

# ¿CÓMO SE REFLEJAN LAS PRÁCTICAS DOCENTES DE PROFESORES UNIVERSITARIOS EN TRES MOMENTOS CLAVE DE LA CLASE: LA PLANEACIÓN, CONDUCCIÓN Y EVALUACIÓN?

## HOW ARE THE TEACHING PRACTICES OF UNIVERSITY TEACHERS REFLECTED AT THREE KEY CLASS MOMENTS: PLANNING, DRIVING AND EVALUATION?

---

---

*Javier Loredo Enríquez<sup>a\*</sup>, Benilde García Cabrero<sup>b</sup>,  
Nuria Mendoza Fernández<sup>a</sup> y María Hortensia García Vigil<sup>b</sup>*

Fechas de recepción y aceptación: 31 de agosto de 2018, 21 de octubre de 2018

*Resumen:* Los profesores universitarios en México no reciben una formación previa para enfrentar los múltiples problemas que presentan sus estudiantes, como deficiencias en conocimientos académicos previos y baja motivación. En este contexto, la presente investigación tuvo como objetivo caracterizar las prácticas docentes de profesores de una institución de educación superior privada e identificar aquellas que inciden favorablemente en el logro académico de los alumnos, así como localizar áreas de competencia docente en que los profesores detectan deficiencias para proponer programas de desarrollo profesional docente. Para ello, se generó un cuestionario de autorreporte que investigara las dimensiones de la docencia eficaz y de la interrelación en el aula percibidas por ellos. El instrumento se sometió a un proceso de validación de contenido con grupos focales de jueces expertos, así como validación de constructo a través de análisis de clústeres y factorial. Los resultados muestran que la experiencia docente es un factor determinante en la planeación, conducción y evaluación que realizan los profesores y que estos reflexionan acerca de su práctica, la misma que incide en las necesidades de formación expresadas por ellos en aspectos pedagógicos, lo que permite inferir que, aunque la oferta de cursos de formación en la institución estudiada es amplia, no atiende de manera pertinente las necesidades de los profesores.

*Palabras clave:* evaluación del profesor, docencia universitaria, eficacia docente.

<sup>a</sup> Departamento de Educación. Universidad Iberoamericana. Ciudad de México.

<sup>b</sup> Facultad de Psicología, División de Posgrado. Universidad Nacional Autónoma de México.

\* Correspondencia: Universidad Iberoamericana. Departamento de Educación. Prolongación Paseo de Reforma 880. Lomas de Santa Fe, C.P. 01219. Ciudad de México. México.

E-mail: javier.loredo@gmail.com



*Abstract:* University lecturers in Mexico do not receive prior training to tackle the multiple problems they face with their students, including deficiencies in previous academic knowledge and low students' motivation. In this context, the objective of the present investigation was to characterize the teaching practices of lecturers of a private Institution of Higher Education, and to identify those aspects that favorably affect the academic achievement of students, as well as to identify those areas of teacher competence in which the lecturers detect needs, to generate proposals for teachers' professional development. To this end, a self-report questionnaire was created to investigate the dimensions of effective teaching that teachers consider when they plan, conduct and evaluate didactic sequences and when they interact with their students. The instrument underwent a process of content validation through focus group discussions with expert judges, as well as construct validation through clusters and factor analysis. The results show that teaching experience is a determining factor in the planning, conduction and evaluation processes, and that lecturers do reflect on their teaching practice, which allows them to detect the needs they have regarding pedagogical aspects. Although the offer of training courses in the institution studied is ample, it does not adequately address the needs of teachers.

*Keywords:* teacher evaluation, university teaching, teaching effectiveness.

## 1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, la adopción e implementación de modelos educativos por competencias en las universidades, inmersas en un mundo globalizado, ha implicado retos y nuevos requerimientos para la profesión docente. Entre ellos, la creación o renovación de programas de formación y desarrollo docente que contribuyan a la comprensión y apropiación del modelo en cuestión, que brinden acompañamiento a los docentes para lograr transitar de la enseñanza tradicional hacia el enfoque por competencias; programas que promuevan el análisis de la propia práctica docente e incidan en la modificación de actitudes de resistencia o rechazo. Otro desafío ha sido contar con modelos e instrumentos de evaluación pertinentes a los contextos educativos diversos, en los que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje, que permitan valorar adecuadamente la actividad docente y su efecto en el logro de aprendizajes profundos.

En este sentido, la presente investigación pretende caracterizar a profesores de diferentes campos de conocimiento de una IES de financiamiento particular y reconocer las actividades docentes que realizan en el marco de los



programas académicos que imparten, con la intención de identificar aquellas que tienen mayor incidencia en los aprendizajes.

Actualmente, las IES tanto públicas como privadas están siendo cuestionadas por el pobre papel que cumplen con respecto al logro de aprendizajes y la escasa capacidad que los egresados tienen para la resolución de problemas complejos que se presentan en la vida laboral y para abordarlos desde una perspectiva multidisciplinar (García-Cabrero, Loredó, Luna, Pérez, Reyes y Rueda, 2011; González, 2010; Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie y Gonyea, 2008).

Para atender las exigencias sociales de rendición de cuentas, de formar profesionales competentes que tengan la disposición y capacidad de resolver problemas reales mediante un desempeño de calidad, las instituciones de educación superior (IES) han dirigido sus esfuerzos a poner en marcha nuevos modelos de enseñanza acordes con la propuesta de currículos para el desarrollo de competencias en los que se pretende atender los cuatro pilares de la educación propuestos por Delors (1994): saber conocer, saber hacer, saber cooperar y saber ser.

Desafortunadamente, los cambios curriculares no han resuelto la problemática del bajo logro académico, desmotivación, reprobación y aprendizajes sin sentido, entre otras deficiencias (CENEVAL, 2016; OECD, 2012; Banco Mundial, 2017), que supuestamente pretendía superar.

Cabe mencionar que, desde 2005, Ruthven expuso que los cambios curriculares asociados a la implantación de planes y programas de estudio poco ayudan al profesor, si este no asume su nuevo rol de manera reflexiva. Para lograr esto se requieren programas de formación docente que promuevan en los docentes la reflexión como una práctica cotidiana (Davis, 2005; González, 2010; López y Mendoza, 2010; Ruthven, 2005; Saavedra, 2014; Schön, 1998; Stürmer, Seidel y Schäfer, 2013) y que además sean capaces de interrelacionar el conocimiento propio de la disciplina (dominio del contenido), las teorías psicopedagógicas generales (conocimiento psicológico y pedagógico) del aprendizaje, las teorías pedagógicas generales y la pedagogía propia de la materia (conocimiento del contenido pedagógico-correcto) que están asociadas con su propia práctica docente (Shulman, 1997).



## 2. MARCO CONCEPTUAL

A partir de la incorporación de los modelos por competencias, combinar la tradición académica y las demandas del posmodernismo ha resultado difícil. Dinámicas contrapuestas conviven en las universidades como en cualquier otro espacio social (Zabalza, 2009). De esta manera, un docente debe ser capaz de pasar de la exposición de conocimientos a la construcción de estos atendiendo a los pilares de la educación moderna (saber, hacer y ser). De acuerdo con el enfoque de aprendizaje y formación por competencias, para el mejoramiento de la educación superior se requiere un nuevo perfil docente que trascienda al del profesor individualista, circunscrito al aula y ajeno al contexto institucional y social.

La docencia como actividad compleja en la que el profesor tiene que tomar decisiones constantes e inmediatas ante el currículo, los tiempos y actividades, la didáctica y la evaluación (García Cabrero *et al.* 2008 y 2011; Loredó *et al.* 2008; Zabalza, 2003 y 2012) es un fenómeno que ha sido altamente estudiado. Todos estos elementos incorporan el pensamiento del profesor como mediador del aprendizaje, pero también se relacionan con la práctica que lleva a cabo en el aula.

Para analizar la complejidad del quehacer docente y caracterizar las prácticas que inciden exitosamente en los aprendizajes se han desarrollado modelos de docencia eficaz (Bain, 2004; Mortimore, 1993; Posner, 2004; Hattie, 2009; Hattie y Yates, 2013; Marzano, 2005 y 2009) en los que se pretende mostrar la relación entre las acciones del profesor y los aprendizajes de los estudiantes; se han señalado diferentes componentes que afectan a la práctica docente, entre los que se encuentran el contexto institucional, el dominio disciplinar, los conocimientos pedagógicos generales y específicos y factores de índole afectiva como: la igualdad de oportunidades, altas expectativas respecto al rendimiento de los alumnos, mostrar consideración hacia los estudiantes, la creación de ambientes seguros y la aceptación del error como parte sustancial del proceso de enseñanza- aprendizaje (Ball, 2005; Hattie, 2009; Marzano, 2003; Rompelmann, 2002; Shulman, 1997 y 2005). Según Alliaud y Feeney (2015), la formación docente efectiva debe atender, además de las dimensiones previas, la dimensión productiva en la que se busca que el docente promueva y realice actividades en la construcción de ciudadanía en diversos



cursos, así como la dimensión interactiva, en la que se incluyen las habilidades de comunicación, el clima del aula, las relaciones entre el docente y los estudiantes y las relaciones entre ellos.

### 3. MÉTODO

Se realizó un estudio exploratorio que permitiera conocer y caracterizar las prácticas docentes y reconocer las actividades que tienen mayor incidencia sobre los aprendizajes de los alumnos. A partir de las aportaciones teóricas e investigaciones de diferentes autores, se delimitó el marco teórico de referencia que orientara la investigación y que atendiera la complejidad de la labor docente en los diferentes contextos. Para ello se diseñó un instrumento mediante el cual se identificaron las actividades docentes asociadas a la planeación, conducción y evaluación (García-Cabrero, Loredo, Luna y Rueda, 2014), así como a factores sociodemográficos de los participantes.

### 4. DISEÑO Y VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

A partir de las propuestas de los diferentes autores y con la intención de conocer y caracterizar las prácticas docentes, se construyó y aplicó un cuestionario a los docentes de la Universidad Iberoamericana de Ciudad de México que abordó las actividades docentes asociadas a la planeación, conducción y evaluación de la enseñanza, así como a factores sociodemográficos de la población.

### 5. PROCEDIMIENTO

Etapa I. El equipo de investigación construyó de manera conjunta un cuestionario, el cual se sometió a revisión y acuerdo por todos sus integrantes, con base en un marco conceptual y metodológico que fundamenta la investigación y con las propuestas más recientes de investigación.



Etapa II. Se procedió a la validación con seis jueces expertos sometiendo a evaluación las preguntas y sus opciones de respuesta a través de grupos focales en las que se presentaron, discutieron y corrigieron las dimensiones y preguntas propuestas, apoyo de un formato de evaluación que guio la revisión a partir de los criterios de claridad, pertinencia, relevancia y congruencia, así como suficiencia.

Etapa III. El cuestionario se ajustó y posteriormente se aplicó a 80 profesores de universidades públicas y privadas para hacer un piloteo del instrumento para identificar su confiabilidad.

Etapa IV. Ya con la versión piloteada y validada del instrumento se preparó el cuestionario en GoogleDocs y se abrió una liga electrónica para que los docentes de la muestra lo contestaran en línea.

El cuestionario está estructurado de manera que se atendieran las diferentes dimensiones de la práctica docente que se encontraron en la literatura revisada y que se han asociado a los modelos de la docencia efectiva (Bain, 2004; Hattie, 2009; Hattie y Yates, 2013; Marzano, 2003; Schulman, 1997 y 2005). De esta manera, se incluyeron preguntas que se refieren a los datos sociodemográficos e institucionales, a la formación disciplinar y a otras asociadas a los momentos clave de la enseñanza (planeación, conducción y evaluación) y al uso de los recursos tecnológicos. Además, considerando que las investigaciones recientes muestran la importancia de los factores socioafectivos que inciden en el clima del aula, como son las relaciones del docente con los alumnos, la calidad de la comunicación y la autovaloración del profesor, se incorporaron igualmente al cuestionario preguntas en este sentido.

El cuestionario, en su versión final, consta de 61 preguntas que permiten 148 posibles opciones de respuesta. Está compuesto tanto por preguntas cerradas de tipo dicotómico, preguntas cerradas que se responden mediante una escala tipo Likert, como por preguntas abiertas. Algunas de las preguntas permiten más de una respuesta y otras son de respuesta abierta, para que los profesores puedan expresar su opinión de forma más amplia.

Tal y como se mencionó en párrafos anteriores, las categorías que se presentan en el cuestionario están relacionadas con las dimensiones que según la literatura han mostrado tener incidencia en la práctica docente. Las preguntas asociadas al clima del aula y la relación con sus alumnos pretenden proporcionar un esbozo sobre cómo los docentes se perciben como docentes afecti-



vos (García Cabrero, 2008) ya que, según las investigaciones más recientes (Pekrun *et al.*, 2004; Goetz *et al.*, 2003) apelan a las emociones y estas son factores que inciden en el rendimiento de los estudiantes.

Para el análisis que se presenta en este reporte se consideraron 29 preguntas como variables independientes continuas, entre las que se encuentran las asociadas con la información sociodemográfica y la formación profesional y experiencia laboral de los profesores.

## 6. PARTICIPANTES

La población de profesores de la Ibero en Ciudad de México en el momento del estudio era de 1838 sujetos, tanto de tiempo completo (302) como de asignatura (1536). La distribución de los profesores depende del número de carreras que la institución ofrece, así como del número de alumnos inscritos en dicha carrera. Para lograr que la muestra fuera aleatoria y por conglomerados, se llevaron a cabo análisis estadísticos que permitieran, por un lado, conocer el número de profesores de cada carrera y, por otro, obtener una muestra representativa por cada departamento. Para ello se consideró el número de carreras que ofrece cada departamento (cabe aclarar que la Universidad Iberoamericana está organizada por departamentos y no facultades), así como el número de profesores que trabaja dentro de ellos, tanto a tiempo completo como por contrato semestral (asignatura).

La muestra del estudio estuvo constituida por 317 profesores de las diferentes carreras que ofrece la Universidad Iberoamericana campus Ciudad de México.

## 7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se recibieron 317 respuestas de docentes de 17 carreras (pregrados) diferentes, las mismas que una vez depuradas las bases de datos permitieron contar con un total de 302 cuestionarios respondidos. Los datos obtenidos corrieron a través del programa SPSS para lograr tablas de frecuencia, estadísticos descriptivos y pruebas de correlación, así como árboles de decisión y análisis



de relaciones entre variables mediante el estadístico Chi cuadrada. El cuestionario se validó estadísticamente y se obtuvo un alfa de cronbach de .784, valor que indica que el cuestionario tiene una calidad suficiente para un estudio exploratorio dentro del campo de las ciencias sociales. Posteriormente y considerando el nivel de medición de las variables (nominales y ordinales), se utilizaron análisis de clústeres bietápico para el caso de variables nominales y análisis factorial para el caso de las variables de tipo likert.

## 8. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

La distribución de la muestra se encuentra en rangos de una distribución normal (DE  $\pm 2$ ), excepto para la edad de los profesores, en la que la desviación estándar se encuentra en  $\pm 11$ , con una media de 48,3 y un rango de 33 a 77 años, lo que significa que la edad de los profesores encuestados es muy amplia. Sin embargo, como se mostrará más adelante, la edad no necesariamente significa mayor experiencia en la docencia, aunque la experiencia sí incide en las aproximaciones que los profesores utilizan en los procesos de enseñanza.

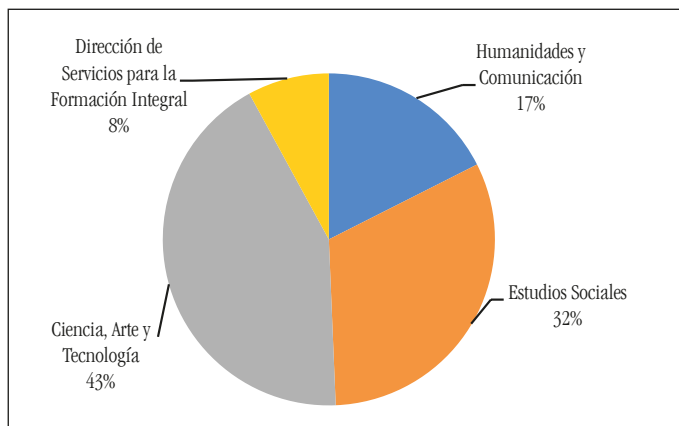
Los profesores que contestaron el cuestionario se distribuyen en las diferentes carreras que ofrece la Ibero de Ciudad de México. El mayor número de respuestas se encuentra en los departamentos de Arquitectura y Diseño (71), Estudios Empresariales (45), Psicología (32), Ingenierías (28) y Comunicación (22); en las demás carreras, dado que son de matrícula menor, como Ciencias Sociales, Filosofía, Educación, Historia, Ingeniería Química, Arte, Salud, el número oscila entre 13 y 2 cuestionarios. También se incorporaron tres áreas de servicios que no cuentan con carreras propias pero dan servicio de docencia a la mayoría de las carreras de la Universidad, como son Física y Matemáticas (24), el Área de Reflexión Universitaria (17) y la Dirección de Servicios para la Formación Integral (7). Estas cifras son importantes porque el mayor número de profesores se encuentra distribuido entre las carreras donde hubo el mayor número de respuestas, por lo cual, la muestra es representativa en cuanto a la población de profesores de la universidad, con mucha similitud por los conglomerados por carrera, con la excepción de Economía y Derecho, de las cuales no nos fue posible obtener más respuestas. Para fines



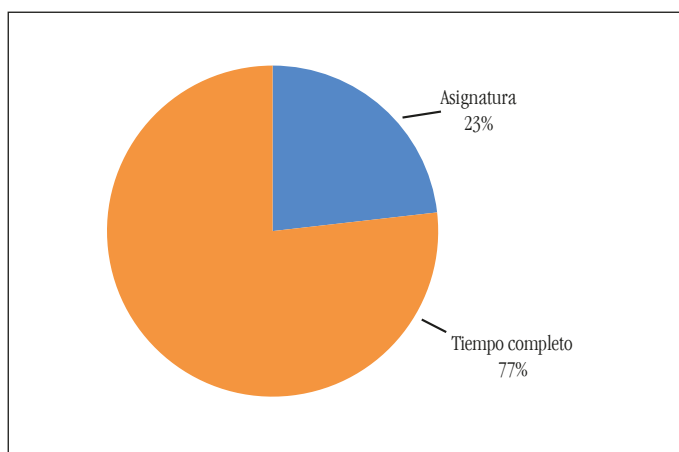


de legibilidad las frecuencias mencionadas anteriormente se agrupan a partir de las tres divisiones académicas, que son Humanidades, Estudios Sociales y Ciencia, Arte y Tecnología, así como la Dirección de Servicios para la Formación Integral, que es un área independiente.

**GRÁFICO 1**  
*Porcentaje de distribución de respuestas de los docentes agrupadas por las áreas de conocimiento*



**GRÁFICO 2**  
*Respuestas de profesores recibidas, agrupadas por tipo de contrato*



Como puede observarse en el gráfico 2, el 76,8 % de los profesores encuestados son profesores de asignatura, y el 23,2 % de tiempo completo. Este dato es relevante porque demuestra la representatividad de la población de los docentes por tipo de contrato que se maneja en la universidad. Dentro de los descriptivos podemos señalar que, en general, los profesores que respondieron al cuestionario tienen entre 33 y 77 años de edad, siendo la moda de 53 años y la media de 48,3. Uno de los aspectos que caracteriza a la docencia en México es que no necesariamente existe una edad de jubilación exacta, ya que se permite a los docentes seguir trabajando frente a un grupo en la modalidad de profesor de asignatura aún a edades avanzadas. El 53 % de ellos pertenecen al género masculino y el 47 % al femenino.

## 9. EXPERIENCIA COMO DOCENTES

La experiencia docente de los profesores que respondieron al cuestionario se distribuye entre 1 y 14 años o más. La mitad (51,3 %) de los encuestados tiene 14 años o más de experiencia docente. El resto de las categorías se distribuye entre 1 a 3 años, con el 14 %, y de 11 a 13 años, con el 9,6 %. De esta manera se puede inferir que los docentes que trabajan en esta institución cuentan con una amplia experiencia docente, y el corpus docente no muestra una rotación importante excepto en los años intermedios.

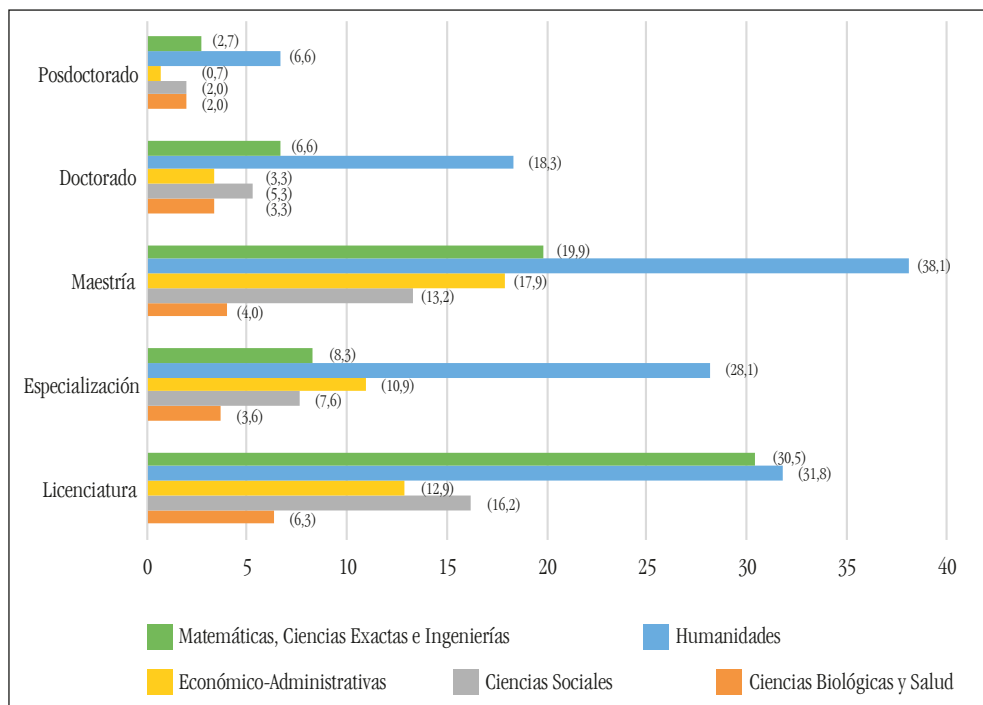
## 10. FORMACIÓN PROFESIONAL

En el siguiente gráfico se muestran los porcentajes asociados al nivel de formación.

Con respecto al grado de formación (gráfico 3), el 93 % tiene maestría en diferentes áreas, dentro de las cuales predominan las áreas de Humanidades (38,1 %), Matemáticas, Ciencias Exactas e Ingenierías (19,9 %) y Económico-administrativas (17,9 %). El resultado global es esperado, dado que dentro de las políticas de la universidad está la contratación de profesores que cuenten con maestría. En el caso de docentes con doctorado, las frecuencias se encuentran entre quienes lo ostentan y quienes no se invierten, ya que el 53,5 %



GRÁFICO 3  
 Nivel de formación por área de conocimiento de los profesores encuestados



de los profesores encuestados no tiene este grado. De cualquier modo, entre quienes sí lo poseen, el orden de los porcentajes es similar al que se obtuvo para las áreas de Maestría, distribuyéndose en primer lugar entre Humanidades (15,2 %), Matemáticas, Ciencias Exactas e Ingenierías (6,6 %) y Ciencias Sociales (5,3 %). Se puede inferir que existen ciertas áreas disciplinares en las que el grado tiene mayor peso que en otras, por lo que la distribución de frecuencias se encuentra más elevada en las Humanidades, pero también puede asociarse a que las carreras de esta área de conocimiento son menores y con un número de estudiantes más pequeño, por lo que la certificación es más importante para poder acceder a plazas de tiempo completo con las que se atienden los servicios docentes que se requieren. Por otro lado, estos resultados parecen indicar que desde la perspectiva institucional prevalece la percepción de la importancia de la especialización en la materia frente a la



perspectiva pedagógica. Si bien, según los autores consultados (Hattie, 2009 y 2015; Shulman, 1997; Ball, 2005), el dominio disciplinar es una condición *sine qua non* de la docencia efectiva, aunque sus investigaciones han mostrado que el dominio pedagógico tiene gran importancia, el mismo que como se mostrará más adelante se expresa en las necesidades de formación que señalan los profesores.

## 11. CARGA DOCENTE

Los resultados indican que un 70,8 % imparte entre 5 y 13 horas de clase a la semana y un 15,2 % 14 horas o más; al existir la restricción institucional de no impartir más de 12 horas dentro de la propia universidad, podemos inferir que parte de su trabajo docente ocurre en otras instituciones. La distribución del número de materias diferentes por profesor oscila entre 17,9 % (1 materia) y 1,3 % (7 materias). El 38,7 % de los docentes declara impartir dos asignaturas diferentes. Esto nos permite afirmar que la muestra obtenida a través del instrumento representa a un grupo de profesionales de la docencia que imparte diferentes asignaturas en diversas instituciones, probablemente en el nivel superior, aunque no puede descartarse el nivel medio superior.

## 12. ACTUALIZACIÓN DOCENTE

De ellos, el 72,5 % ha tomado cursos de inducción enfocados a las normas, la filosofía de la Ibero (77,8 %) y el proyecto educativo (71,9 %). Estos resultados parecen reflejar las políticas institucionales en las que es requisito para la contratación haber tomado estos cursos.

Para el caso de la actualización los porcentajes, hacen resaltar cursos en: estrategias didácticas (58,9 %), contenidos disciplinares (45 %) y tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (39 %), los mismos en los que no hay una política determinada de obligatoriedad y se deja que exista una participación voluntaria. Sin embargo, los profesores de la Ibero expresan un interés en las estrategias de enseñanza y la enseñanza en valores, ya que el 58,6 y el 72,5 %, respectivamente, reportan haber tomado estos cursos. Pese



a estos resultados, cuando se les pregunta a los profesores sobre qué cursos requerirían, el 65 % declara necesitar cursos en estrategias didácticas y el 57 % en evaluación de los aprendizajes. Estos datos reflejan la necesidad percibida por los profesores en formarse en estos temas, a pesar de que en su mayoría son docentes experimentados, ya que el 60 % tiene más de nueve años como profesor, más de la mitad de ellos expresan que siguen requiriendo cursos asociados al dominio pedagógico. Sería necesario indagar si se refieren a la pedagogía general o a la pedagogía asociada a las disciplinas, ya que el instrumento no aborda esta diferencia. También puede interpretarse que los cursos que ofrece la institución son insuficientes o no están respondiendo a las necesidades de los docentes. En porcentajes más bajos le siguen, como necesidades para la capacitación, la evaluación de los aprendizajes (48,4 %) y las estrategias de planeación (41,1 %). Por otro lado, queda claro que lo que menos solicitan es actualización en el conocimiento disciplinar. Cabe señalar que en nuestro país no se requiere una formación previa docente para impartir clases en las aulas universitarias.

Con respecto al rubro de dimensiones afectivas, el 55 % expresa el interés y la necesidad de abordar este tema para llevar a cabo sus prácticas docentes. Esto nos indica que, aun cuando la dimensión de afectividad en el aula es un tema relativamente nuevo en las investigaciones sobre la práctica docente, los profesores de esta institución son sensibles a esta dimensión y quieren tener más elementos a los que recurrir durante sus prácticas cotidianas. Por otro lado, existe un 44 % que expresa no requerir actualización en este rubro, por lo que la distribución de respuestas en las dos opciones (sí requiero/no requiero capacitación en esta área) se aproxima prácticamente al 50 %.

Se observó asimismo que casi el 70 % considera que requiere cursos en TIC, lo que refleja que el uso de TIC en las aulas es un área de oportunidad para la institución. Estos resultados podrían relacionarse con la edad de los profesores, quienes en su gran mayoría, por la edad, son migrantes tecnológicos y no nativos, pero también puede referirse a las horas que se requieren para el diseño de un curso en línea. Las habilidades ofimáticas de los profesores, según las respuestas recuperadas, se asocian al uso de paquetería (procesadores de textos, presentaciones en Power Point y uso de hojas de cálculo), así como a las actividades de comunicación más que al propio uso de las oportunidades didácticas de las tecnologías. De esta manera, los profesores



reportan utilizar plataformas de comunicación social, como son los correos o Facebook, para comunicar a sus estudiantes comentarios o noticias de clase, o bien utilizan las plataformas tanto institucionales como de uso libre como repositorios de información.

### 13. PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Las frecuencias asociadas al tiempo de planeación de cada clase y de preparación de los materiales se agrupan en dos categorías: el 37 % considera que tarda dos horas en planear la clase, mientras que el 61 % le asigna más de cuatro horas semanales. Para el tiempo por semana de preparación de los materiales, las respuestas se distribuyen en un 30 % para cada categoría. Esto indica que los profesores destinan un tercio del tiempo de planeación a la búsqueda y preparación de los materiales que utilizarán con sus estudiantes. Estos datos nos permiten reconocer que los docentes, a pesar de ser experimentados (lo que puede implicar tener un acervo importante de ejemplos, casos o problemas), siguen destinando una buena parte de su tiempo a la planeación de cada clase, lo que indica que hay una motivación personal para atender la docencia de manera muy profesional y llegar preparados a la clase.

Como parte de la planeación, el 65 % de los docentes encuestados piden a sus estudiantes la entrega de por lo menos un borrador de su trabajo final, pero no se ve claramente que soliciten o promuevan la ayuda entre compañeros, ya que el 47 % dice que nunca o poco lo hace. Estos datos son interesantes, en el sentido de que cerca de la mitad de los profesores no utiliza este recurso didáctico, aun cuando la literatura señala la importancia del trabajo entre pares para la comprensión de los temas. Podría inferirse que dentro de la concepción del aprendizaje que tienen los profesores este sigue siendo considerado como una cuestión individual, por lo que no hace falta promover el trabajo entre pares para lograr un mejor aprendizaje. Esto contrasta con los entornos reales, en las que los trabajos entre pares son una necesidad para solucionar problemas de la vida profesional, por lo que el enfoque por competencias en los que se busca acercar a los estudiantes hacia la promoción de saberes de tipo actitudinal no necesariamente se refleja en las aulas. La importancia de la planeación de los cursos es señalada por varios de los autores citados, aunque



de manera particular lo hacen Shulman (1997) y Hattie (2009), para lograr que los estudiantes aprendan y se considera parte del dominio pedagógico en el que es necesario saber cómo y con qué se van a atender los contenidos propuestos en el plan de estudios.

#### 14. CONDUCCIÓN EN EL AULA

Con respecto a la conducción de los cursos, el cuestionario proporciona una serie de preguntas asociadas a la promoción y el desarrollo de ciertas habilidades, entre las que se encuentran adecuar los contenidos, la participación de los estudiantes en diversas actividades, como el uso de exposiciones, la entrega de borradores y la conexión con problemas de actualidad, entre otros; las respuestas indican que los profesores usan estas estrategias frecuentemente. La gran mayoría de los docentes considera que la conducción de sus cursos está enfocada a desarrollar el pensamiento crítico de sus estudiantes, situación esperada, ya que la literatura muestra que cuando se le pregunta a un profesor qué pretende lograr con sus estudiantes esta es la respuesta que ofrece (Hattie, 2013).

#### 15. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Con respecto a las preguntas asociadas a la evaluación de los aprendizajes, las respuestas de los profesores indican que el 90 % de los encuestados realiza evaluación final y ajustes a la planeación. Estas frecuencias disminuyen cuando se trata de evaluación diagnóstica y evaluación formativa, aunque los resultados de su uso siguen siendo elevados (87 y 81 %). Las desviaciones estándar se incrementan hasta alcanzar 1.891 en el caso de la frecuencia de participación en clase de los estudiantes, lo que puede indicar que las diferentes carreras inciden de forma diferencial en esta forma de evaluación. Los instrumentos de evaluación utilizados se encuentran asociados a lo que llamaríamos instrumentos más tradicionales como exámenes, exposiciones, algunos proyectos y en menor medida otras formas como la autoevaluación o la coevaluación o los diarios de campo. En este rubro cabe hacer una asociación



entre las diferentes disciplinas que se imparten y las formas de evaluación, ya que en algunos casos se considera por mandato institucional la aplicación de exámenes departamentales, mientras que en otras licenciaturas no se hace. También puede indicar que la postura del profesor sigue siendo la asociada a las formas más tradicionales en la que los estudiantes son sujetos pasivos y es el profesor el que expone y la participación de los alumnos tiene poca incidencia. Estas actitudes contrastan con lo establecido por la literatura sobre la importancia de la participación de los estudiantes durante el proceso de la clase para permitirles hacer el aprendizaje visible (Hattie, 2009; Hattie y Yates, 2013; Marzano, 2005).

Con respecto a la discusión y corrección de los resultados de evaluación, el 95 % de los profesores está abierto a esta situación. Los resultados indican que más de un tercio de la población lo usa poco (37,8) y otro tercio lo utiliza siempre (37,8 %). Solo un 3,6 % declara no usarlo y un 19,4 % usarlo frecuentemente. De esta manera, en el rubro de discusión y corrección de los resultados de evaluación la media se encuentra en 1,19 y la desviación estándar en 1,096, lo que indica que una parte importante de los profesores se encuentra entre las dos categorías extremas. Sin embargo, el hecho de que exista casi un 40 % indica que los docentes de la institución en cuestión son flexibles y abiertos, pero también puede significar cómo se conciben ellos como docentes y qué peso le dan a la calificación como resultados de aprendizaje. Por otro lado, también expresa la relación que establecen con sus alumnos, en la cual los estudiantes son sujetos con voz y voto con respecto a los resultados.

## 16. INTERACCIÓN SOCIAL

Considerando que una parte sustancial de la presente investigación está enfocada a los procesos relacionados con la interacción social que se da entre los profesores y sus estudiantes y que esta puede verse reflejada en la calidad de la comunicación que establece el docente con sus alumnos, se buscó analizar cuál es la percepción docente en este rubro.

Tal y como se muestra en los resultados, el 98 % de los profesores considera que la calidad de la comunicación es satisfactoria. Los factores que se asocian a este rubro señalan, a través del árbol de decisión, que la gran mayo-

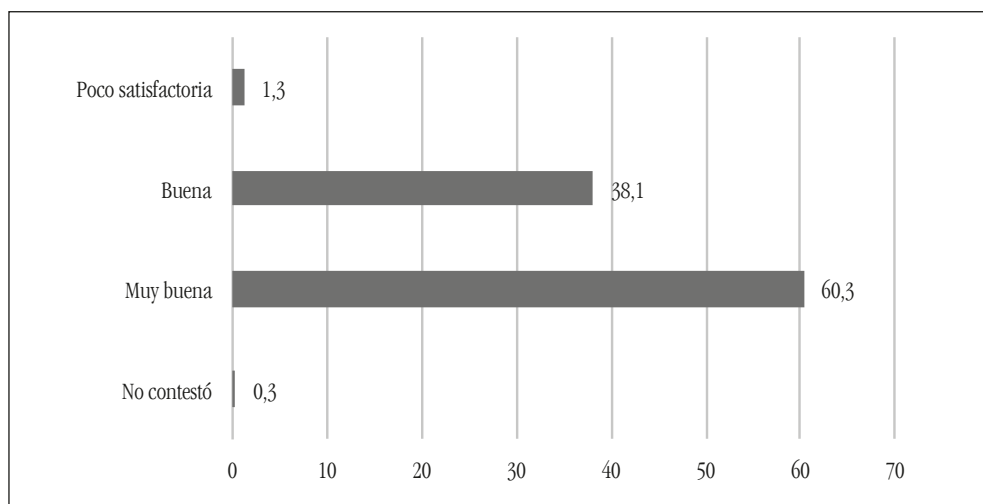




ría lo atribuye al tipo de actividades. La distribución en porcentaje se presenta en el siguiente gráfico.

GRÁFICO 4

*Porcentaje de distribución de la calidad de la comunicación entre el docente y sus alumnos*



En este sentido, es importante señalar la distribución asociada con la experiencia docente, la misma que, aunque la prueba chi cuadrada no es concluyente con respecto a la calidad de la comunicación, en las tablas de distribución deja ver que los docentes con mayor experiencia docente muestran los niveles más altos en la calidad de la comunicación. Por otro lado, si bien el número es menor, el grupo de docentes noveles también expresa tener altos niveles de calidad de la comunicación. Solo cuatro profesores señalaron tener una calidad de comunicación poco satisfactoria. De ellos dos pertenecen a la categoría de 7 a 10 años, lo que representa aproximadamente el 6 % de dicho grupo. Estos resultados deben contextualizarse en relación con el número de profesores que contestaron el cuestionario, ya que más de la mitad tiene catorce años o más de experiencia docente. Estos resultados podrían mostrar cómo los docentes se reconfiguran en función de sus experiencias, dando como resultado que la mayor experiencia incide en la calidad de comunicación.



Esta última parece explicarse, según los resultados del cuestionario, por la implementación de ajustes y la variación en los instrumentos de evaluación. En la medida que los docentes utilizan diferentes instrumentos para evaluar los aprendizajes, la calidad de la comunicación aumenta; es interesante mostrar que esta variedad de instrumentos no está definida por las áreas del conocimiento, y aunque los instrumentos de evaluación podrían ser considerados como tradicionales, el uso de ellos trasciende el área de conocimiento en el que se imparten las clases.

Dado que la literatura sobre la docencia eficaz y las buenas prácticas señala la importancia de los factores motivacionales de los docentes y en ellos encontramos elementos asociados a la concepción de autoeficacia y que esta se construye a partir de las fortalezas que los actores detectan en sí mismos, el instrumento incluye esta consideración. Las respuestas recibidas por los 302 docentes expresan que dentro de las fortalezas que los profesores reconocen en ellos se encuentra el dominio de la asignatura (97 %), las habilidades sociales para establecer un clima de confianza (93,8 %) y la habilidad de motivar (89,1 %), aunque casi la totalidad considera que tiene habilidades sociales para establecer un clima seguro y motivador. La frecuencia cuando se habla de fortalezas en estrategias didácticas es de un 84,1 % que reconoce su dominio.

Estos datos indican que existe un contraste entre lo que el profesor declara como fortalezas y los aspectos que deben mejorar en su práctica. Así pues, aun cuando el 89,1 % declara tener habilidades para motivar, más de la mitad también expresa que requiere mejorar sus estrategias motivacionales.

Para determinar si existen relaciones entre las variables asociadas a los estilos del profesor se efectuaron pruebas de correlación de Spearman, encontrándose significativas las relaciones entre la frecuencia de la evaluación final con los ajustes de las actividades (.346  $p < 0,05$ ), el uso de la evaluación diagnóstica (.402  $p < 0,05$ ) y la frecuencia de la evaluación formativa (.553  $p < 0,05$ ). Considerando las propuestas de los modelos de la docencia eficaz y en particular el modelo de aprendizaje visible propuesto por Hattie (2009), la evaluación formativa, es decir, aquella que se construye a lo largo del proceso y en la que se explicita lo que se espera del alumno, muestra que es la que mayor incidencia presenta sobre la evaluación final. Tal y como se mencionó de manera previa, se efectuaron análisis de chi cuadrada, resultando signifi-



cativas ( $p < 0,01$ ): la experiencia docente, los ajustes en la planeación y la implementación. La experiencia docente resultó tener incidencia en el desarrollo de habilidades didácticas, en el fomento de habilidades de escritura de los estudiantes y del trabajo efectivo y en la planeación de ajustes.

Con los ítems que se incluyeron en las dimensiones Planeación, Conducción y Evaluación, se llevó a cabo un análisis factorial, exploratorio a través del método máxima verosimilitud con rotación varimax, considerando como criterios para establecer si el reactivo pertenecía o no al factor saturaciones iguales o mayores a 0.40. Para Planeación se encontró que los reactivos se conformaron unidimensionalmente con saturaciones adecuadas por arriba de 0,40. En el caso de la Conducción, la solución derivada del análisis factorial mostró los factores “Conducción activa” y “Conducción afectiva”. Mientras que para Evaluación el análisis reveló dos factores; no obstante, el segundo factor no se pudo consolidar, debido a que solo dos reactivos saturaron adecuadamente en este. En Evaluación, por tanto, después de descartar esos dos reactivos, se logró establecer la unidimensionalidad del constructo. Para todos los factores que se retuvieron a través del análisis factorial exploratorio se calculó el Alpha de Cronbach, a fin de examinar la confiabilidad de cada factor, encontrándose lo siguiente: Planeación a 0,719; Conducción activa a 0,658; Conducción afectiva a 0,419, y Evaluación a 0,680.

Considerando que el nivel de medición de las variables asociadas a la calidad de la comunicación con las fortalezas que el profesor detecta en su práctica son de tipo nominal, se efectuaron pruebas de correlación de Spearman, donde se encontró una correlación de 0,225 ( $p < .01$ ) entre el estilo personal y de 0,323 ( $p < 0,01$ ) con el tipo de actividades y la calidad de la comunicación. Si bien las correlaciones encontradas son de tipo medio y se encuentran por debajo de la propuesta del efecto del tamaño propuesto por Hattie y Yates (2013).

## 17. CONCLUSIONES

Los docentes encuestados conciben la docencia como un acto en el que inciden múltiples factores que se asocian a los diferentes componentes de la docencia eficaz. Dentro de ellos consideran que la calidad de la comunicación



depende tanto de su estilo personal como del tipo de actividades que llevan a cabo. Otro aspecto importante es que la planeación se encuentra relacionada con las características de los estudiantes, lo que se refleja en la flexibilidad para reorientar la planeación inicial y realizar los ajustes en las actividades. Según los resultados de este estudio, los docentes que utilizan diferentes instrumentos de evaluación consideran que la calidad de la comunicación es mejor. No fue posible establecer un perfil docente asociado a las diferentes áreas de conocimiento. Este hallazgo muestra la importancia de la experiencia docente en la planeación, conducción y evaluación, así como que, considerando que no existe una formación específica para ser docente universitario en nuestro país, los resultados obtenidos son en general positivos y de alguna manera reflejan la forma de enseñanza de los docentes de la Ibero, lo que nos permitirá desarrollar una propuesta de formación que sea adecuada a sus intereses y necesidades.

Los resultados del análisis estadístico señalan las necesidades de formación expresadas por los docentes y el poco uso de algunos instrumentos de evaluación más actualizados. Esto parece evidenciar, por un lado, a profesores con una concepción más tradicional de la docencia y, por otro, a docentes cuya reflexión es profunda sobre la importancia del dominio pedagógico y aparentemente sobre el ámbito afectivo. Sin embargo, tal y como señala la literatura, este rubro requiere una aproximación más específica para reconocer las dimensiones que inciden en esta dimensión.

Entre las variables que inciden en los procesos gestionados durante las clases, se encuentran aquellas que están asociadas a los procesos de interacción con los estudiantes, permitiendo hacer ajustes mediante el uso de estrategias de evaluación diagnóstica, formativa y final. De esta manera podemos concluir que existe evidencia dentro de las respuestas de los profesores que coinciden con las dimensiones de la docencia efectiva; entre ellas cabe mencionar el dominio disciplinar, el dominio pedagógico en tres ámbitos: la creación de un clima seguro dentro del aula, la capacidad de los docentes de establecer canales de comunicación pertinentes con los estudiantes, considerando las características de los mismos y ajustando las actividades a los grupos, y la asociación de la práctica con situaciones reales. Sin embargo, no se pudo establecer un perfil asociado a la disciplina impartida, ya que los clústeres mostraron una confiabilidad baja.



Estos resultados contrastan con la literatura consultada, en la que la dimensión pedagógica de la disciplina incide en los aprendizajes de los estudiantes. Asimismo, los docentes encuestados de la Ibero muestran interés en desarrollar habilidades de tipo afectivo, lo que indica que este es un rubro pendiente de atender dentro de la institución.

Resulta significativo el hecho de que la experiencia docente incide en las habilidades didácticas, en la planeación de ajustes y en el fomento del trabajo efectivo con los demás, así como en el desarrollo de habilidades de escritura, lo que muestra que ante la ausencia de formación específica para la docencia los profesores apelan a sus experiencias, las mismas que inciden en ámbitos asociados a la docencia eficaz, como la habilidad para ajustar los temas y la consideración de estos ajustes desde la planeación de la asignatura, desarrollo de actividades que promuevan el trabajo efectivo y la consideración de los intereses de los estudiantes y la búsqueda de acuerdos con estos últimos. Esto está en sintonía con los principios de la institución, al considerar a los estudiantes como seres integrales y con derecho a expresarse libremente, creando un clima de aula seguro.

Los resultados nos presentan a docentes sensibles a las necesidades de los alumnos para enfrentar el reto de la docencia, lo que significa que los profesores se involucran en procesos reflexivos. Pero el mensaje también es que los cursos de capacitación pedagógica que ofrece la universidad no acaban de resultar del todo pertinentes; muestra de ello es que los docentes expresan necesidades de formación en estrategias didácticas y afectivas.

Si bien no se encuentra un estilo docente característico, podemos señalar que el perfil docente de la Ibero señala a individuos empáticos, preocupados por atender las necesidades de los estudiantes, mostrándose interesados en dos aspectos: promover actividades y atender la afectividad en el aula. Los resultados señalan que, en general, los docentes son flexibles y usan instrumentos de evaluación variados, tanto en los porcentajes como en la frecuencia de uso, con una tendencia a evaluaciones tradicionales. También se indica que en el caso de esta institución la experiencia docente marca una diferencia en la calidad de la comunicación con los estudiantes.



## BIBLIOGRAFÍA

- ALLIAUD, A. y FEENEY, S. (2015). What type do we intend to train? An analysis of teacher profiles in MERCOSUR curricula. *Journal of curriculum studies*, 47(5). Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1053528>.
- BAIN, K. (2004). *What the best teachers college do*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press.
- BALL, D.; HILL, H. y BASS, H. (2005) Who knows mathematics well enough to teach third grade, and how can we decide? *American Educator*. Fall.
- BALL, S. J. (2012). *Politics and Policy Making in Education: explorations in sociology*. Routledge.
- Banco Mundial (2017).
- BROPHY, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist*, 41(10), 1069-1077.
- CENEVAL (2016).
- CID-SAUBUCEDO, A.; PÉREZ-ABELLÁN, A. y ZABALZA, MIGUEL A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la universidad de Vigo. *RELIEVE*, 15(2), 1-29.
- CID SABUCEDO, A.; ZABALZACERDEIRIÑA, M. y DOVAL RUIZ, M. (2012). La docencia universitaria: un modelo para su análisis. *REDU: Revista De Docencia Universitaria*, 10(1), 87-104.
- DELORS, J. (1997). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. México. Dower-UNESCO.
- GARCÍA-CABRERO, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la enseñanza. *Revista Digital Universitaria*, 10(11), 3-10.
- GARCÍA CABRERO, B.; LOREDO ENRÍQUEZ, J. y CARRANZA PEÑA, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 10(SPE.), 1-15.
- GARCÍA CABRERO, B.; LOREDO, J.; LUNA, E.; PÉREZ, C.; REYES, R.; RIGO, R. y RUEDA, M. (2011). Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. En M. Rueda (Ed.), *La evaluación de la docencia en la Universidad. Perspectivas desde la Investigación*



- y la intervención profesional (pp. 13-86). México: UNAM, IISUE, Plaza y Valdés Editores.
- GOETZ, T.; ZIRNGIBL, A.; PEKRUN, R. y HALL, N. C. (2003). Emotions, learning and achievement from an educational-psychological perspective. En P. Mayring y C. von Rhoebeck (Eds.), *Learning emotions: The influence of affective factors on classroom learning* (pp. 9-28). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- GONZÁLEZ, C. (2010). El aprendizaje y el conocimiento académico sobre la enseñanza como claves para mejorar la docencia universitaria. *Calidad en la Educación*, 33, 123-146.
- HATTIE, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- HATTIE, J. y YATES, G. C. (2013). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge.
- KUH, G. D.; CRUCE, T. M.; SHOUP, R.; KINZIE, J. y GONYEA, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563.
- LOREDO ENRÍQUEZ, J.; ROMERO LARA, R. y INDA ICAZA, P. (2008). Comprensión de la práctica y la evaluación docente en el posgrado a partir de la percepción de los profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(SPE.), 1-16.
- LOREDO, J.; SALDAÑA, M. S. y ROMERO, R. (2012). Una mirada alternativa a la evaluación de Posgrado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2).
- MARZANO, R.; PICKERING, D.; ARREDONDO, D.; BLACKBURN, G.; BRANDT, R.; MOFFETT, C.; PAYNTER, D.; POLLOCK, J. y WHISLER, J. (2005). *Dimensions of Learning Teacher's Manual*, 2.ª Ed., Libroelectrónico.
- MARZANO, R. J.; MARZANO, J. S. y PICKERING, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.
- MARZANO, R. J. y BROWN, J. L. (2009). *A handbook for the art and science of teaching*. ASCD.
- MORTIMORE, P.; SAMMONS, P. y THOMAS, S. (1994). School Effectiveness and value added measures. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1(3), 315-332. DOI: 10.1080/0969594940010307.
- OECD (2012).



- PEKRUN, R.; GOETZ, T. ; PERRY, R. P.; KRAMER, K. ; HOCHSTADT, M. y MOLFENTER, S. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the test emotions questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 17(3), 287-316. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/10615800412331303847>.
- POSNER, C. (2004). Enseñanza efectiva. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 277-318.
- ROMPELMANN, L. (2002). *Affective Teaching*. Lanham, MD: University Press of America, Inc.
- RUTHVEN, K. (2005). Improving the development and warranting of good practice in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 35(3), 407-426.
- SHULMAN, L. (1997). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- SHULMAN, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de curriculum y profesorado*, 9(2).
- STÜRMER, K.; SEIDEL, T. y SCHÄFER, S. (2013). Changes in professional vision in the context of practice. *Gruppendynamik Und Organisationsberatung*, 44(3), 339-355.
- ZABALZA, M. A (2003). *Competencias docentes del profesorado universitaria. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión Universitaria*, 5, 68-80
- ZABALZA, M. A. (2012). El estudio de las buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17.

