que 55,3% de los docentes dicen si aplicarlas, es decir, los profesores demostraron interesarse por la aplicación de actividades orientadas a explorar y compartir con el grupo los conocimientos que traen consigo, ideas previas, y también actividades para motivarlos, crearles expectativas, detectar dificultades y presentar la tarea para que empiecen a representarlas (Llena, Paris y Quinquer, 2003); además se logró establecer que estas evaluaciones son realizadas a través de la aplicación de pruebas orales o escritas por parte del 26,3%, mientras que 13,1% prefieren realizar una serie de preguntas “al aire” que les permita la exploración de conocimientos principalmente de tipo disciplinares.

Llama la atención que estamos hablando de buenos profesores, reconocidos por sus estudiantes como tales al igual que por la institución, pero que casi la mitad (45%) de ellos no recurren a la evaluación diagnóstica, o al menos así lo expresan y nos queda por saber cuáles son los mecanismos que utilizan para identificar en qué punto se encuentran sus estudiantes al momento de iniciar un curso.

También se les preguntó sobre las formas de evaluación que utilizan en

clase, considerando 12 alternativas. Las tres formas de evaluaciones que obtuvieron mayor puntuación son, la participación en clase, los exámenes y los trabajos escritos asignados para realizar fuera del aula, con un 92%, 92% y 86% respectivamente; demostrando tener mayor inclinación por actividades evaluativas que podemos denominar como “tradicionales”. Los profesores consideran que la participación es una de las maneras de involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, actividad que también le permite al docente identificar el nivel de análisis de los estudiantes y el grado de comprensión de cada una de las temáticas. Por su parte de los exámenes podemos decir desde el punto de vista teórico, que son instrumentos de fácil aplicación, aunque su diseño puede ser complejo por la coherencia y relación que debe de existir en su estructura e inclusive la información obtenida puede ser superficial respecto a los conocimientos específicos (Llena, Paris y Quinquer, 2003). Sin embargo, los profesores siguen creyendo en la veracidad y hasta efectividad de los exámenes para determinar si ciertamente el proceso de aprendizaje ha cumplido con los objetivos propuestos por el docente al inicio del curso. Y de los trabajos escritos Los docentes a través de la asignación de trabajos tienen variedad de aspectos y elementos a extraer para poder evaluar a los estudiantes, considerando que estos aspectos van más allá de lo conceptual. Vale la pena destacar que este tipo de evaluaciones permiten al docente tener una visión de la responsabilidad y organización de los propios estudiantes; debido a que los tiempos que le dedican a la búsqueda de información, desarrollo, estructura, organización y entrega de la asignación quedan a criterio del estudiante y su estilo de aprendizaje.

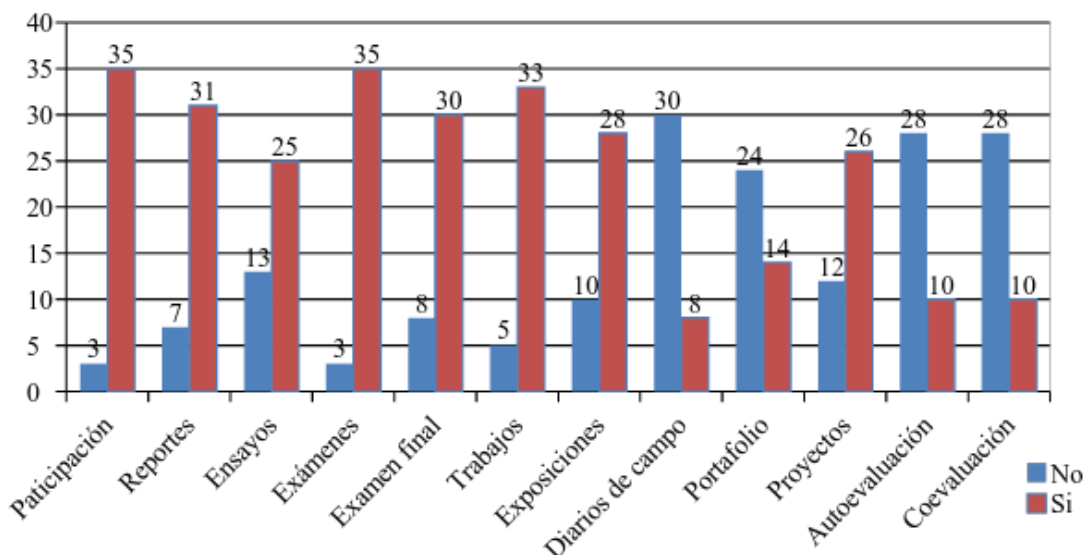


Figura 5. Tipos o formas de evaluaciones que emplean los profesores

Las siguientes con mayor puntaje fueron las presentaciones (81%), los proyectos (68%) y los ensayos (66%). De las opciones presentadas, ocho fueron las que dijeron más incluir para llevar a cabo el proceso de evaluación; estos resultados son mostrados en la figura 5.

De las formas de evaluación que los docentes dicen no emplear o emplear

muy poco, vale la pena destacar los portafolios que sólo son usados por 37%, los diarios de campo lo utilizan el 21%, la auto evaluación y la co-evaluación sólo el 10%.

Con la información obtenida relativa a las formas de evaluación que los docentes dicen seleccionar se puede concluir que estos aun siendo identificados como buenos docentes, demuestran tener preferencia hacia aquellas actividades que dependen principalmente del trabajo individual de los estudiantes y que prefieren o están acostumbrados a recurrir a formas de evaluación “tradicionales”. Esto nos permitiría pensar que de las tres etapas analizadas; la planeación, conducción y evaluación, las dos primeras han sido más desarrolladas o han tenido mayores impulsos de creación-innovación, en cambio la última aun cuando se trate de buenos profesores, sigue siendo muy tradicional.

También es importante considerar componentes emocionales y de relación con los estudiantes, englobando la información como la comunicación que mantienen con los estudiantes. En esta línea 27 de 38 dicen mantener una “muy buena” relación con sus estudiantes, mientras que los restantes mantienen una “buena” relación. Treinta y siete de los docentes le atribuyen este tipo de comunicación a sus formas particulares de conducir (su personalidad en parte) y a sus estilos de docencia implementada durante cada uno de los cursos que imparten.

Esta buena comunicación se encuentra asociada al establecimiento y cumplimiento de normas, a las actividades propuestas durante la clase, a escuchar y atender las necesidades e inquietudes de los estudiantes, pero también a mostrar sentido del humor y a sentirse confiados y seguros de lo que hacen.

Esta seguridad y confianza está asentada en cuatro elementos principalmente; el dominio disciplinar (97%); el manejo de la didáctica (81%); saber generar ambientes de confianza (95%), así como motivar a sus estudiantes (87%). En escalas mínimas de 1 a 4 profesores mencionaron aspectos como: Aprendizaje con los alumnos e involucramiento con ellos; uso de la tecnología; transmitir pasión por lo que hace; cumplir y hacer cumplir las reglas establecidas para el aula; ser abierto a sugerencias; tener paciencia y por último la edad, los estudios realizados y la experiencia profesional

Por otro lado, en cuanto a los aspectos a mejorar en su práctica: los docentes analizados manifiestan estar interesados en mejorar básicamente en: Tecnología (63%); evaluación (58%); estrategias de enseñanza (55%); motivación (45%); planeación (39%) y curiosamente de los porcentajes más bajos lo marcaron para actualización disciplinar (37%). Estos resultados permiten inferir que los “buenos docentes” tienen prácticas reflexivas que los llevan a buscar mejoras en su acción cotidiana dentro del aula.

5. REFERENCIAS

Arbesu, M. I., Loredó, J., y Monrroy, M. (2003). *Alternativas innovadoras en la evaluación de la docencia*. *Revista de La Educación Superior*, XXXII (3) (127), 101–111. Recuperado en <http://publicaciones.anuies.mx/revista/127> DOI: 127/3/8/

Ausubel-Novak-Hanesian (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista*

- cognoscitivo. México, 2° Ed. Trillas
- Bixio, C. (2004). *Como planificar y evaluar en el aula. Propuesta y ejemplos*. Rosario; Homo-sapiens Ediciones, consultado en 2016 en: <https://es.scribd.com/doc/118146570/113347157-Bixio-Como-Planificar>
DOI: 118146570/113347157
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. Consultado el 25 de febrero de 2008 en: <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Escamilla, J. (2011). *Selección y Uso de Tecnología Educativa*. México: Editorial Trillas. Tercera edición.
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In E. A. Linnenbrink-Garcia & R. Pekrun (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 494-519). New York: Routledge.
- García-Cabrero, B. y Espíndola, S. (2004). *Las contribuciones de la investigación sobre la práctica educativa*. En M. Rueda (Coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil* (pp. 251-262). México: UABJO-ANUIES.
- García, B., Loredó, J., Carranza, G. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial, 1-15. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
DOI: 200/345
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Carranza, G., Figueroa, A., Arbesú, I., Monroy, M. y Reyes, R. (2008). *Las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente*. En M. Rueda (Ed.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp. 162-220). México: IISUE-UNAM-Plaza y Valdés.
- Hattie, J. (2008) *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, Routledge.
- Kane, Sandretto y Heath (2004). *An Investigation into Excellent Tertiary Teaching: Emphasizing Reflective Practice*, en: *Higher Education*, vol. 47, num. 3, pp. 283-310
- Llena, A.; Paris, E.; Quinquer, D. *Planificación y análisis de la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó, 2003, 143 p.
- Loredó, J., Romero, R., y Inda, 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*, Especial (2008). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/155/15511127009.pdf>
DOI: 155/15511127009
- McKeachie, W. (1999). *Teaching Tips. Strategies, research, and theory for college and university teachers*. USA: Houghton Mifflin Company
- Massa, S. (2014). The development of critical thinking in primary school: the role of teachers' beliefs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 387-392. Disponible en: <http://ac.els-cdn.com/S1877042814034922/1-s2.0->

[S1877042814034922-main.pdf?_tid=dbc4c572-0e8a-11e7-99ef-00000aacb35e&acdnat=1490137701_c3acd080fd540252315ebf08eff8cf17](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.068) DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.05.068 <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.068>

- Ponce, S. y Alcántara, Manuel. (2012). *La formación de profesores: Propuestas y respuestas*, México, Unibersidad Autónoma de Baja California y Juan Pablos Editores.
- Saroyan y Snell (1997), Higher Education, Vol. 33, No. 1 (Jan., 1997), pp. 85-104 Published by: Springer
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform, Harvar Educational review, 57(1), 1-2 <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Shulman, L.S. (1986). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: a contemporary perspective, en M.C. Wittrock (Dir.), *Handbook of Research on Teaching*, (3ª ed.) (pp. 3-36)
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, United States: Harvard University Press.
- Woolfolk, A., Davis, H & Pape, S.J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. En: *Handbook of Educational Psychology*, pp. 715-737.
- Zabala, A. (2002). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó
