

Universidad Iberoamericana Ciudad de México

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



“ESTILOS DE ENSEÑANZA DE LOS PROFESORES RECONOCIDOS
POR SU DESEMPEÑO DOCENTE DURANTE LOS PERIODOS
ACADÉMICOS OTOÑO 2014 Y PRIMAVERA 2015 EN LA
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO”

TESIS

Que para obtener el grado de

**MAESTRA EN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA
EDUCACIÓN**

Presenta

MIREYA KARINA COVA LARA

Director

DR. JAVIER LOREDO ENRÍQUEZ

Lectores

FRANCISCO ALVARADO

RAÚL ROMERO LARA

Ciudad de México

2017

La tesis que a continuación se presenta,
se realizó como requisito para la obtención del título de
Maestra en Investigación y Desarrollo de la Educación
que se llevó a cabo gracias al programa de beca otorgado por la
Secretaría de Relaciones Exteriores a través de la
Dirección de Intercambio Académico.

AGRADECIMIENTOS

Para alcanzar otro objetivo desde lo profesional se requiere de trabajo, esfuerzo y dedicación indudablemente; pero ¿qué habrían sido todas esas horas de esfuerzo sin el apoyo de quienes están viviendo este proceso conmigo? Unas más, otras menos, pero personas que estaban aportando a un proyecto, mi titulación como Maestra de la Universidad Iberoamericana. Por ello, quiero aprovechar y agradecerles de manera breve en estas líneas e inmensa de corazón.

Primeramente, a ti mi Dios, gracias por darme la fortaleza día tras día, y enseñarme que si se pueden alcanzar los sueños, que la fe y la constancia son la combinación perfecta, que las pruebas más difíciles nos harán más fuertes.

A mis viejos, Guillermo Cova y Mireya Lara De Cova, gracias por darme fuerzas desde la distancia, pero siempre fuertes asegurándome que estos logros son los que más se le agradecen a la vida. Gracias por decirme que el estudio es lo más grande; creo que por eso me encanta estudiar. Gracias por enseñarme lo que sé, por eso soy quien soy y gracias por inculcarme cada uno de los valores que hoy en día son mi bandera.

A mi esposo, Gilberto Rojas, gracias mi negro por apoyarme, gracias por creer en mí y seguirme en mis sueños por arriesgados que sean, gracias tomarme de la mano y acompañarme en estos rumbos que emprendimos juntos, gracias por ser mi compañero de vida y de sueños. Han sido días difíciles, divertidos, momentos en los que hemos aprendido que lo fácil es aburrido y que hay situaciones en los que las lágrimas son el complemento para un final feliz. Gracias por cada traspaso, por levantarme cuando decaigo, por acordarme de que, si puedo, por darme razones para seguir luchando juntos porque así somos más fuertes, por cocinar para que yo pueda avanzar sin contratiempos. Definitivamente Gracias.

A mi familia en México, hermanos (Marlyn y Enrique Cova), sobrinos (Marigaby, Adrián y Sofía) y cuñado (Gabriel Parra) gracias por tenerme paciencia ustedes han vivido este proceso conmigo y me han visto ignorarlos por la computadora y por los libros; mis hermanos preguntan ¿hasta cuándo estudias?, mis sobrinos preguntan ¿cuándo voy a jugar?, mi cuñado

pregunta ¿cuánto falta? Hoy les digo a todos, estamos listos, gracias por la paciencia, la tolerancia, la espera y sus consejos. Gracias a mis hermanos por ceder sus laptops para mis avances nocturnos.

A mis compañeros de estudio, de quienes tanto aprendí por ser un grupo tan diverso y rico profesionalmente; pero muy especialmente a Laura, Daniel y Socorro, gracias por ser esos amigos que México me trajo para recorrer este camino y de quienes en ningún momento obtuve una negativa como respuesta.

A mi asesor de tesis el Dr. Javier Loredo por la oportunidad de participar en el proyecto de investigación con académicos de otras instituciones, de donde pude obtener diversidad de aprendizajes y experiencias de investigación.

Agradecer al departamento de Diseño Gráfico y su coordinador el profesor Otilio Parada por el apoyo prestado tanto en espacios, materiales y consejos oportunos. Gracias fueron un aporte importante en la recta final de este camino.

Para finalizar, gracias a esta tierra por habernos recibido con nuestras maletas llenos de sueño y esperanzas desde el momento que salimos de nuestra hermosa y amada Venezuela. Gracias a la Virgen de Guadalupe por colocar en nuestro camino personas que nos han brindado su apoyo y amistad incondicional. A la Secretaria de Relaciones Exteriores y su programa becas para extranjeros, quienes se encargan de brindarnos el apoyo económico para llevar a cabo los estudios. Gracias.

DEDICATORIA

El tiempo dedicado, los esfuerzos realizados, los aprendizajes adquiridos y las experiencias vividas se las quiero dedicar a Dios por guiarme, al Dr. José Gregorio por darme salud y la Virgen de Guadalupe por cuidar mis pasos.

Se la dedico a mis viejos por ser mis principales ejemplos, mis puntos de partida, los responsables de mis metas, por enseñarme a persistir y luchar hasta el último momento sobreponiendo la razón ante el corazón.

Se la dedico a mi matrimonio, nuestro proyecto de vida Gilberto Rojas, donde constantemente abriremos y cerraremos ciclos con los aprendizajes y experiencias que cada uno implique; esta tesis la vivimos e hicimos juntos así que para nosotros va.

INDICE

Contenido

LISTA DE CUADROS.....	9
RESUMEN	10
INTRODUCCIÓN	12
CAPITULO I PRESENTACIÓN	17
Problema De Investigación.....	17
Justificación	27
CAPITULO II UNIVERSIDAD IBEROAMERICA, CIUDAD DE MÉXICO	30
Caracterización de la Universidad Iberoamericana	30
Modelo educativo Ignaciano: Pedagogía ignaciana.....	31
Perfil Del Profesor Para La Universidad Iberoamericana.	33
Funciones de los Profesores de la Universidad Iberoamericana.	34
CAPITULO III ESTILOS DE ENSEÑANZA.....	37
Enseñanza.....	37
Enseñanza Eficaz	38
Estilos Docentes.	43
Enseñanza y Estilos de enseñanza.....	50
Cuadro Comparativo Estilos de Enseñanza	69
CAPITULO IV FORMACIÓN Y PRÁCTICA COMO MARCO PARA HABLAR DE ESTILOS.....	72

Formación Docente	73
Práctica Docente	83
Fases de la práctica docente	88
CAPITULO V METODOLOGÍA.	90
Paradigma de Investigación	90
Tipo de Investigación.	92
Diseño de Investigación	93
Procedimientos.	94
Construcción del instrumento.....	94
Validación del instrumento.....	94
Piloteo del Instrumento.	95
Selección de muestra.	95
Aplicación del Cuestionario.....	97
Análisis de resultados.....	98
CAPITULO VI PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	99
Descripción y Análisis General de Variables.....	101
Rasgos Característicos de los Profesores.	101
Análisis de Práctica de los “Mejores” Profesores de la Universidad Iberoamericana	111
Correlación de Variables de Práctica Docente	145
Análisis por Variables Control	160
Variables: Sexo y Experiencia Profesional en Educación Superior.....	161
Variables: Tipo de contrato con la universidad y el tiempo de experiencia profesional en educación superior.....	173
Variables: Edad y el tiempo de experiencia profesional en educación superior	181
Variables: números de cursos y horas de trabajo semanales en educación	186

Descripción y Análisis General de Variables Por Área De Conocimiento.....	191
CAPITULO VII LOS “MEJORES” DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO Y SUS ESTILOS DE ENSEÑANZA.....	199
Identificación de Estilos de Enseñanza	206
Estilos identificados según Gargallo, Suárez, Garfella y Fernández (2011)	207
Estilos identificados según Grasha 1999, Monereo, Castello, Clariana, Palma y Pérez en 2004 y Patiño 2015	214
CONCLUSIONES	224
REFERENCIAS.....	235
ANEXO #1 CUESTIONARIO.....	251
ANEXO #2 DATOS PERSONALES	264
ANEXO #3 ANÁLISIS DE VARIABLES CONTROL SIGNIFICATIVAS.....	269

LISTA DE CUADROS

Cuadro #1 Elaborada a partir de Gargallo, Suárez, Garfella y Fernández (2011)	60
Cuadro #2 Se incluyen los distintos autores considerados para la redacción del capítulo y las principales características de los modelos de estilos docentes propuestos. Fuente: Elaboración propia	63
Cuadro #3 Comparativo Estilos de Enseñanza	70
Cuadro #4 Muestra cada una de las secciones en las que se divide el cuestionario y la cantidad de ítems que conforman cada sección	98
Cuadro #5 Estilos identificados según Gargallo, Suárez, Garfella y Fernández (2011)	211
Cuadro #6 Estilos identificados según Grasha 1999, Monereo, Castello, Clariana, Palma y Pérez en 2004 y Patiño 2015	218

RESUMEN

El objetivo del estudio fue analizar los estilos de enseñanza de los profesores reconocidos por su desempeño docente en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Se tomó como punto de partida una serie de fundamentos teóricos en los que se establece que los estilos de enseñanza están relacionados con las prácticas y la formación de los docentes.

La práctica docente actualmente enfrenta la problemática de que los profesores cuentan con una formación especializada en su disciplina, más no en pedagogía; lo que conlleva a no tener conocimientos en términos de planeación, estrategias de conducción, ni diversidad en las formas de evaluación a implementar durante la clase; por tanto, la práctica va a depender de los métodos con los que estos fueron formados.

Para la obtención de los datos se elaboró un cuestionario, que previo a su aplicación fue validado y piloteado por expertos. Para facilitar el llenado del cuestionario se pasó a google drive y ya contando con la liga de acceso, se envió a través de un correo electrónico a la muestra. Donde esta estuvo constituida por 44 docentes que fueron reconocidos por la universidad en términos de su práctica y labor dentro de la institución durante los periodos académicos otoño 2014 y primavera 2015.

Es una investigación de índole cuantitativo. Las respuestas fueron analizadas a través de tablas de contingencia, frecuencias, análisis factoriales, entre otros, con los que se buscó caracterizar a los docentes que consiguen buenos resultados en las diferentes evaluaciones relativas a sus prácticas; posteriormente se establecieron generalizaciones en términos de los estilos de enseñanza.

Con los resultados obtenidos se realizó una caracterización socio-profesional de los docentes y se consideraron relaciones entre diversas variables para caracterizar la práctica de los docentes fundamentado en lo que dicen hacer.

A grandes rasgos se logró encontrar que la aplicación de cuestionarios para la identificación de determinados estilos de enseñanza va a depender de los docentes, sus intereses y su

formación. Es por ello que el análisis incluyó diversos autores que permitieron dar sustento a cada uno de los hallazgos; se pudo evidenciar que los docentes reconocidos como los “mejores” por parte de la universidad y evaluados de manera satisfactoria por los estudiantes por dos periodos académicos consecutivos se caracterizan por poseer estilos de enseñanza centrados en docentes y estudiantes flexibles dentro de la normatividad y centrados en los estudiantes como seres reflexivos y sociales. En ambos casos se destacan tanto la flexibilidad de los docentes durante las diferentes etapas de su práctica, como la posibilidad de considerar en todo momento las características de los estudiantes y sus estilos de aprendizaje.

Palabras claves: Estilos docentes, Práctica docente, Educación superior y Perfil docente.

INTRODUCCIÓN

La investigación tuvo como principal interés los profesores de educación superior y más específicamente el conocer sus prácticas; el estudio se llevó a cabo en la Universidad Iberoamericana Cd. México; y surge por la necesidad de dar respuestas al personal docente de qué requiere actualmente tanto la sociedad como la institución, en torno a las características que deben poseer los docentes profesionalmente y las oportunidades con las que cuentan por parte de la propia institución para el logro de los objetivos.

A través de la revisión de literatura se evidenció que una amplia gama de estudios apunta a la necesidad de desarrollar de manera conjunta los procesos de transformación de la formación y actualización del profesorado. Para ello se requiere detectar aquello en lo que es necesario formar docentes, a fin de dilucidar los medios adecuados, así como conocer las formas típicas de enseñanza de los profesores universitarios, sus estilos de enseñanza. Uno de los mayores problemas en relación con los estilos de enseñanza, es el desconocimiento que la mayoría de las personas tiene de su forma de aprender y de enseñar. Con frecuencia, los profesores no tienen ni la menor idea de su estilo personal de enseñanza (Laudadío, 2012).

Es importante destacar que se entendieron los estilos de enseñanza como la configuración de la conducta del profesor y, del modelo educativo que sustentan un modo determinado de enseñar (Laudadio y Mazzitelli, 2015). Los autores Heimlich y Norland (2002) establecieron que los estilos de enseñanza dejan en evidencia las preferencias en los modos de enseñar de los docentes, las cuales suponen determinadas concepciones de enseñanza. Al retomar estos autores se pretende dilucidar en el cómo se están entendiendo los estilos de enseñanza y lo que estos involucran; para ello se consideran modelos propuestos por diversos autores que califican a los docentes en determinados estilos dependiendo de las actividades que llevan a cabo durante la planeación, conducción y evaluación de los aprendizajes.

Uno de los modelos considerados para la clasificación de los estilos fue propuesto por Patiño (2015) quien identificó una serie de estilos dentro de la misma universidad, producto de la comunicación con un grupo de docentes que calificó como de excelencia según criterios

establecidos por el Área de Reflexión Universitaria (ARU); la misma establece que dentro del ejercicio profesional los docentes son particulares, por la relación entre sus estilos y características personales; la autora logró identificar siete estilos docentes, que denominó como: artístico – intuitivo, involucrado, terapéutico, socrático – mayéutico, académico, reflexivo – investigador y el institucional – disciplinado.

Partiendo de esta investigación y los elementos teóricos mencionados, se buscó la identificación y análisis de los estilos de enseñanza que poseen los profesores de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Para seleccionar la muestra, se encontró que anualmente la institución destaca a un grupo de docentes bajo una serie de criterios institucionales teniendo como base sus prácticas y labor docente.

La contribución de la investigación se enfoca en los rasgos característicos de los docentes que son considerados como los mejores prestadores de servicios profesionales y académicos dentro de la institución; bien sean de tiempo o de asignatura que se hicieron acreedores del premio al estímulo del desempeño docente por los periodos escolares de otoño 2014 y primavera 2015. Se compartirá lo que hacen dichos docentes, que tipo de formación tienen y han adquirido durante su proceso de formación continua, los recursos que implementan y sobretodo de qué manera los implementan durante la práctica.

Producto de la problemática hasta aquí descrita, se formularon una serie de interrogantes que van a dar lugar al logro del objetivo de la investigación. Teniendo los datos y respuestas requeridas, se pudo afirmar que no existen diferencias sustanciales entre lo que hacen los profesores dentro del aula respecto al sexo; pero si fueron notorias las diferencias entre aquellos que tienen mayor o menor experiencia en educación superior e inclusive en el tipo de contratación que mantienen con la institución. Relativo a las áreas del conocimiento en la que los docentes se desempeñan se obtuvieron diferencias debido a que depende de la temática o actividad que desarrollen emplearán unas u otras estrategias.

Se realizó un análisis que incluyó diversos autores y se obtuvo que los docentes fueron caracterizados por poseer estilos: centrados en los estudiantes, donde estos son considerados como seres reflexivos y sociales. Algunos de los rasgos docentes más característicos fueron

la flexibilidad de los docentes durante los diferentes procesos y etapas de la práctica, el considerar en todo momento las características de los estudiantes y sus propios estilos de aprendizaje, entre otros aspectos que podrán ser encontrados en el texto.

Entre las conclusiones a las que se pudieron llegar, vale la pena rescatar que la identificación de los estilos de enseñanza puede llegar a ser considerado punto de partida para reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza y la coherencia entre la concepción teórica y el modo concreto de enseñar. Los estilos pueden involucrar elementos tanto internos como externos a los docentes. Internos ya que varias de las investigaciones coinciden en afirmar que la formación inicial y/o continua, los perfiles particulares, la forma de ejercer sus prácticas y la forma de ser como persona del profesor pueden llegar a determinar su estilo.

A continuación, se muestra una descripción de la manera en que se estructura la investigación desde la problemática propuesta hasta los resultados encontrados.

Estructura capitular.

La información está estructurada por capítulos que contienen problemática, marco teórico (donde se encuentran los argumentos teóricos que sustentan la investigación), marco contextual (en el que se describe la institución en la que se desarrolla la investigación), marco metodológico (que contiene los procedimientos a seguir para la recolección de datos, los resultados encontrados, el análisis e interpretación de los mismos) y para finalizar la conclusión en la que se dan respuesta a los objetivos propuestos y algunas recomendaciones que darán apertura a próximas investigaciones.

Luego de los capítulos se encuentra la lista de referencias que fueron consultadas. Tal como se mencionó el primero de los capítulos contiene el planteamiento del problema, en el que se da una breve reseña de los antecedentes y contexto en la que se desenvuelve la investigación hasta llegar a la problemática. En el mismo capítulo se pueden encontrar: las preguntas de investigación, objetivos tanto específicos como generales, y la justificación. El objetivo

general está planteado como “el análisis de los estilos de enseñanza de los profesores de la Universidad Iberoamericana Ciudad México”.

El siguiente apartado, (capítulo dos) contiene parte de la revisión de la literatura con algunos elementos a destacar, tales como, investigaciones que se han realizado en diversidad de momentos y contextos que le dieron orientación a la investigación que a su vez fueron incluidos como antecedentes. Producto de la revisión de la literatura se encontró que los autores relacionan los estilos docentes con otra serie de elementos que se consideraron como categorías para el análisis de las respuestas. Dichas categorías son la formación docente y las buenas prácticas; que llevaron al establecimiento de estilos de enseñanza, también definidos y caracterizados por la literatura.

En relación a la metodología de investigación, esta se encuentra en el tercer capítulo que fundamentada en Hernández, Fernández y Baptista (2010) corresponde a un paradigma de tipo cuantitativo, en la que la recolección de datos se realizó a través de la aplicación de un cuestionario previamente validado y piloteado. Adicionalmente, se incluye el proceso de elaboración del instrumento (cuestionario). Para ello se requirió la consulta de diversidad de referencias y trabajos en la misma línea de investigación de los últimos tiempos. Ya estructurado el mismo se sometió a procesos de validación a través de expertos y se piloteó con profesionales de la docencia perteneciente a diferentes instituciones.

La aplicación del cuestionario se realizó en línea, a través de una plataforma virtual. El link para su acceso se les hizo llegar por medio de correos electrónicos en los que se les pedía de su colaboración para el llenado del mismo, en el transcurso de la semana se les hizo llegar un recordatorio dirigido directamente a los docentes que no habían dado respuesta y con una nueva liga con mayores facilidades de acceso al mismo.

Como muestra fueron considerados los docentes reconocidos y destacados por parte de la universidad durante dos periodos académicos consecutivos. Para dicha selección los docentes debieron cumplir con una serie de requerimientos y exigencias preestablecidos por la institución. En ella participaron estudiantes, coordinadores, directores, especialistas y personal directivo.

Uno de los elementos a destacar de la investigación fue identificar, caracterizar y analizar lo que hacen dichos docentes que los hace ser merecedores de un reconocimiento como los “mejores” profesores en relación a su práctica y formación profesional para posteriormente difundir dichos resultados en pro de mejoras educativas en la institución.

En el cuarto capítulo se encuentran los datos y relaciones establecidas, las cuales fueron organizados en relación a cada una de las variables control, edad, sexo, años de experiencia docente en educación superior, tipo de contrato que mantienen con la institución, cantidad de cursos diferentes y el total de horas semanales docentes; estas variables fueron relacionadas con las de formación, planeación, conducción, evaluación y clima del aula.

Con cada una de ellas se obtuvieron datos descriptivos tanto a través de tablas de frecuencia como tablas cruzadas que permitieron evidenciar relaciones entre las diferentes variables; posteriormente se elaboró una serie de cuadros que permitieron agrupar los datos e ir evidenciando caracterizaciones de los docentes según sus rasgos profesionales y personales. Estas tablas fueron descritas y analizadas para finalmente realizar afirmaciones acerca de lo que hacen los docentes dentro del aula.

Seguidamente, se tomó en cuenta la variable área de conocimiento, ya que fundamentado en la teoría los estilos de enseñanza estos están relacionados con la formación de los docentes, sus fortalezas, debilidades, los contenidos disciplinares y las estrategias didácticas que emplean. En este sentido se pudieron realizar afirmaciones sólo de algunas de las áreas de conocimiento debido a que surgieron casos en las que algunas áreas sólo contaban con tres docentes, lo que impidió realizar un estudio a mayor profundidad acerca de lo que hacen.

Para finalizar, se incorpora el capítulo conclusiones en el que se establecieron comparaciones con la teoría y lo que dicen los autores que dieron cabida bien sea a la comprobación de los resultados obtenidos como a refutar con respecto a lo que otros teóricos han encontrado. En la mismas se identifican los estilos de enseñanza encontrados en la muestra de investigación. Se incluye la lista de referencias en la que se organizan en orden alfabético y bajo las reglas establecidas por la APA cada uno de los diferentes documentos, libros de textos, informes, reportes, entre otro tipo de material que proporcionó la fundamentación requerida.

CAPITULO I PRESENTACIÓN

Problema De Investigación

Las investigaciones pueden ser abordadas desde diversas posturas, lo importante es establecer los elementos que problematizan la situación a estudiar; por tal razón el capítulo que a continuación se desarrolla contiene la descripción del contexto y algunos rasgos que destacan el problema central de la misma, siendo estos los que conllevan a la formulación de una serie de preguntas y objetivos de investigación.

Las problemáticas relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje en educación superior fundamentado en investigaciones previas, han sido relacionadas con la formación continua de los docentes, su práctica, los perfiles individuales y los estilos de enseñanza que estos implementan en el ejercicio de la docencia. En la Universidad Iberoamericana Ciudad de México dentro de su ideario institucional se establecen una serie de principios básicos que determinan un perfil “ideal” del docente; es importante destacar que como parte del ideario se hacen explícitos los elementos que todo docente debe considerar para desarrollar su práctica. Por tanto, es importante esclarecer para información de otros profesionales de la misma institución el qué, en qué momentos hacen y cómo hacen estos docentes dentro de su quehacer para que la universidad los resalte.

Las universidades se consideran como espacios de diversidad, donde sus integrantes tienen oportunidades de adquirir, generar y compartir conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas y valores (Bautista, 2008). En sus orígenes (s.XIII), la universidad tuvo como fin el desarrollo de artes liberales y el carácter de transferencia cultural, pero a partir del siglo XIX respondió a un propósito que concebía a la función de la educación como actividad de interés público (Peñalba, s.f.). En el caso particular de las naciones en desarrollo, la historia de la educación superior se ha visto influenciada por la fiscalización gubernamental y el control burocrático (Philip, 2004) ya que se ha mantenido una tradición de subordinación en la profesión académica del mundo en desarrollo, puesto que los escritos y en ocasiones la

enseñanza de los profesores tiene consecuencias políticas directas fuera del ámbito universitario. En México durante la década de los 90 el sistema de educación superior, tuvo una expansión con la que se vieron en la necesidad de vincular la educación y el mercado de trabajo, con la finalidad de encontrar una educación de excelencia¹ (Fernández y Pérez, 2013).

Por su parte, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) afirma que las instituciones de educación superior en México, cumplen con dos objetivos: satisfacer las necesidades del personal altamente calificado que requiere el Estado y formar intelectuales que conserven, difundan y establezcan la nueva cultura (Bautista, 2008). Para dar respuesta a estos objetivos Rangel (2000) en su investigación establece como propósitos de la educación superior en México el avance y la difusión del conocimiento argumentando que las licenciaturas están diseñadas primordialmente para la transmisión de conocimiento, que le permitirían la adquisición de habilidades de manera integral, e inclusive su incorporación al campo laboral.

En la búsqueda de respuestas a estos objetivos y propósitos vale la pena destacar que las instituciones de educación superior están conformadas por académicos, personal administrativo, de servicio, entre otros; siendo todos necesarios para el cumplimiento de sus funciones como universidad, sin embargo, uno de los elementos centrales de la universidad son los profesores. Ya que la labor que ellos cumplen tanto en la docencia, la investigación, como la difusión de la cultura, es fundamental para el proceso de aprendizaje de los

¹“Educación en excelencia” tiene que ver con las actividades que surgen del individuo y del grupo que con las tareas obligatorias e impuestas. Conecta más con un modelo en el que el alumnado se implica y se responsabiliza de su aprendizaje. Toda acción, entre las que está el aprender, requiere entrega y dedicación, pero puede compaginarse con el optimismo, el pensamiento positivo, la iniciativa, la responsabilidad, etc. Estas convicciones son las que generan motivación, esfuerzo y “excelencia”, en lugar de buscarlas, como se pretende, en la exigencia, en el refuerzo de la autoridad del profesor, en la competitividad y en una convivencia con normas más estrictas (Ontoria, 2002).

estudiantes. Esto es ratificado por Cáceres (2006) quien afirma que para que la universidad cumpla con sus objetivos, requiere de profesores preparados, que no sólo sepan el contenido de los programas, sino que sepan enseñar su propia disciplina, de ahí la necesidad de que la universidad forme sus profesores dotándolos de capacidades pedagógicas.

En la Universidad Iberoamericana, actualmente se desarrolla un modelo educativo jesuita², el cual consiste en un conjunto armónico e integrado de valores y experiencias pedagógicas (Ibero, consultado 4 febrero de 2016). Dentro de este modelo la universidad destaca la formación humanista, resaltando que está enfocada en “lograr el desarrollo integral de los hombres y las mujeres, comprendidas dentro de un marco humanista, para que sean profesionales conscientes, competentes, compasivos y comprometidos” (Ibero, consultado 4 febrero de 2016).

En estos modelos educativos, son los profesores quienes deben promover y desarrollar ambientes que propicien el desarrollo de competencias en los estudiantes para que puedan resolver situaciones reales, aplicando conocimientos teóricos con responsabilidad social³(Romero, 2014). La actividad del profesor ha sido y seguirá siendo tema de estudio de la didáctica y de la investigación ya que cada vez es más evidente el papel de facilitador por la calidad del proceso de enseñanza y de aprendizaje (Cáceres, 2006).

También han aumentado considerablemente las exigencias en relación a la titulación disciplinar para que los docentes puedan formar parte de instituciones de educación superior,

²Este modelo consiste en un conjunto armónico e integrado de valores y experiencias pedagógicas cuyas características son: la utilidad, la promoción de la justicia, la formación humanista y la vivencia de la fe (Folleto General del Modelo Educativo Jesuita, Consultado: 4 febrero de 2016). Este modelo educativo consiste en una visión sintética de enfoques pedagógicos y una representación ejemplar del proceso de enseñanza - aprendizaje, determinados por el modo de ser y de proceder de los jesuitas, que buscan encontrar a Dios en todas las cosas.

³La responsabilidad social, se refiere a todo lo que involucra el desarrollo sostenible en el marco del ejercicio de la soberanía y tiene como sustento los compromisos, tangibles o no, asumidos por una organización en relación con sus diferentes públicos. Estos compromisos se dan en el cumplimiento de sus obligaciones económicas, sociales y medioambientales (Valarezo y Túñez, 2014). En este sentido la universidad posee un programa de responsabilidad social con el fundamentalmente promueve la transformación de la sociedad que, en coordinación con organizaciones nacionales e internacionales, genera acciones que benefician especialmente a los más pobres y marginados, y favorecen el cuidado del medio ambiente (Plan Estratégico Universidad Iberoamericana Ciudad de México 2013 - 2020, Consultado: 4 febrero de 2016).

siendo ello ratificado por Giusti (2007) quien asegura que cada vez son menos las exigencias en términos de preparación pedagógica para que un profesor pueda ser contratado, debido a que las autoridades desconocen la importancia de esta formación en beneficio de la práctica docente y por tanto mejores resultados de aprendizaje.

Álvarez-Rojo et al. (2011) destacan que el profesorado universitario necesita una formación inicial y permanente centrada en su desarrollo docente; para garantizar no solo una formación de calidad⁴ de los futuros profesionales sino que al mantenerse en constante formación se actualizan y mantienen al día con las diversas investigaciones que se dan en el ámbito educativo. El enfatizar como elemento significativo la formación continua e integral implica realizar inclusiones y adaptaciones a los programas de formación, capacitación y actualización docente.

Estos cambios y adaptaciones han originado diversidad de modelos, programas e investigaciones, para la introducción y re estructuración del cómo se conciben los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estos cambios van desde el trabajo por competencias, colaborativo, actividades dentro y fuera del aula, trabajo individual, entre otras medidas que suponen la combinación de modelos y estrategias que constituyen un reto y una oportunidad de cambio para el profesorado universitario.

Al contextualizar la problemática, ha sido evidente que la profesión docente en México, ha estado orientada al cumplimiento de indicadores que derivan de distintos modelos de universidades y vida académica generados en otras partes del mundo. Los diversos intentos de adoptar formas y modalidades para la vida académica en México han sido emprendidos con sentido de urgencia, y suelen generalizar, al menos en el discurso, la situación y condiciones de algunas universidades en el mundo, como si sus peculiaridades fueran propias del sistema de educación superior en el país de referencia (Philip 2004).

⁴Definir y caracteriza una formación de calidad no es posible, ya que esto implicaría plantearse un proceso de formación orientado a la mejora de la calidad docente e investigadora que ignore las demandas individuales de cada docente dentro de su área disciplinar. “Combinar el desarrollo individual e institucional genera sus tensiones, pero el mensaje es evidentemente claro. Nadie puede obtener uno sin el otro” (Mateo, 2012).

Peñalba (s.f.) en su investigación confirma que los cambios deben estar adaptados a las necesidades de la sociedad, y que el punto de partida debe de ser la actualización de los planes y programas de estudio. Para luego abordar a la modernización de las formas de enseñanza y por último del aprendizaje, con el objeto de que al dejar de manera explícita la información conceptual a transmitir, los recursos a utilizar, los elementos de ejecución que muestren el diseño a implementar se podrán observar los cambios e implicaciones en el aprendizaje.

En las instituciones de educación superior estos cambios son aún más necesarios sobretodo donde se forman a los futuros formadores, debido a que no hay quien forme a los profesores en educación superior como profesores. A la formación de formadores no se le ha dado en la mayoría de los casos la importancia que requeriría dentro del sub sistema educativo. La estrategia de formación y capacitación en la práctica es muy económica, pero la escasa inversión ha causado el rezago y la marginación educativa para estudiantes.

Este proceso formativo ha pasado a constituir un reto para la educación y más aún para la educación superior debido a que si un planteamiento de la educación es la calidad⁵ entonces es necesario destacar la figura del profesor como punto nodal en el camino hacia la anhelada calidad educativa⁶. Existen aspectos a valorar para la efectividad de la enseñanza, entre ellos los métodos instruccionales. Refiriéndose, a las prácticas educativas⁷ que desarrolla.

⁵La calidad es abordada desde diversas perspectivas. Desde la “eficacia”, para medir el alcance de los objetivos propuestos; desde la “eficiencia” que implica la optimización en el uso de los medios y recursos, también se mide por el grado de satisfacción de quienes la reciben. Estos y otros aspectos son relacionados por Salazar (2008) en su investigación acerca de la calidad en la educación pública.

⁶ Siguiendo lo establecido en el Programa Sectorial 2013 – 2018 de la Secretaría de Educación Pública, una educación de calidad “estará abocado centralmente a los aspectos relativos a la evaluación de la calidad de la educación; para ello, el ámbito de trabajo prioritario será definido por el correspondiente Programa Cumbre”. A su vez en el mismo programa sectorial contempla que la calidad educativa estará relacionada con dimensiones, tales como: la eficacia, cuando se logra que los alumnos aprendan lo que está en el programa; pertinencia, se refiere a aquellos contenidos que responden a las necesidades de los individuos; por último, los procesos, representando ellos los medios que le brinda el docente a los alumnos para el buen desarrollo de su experiencia educativa.

⁷La práctica educativa representa un momento de constante formación, un espacio en el que aprenden y se autoforman los docentes a partir de la nueva información que los alumnos descubren al investigar, cuando comparten sus experiencias de aprendizaje hasta que el mismo profesor asume como necesidad personal, la posibilidad de investigar y replantear su quehacer cotidiano en el aula y su forma de ser (Barrón y Chehaybar, 2007). Esta abarca los procesos de planeación docente, evaluación y los efectos de instrucción por parte del docente.

Algunos profesores piensan que no hay por qué variar la forma en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza, otros creen importante el cambio, pero no saben cómo hacerlo; en esos casos se precisan de referentes prácticos, tales como, la práctica de colegas experimentados (González, Fiz y Ayerdi, 2012). En este sentido, las deficiencias más notorias se evidencian en aquellos profesores que no han tenido formación en pedagogía, porque repiten patrones de cuando fueron formados, o por su experiencia docente.

El proceso formativo de los docentes va a reflejarse tanto en su perfil docente como en su práctica; siendo ello ratificado por Saroyan y Snell (1997) quienes encontraron que la práctica docente está relacionada con el proceso de planificación, conducción y evaluación. Donde la planificación es un paso en el que los estudiantes deben ser incluidos en cada actividad. Durante el proceso de desarrollo y conducción de la clase, existen elementos que van desde el tono de voz, pasando por el manejo del contenido, hasta la manera de iniciar y cerrar cada actividad; elementos que son importantes para contar con la atención de los estudiantes y su continua participación durante el proceso formativo. Como se mencionó con anterioridad, estos elementos forman parte de la definición de práctica docente; donde esta no ha sido caracterizada de forma fortuita ni espontánea, sino producto de la influencia de diversos paradigmas pedagógicos y psicológicos.

Tal como se ha venido destacando, la práctica docente enfrenta la problemática de que los profesores cuentan con una formación especializada en su disciplina, mas no pedagógica, por lo tanto su práctica va a depender de los métodos con los que fueron formados y de las herramientas adquiridas durante su experiencia profesional; además de que buscan cumplir en la medida de sus posibilidades con las exigencias que la institución pre establece; inclusive la universidad ofrece premios y reconocimientos a quienes según la perspectiva de los diferentes grupos evaluadores cumplen con estos criterios de evaluación.

Es importante, que las evaluaciones docentes sean congruentes con el modelo educativo, la filosofía, la misión y la visión de cada institución, con el objeto de dar cumplimiento con uno de sus objetivos, la mejora de la práctica docente (Loredo, Romero e Inda, 2008). Donde este conjunto de evaluaciones, pueden llegar a influir en su proceso de planeación, conducción y

evaluación de la enseñanza. Aunque a su vez este tipo de evaluaciones deben de ser una herramienta que permita el crecimiento y fortalecimiento del docente.

Otro aspecto a considerar en el desarrollo de la problemática, tiene que ver con las condiciones laborales en las que los docentes ejercen su profesión; Philip (2004) encontró que en los países en desarrollo una gran proporción de los académicos trabajan bajo contratos de tiempo parcial, o están sujetos a prácticas de contratación irregular, representando ello una limitante para el involucramiento entre la institución, estudiantes e inclusive su práctica.

Dentro de la investigación, el tipo de contrato que poseen los docentes se considera como variable ya que están aquellos que son de tiempo completo que tienen asignadas horas de clase semanales asignadas y deben de cumplir con una serie de responsabilidades dentro de la propia institución; también están los profesores por hora quienes en algunos casos poseen pocas horas semanales de aula permitiéndoles ello dedicarse en mayor medida a la organización de las clases, aunque también tienen cursos de distintas temáticas en instituciones diferentes. En este sentido, los estudios realizados por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), establece que los profesores deben de desarrollar actividades calificadas para el fortalecimiento de su trabajo docente.

Está plenamente reconocido que los procesos de formación docente que tienen un nivel adecuado de calidad, están relacionados con la mejora de los aprendizajes de los alumnos (Cervantes, 2009). Sin embargo, los resultados de la mayor parte de las acciones formativas han estado dirigidos a la actualización, capacitación y desarrollo profesional continuo de los maestros, y difícilmente se ven reflejadas en los logros académicos del estudiantado.

Aunque existen múltiples iniciativas, las modalidades a través de las cuales se actualiza a los profesores son los tradicionales cursos, talleres, diplomados o seminarios desarticulados de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Como han señalado Darling-Hammond, et. al. (2009), el 90% de los profesores que han participado en experiencias de desarrollo profesional, reportan que estas experiencias no fueron útiles, o que fueron insuficientes para dominar lo que pretendían enseñar. Por tanto, la formación del profesorado se ha convertido en el centro de los contextos de producción de conocimientos.

Tal como se ha evidenciado, una amplia gama de estudios apunta a la necesidad de acompañar los procesos de transformación en la formación del profesorado y el proceso de actualización. En este sentido, para brindar una capacitación pertinente se requiere detectar debilidades y fortalezas, a fin de dilucidar los medios adecuados (Laudadío, 2013).

Es fundamental conocer las formas típicas de enseñanza de los profesores universitarios, es decir, sus estilos de enseñanza. Uno de los mayores problemas en relación con los estilos de enseñanza⁸ es el desconocimiento que la mayoría de las personas tienen de su forma de aprender y enseñar. Con frecuencia, los profesores no tienen idea de su estilo de enseñanza.

Por otro lado, en el proceso de enseñanza y de aprendizaje se debe de tomar en consideración la interacción entre las características contextuales, el modo de aprender de los alumnos y el estilo de enseñanza de los docentes; quedando en evidencia la necesidad de que los docentes conozcan los factores que influyen en la configuración de una enseñanza eficaz⁹. Laudadío y Da Dalt (2014) proponen que para la identificación de los estilos de enseñanza se requiere de contar con instrumentos adecuados para su valoración, en la que se incluyan aspectos tanto didácticos como pedagógicos que configuren dichos estilos.

En determinados casos el desconocimiento de los estilos ha generado el poco desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes y valores en el estudiante y el docente; siendo esta una de las razones por las que Izasa (2015) se interesa por el conocimiento de los estilos de enseñanza debido a que estos les van a permitir la generación de estrategias de intervención pedagógica y a su vez dar respuestas a problemáticas diversas del sistema educativo.

⁸ “Los estilos de enseñanza son unas posibilidades precisas, relativamente unitarias por su contenido que cabe caracterizar mediante unos complejos típicos de prácticas educativas” (Weber, 1976 En Laudadío y Mazzitelli, 2015 pág. 11). También se consideran como un conjunto de acciones que llevan a cabo los docentes durante el acto educativo, estas se hacen perceptibles en el aula durante la interacción entre estudiantes, distribución de contenidos, recursos metodológicos y el sistema de evaluación aplicado (Isaza, Galeano y Joven, 2015).

⁹Una enseñanza eficaz implica el compromiso entre la escuela como institución y los estudiantes que la constituyen como individuos individuales y particulares que buscan desarrollar un clima de aula positivo para mantener una comunicación con altas expectativas. Esta eficacia puede llegar a estar influenciada por la preparación de las lecciones, la variedad de actividades dentro del aula de clase que sean participativas y activas, distribución de tiempo, organización del aula, uso de recursos didácticos y la aplicación de evaluaciones con su respectiva retroalimentación que evidencie claridad en los aspectos a mantener y mejorar tanto por parte del estudiante como de la propia institución (Murillo, Martínez y Hernández, 2011).

Con el transcurrir de los tiempos, el papel del docente se ha venido multiplicando en cuanto a sus roles y funciones dentro de las instituciones; Se trata no solo de dar información sino de facilitar el aprendizaje, según las características de los estudiantes. Requiriendo ello de un análisis de exigencias cada vez mayores y complejas que se le presentan a los profesores universitarios de cara a los cambios sociales y culturales (Laudadío y Da Dalt, 2014).

Adicionalmente, es frecuente encontrar testimonios de la existencia de docentes con la tendencia a enseñar bien sea como le gustaría que le enseñaran a él o inclusive como fue formado durante sus estudios, es decir, que llegan a enseñar cómo le gustaría aprender; teóricamente ello lo que implica es que los docentes terminan enseñando siguiendo su propio estilo de aprendizaje.

Laudadío y Mazzitelli (2015) afirman que no es sólo la preparación para detectar aquello en lo cual es necesario formar, buscando los medios adecuados para hacerlo. Es tener en cuenta las características de los profesores, es decir, no es sólo brindarle preparación al personal docente es identificar los estilos individuales, fortalezas y debilidades para posteriormente poder agruparlos y brindarles las herramientas de capacitación acordes a sus necesidades.

Por ello, se requiere hacer frente a los retos que plantea la incorporación de innovaciones psicopedagógicas, derivadas del desarrollo creciente de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y la necesidad de desarrollar propuestas efectivas de formación de los profesores, con la intención de que éstos incorporen a su práctica dichas innovaciones.

Sin embargo, la introducción de innovaciones en las instituciones educativas, rara vez es seguida por estrategias de monitoreo y supervisión a los profesores, que permitan, por un lado, reflexionar en qué medida se han adoptado realmente las innovaciones, qué factores están relacionados con el grado en que se han adoptado y adaptado los nuevos enfoques, y qué estrategias se han utilizado para subsanar las incomprensiones. El dilucidar los perfiles que caracterizan la práctica de los docentes y la información generada por este tipo de investigaciones permitirá establecer diferencias y semejanzas entre los estilos docentes y determinar cuáles estilos pueden ser caracterizados como eficaces y eficientes en términos de la creación de ambientes propicios para el aprendizaje.

Ya teniendo conocimiento de las temáticas que involucran la identificación de estilos de enseñanza en educación superior y más específicamente de aquellos profesores que fueron reconocidos por parte de la universidad por su desempeño docente, se formulan una serie de preguntas de investigación divididas entre lo general y lo específico. Donde estas marcarán pauta de los caminos a seguir en el desarrollo de la investigación. Las preguntas de investigación fueron las siguientes: ¿Cuáles son los estilos de enseñanza en los profesores reconocidos por su desempeño docente¹⁰ en la Universidad Iberoamericana Cd de México? (*pregunta general*), ¿Cómo son los procesos de la planeación, conducción y evaluación de los profesores de la Universidad Iberoamericana Cd de México reconocidos por su desempeño docente? Y ¿Cuáles son los intereses profesionales de los docentes de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México reconocidos por su desempeño docente? (*preguntas específicas*).

En el mismo sentido de las preguntas de investigación se incorporan los objetivos a lograr a través de la aplicación del cuestionario; el *objetivo general* es analizar las prácticas de los profesores reconocidos por su desempeño docente en la Universidad Iberoamericana Cd. de México con el fin de identificar y caracterizar sus estilos de enseñanza; mientras que *objetivos específicos* fueron: explicar los procesos de la planeación, conducción y evaluación que utilizan los profesores de la Universidad Iberoamericana Cd. de México reconocidos por su desempeño docente e identificar los intereses profesionales de los docentes de la Universidad Iberoamericana Cd. de México reconocidos por su desempeño docente

¹⁰Anualmente la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, destaca a un grupo de aproximadamente cincuenta (50) profesores al premiarlos por su labor y desempeño docente dentro de la institución. Para formar parte de este grupo de docente los mismos deben de cumplir con una serie de criterios pre establecidos por la propia universidad en la que se toma en consideración principalmente la evaluación producto del SEPE (evaluación que llevan a cabo los estudiantes a sus respectivos docentes), de los coordinadores de cada departamento y por último la evaluación de un grupo de especialistas previamente seleccionados.

Justificación

Las instituciones de educación superior, constantemente enfrentan retos ante las demandas planteadas por diversos sectores sociales en las que se les solicita demostrar el valor agregado que experimentan los estudiantes en diversos ámbitos, medido a través de buenas calificaciones, retención y titulación, acceso al mercado laboral y al éxito académico, personal y social alcanzado por sus egresados.

Por otro lado, también es importante destacar y considerar las relaciones que existen entre los esfuerzos realizados por los maestros para enseñar a sus alumnos de forma innovadora, y el grado en el que estos reciben formación y oportunidades de capacitación por parte de la institución donde laboran.

Es importante destacar que los procesos de enseñanza son diversos, pero el conocer, identificar y analizar los estilos de enseñanza es un gran aporte para el campo del conocimiento que se ha venido desarrollando en este sentido; y da apertura a nuevas investigaciones que consideren una enseñanza contextualizada a los intereses y necesidades tanto del docente como del estudiante ya que ambos forman parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Es necesario reflexionar acerca de las creencias y estrategias desarrolladas por los profesores para conducir sus prácticas docentes incluyendo planeación, conducción de la enseñanza y evaluación del aprendizaje. Por tanto, la investigación centró su interés en encontrar regularidades en los estilos de actuación docente que puedan estar presentes en profesores que han tenido éxito en cumplir las expectativas institucionales en torno al currículo interno.

Es importante tomar en consideración elementos destacados como problemática en la literatura, asegurando que, en la mayoría de los casos, los docentes enseñan en consonancia a su estilo personal y profesional, atendiendo en gran medida a su satisfacción personal y en menor grado al grupo. Motivado por el desconocimiento que tienen de sus estilos.

El reconocer que como docentes las formas y métodos de enseñanza no son los mismos que emplean los estudiantes, es un primer paso para identificar y reconocer que existen diversos estilos de enseñanza y que estos se pueden adaptar a los estilos de aprendizajes de los estudiantes, a manera de asegurar aprendizaje.

El tema de los estilos de enseñanza cobra vital importancia a raíz de los nuevos retos que impone la sociedad, ya que esta se ha ido adaptando a los estudiantes, sus características y el contexto en el que estos se desenvuelven para llevar a cabo el proceso de enseñanza. El estudio de los estilos de enseñanza implica el análisis de las creencias y valores en relación con la enseñanza y cómo estos influyen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. La identificación del estilo es un medio por el cual se pueden descubrir aspectos para mejorar los modos personales de realizar el trabajo cotidiano. A la vez permite reconocer que cada educador es único y que, al adoptar un determinado modo de enseñar, su motivación debería de ser procurar efectuarlo del modo más eficaz (Laudadío, 2012).

La contribución principal de este trabajo fue el conocer cuáles son los rasgos característicos de los docentes que son considerados como los mejores prestadores de servicios profesionales y académicos de tiempo/ asignatura que se hicieron acreedores al premio al estímulo al desempeño docente por los periodos escolares de otoño 2014 y primavera 2015 y de esta manera permitir hacer público lo que hacen dichos docentes, su formación, los recursos que implementan y sobretodo de qué manera los ejecutan, entre otros elementos que diferencien sus estilos, práctica y perfiles docentes.

Identificar los diversos estilos de enseñanza permite potenciar las ventajas en la acción educativa tanto para el docente como para el estudiante, así como minimizar las desventajas que se puedan suscitar en el proceso. Adicionalmente, permitirá a otros docentes considerar algunos de los elementos para mejorar su labor dentro de las aulas de clase.

Es importante destacar que esta investigación se realiza en el marco de una investigación más grande que actualmente aún se encuentra en desarrollo con las colaboraciones tanto de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México como de la Universidad Nacional Autónoma

de México; donde los resultados encontrados producto de esta primera entrega serán punto de partida y orientación para dar seguimiento a la misma.

La investigación más amplia centra su interés en encontrar regularidades en los patrones de actuación docente que puedan estar presentes en profesores de diversas asignaturas que han tenido éxito en cumplir las expectativas institucionales en torno al currículo y en poner en operación estrategias y procedimientos que permitan el involucramiento con los alumnos, a través de despertar en ellos el interés, la concentración y el disfrute por el aprendizaje (Shernoff, 2013).

Dicha investigación tiene como propósito realizar un diagnóstico de las prácticas docentes de profesores del Sistema de Universidades Jesuitas, que permita caracterizar los modelos de enseñanza que adoptan, conocer cómo los ponen en práctica con los alumnos, e identificar la percepción que tienen los estudiantes de su aprendizaje. Los hallazgos, además de aportar información para caracterizar los patrones de actuación docente, brindarán elementos relevantes para crear un modelo de formación que se pondrá en práctica mediante una prueba piloto durante un semestre lectivo con un grupo representativo de profesores activos que impartan alguna asignatura en los programas de licenciatura.

Como se puede evidenciar la investigación tuvo como finalidad darle respuesta a una de las problemáticas educativas de la universidad como institución en términos del quehacer docente y como este afecta el aprendizaje de los estudiantes. Donde no solo se identifica el problema, sino que también se les ofrecen respuestas, recomendaciones y acciones a los docentes principalmente.

CAPITULO II UNIVERSIDAD IBEROAMERICA, CIUDAD DE MÉXICO

Caracterización de la Universidad Iberoamericana

La investigación se llevó a cabo en la Universidad Iberoamericana Cd. de México, siendo esta una institución de educación superior, que se encuentra integrada por alumnos, maestros, funcionarios, empleados y ex alumnos encargados de conservar, transmitir y mantener el progreso en la formación de los profesionistas, maestros, investigadores y técnicos que México necesita (Ideario Ibero, 1991).

La filosofía de la institución se encuentra inspirada en la Compañía de Jesús (Ideario Ibero) cuya tarea es generar valores cristianos en un entorno de apertura, libertad y respeto para todos; uno de los objetivos de la institución es dar respuestas desinteresadas al pueblo de México para el abordaje de problemáticas actuales (Ideario Ibero, Servicios). La Universidad también busca incluir valores como la solidaridad y el compromiso en todas sus actividades académicas, fundamentada en “la Espiritualidad Ignaciana” (Ibero, Inspiración cristiana).

La universidad ha desarrollado su ideario y un plan estratégico en el que quedan establecidos la naturaleza, finalidad, filosofía y principios básicos, así como su misión y visión como institución de educación superior. Son estos estatutos los que permitirán diferenciar a la Iberoamericana del resto de las instituciones de educación superior. De igual manera queda de parte de la universidad y de cada uno de quienes forman parte de ella el cumplir y hacer cumplir estos principios básicos para que los objetivos, filosofía, misión y visión sean alcanzados (Plan Estratégico, 2013 – 2020).

Uno de los lineamientos estipulados en el ideario de la universidad define como visión que tanto profesores como alumnos deben trabajar conjuntamente para alcanzar los objetivos de aprendizaje, sin privilegiar a uno sobre el otro (Ideario Ibero, 1991). Con ello se evidencia que la universidad busca un equilibrio entre los sujetos que en ella intervienen en pro no solo de los aprendizajes sino también de la labor docente y de la comunidad en general.

Por su parte, el Plan Estratégico 2007-2011 de la universidad contempla el proceso de definición de las áreas y metas estratégicas a cumplir producto de un diagnóstico que tomó en cuenta elementos tanto externos como internos a la institución. Mientras que, en el último Plan Estratégico 2013 – 2020 se establecen seis líneas de acción y 20 objetivos, fruto de un esfuerzo colegiado que se apoyó tanto en la información cualitativa presentada por todas las áreas de la Universidad producto del diagnóstico previsto en el plan anterior; como en los datos cuantitativos que arrojó la última evaluación de la planeación (Plan Estratégico 2013 - 2020).

Entre las áreas prioritarias de acción que este plan considera, vale la pena destacar la calidad académica; referente a la calidad, en la Iberoamericana esta va a depender de factores, tales como: la planta de académicos, los programas, el alumnado, el proceso de enseñanza y el de aprendizaje; es decir, que la relación y ejecución constante de estas variables son las que darán por resultado un aprendizaje de calidad. Para ello, propone el empleo de una pedagogía personalizada, y el uso de un modelo de aprendizaje autónomo centrado en el alumno. Modelo que a continuación será desarrollado.

Modelo educativo Ignaciano: Pedagogía ignaciana.

Desde sus inicios estuvo inspirado por la fe que lucha por la justicia, en diálogo con otras religiones y culturas, con el objeto de formar a los mejores hombres y mujeres para México y el mundo desde la investigación y la vinculación social transformadora, sobre todo en el ámbito de la educación, la justicia social, la erradicación de la pobreza y el desarrollo sustentable (Plan Estratégico 2013 - 2020).

Durante los siglos XIX y XX surgieron leyes y reformas educativas con contenidos y definiciones propias de cada país donde hay presencia de escuelas encomendadas a la Compañía de Jesús, también han surgido propuestas pedagógicas, como la escuela nueva o la enseñanza personalizada; ambas apoyadas por diversas teorías cognitivas del aprendizaje. Es por ello que los jesuitas, se propusieron formular un elemento para todas las instituciones; reiterando su identidad y herencia ignaciana; denominada Pedagogía Ignaciana.

Donde esta pedagogía recupera los elementos centrales de la inspiración Ignaciana y sus obras educativas; de allí también emanaron las características de la Educación para la Compañía de Jesús, que propone el paradigma o modelo Ignaciano. Este paradigma propone cinco aspectos fundamentales, tales como: contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación; incluso establece que no debe y que debe de ser considerado al momento de ser aplicada a todo proceso educativo (Modelo Educativo Jesuita, consultado: febrero 2016).

El eje rector de este modelo se constituye por la experiencia, reflexión y acción; elementos que se desarrollan de acuerdo a un contexto que requiere de una evaluación para valorar su trascendencia. Establece que a medida que se comprende y entiende el contexto se incrementa significativamente la oportunidad de poder incidir en él (Modelo Educativo Jesuita, consultado: febrero 2016), es decir, que a medida que los docentes conozcan y se involucren con los estudiantes mayor incidencia tendrán sobre estos últimos. Aunque ello también puede ser considerado como relativo a los intereses del propio alumno.

En relación a la experiencia docente, este modelo (Modelo Educativo Jesuita, consultado: febrero 2016) la considera como la fuente del conocimiento que consiste en la internalización, apropiación de la realidad, no solo a través de la interacción con el objeto del mundo físico, sino también a través de vivencias, observaciones y prácticas. Por lo tanto, la experiencia le puede llegar a brindar al docente herramientas para sustentar sus acciones educativas y poder tener una visión más acertada de su práctica. Aunque también puede darse el caso de docentes que por poseer mayor experiencia se niegan a integrar los avances que la investigación le puede brindar.

En resumen, el modelo educativo de la Universidad, se inspira en una visión cristiana del mundo y de la sociedad, asumida al modo jesuita, en el que se propone la formación de personas y profesionistas competentes, conscientes, compasivos y comprometidos con y para los demás. Donde desde todas las perspectivas es importante tener la aplicación y concientización social; que sea el objeto de cualquier propuesta o inversión educativa.

El ideario de la universidad también establece el perfil docente, donde este no solo depende de su práctica, sino también tiene que ver las facilidades y ajustes realizados por la propia

institución para que los docentes cumplan a cabalidad con el mismo, desde el punto de vista profesional y personal (Ideario Ibero 1991).

Perfil Del Profesor Para La Universidad Iberoamericana.

Se refiere a las acciones que los caracterizan al momento de desenvolverse dentro del aula de clase según sus conocimientos, habilidades e inclusive producto de la experiencia adquirida en los últimos años de ejercicio. En este caso la universidad como institución autónoma establece un perfil con el que deben cumplir los docentes que laboren en ella, donde el mismo lo que busca es dar respuesta de manera simultánea no solo a los requerimientos como universidad apegada a la compañía de Jesús sino a las exigencias por parte de los profesionales que en ella se encuentran en formación (Ideario Ibero 1991).

En el mismo se le posiciona al docente como profesional y como persona; se establecen algunas habilidades desde el punto de vista disciplinar y pedagógico. Inclusive algunas formas de comunicación e interacción para con los estudiantes; a continuación, se desarrollarán cada uno de los aspectos relativos al perfil de un docente de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México contemplados en el Ideario de la institución vigente:

- Claridad y profundidad en sus conocimientos profesionales. Se distingue por el pensamiento claro y su expresión correcta.
- Utiliza una metodología de investigación con rigor científico. Se mantiene en contacto con el estudio y la observación sistemática de la realidad.
- Por su formación humanística, posee conocimientos acerca del hombre y todo lo relacionado con su desarrollo.
- Reconoce el valor de la crítica. Se caracteriza por el respeto en sus críticas y la sólida fundamentación de ellas, así como por su capacidad de aprender de la crítica de los demás.
- Mantiene adecuadas relaciones interpersonales. Posee la capacidad de comunicarse con los estudiantes y demás personas. Dialoga, comprende, íntima y dirige a los estudiantes.
- Ejerce una actitud de adhesión hacia los valores. Asimila el valor de la libertad, justicia, servicio, verdad, bondad y belleza, incluso en su actividad los promueve.

- Tiene conciencia y se preocupa por conocer la problemática nacional y mundial para contribuir con su actividad humana y magisterial al planteamiento y solución de la misma.
- Ejerce sus derechos cívicos y políticos en una actitud de respeto a los mismos. Cumple con sus deberes cívicos y políticos (Ideario Ibero 1991).

Como se puede evidenciar el perfil establecido por la universidad considera lo relativo a los contenidos disciplinares que el docente debe de poseer para impartir un curso, también se le pide que establezcan relaciones entre lo conceptual y la realidad social en la que se encuentra sumergida la temática; adicionalmente deben promover valores que le permitan al estudiante desenvolverse en su entorno.

Para el cumplimiento de estas exigencias en torno al perfil docente es importante considerar el aporte que pueda ofrecer la propia institución al personal; que puede ir desde la formación / actualización continua hasta las distribuciones de los cursos y actividades docentes – administrativas que permitan un mayor acercamiento del docente hacia el estudiante. En el caso particular de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México la apertura de estos espacios se da a través de la Dirección de Servicios para la Formación Integral; quienes se encargan de la capacitación docente en áreas que requieran.

Del Ideario Ibero (1991) vale mencionar las funciones de los profesores, entre las que se considera su acción como docente, asesor e investigador dentro de la universidad.

Funciones de los Profesores de la Universidad Iberoamericana.

En el Ideario de la Universidad Iberoamericana se hacen explícitos los elementos que todo docente debe tener presente al momento de desarrollar su práctica, entre las que se pueden destacar tres funciones: docente, asesor e investigador. (Ideario Ibero 1991).

Según lo establecido en este ideario el profesor Ibero no solo tiene, desarrolla y ejerce cualidades personales y técnicas, con honestidad y entusiasmo de acuerdo al tipo de trabajo que desempeña como docente, asesor o investigador, también tiene el propósito de incidir en el aprendizaje de los alumnos, así como debe de procurar explicitar su postura personal en

relación con la filosofía educativa de la universidad. A grandes rasgos el cumplimiento de estas funciones le permitirá al personal docente desenvolverse en determinados cursos, tener mayor acercamiento con los estudiantes a través de las asesorías y a su propio desarrollo profesional por medio de la investigación.

Referido a las funciones docentes vale la pena destacar: la elaboración de programas académicos a través de la formulación de objetivos adecuados no solo al conocimiento, sino a las necesidades propias de los alumnos; el diseño, organización y adaptación, tanto de las experiencias de aprendizaje como de sus actividades docentes; interesarse por fomentar ambientes de motivación y participación con el objeto de producir aprendizaje significativo; brindar retroalimentación justa y oportuna que verifica el logro de los objetivos propuestos; y por último la constante actualización desde el punto de vista profesional y pedagógico conforme a las necesidades educativas.

Como se puede observar la redacción de estas funciones involucra todas las actividades que tienen que ver con el aula, y más específicamente con la práctica que llevan a cabo los docentes, es decir, tienen que ver con el proceso de planeación, conducción y evaluación de los aprendizajes adquiridos.

En relación a las funciones que asigna la universidad a los docentes como asesores académicos, se destacan: el tener los conocimientos, habilidades y actitudes para establecer una eficiente relación de asesoría; mantener una comunicación adecuada con otros asesores; desarrollo personal-profesional del asesorado; dispuesto a ayudar a tomar decisiones, resolver problemas y utilizar los recursos existentes; expresa su opinión con claridad, respecto a las actividades desarrolladas por el estudiante; entre otras funciones que les permita tener un mayor acercamiento con los estudiantes brindándoles de la manera más acertada las herramientas para su progreso en términos de formación.

Finalmente, en lo relativo a las funciones como investigador se les pide a los docentes: conocer el ámbito social - nacional para ubicar dentro de este contexto su investigación; identificar la situación actual del campo de su especialidad; capacidad de hacer nuevas

aportaciones a su campo disciplinar; conocer los métodos de investigación de su campo; capacidad para difundir los métodos usados y los resultados obtenidos; entre otras.

Adicionalmente y según lo establecido en el Ideario Ibero, el cumplimiento de estas funciones le permitirá encaminar su trabajo y el de sus estudiantes a realizar propuestas innovadoras, participar en la elección y desarrollo de la metodología que sea más acorde a la temática que éstos deseen desarrollar.

Para finalizar, son diversas las funciones con las que deben cumplir los docentes que forman parte de la plantilla docente de la universidad, la pregunta que surge al hacer la lectura de las mismas es si los profesionales cuentan con la disponibilidad de tiempo y espacios para dar cumplimiento a las mismas y a su vez dar respuesta a las exigencias que implica pertenecer a una institución que forma parte de la Compañía de Jesús.

Siendo este el contexto en el que se desarrolla la investigación, dejando establecidos los fundamentos principales que rigen a la universidad y sus requerimientos como institución perteneciente a la compañía de Jesús en América Latina y el compromiso social que asumen los docentes que forman parte de ella. También quedó evidencia de que el Ideario de la Ibero hace explícitos los elementos que los docentes deben tener presentes durante su práctica, fortaleciendo su labor: como docentes, asesores y como investigadores dentro y fuera de las aulas de clase.

Por otro lado, el capítulo que a continuación se presenta abarca los antecedentes y referentes teóricos que fundamentan la investigación procurando analizar la mayor cantidad de autores manteniendo una perspectiva y posicionamiento como investigador en la búsqueda de respuestas a las preguntas de investigación.

CAPITULO III ESTILOS DE ENSEÑANZA

Enseñanza

El capítulo que se presenta tiene por objeto la organización de información para obtener los argumentos teóricos y dar respuesta a las preguntas de investigación, al igual que lograr los objetivos de investigación propuestos; se desarrolla por un lado los estilos de enseñanza que la literatura especializada presenta, recuperar las diferentes concepciones de la enseñanza y el aprendizaje.

La investigación persigue la caracterización de la práctica docente y análisis de estilos docentes. Para ello requirió de definiciones claras sobre lo que se considera un buen docente y qué tipo de habilidades demuestran al llevar a cabo los procesos de planeación, conducción y evaluación de los aprendizajes; en particular aquellos que se requieren para la instrumentación de currículos, que son 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 conducción de secuencias didácticas.

El proceso de enseñanza y de aprendizaje, se llegó a considerar como una actividad que pueden llevar a cabo los profesionales independientemente de su formación; en la actualidad y a partir de la fortaleza que ha adquirido el conocimiento pedagógico, esta actividad se concibe como un proceso dinámico y complejo que va más allá de la transmisión de conocimientos. Esta concepción de enseñanza es ratificada por Martínez (2007) quien afirma:

“La enseñanza no consiste en solo adquirir conocimientos, creencias razonables, etc., sino en proporcionar los medios para lograr el acceso al conocimiento, a la comprensión y al control del aprendizaje. A medida que el docente proporciona los citados medios a aquél a quien enseña, éste va transformándose en alguien capaz de ser autónomo en el acceso al conocimiento. Enseñar, por tanto, lleva implícito exhibir unos comportamientos que van incorporados al contenido que debe de ser transmitido distintos en cada fase del proceso y a la vez peculiares en cada docente (Martínez, 2007:88)”.

A su vez, el proceso de enseñar involucra otros elementos y criterios que diferencian lo que serían las formas de enseñanza que implementan los docentes; pero antes de entrar a profundidad con estas formas que han venido cambiando y adaptándose a los tiempo y contextos sociales, vale la pena rescatar que estos están determinados por la formación continua de profesores y la constante reflexión acerca de las prácticas docentes, que estos ejecutan dentro del aula (Aguilera, 2012).

Para el cumplimiento de los objetivos y dar respuesta a las preguntas de investigación a través del análisis de las respuestas obtenidas producto de la aplicación del cuestionario se requirió de una serie de investigaciones previas que permitieron dar mayor apertura y conocimiento de la temática. Se desarrolla un apartado acerca de la enseñanza eficaz como introducción a los estilos de enseñanza, para cerrar con un cuadro comparativo en el que se incluyen diversas propuestas de estilos, fundamentadas en diferentes autores.

Posteriormente y en vista de la información obtenida (de los estilos de enseñanza) se vio la necesidad de incluir un apartado en el que se desarrollaran temáticas relativas a la formación y la práctica docente debido a la relación con los estilos de enseñanza.

Para el desarrollo de los elementos ya mencionados se tomaron como punto de partida los lineamientos establecidos por la enseñanza eficaz para llevar a cabo una perspectiva desde las actividades que proponen los docentes dentro del aula de clase para el desarrollo de aprendizajes por parte de los estudiantes durante los momentos de la clase, ello incluye planeación, la conducción de la enseñanza y los tipos, modelos y formas de evaluación.

Enseñanza Eficaz

Determinar los aspectos de la docencia que desarrollan los maestros para promover la efectividad de la enseñanza, y cómo es que esta información puede ser utilizada para mejorar su calidad, constituye una tarea difícil. Se trata de abordar el análisis de habilidades complejas que se demuestran en los procesos de planeación, conducción y evaluación de la enseñanza y que se requieren para enseñar 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.

El reto consiste en diseñar aproximaciones a la evaluación y comprensión de la enseñanza, con sentido y significado para los maestros, vinculadas a mejoras en las prácticas de enseñanza, y con un impacto sustancial en los aprendizajes de los alumnos. Para ello, habrá que acordar, qué entendemos por enseñar, y, a qué nos referimos cuando hablamos de enseñanza de calidad ¿Qué es docencia y qué parámetros definen a la docencia de calidad?

Para el psicólogo educativo Lee Shulman (1987), la docencia se inicia cuando el profesor reflexiona sobre qué es lo que debe ser aprendido y cómo será aprehendido por los estudiantes. De acuerdo con Wilson, Shulman y Ricket (1987), el conocimiento base de la enseñanza es el cuerpo de comprensiones, conocimientos, habilidades y disposiciones que un profesor necesita para enseñar efectivamente.

Para Shulman (1987), un docente puede transformar la comprensión, las habilidades de desempeño y los valores o actitudes, en acciones y representaciones pedagógicas. La investigación posterior realizada a partir de la propuesta original de Shulman sobre los saberes que deben dominar los maestros, se ha centrado en el conocimiento del contenido temático, didáctico general, y el conocimiento del contenido pedagógico de la asignatura.

Donde el conocimiento temático se refiere a la cantidad y organización del contenido especializado; implica ir más allá del conocimiento de los hechos o conceptos de un dominio; es decir, requiere una comprensión de las estructuras del tema de la enseñanza, lo que se traduce en una clara comprensión sobre la variedad de formas en las cuales se organizan conceptos, principios básicos, técnicas o procedimientos de la disciplina para incorporar los hechos, así como la validez o invalidez de alguna afirmación sobre un fenómeno dado. Por su parte, el conocimiento didáctico general le permite al profesor comprender los principios y estrategias de la enseñanza que son generales a todas las disciplinas y que posibilitan que el profesor planifique y conduzca la enseñanza de manera organizada.

Finalmente, el conocimiento del contenido pedagógico es una síntesis entre el conocimiento del contenido, el tópico a enseñar y la pedagogía general con que se aborda. Implica una comprensión de temas particulares, problemas o situaciones, y al mismo tiempo, una capacidad para organizarlos, representarlos, y adaptarlos para la enseñanza (Shulman, 1987).

Aunque se han realizado numerosos esfuerzos por caracterizar la práctica de la docencia, entre ellos el de Shulman, 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 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. Desde la perspectiva de Zabala (1995), la práctica educativa incluye:

“...además de unas actividades o tareas determinadas, una forma de agruparlas y articularlas en secuencias de actividades (clase expositiva, por descubrimiento, por proyectos...), unas relaciones y situaciones comunicativas que permiten identificar unos papeles concretos del profesorado y del alumnado (directivos, participativos, cooperativos...), unas formas de agrupamiento u organización social de la clase (gran grupo, equipos fijos, grupos móviles...), una manera de distribuir el espacio y el tiempo (rincones, talleres, aulas por área...), un sistema de organización de los contenidos (disciplinar, interdisciplinar, globalizados...), un uso de los materiales curriculares (libro de texto, enseñanza asistida por ordenador, fichas auto correctivas...), y un procedimiento para la evaluación (de resultados, formativa, sancionadora...)” (p.18).

De acuerdo con Saroyan y Snell (1997), existen una serie de aspectos que es necesario tomar en cuenta para valorar la efectividad de la enseñanza, entre ellos el de los métodos instruccionales en que se apoya el profesor. La autora menciona que de todos estos métodos que utilizan los profesores, la conferencia es sin duda el más utilizado.

Saroyan y Snell (1997) consideran que este método tiene una serie de ventajas a pesar de las críticas que ha recibido. Por ejemplo, cuando lo que se busca es que los alumnos adquieran conocimientos fácticos, la conferencia puede ser un método bastante efectivo (Kulik y

Cohen, 1980). También se ha encontrado que cuando la conferencia puede ser calificada por parte de los alumnos como “bien organizada”, esta calificación puede ser un buen predictor de las ganancias de los alumnos en conocimiento fáctico y conceptual. La organización ha sido considerada como uno de los principios pedagógicos más importantes y de acuerdo con McKeachie (1999), se debe tomar en cuenta no sólo la estructura de conocimiento de una disciplina particular, sino la estructura cognitiva de los estudiantes en ese contexto.

De acuerdo con este planteamiento, el problema de la enseñanza efectiva sería el de cómo puede lograr un profesor a través de su práctica educativa, conectar la estructura del conocimiento disciplinar con la estructura cognitiva de los estudiantes, especialmente cuando trabaja con grupos numerosos de alumnos.

En el marco de referencia de la teoría sociocultural (Vygotsky, 1962, 1978; Wertsch, 1991), la enseñanza efectiva ocurre cuando adultos o pares más experimentados promueven aprendizajes en sus contrapartes utilizando diversas herramientas semióticas, dentro de las cuales cabe destacar el lenguaje. De acuerdo con la perspectiva sociocultural, la enseñanza efectiva es el resultado de formas de organización de la actividad conjunta que posibilitan que el aprendizaje ocurra como resultado de los esfuerzos de enseñantes y alumnos por generar “un conocimiento común” mediante el discurso (Mercer, 1996), que permite la contextualización continua y acumulativa de sucesos mediante los cuales se logra conectar la estructura del conocimiento disciplinar con la estructura cognitiva de los estudiantes (McKeachie, 1999).

Hattie (2008) por su parte, plantea que la docencia de calidad o enseñanza efectiva posee cuatro características fundamentales:

- ✓ Hace énfasis en la calidad inmediata de la experiencia, y en la orientación de la enseñanza para que esta experiencia tenga un efecto en experiencias posteriores;
- ✓ Da a conocer al estudiante los niveles de dificultad y las metas específicas que se persiguen con cada tarea. Las tareas son estructuradas, de tal forma que los aprendices puedan alcanzar las metas planteadas;
- ✓ Existe un incremento en la calidad y cantidad de realimentación proporcionada y las

intenciones de aprendizaje; los criterios de éxito deben ser claros para el alumno;

✓ El profesor debe estar plenamente consciente de cuáles son las necesidades de los alumnos para poder comprender los contenidos y de ser necesario, debe poder revalorar y redirigir las estrategias de afrontamiento (cognitivas: estrategias de aprendizaje, personales: construcción del sentido de autoeficacia, y sociales: capacidad para ayudar a otros y colaborar).

Hattie (2008), plantea que existe un modelo de enseñanza y aprendizaje que puede materializar las características de la docencia de calidad, al que ha denominado Modelo de Enseñanza-Aprendizaje Visible (MEAV). El MEAV concibe al profesor como un agente de cambio, un activador de procesos, el maestro debe saber cuándo es que el aprendizaje es correcto o incorrecto, aprender al experimentar, y aprender de la experiencia, aprender a monitorear, buscar y proporcionar realimentación, y aplicar nuevas estrategias cuando las que utiliza no funcionan.

El MEAV combina las aproximaciones de la enseñanza centrada en el alumno (constructivismo), con la centrada en el profesor (enseñanza directa). En relación con las prácticas de enseñanza basadas en el constructivismo, tales como facilitar el aprendizaje por indagación y utilizar estrategias de enseñanza basada en casos y problemas, en este modelo las prácticas de enseñanza que resultan efectivas no sólo son las mencionadas líneas arriba, sino también aquellas que se encuentran asociadas a prácticas más convencionales o tradicionales de enseñanza.

El autor plantea que el consabido mantra “el maestro hace la diferencia”, no tiene tanta vigencia como pensamos, pues, aunque es cierto que algunos maestros emprenden ciertos actos de enseñanza de manera apropiada, retando al currículum, y mostrando a los estudiantes cómo pensar o diseñar estrategias acerca del currículum, no todos los maestros son efectivos, ni expertos, ni todos tienen efectos poderosos sobre los estudiantes.

Con el fin de lograr una enseñanza de calidad, las instituciones educativas han desarrollado diversas propuestas de formación docente, que sin embargo no cuentan con los elementos esenciales para lograr los propósitos de mejora de la docencia.

Estilos Docentes.

El siguiente apartado contempla algunos referentes teóricos relacionados con los estilos de enseñanza que emplean los docentes durante el desarrollo de su práctica, ello desde la perspectiva de diversos autores que como resultado de sus investigaciones han buscado definir qué elementos están presentes en estos. Adicionalmente, en la revisión de la literatura se encontraron trabajos que no concretan en la definición de estilos, pero si buscan analizar las prácticas docentes en distintos contextos. Estos estudios fueron incorporados al inicio del capítulo a manera de antecedentes del tema de estilos de enseñanza.

Los resultados de algunas de estas investigaciones interrelacionan los estilos de enseñanza con los estilos de aprendizaje, otras se enfocaron en el análisis de instrumentos para la obtención de estilos de enseñanza. Cabe destacar, que se realizaron en momentos históricos diferentes, por lo cual, pueden reflejar posturas o concepciones que fueron más fuertes en determinadas épocas.

Al referirnos puntualmente a los estilos de enseñanza se encontró que estos pueden estar relacionados con la formación inicial de los docentes, otros casos encontraron que estos van ligados directamente con los intereses disciplinares de cada profesor y lo que pretende que aprendan sus estudiantes, incluso se encontraron grupos de docentes que declaran no conocer ni mantener ningún estilo de enseñanza en particular.

En el año 2009 los autores Ayala-Pimentel et al. en Colombia realizaron una investigación en la que involucraron tanto a estudiantes como a docentes de una institución de educación superior; en dicha investigación obtuvieron que el mejor rendimiento académico por parte de los estudiantes pertenecía a aquellos docentes que tenían plenamente identificado su estilo de enseñanza, independientemente del estilo que fuese. A su vez afirmaron que dichos docentes complementaban su labor a través del uso de diversas estrategias pedagógicas que les permitían una organización jerárquica y visual de conceptos.

Algunos llegaron a mencionar los trabajos grupales dentro del aula de clase y otros le atribuyen su éxito en la enseñanza a la incorporación de mapas conceptuales durante su

práctica (Ayala-Pimentel et al., 2009). Estos autores resaltan un punto importante para la investigación, siendo el valor de la identificación de los estilos de enseñanza dentro de las “buenas” prácticas docentes; adicionalmente, sugieren que al momento de identificar los estilos es importante tomar en consideración la postura del docente y los estilos de enseñanza que se encuentran en la literatura.

Los estilos de enseñanza pueden llegar a destacar a un docente del resto de sus compañeros, es por ello que Isaza y Henao (2012), para el desarrollo de su investigación se enfocaron en medir e identificar los estilos de enseñanza de un grupo de docentes. Utilizaron el Cuestionario DEVEMI que estructuró y empleó Delgado en 1991. Observaron una tendencia positiva hacia estilos de enseñanza innovadores, tales como los estilos participativos, individualizadores, creativos y socializadores; también se encontraron docentes que utilizaban estilos de tipo cognoscitivos, siendo estos donde prevalece la indagación, la búsqueda y la investigación; y una valoración negativa hacia los estilos de enseñanza tradicionales (Isaza y Henao, 2012).

Adicionalmente, los docentes demostraron que conocían los distintos estilos de enseñanza y lo importante que es conocer las debilidades y fortalezas que se pueden tener como docentes y las diferentes formas que existen para llevar a cabo la labor docente. Una investigación muy similar en el mismo año fue llevada a cabo por Laudadío (2012); pero en este caso tomaron el cuestionario de Feixas (2006) denominado como Orientación Docente del Profesor Universitario en la que buscaron evaluar su validez y fiabilidad. Laudadío (2012) obtuvo que los docentes podrían poseer dos tipos de estilos principalmente: un estilo centrado en el profesor y otro centrado en el estudiante.

Donde los docentes con un perfil centrado en el profesor serían aquellos que consideraran al aprendizaje en términos de los cambios de conducta, en el que el proceso de formación se da del ente transmisor al ente receptor (en el que el profesor es quien transmite y el estudiante actúa como receptor), siendo totalmente pasivo el papel del estudiante. En cambio, aquellos que se iban a caracterizar como docentes con estilos centrados en el estudiante, serían los profesores que se focalizan más en las necesidades de los alumnos que en el conocimiento a

transmitir, donde mantienen una relación colaborativa en la que el estudiante cumple con un papel activo dentro de su proceso de enseñanza.

En este sentido, Schaefer y Zygmunt (2003) habían ya llevado a cabo este tipo de investigación con la diferencia de que si trabajaron con una muestra en particular; en esta investigación se buscaba analizar de igual manera los estilos de enseñanza y si estos promueven un ambiente de aprendizaje centrado en el estudiante o en el docente. Concluyeron que los docentes utilizan más estilos centrados en el profesor, ya que sus concepciones sustentan más este modelo, no obstante, las investigaciones en este campo señalan que los estilos centrados en el estudiante favorecen los ambientes de aprendizaje.

Laudadío (2012) cierra su investigación con una afirmación muy similar a la que ya habían obtenido en la investigación realizada anteriormente, más específicamente en el 2003; en la que dejan establecido que los docentes que utilizan los estilos centrados en el estudiante no solo favorecen un ambiente de aprendizaje, sino que facilitan el desarrollo del pensamiento crítico. Por tanto, este puede ser un gran aporte al momento de ir considerando los diferentes estilos de enseñanza que se han generado en la literatura para posteriormente establecer criterios según los intereses particulares de la investigación y teniendo como base la información que suministran los instrumentos de recolección de datos.

Por su parte, Ventura (2013) realizó un trabajo que consistió principalmente en recopilar una serie de investigaciones que fueron llevadas a cabo entre 2009 y 2011 en distintas universidades entre México, Colombia y España. Se van a destacar dos (2) de ellas, tales como: la investigación de Martínez (2009) en España quien encontró que la mayoría de los docentes de su muestra se enfocan hacia los estilos formales y funcionales.

Donde los profesores que se caracterizan por estilos formales son aquellos que no se enfocan en cumplir con los temas del programa sino van por la profundidad de conocimiento, piden a los estudiantes revisen, reflexionen y expliquen las actividades de formación y permiten la participación de los estudiantes en el proceso de planificación y diseño. Mientras que, los funcionales se refieren a aquellos docentes que promueven actividades en las que los estudiantes aprenden distintas técnicas y métodos de resolución, le dan en enfoque crítico,

reflexivo y práctico a sus clases incluyendo la invitación de expertos. Reconocen y valoran el esfuerzo de los estudiantes a través del reconocimiento y muestras de afecto; estos son algunos de los criterios que caracterizan los estilos de enseñanza encontrados por los autores.

Argumentan, que estos tipos de estilos les permiten lograr la promoción de aprendizajes más reflexivos y pragmáticos por parte de sus estudiantes; cabe destacar que estos docentes también afirman que adquieren estos estilos en particular por estar influenciados por sus estudios disciplinares y por los docentes que tuvieron durante su formación; coincidiendo estos resultados con los obtenidos con las investigaciones antes mencionadas. En la que los docentes afirman manejar estilos fuera de los tradicionalistas que les permiten tener un mayor involucramiento en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Geijo, 2009. En Ventura, 2013).

La segunda investigación considerada por Ventura (2013) es la de Ramírez y Chávez en 2010, quienes llevaron a cabo su investigación en México, en la que encontraron resultados totalmente contrarios a los que se han mencionado hasta el momento; en esta investigación los autores encontraron que los profesores desconocían la existencia de estilos de enseñanza. Inclusive algunos de ellos están conscientes de dedicarse a repetir actividades y herramientas, tal y como fueron formados. Sólo algunos de ellos se pudieron incorporar en un estilo y fue el estilo tradicional de enseñanza.

Estos autores caracterizaron al estilo de enseñanza tradicional, como aquel en el que los docentes dictan clases teóricas tal como vienen acostumbrados a hacerlo, transmiten un pensamiento secuencial y organizacional; en este tipo de estilo en particular el estudiante tiene muy poca participación e intervención en el proceso de aprendizaje (Ramírez y Chávez, 2010. En Ventura, 2013). Al contrastar los resultados obtenidos por las investigaciones se puede evidenciar que la aplicación e implementación de determinados tipos de estilos de enseñanza van a depender de los docentes, sus intereses y su formación.

También, existe cierto tipo de influencia ejercida por los lineamientos y exigencias establecidos por las instituciones educativas donde los docentes se desempeñan. Debido a que, si las instituciones no le dan mayor relevancia al desempeño docente y por tanto a los

resultados de aprendizaje de sus alumnos, puede darse el caso que los profesores se limiten a repetir de manera estructurada los contenidos disciplinares (Ventura, 2013).

Hasta los momentos son diversas las posturas y criterios para establecer tipos de estilos de enseñanza que van desde el enfoque que adoptan los docentes según sus intereses profesionales y su formación; hasta las actividades que desarrolla dentro del aula de la clase en el ejercicio de su labor docente. Uno de los primeros intentos por identificar los estilos de enseñanza fueron realizados por Gayle en 1994 y retomados por Laudadio y Da Dalt, 2014. Gayle (1994) reseña que:

“Encontró que los estilos de enseñanza vienen determinados por cinco factores principales, tales como: la personalidad del profesor, la filosofía educativa bajo la que ejerce, su comportamiento y conocimientos (bien sean de tipo disciplinar o de tipo pedagógico), las estrategias de enseñanza que emplea y las técnicas que selecciona para el desarrollo de sus clases” (Gayle, 1994. En Laudadio y Da Dalt, 2014 pág. 487).

El mismo año, pero bajo condiciones distintas Grasha estableció otra serie de aspectos que determinan los estilos de enseñanza de los docentes, siendo estos: “las capacidades de los estudiantes, las necesidades del profesor como docente, las capacidades que tienen como docentes dentro del aula, las estrategias de enseñanza que implementan los docentes y la caracterización del contexto donde se encuentra involucrado el proceso de enseñanza y de aprendizaje” (Grasha, 1994. En Laudadio y Da Dalt, 2014 pág. 487). Es importante considerar que estos autores en su momento coinciden en algunos de los factores que determinan los perfiles de los docentes y a su vez sus estilos de enseñanza y que el desarrollo y caracterización de cada uno de los tipos de estilos de enseñanza que promueven serán estudiados en detalle en las próximas etapas del capítulo.

Al continuar con la búsqueda de trabajos similares y que tengan alguna relación con los intereses de la investigación desarrollada, se encuentra que en los últimos años se han seguido realizando investigaciones en esta línea e inclusive se siguen realizando adaptaciones a las distintas caracterizaciones que se le dan a los tipos de estilos de enseñanza. Tal es el caso de Isaza, Galeano y Joven (2015) quienes se dedicaron a identificar, describir y comparar los

estilos de enseñanza presentes en un grupo de docentes universitarios. Estos autores al igual que Isaza y Henao (2012) también usaron el Cuestionario DEVEMI de Delgado (1991).

Con su aplicación más de veinte años después de su elaboración, los autores lograron mostrar que los estilos de enseñanza que tienen más presencia son los estilos innovadores (buscan propiciar la socialización, donde lo importante no es la ejecución individual sino lo colaborativo) y cognitivos (incluyen el descubrimiento guiado y la resolución de problemas que otorgan al estudiante un papel activo y propositivo), lo cual permite profundizar en el acto pedagógico del docente universitario, y en el desempeño de los estudiantes.

El mismo año, Laudadio y Mazzitelli (2015) se proponen la identificación de estilos de enseñanza presentes en docentes de educación superior y a su vez establecer relaciones con la orientación y objetivos de cada carrera. Donde los resultados obtenidos evidencian la necesidad de reflexionar acerca de las características de la formación docente y sobre la importancia de la integración entre la formación disciplinar y la pedagógica.

Tal y como se puede evidenciar la identificación de estilos de enseñanza puede llegar a ser considerada punto de partida para reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza y la coherencia entre la concepción teórica y el modo concreto de enseñar. Los estilos pueden involucrar elementos tanto internos como externos a los docentes. Internos ya que las investigaciones coinciden en afirmar que la formación inicial y/o continua, los perfiles particulares, la forma de ejercer sus prácticas y la forma de ser como persona del profesor pueden llegar a determinar su estilo. Y externos, debido a que otros autores insisten en incluir elementos como las características de los estudiantes, el contexto social / histórico y la normativa de las instituciones.

De acuerdo con los artículos mencionados se puede concluir que los docentes enseñan de acuerdo a como les gusta aprender y a las estrategias que les resultaron más eficaces para avanzar en la formación universitaria e introducirse en dicha comunidad disciplinar compartiendo formas de pensar y actuar dentro del aula.

Estos autores también coinciden en que cada docente posee tanto un estilo de enseñanza como de aprendizaje que lo hace diferente e individual al igual que ocurre con los estudiantes que tienen sus propios estilos de aprendizaje. Adicionalmente, los estilos de enseñanza que implementan los docentes durante su labor van a llegar a influir en las modalidades de aprendizaje de sus estudiantes.

Estas conclusiones dejan en evidencia la importancia que tienen los estilos de enseñanza, como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Cada uno de los elementos aquí encontrados fue parte fundamental en el desarrollo de la investigación ya que sirvieron para la elaboración de un cuestionario más actualizado y enriquecido con criterios que permitieran dar mayor apertura y participación a los docentes muestra.

Desde el punto de vista metodológico, coinciden ya que la gran mayoría de ellas fueron realizadas desde una visión cuantitativa con la aplicación de cuestionarios ya elaborados o como en este caso particular elaborados según los intereses profesionales. Este apartado deja información relevante a partir de la aplicación del cuestionario.

Para dar seguimiento al capítulo, se incluyen una serie de definiciones, características y una lista de los tipos de estilos que aborda la literatura en distintos momentos. Cabe destacar algunos de los autores ya fueron rescatadas por sus investigaciones, pero sus resultados arrojan datos y posicionamientos bastantes descriptivos que van a permitir contextualizar los resultados y respuestas producto de la aplicación del cuestionario ya validado y piloteado.

La información va desde lo que han dicho los autores al relacionar la enseñanza como definición y actividad dentro del aula de clase con el surgimiento de los estilos de enseñanza, encontrando un autor quien los relaciona desde cinco aspectos específicos. A continuación, y ya centrados en los estilos y de forma directa los estilos de enseñanza se incluyen diversas definiciones que se le han dado a través de los tiempos y con que pueden llegar a ser relacionados. Por último, se incluyen una serie de criterios que han tenido como base diversos autores para poder establecer estilos de enseñanza.

Enseñanza y Estilos de enseñanza

La enseñanza es un término del proceso educativo que se ha estudiado desde distintas posturas, se ha considerado como una actividad que facilita el aprendizaje y esta tarea no está cumplida si el docente ha culminado su proceso de enseñar sino solamente en el momento en el que los alumnos realmente han aprendido. Una docencia experta incluye el dominio de una variedad de técnicas de enseñanza, pero si los alumnos no aprenden, todas estas técnicas son irrelevantes; lo importante es si el alumno está aprendiendo o no (Mohan, 2003).

Esta conceptualización, hace énfasis en lo importante que pueden llegar a ser las actividades que realiza el docente para llevar a cabo un aprendizaje eficaz por parte de los estudiantes. A su vez estas actividades van a determinar los estilos que cada uno incorpora a su práctica.

Desde el punto de vista teórico han surgido cinco criterios que relacionan el proceso de enseñanza con lo que verdaderamente realiza el docente para lograr un aprendizaje, a través de la adquisición de estilos de enseñanza (Pratt, 2002. En Lankard, 2003). Estos criterios son: la transmisión, desarrollo, aprendizaje, crianza y reforma social. Referidos directamente a las características profesionales e intereses conceptuales por parte de los docentes

El autor afirma que la mayoría de los maestros tienen sólo uno o dos de los criterios numerados anteriormente, donde será dominante su visión de la enseñanza, a través de sus acciones, intenciones y creencias (Pratt, 2002, en Lankard, 2003). Maestros que dominan herramientas y recursos centrados en los estudiantes son capaces de utilizar una gran variedad de estilos de manera que se integran a su estilo final. De esta manera se puede pasar a la definición en términos generales de los estilos.

Desde la década de los cincuenta el concepto de estilo comienza a emerger con fuerza con el estudio del comportamiento humano (Castaños y Calles, 2006). Numerosos autores definen los estilos como el modo característico de manifestarse en una situación afectiva. Los estilos se aplican a la estabilidad de procesos, por medio de los cuales un organismo manifiesta fenómenos cognitivos generando modos consistentes de procesamiento de información (Royce, 1973. En Castaños y Calles, 2006).

Para Pinelo (2008) los estilos son conclusiones a las que se llegan fundamentadas en el cómo actúan las personas; resultan útiles para clasificar y analizar los comportamientos de los seres humanos. Por tanto, se puede deducir que los estilos son modos que tienen los seres humanos de manifestar desde su personalidad hasta el tipo de formación que recibió; ello puede ser evidenciado en su ejercicio profesional y ciudadano. Desde lo educativo, Chiang, Díaz y Rivas (2013) definen los estilos, y dicen que enseñar bajo ciertos estilos supone una reflexión por la cual en cada momento se evalúa la forma de hacer cada clase. Los estilos han sido definidos desde diversas posturas y perspectivas coincidiendo en que pueden ser caracterizados como modos de afrontar una serie de fenómenos para poder ser clasificados y analizados según sea lo que se haga y cómo se haga.

Más recientemente, otros autores establecieron que “los estilos de enseñanza son el punto de partida para la generación de modificaciones en las prácticas pedagógicas y educativas de los docentes, un puente de reflexión” (Isaza, Galeano y Joven, 2015). Para los docentes, el conocer e identificar sus estilos les genera mayor destreza para llevar a cabo la planeación de sus clases y la caracterización de sus estudiantes de acuerdo a sus formas de aprender la disciplina; también los años de ejercicio docente determinan la tendencia a uno u otro estilo. En definitiva, los estilos de enseñanza presentes en los docentes están relacionados con factores cognitivos, afectivos, motivacionales y de la personalidad.

Los estilos docentes son considerados muy importantes para la mejora de la práctica, y con la obtención de mejores resultados de aprendizaje. Hablar de estilos docentes de enseñanza implican factores que tienen que ver con la personalidad y con los elementos cognitivos respectivos a la formación adquirida por los docentes tanto de manera inicial como continua. Adicionalmente, se refieren a formas particulares, características y únicas de educar, configurados por la personalidad del profesor, sus modos propios de hacer y los medios que le permiten alcanzar determinados logros (Laudadío, 2012). Pueden llegar a ser considerados como un conjunto de estrategias y dimensiones tomadas aisladamente; en la literatura hay quienes discuten los estilos de enseñanza en términos de un perfil más complejo más allá al uso de técnicas y estrategias (Laudadío y Da Dalt, 2014), coincidiendo con Laudadio y Mazzitelli (2015) en estos argumentos, ya que consideran que:

Los estilos de enseñanza, no pueden reducirse a un conjunto de acciones que ejercen los profesores, sino que es necesario focalizarlos en su conducta integral. En este sentido, el autor postula que los estilos de enseñanza se refieren: por un lado, a la configuración de la conducta del profesor y, por otro, al modelo educativo que sustenta un modo determinado de enseñar y, que, en cierta medida, hacen referencia a una forma y grado de coherencia con dichos principios (Laudadio y Mazzitelli, 2015).

A grandes rasgos se refieren al resultado de un proceso de construcción que involucra su biografía personal. Por tanto, hablar de estilos docentes se refiere a formas y maneras que emplean los profesores para llevar a cabo su labor dentro de las instituciones educativas. Los autores consultados refieren que los estilos pueden llegar a estar interrelacionados con los modelos curriculares, lineamientos institucionales e inclusive intereses personales.

Al tratar de atribuir una definición a los estilos, particularmente, los estilos de enseñanza fue necesario realizar una revisión de la literatura, para tomar elementos de cada uno de los aportes realizados por los autores en sus respectivos momentos y formular una que involucre los criterios más relevantes y dé respuestas a los intereses como investigador.

Uno de los primeros estudios fue realizado por Delgado (1991) y retomado por Isaza y Henao (2012) quienes en su momento consideraron que los estilos de enseñanza implican todas aquellas relaciones que un docente adapta entre los elementos personales del proceso didáctico, en el diseño de material instructivo y la presentación de contenidos disciplinares de la materia. En definitiva:

“El estilo de enseñanza es el modo o forma que adoptan las relaciones didácticas entre los elementos personales del proceso de enseñanza y de aprendizaje tanto a nivel técnico y comunicativo, como a nivel de organización del grupo de la clase y de sus relaciones afectivas en función de las decisiones que tome el profesor. Se destaca como variables de análisis la clasificación de los estilos de enseñanza, como primer bloque los reproductivos entre los que se encuentra: estilo tradicional, estilo que fomenta la individualización, estilo que posibilita la participación y estilo que propicia la socialización; el segundo bloque de los estilos productivos entre los que se encuentra: estilo que implica

cognitivamente al estudiante y estilo que favorece la creatividad (Delgado, 1991. En Isaza y Henao, 2012 Pág.).

Por ello, se expone la primera clasificación de estilos de enseñanza, propuesta por Delgado (1991) quien los divide como variables de análisis y a su vez en dos bloques uno reproductivo y otro productivo; como se puede evidenciar nuevamente se relacionan con los modos de ser y hacer de los docentes dentro de las aulas de clase con sus estudiantes. Estos estilos permiten caracterizar a los docentes según las actividades que desarrollan en el aula y sobretodo en qué medida consideran a los estudiantes y sus formas de aprendizaje.

Según lo encontrado hasta el momento, los estilos de enseñanza con mayor surgimiento son aquellos en los que el docente promueve la creatividad de los estudiantes a través del uso de herramientas cognitivas que le permiten una participación activa en su aprendizaje. Se ratifica que los estilos pueden ser definidos como una serie de modos de hacer e inclusive como la forma personal que tiene cada docente de actuar dentro del entorno de aula, actitudes y aptitudes, potencialidades y debilidades y los efectos de ello, en los niveles, estilos de aprendizaje y en el clima del ambiente instruccional (Pinelo, 2008).

Heimlich y Norland (2002) establecieron que los estilos de enseñanza dejan en evidencia las preferencias en los modos de enseñar de los docentes, las cuales suponen determinadas concepciones de enseñanza (Heimlich y Norland, 2002. En Laudadio y Mazzitelli, 2015). Estas concepciones de enseñanza van a depender de cada docente ya que van de la mano con los perfiles profesionales y personales de cada uno.

El estilo de los docentes se relaciona con el acto pedagógico que lo concibe, y dependen del modelo de aprendizaje presente, del saber que se va a enseñar, de las metas de aprendizajes, de las características de los estudiantes y del contexto en que se desarrolla el acto pedagógico. (Díaz Barriga y Hernández, 2002). En esta misma línea, Isaza, Galeano y Joven (2015) afirman que los estilos de enseñanza también pueden ser considerados como una serie de modos y formas particulares del docente para interpretar el proceso educativo y desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje en un contexto específico.

Los estilos se caracterizan por ser acciones en ocasiones imperceptibles por el docente de su saber, saber hacer y saber ser en el acto educativo. Conjunto específico de actitudes, comportamientos y acciones que se hacen evidentes en el aula de clase, especialmente en la interacción que propicia con los contenidos y los estudiantes.

En síntesis, los estilos de enseñanza son todas aquellas relaciones que un docente adapta en el proceso didáctico y en cómo estos se manifiestan en el diseño y presentación de la materia (Isaza y Henao, 2012). También se les conoce como la forma particular que utilizan los docentes al momento de planear, organizar y ejecutar una clase. Mientras que, Cols (2016) los define como un constructo compuesto por dimensiones definidas por el investigador con el propósito de estudiar y comprender un fenómeno en sí complejo.

Tal y como se ha podido constatar son varios los autores que, desde sus perspectivas cognitivas, experiencias e investigaciones en educación han asumido una conceptualización acerca de los estilos de enseñanza. En este sentido, se relacionan con una serie de constructos teóricos en los que la actividad docente es evaluada a través de diversas dimensiones, tales como: la dimensión pedagógica, disciplinar, personal, social, entre otras. Para posteriormente ubicarlos según sean sus características en un tipo de estilo en particular.

De esta manera y tomando en consideración los criterios mencionados, se definen los estilos de enseñanza como: “Un conjunto de relaciones que establecen los docentes al momento de llevar a cabo el acto pedagógico de enseñar, estas relaciones pueden estar enmarcadas tanto por la personalidad del docente, como por el modelo educativo en el que este se encuentre inmerso al momento de ejercer la profesión, es decir, los estilos llegan a estar enmarcados en el contexto institucional y en las características sociales y cognitivas de los estudiantes. A grandes rasgos los estilos de enseñanza que caracterizan la labor de un docente se pueden evidenciar a través de su práctica y perfil docente. Tomando en consideración que estos dos tienen que ver con su formación inicial y/o continua, la planificación, conducción de clase y la evaluación del proceso” (Díaz Barriga y Hernández, 2002; Isaza y Henao, 2012; Chiang, Díaz y Rivas, 2013; Laudadio y Da Dalt, 2014; Isaza, Galeano y Joven, 2015; Laudadio y Mazzitelli, 2015 y Cols 2016).

Habiéndose establecido una postura conceptual en cuanto a lo que significa e implican los estilos docentes; y desde que perspectiva se van a asumir para el análisis de resultados, se procede a la búsqueda de información, pero en relación a los tipos de estilos de enseñanza que se han originado en la literatura a lo largo de los años. Se puede afirmar que surgieron dos modelos base propuestos en 1994 por Gasha y Gayle. Donde estos han sido retomados por diversos autores quienes los han considerado de manera textual, así como aquellos quienes los han adaptado a los contextos de investigación.

Gayle (1994) en Laudadio (2012) destaca que entre los aspectos que describen los distintos tipos de estilos no se pueden dejar de considerar: las características personales del profesor, sus modos propios de hacer y los procesos que le permiten alcanzar determinados resultados. Ya que estos manifiestan las preferencias en los modos de enseñar de los educadores, las cuales suponen creencias y/o concepciones de la enseñanza.

Por su parte, Grasha (1994) señala que los elementos constitutivos de los estilos de enseñanza, son: las necesidades del docente, las capacidades del alumno, las relaciones interpersonales, las estrategias de enseñanza y; finalmente, las demandas de la situación o contexto. Dicho autor, destaca que dentro del modelo multidimensional no existe un estilo puro, sino combinaciones o un estilo predominante y estilos secundarios.

Como se puede evidenciar la clasificación propuesta por cada autor (Gayle, 1994 y Grasha, 1994) y los criterios para la caracterización de los docentes, coinciden en considerar la personalidad, formación, creencias, necesidades y la concepción que tienen tanto de la enseñanza como del aprendizaje; por su parte Grasha quiso ir más allá y por ello incluyó aspectos relacionados con los estudiantes.

Para su investigación (Grasha, 1994), el autor formó un grupo de docentes universitarios de diversas disciplinas a quienes observó en clases; en sus observaciones detallaba planificaciones, desenvolvimiento dentro del aula como docente e interacción con los estudiantes. De esta manera llegó a formular una serie de estilos, a los que denominó: experto, formal, personal, facilitador y delegador.

En el primero de los estilos (experto) incluyo a los profesores que se caracterizan por ser quienes poseen los conocimientos y la experiencia necesaria para que se lleve a cabo el proceso de aprendizaje, se asegura de hacer transmitir los contenidos mostrando superioridad intelectual para que los estudiantes terminen bien preparados (Grasha, 1994).

El estilo formal, se refiere a los docentes que durante su práctica no sólo transmiten conocimientos, sino que muestran lo positivo y negativo de los contenidos, inclusive permiten a los estudiantes establecerse metas y expectativas de aprendizaje. Este docente tiene muy claro lo que quiere lograr en los estudiantes, y para ello les suministra el cómo hacer y actuar (Grasha, 1994).

En el estilo personal el profesor establece formas de pensar y comportarse, a su vez en algún momento del proceso se limita a observar y supervisar las acciones por parte del estudiante.

El estilo facilitador, se refiere al docente que tiene la capacidad de desarrollar actividades que promuevan la independencia de los estudiantes, a través de la pregunta para la exploración de conocimiento y la posterior formulación de criterios propios del estudiante.

El estilo delegador, el profesor procura desarrollar la capacidad de los estudiantes para trabajar de manera independiente en proyectos que en la mayoría de los casos son propuestos por ellos; y hasta cierto punto el profesor está como orientador especialista (Grasha, 1994).

Son cinco estilos en los que se evidencian de manera progresiva las acciones del docente dentro del proceso de aprendizaje; es decir, el primero, experto describe a aquellos docentes que tienen la creencia de que sólo ellos tienen conocimientos y que los estudiantes deben asumir el papel de receptores y repetir la información tal como se les hace llegar; mientras que el último (estilo delegador) describe a un docente opuesto ya que deja al estudiante actuar de manera totalmente autónoma y se dedica sólo a guiar y observar sus acciones. Estos estilos describen e incluyen diversidad de elementos y actitudes de los docentes frente a un grupo pero no detallan de las herramientas o actividades que realizan o el papel que cumplen la planificación, conducción y evaluación, es decir, no incluye elementos importantes para el

establecimiento de estilos, tales como lo son los perfiles y la práctica docente e inclusive excluye aspectos que tienen que ver con la formación que tienen los profesores.

Fundamentado en la teoría ya expuesta el caracterizar la formación adquirida puede ser un factor que determina los estilos, es decir, puede darse el caso que profesionales con formación pedagógica adopten mejores estilos de enseñanza que quienes no la tiene, o viceversa. En este momento es donde se pasan a considerar sus perfiles y práctica docente para ubicarlos en determinados estilos.

Al establecer criterios para categorizar determinados estilos y comportamientos de enseñanza lo que se busca es: evidenciar lo que el docente muestre de manera habitual y continua; fundamentarse en actitudes personales que le son inherentes, y proceder de otros comportamientos abstraídos de su experiencia académica y profesional (Chiang, Díaz y Rivas, 2013). Otra clasificación en la literatura es la propuesta por Monereo, Castello, Clariana, Palma y Pérez en 2004 y retomada por Chiang, Díaz y Rivas (2013).

Estos autores clasifican los estilos de enseñanza en: abierto, formal, estructurado y funcional. En el abierto los docentes plantean nuevos contenidos, aunque no estén incluidos en el programa, es decir, no se ajustan a la planificación. Proponen actividades relacionadas con problemas reales del entorno y buscan originalidad en las asignaciones (Chiang, Díaz y Rivas, 2013).

En el estilo de enseñanza formal los docentes planifican su enseñanza, la comunican y discuten con sus alumnos; estos docentes no admiten la improvisación y promueven un aprendizaje reflexivo.

En tanto, el estilo de enseñanza estructurado, es aquel en el que “los docentes dan importancia a la planificación y ponen énfasis en que esta sea coherente, estructurada y bien presentada. Tienden a impartir los contenidos de forma integrada. Dentro de este estilo de enseñanza se encuentran aquellos docentes que con sus comportamientos de enseñanza favorecen con preferencia alta o muy alta al alumnado del estilo de aprendizaje teórico (Chiang, Díaz y Rivas, 2013. Pág. 64)”.

El cuarto estilo de enseñanza funcional, son los docentes que ponen énfasis en la viabilidad y funcionalidad de sus planificaciones y en cómo llevarla a la práctica. Resaltan los contenidos procedimentales y prácticos de los teóricos. Dentro de este estilo de enseñanza se encuentran aquellos docentes que con sus comportamientos favorecen al alumnado del estilo de aprendizaje pragmático.

Esta clasificación de estilos va en función de la planificación y la flexibilidad o rigurosidad al momento de su aplicación en las aulas de clase. Se pueden clasificar los estilos de enseñanza en función de la planificación que llevan a cabo los docentes, pero se estarían dejando de lado otros aspectos relevantes de su práctica, tales como, su perfil y más importante aún se dejaría de considerar todo lo referido al estudiante. En la literatura se ha afirmado que las “buenas” prácticas, los mejores perfiles y estilos de enseñanza los poseen aquellos profesores que incluyen aspectos referidos a los estudiantes durante su proceso de enseñanza. Por tanto, sería relevante que en la descripción de los estilos de enseñanza se consideren aspectos referidos tanto a la manera y medida en que incluyen los docentes a los estudiantes en el proceso de enseñanza como a sus intereses personales y/o profesionales.

La existencia de variedad de estilos, implica una multiplicidad de factores en el proceso de enseñanza y de aprendizaje relacionados con una percepción de la realidad que asume el educador (Laudadio y Mazzitelli, 2015). La categorización de diversos estilos de enseñanza da a los educadores el punto de partida para explorar y reflexionar acerca de su propia enseñanza. Laudadio y Mazzitelli (2015) clasifican los estilos en términos de estrategias metodológicas; realizan una descripción de doce categorías de estilos de enseñanza a partir de las decisiones que el docente realiza acerca de la metodología más conveniente para promover en los alumnos experiencias de aprendizaje en las distintas áreas disciplinares.

Las doce categorías están divididas de manera equitativa entre los estilos centrados en el aprendizaje (centrado en los estudiantes) y los estilos centrados en la enseñanza (centrados en los docentes). Esta clasificación fue elaborada por Gargallo, Suárez, Garfella y Fernández (2011); la misma consta de dos estilos de enseñanza que a su vez se dividen en seis sub estilos de enseñanza por cada uno tal como se muestra a continuación en la tabla de síntesis:

Cuadro #1 Elaborada a partir de Gargallo, Suárez, Garfella y Fernández (2011)

Clasificación	Tipo	Descripción
Estilo centrado en el aprendizaje del alumno.	Concepción del conocimiento	No es fijo, es una construcción. La responsabilidad de organizar y transformar conocimiento es del profesor y alumno.
	Concepción del aprendizaje	Proceso de construcción personal del conocimiento, da lugar a cambios conceptuales y personales, para interpretar la realidad.
	Concepción de enseñanza-papel del profesor	La construcción del conocimiento es iterativa. El profesor es un facilitador que conoce su materia y tiene formación pedagógica.
	Metodología docente	Varía los métodos en función de objetivos y contexto. La interacción es bidireccional: se considera al estudiante.
	Materiales de aprendizaje	Se utilizan diversos materiales de cara a que el estudiante sintetice la información y la critique.
	Metodología de evaluación	El profesor utiliza exámenes que le permiten valorar si el estudiante ha construido conocimientos. El <i>feed-back</i> se ofrece para que aprenda a autoevaluarse.
Estilo centrado en la enseñanza del docente.	Concepción del conocimiento	Existen conocimientos limitados por la disciplina a transmitir. Su responsabilidad es organizar y transmitir el conocimiento.
	Concepción del aprendizaje	Adquisición o incremento de conocimientos que el estudiante utilizará en la propia disciplina.
	Concepción de enseñanza-papel del profesor	Trasmisión de conocimientos del profesor. Lo más importante para ser un buen profesor, es dominar la materia, estar al día y explicar, facilitando la comprensión de los alumnos.
	Metodología docente	Clase magistral y exposición del profesor. La interacción del profesor con los alumnos es unidireccional.
	Materiales de aprendizaje	Se utilizan preferentemente apuntes del profesor y/o libros de textos.
	Metodología de evaluación	El examen está orientado a que los alumnos repitan. Lo fundamental es que los alumnos repitan conocimientos.

Cuadro #1 Las doce categorías están divididas de manera equitativa entre los estilos centrados en el aprendizaje (centrado en los estudiantes) y los estilos centrados en la enseñanza (centrados en los docentes). **Fuente:** Elaborada a partir de Gargallo, Suárez, Garfella y Fernández (2011, pp. 14-16).

La primera categorización que estos autores realizaron fue estableciendo la postura que puede asumir todo docente en el proceso de enseñanza de acuerdo a sus intereses. Que el docente defina si prefiere enseñar centrando sus actividades en el aprendizaje de sus estudiantes o en él mismo; se puede denominar con un primer punto para caracterizar estilos de enseñanza. Con esta clasificación se puede obtener información del docente desde distintas posturas, ya que se indaga sobre sus conocimientos, concepciones, recursos y herramientas que emplea, formas de enseñar y hasta el significado de las formas de evaluación. La fortaleza de esta clasificación se ubica en que la misma literatura establece que los docentes pueden poseer combinaciones de estilos donde alguno prevalece durante el ejercicio.

Más recientemente, Patiño (2015-121) “entiende por estilo docente el modo específico del maestro para conducirse, que lo distingue y lo hace único e irrepetible”. No niega que los docentes son particulares, fundamentalmente por la relación entre los estilos y las características de los docentes; la autora en el desarrollo de su investigación logró identificar siete estilos docentes, a los que denominó: artístico – intuitivo, involucrado, terapéutico, socrático – mayéutico, académico, reflexivo – investigador y el institucional – disciplinado.

El *artístico – intuitivo*, corresponde a aquellos docentes que pretenden convertir la clase en un “obra de arte”, tiene orientaciones hacia lo lúdico, creativo, originalidad e intuición; los docentes con este estilo se caracterizan por ser extrovertidos, protagónicos y preocupados por los estudiantes como espectador, y propicia el intercambio de roles dentro del aula.

El estilo *involucrado*, va más allá de los contenidos y de las instituciones, brinda atención personalizada a sus estudiantes, indaga en sus conocimientos, destaca sus características personales, familiares. En definitiva, establece vínculos con los estudiantes (Patiño, 2015).

Estilo terapéutico, muy semejante al estilo anterior pero su principal diferencia radica en que estos rechazan conductas impositivas y el papel del maestro tradicional; se sitúan en una relación más horizontal con los estudiantes. Los maestros en este estilo se caracterizan por brindar herramientas para la vida, acompañan a los alumnos en sus procesos internos a través de la generación de ambientes de confianza y calidez (Patiño, 2015).

Socrático – mayéutico, estos maestros hacen énfasis en lo cognitivo y racional, consideran al alumno como su propio artífice de aprendizaje; emplean el diálogo y la pregunta para fomentar el pensamiento crítico y la reflexión filosófica.

Los *académicos* se esfuerzan por dominar los contenidos de la materia, están al día con los descubrimientos y actualizaciones de la disciplina; reconocen las capacidades críticas y argumentativas de los alumnos y están seguros de que al superar sus perezas y miedos pueden lograr los objetivos de aprendizaje propuestos.

El estilo *reflexivo – investigador* consideran importante el reconocimiento de sus debilidades y fortalezas como docente para posteriormente poder conocer a sus alumnos y entrar en sintonía con cada uno de los grupos; tienen un compromiso personal con la mejora continua de las formas de enseñar y las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que emplea en el proceso (Patiño, 2015).

Por último, el estilo *institucional – disciplinado* caracteriza a los docentes que ven la necesidad de cumplir con la normatividad de la institución y por mantener el orden dentro del aula de clase, aunque son flexibles para ajustar los temas de interés; también se interesan por los estilos de aprendizaje de los estudiantes para poder sintonizarse con el grupo; son seguros de sí mismos y eso se lo dan a conocer a sus estudiantes (Patiño, 2015).

Siendo estos los estilos que encontró Patiño (2015) para ubicar los distintos docentes de su muestra. Hasta aquí fueron expuestos una serie de autores que han abordado los estilos docentes para sus investigaciones particulares, donde algunas solo incluyen cambios y adaptaciones de los modelos iniciales mientras que otras fueron consideradas textualmente. Con el objeto de hacer más notoria y legible para los lectores la información, se adjunta un cuadro comparativo en el que se incluyen los distintos autores considerados a lo largo del capítulo y las principales características de los modelos propuestos. Luego se adjunta un segundo cuadro en el que se identifican las diferencias y semejanzas existentes entre cada uno de los modelos; a partir de ello se pretenden encontrar los estilos que describan la práctica de los docentes seleccionados como muestra.

Autor	Fundamento	Tipo de Estilo	Descripción
Grasha, 1999	Son una variable relacionada con la forma de ser y actuar del docente dentro del aula. La observación de formas y modos de dar clases; planificaciones, el desenvolvimiento en el aula y la interacción con los estudiantes.	Experto	El profesor posee conocimientos y la experiencia para que se lleve a cabo el proceso de aprendizaje, se asegura de transmitir contenidos, mostrando superioridad intelectual para que los estudiantes estén preparados.
		Formal	Se refiere a los docentes que transmiten conocimientos y muestran lo positivo y negativo de los contenidos, permiten a los estudiantes establecerse metas y expectativas de aprendizaje y les suministra el cómo hacer y actuar.
		Personal	El profesor establece las formas de pensar y comportarse pero a su vez en algún momento del proceso se limita a observar y supervisar las acciones por parte del estudiante.
		Facilitador	El docente tiene la capacidad de desarrollar actividades que permitan la independencia de los estudiantes, fomenta la pregunta para la exploración de conocimiento y la formulación de criterios propios del estudiante.
		Delegador	El profesor desarrolla la capacidad para trabajar de manera autónoma e independiente en proyectos propuestos por los mismos estudiantes; hasta cierto punto el profesor está como orientador especialista.

Autor	Fundamento	Tipo de Estilo	Descripción
Monereo, Castello, Clariana, Palma y Pérez en 2004 y retomada por Chiang, Díaz y Rivas (2013).	Va en función de la planificación y la importancia que le da el docente, la flexibilidad o rigurosidad en su aplicación en las aulas de clase. Sin dejar de lado su práctica, perfil y todo lo referido al estudiante.	Abierto	Los docentes plantean nuevos contenidos, no incluidos en el programa. Proponen actividades relacionadas con problemas reales y originalidad en las asignaciones.
		Formal	Los docentes planifican de manera detallada su enseñanza, la comunican y discuten con sus alumnos; no admiten la improvisación y promueven un aprendizaje reflexivo.
		Estructurado	Los docentes dan importancia a la planificación y ponen énfasis en que sea coherente, estructurada y bien presentada. Tienden a impartir los contenidos integrados. Favorecen al alumnado del estilo de aprendizaje teórico.
		Funcional	Los docentes ponen énfasis en la viabilidad y funcionalidad de su planificación y cómo llevarla a la práctica. Resaltan contenidos procedimentales y prácticos. Favorecen al alumnado del estilo de aprendizaje pragmático.

Autor	Fundamento	Tipo de Estilo	Descripción
Gargallo, Suárez, Garfella y Fernández (2011)		P R O F E S O R	Concepción del conocimiento Existen conocimientos limitados por la disciplina a transmitir. Su responsabilidad es organizar y transmitir el conocimiento.
			Concepción del aprendizaje Adquisición o incremento de conocimientos que el estudiante utilizará en la propia disciplina.
			Concepción de enseñanza-papel del profesor Trasmisión de conocimientos del profesor. Lo más importante para ser un buen profesor, es dominar la materia, estar al día y explicar, facilitando la comprensión de los alumnos.
			Metodología docente Clase magistral y exposición del profesor. La interacción del profesor con los alumnos es unidireccional.
			Materiales de aprendizaje Se utilizan preferentemente apuntes del profesor y/o libros de textos.
			Concepción del conocimiento El examen está orientado a que los alumnos repitan. Lo fundamental es que los alumnos repitan conocimientos.

Autor	Fundamento	Tipo de Estilo	Descripción
Gargallo, Suárez, Garfella y Fernández (2011)		A L U M N O	Concepción del conocimiento No es fijo, es una construcción. La responsabilidad de organizar y transformar conocimiento es del profesor y alumno
			Concepción del aprendizaje Proceso de construcción personal del conocimiento, da lugar a cambios conceptuales y personales, para interpretar la realidad.
			Concepción de enseñanza-papel del profesor La construcción del conocimiento es iterativa. El profesor es un facilitador que conoce su materia y tiene formación pedagógica
			Metodología docente Varía los métodos en función de objetivos y contexto. La interacción es bidireccional: se considera al estudiante.
			Materiales de aprendizaje Se utilizan diversos materiales de cara a que el estudiante sintetice la información y la critique.
			Concepción del conocimiento El profesor utiliza exámenes que le permiten valorar si el estudiante ha construido conocimientos. El <i>feed-back</i> se ofrece para que aprenda a autoevaluarse

Autor	Fundamento	Tipo de Estilo	Descripción
Patiño (2015)		Artístico – Intuitivo	Los docentes tienen orientaciones hacia lo lúdico, creativo, originalidad; se caracterizan por ser extrovertidos, protagónicos y preocupados por los estudiantes como espectador; propicia el intercambio de roles dentro del aula.
		Involucrado	Va más allá de los contenidos y de las instituciones, este docente brinda atención personalizada a sus estudiantes, indaga en sus conocimientos, pero destaca sus características personales, familiares.
		Terapéutico	Rechazan conductas; llevan una relación horizontal con los estudiantes. Se caracterizan por brindar herramientas para la vida, acompañan a los alumnos en sus procesos internos a través de la generación de ambientes de confianza
		Socrático – Mayéutica	Hacen énfasis en lo cognitivo y racional, consideran al alumno como su propio artífice de aprendizaje; emplean el diálogo y la pregunta para fomentar el pensamiento crítico y la reflexión filosófica.
		Académico	Se esfuerzan por dominar los contenidos de la materia, están al día con los descubrimientos y actualizaciones de la disciplinar; reconocen las capacidades críticas y argumentativas de los alumnos y están seguros de que al superar sus perezas y miedos pueden lograr los objetivos de aprendizaje propuestos.

Autor	Fundamento	Tipo de Estilo	Descripción
Patiño (2015)		Reflexivo - Investigador	Reconocen sus debilidades y fortalezas como docente para luego conocer a sus alumnos y entrar en sintonía con cada uno de los grupos; tienen un compromiso personal con la mejora continua de las formas de enseñar y las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que emplea en el proceso.
		Institucional – Disciplinado	Los docentes ven la necesidad de cumplir con la normatividad de la institución y por mantener el orden dentro del aula de clase aunque son flexibles para ajustar los temas de interés; también se interesan por los estilos de aprendizaje de los estudiantes; son seguros de sí mismos y lo dan a conocer.

Cuadro #2 Se incluyen los distintos autores considerados para la redacción del capítulo y las principales características de los modelos de estilos docentes propuestos. **Fuente:** Elaboración propia

A modo de cierre:

Los rasgos para definir e identificar estilos de enseñanza corresponden tanto a los modos de obrar del docente como a los sentidos que atribuye a su acción, en términos de concepciones, motivos y propósitos (Cols, 2016). Pero no limitarse a estos factores también es importante, posibilitando el acceso a los modos en que el sujeto percibe, valora y otorga direccionalidad a su tarea.

Los estilos de enseñanza manifiestan las preferencias en los modos de enseñar de los docentes, las cuales suponen determinadas concepciones de enseñanza (Heimlich y Norland, 2002, en Laudadio y Mazzitelli 2015). El Estilo de Enseñanza creado y utilizado por el docente determina todo su acto educativo, y por ende el logro del alto rendimiento académico (Isaza y Henao, 2012). Para posibilitar este último, el docente deberá estar capacitado para dominar diferentes estilos, para llevarlos a la acción después de establecer un análisis previo de la situación, combinarlos adecuadamente y transformarlos para crear otros nuevos. Conocer los estilos de enseñanza de los docentes, permite generar estrategias de intervención pedagógica directas que apoyen los procesos de aprendizaje.

De los autores considerados y los estilos docentes propuestos por cada uno según sus concepciones teóricas y metodológicas se organizó un cuadro comparativo en el que se evidencian las diferencias y semejanzas entre cada estilo docente; en dicho cuadro se agrupan los estilos en relación a sus puntos en común. El cuadro quedó estructurado de la siguiente manera:

Cuadro Comparativo Estilos de Enseñanza

Categoría	Estilos	Descripción
Centrado en el Docente como Autoridad	Experto Grasha (1999)	Le hace saber a los estudiantes sus conocimientos Propone actividades desafío para mejorar competencias específicas. Se enfoca en la preparación conceptual Resalta los contenidos disciplinares. Propone actividades que involucren desarrollo de habilidades integrales.
	Formal Monereo, Castello, Clariana, Palma y Pérez en 2004	Planificaciones detalladas y cerradas que comunican a los estudiantes. No admiten improvisación No se salen de los contenidos de la planificación Promueven actividades que desarrollan las formas de pensar. Su interés es formar estudiantes reflexivos
	Institucional – Disciplinado Patiño (2015)	Se preocupan por cumplir con el programa. Mantienen un comportamiento institucional. Imponen su papel de autoridad dentro del aula. Hace saber que es quien maneja los contenidos. Establecen lo que se espera en lo académico y comportamiento. Planean detalladamente. No faltan.
Centrado en el Docente como Fuente del Conocimiento Reflexivo	Formal / Autoridad Grasha (1999)	Destaca los errores y habilidades de los estudiantes. Establece metas. Establece reglas. Da retroalimentación. Se centra en los contenidos disciplinares.
	Estructurado Monereo, Castello, Clariana, Palma y Pérez en 2004	Su planeación es importante, por tanto, la organiza de manera coherente y estructurada. Busca cumplir con la planificación. Resalta los contenidos disciplinares. Favorecen el aprendizaje teórico. Promueven actividades que desarrollen habilidades teórico conceptuales.
	Académico Patiño (2015)	Pensamiento crítico y reflexivo. Resaltan lo académico de estándares establecidos. Contenidos disciplinares son el valor de la formación Establece instrumentos, normas y objetivos. Demuestran dominio conceptual por la búsqueda de respeto. Proponen libros y datos reciente. Se preocupa por generar calidad de reflexión crítica

Centrado en el Docente y el Estudiante Flexible dentro de la Normatividad	Modelo / Personal Grasha (1999)	Establece formas de comportamiento en el aula. Promueve la enseñanza a través de ejemplos personales. Supervisa el proceso de enseñanza. Guía y dirige las actividades propuestas. Utiliza la observación para evaluar y considera la participación. Establece modelos y normas dentro del aula de clase
	Funcional Monereo, Castello, Clariana, Palma y Pérez en 2004	Sus planificaciones son flexibles. Evalúa y discute la de la planificación. Se preocupa por lo práctico y procedimental. Propone constantemente ejemplos de la cotidianidad y realidad. Se preocupan por la participación activa y reflexiva.
	Involucrado Patiño (2015)	Busca entablar vínculos con los estudiantes Brindan atención personalizada en las actividades que promueven. Se centran en lo práctico y afectivo Organizan actividades extra clase Considera los problemas e inquietudes para proponer ejemplos. No se mantienen rígidos a una planificación
Centrado en el Estudiante como ser Reflexivo y Social	Facilitador Grasha (1999)	Promueve la interacción entre los estudiantes Utiliza el pregunteo en la exploración Realiza exploraciones y ajusta contenidos Motiva a los estudiantes en la toma de decisiones fundamentadas. Estudiante independiente Desarrolla proyectos. Proporciona ánimo y apoyo al logro. Es flexible. Destaca las necesidades
	Monereo, Castello, Clariana, Palma y Pérez en 2004	Incorporan contenidos ajustados Realiza ajustes a las planificaciones Motiva a los estudiantes con el uso de actividades novedosas. Promueven originalidad Buscan actividades en las que los estudiantes se puedan desenvolver según su creatividad. Actividades en torno a problemas reales Permite movilidad del estudiante y participación activa en su enseñanza
	Abierto Artístico – Intuitivo Patiño (2015)	Combinan lo lúdico, creativo, imaginativo y original Son docentes activos, extrovertidos. Promueven la libertad de acción Los conceptual no es primordial Permite al estudiante desenvolverse como protagónico

Centrado en los Estudiantes Independientes	Delegador Grasha (1999)	Desarrolla capacidades individuales Propone la autonomía Promueve proyectos independientes Asesorías particulares Valora la individualidad Acompañamiento en el aprendizaje
	Terapéutico Patiño (2015)	Propicia actividades que promuevan introspección tocando emociones Rechazan lo impositivo Relaciones horizontales Herramientas para la vida Acompañan al estudiante en el crecimiento y búsqueda de conocimientos y respuestas
Socrático – Mayéutica Patiño (2015)		Énfasis en lo cognitivo racional. El estudiante es el artífice de su aprendizaje. El profesor ayuda. Utilizan la pregunta y el diálogo. Promueve pensamiento crítico y reflexivo. Provocan cuestionamientos
Reflexivo – Investigador Patiño (2015)		Destacan la meta cognición. Evalúan su propio proceso Reconocen debilidades y fortalezas. Brindan retroalimentación de lo positivo y lo negativo. Capacidad de autocrítica. Practica nuevas ideas. Importa el “cómo”, lo didáctico y las estrategias

Cuadro #3 Se identifican las diferencias y semejanzas existentes entre los estilos incluidos, a partir de ello se pretende es encontrar los estilos que describan la práctica de los docentes seleccionados como muestra. **Fuente:** Elaboración propia.

CAPITULO IV FORMACIÓN Y PRÁCTICA COMO MARCO PARA HABLAR DE ESTILOS

Para la identificación y análisis de los estilos de enseñanza de los docentes de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, fue necesario clarificar una serie de definiciones sobre lo que se considera ser un “buen” docente y qué tipo de habilidades emplean los profesores al llevar a cabo los procesos de planeación, conducción de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje; en general aquellas que se requieren para enseñar currículos por competencias, 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.

El caso de la universidad que pertenece a la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL), el proceso de enseñanza y de aprendizaje, se llegó a considerar como una actividad que pueden llevar a cabo todos los profesionales independientemente de su formación; pero en la actualidad y a partir de la fortaleza que ha adquirido el conocimiento pedagógico, esta actividad se concibe como un proceso dinámico y complejo que va más allá de la mera transmisión de conocimientos. Esta concepción acerca de la enseñanza es ratificada por Martínez (2007) quien afirma que:

“La enseñanza no consiste en solo adquirir conocimientos, creencias razonables, etc., sino en proporcionar los medios para lograr el acceso al conocimiento, a la comprensión y al control del aprendizaje. A medida que el docente proporciona los citados medios a aquél a quien enseña, éste va transformándose en alguien capaz de ser autónomo en el acceso al conocimiento. Enseñar, por tanto, lleva implícito exhibir unos comportamientos que van incorporados al contenido que debe de ser transmitido distintos en cada fase del proceso y a la vez peculiares en cada docente (Martínez, 2007:88)”.

A su vez, este proceso de enseñar involucra otros elementos que diferencian lo que serían las formas de enseñanza; pero antes de entrar a profundidad con estas formas que han venido cambiando con los tiempo y contextos sociales, vale la pena rescatar que estos están determinados por la formación de los profesores y la constante reflexión acerca de las prácticas docentes, que estos ejecutan dentro de su rutina de clase (Aguilera, 2012).

Formación Docente

El término formación en el contexto de la educación superior, comprende tanto los estudios universitarios en cualquier área disciplinar como todos aquellos cursos y talleres en los que puedan ser partícipes los profesionales que forman parte de las distintas instituciones. Sobre todo, tiene que ver con los estudios que realizan estos profesionales en pro de mejorar y fortalecer su práctica en las aulas de clase independientemente de la disciplina.

La formación implica no solo lo relacionado con el trayecto académico de los docentes dentro de las instituciones también tiene que ver con todo el proceso que acompaña la vida personal y profesional. Esta afirmación es ratificada por Barrón (2015) quien encontró que gran parte de los estudios relacionados con la formación docente se han centrado en la eficacia del docente y en los resultados finales sin tomar en cuenta la idiosincrasia de los docentes, sus rasgos de personalidad y la cultura institucional en la que estos se desenvuelven.

Esta formación académica puede considerarse que se da en etapas o por tiempos. En la literatura la clasifican como inicial y continua, refiriéndose la primera a las licenciaturas que forman a profesionales de la educación como lo son las de preescolar, primaria, educación media y preparatoria; mientras que, la educación continua incluye todos aquellos cursos, capacitaciones, maestrías, doctorados, etc.

Acerca de la formación inicial de los docentes, Caminos y Nosei (2009) establecieron las bases para unificar criterios, destacando la importancia de la inserción de los alumnos en el campo de la práctica desde el primer año de la carrera. Resaltan que la temprana introducción en las aulas, no solo permite la construcción de un conocimiento válido y valioso, sino que interpela al deseo de re-conocer a ese otro que se tenía por conocido, es evidente el valor que consiguen atribuir estos autores con su investigación a la formación inicial de los futuros profesionales de la docencia para así mostrar la realidad educativa de las universidades.

Tal y como se mencionó en la problemática de investigación, en México las universidades no forman profesionales para la docencia en educación superior en las licenciaturas, caso contrario de otros países de Latinoamérica, en los que si se forman profesores en las

diferentes disciplinas. Por tanto, es en dichos países donde han encontrado que el proceso de formación inicial de los futuros profesionales de la docencia se complementaría positivamente al incluir prácticas docentes ¹¹ durante el proceso de formación inicial.

En la misma línea Álvarez-Rojo et al. (2011) se enfocaron en una serie de afirmaciones, entre las que se pueden destacar que el profesorado universitario necesita una formación inicial y permanente centrada en su desarrollo como docentes (ya no basta con el dominio de la disciplina) desde una perspectiva pedagógica. Estos autores resaltan la importancia de garantizar formación de calidad de los futuros profesores, formación continua y participación en las diversas investigaciones que se dan en el ámbito educativo (Macera, 2012).

Con el pasar de los tiempos, ha resultado cada vez más necesaria la capacitación del profesorado universitario para el desempeño de las funciones que le son encomendadas: docencia, investigación y gestión. Pero García y Maquilon (2011) encontraron en su investigación que necesita ser reforzada la función relativa a la docencia. Debido a que es esta la que le proporciona las herramientas y habilidades para su ejercicio docente. Andrés (2012) también investigó acerca de la formación del profesorado, pero desde una perspectiva distinta ya que buscó analizar su naturaleza y establecer las características de los formadores que deben acompañarlos en su desarrollo profesional, es decir, quisieron reflexionar acerca de los ejes que mejor configuran la formación del profesor. Ello lo llevó a una concepción de la formación en la que encontró la necesidad de incluir diferentes tipos de actividades que a su vez deben de estar contextualizadas a los grupos de docentes y al tipo de investigación.

Adicionalmente, encontró que las actividades de formación docente deben contar con el apoyo de instituciones comprometidas con la mejora del proceso de enseñanza y de aprendizaje que se está llevando a cabo, ello debido a que algunas universidades se interesan exigiendo un perfil particular de docentes, pero no ofrecen herramientas para el logro de dicho perfil. Esta investigación rescata y aporta la importancia que tiene no sólo que los

¹¹Las prácticas docentes pueden definirse “como la actividad de diseño, organización, conducción y valoración-evaluación de las experiencias de aprendizaje que son responsabilidad del profesor” (Patiño, 2015:32).

docentes se mantengan en constante formación, sino que esta formación sea adecuada a las exigencias actuales de la sociedad, del profesional y del sistema educativo en general.

Por su parte, Valiente, Góngora, Torres y Otero (2013) consideraron la experiencia cubana para el estudio de la formación de los profesores motivado a que en estas universidades toman en cuenta aspectos, como: el trabajo metodológico, la educación de postgrado y la actividad científico-investigativa. Destacaron elementos históricos y teórico-práctico relacionados con la aplicación de estas vías en la formación de los profesores de las instituciones cubanas. Encontraron que resulta necesario mejorar la calidad de la formación del claustro universitario en función de los objetivos planteados como universidad, en términos de la formación previa dirigida a los posibles candidatos a ingresar a las instituciones y continua para quienes ya forman parte del claustro docente. Proponen que ello se logra a través de la generación de planes didácticos – pedagógicos con metodologías que fomenten el trabajo colectivo y colaborativo.

Estas conclusiones también arrojan resultados relacionados con las actividades que ofrecen las instituciones de educación, donde con cada una vale la pena cuestionar su aplicabilidad y funcionalidad al momento de ser llevadas a la práctica; formulando preguntas dirigidas a indagar acerca de cómo se están estructurando dichas actividades y si realmente está trayendo las implicaciones que se esperan en los docentes.

Para finalizar, Espinosa (2014) hace énfasis en que uno de los logros que se debe proponer un docente universitario, es mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, ello se puede lograr al mantener una abierta disposición ante la formación continua; considerando que esta puede ser a través de expertos, grupos de compañeros, de manera autónoma e inclusive a través de la participación en actividades formativas con los mismos estudiantes que también tienen conocimientos y experiencias que transmitirle a los propios docentes.

Estas investigaciones ratifican, que es necesario que los futuros docentes tengan una formación integral en la que se les permita conocer el sistema educativo de manera contextualizada; porque una vez adquirida la titulación, la formación no se detiene ya que el conocimiento, las herramientas y los recursos evolucionan con el tiempo. En el caso de

contrario, cuando la primera formación se realiza en áreas disciplinares, para poder ingresar a una institución de educación superior como docente se deben de adquirir estas herramientas que le permitirán desarrollarse como tal.

Para continuar, se presentará la definición de formación, más específicamente formación docente considerando diferentes posturas teóricas y contextos. Se establecerá una diferencia entre los momentos de formación que pueden asumir los docentes dependiendo de sus intereses profesionales. A su vez, se consideran algunas teorías que establecen las habilidades y fortalezas que deben de poseer los docentes para su desenvolvimiento profesional dentro de las aulas de clase.

La formación por sí sola, implica el reconocimiento del ser como sujeto en sí mismo y con su entorno; con cualidades y defectos relacionados con lo político, histórico, económico y cultural para desarrollar un pensamiento individual (Fernández, 2013). Todo proceso formativo implica un aspecto teórico, disciplinar y práctico que se fortalece a través de la experiencia. Para la Real Academia Española la formación, está relacionado con el formar y formarse; y los definen como la preparación moral, intelectual o profesional de una o un grupo de personas.

Al trasladar la formación a las aulas de clase, se refiere a los niveles educativos que alcanzan los docentes con el objeto de fortalecer su actividad en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Con frecuencia, el profesorado rechaza una pedagogización¹² de la formación y reclama un tipo de formación más contextual, impartido por profesores de sus respectivas áreas y con experiencia como docente de contenidos similares (Zabalza, 2001).

La formación de los profesores universitarios constituye un tema de actualidad y alta significación, por considerarse que está asociada a la calidad educativa. “No cabe duda que, mientras los profesores sean más competentes en el desempeño de sus funciones, mayores

¹²Pedagogizar implica dar forma a las acciones, a las situaciones, teniendo como referencia los modelos, los patrones convencionales, aceptados socialmente como normales. En lo que respecta al conocimiento, la pedagogización actúa produciendo y reproduciendo saberes que dejan de ser registrados y relacionados con circunstancias, para constituirse en verdades universales (Universidad Pedagógica Nacional octubre 01 De 2010).

serán los niveles de calidad que alcancen las instituciones de educación superior” (Valiente, Góngora, Torres y Otero, 2013:92). Una formación docente contextualizada a las necesidades de los docentes, las exigencias de las instituciones y a los requerimientos de los estudiantes, puede considerarse como una formación que le permitirá a los docentes desenvolverse en sus diferentes funciones dentro de las instituciones de educación superior.

Este tema de la formación y las habilidades que estos adquieren para generar espacios de enseñanza se han venido estudiando a partir de la década de los noventa, motivados entre otros factores a la diversidad de problemáticas que han surgido en lo educativo. Los resultados que han arrojado las diferentes investigaciones enfocadas a abordar estas problemáticas coinciden en que el proceso de formación del profesor no debe considerarse como un acto individual sino orientado a la asimilación de la práctica a través de la participación en grupos que tienen como objetivo el desarrollo de la calidad en la universidad (Mateo, 2012). El estudio de la formación del profesorado universitario como un proceso de enseñanza- aprendizaje, ha sido también un campo de acción ampliamente abordado. Al respecto, Imbernón (2011) sostiene que:

“La formación de docentes, al igual que todo procedimiento intencional de producción y transmisión de saberes y habilidades, es un proceso de enseñanza-aprendizaje con el que se intenta conseguir algún efecto (finalidades de la formación); en el que se pretende transmitir conceptos, teorías y desarrollar destrezas o habilidades didácticas (contenidos de la formación); donde los contenidos se tratan de vincular a través de determinadas acciones (actividades de enseñanza-aprendizaje); y en el que se comprueban los resultados obtenidos con finalidades pedagógicas y/o de certificación (evaluación)” (Imbernón, 2011:389).

Entonces, la formación implica una serie de contenidos que se hacen llegar a los interesados a través del uso de estrategias y teorías que facilitan su comprensión, a su vez estos contenidos deben de ser adaptados a las distintas poblaciones a las que se pretende hacer llegar y dependiendo de su formación previa.

En relación a las etapas de la formación docente, en la literatura se encuentran autores que la dividen entre lo que sería la formación previa o inicial y la formación continua, pero ambas

coinciden en que se dirigen a aquellos profesionales que desean desenvolverse de manera profesional en el ámbito educativo. Refiriéndose a formación previa o inicial como aquella que va dirigida fundamentalmente a becarios de investigación que tienen pensado iniciar carrera docente, acompañados de un tutor con experiencia (García y Maquilon, 2011). Su objetivo es introducir a los participantes en el contexto universitario, permitiendo su actuación en actividades docentes como seminarios, clases prácticas, participación en actividades de evaluación, etc.

Mientras que, la formación continua tiene como objetivo proporcionar a los participantes una preparación general para planificar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, está el formarse como docente desde el punto de vista pedagógico el cual implica una diversidad de aspectos, tales como:

“El desarrollo de todas y cada una de las cualidades, aun las que no poseemos, lo cual nos permitirá conocer lo que hay en el mundo y enseñar a otras formas diversas de aprender lo que hay, para recrear lo que existe o inventar cosas nuevas que nos ayuden a construir estilos de vida mejores, además, nos ayudará a guiar a los estudiantes en la problematización de su proyecto de vida. No basta con lograr que los profesores desarrollen diversas cualidades para acabar con sus limitaciones como docentes; la necesidad inmediata de éstos se basa en la resolución de necesidades empíricas por medio del uso adecuado de dichas cualidades” (Barrón y Chehaybar, 2007: 17).

Por tanto, el aspecto pedagógico permite a los docentes desarrollar habilidades que desconocían dentro de su quehacer, mejorar las que lo requieran e inclusive fortalecer otras. Lo pedagógico, le permite al docente involucrarse en el campo educativo directamente y le brinda las herramientas para entender el sentido de su práctica como docente (Baute e Iglesia, 2011). Este autor considera que la formación pedagógica le brinda al docente la capacidad de reflexión y análisis crítico de las experiencias de otros docentes, de la cual pueden derivarse nuevos caminos para transformar y potenciar su práctica.

Posterior a la formación adquirida por los docentes, independientemente de la modalidad que sea, Fernández (2013) establece que solo cuando el docente comienza a ejercer su rol dentro de las aulas de clase universitarias y en el desarrollo de diversas investigaciones es cuando

bien sea de forma consciente o inconsciente, fortalece e interioriza los aprendizajes adquiridos para el ejercicio de su práctica; será en este momento cuando tratará de recuperar aquellas estrategias, conductas y actitudes que para él tuvieron significado durante sus tiempos de estudiante. En ese sentido, la formación docente es un proceso en el que los profesionales reciben herramientas, asimilan e interiorizan modelos para posteriormente identificarse con algún estilo de enseñanza pre establecido o en su defecto toma de varios y así surgen nuevas categorías de estilos.

Mateo (2012) afirma que la formación del profesorado se debe interpretar en términos de desarrollo profesional, como un proceso que afecta la institución y el contexto donde se ubica, lo cual compromete a los agentes que operan en el sistema e incluso a los recursos que aplican. Para el autor, el desarrollo profesional se entiende como un compromiso de la institución, del sistema y de todos los que intervienen favoreciendo la mejora profesional.

La formación docente se ha llegado a presentar como un fenómeno complejo y diverso en el que se concibe al profesor como un experto en pleno ejercicio profesional y por tanto las acciones formativas en las cuales participa, apuntan a su desarrollo profesional; con el tiempo se han venido desarrollando diversidad de investigaciones en las que se destaca la importancia de la formación del docente, posicionándose como:

“Un factor esencial para el mejoramiento y desarrollo de la calidad de la institución a la cual pertenece. Sin embargo, no es fácil producir cambios profundos y perdurables que permitan alcanzar esa meta, porque el cambio implica modificar actitudes, creencias, conceptos y comportamientos. Para que el cambio se logre con éxito, las acciones formativas en docencia universitaria deben conjugar adecuadamente una serie de factores que se destacan como imperativos en la formación del docente universitario, que aluden específicamente al enfoque, el tiempo, la oportunidad, la orientación y el apoyo requerido en su proceso formativo desde una perspectiva que privilegia la función del docente reflexivo” (Martínez y Amaro, 2008: 55)

Estos cambios sugeridos solo pueden obtenerlos los docentes siguiendo estos procesos formativos que les permitirán actuar de manera reflexiva dentro del proceso de enseñanza. En muchos casos esta posición reflexiva se le atribuye a la formación pedagógica que

adquieren los docentes, aunque esta no puede dotar al profesorado de todo el conocimiento y las destrezas que necesitarán a la hora de enfrentarse a ciertos aspectos de su futura profesión, pero ello es compensable con una “formación continua” adecuada que les permita enriquecer esta base, a lo largo de su carrera (Eurydice, 2004)

Continuando con las etapas de formación de los docentes, se considera que la formación continua, se da en dos fases: “inicial” y “permanente”. La primera alude al proceso pedagógico sistemático que posibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional docente en los diferentes niveles del sistema educativo, en tanto que la segunda remite al derecho y obligación de perfeccionamiento activo para desempeñar la tarea educadora (Giuliano et al, 2012).

Para ella no existen tiempos ni momentos particulares para su ejecución y por tanto puesta en práctica de los aprendizajes adquiridos durante la formación continua; lo importante de este punto no es si se toma uno u otro tipo de formación ni la cantidad de ellos; sino que este tipo de formación se realiza más desde una postura reflexiva del propio docente, en la que identifica sus debilidades y fortalezas para aplicarlas durante el ejercicio de la práctica.

Para Fernández (2013: 49) “La formación docente se concibe como un proceso de adquisición permanente de conocimientos, valores, actitudes, destrezas y habilidades que nos ayudan a estructurar conductas, que nos llevan a transformar conceptos que posteriormente se aplicarán en el desempeño de una práctica docente”. Con todo lo señalado cabe destacar que la formación docente continua no es solo participar en cursos y capacitaciones; va más allá al considerarle como un proceso que incluye tanto la preparación formal como informal.

La formación continua de los docentes universitarios, también se considera como una propuesta con influencias marcadas en el desarrollo de las esferas profesionales y personales de los docentes que posibilitan evolucionar el contexto social en el que se actúa (Martín, 2014). Uno de los objetivos específicos del sistema de superación profesional actual es garantizar la superación pedagógica por lo que se han estructurado sistemas conformados por varios cursos que, interrelacionados entre sí, dan respuesta a dichas exigencias; al propiciar la familiarización pedagógica a los que se inician en la educación superior, luego la

formación básica y especializada, el entrenamiento, el diplomado, las maestrías y doctorados (Baute e Iglesia, 2011).

Este tipo de formación puede ser tomada por aquellos docentes que consideren de manera personal necesitarla, pero también está al alcance de aquellos profesionales que por diversas razones las autoridades le sugieran tomarlos. Ello debido a que su objetivo es proporcionar una formación a profesores que están muy motivados en la realización de tareas con una relación estrecha con el perfil docente institucional. En la mayoría de los casos se trata de una formación a formadores en temas pedagógicos (García y Maquilon, 2011).

Baute e Iglesia (2011) aseguran que los profesionales que se desempeñan como docentes de educación superior deben estar preparados para el perfeccionamiento constante de su práctica en función de la pertinencia y calidad que requieren hoy los procesos de enseñanza y de aprendizaje; sin perder de vista que el propósito es promover la construcción de un saber que permita fundamentar y justificar las decisiones que se toman al elaborar, ejecutar y evaluar las estrategias de enseñanza, mientras que en la práctica laboral se presentan problemas prácticos que demandan también atención (Giuliano et al., 2012).

Para finalizar Fernández (2013) afirma que la mejora de resultados en las instituciones de educación superior sería que los docentes que forman parte de estas universidades sean formados bajo una doble perspectiva, donde la primera tiene que ver con proporcionar una formación para el ejercicio docente y la segunda, con formarlos para mantenerse en constante actualización. La unión de estas dos perspectivas comenzaría a desarrollar docentes preocupados por su formación personal – profesional y por el aprendizaje de sus estudiantes independientemente de la disciplina que dicte.

Considerando los aportes realizados por las investigaciones y los teóricos se puede concluir que la formación es un componente fundamental en el proceso de enseñanza y de aprendizaje debido a que no es posible alcanzar resultados positivos de aprendizaje en los estudiantes cuando los docentes no poseen una formación integral para ejercer la profesión. Es decir, se ratifica la importancia que la formación disciplinar ha tenido a través de los tiempos, pero

simultáneamente se han incluido las formas que estos emplean para hacer llegar el conocimiento de la disciplina que manejen.

La formación docente se caracteriza por brindar herramientas para el desarrollo de habilidades por parte de los profesionales; herramientas que le van a permitir a los docentes desenvolverse dentro de las aulas con el manejo no solo de los contenidos sino de ir adaptando dichos contenidos a los diferentes contextos que se pueden encontrar dentro de las instituciones con sus exigencias particulares y dentro del aula de clase con las características generales de los grupos e individuales de los estudiantes.

Es importante cerrar la información referente a la formación de los docentes de educación superior con la afirmación de que los profesores de todas las áreas universitarias y particularmente los profesores pertenecientes a la Universidad Iberoamericana Ciudad de México poseen una formación inicial en las diferentes disciplinas pero en la mayoría de los casos han obtenido las habilidades y herramientas para desenvolverse como docentes a través de los cursos de formación, capacitación y actualización docente e inclusive las especializaciones, maestrías y doctorados en el área educativa.

Los estudios tanto fuera como dentro de la propia institución son algunos de los elementos que aportan al docente al momento de ir definiendo lo que será su perfil; para posteriormente, considerando los criterios: formación, perfiles y prácticas se puedan establecer los estilos de enseñanza que desarrollará cada docente.

Para continuar se desarrollará lo concerniente a las prácticas que desarrollan los docentes bien sea producto de su formación y personalidad; dichas prácticas han sido caracterizadas en la literatura a través de las generaciones y necesidades del sistema educativo y la sociedad. Con la revisión se logra evidenciar que las prácticas docentes guardan una estrecha relación con las actividades involucradas durante todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Práctica Docente

En este apartado se considerará la práctica docente como todo lo que ocurre alrededor del aula de clase, incluyendo planeación, conducción de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes (García-Cabrero, 2003). Al evaluar las implicaciones de la práctica docente, se encontró que solo tratar de conceptualizar y caracterizar la práctica puede afectar el desarrollo metodológico del maestro. Por ello, destaca la complejidad de abordar la práctica, bien sea desde una perspectiva teórica o metodológica, ya que, para determinar el papel, las creencias y las teorías de cada docente hay que tomar en cuenta variables, que pueden involucrar al docente, los estudiantes, la institución hasta el contexto social en el que se desenvuelve.

En otra investigación se mencionaron los aspectos que deben incluir los docentes durante su práctica para que sea considerada efectiva, algunos de ellos son la capacidad de idear, planear, ejecutar y evaluar su propia práctica (Arbesú, Loredo y Monrroy, 2003). En la misma línea Loredo, Romero e Inda (2008) caracterizan a los docentes durante sus prácticas como flexibles, comprometidos, promotores de un proceso educativo activo y capaz de trasladar lo académico hasta lo cotidiano.

Ambas investigaciones involucran una caracterización de los criterios que se consideran para obtener el tipo de práctica que llevan a cabo los docentes; y se diferencian entre sí debido a que la primera de ellas enumera las habilidades y actividades que deben de considerar los docentes al momento de llevar a cabo su práctica para que la misma sea considerada efectiva, mientras que la segunda se refiere a la postura del docente en proceso.

Al caracterizar la práctica docente es necesario que se tomen en consideración aspectos que dependen no solo del profesor sino de los estudiantes. Martín, Soler, Broche, Alonso, y Vigo (2008) destacan que la mayoría de las prácticas docentes incluyen disciplina, seriedad y responsabilidad tanto del docente como del estudiante, ellos constataron que para tener éxito es necesario vincular lo teórico-práctico, la preparación previa, la asignación de tareas de investigación y el uso de recursos que mantengan activo y reflexivo al estudiante.

Se han realizado investigaciones en las que se caracterizan las denominadas “buenas prácticas” docentes, tales como, Fernández, Maiques y Ábalos (2012) y Zabalza (2012) quienes utilizaron diversas técnicas para observar, describir y analizar la práctica docente en distintos contextos de educación superior y encontraron que existen elementos comunes que constituyen una docencia de calidad, entre los que mencionan una actitud reflexiva y crítica sobre su práctica, compromiso ético, responsabilidad ante la formación y rigurosidad en la planificación, elección de metodología y evaluación de conocimientos.

Los autores en ambas investigaciones coinciden en que las buenas prácticas poseen estructura y contenido, tienen la cualidad de trascender y a la vez están determinadas por el contexto en el que se generan. Agregan que las “buenas prácticas” las aplican quienes son capaces de: analizar sus acciones dentro del aula, responsabilizarse de los procesos educativos, de mejorar los métodos y técnicas de enseñanza, generar debates dentro de una comunidad de profesionales para impulsar propuestas por la calidad educativa, entre otros aspectos que aporten beneficios a los estudiantes, sistemas educativos y los docentes.

Tirado (2015) afirma que los docentes dentro y fuera del aula de clase están sometidos a dilemas que les obligan a tomar decisiones en relación a los contenidos, metodologías y formas de evaluación; por ello la importancia de poseer las herramientas para tomar los caminos más acertados para la enseñanza a distintos grupos de aprendices.

Con base en lo expuesto, se puede evidenciar que las prácticas consideradas como “buenas” han sido estudiadas a través de los tiempos siendo cada vez mayor el conocimiento que se tiene de las mismas; la información obtenida por parte de dichas investigaciones orienta al momento de establecer contrastes, comparaciones y establecer afirmaciones en relación con los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento. El objeto primordial será dar respuesta a las interrogantes de investigación, darle sustento a las mismas e inclusive refutar afirmaciones con valores más confiables. Para continuar con el desarrollo de la investigación se procede a definir, caracterizar y describir la práctica docente desde la postura de diversos autores que de igual manera han estudiado en distintos momentos y contextos institucionales las prácticas de los docentes en educación superior.

En la literatura se evidencian las exigencias de las instituciones de educación superior y de la sociedad en torno a la calidad de los aprendizajes que han llevado a la articulación de una práctica educativa dirigida a potenciar el aprendizaje en los estudiantes universitarios y diagnosticar las necesidades formativas de los docentes (Martín, 2014).

En términos conceptuales hay autores que diferencian las prácticas educativas de las prácticas de enseñanza, caracterizando estas últimas como: “aquellas que presuponen una posición ideológica y una visión particular de las disciplinas, así como de las creencias y saberes constituidos a lo largo de la trayectoria académica de los docentes. Por otro lado, García et al. (2011) entienden la práctica educativa como los acontecimientos que ocurren dentro del aula de clase en la interacción maestro-alumnos y alumnos-alumnos, incluyendo la intervención pedagógica que ocurre antes y después de las interacciones destacadas. La práctica educativa representa un momento de constante formación, un espacio en el que aprenden y se autoforman los docentes a partir de la nueva información que los alumnos descubren al investigar, cuando comparten sus experiencias de aprendizaje hasta que el mismo profesor asume como necesidad personal, la posibilidad de investigar y replantear su quehacer cotidiano (Barrón y Chehaybar, 2007).

También se le considera como una acción orientada, con sentido, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente, aunque insertado en la estructura social, de donde se deriva la práctica docente, que puede ser definida como:

“Algo más que el simple hacer de las personas, por lo que para comprenderla es necesario articular los hechos educativos con el contexto en el que se producen y los significados que adquieren en ese contexto. Es decir, considerar que en todo proceso educativo existe un entrelazamiento de contextos: criterios institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, interpretaciones de los profesores, condiciones ambientales y curriculares. En la práctica docente existen actividades conscientes e intencionales que admiten esquemas teóricos previos explícitos o implícitos. Dichos esquemas no se obtienen de forma aislada, sino que se aprende y se comparten con otros profesionales” (Vergara, 2005: 692).

Lo que se puede llegar a considerar como una trama compleja, ya que no se puede tomar como una acción reproductiva, lineal, aislada, neutra, a-histórica y menos aún puede reducirse a una simple aplicación de métodos y técnicas de enseñanza (Barrón y Chehaybar, 2007). Debido a que actualmente las prácticas docentes incluyen al docente como persona y como profesional, a los estudiantes y la comunidad que los rodea.

De manera sencilla y muy concreta las prácticas docentes pueden definirse “como la actividad de diseño, organización, conducción y evaluación de las experiencias de aprendizaje que son responsabilidad del profesor” (Patiño, 2015:32). Donde el salón de clases puede llegar a considerarse como un espacio donde no solo se da la creación sino la concepción de experiencias de cada uno de los agentes intervinientes dentro del contexto institucional, social y particular.

También puede ser entendida como “un conjunto de estrategias y acciones empleadas por los profesores en el proceso de enseñanza – aprendizaje” (Ejea, 2007:2). Cabe destacar este proceso (enseñanza - aprendizaje), puede ser dividido y diferenciado como dos procesos individuales y particulares entre sí; fundamentado en las nuevas teorías del aprendizaje pedagógico. Las prácticas docentes van a determinar el aprendizaje que un estudiante pueda adquirir, debido a que, trascienden la interacción maestro-alumno, las actividades que surgen en el marco de una clase (García-Cabrero, 2003).

Por su parte, Fernández (2013) la visualiza como una actividad en la que el profesor emplea una serie de métodos y estrategias que le permiten comunicar conocimientos, habilidades y valores que dan como resultados el interactuar con los alumnos propiciando un aprendizaje no solo significativo sino reflexivo. Es decir, se le entiende a toda aquella actividad que se realiza en un tiempo y espacio determinado en el que se pueda desarrollar el proceso formativo y pedagógico, donde el docente asume su rol como tal ante un grupo de estudiantes dispuestos a la construcción de conocimientos a través de una serie de recursos y estrategias que serán determinados por los modelos de formación que este asume.

Otra definición fue elaborada por Barrón (2015) quien incluyó algunos de los aspectos contenidos en la Declaración de los Derechos Humanos concernientes a los derechos de los

estudiantes y su formación en valores y los deberes a cumplir por parte de los docentes. En términos generales se resalta lo importante de tratar a los alumnos por igual, organizar los grupos de trabajo, fomento de la tolerancia y evitar afecciones y autoritarismo, entre otros. Por lo anterior, el autor asegura que la práctica docente implica un compromiso moral, visto en dos sentidos, el papel del maestro dentro de las aulas y la eficacia de las técnicas que emplean y conductas de aprendizaje.

Ha sido evidente la relación e interacción entre los alumnos y los profesores al momento de establecer, definir y caracterizar determinadas prácticas docentes, dentro de un espacio en común, denominado el aula de clase. Patiño (2015) aborda la práctica docente retomando las investigaciones de Francis (2006) y Fierro, Fortoul y Rosas (1999) quienes proponen una serie de dimensiones enlazadas a través de la relación pedagógica. Las dimensiones propuestas por la primera autora fueron las siguientes, personal, pedagógica y disciplinar; mientras que Fierro, Fortoul y Rosas (1999) las clasificaron como: personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral.

Estas seis últimas dimensiones caracterizan la práctica de docentes orientada a la relación pedagógica, es decir, “de la forma en que el docente integre y armonice estas dimensiones dependerá que su práctica tienda hacia una relación opresora, de dominio e imposición hacia sus alumnos o hacia una relación liberadora en la que se recree el conocimiento sobre la base del respeto y el apoyo mutuo en el proceso de su desarrollo personal y el de sus alumnos” (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999. En Patiño 2015:37). En este sentido, la interacción y vínculos entre los docentes y los estudiantes, son los que van a permitir que estas dimensiones se integren y logren los objetivos ese objetivo pedagógico propuesto.

Identificar y saber acerca de las prácticas docentes que se llevan a cabo en las universidades es conocer lo que se está haciendo, el cómo se está llevando a cabo el proceso de enseñanza, siendo así la manera de poder dar respuesta a las necesidades que tengan tanto docentes como los estudiantes ya que ambos se encuentran en constante formación, a través de la experiencia laboral, las actividades y contenidos respectivamente.

Ya para finalizar, la práctica docente es un fenómeno muy amplio que puede abarcar no solo distintos momentos sino actores; por tanto, pueden ser aquellas actividades que los docentes llevan a cabo no solo con un grupo de estudiantes sino también en sus relaciones con otros compañeros de labores en su cotidianidad, con propósitos definidos y espacios determinados que de igual manera se llevan a cabo en el marco institucional. Al mismo tiempo estas prácticas tienen un fundamento epistemológico que va a depender de la formación e intereses llevando ello a la definición de determinados estilos de enseñanza. Por tanto, se pueden caracterizar las “buenas prácticas” como aquellas donde los docentes son flexibles, comprometidos con su papel dentro del aula al incluir la planeación, organización, aplicación y evaluación de las actividades y estrategias. Estas y otras caracterizaciones de las prácticas docentes han sido estudiadas y adaptadas dependiendo del contexto.

Fases de la práctica docente

Algunos los llaman fases, otros los llaman momentos hay quienes les llaman etapas; Marqués (2002) los denomina momentos y los clasifica como pre-activo, activo y post-activo. Con esta clasificación el autor divide el proceso de enseñanza en tres momentos, siendo el primero el relativo a la planeación, organización y diseño de las distintas actividades a llevar a cabo; el segundo (el activo) es el momento en el que el docente ejecuta las actividades planificadas es justo el momento de interacción directa con el estudiante y su aprendizaje.

Por último, en el momento post-activo se llevan a cabo las reflexiones necesarias para valorar tanto el momento activo como el pre-activo, debido a que no sólo es evaluar si el estudiante aprendió es considerar la pertinencia de la planeación y de la conducción, identificando sus fortalezas y debilidades para mejorarlas. El mismo autor realiza una serie de sugerencias dirigidas directamente a los docentes que quieren mejorar su práctica docente; las mismas están divididas de igual manera por cada una de las fases.

El momento *pre-activo*, se puede considerar como el más importante debido a que es el momento en el que el docente de forma individualizada diseña, organiza y planifica cada una de sus sesiones de clase; Marques (2002) que deben de considerar las características del grupo tanto grupales como individuales, los contenidos programados fundamentalmente los

conocimientos previos de los estudiantes. Posteriormente, es el reconocer el espacio y contexto donde se ubica, reconociendo el espacio, recursos educativos – didácticos y los materiales; para luego ya poder redactar objetivos de logro en los estudiantes, diseñar las diversas estrategias de enseñanza de acuerdo inclusive a la disciplina y contenido a abordar.

Es evidente que la primera fase debe de llevarse a cabo con mayor cuidado y detenimiento, ya que debe considerar diversidad de elementos que le permitan ser mejor como docente. El momento *activo*, es mucho más puntual se refiere a la puesta en práctica de las actividades planificadas y diseñadas para un periodo determinado, en este sentido la sugerencia del autor está dirigida a la flexibilidad con la que se implemente lo planificado. Es conocido que a pesar de que se planifique considerando todos los criterios necesarios y las condiciones materiales, de igual manera pueden surgir imprevistos que obliguen al docente a cambiar, volver a adaptar o inclusive sacar actividades de la planificación, por eso debe ser flexibles y ajustarse al momento e inclusive al ritmo de aprendizaje de los estudiantes.

El tercer momento de la práctica, es el denominado *post-activo*, que se refiere a lo que viene después de la planificación y de su ejecución; se lleva a cabo tanto con los estudiantes y su aprendizaje, como el docente y su capacidad de reflexión. Marques (2002) sugiere que este momento sea considerado como un análisis constructivo más no como una evaluación ya que va a permitir proponerse cambios con el objeto de ir mejorando su actividad docente. Así como el autor clasifica el proceso de enseñanza en momentos, también advierte que “la consideración de todos estos aspectos no garantiza la realización de una buena práctica, que en definitiva dependerá de múltiples factores coyunturales y de la formación, características personales y ánimo del profesor” (Marques, 2002:2). Dejando en evidencia lo compleja que puede llegar a ser el identificar la práctica docente por todo lo que implica y de todos los criterios de los que depende. Pero de igual manera cada docente es diferente en el ejercicio de la profesión y adaptará cada fase y sugerencia a sus necesidades e intereses profesionales.

CAPITULO V METODOLOGÍA.

El propósito de la investigación es realizar un diagnóstico de la práctica de los profesores reconocidos por su desempeño docente durante los periodos 2014 – 2015 de la Universidad Iberoamericana Cd de México, que permita identificar los estilos de enseñanza que adoptan dichos docentes en sus respectivas áreas de conocimiento y especialidades de formación.

La universidad anualmente destaca a un grupo de docentes que cumplen con determinados criterios de evaluación que fueron expuestos en capítulos anteriores y serán estos considerados para poder identificarlos y tener conocimiento de sus actividades docentes, prácticas y estilos de enseñanza.

En el capítulo que a continuación se presenta se incluye el paradigma por el que se regirá la investigación, una descripción detallada de las características del tipo de investigación a desarrollar, en cuanto al diseño se darán a conocer las pautas y fases en las que se pretendía llevar a cabo desde un inicio la recolección de la información, también se incluye la redacción del procedimiento seguido para la elaboración del cuestionario y su validación, por último se incorporó la aplicación del instrumento y el proceso de organización, sistematización y análisis de los datos obtenidos.

Paradigma de Investigación

La noción de paradigma es abordada por Kuhn (1962), como aquella que da una imagen básica del objeto de una ciencia, en ella se define lo que debe estudiarse, las preguntas a responder y las reglas para interpretar lo que vamos obteniendo; pre establece límites y parámetros que debemos seguir para mantenernos dentro de los intereses de la investigación. Es importante destacar una de las afirmaciones realizadas por Bertely (2000) quien establece que independientemente del paradigma o perspectiva metodológica que se asuma como investigador o el estilo personal de interpretación de los resultados y hallazgos del proceso de investigación estos deben de ser compartidos y presentados a la sociedad de donde fueron extraídos los datos y a la comunidad de estudiosos de la misma temática.

Esta investigación pretende obtener esos aspectos que caracterizan y diferencian a los docentes que obtienen buenos resultados en las diferentes evaluaciones relacionadas con sus prácticas. Más específicamente establecer los estilos de enseñanza, lo que hacen, como lo hacen, en que momentos, entre otros elementos importantes de su labor. La misma es llevada a cabo en la Universidad Iberoamericana Cd. de México que pertenece a la red de universidades jesuitas, donde los docentes que en ella laboran tienen ciertos lineamientos normados, en cuanto a formación y titulación que debe poseer cada profesional.

Teniendo conocimiento de los aspectos antes mencionados y continuando con el proceso de definición del paradigma de investigación; cabe destacar el paradigma positivista que según González (2003) también se le denomina como hipotético - deductivo, cuantitativo o racionalista. Donde este paradigma parte del supuesto de que existe una sola realidad; conduce a la formulación de hipótesis, donde se interrelacionan variables que al ser medidas cuantitativamente, permiten ser refutadas o comprobadas dependiendo sea el caso.

Fundamentado en la teoría, desde sus inicios este paradigma fue desarrollado teniendo como punto de partida el método científico y fue usado para estudiar los fenómenos en el campo de las ciencias naturales, pero con el tiempo fue sufriendo adaptaciones para dar respuestas a investigaciones en ciencias sociales. Los temas sociales cumplen con la característica de ser únicos por tanto al hacer un análisis cuantitativo es necesario establecer en detalle las características de la investigación y el contexto para poder realizar generalizaciones.

En el desarrollo de metodologías cuantitativas, se emplea un razonamiento deductivo para el diseño de investigación y un razonamiento inductivo para el análisis de los datos recabados. Esta metodología para la recolección de datos emplea procedimientos estandarizados, como, las encuestas y cuestionarios. El objetivo de este tipo de instrumentos, es indagar acerca de las características socioeconómicas, demográficas y estructurales de los sujetos de estudio (Blanco, 2011). Este tipo de instrumento ha recibido críticas debido a que los investigados están limitados y restringidos a un conjunto de respuestas predeterminadas. La fiabilidad de los datos recolectados en la investigación cuantitativa, viene dada por la delimitación de criterios estadísticos y la selección de muestras representativas de la población en estudio; de

esta manera los resultados obtenidos pueden considerarse como válidos, replicables y se podrán realizar generalizaciones (Martínez, V. (2013)).

Para finalizar, la metodología cuantitativa se utilizará para poder identificar en términos generales lo que hacen estos docentes reconocidos con el premio a la excelencia docente. Con la implementación del cuestionario, y el establecimiento de relaciones entre variables control y variables independientes se pretende realizar generalizaciones, no se llegarán a realizar predicciones por la insuficiencia de datos para hacerlos.

Tipo de Investigación.

Para el desarrollo de la investigación se implementó el método cuantitativo, ya que, al relacionar la descripción de los métodos con los intereses de la investigación, se evidencio que este consiste en describir y analizar las prácticas docentes dentro de la universidad (Hernández, Fernández Baptista, 2010).

Cuantitativo ya que se realizó una caracterización socio-profesional de los docentes mediante la aplicación de un cuestionario. En este método se utilizan procedimientos estandarizados para establecer patrones de comportamiento y probar teorías (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). El mismo tendrá una única aplicación bajo el contexto de cada uno de los docentes participantes, así posteriormente describir y analizar los resultados obtenidos, para establecer relaciones.

Cumple con las características de un diseño de investigación no experimental – transversal - descriptivo - correlacional, que según García-Cabrero (2010) son aquellos diseños en los que no existe manipulación intencional de las variables, se toman datos en una única oportunidad, luego se realiza una descripción de las respuestas obtenidas producto de dicha aplicación, se observan los fenómenos tal cómo se dan en su contexto natural.

Diseño de Investigación

La investigación se realizó por fases con el objeto de ir evidenciando avances e ir incorporando los requerimientos necesarios para el progreso de la investigación, las fases estipuladas fueron las siguientes:

- Redacción y problematización de la situación educativa que fundamentada en los antecedentes se ha venido estudiando desde distintas perspectivas y posturas educativas.
- Búsqueda, recopilación y organización de información para la estructura del marco teórico y fundamentación de la temática a estudiar a través de investigaciones similares. Revisión de diversidad de instrumentos de evaluación aplicados en distintos contextos, situaciones particulares y poblaciones.
- Diseño, estructura y revisión del instrumento de evaluación entre investigadores.
- Validación del instrumento a juicio de expertos y piloteo del mismo a través de la aplicación a profesionales de la docencia.
- La población seleccionada fueron los docentes de la Universidad Iberoamericana Cd. de México; la muestra fue intencional eligiendo todos aquellos docentes que se hicieran acreedores del estímulo al desempeño docente que laboran en licenciatura.
- Teniendo el instrumento elaborado, incorporado a google drive, validado y piloteado se procede a la elaboración de un modelo de análisis que permitiera la visualización de las variables a estudiar y posiblemente interrelacionar.
- La aplicación del cuestionario se llevó a cabo tanto por internet como con la habilitación de espacios de computación con amplia disponibilidad en días y horarios pre establecidos para facilitar el acceso a los docentes que sean invitados. El resto de los docentes a intervenir podrán tener acceso al mismo a través de sus aparatos electrónicos en cualquier momento y sus respuestas se irán registrando en una base de datos para su posterior análisis.
- Luego de recolectadas las respuestas, estos fueron revisados.
- Culminada la revisión y organización de las respuestas en el programa SPSS, se procedió al análisis teniendo como punto de partida las dimensiones de análisis.

Procedimientos.

El primer año la investigación se centró en la elaboración de un marco de referencia teórico conceptual-metodológico, considerando tres aspectos: a) los hallazgos de investigaciones en el campo de la evaluación de la docencia, b) revisión de instrumentos de evaluación de la docencia para educación superior y, c) selección de herramientas de análisis estadístico que permitieran captar la complejidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Además, se ha trabajado de manera paralela en la conceptualización y construcción del instrumento.

Construcción del instrumento.

Se diseñó un instrumento tipo cuestionario de autoevaluación denominado “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 y las actividades docentes que realizan. Se realizó por etapas, tales como: la elaboración de la retícula, redacción de reactivos, validación entre el grupo de investigadores participantes, validación por expertos, piloteo entre profesionales de la docencia y ajustes al instrumento.

El instrumento se elaboró en dos versiones, una impresa para el primer piloteo con docentes de diferentes universidades, y para la validación de expertos, y otra digitalizada en la herramienta Google Drive para que los docentes de la muestra lo contestaran en línea.

Validación del instrumento.

Para la validación se procedió a la elaboración de una guía de procedimiento para llevar a cabo un grupo focal con expertos. Se invitó a un grupo de docentes especialistas a través de correo electrónico, para crear un grupo de discusión. En total se contó con la participación de 6 profesores con experiencia docente de 10 a más de 25 años, quienes emitieron sus valoraciones y propuestas a cada ítem del instrumento. El procedimiento consistió en la entrega a cada evaluador del instrumento con los criterios para dictaminar, relativos a: congruencia, relevancia y claridad, de cada uno.

Al término de la revisión, se realizó la puesta en común de las valoraciones y observaciones que cada experto indicó en las hojas. Los resultados fueron incorporados a una base de datos en Excel donde a medida que iban dando respuestas de cada ítem para que aquellos que no superarán un determinado porcentaje fuesen sometidos a discusión. Se intercambiaron los argumentos de modificación e inclusive sustitución. Todos los ítems se revisaron además para dictaminar la suficiencia de los mismos respecto a cada componente del instrumento.

Piloteo del Instrumento.

Se llevó a cabo en línea, se realizó con 80 profesores de diferentes universidades. Los datos que ha arrojado el mismo y las sugerencias por parte de los docentes incluidos en dicha muestra fueron también tomados en consideración y sometidos a discusión entre los investigadores involucrados. A partir de las aportaciones de los docentes participantes en el piloteo y producto de la validación de expertos, se llevó a cabo el ajuste del cuestionario quedando integrado por 12 secciones y 77 reactivos, como lo muestra la siguiente tabla:

Secciones	Ítems
A. Institución Educativa de Adscripción.	1
B. Datos Generales	6
C. Formación Académica	2
D. Datos Profesionales y Laborales	11
E. Investigación	5
F. Formación Continua	12
G. Planeación y Estrategias de Enseñanza	6
H. Impartición de Clases	1
I. Uso de Recursos Tecnológicos en la Docencia	5
J. Evaluación del Aprendizaje	11
K. Clima Social del Aula	5
L. Valoración de la Práctica	11

Cuadro #4 Muestra cada una de las secciones en las que se divide el cuestionario y la cantidad de ítems que conforman cada sección. **Fuente:** Elaboración propia.

Selección de muestra.

La selección de la muestra se llevó a cabo de manera intencional seleccionando a todos aquellos docentes que ejercen en la licenciatura dentro de la universidad y que fueron distinguidos con el estímulo al desempeño docente por su labor en los periodos de otoño

2015 y primavera 2014. Siendo estos docentes que cumplieron con una serie de criterios pre-establecidos de manera interna por la universidad.

Se consideran estos docentes para la aplicación del cuestionario motivado a que fueron estos los reconocidos y premiados por parte de la universidad como los “mejores profesores” por su desempeño docente. Dicha premiación se realiza en el marco de una serie de evaluaciones que se llevan a cabo en distintos momentos en la que intervienen estudiantes, coordinadores de departamentos y una comisión evaluadora.

Cabe destacar que los criterios considerados para cada una de las evaluaciones son estipulados por la institución bajo principios fundamentales y cumpliendo con lo que para la universidad representa una “buena práctica docente” y los perfiles docentes de un profesor que pertenece a una Universidad Jesuita. Es importante considerar que dicho reconocimiento fue propuesto en 2005 y fue denominado como estímulos para Prestadores de Servicios Profesionales Docentes (PSPD); el objetivo del programa ha sido desde entonces, incentivar por medio de un reconocimiento institucional y económico la excelencia al desempeño docente. Es una distinción anual que se otorga hacia el final del periodo escolar de otoño.

Para poder optar a dicho reconocimiento se requiere que sean docentes de asignatura o de tiempo (primera vez que los profesores de tiempo son incluidos), que hayan impartido clase en licenciatura o posgrado durante el último periodo lectivo. A continuación, se presentarán los criterios establecidos por la institución para el otorgamiento de dicho reconocimiento:

- Selección preliminar de los candidatos a cargo de una comisión formada por un representante de la Vice-rectoría, un representante de cada una de las Divisiones y uno de la Dirección de Análisis e Información Académica;
- Para obtener la lista preliminar de candidatos se consideraron los siguientes filtros para los profesores:

IDD2: calificaciones, alumnos inscritos y el SEPE1 y SEPE1 en promedio;

Asistencia: quienes no tengan más de una falta en cada grupo, en ambos periodos;

Alumnos: que el profesor haya tenido al menos un grupo de 12 alumnos (mínimo) de licenciatura en cada uno de los periodos; mientras que si se trata de posgrado se requiere que la suma de ambos periodos sea de 12 alumnos en total mínimo;

Grado: Es indispensable que el PSPD cuente mínimo con grado de maestría;

- Teniendo el listado preliminar, el jurado calificador consideró criterios adicionales para determinar la lista final de galardonados, tales como: evaluación del coordinador de carrera, comentarios de los alumnos en el SEPE-1, grado académico, rango y nominaciones.
- En cuanto los profesores que poseen contrato de tiempo completo se mantuvieron los mismos criterios de selección, a excepción que se les exige un total de 25 alumnos mínimo.

Son estos los criterios considerados por la universidad durante los periodos otoño 2014 y primavera 2015 para la selección de los profesores merecedores del reconocimiento por su labor, criterios que pueden cambiar anualmente según las necesidades de la institución en particular y los requerimientos de la sociedad educativa. Producto del cumplimiento de cada uno de estos lineamientos la lista final arrojó un total de cincuenta y cinco docentes, donde treinta y cuatro fueron de asignatura que laboran en licenciatura, uno de técnico superior, seis de posgrado y catorce de tiempo completo.

Para finalizar, vale la pena afirmar que se consideró este grupo de docentes como muestra de la investigación para poder saber que hacen, cómo lo hacen y cuando lo hacen dentro de su ejercicio docente; importante saber más de su labor y de sus actividades dentro de las aulas de clase, identificar sus estilos de enseñanza y sobretodo hacer público la información obtenida para la referencia del resto de los docentes de esta institución educativa.

Aplicación del Cuestionario.

Para la aplicación del cuestionario se le realizó una invitación a través de un correo personalizado en el que se les hacía la solicitud de su tiempo y colaboración para el llenado del cuestionario y a su vez se les adjuntaba la liga del mismo.

En el transcurso de los días no se hicieron esperar las prontas respuestas por parte de los docentes, donde unos informaban que ya habían participado de manera exitosa, otros dejaban

sugerencias y recomendaciones, y otros daban a conocer algún tipo de contratiempo al ingresar a la página; los cuales eran atendidas a la prontitud posible para resolver el inconveniente e informarle al docente que realizara otro intento de contestar ya que la situación había sido solventada.

Análisis de resultados.

Obtenidas las respuestas por parte de 38 de los 44 profesores seleccionados se procedió a su organización y vaciado en las bases de datos y programas que permitiesen su posterior descripción y análisis; primeramente se corrieron tablas de frecuencia que permitieron la caracterización de la población de estudio; luego se establecieron relaciones entre las variables denominadas independientes con las variables control para poder ir identificando lo que hacen, utilizan, cómo lo hacen, entre otras preguntas que fueron surgiendo.

A grandes rasgos estas permitieron describir el qué hacer docente por área de conocimiento en términos de la planeación, conducción y evaluación de los aprendizajes. Al momento de establecer correlaciones y de realizar un análisis factorial se encontró que este era muy bajo y en otros casos no se pudieron establecer generalizaciones motivado a que al ser separados por área de conocimiento quedaron áreas en las que son muy pocos los docentes.

Las variables que fueron utilizadas como variable control fueron las áreas de conocimiento en que fueron formados los docentes, el área en el que se desempeñan dentro de la institución, los años de servicio independientemente si todos han sido en el nivel universitario, los niveles de estudio alcanzados, el tipo de contrato que le ofrece actualmente la institución, la cantidad de cursos diferentes que dicta semanalmente, entre otras variables que permitieron dilucidar e identificar sus actividades dentro del aula de clase y si tienen que ver en ello su formación, las condiciones laborales, su experiencia docente y el trato que mantienen con los estudiantes.

Para ello, dichas variables control fueron relacionadas con las variables independientes, tales como las referidas a planeación, conducción, evaluación, clima del aula y la identificación de debilidades y fortalezas docentes.

CAPITULO VI PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Dando continuidad y estructura a la investigación, el siguiente capítulo fue organizado a partir de las respuestas obtenidas luego de la aplicación del cuestionario a los profesores reconocidos en otoño de 2015 por su labor docente durante los periodos académicos de otoño 2014 y primavera 2015. Donde los resultados fueron organizados y sistematizados para poderlos presentar a través de una serie de cuadros y gráficos que a continuación se incluirán.

El cuestionario fue enviado en dos oportunidades, debido a que se buscaba obtener la mayor cantidad de respuestas; culminado un tiempo de espera prudente se logró obtener respuesta por parte de 38 docentes de los 44 que fueron convocados. Donde éstas fueron organizadas tanto en Excel como en el programa SPSS, para tener una visión más genérica de la información y así dar una primera descripción general de las mismas; con esta revisión se logró dilucidar lo que hacen los docentes en aula y en el cómo ha sido su proceso de formación profesional y continua.

Considerando lo que dicen hacer los docentes, se realizaron una serie de afirmaciones y contrastes entre la información obtenida y lo que han venido arrojando las investigaciones de diversos autores en los últimos años quienes se encuentran en constante proceso de indagación en esta misma línea; en términos de estructura el apartado fue organizado de la siguiente manera: inicialmente se presenta:

Un primer acercamiento muestra una caracterización profesional de los docentes, en cuanto a los cursos que han tomado, las temáticas en las que han investigado, los idiomas que manejan, entre otros aspectos que permitieron identificar la formación que han adquirido los docentes y en qué áreas, así como hacia donde apuntan sus intereses.

Seguidamente se incluyeron las respuestas obtenidas acerca del proceso de planeación, conducción, evaluación y comunicación que mantienen con los estudiantes, buscando fundamentar cada uno de los resultados en la literatura especializada.

Una tercera y última sección de éste primer apartado (acerca de la descripción y análisis de las respuestas en general) consta de cada una de las correlaciones que se realizaron con el objeto de darle mayor precisión a los hallazgos; para ello se determinaron frecuencias y elaboraron tablas de contingencias, análisis factoriales, entre otros.

Para el segundo apartado, se realizó una descripción a mayor profundidad, pero esta vez teniendo como punto de partida algunas de las variables control que permitieron establecer diversidad de relaciones. En donde, algunas de las variables consideradas fueron el sexo, el número de cursos diferentes que imparte semanalmente, los años de experiencia docente en educación superior, el total de horas docentes que labora a la semana y el tipo de contrato que mantienen con esta institución, entre otras.

A grandes rasgos se evidenció que existen pocas diferencias entre las actividades que desarrollan los profesores y coinciden en buscar el desarrollo de habilidades y conocimientos en los estudiantes de las diferentes licenciaturas. Una de las variables que resultó más significativas fue la que se refiere a los años de experiencia docente, ya que estos les brindan una serie de herramientas que les facilitan su quehacer; otra diferencia encontrada estuvo en el tipo de contrato que poseen, ya que refleja ventajas y desventajas desde lo académico.

Un tercer apartado permitió analizar las respuestas de lo que hacen los docentes según las áreas de conocimiento en la que se desempeñan; es importante resaltar que en este punto los docentes fueron organizados en tres grupos que estuvieron conformadas por las licenciaturas que corresponden a las áreas que ya fueron esquematizadas inicialmente. Las respuestas y afirmaciones estarán en términos de estos tres grupos generados. Donde, en el primero se incluyeron los profesores que ejercen en las áreas administrativas, empresariales, humanidades y sociales; en el segundo se encuentran los de ingeniería y arquitectura; mientras que en el tercero se incluyeron lo de ciencias de la conducta y ciencias de la salud.

Para cerrar la estructura del capítulo “Análisis e Interpretación de Resultados”, vale la pena destacar que las respuestas obtenidas, la información contenida en la literatura especializada

y con cada uno de los análisis abordados, se logró dar respuesta a las preguntas de investigación propuestas inicialmente.

Antes de comenzar a analizar los resultados, es pertinente aclarar que, con la intención de mantener un orden en la numeración de las tablas y gráficos, se respetó la numeración obtenida en las corridas de información y por ello no hay secuencia en el desarrollo del texto; sino que se combinan entre aquellas que se decidió incluir en el capítulo y las que se mandaron directamente a los anexos.

Igualmente conviene aclarar que los anexos están divididos en tres partes: donde el primero presenta el cuestionario utilizado para obtener la información directa de los profesores encuestados.

En el anexo #2, se agrupan las tablas y gráficos que corresponden al análisis de los resultados exclusivamente a partir de sus frecuencias y tablas de contingencias pertenecientes a la caracterización general de la muestra.

Por último, el anexo #3 contiene las tablas y gráficos correspondientes al análisis que se llevó a cabo teniendo como punto de partida algunas de las variables control más significativas y su relación con la información de lo que hacen los profesores como parte de la planeación, conducción y evaluación.

Descripción y Análisis General de Variables

Rasgos Característicos de los Profesores.

Los datos obtenidos producto de la aplicación del cuestionario fueron analizados a través de frecuencias, distribución de porcentajes y tablas de contingencia, que permitieron evaluar como quedaron distribuidas las diferentes respuestas; se realizaron afirmaciones y generalizaciones; recordemos que el cuestionario está estructurado en secciones.

Estas secciones van desde la A hasta la L, donde para el desarrollo del siguiente apartado se agruparon estas secciones según la información contenida en cada una de ellas, más

específicamente, las secciones A y B contienen los datos generales de los docentes; las secciones C – D –E y F se refieren a la formación adquirida a lo largo de su carrera profesional; mientras que las secciones restantes (G – H – I – J – K y L) tienen que ver con su práctica; planeación, conducción, evaluación, así como la comunicación, clima en el aula y por último una autovaloración de su práctica (ver anexo#1).

Adicionalmente las tablas, datos y cuadros que corresponden a este apartado fueron organizados de acuerdo a la secuencia numérica de la corrida de frecuencias, esto quiere decir, que se encontraran tablas o gráficos repartidos entre el texto y el anexo #2. Como se mencionó, las primeras dos secciones (A y B) fueron re nombradas datos generales; donde la información recabada en estas arrojó que la muestra estuvo dividida según el sexo en 21 mujeres y 17 hombres (ver tabla #1). En cuanto a los años de experiencia en educación superior y las edades de los profesores se realizaron dos tablas, la tabla #2 abajo se adjunta muestra en intervalos los años de experiencia, donde los dos primeros son considerados de menor experiencia (que va desde 0 hasta los 6 años laborando en docencia superior), de 7 a 10 años de experiencia intermedia y los dos últimos intervalos como mayor experiencia.

Experiencia Docente	Frecuencia
De 0 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 #2 muestra los docentes agrupados según los años de experiencia que tienen en educación superior

En esta tabla se puede evidenciar que el 50% de los docentes reconocidos por la universidad cuentan con catorce años o más de experiencia en educación superior, siendo este dato significativo porque tratándose de los mejores profesores, existe la expectativa de que los más jóvenes son los más aceptados y este resultado nos muestra que no es así, el otro extremo

de esta escala alcanza el 21%, siendo estos los que tienen hasta tres años de experiencia docente. Fundamentado en la literatura, se confirma que un profesional que tiene muchos años de experiencia en docencia, se convierte en un buen profesor; se sabe que la experiencia es un componente importante de la formación, que los años en ejercicio pueden afianzar los conocimientos y desarrollar ciertas habilidades, hábitos, rutinas y actitudes que brindan al maestro mayor serenidad y confianza en sí mismo, lo que tal vez le permita un mejor dominio en su quehacer (Ponce y Alcántara, 2012). Aun así, no basta con acumular años en la misma profesión si este tiempo no se acompaña de una auto valoración crítica y una constante reflexión que le ayude a superar limitaciones y potenciar fortalezas docentes.

La tabla #3 adjunta muestra las edades de los docentes, estando estas agrupadas en intervalos debido a que la pregunta en el cuestionario fue abierta y para su presentación se generaron tres grupos de nueve edades diferentes cada uno; donde el 67% de los docentes poseen edades por arriba de los 41 años de edad hasta los 64 años. Este dato es concordante con los años de experiencia laboral ya comentados, es decir, que coincide que la mayoría de la muestra tenga más de 14 años laborando y a su vez edades superiores a los 41 años.

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

Tabla #3 Edad de los docentes agrupados

Vale la pena destacar la importancia y significancia de estas dos variables en conjunto, (la edad y la experiencia laboral) debido a que se puede afirmar que existe una proporción directa entre ellas, dando por resultado una mejor docencia. Es decir, la universidad y los estudiantes principalmente están reconociendo la labor de aquellos docentes que tienen más tiempo en ejercicio. Por tanto, la experiencia y los esfuerzos que este grupo de docentes han realizado en términos de formación, actualización y prácticas están siendo reconocidos.

En cuanto al tipo de contrato, se encontró que los profesores de asignatura representaron el 65,8% de la muestra total (ver tabla #4). Esto debido a que al seleccionar los profesores que serán premiados se respeta cierta proporcionalidad entre los docentes de tiempo que son minoría con los docentes de asignatura que son la mayoría en la universidad.

Las respuestas en términos de las áreas de conocimiento en las que trabajaban al momento de la aplicación del cuestionario, se reorganizaron en tres subgrupos presentados en la tabla #5 adjunta en la que se puede observar que la gran mayoría de los reconocimientos, (22 de los 38) estuvieron concentrados en el grupo #1 en el que se incluyeron las áreas económicas – administrativas (5 profesores), humanidades (11 profesores) y sociales (6 profesores).

Mientras que el grupo #3 obtuvo menor cantidad de docentes del área ciencias de la salud en la que se reconoció a dos (2) docentes de la institución, como ciencias de la conducta con un (1) profesor.

Llama la atención la concentración de los premios en ciertas áreas del conocimiento, ¿a qué se debió esta distribución? Es obvio pensar que en todas las áreas existen buenos profesores, ¿tendrá algo que ver el tipo de criterios para ser seleccionado? Sería recomendable que para futuras premiaciones las autoridades tomen en cuenta, no sólo la proporcionalidad entre docentes de tiempo y asignatura, sino también la representación por áreas del conocimiento.

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

Tabla #5 Muestra la distribución por áreas de conocimiento en la que mayoritariamente se desempeñan los treinta y ocho docentes en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, dividida en tres grupos.

La segunda parte del cuestionario está constituida por las secciones C – D –E y F relativa a la formación adquirida adicional a los estudios de licenciatura, maestrías y doctorados; las

primeras preguntas de estas secciones tienen que ver con el dominio de idiomas adicionales al español tales como el inglés y el francés; estos datos se encuentran en la tabla #6, donde se muestra que treinta y seis de los docentes dominan el inglés en niveles entre intermedio y avanzado; mientras que el francés sólo ocho lo dominan en estos mismos niveles.

Retomando los estudios y titulaciones adquiridas por este grupo de docentes, podemos afirmar que el 68% de los profesores tienen doctorado, y el 58% dicen tener otros estudios como especializaciones; tal como se puede observar la tabla #7 que a continuación se adjunta se evidencia que el total de los profesores poseen estudios tanto de licenciatura como de maestrías, confirmando lo expuesto como requerimiento por parte de la universidad, donde se le exige a los docentes tener estudios de maestrías con titulación.

Nivel Áreas	Licenciatura		Especializaciones		Maestrías		Doctorados	
	Prof.	%	Prof.	%	Prof.	%	Prof.	%
Humanidades	13	34.2	7	18.4	9	23.7	8	21.1
Educación	0	0	2	5.3	6	15.8	2	5.3
Ciencias Sociales	8	21.1	3	7.9	6	15.8	3	7.9
Económico- Administrativas	6	15.8	2	5.3	7	18.4	2	5.3
Matemáticas, Ciencias exactas e ingeniería	8	21.1	5	13.2	8	21.1	7	18.4
Ciencias biológicas y salud	3	7.9	3	7.9	2	5.3	4	10.5
No Aplica	0	0	16	42.1	0	0	12	31.6
Total	38	100.0	38	100.0	38	100.0	38	100.0

Tabla #7 Muestra los estudios que han realizado o se encuentran cursando actualmente los docentes en las diferentes temáticas.

Los estudios adicionales como doctorados y especializaciones también han sido cursados por la mayoría de los docentes lo que implica que los estudios y titulaciones adquiridas si realizan aportes positivos al mejoramiento de la práctica dentro de las aulas de clase independientemente de las áreas del conocimiento en la que se desempeñen. Por tanto, se puede asegurar que los estudios realizados y los niveles académicos adquiridos si caracterizan a un buen docente.

Continuando con lo relativo a la formación docente, la tabla #8 y el gráfico #1 adjuntos respectivamente muestran que de los treinta y ocho docentes que respondieron el cuestionario, sólo seis aseguran no haber recibido ningún tipo de formación por parte de la universidad al momento de ingresar a la misma como docentes, ello de forma independiente del tipo de contrato ofrecido; los treinta y dos docentes que si recibieron la inducción comentan que las temáticas desarrolladas fueron: normatividad, reglamento, proyectos formativos, filosofía de la institución, actualización pedagógica y formación en valores según los lineamientos jesuitas.

Es importante destacar que estos cursos de inducción, actualmente son considerados como obligatorios para “facilitar” el desenvolvimiento del docente dentro de la institución, por tanto, se puede inducir que estos docentes que dicen no haber recibido inducción, son docentes con mayor experiencia dentro de la institución, y al momento de su ingreso no fue obligatorio tomar dicho curso. Ello fue establecido en el Reglamento de los Prestadores de Servicios Profesionales Docentes de 2012 y ratificado en la Modificación del Reglamento del Personal Académico y su Manual de 2014 donde la universidad estableció como un deber la participación en los procesos de inducción a la universidad y al modelo educativo.

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

Tabla #8 Muestra tanto a los docentes que recibieron inducción al entrar a la universidad y los que no, e inclusive las diversas temáticas que fueron incluidas en dichas inducciones.

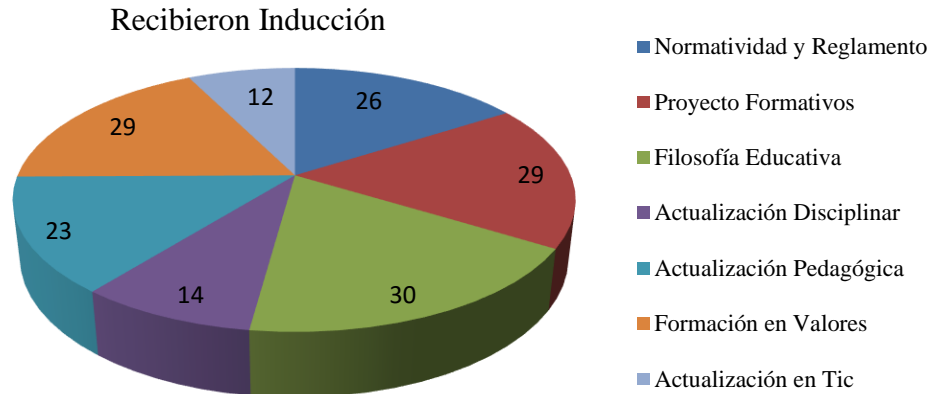


Gráfico #1 Muestra la distribución en términos de proporciones de las temáticas que son desarrolladas mayoritariamente en los cursos de inducción docente a la universidad

Retomando las temáticas que dijeron haber desarrollado en dicho proceso de inducción el gráfico #1 muestra que las zonas vino, verde y naranja fueron las que mayor cantidad de docentes seleccionaron. Coincidiendo ello con los intereses de la universidad, entre los que se pueden mencionar el hacer conocer a los docentes la filosofía de la institución, los valores y el proyecto educativo de la misma, y que de esta manera tengan conocimiento de que la universidad resalta dentro de su proyecto de formación educativa por competencias, los valores y sobretodo dar pie al cumplimiento del perfil docente que esta misma exige; lo que corresponde a lo establecido inclusive en los reglamentos antes mencionados.

Estos cursos están dirigidos al personal académico de reciente ingreso a la institución. Regularmente, contienen la reseña histórica de la universidad, su filosofía, misión, visión, modelo educativo, los derechos, obligaciones laborales y finalmente el programa de formación, actualización y desarrollo docente.

Se les cuestionó acerca de las investigaciones que han realizado en los últimos tres años, donde el 50% de la muestra dice no haber realizado investigación relacionada con sus disciplinas; mientras que los diecinueve restantes, si lo hicieron, y las relacionaron con enseñanza presencial y evaluación de la enseñanza. Con estas cifras es difícil realizar grandes afirmaciones ya que el propio cuestionario no permitió profundizar sobre las actividades de investigación, lo que resulta curioso es que, 19 profesores manifiesten hacer investigación,

de los cuales 9, un poco más de la mitad son de asignatura, cuando es muy conocido que los profesores de asignatura no tienen las condiciones laborales para realizarla.

No se realizaron mayores afirmaciones debido a que se les preguntó si habían realizado algún tipo de investigación, relacionada con su disciplina, limitando a aquellos que, si han investigado, pero no en temáticas relacionadas con sus disciplinas de manera directa. Otro aspecto a destacar, es que muy pocos (menos de cuatro profesores) han investigado en temáticas, como: atención a la diversidad, uso de las tic, ética y civilidad; ello a pesar de conocer los requerimientos establecidos institucionalmente. Estos resultados pueden ser encontrados en la tabla #9 y el gráfico #2 respectivamente.

En relación a los cursos de actualización, se encontró que doce docentes (31%) no han tomado ningún tipo de curso de actualización en los últimos tres años, lo que permite afirmar que no es indispensable haber tomado cursos de actualización para ser buen profesor, pero quienes si los han tomado lo han hecho en evaluación y planeación de la enseñanza, con diecisiete y quince docentes cada uno. Siendo las áreas que menos han considerado para tomar cursos: valores y contenidos disciplinares (ver tabla #10 adjunta).

Temáticas de cursos	Disciplinar	Planeación	Conducción	Evaluación	Tic	Gestión y Administración	Valores
Si	10	15	11	17	11	4	9
No	16	11	15	9	15	22	17
Total	26	26	26	26	26	26	26
Sin Curso	12	12	12	12	12	12	12
Total	38	38	38	38	38	38	38

Tabla #10 Muestra los docentes que han tomado cursos de actualización en los últimos tres años de ejercicio docente y las temáticas en las que han tomado dichos cursos o actualizaciones.

Así como se afirmó que no es necesario tomar cursos para poder ser un buen docente llama la atención que los que dicen si haber realizado cursos lo han hecho en temáticas que les ayudarían a mejorar su labor docente a través de la planeación y la evaluación de la enseñanza (ver gráfico #3 adjunto), por tanto podemos afirmar que los docentes que si se mantienen en formación y aplican los conocimientos adquiridos en sus cursos pueden llegar a ser reconocidos y valorados por las instituciones donde se desempeñan.

Temáticas de los cursos tomados (sobre 26 Docentes)

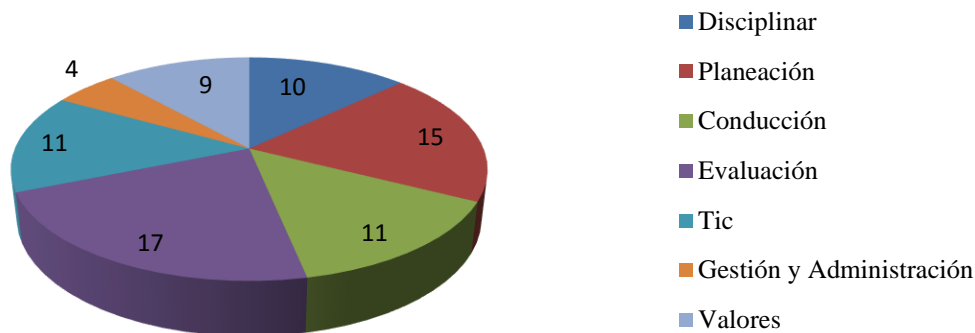


Gráfico #3 Distribución de profesores según la temática en la que tomaron cursos de actualización en los últimos tres años.

En el mismo gráfico se puede evidenciar que once de los docentes que dijeron si haber tomado los cursos aseguraron haberlo hecho en herramientas de conducción y en el uso instruccional de las Tic, ya que estas últimas les permitirán expandir su presencia más allá de los espacios tradicionales y les será posible llegar a la ampliación de los tiempos de atención al alumno (Ponce y Alcántara, 2012).

De estos 26 docentes (quienes si han tomado cursos de actualización), once dijeron haber tomado los cursos por iniciativa personal (ver tabla #11 adjunta); vale la pena destacar que tres (3) docentes afirmaron que dichos cursos fueron tomados por sugerencia de la institución, lo que quiere decir que fueron reconocidos entre los mejores tres profesores que en los últimos tres años la propia institución detectó debilidades y recomendó tomar algún curso para el mejoramiento de su práctica docente.

Razones por la que tomó cursos	Frecuencia	Porcentaje
Iniciativa personal	11	28,9
Requerimiento de profesión	2	5,3
Sugerencia de la Institución	3	7,9
Todas las anteriores	10	26,3
Total	26	68,4
No han tomado cursos	12	31,6
Total	38	100,0

Tabla #11 Los docentes que han tomado los cursos de actualización o capacitación exponen las razones que los motivaron a ello.

Dado que solo algunos de los profesores han tomado cursos de actualización, se puede afirmar que los “mejores” docentes según la universidad pueden o no estar en formación continua. Aunque Ponce y Alcántara, (2012) difieren de ello debido a que establecen que sí es importante conocer y valorar la formación permanente del profesorado como una medida previa para apoyar los potenciales cambios que las instituciones puedan estar demandando.

Quienes han tomado estos cursos los califican como bastante útiles (ver tabla #12); dicen calificarlos de esta manera debido a que pueden aplicarlos a su práctica y para reflexionar acerca del quehacer docente; también les permiten reflexionar acerca del cómo han venido desenvolviéndose como docentes y cuáles serían las posibles innovaciones educativas a incorporar; el resto de las razones por las que los califican como bastante útiles se pueden encontrar en el gráfico #4 adjunto. Lo que permite deducir que la capacitación es fundamental para su formación y desarrollo profesional, lo que mejora su ejercicio en beneficio de los estudiantes universitarios (Ponce y Alcántara, 2012).

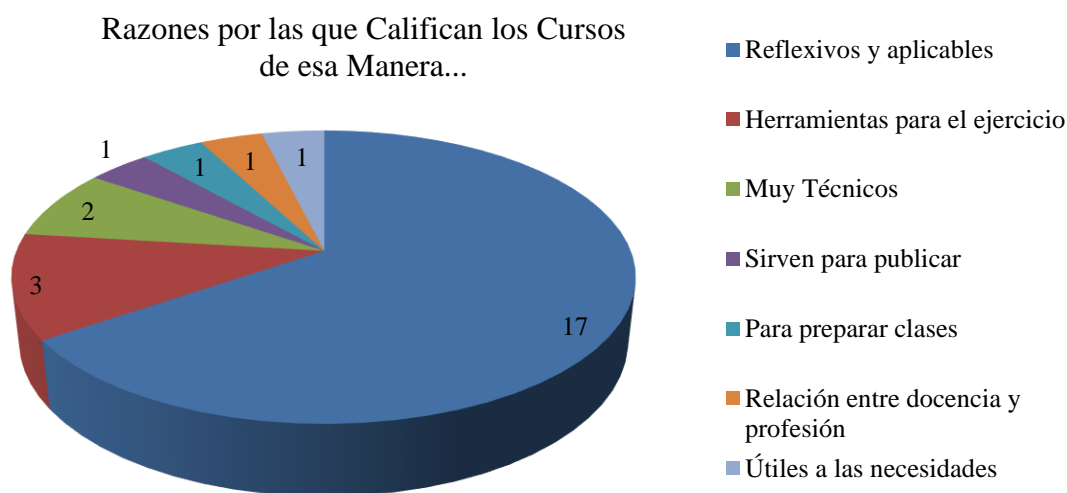


Gráfico #4 Partiendo de la tabla #10 donde los profesores califican los cursos que han tomado, se organizan las razones por las que los califican de esta manera.

Hasta aquí fueron desarrolladas las respuestas obtenidas referidas a los datos profesionales y de formación de los docentes correspondientes a las primeras seis secciones del cuestionario; donde se pudo evidenciar que la mayoría de los docentes son mujeres tanto con más de once años de experiencia como con edades por arriba de los 41 años de edad, y con contrato por

hora/asignatura con la universidad. Siendo sus buenas prácticas y su revisión continúa de forma individual y colegiada las que verdaderamente ofrecen al docente mejores oportunidades de crecimiento y desarrollo profesional (Moreno, 2006 en Ponce y Alcántara, 2012). No hay que olvidar que en ocasiones la antigüedad del docente también puede significar un importante freno para el cambio y la innovación, aunque sus formas particulares les sigan dando resultados positivos de aprendizaje.

En términos de formación se encontró que manejan como segundo idioma el inglés, recibieron curso de inducción por parte de la universidad en el que manejaron contenidos relativos a la normatividad, reglamento, proyectos, filosofía y valores como institución con lineamientos jesuitas. Justo la mitad del grupo ha realizado investigación tanto disciplinar, como en enseñanza presencial y en evaluación de la docencia.

Adicional a los cursos de inducción, se mantienen en actualización y formación en pro de su labor docente dentro de las aulas de clase; a pesar de que no todos realizan investigación.

Se puede afirmar que la universidad está reconociendo la labor de docentes con diversidad de profesiones, edades, experiencia e intereses; también a docentes preocupados por su labor y su permanente formación bien sea como docentes (en aspectos relativos a su práctica y la pedagogía de la educación) o en sus propias disciplinas. A continuación, se considerará lo relativo al quehacer de estos profesores dentro del aula de clase.

Análisis de Práctica de los “Mejores” Profesores de la Universidad Iberoamericana

Las siguientes secciones del cuestionario tienen que ver con lo que dicen hacer durante el desarrollo de su práctica, incluyendo los momentos de planeación, conducción, evaluación de la enseñanza, entre otros. Primeramente, se mencionan las actividades que incluyen durante el proceso de planeación, el tiempo que le dedican y la posibilidad de realizarle a estas planeaciones ajustes de acuerdo con las condiciones y contexto.

Relativo a la planeación, el gráfico #5 incluye una serie de actividades relacionadas con el diseño de evaluaciones ajustadas a los momentos de la clase y la posibilidad de realizar ajustes a estas planificaciones luego de discutirlos con el grupo de estudiantes y al observar

los niveles académicos en el que se encuentren como grupo. Donde se considera a la planificación como el momento preciso para pensar y organizar una serie de acciones a seguir imaginando el conjunto de elementos y variables que se ponen en juego para conseguir éxito (Llena, París y Quinquer, 2003).

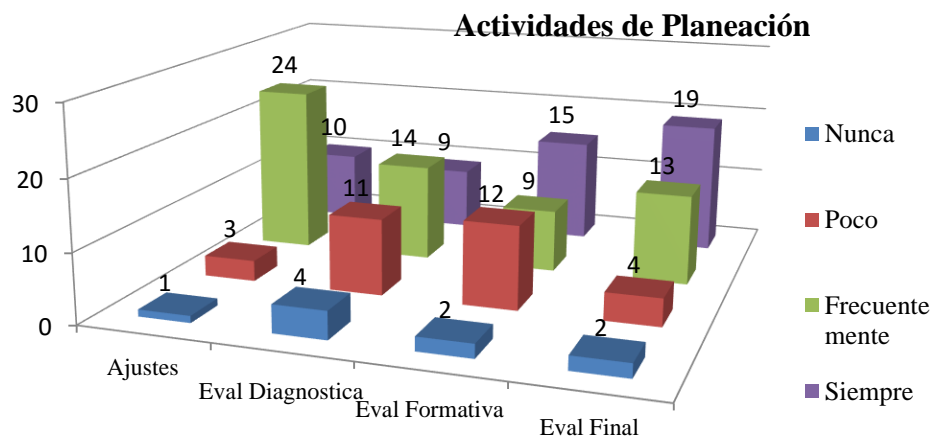


Gráfico #5 Muestra algunas actividades que consideran durante su proceso de planeación y la frecuencia con que lo hacen los docentes reconocidos.

En el gráfico se puede evidenciar que de forma frecuente veinticuatro (63%) docentes consideran la incorporación de ajustes a sus planeaciones, al sumar a quienes dijeron considerarlos entre frecuentemente y siempre se encontró que el 89,5% de la muestra lo hacen tanto después de discutirlos con los grupos como al visualizar sus avances en términos de contenidos y habilidades; ello con una desviación estándar equivalente a los 0,665, lo que indica que la mayoría de las respuestas se encuentran concentrados en estas dos opciones (frecuentemente y siempre) (ver tabla #13 adjunta, y tabla #14 en anexo #2).

Ajustes a la Planeación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1	2,6
Poco	3	7,9
Frecuentemente	24	63,2
Siempre	10	26,3
Total	38	100,0

Tabla #13 Incluye las frecuencias y porcentajes con que los docentes incluyen en sus planificaciones ajustes de acuerdo con el nivel académico de los estudiantes y posterior a su discusión.

En función a estos resultados se puede afirmar que los docentes están dispuestos a realizar ajustes a sus planificaciones según sean las necesidades académicas que demuestren los estudiantes mas no están en la disposición de realizar cambios según los intereses del grupo; quiere decir que una característica de un buen profesor es la flexibilidad en la planeación y que busca que su curso responda a las necesidades académicas de los estudiantes. Encontrando que la planificación, no es solo un instrumento para el trabajo del docente, sino que el propio docente habrá de ser lo suficientemente flexible para permitir la incorporación de ajustes y una adecuación constante a las posibilidades y dificultades de los alumnos; vale la pena destacar que algunos de los ajustes que pueden requerir las planificaciones van desde las secuencias, el grado de complejidad y de profundidad en cada uno de los contenidos que se trabajen, etc. De esta manera se espera respetar el proceso real de aprendizaje de los alumnos y encontrar en la planificación una guía para la selección de estrategias de conducción para dicho proceso (Bixio, 2004).

En general, el resto del gráfico deja claro que el 60% dice diseñar evaluaciones diagnósticas; a pesar de que el porcentaje de profesores que diseñan evaluaciones formativas es similar, destaca que el 84% afirma diseñar evaluaciones para finalizar los cursos.

Se encontró que las evaluaciones diagnósticas, las usan poco once (28,9%) de los profesores, mientras que, catorce (36,8%) frecuentemente. Esta diversidad se evidencia también en la desviación estándar, debido a que obtuvo un valor muy cercano a uno, lo que demuestra cierta dispersión en las respuestas brindadas por parte de los docentes al afirmar que si incorporan las evaluaciones diagnósticas al momento de elaborar sus planificaciones.

Al agrupar las respuestas de aquellos docentes que dicen incluir este tipo de evaluaciones entre frecuentemente y siempre, se alcanzó un 60,5% acumulado, aunque estos valores siguen estando cercanos a una desviación estándar de los valores medios; por su parte, la media confirma que las respuestas están ubicadas entre poco y frecuentemente con mayor tendencia hacia los que dicen hacerlo frecuentemente (ver tabla #15 adjunta y tabla #16 en anexo #2). Lo que indica que un poco más de la mitad de los docentes (23 del total) si diseñan las

evaluaciones diagnósticas al inicio de los cursos para poder indagar en los conocimientos previos de los estudiantes.

Diseño de Evaluación Diagnóstica	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	4	10,5
Poco	11	28,9
Frecuentemente	14	36,8
Siempre	9	23,7
Total	38	100,0

Tabla #15 Frecuencia con la que incluyen las docentes las evaluaciones diagnósticas

Lo que indica que no se necesita hacer este tipo de evaluaciones formales para ser considerado como un buen profesor, aunque ello contradice lo que comúnmente se conoce como los momentos de la clase; donde es importante para iniciar un curso conocer las debilidades y fortalezas de un grupo de estudiantes acerca de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que poseen. Esta afirmación es ratificada por Llena, París y Quinquer (2003) debido a que la califican como imprescindible, ya que la información recogida en este tipo de evaluaciones, su análisis y juicio permitirán diagnosticar cuál es el punto adecuado de partida para el proceso de aprendizaje y pronosticar que es posible plantear a partir de la situación inicial.

Por su parte, los resultados obtenidos acerca de la inclusión de evaluaciones formativas durante la elaboración de la planeación, coinciden de forma parcial en las respuestas anteriormente expuestas en torno a las evaluaciones diagnósticas, debido a que doce docentes (31,6%) dicen incluirlas poco y quince (39,5%) siempre; al agrupar las respuestas de quienes dicen hacerlo entre nunca y poco, y los que dicen hacerlo entre frecuentemente y siempre se evidencia que el 63% se encuentra en la segunda referencia, es decir, entre siempre y frecuentemente (gráfico #5 arriba adjunto).

Para darle mayor precisión a los datos se extrajeron tanto la desviación estándar como la varianza, donde estos resultaron por encima de 0,945 puntos (ver tabla #17 adjunta y tabla #18 en anexo #2), es decir, que existe una alta variabilidad entre las respuestas obtenidas por parte de los docentes acerca de la frecuencia con la que incorporan en su proceso de

planeación las evaluaciones formativas. Permitiendo ello afirmar que, veinticuatro de los treinta y ocho docentes consideran al menos durante sus planeaciones las evaluaciones que les permitan conocer acerca de las habilidades y conocimientos adquiridos de una temática en particular antes de la aplicación de las evaluaciones sumativas respectivas.

Diseño de evaluaciones Formativas	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	2	5,3
Poco	12	31,6
Frecuentemente	9	23,7
Siempre	15	39,5
Total	38	100,0

Tabla #17 Frecuencias y porcentajes con que los docentes incluyen en sus planificaciones el diseño de evaluaciones formativas.

Este hallazgo en los docentes considerados como los mejores no llama la atención debido a que mayormente queda a criterio del docente si las incluye; hay docentes que si las aplican tal como se encontró en los datos, pero de igual manera quienes dicen no hacerlo formalmente si saben identificar en qué momento está listo el grupo para una evaluación sumativa; y así poder dar cumplimiento a la planificación o en caso contrario cambiar alguna fecha evaluativa debido a que los estudiantes demuestren presentar dudas de la temática. Esta afirmación coincide con el hecho de que estos docentes están dispuestos a realizar ajustes a sus planificaciones tal como se destacó inicialmente.

Por último y referido al diseño de evaluaciones finales, se encontró que la gran mayoría de los profesores consultados representados por el 84,2% (treinta y dos) si las diseñan previamente y las consideran desde el momento de la planificación inicial del curso; esta información es ratificada por los valores de la media ya que la mayoría de las repuestas se encuentran concentradas entre las opciones tres (frecuentemente) y cuatro (siempre) con mayor tendencia hacia la opción tres; estos valores pueden ser observados directamente en la tabla #19 adjunta y tabla #20 en anexo #2.

Diseño de Evaluaciones Finales	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	2	5,3
Poco	4	10,5
Frecuentemente	13	34,2
Siempre	19	50,0
Total	38	100,0

Tabla #19 Muestra la frecuencia con la que los docentes incorporan en sus planificaciones las evaluaciones finales

Estos valores indican que los docentes muestran preferencia hacia las evaluaciones al final de cada curso; a pesar de que hasta este punto no podamos afirmar que tipo de instrumento emplean para llevar a cabo estas evaluaciones si queda claro que son considerados como los “mejores” docentes aquellos que aplican evaluaciones al final de cada curso para evaluar los conocimientos adquiridos a lo largo de un periodo académico.

Llama la atención, que se esperaría que sean los docentes que apliquen con mayor frecuencia los dos tipos de evaluaciones anteriores los que serían reconocidos; quiere decir que no sólo los expertos sino también los estudiantes están evaluando de manera positiva a los docentes que son flexibles durante la ejecución de las planeaciones pero que a su vez prefieren cerrar cada curso con la aplicación de evaluaciones finales.

En este mismo sentido se les cuestionó acerca del tiempo que le dedican a la elaboración de las planificaciones y de la participación que tienen los estudiantes en dicho proceso; evidenciando que el tiempo que dedican para elaborar planeaciones semanales es muy variado, aunque el mayor acumulado de docentes dice dedicarle 2 horas a la semana (ver gráfico #6), de lo que se puede deducir que esta variable puede estar relacionada con otras que la estén afectando; variables tales como los años de experiencia docente, el tipo de contrato, la cantidad de cursos que atiende el docente semanalmente, entre otras. La respuesta a ello se encontrará más adelante, donde se establecen relaciones en términos de algunas de las variables control contenidas en el cuestionario.

Horas para la Preparación de Clases Semanalmente

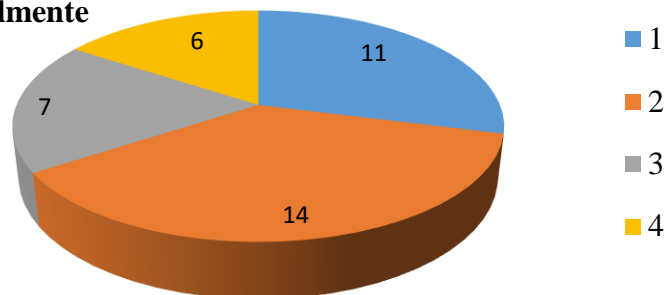


Gráfico #6 Muestra la cantidad de horas semanales que los docentes le dedican a la preparación de las clases

En cuanto a la participación que este grupo de docentes le dan a los estudiantes en la elaboración de las planificaciones, se encontró que 65,7% (25 docentes) les dan entre poca hasta ninguna participación (ver gráfico #7 en anexo #2); al contrastar este resultado con las respuestas anteriores podemos afirmar que los docentes no les dan participación directa a los estudiantes para la elaboración y modificación de sus planeaciones, pero en caso contrario si están dispuestos a realizar adaptaciones a las mismas dependiendo de las características y conocimientos de cada curso.

En el proceso de planeación, los docentes reconocidos como los “mejores” por su labor, diseñan principalmente las evaluaciones finales que van a implementar al cierre de los cursos e incorporan la posibilidad de realizarles ajustes a las mismas, según sean las necesidades en términos de habilidades y actitudes cognitivas de los estudiantes. El resto de las evaluaciones son consideradas por parte de la muestra; más adelante podremos dilucidar con mayor detalle que otras acciones toman los docentes que dijeron si aplicar evaluaciones diagnósticas y formativas en pro del proceso de enseñanza. Para cerrar lo relativo a la planeación se afirma que una de las características de los docentes reconocidos es que planifican y estos están abiertos a la incorporación de ajustes y cambios de acuerdo a las características de los cursos; 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 mismo autor propone que para comenzar una planeación detallada lo importante es establecer cada uno de los objetivos de aprendizaje. Donde estos objetivos pueden especificarse como función de las actividades realizadas por los propios alumnos. Los resultados obtenidos hasta este punto en relación a la planeación demuestran no sólo que son profesores organizados, sino que también se preocupan por el aprendizaje a adquirir por parte de los estudiantes.

En cuanto a los elementos que incorporan a sus planificaciones, vale la pena incluir a Bixio (2004), quien asegura que toda planificación debe de tratar de articular objetivos, contenidos, actividades, criterios y formas de evaluación, de manera tal que la secuencia y ordenación de la planificación mantenga una coherencia explícita respecto al proceso de enseñanza y de aprendizaje que se pretende sostener. Siendo esta la única información que se ha podido obtener con la aplicación del cuestionario, por su propia estructura.

Pasando a las preguntas que tienen que ver con el proceso de conducción de la enseñanza, se hará un análisis a las respuestas obtenidas acerca de 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 se incluyen algunas habilidades que les interesa desarrollar con su aplicación y recursos. El gráfico #8 adjunto evidencia que ocho y cuatro docentes respectivamente, son quienes dicen no solicitar borradores de trabajos previos a entregas finales ni realizar el establecimiento de relaciones entre los contenidos y las experiencias profesionales por no considerarlos aplicables en sus cursos o áreas de conocimiento en ejercicio. En este sentido, llama la atención que estos docentes no apliquen estas actividades y además de ello sean reconocidos por su labor.

Otro aspecto importante tiene que ver con que muy pocos docentes dicen sugerir actividades en las que se requiera que los estudiantes ayuden y colaboren a sus compañeros en el proceso de aprendizaje de los contenidos y actividades relativas a las áreas del conocimiento en las que se estén desarrollando. Este apartado contiene esta y más información relativa a como dicen llevar a cabo el proceso de conducción de la clase.

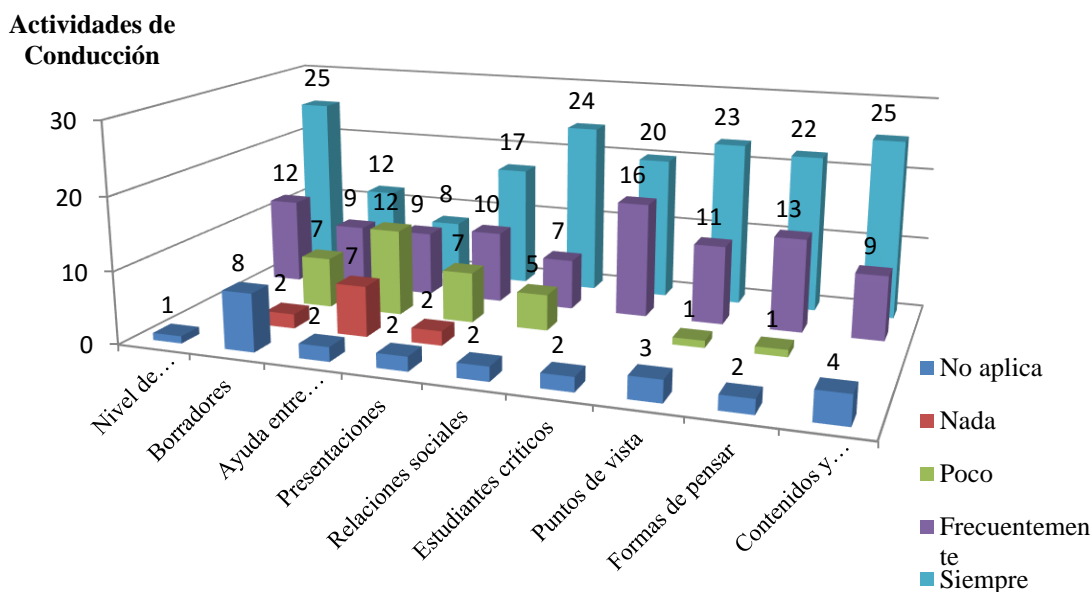


Gráfico #8 Muestra la frecuencia con la que los profesores reconocidos consideran una serie de actividades al llevar a cabo el proceso de conducción de la enseñanza

En el gráfico adjunto (gráfico #8), se puede observar que dicen usar con mayor frecuencia la incorporación de ajustes a las actividades según los conocimientos y habilidades de los grupos, el establecimiento de relaciones sociales y profesionales, incluso todas aquellas actividades que fomenten la formación de estudiantes con pensamientos críticos y capaces de expresar sus puntos de vista. Se muestra una distribución hasta cierto punto equitativa en relación a las actividades que realizan frecuentemente, debido a que cinco de las actividades sugeridas en el cuestionario son consideradas por entre diez y dieciséis del total. Mientras que, las opciones con menos representatividad son la solicitud de borradores, la colaboración entre compañeros y se le suma el establecimiento de relaciones con problemas sociales.

La primera actividad incluida en el gráfico fue denominada nivel de los estudiantes, que se refiere a todos los ajustes y adaptaciones que estén dispuestos los docentes a incorporar en cada una de las actividades de conducción. Sigue siendo evidente la flexibilidad del grupo de docentes en este sentido debido a que 97,3% (37 profesores) de la muestra dicen estar dispuestos a incorporar estos cambios a pesar de su planificación y organización previa, con

ello se verifica la información encontrada en la tabla #13 acerca de la planificación, donde los docentes dijeron también estar dispuestos a la incorporación de dichos ajustes.

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

Ante estos resultados, si se quiere unánime, llama la atención que un docente (representando el 2,7% de la muestra) considere que el realizar adaptaciones de sus actividades de conducción de acuerdo al nivel de los estudiantes no es aplicable a su disciplina. Lo que indica que este docente independientemente del ritmo de aprendizaje de los estudiantes mantiene el mismo nivel de sus actividades, sin importar si está por encima o por debajo del nivel de conocimiento; pero de igual manera y a pesar de esto el docente está considerado como un “buen” profesor (bajo los criterios institucionales), lo que nos permite deducir que este tipo de docencia con poca flexibilidad le funciona dentro de su práctica docente.

La siguiente actividad, se denominó borradores, es decir, se les cuestionó a los docentes si solicitan borradores previos a entregas finales. Donde la mitad de los docentes (55,2%) dijeron si solicitarlos entre frecuentemente y siempre, mientras que siete profesores los solicitan poco; lo que indica que el 73% de los profesores independientemente de la frecuencia como lo hagan, si consideran la solicitud de este tipo de actividades que le permitirá al docente conocer los avances, mientras que al estudiante le permitirá ir identificando sus debilidades y convertirlas en fortalezas.

Vale la pena rescatar que este tipo de actividades le permiten al estudiante un aprendizaje por ensayo y error, debido a que el docente con la(s) entrega(s) previa(s) le puede notificar acerca de algunas ideas a profundizar e incorporar, puede darse el caso que no sean trabajos sino presentaciones, por tanto, serían reuniones o asesorías previas. Como se evidencia, entre los

docentes reconocidos existe un grupo que se pueden caracterizar hasta el momento como pocos flexibles que no dan mayores oportunidades.

Pasando a otra de las actividades de conducción sugeridas, la ayuda entre compañeros, con la que se pretendía identificar a los docentes que tienen preferencias por las actividades que requieren del apoyo y colaboración entre los estudiantes dentro del aula. Llama la atención que contrario a lo que se ha obtenido en las opciones anteriores, la mayor concentración de respuestas (31,5%) se encontraron en los que dicen usarlas poco, mientras que quienes dicen solicitarlas frecuentemente fueron 9 profesores y siempre 8. Esta distribución indica que se está reconociendo la labor tanto de los docentes que usan actividades grupales como de aquellos que lo hacen poco o no lo hacen, es decir, que desde el punto de vista de las evaluaciones aplicadas por la universidad y de las mismas autoridades un “buen” docente no es solo aquel que permite a los estudiantes discutir y ayudarse entre sí, sino también aquel que prefiere dedicarse a dar clase de manera unidireccional.

Estos intereses pueden estar relacionados a otro tipo de variables muy particulares que se evaluarán más adelante para saber que otras características desde lo profesional poseen estos docentes que prefieren las actividades centradas en ellos como docentes y que a su vez los estudiantes los están aceptando por su desempeño en el aula.

En cuanto a las presentaciones en clase, se les preguntó por la posibilidad que tenían los estudiantes de presentar sus trabajos; encontrando que 71% de la muestra de profesores les brindan a los estudiantes la oportunidad de presentar sus trabajos entre frecuentemente y siempre estando el mayor énfasis en aquellos que dicen hacerlo siempre. Lo que indica que la mayor parte de los docentes les brindan a los estudiantes la oportunidad de explicar y ampliar la información contenida en sus trabajos a través de una presentación.

Solo el 10,5% (4 docentes) de la muestra dijeron no usarlos como actividad de conducción ni considerarlos aplicables a sus respectivas áreas disciplinares; dato que coincide con los hallazgos donde una pequeña proporción de docentes no consideran aquellas actividades que requieran de la participación del estudiante en el proceso de aprendizaje.

Fundamentado en la literatura especializada todas las clases tienen exposiciones y presentaciones, tanto por parte de los docentes como por parte de los estudiantes, pero frecuentemente son demasiado breves o bien hay pocos ejemplos, pocas preguntas o muy poco control de la comprensión de los estudiantes (Mero, 1989). Los docentes corrigen los errores de los estudiantes, pero muchas veces las correcciones no son informativas y solo consisten en una palabra o en una frase; raras veces se repasa un tema paso a paso, para asegurar una actuación correcta.

Puede que sean estos los argumentos de quienes dicen no incorporar este tipo de presentaciones durante la clase; debido a que de igual manera no les da tiempo de realizar la retroalimentación pertinente a cada caso; aunque aquellos que dijeron si incorporarlas demuestran que se interesan por la participación de los estudiantes durante la clase. Por otro lado, hay que reconocer que la implementación de este tipo de actividades favorecerá tanto a estudiantes como a docentes; a los estudiantes porque les permitirá ampliar la información y demostrarse asimismo lo aprendido durante el desarrollo de la asignación; también favorecerá a los docentes ya que les facilitará el proceso de corrección de las asignaciones debido a que conocerán parte de la información contenida y podrán identificar las debilidades y fortalezas de los estudiantes ante la temática en discusión.

Para continuar con el análisis del gráfico #8 (arriba presentado), otra de las actividades incluidas fue denominada relaciones sociales; consistió en dilucidar la frecuencia con la que los docentes seleccionan actividades que le permitan a los estudiantes establecer relaciones entre los contenidos temáticos de la disciplina y las 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, representan el 81,5% total; lo que indica que más de las terceras cuartas partes de la muestra de docentes incluyen actividades en las que es necesario identificar problemáticas sociales actualizadas que puedan estar contextualizadas a los contenidos.

Tal como sucedió en el caso anterior solo el 4,6% (2 profesores) dice no promover este tipo de actividades entre sus estudiantes por afirmar que las mismas no son aplicables a sus áreas de conocimiento, lo que indica que, si son efectivas para el desarrollo de sus cursos, además de que tanto los estudiantes como la universidad están reconociendo a quienes las incorporan, es decir, son “buenos” profesores aquellos que establecen relaciones con problemáticas sociales. Vale la pena destacar que este tipo de actividades habla muy bien de dichos profesores ya que mantiene a los estudiantes en un proceso de reflexión acerca de la realidad que viven.

El establecimiento de relaciones con problemáticas sociales, es una de las características que pide la universidad; existen actualmente realidades de tipo social que no representan la cotidianidad entre los estudiantes, y al docente sugerir estas relaciones garantizará estudiantes y posteriormente profesionales con sensibilidad social capaces de contextualizar cada uno de sus aprendizajes adquiridos en pro de la misma sociedad.

Otras de las actividades sugeridas, fueron denominadas estudiantes críticos, puntos de vista y formas de pensar, en la que se les cuestionaba acerca de su interés por promover actividades en la que los estudiantes fuesen capaces de ser críticos con sus propios puntos de vista, que entiendan los puntos de vista del resto de los compañeros y que desafiaran sus propias formas de pensar; los valores de respuestas encontradas para cada una de estas opciones fueron de 94%, 89% y 92% respectivamente, para quienes dijeron utilizarlas entre frecuentemente y siempre. Es importante acotar que en cada una de las respuestas la opción siempre fue la que obtuvo mayor porcentaje (estos resultados pueden evidenciarse en el gráfico #8).

Tal como se puede observar la gran mayoría de los docentes afirmaron emplear estas actividades durante el proceso de conducción, 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. Por tanto, los “buenos” docentes se preocupan por brindar las herramientas necesarias para su desenvolvimiento frente a sus compañeros, en ambiente laboral y la sociedad en general.

Hasta este punto se mantiene la constante de que solo entre dos o tres docentes consideran este tipo de actividades como no aplicables para el desarrollo de sus clases; siendo estas diferencias mínimas pero significativas debido a que no podemos dejar de lado que entre los profesores que fueron evaluados de manera positiva se incluye a quienes creen no aplicable a su área del conocimiento el que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico, validen diversas formas de pensar y tengan un punto de vista fundamentado, cuando el deber ser sería que independientemente del área donde se desempeñen es importante que los estudiantes tengan herramientas para su desarrollo personal - profesional.

La última de las opciones de respuesta en el cuestionario para la pregunta relativa a las actividades de conducción que emplean para el desarrollo de sus clases, fue denominada como contenidos y experiencias, siendo estas actividades en la que los docentes le sugieren a los estudiantes el establecimiento de relaciones entre los contenidos temáticos de la asignatura, las experiencias y los conocimientos previos que posee.

Los datos en el gráfico arrojaron que el 89% de los docentes (34 de los 38) si consideran este tipo de actividades, en su mayoría con una alta frecuencia; ello indica que se preocupan porque los estudiantes mantengan una constante conexión entre lo que ya saben, lo que han vivido y los nuevos conocimientos adquiridos. Esta información es confirmada por los valores y resultados anteriores debido a que a pesar de las contrariedades la mayoría de la muestra mostró interés por la formación integral de los estudiantes en donde de forma permanente se incluyen problemáticas sociales, experiencias, adaptaciones conceptuales, entre otros elementos en pro del desarrollo del grupo de estudiantes. Considerando que cada grupo posee características particulares.

La información de las actividades que los docentes prefieren implementar al momento de la conducción, arrojó que aquellas que requieren de mayor participación de los estudiantes e interacción entre ellos son las menos incluidas, mientras que las focalizadas en el aprendizaje disciplinar y el desarrollo de determinadas habilidades forman parte de la prioridad docente. Siendo estos algunos de los aspectos que caracterizan a parte de un grupo de docentes mayormente preocupados por el aprendizaje, en un proceso constante de reflexión adecuado

a las problemáticas sociales actuales; y a otro pequeño grupo también reconocido como de los “mejores” pero que fueron caracterizados como aquellos que no realizan ajustes de acuerdo a los aprendizajes, no fomentan el establecer relaciones con los conocimientos previos ni fomentan formas de pensar crítica y fundamentada.

Relativo a la conducción, se adjunta la descripción, análisis y fundamentación teórica de las respuestas referidas a los recursos tecnológicos que dicen dominar y en el grado en el que lo hacen para poder desempeñarse en las aulas; de ante mano a la presentación de esta información se encontró que estos pueden ser considerados como un vehículo para llevar un mensaje relativo a los diferentes contenidos temáticos de cada disciplina, desde este punto de vista cualquier tecnología que pueda llevar un mensaje de igual forma a diferentes grupos/comunidades puede llegar a ser un recurso con aplicaciones educativas (Romiszowski, 1988 en Escamilla, 2011).

Para poder dilucidar acerca de estos recursos que dicen dominar se realizó un gráfico en el que se les mostraron una serie de recursos sugeridos a los docentes para que eligieran el nivel de dominio que tienen de cada uno. Donde el gráfico resultante se adjunta a continuación.

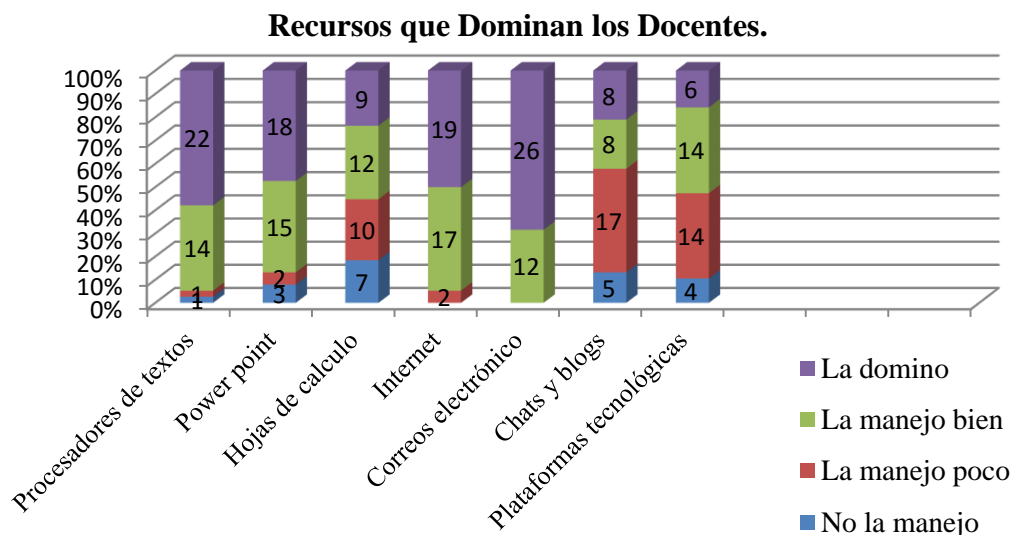


Gráfico #9 Muestra la distribución de los recursos que dicen usar y dominar los docentes dentro del proceso de conducción de la enseñanza

En términos generales las respuestas 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 (ver gráfico #9 adjunto).

Para el análisis del gráfico, se consideraron aquellas actividades que de manera evidente obtuvieron mayor porcentaje y por tanto dominan; la primera de estas categorías (procesadores de textos) la dominan el 57,8% de la población de docentes investigados, de igual manera el 36,8% dicen saber manejarlos bien, lo que indica que el 94,6% conocen el funcionamiento de los procesadores de textos para poder incorporarlos a su labor y promover su uso tanto durante la clase como en las asignaciones escolares.

La segunda de las herramientas que más dominan y manejan bien, fueron las presentaciones de PowerPoint con un porcentaje acumulado del 86,8% de la muestra, evidenciando que los docentes poseen los conocimientos y habilidades para desenvolverse con éxito en esta herramienta, para llevar a cabo presentaciones en clase que le faciliten la organización de contenidos y temáticas.

La tercera de las herramientas que dijeron dominar la gran mayoría de los docentes fue el internet, específicamente se les cuestionó acerca del dominio de la búsqueda a través de internet, donde ningún docente dice no manejarla, solo el 5% (2 profesores) dijeron manejarla poco, el restante estuvo entre manejarla bien (45%) y dominarla (50%), lo que ya es prácticamente una herramienta de uso obligatorio desde el punto de vista profesional, debido a que es mucha la información que se publica diariamente en la red que les permite mantenerse actualizados en relación a los contenidos disciplinares y pedagógico.

En términos de la obligatoriedad antes mencionada, vale la pena rescatar el uso de los correos electrónicos, debido a que actualmente la mayor parte de las comunicaciones institucionales se realizan a través de este medio, y ello lo demuestra el hecho de que el 100% de los profesores afirmaron dominarla. Lo que le permite al docente no sólo mantenerse en contacto con sus pares y superiores, sino que también le brinda mayor accesibilidad al estudiante. Tal

como se puede evidenciar las ventajas del correo electrónico parecen ser más bien soluciones a problemas logísticos que innovaciones desde el punto de vista pedagógico. Es usar una tecnología para realizar algo que de otro modo sería difícil hacer por restricciones de distancia o tiempo (Escamilla, 2011).

Estas fueron las cuatro herramientas tecnológicas que dijeron dominar los docentes; es importante destacar que estas herramientas pueden llegar a ser consideradas como las más tradicionales y accesibles a la población universitaria en general. 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, acceso a mayor información nacional e internacional.

Mientras que, las herramientas que dijeron menos dominar fueron los chats y los blogs, el cual la dominan el 42% de los profesores, y 44,7% dijeron manejarla poco; este tipo de herramientas son poco usadas dentro el contexto educativo y por tanto no todos los docentes poseen conocimientos de la misma. A pesar de lo poco común que puede llegar a ser el uso de estos recursos tecnológicos solo el 13% de la muestra dijo no manejarlo lo que indica que el resto en alguna medida si saben de qué se trata cada uno. Vale la pena rescatar que los blogs pueden llegar a ser bastante útiles para ir haciendo publicaciones de avances y para establecer discusiones de una temática en particular.

Las dos últimas herramientas tecnológicas que les fueron sugeridas fueron las hojas de cálculo y las plataformas tecnológicas, donde las respuestas correspondieron al 55% y 53% respectivamente de quienes las dominan. En el caso de las plataformas tecnológicas, vale la pena destacar que los docentes en la universidad cuentan con una (plataforma) 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 los docentes reciben una inducción que busca brindar una serie de herramientas que le facilitan el acceso a la misma. Por tanto, con las respuestas obtenidas se puede evidenciar que dicha inducción no está siendo del todo efectiva debido a que casi la mitad de la muestra (47,3%) afirmaron no tener claro su funcionamiento (36,8%).

Para culminar la información referida a los recursos tecnológicos que dominan podemos afirmar que muestran afinidad y dominio por aquellos recursos que son más accesibles. Mientras que de manera evidente se observó según sus afirmaciones poseen dominio de aquellos recursos que pueden ser utilizados como medios de comunicación. Idealmente, 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).

Otra de las razones por la que se encontraron estos resultados puede estar fundamentada en Escamilla (2011) quien afirma que este proceso de selección y uso de determinados recursos tecnológicos no solo depende del dominio por parte de los docentes sino también de las características de los estudiantes, quienes pueden ser considerados como variables independientes, debido a que sus formas y estilos de aprendizaje pueden determinar la accesibilidad a los contenidos. El mismo autor afirma que los usos de este tipo de recursos deben estar adaptados a los contenidos, objetivos planteados y actividades de aprendizaje propuestas; con el objeto de establecer espacios amables para mantener el contacto cálido y asertivo en la resolución de dificultades que puedan interferir en su desempeño e interrelación con los estudiantes (Ponce y Alcántara, 2012).

Por otro lado, no se debe olvidar que este tipo de recursos tecnológicos por sí solos no resuelven los problemas de servicio de calidad y calidez de la educación (Ponce y Alcántara, 2012), son los docentes avalados por sus respectivas instituciones quienes deben hacer uso racional de los medios y recursos disponibles para las diferentes áreas del conocimiento; y adaptarlos a la diversidad de grupos de estudiantes.

Estos resultados indican que los docentes no sólo se interesan por formar un estudiante crítico sino capaz de considerar los elementos de la realidad social y profesional, para establecer posibles soluciones como individuos y futuros especialistas. En cuanto a las herramientas tecnológicas que dicen dominar se evidencia que las más tradicionales son muy bien dominadas por el grupo de docentes mientras que las más actuales son utilizadas sólo por algunos de ellos considerando que este tipo de herramientas les permiten tener un mayor acercamiento con los estudiantes y accesibilidad a los contenidos dependiendo de la temática

que desarrollen. Se puede afirmar que ha mayor habilidad de manejo de los respectivos recursos los docentes tendrán mayor seguridad al momento de la conducción de la clase; para cerrar Ponce y Alcántara (2012) afirman que el dominio de diversidad de herramientas tecnológicas les permitirá planificar los procesos de atención y de ayuda desde el punto de vista académico, psicológico y pedagógico.

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. En la primera pregunta se les cuestionó acerca de la aplicación de evaluaciones iniciales, encontrando que veintiuno (55,3%) de los docentes dicen si aplicarlas (ver tabla #21 abajo adjunta), 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% (10 profesores), mientras que el 13,1% (5 profesores) prefieren realizar preguntas de forma genérica que les permita la exploración de conocimientos (ver tabla #22).

Evaluación Inicial	Frecuencia
Si	21
No	17
Total	38

Tabla #21 profesores que si realizan evaluaciones iniciales o diagnósticas al comienzo de cada curso.

Instrumento de Evaluación inicial	Frecuencia
Cuestionario	3
Pruebas orales/ escritas	10
Pregunteo	5
Encuestas	2
Conversando	1
Total	21
No las usan	17
Total	38

Tabla #22 Muestra los tipos de instrumentos que utilizan los docentes que dijeron si realizar evaluaciones iniciales o diagnósticas.

Desde el punto de vista teórico, las pruebas son instrumentos de fácil aplicación, aunque su diseño puede ser complejo por la coherencia y relación que debe existir en su estructura, y la información obtenida puede ser superficial respecto a los conocimientos específicos que se buscan medir en los estudiantes ((Llena, Paris y Quinquer, 2003)). Mientras que las preguntas, según este mismo autor, facilitan la participación de los estudiantes, permiten el análisis de las ideas del grupo acerca de sus conocimientos previos, aunque se le suma al docente la tarea de fomentar la participación general del curso y que las diferentes posturas sean respetadas.

Lo que queda demostrado ya que un poco más de la mitad de los profesores reconocidos dijeron aplicar las evaluaciones al inicio de los cursos independientemente de la forma o instrumento que digan emplear para ello, dejando evidencia de lo importante que pueden llegar a ser para los docentes estos resultados debido a que le permitirán re-organizar, planificar y seleccionar las actividades de clase más adecuadas según a la población estudiantil y el contexto en el que se desenvuelven; a grandes rasgos estas actividades evaluativas no están al margen del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

La importancia de este tipo de evaluaciones fue ratificada por Escamilla (2011) quien asegura que lo que un estudiante lleva consigo al salón de clases o al ingresar a un curso a distancia determina en buena parte su desempeño y lo que podrá obtener de él. Como docente es importante asegurarse que el estudiante posee los conocimientos previos mínimos de ingreso al curso. Por tanto, un buen profesor es aquel que realiza evaluaciones diagnosticas al inicio de sus cursos sin importar los métodos que emplea para su aplicación; debido a que la evaluación diagnóstica indica el punto de partida en el que se encuentra el alumno al iniciar determinado aprendizaje. Llena, Paris y Quinquer, (2003) encontraron el caso de docentes que, si las aplicaba, pero se limitaban a recoger información y a analizarla, mas no a la toma de decisiones a partir de sus resultados. Y si las evaluaciones diagnosticas no se usan para modificar las planificaciones y adaptarlas a los datos obtenidos, su aplicación no tendrá ningún sentido real en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Esta información también ratifica uno de los hallazgos referidos a la planeación donde se dijo que aproximadamente la mitad de los docentes si diseñan e incorporan las evaluaciones diagnosticas al momento de elaborar la planificación de sus cursos. Esta coincidencia lo que indica es que esta proporción de docentes no sólo incluyen y diseñan las evaluaciones iniciales (diagnósticas) durante el proceso de planeación de los cursos, sino que llegado el momento también las aplican a los estudiantes; aspecto importante a destacar entre los docentes reconocidos por la universidad. También se puede afirmar que la proporción de docentes que dijeron no incluirlas durante la planeación fue aproximadamente equivalente a quienes dijeron no aplicarlas; por tanto, también podemos afirmar que son buenos docentes aquellos que no consideran estas evaluaciones.

Lo que permite afirmar que quienes dijeron no aplicar evaluaciones al inicio de los cursos, si están dispuestos a realizar ajustes y adaptaciones a sus planeaciones en función de las características del grupo de estudiantes, puesto que los docentes reconocidos fueron caracterizados como flexibles al momento de incorporar cambios a sus planeaciones. Lo que indica que a pesar de no aplicar evaluaciones de este tipo que le permitan caracterizar académicamente a los estudiantes, en su lugar los observa y está dispuesto a incorporar las modificaciones que sean necesarias.

Seguidamente, se les incluyó una tabla con formas de evaluación, en la que podían seleccionar todas aquellas que consideran para un curso; resultados mostrados en el gráfico #10 adjunto. Donde se puede observar que fueron tres formas de evaluación las que obtuvieron mayor puntuación, la participación en clase, los exámenes y los trabajos escritos asignados, con 92%, 92% y 86% de docentes respectivamente; demostrando inclinación por actividades evaluativas que podemos denominar como tradicionales, debido a que son las más empleadas a través de los tiempos. Las siguientes con mayor puntaje fueron los proyectos, reportes, ensayos y las presentaciones de las actividades entregadas.

Para realizar un análisis más detallado de los valores del gráfico, se tomó la primera de las formas de evaluación incluidas, el cual fue denominada como participación; refiriéndose a aquellos docentes que toman en cuenta la participación/intervención de los estudiantes en el

desarrollo de la clase. Encontrando que 92,1% de los profesores (35 de los 38) demostraron brindarles gran importancia a estas formas de evaluar; siendo la participación 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.

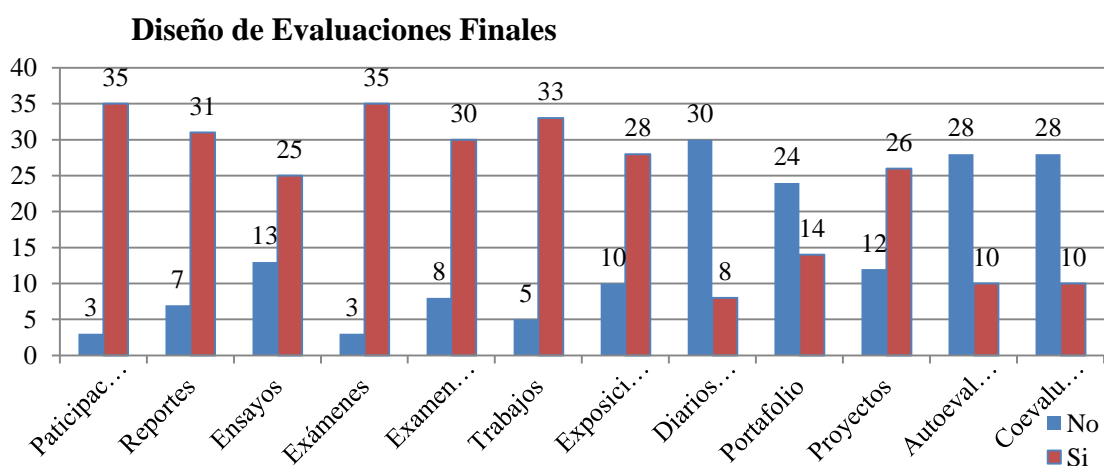


Gráfico #10 Muestra las formas de evaluación que dicen emplear los docentes en su proceso de enseñanza.

El hecho de que este porcentaje de docentes tomen en cuenta las participaciones de los estudiantes durante la clase, quiere decir que este si es importante, brindándole la oportunidad como docente de escuchar al estudiante, que el resto de los compañeros lo hagan y puedan cuestionar esta información.

La segunda forma de evaluación incluida fueron los reportes, es decir, si les solicitan a los estudiantes la entrega de reportes de las lecturas propuestas en clase para su posterior discusión o inclusive reportes posteriores a dichas discusiones. Donde un 81,5% del total (31 docentes) dijeron si solicitarlos durante los cursos, al igual que la siguiente actividad acerca de la solicitud de ensayos, en la que el 65,8% también afirmaron utilizarlos.

Con estos resultados se evidencia que los docentes se preocupan por incluir no solo diversidad de formas de evaluación, sino que muestran afinidad por aquellas que implican la transcripción de documentos, como productos finales luego de una serie de lecturas, discusiones y actividades teórico - prácticas. Al solicitar este tipo de asignaciones los

docentes tendrán la posibilidad de evaluar aspectos más allá de los contenidos, también podrán evaluar redacción, ortografía, caligrafía, puntualidad, entre otros aspectos que aporten a la preparación/formación de los estudiantes.

Otras de las formas de evaluación que les fueron propuestas fueron la aplicación de exámenes parciales y finales, donde las respuestas arrojaron valores de 92% y 79% respectivamente para quienes dijeron usarlos (grafico #10 arriba adjunto), es decir, que los profesores destacados como los “buenos” mostraron preferencias por la aplicación de pruebas/exámenes tanto a lo largo del periodo académico como para finalizar el mismo.

Lo que deja claro, que pueden considerar diversidad de actividades, pero de igual manera siguen creyendo en la veracidad y efectividad de los exámenes para determinar si el proceso de aprendizaje ha cumplido con los objetivos propuestos al inicio del curso. También está el caso de aquellos docentes que destacan la importancia de una calificación para determinar si se alcanzó la comprensión de los contenidos, bien sea porque su formación previa así se lo exige o porque el propio sistema educativo de la institución lo establece. En este sentido, la finalidad de este tipo de evaluación es determinar "si se han alcanzado, y hasta qué punto, las intenciones educativas que están en la base de la intervención pedagógica. (...) la finalidad última de esta evaluación no es pronunciarse sobre el grado de éxito o fracaso de los alumnos, sino pronunciarse sobre el grado de éxito o fracaso del proceso educativo (Bixio, 2004).

Las pruebas/exámenes parciales o finales han sido de las formas de evaluación más frecuentemente empleadas a través de los tiempos; pero tal y como se pudo encontrar este tipo de evaluaciones siguen siendo tomadas en consideración por parte de los docentes, llamando la atención de que sean los destacados como los mejores quienes las sigan implementando, lo que indica que los estudiantes siguen aprobando su aplicación. Ello a pesar de la variedad de formas de evaluación que propone la literatura.

Otra de las actividades sugeridas fueron la asignación de trabajos fuera del aula, en la que los resultados fueron de 86,8%, es decir, 33 profesores dijeron incluir entre sus actividades evaluativas la asignación de trabajos que los estudiantes deben de realizar fuera del horario académico y entregar en fechas previamente estipuladas. Este tipo de actividades les brindará

mayor libertad a los estudiantes de organizar y presentar las asignaciones y les dará la oportunidad de tener el tiempo y espacio para investigar y redactar de la manera que consideren correcta y adecuada a su aprendizaje.

Los docentes a través de la asignación de trabajos tienen variedad de aspectos y elementos para evaluar a los estudiantes, considerando que estos aspectos van más allá de lo conceptual. Mayormente, estos trabajos son evaluados a través de rubricas, donde estos establecen los aspectos que consideran. 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.

Por su parte, la exposición y presentación de los reportes, trabajos u otra asignación, obtuvieron un 73,6% de respuestas a favor, es decir, que 28 docentes dijeron si considerarlas dentro de su grupo de actividades para llevar a cabo la evaluación.

Este tipo de presentaciones le permitirán al docente desde identificar lo que lograron comprender los estudiantes hasta facilitar el proceso de corrección de las entregas (trabajos, ensayos, reportes, etc.). Adicionalmente, estos resultados lograron ratificar lo encontrado en el grafico #8 donde un valor aproximado de docentes dijo emplear este tipo de presentaciones durante la conducción de la clase. Quiere decir que las promueven tanto para que el estudiante se involucre durante el proceso formativo (durante la conducción), como durante el proceso sumativo (durante la evaluación).

Continuando con las actividades que les fueron sugeridas, se incluyó la elaboración de proyectos, donde el porcentaje de docentes que dijeron aplicarlos fue menor pero aun así continúan representando la mayoría del grupo, es decir, un 68,4%. Lo que indica que no todos los profesores reconocidos se toman la tarea de organizar proyectos para que sean llevados a cabo por los estudiantes; una de las razones debe de ser que su elaboración requiere de mayor responsabilidad por parte de docentes y estudiantes. Lo que trae como resultado una mayor reflexión y evidencia de aplicabilidad de los resultados del proyecto.

Por otro lado, las últimas cuatro opciones que fueron incorporadas al cuestionario fueron los diarios de campo, los portafolios, las autoevaluaciones y las co evaluaciones, donde llama la atención que coincidieron en obtener valores de respuesta por debajo del 40%, lo que indica que menos de la mitad de los docentes dijeron incorporar algunas de estas cuatro actividades en su proceso de formación y evaluación.

El hecho de que pocos docentes consideren este tipo de evaluaciones y sean de igual manera reconocidos quiere decir que los estudiantes no están del todo interesados en que los docentes utilicen actividades evaluativas innovadoras que les permitan demostrar la adquisición de conocimientos a través de un grupo de acciones que les permitan llevar a cabo una serie de actividades. Debido a que los diarios de campo y los portafolios requieren de una cierta continuidad por parte de los estudiantes; llama la atención que el mayor porcentaje de docentes reconocidos este concentrado en los que se desempeñan en áreas como humanidades, sociales, ciencias administrativas y económicas, y de igual manera no empleen estas actividades para evaluar a sus grupos, tomando en cuenta que estas les permitirá tener un acercamiento a la información desde otra perspectiva de análisis.

Hasta aquí, el análisis de las actividades de evaluación que les fueron propuestas a los docentes para identificar hacia donde apuntan sus preferencias al momento de calificar a los estudiantes y medir los aprendizajes adquiridos a lo largo de un curso tanto en los contenidos temáticos como para el cierre del curso; donde tal y como se puede evidenciar si están dispuestos a seleccionar variedad de actividades evaluativas, es decir, no se limitan a un solo tipo de evaluación que perjudica desde el punto de vista académico al estudiante.

Demostraron estar dispuestos a darle la palabra al estudiante para presentar sus dudas y argumentar los aprendizajes adquiridos a través de la participación y de las presentaciones en clase; sin dejar de lado la rigurosidad que implican los exámenes a lo largo y al final del mismo. Con ello se ratifica parte de la información obtenida en el grafico #8 donde un porcentaje considerable de estos docentes dijeron no incluir actividades que impliquen la colaboración entre pares, emplean las presentaciones en clase y consideran la participación.

Con la información obtenida, se puede caracterizar al grupo de profesores, como dispuestos a atender las diversas formas de aprendizaje a través de la aplicación de evaluaciones acordes tanto a la temática como a los grupos, por ello también se les caracterizo como flexibles dispuestos a la incorporación constante de adaptaciones; sin dejar de lado la formalidad del proceso de enseñanza con la aplicación de evaluaciones formales.

En términos de las formas de evaluación incorporadas podemos afirmar que no centran la calificación en una actividad, dándole participación a los estudiantes, permitiendo la presentación de posturas y argumentos a través de presentaciones y entrega de documentos; sin olvidar los exámenes parciales y finales, que también son una forma de evaluar, aunque ya es de conocimiento que la aplicación de estas no garantiza si hubo comprensión.

Adicional a las formas de evaluación presentadas en el grafico #10, se les permitió agregar algún otro tipo o forma de evaluación que empleen durante sus cursos; encontrando que tres docentes dijeron usar: informes de laboratorio, experimentos, trabajos de investigación, exámenes para la casa, entre otras actividades relacionadas las ciencias duras.

Con la información obtenida se puede concluir que estos demuestran tener preferencia hacia aquellas actividades que dependen principalmente del trabajo individual de los estudiantes; lo que coincide con la poca frecuencia encontrada en relación a la inclusión de actividades que requieran de la colaboración entre compañeros.

En otro orden de ideas se les cuestionó acerca del cómo establecen estas formas de evaluación expuestas; encontrando en el gráfico #11 abajo adjunto, que quince de los docentes del grupo lo hacen de forma personal considerando tanto al grupo como a los contenidos del curso.

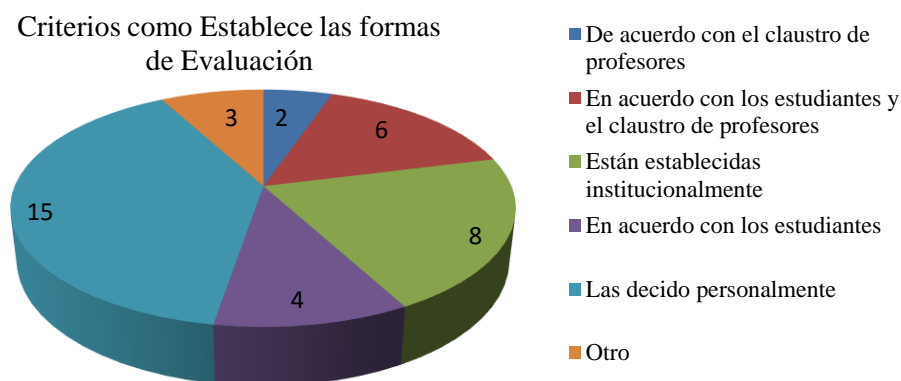


Gráfico #11 Se muestran las preferencias e inclusive exigencias en cuanto a las formas en que establecen o determinan el cómo van a evaluar un curso.

Las dos opciones siguientes con mayor puntuación las obtuvieron quienes dicen discutirlo con los estudiantes, con el grupo de docentes de la misma área y quienes se rigen por las normativas institucionalmente establecidas. Este último caso puede que corresponda a aquellos docentes que pertenecen a departamentos donde se incluyen los exámenes departamentales. Se logró demostrar que son los propios docentes quienes establecen estas formas de evaluación, lo que indica que existe libertad de cátedra dentro de cada uno de los departamentos; y que realizan evaluaciones al inicio de los cursos, con el objetivo de mostrar las fortalezas y debilidades en términos de contenidos que traen consigo. Adicionalmente, y a pesar de que se dijo que han recibido formación en estrategias de evaluación de la enseñanza siguen mostrando mayor afinidad por las formas de evaluación tradicional, exámenes, presentaciones, participación y la asignación de trabajos.

A partir de estos resultados se generan una serie de interrogantes, entre las que vale la pena destacar, cuáles son las áreas de conocimiento donde se desenvuelven los docentes que dicen si emplear otro tipo de actividades diferentes a las tradicionales; la edad y tiempo de experiencia en el campo de la educación superior; entre otras desarrolladas más adelante.

Por su parte, en las últimas secciones del cuestionario se les formularon preguntas en relación a la comunicación que mantienen estos docentes con los estudiantes y las razones por la que la califican de determinada manera. En las aulas, se encuentra a profesores con características diferentes que adoptan distintos estilos de comunicación, muchas veces en función de las

situaciones y de los alumnos; la información obtenida en el cuestionario por parte de los docentes fue organizada tanto en la tabla #23 como en el gráfico #12 en los que se observa que veintisiete dicen mantener una muy buena relación con los estudiantes, mientras que los restantes dicen tener una buena relación, es decir, 71% mantiene una muy buena relación con los estudiantes (ver tabla #23), lo que indica que la relación pedagógica en el aula, es más eficaz; es decir, entre más abierta, positiva y constructiva sea la comunicación profesor – alumno mejores serán los resultados de aprendizaje (Vieira, 2007).

Calificación de la Comunicación	Frecuencia
Buena	11
Muy buena	27
Total	38

Tabla #23 ¿Cómo califican los docentes la comunicación que mantienen con los estudiantes?

En cuanto a las razones a las que le atribuyen mantener esta comunicación, se encontró que treinta y siete de los docentes (97,3%) dicen que esto es debido a sus formas particulares de conducir la clase y a sus estilos personales; estos resultados pueden ser observados en el gráfico #12 adjunto. Debido a que es el profesor quien busca seleccionar las estrategias y formas que le posibiliten una mejor relación con sus alumnos y, en consecuencia, se logre el establecimiento de ambientes adecuados que faciliten el aprendizaje en el aula e inclusive los mantenga motivados (Vieira, 2007). En el mismo grafico también se puede evidenciar que treinta docentes se lo atribuyen a las actividades que proponen durante el proceso de conducción como a las características personales del grupo.

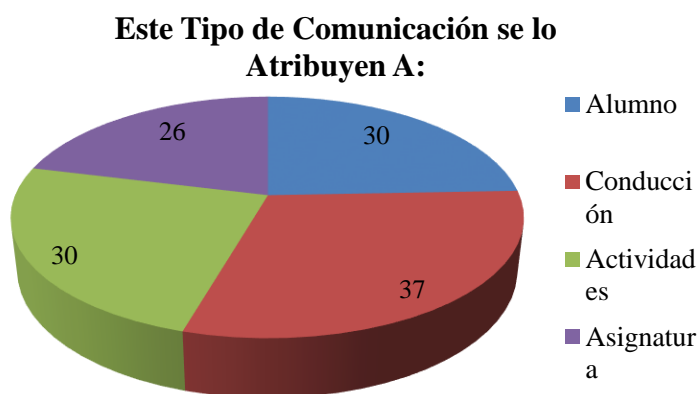


Gráfico #12 Muestra a que le atribuyen los docentes el tipo de comunicación que mantienen con sus estudiantes.

Adicionalmente, se les preguntó si tenían alguna otra razón, a las que le atribuyen el poder mantener este tipo de comunicación con los estudiantes, estando estas respuestas establecidas en la tabla #24 adjunta. A este último cuestionamiento sólo once de los docentes dijeron si tener otra razón, entre las que mencionaron, que es debido a sus conocimientos disciplinares, su sentido del humor, el respeto que piden e imponen dentro del aula de clase, cumplir y hacer cumplir las reglas y normas institucionales establecidas, saber demostrar seguridad y confianza en sí mismos, mantener interés individual y colectivo de los grupos y por último saber escuchar intereses e inquietudes de estudiantes.

Otras Razones por las que mantienen Comunicación Buena y Muy Buena	Frecuencia	Porcentaje
Conocimientos, Humor y Respeto	1	2,6
Reglas establecidas	4	10,5
Seguridad y confianza	3	7,9
Interés colectivo e individual	2	5,3
Saber escuchar	1	2,6
Total	11	28,9
No tienen otra Razón	27	71,1
Total	38	100,0

Tabla #24 Se muestran las razones por las que los docentes dicen mantener una determinada comunicación con los estudiantes.

De estas opciones agregadas por los docentes se obtuvo que de los once, cuatro mantienen muy buena relación con los estudiantes debido a que desde un primer momento establecen reglas, cumplen y hacen cumplir las normas establecidas institucionalmente.

De las opciones establecidas en el cuestionario y las agregadas por los docentes se puede evidenciar que en su gran mayoría le atribuyen el éxito en la relación /comunicación con los estudiantes básicamente a ellos mismos, es decir, que el éxito de estos docentes se debe tanto a sus formas de impartir conocimientos como al carácter que puedan imponer dentro de las aulas. Más allá de sus conocimientos y habilidades, el cómo enseñan y el establecimiento de normas dentro del aula de clase son los factores que estos rescatan dentro de su labor y ejercicio docente. Según Vieira (2007) que estos profesores puedan reconocer e identificar su estilo de comunicación, sus actitudes y sus comportamientos quiere decir que ser un buen docente es saber mantener una buena comunicación con los estudiantes para a su vez poder

ayudar a afrontar situaciones difíciles dentro del aula de clase. Por otra parte, esta característica favorecerá al desempeño del propio docente, debido a que nadie mejor que ellos mismos para saber que todos los grupos son diferentes, tienen dinámicas propias, cada uno construye su propia estructura, organización, normas y límites (Vieira, 2007).

Para finalizar este primer apartado de análisis de resultados generalizado se les cuestionó acerca de la identificación de algunas de las fortalezas que caracterizan su propia práctica, y de aquellos aspectos que consideran deben mejorar; aspectos que hemos denominado como autovaloración. Tomando en cuenta que sus fortalezas en la docencia fueron las que los hicieron merecedores del reconocimiento a su labor dentro de la institución, y las mejoras pueden coincidir con toda actualización que inicialmente dijeron requerir; las respuestas obtenidas fueron organizadas en el gráfico #13 (fortalezas de los docentes) y gráfico #14 (aspectos a mejorar de la docencia), ambos incorporados en el texto.

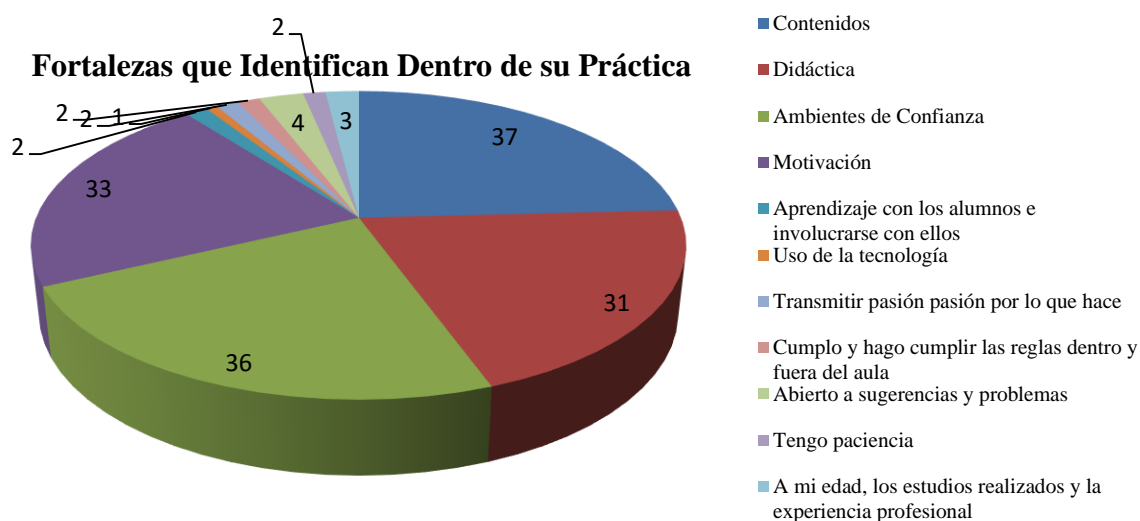


Gráfico #13 Muestra algunas de las fortalezas que identifican los docentes de su práctica docente e inclusive algunas adicionales que se les pidió incorporaran si no las encontraban dentro de las opciones del cuestionario en cuestión.

El gráfico #13, contiene las opciones de respuesta que les fueron presentadas a los docentes en el cuestionario; donde algunas de las fortalezas identificadas fueron los conocimientos de sus propias disciplinas y hasta los ambientes de confianza que generan dentro de las aulas. En el mismo gráfico se incluyen las consideraciones de aquellos docentes que identifican fortalezas adicionales a las preestablecidas.

El 97,4%, es decir, 37 de los profesores reconocidos destacan como fortaleza el manejo de los contenidos disciplinares de su área en particular; a pesar de que en la parte inicial del análisis un porcentaje de la muestra dijo requerir actualización disciplinar, destacan que una de las razones por las que fueron reconocidos es porque demuestran manejar el contenido de su disciplina, dándoles mayor veracidad, credibilidad y seguridad en sí mismo.

Luego, el 94,7%, también mayoría representativa (36 profesores) dijeron destacar como fortaleza el propiciar y generar ambientes de confianza durante el proceso de conducción de la clase, lo que garantiza que los estudiantes se sientan a gusto durante el desarrollo de los contenidos temáticos y sentirse en confianza para participar, presentar las asignaciones hacer públicas desde sus dudas hasta cualquier aporte producto de conocimientos previos.

Como se puede evidenciar estas fueron las dos opciones que mayor cantidad de docentes seleccionaron, lo que indica que estos consideran de gran importancia para ejercer una buena práctica tanto manejar los contenidos del área, como saber hacer llegar la información a los grupos con sus diferencias particulares; estos aspectos coinciden con el resto de las respuestas en el cuestionario, debido a que los docentes en reiteradas oportunidades declararon la importancia de la actualización en lo disciplinar y en tomar en consideración las características de los estudiantes para la incorporación de ajustes, donde entre otras cosas ello les permitirá estar más cercanos a los estudiantes y por tanto, la generación de ambientes dentro del aula con mayor confiabilidad.

Las dos opciones restantes tales como, las estrategias didácticas con un 81,5% y el motivar a los estudiantes con un 86,8%, lo que permite asegurar que para ser un buen docente no solo se necesita tener dominio del contenido y saber generar ambientes donde los estudiantes se sienta en confianza; sino que también tienen que saber motivar a los estudiantes a integrarse en su proceso de aprendizaje y a emplear las estrategias didácticas adecuadas a cada situación. Debido a que la motivación es un componente clave para el aprendizaje, que bien empleado puede construir de forma muy significativa en los logros del educando (Ponce y Alcántara, 2012).

Los autores Ponce y Alcántara, (2012), afirman que los estudiantes universitarios se proponen metas profesionales y personales a alcanzar, pero que sean adultos jóvenes no implica que tengan sus objetivos claros y la suficiente motivación para alcanzarlos, y por ende requieren que los profesores le ofrezcan una enseñanza estimulante, que les permita motivarse en su proceso de formación. Desde el momento en que los docentes de la muestra reconocen como parte de sus fortalezas el motivar a los estudiantes están aceptando que se preocupan por promover la motivación.

Tal y como se ha venido mencionando, en el gráfico se puede observar que las cuatro opciones establecidas en el cuestionario son de gran relevancia para los docentes, la diversidad estuvo en aquellos que dicen tener razones adicionales a las preestablecidas en el cuestionario; donde fueron dieciséis los docentes que incluyeron aspectos que los definirían de manera individual, algunas de las opciones incorporadas fueron: las herramientas y recursos que usan durante la clase, el trato que le dan a los estudiantes, la paciencia y respeto que le tienen a cada grupo con sus características particulares. Lo que demuestra que estos profesores son capaces de escuchar a los alumnos, que los incentivan para que participen en la resolución de problemas y los lleva a que se responsabilicen de sus comportamientos, puede utilizar la negociación como estrategia eficaz para la resolución del conflicto (Vieira, 2007).

En términos de las mejoras que creen necesitar, dijeron requerir formación y actualización en el uso instruccional de las tic, en evaluación de la enseñanza y en estrategias de enseñanza de acuerdo a las diferentes áreas del conocimiento; igual que en la pregunta anterior también se les solicitó mencionaran mejoras adicionales que consideren requerir. Algunas de ellas fueron la necesidad de incluir materiales durante la clase, la invitación de profesionales expertos dentro del proceso de conducción, habilidades para la distribución del tiempo de la clase, mantener un seguimiento diario de los estudiantes, entre otros. Estos resultados con mayor detalle pueden ser observados en el gráfico #14 adjunto.

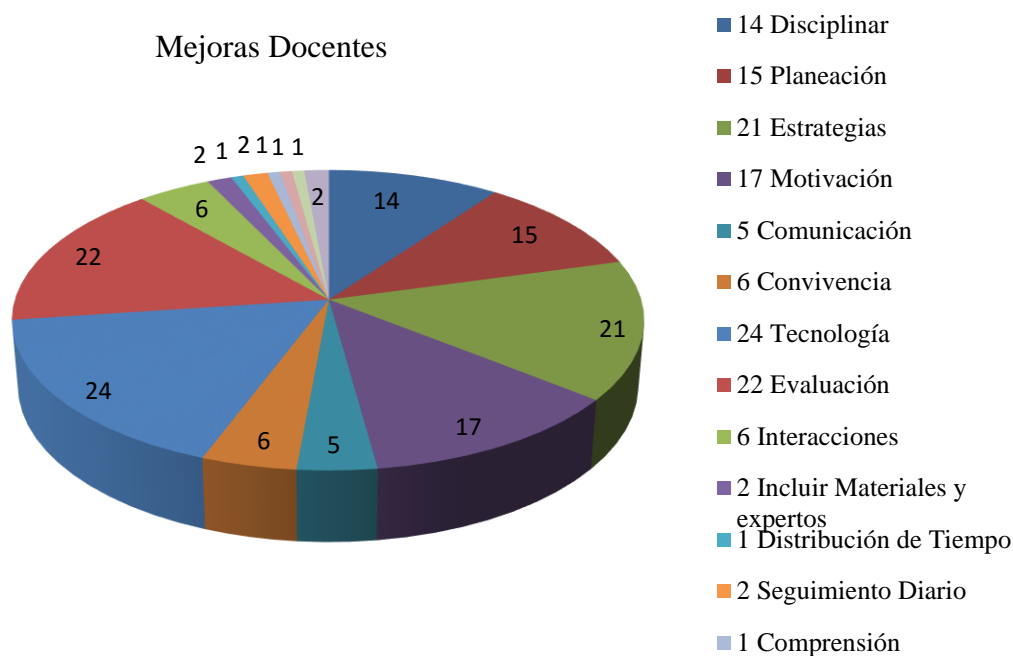


Gráfico #14 Algunas mejoras que los docentes consideran necesitan para sus prácticas.

Este gráfico muestra las mejoras que dijeron los docentes necesitar para aportar elementos positivos a su labor; se pueden evidenciar elementos, tales como las formas de dar clase y la actitud hacia los estudiantes; es importante rescatar que se mencionan aspectos relativos a su formación profesional y la inclusión de materiales y personajes que les permitan un acceso más contextualizado al aprendizaje.

Otros aspectos a destacar tienen que ver con la necesidad que dicen tener de aprender a manejar y promover la convivencia, interacciones, comunicación, comprensión y apoyo hacia y entre los estudiantes para que con el tiempo puedan mantener una mejor relación con estos. Este requerimiento coincide con parte de los hallazgos; ya que requieren de habilidades y herramientas que les permitan establecer relaciones e interacción entre y con los estudiantes. Por lo que se puede afirmar que los docentes reconocen la necesidad de emplear actividades que propicien discusiones y trabajo colaborativo entre los estudiantes, pero no poseen las herramientas para hacerlo. Y a pesar de estar seleccionados como los mejores de la institución reconocen que este es un aspecto que deben mejorar.

Para cerrar la presentación de la segunda sección de análisis de resultados generales con el que se buscaba caracterizar a los docentes reconocidos que dieron respuesta al cuestionario, se puede concluir que la población es heterogénea debido a que hay docentes con diversidad de edades, experiencias, formación e intereses profesionales. Dicha heterogeneidad por un lado dificulta el análisis para el establecimiento de generalizaciones en términos de estilos, pero por otro lado permite tener un amplio campo de observación debido a la diversidad de profesionales que laboran en la institución y que de una u otra forma todos puedan ser acreedores del reconocimiento por su labor como docente.

Otro de los hallazgos es que estos planifican, y en dicho proceso existe un tiempo estipulado para que la misma sea adaptada a los estudiantes; además cumplen en cierta medida con el diseño previo de las posibles evaluaciones que llevarán a cabo a lo largo del periodo académico. En términos de conducción los profesores suelen mostrar preferencias por aquellas actividades que están centradas en el desarrollo de habilidades y destrezas por parte de los estudiantes, sin dejar de lado las actividades que resaltan los contenidos temáticos y disciplinares de los respectivos cursos que imparten.

Al momento de evaluar y aplicar los instrumentos que dicen diseñar desde la planeación, se encontró que la mayor inclinación se dirige hacia aquellas evaluaciones que requieren del estudiante de forma individual, tales como: trabajos, exámenes, intervenciones, entre otras. Este tipo de evaluaciones pueden beneficiar al docente sobre todo a aquellos que tienen varias horas de trabajo y cursos diferentes semanalmente, considerando que estas selecciones están bajo el criterio de los propios docentes.

Por último, en los puntos referidos a la auto valoración de la práctica se encontró que mantienen una excelente comunicación con sus estudiantes y ello se debe a sus formas de ser y de ejercer su profesión; otro aspecto positivo es que tienen plenamente identificadas sus fortalezas y debilidades, es decir, cuáles son esos aspectos a resaltar de su labor y cuales deben de mejorar de la misma. Ya que un profesor seguro de sí mismo y consciente, es capaz de crear un ambiente con su grupo de trabajo en el que alumnos y profesor se sientan a gusto para poder criticar lo que no esté bien, presentando propuestas de solución. Ello evidencia

que se interesan por su mejoramiento profesional y las implicaciones que este tiene sobre los estudiantes.

Luego de los resultados expuestos en las dos primeras secciones, se pudo evidenciar que algunas de las preguntas referidas contienen más de una variable, tal es el caso de las que tienen que ver con la práctica docente (planeación, conducción y evaluación de la enseñanza).

A continuación, se presenta un análisis producto del establecimiento de relaciones, correlaciones y análisis factorial entre estas variables para obtener un análisis más detallado de la información, que permitirá realizar afirmaciones e identificar los estilos que caracterizan la docencia de estos profesores.

Correlación de Variables de Práctica Docente

Para cerrar este primer apartado, de análisis general de las variables del cuestionario se incluye esta tercera sección con la intención de profundizar en los resultados y análisis expuestos con anterioridad. Para la estructura del mismo es importante señalar que aquellas preguntas que estaban compuestas por más de una variable (motivo que permitía más de una respuesta) fueron analizadas a través de correlaciones de alfa de Cronbach y análisis factoriales para poder agrupar y generar variables adicionales según la relación entre ellas.

Las primeras variables correlacionadas fueron las que tenían que ver con el proceso de planeación de la enseñanza; en esta oportunidad y a través del alfa de Cronbach se evaluaron las correlaciones existentes entre cada una de las actividades mencionadas en esta pregunta, tales como, ajustes a la planeación, diseño de evaluaciones iniciales, formativas y finales, encontrándose que existía una alta confiabilidad (0.807) al agrupar tres de las variables que tienen que ver directamente con el diseño de evaluaciones en los distintos momentos de la clase, es decir, el diseño de evaluaciones diagnósticas, formativas y finales (ver tabla #25).

Datos	N	%	Fiabilidad
Válido	38	100,0	Alfa de Cronbach
Total	38	100,0	0,807

Tabla #25 Muestra el valor de fiabilidad al correlacionar tres de las variables de planeación (diseño de evaluaciones diagnósticas, formativas y finales)

Luego de agrupadas estas variables los valores acumulados entre ellas arrojaron que la nueva variable generada y denominada como diseño previo de evaluaciones fue a su vez dividida según la frecuencia de uso en percentiles bajos, medios y altos (lo que indicó con qué frecuencia este grupo de docentes diseñan las evaluaciones durante el proceso de planificación de los cursos). Encontrando que dieciocho docentes (que representan el 47,4%) tienen una baja frecuencia de uso, incorporación y diseño de los diferentes tipos de evaluaciones a implementar a lo largo de los cursos; también, se encontró que la minoría de los docentes (7-18,4%) lo hacen con una alta frecuencia al momento de llevar a cabo su proceso de planeación (ver tabla #26 adjunta).

Diseño Previo de Evaluaciones (diagnósticas, formativa y final) al Planificar

Percentiles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	18	47,4	47,4	47,4
Medio	13	34,2	34,2	81,6
Alto	7	18,4	18,4	100,0
Total	38	100,0	100,0	

Tabla #26 Muestra los percentiles al agrupar las variables relacionadas con el diseño de las evaluaciones diagnósticas, formativas y finales durante las planificaciones; ahora agrupan una única variable denominada diseño de evaluación durante la planeación.

Quiere decir que los docentes reconocidos diseñan las evaluaciones durante el proceso de planeación independientemente del tipo de evaluación que sea, de la frecuencia con que lo hagan, del momento de la clase para su aplicación y de la cantidad de sesiones que implique cada una de las temáticas; aunque si es importante afirmar que casi la mitad de ellos lo hacen con poca frecuencia. Mientras que, el resto se divide entre quienes las incorporan con una mediana y alta frecuencia. Se puede afirmar que para estos docentes es importante conocer las formas y los momentos en los que puede llegar a necesitar la aplicación de algún instrumento de evaluación, pero a su vez estos están sujetos a modificaciones según sea el avance y progreso de los propios estudiantes.

Recordemos que a través del alfa de Cronbach se agruparon tres variables pertenecientes a la pregunta actividades de planificación, quedando fuera la variable incorporación de ajustes; a continuación se relacionaron tanto la variable generada (diseño previo de evaluaciones) como la posibilidad de incorporar ajustes en dichas planeaciones por medio de una tabla de

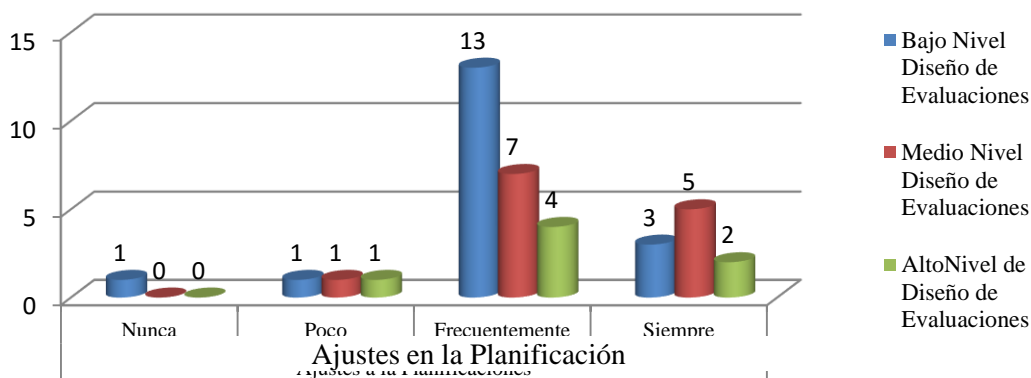
contingencia (tabla #27 adjunta), en la que se logró evidenciar que los profesores que están dispuestos a hacer ajustes a sus planificaciones entre frecuentemente y siempre son quienes diseñan de manera previa las evaluaciones de los cursos con una baja y mediana frecuencia.

Actividades de la Planificación				
Diseño de Evaluación en la Planeación	Ajustes a las Planificaciones			
	Nunca	Poco	Frecuentemente	Siempre
Bajo	1	1	13	3
Medio	0	1	7	5
Alto	0	1	4	2

Tabla #27 Muestra la interrelación entre la variable ajustes y el diseño de evaluaciones en el proceso de planificación de los cursos

Estos resultados también son observados en el gráfico #15 que a continuación se adjunta.

Actividades que Considera en la Planificación



Gráfico#15 Muestra la relación entre la frecuencia en que los docentes incorporan ajustes a sus planificaciones y en términos de percentiles los niveles de inclusión y diseño de evaluaciones en los distintos momentos de la clase.

En el gráfico se evidencia que son los profesores que realizan entre frecuentemente y siempre ajustes a sus planificaciones quienes incorporan y diseñan las evaluaciones durante el proceso de elaboración de las respectivas planeaciones. Y cuatro profesores en particular si diseñan las evaluaciones, pero no toman en cuenta a los estudiantes para realizar ajustes a las mismas según sus características. Donde estos profesores que dijeron incorporar ajustes a sus planeaciones lo hacen con el objeto de poder ir adaptándolas a sus necesidades, problemas y situaciones que se van produciendo a lo largo del proceso formativo, en el que los protagonistas directos serán los educandos (Llena, Paris y Quinquer, 2003).

Lo que ratifica que son profesores flexibles debido a que en su gran mayoría realizan ajustes a sus planificaciones previamente elaboradas en función de los progresos y acciones de los estudiantes dentro de su propio proceso de aprendizaje; adicionalmente, incluyen dentro de sus planificaciones el diseño de las evaluaciones a implementar durante los cursos.

Es importante destacar que con estos hallazgos los docentes demostraron que, en cada una de las fases o etapas del proceso de enseñanza, prevén llevar a término actividades con el objeto de cubrir sus necesidades de acción formativa (Llena, Paris y Quinquer, 2003). Tal es el caso de las actividades de evaluación inicial, que son implementadas con el fin de identificar las ideas y concepciones previas de los educandos.

Estos fueron los hallazgos encontrados referidos al proceso de planeación de los cursos que llevan a cabo este grupo de docentes, donde también se encontró que dedican entre dos y cuatro horas para llevarlas a cabo; pero tal y como se dijo con anterioridad no son grandes las afirmaciones las que se pueden hacer en este sentido debido a limitaciones propias del cuestionario. Por lo tanto, solo podemos decir que los profesores reconocidos se toman el tiempo para diseñar las evaluaciones de los contenidos/temáticas y a su vez son flexibles al momento de realizar cambios puntuales a estas planeaciones. De esta manera, la planificación deja de ser una etapa inicial que concluye con la escritura de un plan, para pasar a ser un proceso articulado a la calidad de las intervenciones y ya no a la cantidad de datos.

En la literatura se encontraron autores que afirman que planificar permite decidir qué hacer, cómo hacerlo y en qué momento. ¿Cuánto tiempo se quiere dedicar a un tema? ¿Cuántas secciones hay? ¿Qué se hará en cada sesión? ¿Qué se quiere que sepan los alumnos al final? y ¿Cómo evaluar?, es decir, disponer de una estructura completa pero flexible que le permita al docente conocer los pasos a seguir de la manera más acorde para no entorpecer el proceso de aprendizaje (Llena, Paris y Quinquer, 2003).

Por su parte, Mero (1989) afirma que la planificación de los docentes debe incluir procesos de pensamiento que lo ocupan antes de que se tenga lugar la interacción en el aula y también los procesos de reflexiones que guían su pensamiento. Adicionalmente, entre las ventajas de elaborar una planificación se puede mencionar, que permite visualizar con precisión lo que

se va hacer durante el curso y a su vez adquirir la habilidad de ir realizando ajustes de acuerdo con los avances del grupo (Bixio, 2004). Estos resultados coinciden con las afirmaciones de Llena, Paris y Quinquer (2003) quienes consideran a la planeación como una necesidad que permite organizar la secuencia didáctica y a su vez ir adaptándola a las necesidades, problemas y situaciones que se van produciendo a lo largo del proceso formativo.

De igual manera y para poder realizar mayores afirmaciones respecto a las variables de conducción, se consideró el establecimiento de relaciones entre cada una, encontrando que se pueden generar dos grupos, ello fundamentado en los valores arrojados por el programa SPSS, los coeficientes de fiabilidad y los análisis factoriales respectivos.

Recordemos que la pregunta acerca de las actividades de conducción que considera para el desarrollo de la clase contenía de nueve opciones (variables) donde los docentes podían elegir todas aquellas que incluyen dentro de su proceso de enseñanza. En términos de los valores arrojados por el programa se logró realizar dos agrupaciones; donde el primero de los grupos, engloba aquellas actividades que fueron denominadas como centradas en el estudiante y en el otro quedaron agrupadas las denominadas como centradas en los contenidos (estas fueron las variables producto de los análisis factoriales respectivos, y así fueron denominadas cada una de las variables generadas); quedando fuera de ambos grupos donde se les cuestiona acerca de las actividades que requieren de la ayuda y colaboración entre compañeros.

En la tabla #28 adjunta se muestran los valores de la media, varianza e índice de correlación existente entre las primeras cinco variables que a criterio del programa se podrían agrupar, observando que todas tienen en común el estar dirigidas directamente al desarrollo de habilidades y destrezas por parte de los estudiantes, por ello el producto de dicha agrupación fue denominado como variables centradas en el estudiante. El valor de las correlaciones entre cada una de estas variables está por encima de los 0.5.

Variable de Actividades de Conducción Centradas en el Estudiante				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Actividades de acuerdo al Nivel de los Estudiantes	12,11	13,935	,541	,779
Presentaciones en Clase de los Estudiantes	12,68	11,789	,555	,766
Pidió Borradores de Trabajos Finales	13,29	10,157	,529	,799
Estudiantes Críticos	12,32	12,546	,620	,751
Presentaciones de Puntos de Vista	12,34	10,664	,771	,694

Tabla #28 Muestra las cinco variables de conducción que el SPSS consideró se podrían interrelacionar y agrupar en una misma nueva variable

Es decir, existe una alta correlación entre ellas, siendo ello ratificado en la tabla #29 (en anexo #2), en la que se observa que ya agrupadas dichas variables se obtiene un índice de confiabilidad promedio por encima de los .797 según el alfa de Cronbach, lo que indica que si pueden ser perfectamente agrupadas por el tipo de información que solicita cada una; este grupo engloba las variables que a continuación se enumeran: actividades de acuerdo al nivel académico de los estudiantes, presentaciones en clase de los trabajos, solicitud de borradores de las actividades que promuevan estudiantes críticos con puntos de vistas personales.

Luego de agrupadas estas cinco variables que fueron denominadas como actividades de conducción centradas en el estudiante, se re agruparon por percentiles de frecuencias baja, media y alta. Donde veintitrés docentes se ubicaron entre las frecuencias medias y altas, quiere decir que estos consideran dentro de su proceso de conducción de la enseñanza aquellas actividades que están dirigidas al desarrollo de determinadas habilidades por parte de los estudiantes, estos resultados pueden ser observados en la tabla #30 abajo adjunta.

Actividades de Conducción Centradas en el Estudiante				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	15	39,5	39,5	39,5
Medio	13	34,2	34,2	73,7
Alto	10	26,3	26,3	100,0
Total	38	100,0	100,0	

Tabla #30 percentiles al agrupar las cinco variables relacionadas con aquellas que tienen que ver con el estudiante; ahora agrupan una denominada como conducción centrada en el estudiante.

Recordemos que para la generación de esta nueva variable se agruparon (cinco en total) una serie de actividades de conducción donde los docentes se preocupan por formar estudiantes tanto críticos como capaces de respetar los diferentes puntos de vista del resto de sus compañeros; siendo estas las que les permitirán que las discusiones para determinadas temáticas dentro de la clase dejen resultados académicamente positivos y constructivos. Como se puede evidenciar la agrupación de estas actividades les permitirá a los docentes observar el desempeño académico de los estudiantes dentro de su proceso de aprendizaje y a su vez les brinda la oportunidad de presentarse ante sus compañeros dejando en evidencia sus potencialidades y debilidades.

Posteriormente el programa arrojó la posibilidad de agrupar otras tres variables pertenecientes a la misma pregunta del cuestionario (ver tabla #31 adjunta). Dichas variables fueron el establecimiento de conexiones con problemas de la actualidad social, el permitirles expresar sus formas de pensar y el establecer relaciones entre los diferentes contenidos temáticos y las experiencias del campo profesional.

Variable de Actividades de Conducción Centradas en el Contenido

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Conexiones con Problemas Sociales	6,74	3,929	,654	,739
Permite Expresar las Formas de Pensar	6,68	4,438	,603	,793
Relaciones entre Contenidos Experiencias	6,74	3,118	,736	,654

Tabla #31 Muestra las tres variables de conducción que el SPSS consideró se podrían interrelacionar y agrupar en una misma nueva variable

Al ser interrelacionadas estadísticamente se encontró que tienen un coeficiente de fiabilidad superior a los 0.8, dejando evidencia de que existe una amplia y segura confiabilidad al agruparlas (ver tabla #32 en anexo #2). Esta última agrupación dio por resultado la

generación de otra variable que sustituiría las antes numeradas, denominada como actividades de conducción centradas en los contenidos; ello motivado a que las variables consideradas involucran los contenidos temáticos impartidos en cada una de las áreas, y a su vez la visión de estos desde los contenidos sociales, profesionales e individuales. La generación de esta variable arrojó una serie de percentiles en términos de frecuencia de uso; vale la pena rescatar que para esta variable no se alcanzó un alto nivel de frecuencia. Es decir, los docentes si las implementan durante la clase, pero quince de ellos lo hacen con poca recurrencia, el restante 60% lo hacen con una frecuencia media, ver tabla #33 adjunta.

Actividades de Conducción Centradas en los Contenidos				
Percentiles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	15	39,5	39,5	39,5
Medio	23	60,5	60,5	100,0
Total	38	100,0	100,0	

Tabla #33 Muestra los percentiles al agrupar las tres variables relacionadas con aquellas que tienen que ver con el contenido; ahora agrupan una única variable denominada como conducción centradas en los contenidos.

En esta tabla se puede evidenciar que los docentes consideran este tipo de actividades, aunque en menor medida; a esta variable generada se le atribuyó el nombre de centrada en los contenidos debido a que incluye aquellas actividades en la que los docentes se interesan por el establecimiento de relaciones entre los conocimientos previos de los estudiantes, los problemas actuales de índole social, las experiencias profesionales que se puedan encontrar y cada una de las temáticas de la clase. Este grupo de actividades les brindan a los estudiantes la oportunidad de tener un aprendizaje contextualizado acorde a la realidad social – profesional. De igual manera les obliga a mantenerse actualizados en estos términos. Lo que permite afirmar que las actividades de conducción centradas en los contenidos no son la prioridad de este grupo de docentes, pero son complementarias; por tanto, la enseñanza integral, es decir, va dirigida al desarrollo de habilidades y destrezas por parte de los estudiantes, sin olvidar lo que tiene que ver con los contenidos temáticos y conceptuales.

Retomando las dos nuevas variables producto de la agrupación y análisis factorial, se estableció una relación entre ambas a través de una tabla de contingencia en la que se pudo

evidenciar que existe una proporción directa, es decir, que los docentes que tienen baja frecuencia de uso de las actividades centradas en el contenido tienen esta misma frecuencia en las actividades centradas en los estudiantes, y viceversa (quienes tienen frecuencia media de uso de las actividades centradas en el contenido, tienen frecuencias entre media y alta de las actividades centradas en los alumnos) (ver tabla #34).

Centrados en los Contenidos	Centrados en el Estudiante			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Bajo	11	2	2	15
Medio	4	11	8	23
Total	15	13	10	38

Tabla #34 Muestra la distribución en percentiles de otra de las variables generadas donde se agruparon aquellas variables que fueron denominadas como centradas en los estudiantes

A la relación anteriormente expuesta se le incluyó la variable actividades que impliquen ayuda entre los compañeros, realizando la corrida de una tabla de contingencia en función a tres variables (actividades centradas en el estudiante, actividades centradas en el contenido y actividades que requieren de la ayuda/colaboración entre los compañeros), obteniendo los resultados de la tabla #35 adjunta, donde se evidencia que diez docentes de la muestra total dicen usar con poca frecuencia actividades que requieran del apoyo entre compañeros y de igual manera aquellas que estén centradas en el estudiante o en los contenidos.

Actividades de Conducción de la Enseñanza

Ayuda entre Compañeros	Centradas en los Estudiantes	Centradas en los Contenidos	
		Bajo	Medio
No Aplica	Medio		1
	Alto		1
Nada	Bajo	2	1
	Medio	1	2
	Alto	0	1
Poco	Bajo	5	1
	Medio	1	3
	Alto	0	2
Frecuentemente	Bajo	2	0
	Medio	0	3
	Alto	2	2
Siempre	Bajo	2	2
	Medio	0	2
	Alto	0	2

Tabla #35 Relación entre las variables de conducción: centradas en el estudiante, centradas en el contenido y colaboración entre compañeros

En la misma tabla se observa que mientras más docentes son los que promueven actividades que requieren el apoyo entre compañeros, también son más los que implementan con una frecuencia media, actividades centradas en los contenidos, dejando de lado al estudiante y su importancia dentro del proceso de conducción de la enseñanza.

Haciendo un análisis más detallado de la última tabla adjunta, se puede afirmar que no se encontraron grandes coincidencias en relación a las actividades de conducción que emplean los docentes, razón por la que a partir de la tabla no se pueden realizar mayores afirmaciones; lo que sí se pudo plasmar fue la consideración de una serie de casos muy particulares que se destacaron tales como la respuesta de 9 (23,7%) docentes, debido a que son estos quienes coincidieron en tener una alta y media frecuencia de uso de las actividades docentes centradas en los estudiantes, también dijeron tener una frecuencia media de uso de aquellas que están centradas en los contenidos y a su vez promueven el trabajo entre compañeros de frecuentemente a siempre. Es decir, solo esta parte de la muestra de docentes reconocidos fueron los que dijeron involucrar en su proceso de conducción la mayor variedad de actividades de las sugeridas.

Otras de las respuestas a destacar positivamente es la que tiene que ver con dos docentes en particular, siendo estos quienes dijeron tener una alta frecuencia de uso al emplear las actividades centradas en los estudiantes, además de que promueven frecuentemente aquellas que requieren de la colaboración y apoyo entre los propios compañeros de clase, mientras que, en relación a las actividades centradas en los contenidos dijeron tener una baja frecuencia de uso; vale la pena mencionar la labor de estos dos profesores debido a que fueron ellos los que demostraron tener mayor interés en el aprendizaje de los estudiantes y de su formación sin darle mayor énfasis a los contenidos temáticos del área (tabla #35).

También vale la pena destacar 7 (18,4%) docentes que afirmaron tener una baja frecuencia en la implementación de actividades de conducción tanto centradas en los estudiantes como en los contenidos y a su vez promueven entre poco o nada las actividades que requieren del apoyo entre los compañeros. Por tanto, nos podríamos preguntar ¿será que esta porción de docentes son los que demuestran preferencias por las actividades centradas en su propio

ejercicio docente? Dejando de lado en todo momento la participación de los estudiantes como aprendices; lo que verdaderamente llama la atención es que estos docentes están siendo catalogados como los mejores en los periodos escolares ya descritos.

Con estos resultados podemos ratificar la heterogeneidad que se ha venido mencionado a lo largo del texto, debido a que hay docentes que fueron reconocidos por parte de la universidad y bien evaluados por los estudiantes, que al momento de desarrollar sus clases centran la selección de sus actividades en los estudiantes, otros quienes mantienen un total equilibrio en cuanto a las actividades que seleccionan e inclusive quienes no mostraron preferencias por ninguna de las opciones incluidas en el cuestionario.

Llama la atención que estos hallazgos sólo fueron visibles al incorporar la variable actividades de apoyo entre compañeros, debido a que ya se habían relacionado las variables generadas (actividades de conducción centradas en los estudiantes y actividades de conducción centradas en los contenidos) y los resultados mostraron cierta inclinación hacia las actividades que estaban dirigidas a los estudiantes, por tanto, podemos afirmar que es aquí donde se encuentran las mayores discrepancias, ya que son pocos los docentes que fomentan este tipo de actividades. También es importante destacar que los profesores aseguraron que una de las razones es que requieren adquirir formación para la promoción de actividades de este tipo durante el proceso de conducción.

En este sentido, los autores Llena, Paris y Quinquer, (2003) afirman haber encontrado diversas investigaciones que se han centrado en destacar la importancia de las actividades que requieren de la cooperación en el aula entre los estudiantes para conseguir mejores resultados de aprendizaje y de socialización, por encima del trabajo individual o de las situaciones competitivas que se puedan suscitar. Más específicamente, consideran que implementar un trabajo en grupo es útil para conseguir un clima de aula adecuado a estos fines, porque favorece la interacción entre iguales, altamente valorada por su contribución al aprendizaje desde diversas corrientes psicológicas y pedagógicas.

Los aspectos aquí considerados para la caracterización del proceso de conducción de la enseñanza, se destacaron las actividades que estos seleccionan y los recursos tecnológicos

que dominan; encontrando que estas actividades pueden estar direccionadas en términos de los estudiantes o de los contenidos a impartir. Siendo las actividades mayormente seleccionadas aquellas que están dirigidas directamente al desarrollo de habilidades por parte del estudiante que le permitan no sólo el desenvolvimiento en clase sino en diversos contextos; sobre todo lo que tiene que ver con ser un profesional crítico, capaz de expresar sus puntos de vistas y sus formas de pensar independientemente del entorno que les rodea.

Tal como se afirmó, no fue posible establecer grandes afirmaciones en términos de las actividades de conducción, aunque si fue evidente el interés por emplear diversidad de formas para hacerle llegar la información a los grupos de estudiantes, ello a pesar de ser docentes de diversas áreas del conocimiento. El establecimiento de correlaciones tuvo como objetivo identificar las coincidencias en términos de las actividades de conducción; de donde se puede decir que esta diversidad encontrada tiene que ver con las características de los docentes, la disciplinas que dictan y la experiencia de cada uno.

De la misma manera en que se analizaron las preguntas relativas a la planeación y a la conducción de la clase se trató la pregunta referida a las diferentes formas de evaluación que emplean a lo largo de los cursos, donde el punto de partida fueron los resultados y afirmaciones realizadas al inicio de este mismo apartado. Recordemos que en ese punto las actividades evaluativas elegidas fueron las que se pueden considerar como las tradicionalmente usadas por parte de los docentes; donde las que dicen usar en menor medida fueron los diarios de campo, los portafolios, la auto-evaluación y la co- evaluación.

Para darle mayor amplitud a estos resultados se realizó el establecimiento de relaciones con análisis factoriales, asociaciones y de ser posible generar variables adicionales con el SPSS que permitieran la realización de afirmaciones acerca del cómo evalúan los docentes. Luego de realizar la primera corrida a través del programa se encontró que las variables a agrupar de manera inicial serian la participación en clase, los exámenes parciales, la presentación de reportes, los exámenes finales y los trabajos asignados (ver tabla #36 adjunta). Donde la agrupación de estas variables arrojó un índice de confiabilidad por encima de los .700 puntos

(ver tabla #37), lo que indica que, si existe relación entre ellas y que por tanto se puede llevar a cabo la generación de una variable adicional, formas de evaluación tradicional.

Estadísticas de total de elemento				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Participación en Clase	14,61	23,759	,724	,666
Exámenes	14,03	27,107	,449	,754
Exposición de Reportes	14,76	22,942	,601	,702
Exámenes Finales	14,26	25,118	,447	,760
Trabajos Fuera del Aula	14,34	25,528	,503	,737

Tabla #36 Muestra los valores al agrupar cinco de las variables pertenecientes a las formas de evaluación de la enseñanza.

Los resultados producto de la generación de esta nueva variable fueron presentados en una tabla en la que se puede evidenciar el uso que le dan los docentes reconocidos a este grupo; donde quince docentes (39,5%) dicen usarlas con baja (poca) frecuencia, mientras que nueve profesores (23,7%) dicen también usarlas pero con frecuencias altas, es decir, la mayoría de la muestra si las usan dentro de su actividad docente, pero con frecuencias entre baja y media; ver datos producto de la agrupación en la tabla #38, que se presenta a continuación.

Formas de Evaluación Tradicional				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	15	39,5	39,5
	Medio	14	36,8	76,3
	Alto	9	23,7	100,0
	Total	38	100,0	100,0

Tabla #38 División en percentiles de las frecuencias agrupadas producto de la asociación de las cinco variables participación en clase, exámenes parciales, exposición de reportes, exámenes finales y trabajos fuera del aula.

Otras de las variables que fue posible asociar fueron la auto-evaluación y la co-evaluación debido a que cada un arrojo un índice de correlación de .705 y varianzas por arriba de 1.752

(ver tabla #39 en anexo #2) lo que demuestra variabilidad entre ellas con un coeficiente de confiabilidad de alfa de Cronbach de .823 (ver tabla #40 anexo #2) demostrando que pueden ser asociadas y por tanto generar otra variable que fue denominada como auto-co evaluación.

Para esta última variable generada (auto-co evaluación) las frecuencias de igual manera fueron asociadas en percentiles, pudiéndose observar en la tabla #41 adjunta que los profesores consideran estas formas de evaluación dentro de su práctica docente; es decir que veinticuatro profesores (63,2%) usan de manera poco frecuente las auto y co evaluaciones para la reflexión de los estudiantes. Estas formas de evaluación en particular no son frecuentemente usadas a pesar de permitirle a los estudiantes expresar su percepción de su propio actuar en el proceso de aprendizaje y de inclusive brindarle a los compañeros su perspectiva de su actuar como grupo.

Auto y Co evaluación				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	24	63,2	63,2	63,2
Medio	3	7,9	7,9	71,1
Alto	11	28,9	28,9	100,0
Total	38	100,0	100,0	

Tabla #41 Muestra los valores en percentiles (bajo, medio y alto) producto de la agrupación de las variables auto evaluación y co evaluación; en los que se muestra la frecuencia de uso.

Continuando, el tercer y último grupo de variables que el programa arrojó podrían ser agrupadas fueron las formas de evaluación portafolios y diarios de campo (ver tabla #42 adjunta) con un índice de confiabilidad de .704 y un índice de fiabilidad de .840 (ver tabla #43 en anexo #2), queriendo ello decir que no sólo pueden ser agrupadas, sino que también permite la generación de una variable denominada como diarios y portafolios.

Estadísticas de total de elemento				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Portafolios	1,61	2,137	,740	
Diarios de Campo	2,11	3,286	,740	

Tabla #42 Muestra los valores de la media, varianza y correlación de las variables portafolios y diarios de campo como posibles formas de evaluación de los aprendizajes

Esta variable también fue dividida en percentiles, ver tabla #44 que a continuación se adjunta, donde es la frecuencia baja acumulada la que mayor cantidad de respuestas obtuvo, es decir, quince (40%), fueron quienes consideran que entre las formas de evaluación pueden incluir el seguimiento de diarios de campo y la elaboración de portafolios. Donde estas formas de evaluación pueden llegar a ser consideradas como innovadoras y ser empleadas en la mayoría de los casos por docentes de determinadas áreas de conocimiento.

Diarios y portafolios				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	23	60,5	60,5	60,5
Medio	2	5,3	5,3	65,8
Alto	13	34,2	34,2	100,0
Total	38	100,0	100,0	

Tabla #44 Muestra la distribución a través de percentiles (bajo, medio y alto) de la nueva variable generada producto de la agrupación de diarios de campo y portafolios, lo que indica la frecuencia de uso de los docentes que dicen si usarlos

En lo que refiere a las tres variables restantes, tales como, la entrega de reportes, los ensayos de lecturas, actividades en clase e inclusive la elaboración de proyectos fueron formas de evaluación que fundamentado en el programa SPSS no tienen ningún tipo de relación entre sí y tampoco con las variables ya agrupadas en términos de los índices de correlación o del coeficiente de alfa de Cronbach, por tal razón quedan individuales para próximos análisis.

Vale la pena resaltar que el trabajo por proyectos, las simulaciones, los estudios de casos, las investigaciones, la resolución de problemas, la comprobación de hipótesis o las actividades en clase, configuran un conjunto de métodos de evaluación que tienden a ser caracterizadas por situar al alumnado en el centro de la actividad. Su uso implica la propuesta de una actividad que no consiste únicamente en aplicar lo que el docente acaba de explicar, sino que les deja un cierto margen para que piensen, propongan, investiguen, y actúen según su lógica de aprendices (Llena, Paris y Quinquer, 2003).

Con la información obtenida, se confirmaron los resultados del primer análisis de las formas de evaluación, donde se obtuvo que los docentes emplean formas de evaluación tradicionales, a pesar de la diversidad de herramientas que actualmente existen y que han surgido producto

de las últimas investigaciones; este resultado fue confirmado por Bixio (2004) quien encontró que muchos docentes mantienen formas de evaluación tradicionales con el argumento de "que hay que ponerle una nota a cada chico". Este argumento se corresponde con una concepción de la evaluación entendida como un fin en sí misma, y no como un medio para orientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Bixio, 2004).

También hubo docentes de la muestra que dijeron emplear actividades evaluativas tanto tradicionales como innovadoras ya que permiten al estudiante establecer relaciones y análisis con aplicaciones sociales, pero estos no representan la mayoría. Esto puede ser relativo a diversidad de aspectos, entre los que se pueden mencionar las áreas de conocimiento en la que se desenvuelven, la edad de los docentes y el tipo de contrato que mantienen con la universidad.

Con las afirmaciones e información contenida hasta el momento se tiene una condensada descripción de lo que hacen estos docentes reconocidos por su labor dentro de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México; tal y como se evidencio en el desarrollo de esta descripción y análisis surgieron una serie de dudas e interrogantes que sólo pudieron ser respondidas al momento de establecer relaciones entre cada una de las variables de interés, teniendo en cuenta que los puntos más relevantes de la investigación son el conocer y dilucidar lo que hacen este grupo de docentes dentro de sus respectivos cursos.

Para dar respuestas a las mismas, a continuación, se establecerán una serie de relaciones teniendo como punto de partida algunas de las variables control contenidas en el cuestionario. Es importante destacar que las variables control, son aquellas que nos permitieron caracterizar y agrupar los docentes según aspectos como: la edad, su experiencia docente, contrato, estudios que han realizado, entre otras.

Análisis por Variables Control

En este segundo apartado se le dio continuidad a la descripción, análisis e interpretación de los datos, pero esta oportunidad a través de las relaciones existentes entre algunas de las variables control, con la misma intención que se ha tenido desde un principio, que es

caracterizar lo que hacen durante el proceso de planeación, conducción y evaluación de los aprendizajes. Las primeras dos variables a considerar clasifican a los docentes según su sexo y tiempo que tienen desenvolviéndose como profesores universitarios (experiencia docente); posteriormente se incluyen otras variables que permitieron dilucidar el quehacer docente a mayor detalle. En este sentido los resultados a destacar fueron los siguientes:

Variables: Sexo y Experiencia Profesional en Educación Superior

En el primer apartado se realizó una descripción general de las respuestas con la que se logró identificar las actividades docentes que caracterizan la práctica de los profesores pertenecientes a la muestra, donde uno de los aspectos que se lograron evidenciar permitió la generación de tres grandes grupos en relación a las áreas del conocimiento en la que estos se desempeñan. Adicionalmente, estas áreas fueron relacionadas con las variables años de experiencia docente y sexo; estos resultados se evidencian en la tabla #45 adjunta.

Años de Docencia	Sexo	Área de Conocimiento donde da Clases		
		Grupo #1	Grupo #2	Grupo #3
De 0 a 3 años	M	4	-	
	F	3	1	
De 4 a 6 años	M	1	-	
	F	-	3	1
De 7 a 10 años	F	2	1	
De 11 a 13 años	M	2		
	F	-	-	1
Más de 14 años	M	6	4	
	F	4	4	1

Tabla #45 Muestra la relación entre el área de conocimiento donde se desempeñan los docentes dentro de la universidad, los años de experiencia laboral como profesor y el sexo de cada uno de los profesores.

En la tabla se observa una vez más la heterogeneidad de la muestra donde tal como se había mencionado, en el grupo #1 se encuentran condensados la mayoría de los profesores (22 docentes), recuerde que en este grupo se incluyen aquellos que se desempeñan en las áreas económica, administrativa, humanidades y ciencias sociales. En la misma tabla los profesores con menos experiencia pertenecientes al grupo #1 en su mayoría son del sexo masculino (5 profesores y 3 profesoras), la situación se repite, en los de mayor experiencia de este mismo grupo ya que 8 son del sexo masculino y 4 del femenino; lo que nos permite afirmar que el

59,1% del primer grupo está conformado por profesores del sexo masculino con una experiencia profesional superior a los 11 años en educación universitaria. Por su parte el grupo #2 está conformado por un 69,3% de profesionales del sexo femenino, donde el 44% poseen 11 o más años desempeñándose en educación superior.

Con la información obtenida producto del análisis de esta tabla se pudo confirmar parte de las afirmaciones realizadas anteriormente donde se encontró que la mayoría de los docentes pertenecen al grupo #1, tienen una experiencia laboral en educación superior mayor a los 11 años y son del sexo masculino. Es importante destacar que no fue reconocido ningún profesor con experiencia intermedia del grupo #3, retomando que este grupo está conformado por los profesores de ciencias de la conducta y ciencias de la salud.

En análisis sucesivos se encontró que el grupo conformado por doce docentes con experiencia laboral por arriba de los once años en educación superior poseen entre dos y cuatro cursos diferentes semanalmente. Mientras que, aquellos con menos de seis años de experiencia (13 docentes – 34%) poseen entre uno y tres cursos diferentes a la semana, siendo en su mayoría (22%) del sexo femenino (ver tabla #46 adjunta). Esta tabla evidencia que, a los docentes con mayor experiencia, la universidad le asigna mayor cantidad de cursos diferentes, aunque ello también va a depender de la cantidad de horas semanales que la institución asigne.

Años de Docencia	S	Cursos Diferentes Semanales					
		1 C	2 C	3 C	4 C	5 C	6 C +
De 0 a 3 años	M	1	2	1			
	F	2	1	1			
De 4 a 6 años	M	0	0	1		0	
	F	1	1	0		2	
De 7 a 10 años	F		1		1		1
De 11 a 13 años	M			2	0		
	F			0	1		
Más de 14 años	M	0	2	6	2	0	
	F	2	3	2	0	2	

Tabla #46 Muestra la relación entre las variables años de experiencia docentes, el sexo y la cantidad de cursos diferentes que dicta semanalmente. S (Sexo)

Vale la pena acotar que al momento de consultarles de la cantidad de cursos diferentes que dictan se les permitió incluir los cursos en los que se desempeñan en otras instituciones; ello

motivado a que la mayor parte de la muestra está conformada por docentes contratados por hora/asignatura y por tanto complementan su carga horaria en otras instituciones. Otro de los aspectos a resaltar relacionados, es que el 58% de la muestra total dijo dictar tres o más cursos diferentes a la semana independientemente de los años de experiencia. Lo que dificulta en mayor medida la efectividad de su desenvolvimiento docente, debido a que son diversos grupos a considerar y a su vez temáticas distintas que debe planificar, conducir y evaluar.

En relación a las actividades de inducción que dicta la universidad al personal, en el análisis anterior se encontró que fueron treinta y dos los que dijeron si haberla recibido, donde treinta de ellos dijeron que la misma estuvo contenida por: formación en valores, actualización pedagógica, normatividad, reglamento, objetivos, proyectos y filosofía de la universidad; al incorporar la variable sexo se encontró la salvedad que en esta parte se logró identificar que la muestra estuvo dividida en partes iguales entre profesores del sexo masculino y femenino.

Por su parte, la tabla #47 (en anexo #3) muestra que la mitad de los profesores han realizado investigación en sus disciplinas y en evaluación de los aprendizajes, evaluación docente, enseñanza presencial, entre otras. Coincidieron en no haber realizado investigación relacionada con civilidad, ciudadanía y ética, al menos aquellos que han investigado simultáneamente en lo disciplinar; recordemos que la estructura de la pregunta limitó en ciertos términos las respuestas obtenidas. Por su parte, en la tabla #48 adjunta se observa que el 32% de los docentes (21%- 8 de ellos mujeres) no han realizado cursos en los últimos tres años, considerando que seis de ellos tienen más de once años en ejercicio.

Años de Docencia	Sexo	Cursos de Actualización	
		Si	No
De 0 a 3 años	Masculino	3	1
	Femenino	1	3
De 4 a 6 años	Masculino	1	
	Femenino	4	
De 7 a 10 años	Femenino	1	2
De 11 a 13 años	Masculino	2	0
	Femenino	0	1
Más de 14 años	Masculino	7	3
	Femenino	7	2

Tabla #48 Muestra la relación entre la variable ha tomado cursos de actualización y las variables control años de experiencia docente y el sexo de los profesores. S (Sexo)

En la misma tabla se evidencia que el restante de los profesores (68%) si han tomado cursos de actualización, fundamentados en contenidos disciplinares, planeación, conducción, evaluación y el uso instruccional de las TIC, ello respecto a los profesores con más de 11 años en ejercicio docente; mientras que los profesores con menos de seis años de experiencia afirman que no han tomado cursos de contenidos disciplinares, conducción y gestión – administración educativa, pero si en planeación y evaluación de la enseñanza, estos resultados pueden ser observados en la tabla #49 abajo adjunta con mayor detalle.

Temáticas de Cursos de Actualización Tomados

Años Docencia	S	Disciplina		Planea		Conduc		Eval		Uso de TIC		Gestión-Adm		Valores y Act	
		Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
De 0 a 3	M		3	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	2
	F		1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1
De 4 a 6	M	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1		1	1	0
	F	2	2	1	3	0	4	2	2	2	2		4	1	3
De 7 a 10	F		1		1		1	1		1		1			1
De 11 a 13	M	1	1	2		2		2			2		2	1	1
Más de 14	M	4	3	6	1	3	4	6	1	3	4	1	6	3	4
	F	3	4	3	4	3	4	4	3	4	3	0	7	2	5

Tabla #49 muestra las temáticas en las que los docentes han considerado actualizarse en el transcurso de los últimos tres años

En términos generales, los profesores dan mayor prioridad e importancia a mantenerse actualizados en planeación y evaluación de los aprendizajes alcanzados por parte de los estudiantes, ello revela que les interesa el saber organizar de manera previa el cómo impartir los contenidos y en qué medida los mismos fueron adquiridos.

Los docentes de la muestra no solo fueron cuestionados acerca de los cursos que han tomado, también se les pregunto de las temáticas en las que consideran requerir actualización por parte de la universidad para complementar su formación, encontrándose que (ver tabla #50 en anexo #3) los profesores con más tiempo de ejercicio independientemente de su sexo solicitan formación en estrategias didácticas y en contenidos disciplinares; el caso de los profesores con pocos años de experiencia también los solicitan en estrategias pero sólo las mujeres. A grandes rasgos actualización en evaluación (66% de la muestra), gestión-administración (53% de los profesores) y el uso de las tecnologías (61% de docentes) son los cursos que dijeron requerir para el fortalecimiento de su práctica dentro de la universidad.

Como se puede observar los profesores han adquirido formación en evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pero de igual manera reconocen la necesidad de mantenerse en constante actualización en este sentido. El resto de las temáticas están condicionadas por los años de experiencia como profesionales de educación universitaria. Regularmente la formación continua/actualización tiene como objetivo atender necesidades concretas de formación, que a veces, suelen ir acompañadas de necesidades de acreditación en el que queda estipulado que todo docente debe ser creativo y desarrollar habilidades durante su labor que le permitan fortalecer su proceso (Fernández, 2013).

Respecto al proceso de planeación de los cursos, denominado por Marques (2002) como *pre-activo*, es el momento en el que todo docente de forma individual diseña, organiza y planifica cada una de sus sesiones de clase; reconociendo el espacio, contexto y recursos educativos para luego redactar objetivos de logro en los estudiantes, con la posibilidad de incorporar ajustes y diversos tipos de evaluaciones; (en la tabla #51 anexo #3) se logró ratificar la información encontrada en el apartado anterior relativo a la planeación, ello sin importar el sexo de los profesores. Se evidenció que son los profesores que poseen menos experiencia en educación superior quienes en menor medida llevan a cabo el diseño tanto de las evaluaciones iniciales como formativas.

Luego se les consultó acerca de las actividades que ejecutan cuando ya están en el aula y lo que busca desarrollar al implementarlas. Encontrando de manera unánime que siempre realizan ajustes a sus actividades durante la implementación de las mismas para estar acorde con el nivel que van demostrando los estudiantes (resultado que quedó en evidencia con la primera corrida de los datos); mostraron preferencias por actividades que permiten el desarrollo de un pensamiento crítico por parte de los estudiantes, permiten expresar sus puntos de vista e inclusive promueven actividades que requieran del establecimiento de relaciones entre los contenidos y sus experiencias. Coincidiendo estos resultados con los obtenidos en el apartado anterior donde se logró demostrar que los docentes muestran mayor interés por aquellas actividades que van a fomentar el desarrollo de diversidad de habilidades por parte del estudiantado.

De manera reiterativa se encontró que los profesores no dan prioridad a las actividades que propician la colaboración, intercambio y ayuda entre los compañeros, pero en esta oportunidad se puede afirmar que son los profesores con mayor experiencia quienes menos las promueven; estos resultados también se pueden observar en la tabla #52 (en el anexo #3), la misma situación se repite con la solicitud de borradores a lo largo del curso.

Adicionalmente, para lograr identificar lo que hacen este grupo de docentes en cuanto a las actividades de conducción, se adjunta la tabla #53 en la que se incluyeron las dos variables generadas producto de los análisis factoriales y correlaciones (en el primer apartado) entre cada una de las actividades de conducción sugeridas. Donde algunos de los resultados a destacar es que los docentes con menor experiencia (entre 0 y 6 años en educación superior) son los que demostraron tener una alta frecuencia de uso de aquellas actividades agrupadas y denominadas como centradas en los estudiantes. Mientras que, los profesores que cuentan con mayor experiencia (11 años o más en educación superior) mostraron preferencia por seleccionar como actividades de conducción las centradas en los contenidos, aunque también incluyen las centradas en los estudiantes, pero con una baja frecuencia de uso.

Actividades de Conducción	Frecuencias	De 0 a 3 años	De 4 a 6 años	De 7 a 10 años	De 11 a 13 años	Más de 14 años
Centradas en los Estudiantes	Bajo	3	1	1	3	7
	Medio	2	0	1	0	10
	Alto	3	4	1	0	2
Centrada en los Contenidos	Bajo	3	2	0	3	7
	Medio	5	3	3	0	12

Tabla #53 Muestra las variables producto de los análisis factoriales en términos de las actividades de conducción que dicen emplear divididos según la experiencia en educación superior.

Estos hallazgos permiten confirmar las afirmaciones en relación a las actividades de conducción, donde son los profesores que están comenzando a desempeñarse como docentes en la universidad quienes se centran en las actividades enfocadas en el desarrollo de habilidades de los estudiantes; por su parte los buenos profesores que cuentan con mayor experiencia demostraron tendencias al uso de ambos tipos de actividades. Lo que permite afirmar que los profesores con menor experiencia se están centrando en el estudiante y su preparación para la realidad profesional, mientras que, los de mayor experiencia han

adquirido la habilidad de implementar diversidad de actividades de conducción en búsqueda de la formación integral de los estudiantes.

La tabla #54 (ver anexo #3) muestra que lograr que los estudiantes escriban, hablen y piensen de forma clara y crítica es un punto en común de la muestra; mientras que el trato con personas diferentes es una de las habilidades que mayor cantidad de docentes (32% de la muestra) dicen no promover entre sus estudiantes. Lo que puede estar relacionado con la poca formación en este sentido. El resto de las habilidades propuestas, tales como, el trabajo efectivo, la relación con aspectos profesionales y de problemáticas reales de la sociedad, fueron seleccionadas por el 76%, 87% y 84% de los profesores consultados respectivamente.

Estos resultados pueden estar afectados como ya se dijo por la formación docente y sus intereses profesionales; también se puede afirmar que las respuestas encontradas tanto en este cuestionamiento como en el anterior es que existe una clara congruencia entre las actividades seleccionadas y las habilidades que buscan desarrollar en los estudiantes; ya que lograr que los futuros profesionales hablen y escriban claro, piensen de manera crítica y conozcan la realidad actual tanto social como profesional, solo se consigue a través de la implementación de aquellas actividades que les obliguen a discutir con sus compañeros, realizar presentaciones, establecer relaciones en diversos contextos, entre otras.

Estas respuestas coinciden con los resultados de las correlaciones del apartado anterior; donde se llegó a la conclusión de que los profesores están dispuestos a realizar ajustes a cada una de sus actividades y que a su vez algunas de ellas se re-agruparon como actividades centradas en los estudiantes, ya que dijeron seleccionar en mayor medida aquellas enfocadas en el desarrollo de determinadas habilidades también expuestas en la tabla #54 (en anexo #3).

Este momento del proceso de enseñanza y de aprendizaje (conducción) fue denominado por Marques (2002) como el momento *activo*, que se refiere a la puesta en práctica de todas y cada una de las actividades planificadas y diseñadas para un periodo y contenido determinado, en este sentido la sugerencia del autor está directamente dirigida a la flexibilidad con la que se implemente lo planificado. Lo que confirma parte de los resultados encontrados hasta el momento, donde se estableció que un buen profesor es aquel que

demuestra flexibilidad tanto en el proceso de elaboración de su planificación como al momento de aplicarla (conducción). El mismo autor afirma que así se planifique considerando todos los criterios necesarios, de igual manera pueden surgir imprevistos que obliguen al docente a cambiar, volver a adaptar o sacar actividades de la planificación; por eso deben ser flexibles y ajustarse al ritmo de aprendizaje de los estudiantes.

En términos de la evaluación, se ahondó en las evaluaciones iniciales, donde se logró demostrar que un estimado del 55% dijo aplicarlas y hacerlo a través de diversos instrumentos. En esta oportunidad se confirmó que dicho porcentaje de docentes son quienes las realizan y que a su vez son aquellos que tienen más experiencia quienes las ejecutan (es decir el 32%). Se pudo evidenciar que lo hacen más las profesoras que los profesores; el resto del grupo estuvo dividido prácticamente en partes iguales, tal como se puede observar en la tabla #55 adjunta. Es importante destacar que en la tabla se incluyeron solo los 21 docentes que dijeron emplear este tipo de evaluaciones y la forma que utilizan para su aplicación.

Años de Docencia	Sexo	Cómo Realiza La Evaluación Inicial				
		Cuestionarios	Pruebas	Preguntas	Encuestas	Conversando
De 0 a 3 años	Masculino			1	1	
	Femenino			1	1	
De 4 a 6 años	Masculino		0	1		
	Femenino		1	1		
De 7 a 10 años	Femenino		2			
Más de 14 años	Masculino	2	2	1		1
	Femenino	1	5	0		0
Total		3	10	5	2	1
				21		

Tabla #55 muestra las formas e instrumentos de evaluación que usan los docentes al aplicar las evaluaciones iniciales de sus cursos

Se observa que los docentes que dijeron aplicar evaluaciones al inicio de sus cursos tienen preferencias por las pruebas orales/escritas o por la formulación de preguntas a los estudiantes, estas respuestas no variaron en relación al sexo; pero vale la pena destacar que los profesores (masculinos) con experiencia superior a los 11 años dieron respuestas variadas de cómo dicen aplicarlas.

Respecto a las diferentes formas y actividades de evaluación que implementan a lo largo de los cursos, se tomarán como punto de partida las respuestas obtenidas en el análisis anterior en el que los docentes afirmaron usar la participación en clase, los reportes de lectura, ensayos, exámenes y la asignación de trabajos para desarrollar fuera del aula de clase; se evidenciaron pequeñas diferencias en aquellos que evalúan a través de la exposición de trabajos, proyectos, portafolios y diarios de campo (ver tabla #56 anexo #3). Estos hallazgos ratificaron la información encontrada en el apartado anterior, tanto en la descripción general de los datos como en las respectivas correlaciones, donde los docentes mostraron preferencias por la selección de instrumentos tradicionales al momento de llevar a cabo el proceso de evaluación. Retomando las variables producto de las correlaciones y análisis factoriales propuestos en el primer apartado, se muestra la tabla #57 en la que se tratará de evidenciar preferencias de uso entre estas actividades evaluativas y los años de experiencia docente.

Evaluación	Frecuencia	De 0 a 3	De 4 a 6	De 7 a 10	De 11 a 13	Más de 14
Tradicional	Bajo	3	3	1	1	7
	Medio	4	2	1	2	5
	Alto	1	0	1	0	7
Auto - Co Evaluación	Bajo	5	3	2	3	11
	Medio	0	0	0	0	3
	Alto	3	2	1	0	5
Diarios de Campo y Portafolios	Bajo	6	3	1	3	10
	Medio	0	0	0	0	2
	Alto	2	2	2	0	7

Tabla #57 Muestra las variables producto de los análisis factoriales en términos de las formas de evaluación que dicen emplear divididos según la experiencia en educación superior.

En la tabla se puede observar que los profesores se encuentran entre los que dicen seleccionar con baja frecuencia las tres formas de evaluación propuestas. Se identificó que el 34% de los profesores evalúan a través de diarios de campo y portafolios; al observar la tabla #57 se puede afirmar que 18% son profesores de mayor experiencia; y del 21% que emplean evaluación tradicional, el 18% son profesores con más tiempo en ejercicio. La información demuestra la heterogeneidad y ratifica que los profesores que tienen más tiempo ejerciendo la profesión y fueron destacados son quienes están apostando al uso de algunas de las formas de evaluación más innovadoras que propone la literatura, pero de igual manera emplean evaluaciones tradicionales. Más allá del proceso de evaluación, se les cuestionó acerca del

proceso posterior a su aplicación; para ello se les preguntó si brindan retroalimentación y quienes dijeron hacerlo incluyeran las formas en que lo hacían tabla #58 adjunta.

Años de Docencia	S	Correo con Trabajos Corregidos		Observaciones		Correo Aciertos E.		Comentarios Grupales	
		N-P	F-S	N-P	F-S	N-P	F-S	N-P	F-S
De 0 a 3	M	1	3		4	3	1	1	3
	F	1	3		4	2	2	1	3
De 4 a 6	M	1			1	1			1
	F	2	2		4	2	2	1	3
De 7 a 10	F	1	2		3	1	2		3
De 11 a 13	M	2			2	2		2	
	F	0	1		1	1		0	1
Más de 14	M	3	7	0	10	5	5	2	8
	F	6	3	1	8	7	2	2	7

Tabla #58 Relación entre las variables formas de retro alimentación que aplica y las variables control años de experiencia y sexo de profesores. NP (Nunca-Poco) y FS (Frecuentemente-Siempre) S (Sexo)

En la tabla se puede observar que los profesores coinciden en preferir realizar tanto observaciones particulares (el 97,4% de los docentes) como comentarios generales (76% de la muestra) a los grupos acerca de los resultados producto de la aplicación de las diferentes evaluaciones. Las otras dos opciones propuestas fueron el envío de correos electrónicos con los trabajos corregidos con un 55% de respuestas y por último el envío de correos electrónicos adjuntando observaciones, errores, aciertos y sugerencias, el cual fue considerada por el 37% de los profesores. Vale la pena destacar que no se encontraron diferencias en términos de las variables control sexo y años de experiencia.

Con las opciones seleccionadas lo que se logra demostrar es que los profesores reconocidos están interesados en brindar retroalimentación producto de la aplicación de diversas formas de evaluación, pero prefieren hacerlo de manera personal o grupal, pero siempre a través del contacto directo con los estudiantes. Este aspecto se puede considerar relevante en términos de la identificación y caracterización de este grupo de docentes, debido a que el factor tiempo puede que les dificulte la posibilidad de sentarse a redactar correos electrónicos individuales tanto con los trabajos corregidos como con aciertos, errores y la incorporación de sugerencias; además de ello el estar frente a los estudiantes les permitirá una comunicación más directa en la que estos pueden interactuar con el docente a través de la formulación de

preguntas; incluso el llevar a cabo una retroalimentación grupal permitirá aclarar dudas que probablemente tengan en común los estudiantes en general.

Este momento de la evaluación fue denominado como *post-activo* por Marques (2002), quien establece que se refiere a todo lo que viene después de la planificación y de la conducción; se lleva a cabo tanto con los estudiantes y su aprendizaje, como con el docente y su capacidad de reflexión y auto evaluación de la práctica. El autor sugiere que este momento sea considerado como un análisis constructivo ya que el mismo le va a permitir proponerse posibles cambios con el objeto de ir mejorando su actividad.

Para cerrar se relacionaron las fortalezas que identifican los docentes de sus propias prácticas y las mejoras que consideran deben realizar; encontrando que las respuestas con mayor coincidencia estuvieron en los contenidos disciplinares, la generación de ambientes de confianza y la promoción de la motivación para los estudiantes en el proceso educativo. Se les pidió enumerar otras fortalezas que los caracterice, donde mencionaron el ir aprendiendo de manera conjunta con los estudiantes, el involucrarse con ellos, estar abiertos a sugerencias, estar dispuestos a escuchar sus problemas y por último coincidieron al mencionar su paciencia, estudios realizados y experiencia adquirida.

Dijeron tener que mejorar en estrategias didácticas y de enseñanza, uso de tecnología, evaluación, inclusión de materiales acordes a la temática, invitación de expertos y el seguimiento diario del aprendizaje de estudiantes (ver tabla #59 y #60 anexo #3).

En términos generales las respuestas, coincidieron con los resultados del primer apartado de análisis, lo que evidencia que las mismas fueron independientes del sexo y en algunos de los casos de los años de experiencia docente. Un aspecto a destacar en términos del sexo, tiene que ver con que el 55,3% de la población que dio respuesta al cuestionario fueron profesoras; lo que permitió encontrar que no existen mayores diferencias entre lo que dicen hacer durante el proceso de planeación, conducción y evaluación de la docencia respecto a profesores del sexo opuesto; lo que demuestra que actualmente existe igualdad de género por la necesidad de formación, actualización y el ser buenos docentes.

Las diferencias en este apartado se vieron reflejadas en los años de experiencia docente en educación superior, donde ello puede estar motivado tanto al ritmo de trabajo que mantienen los docentes en esta etapa, como a la experiencia adquirida, que les permite entre otras cosas conocer la diversidad de estudiantes en cada curso y los contenidos disciplinares a impartir según sean sus intereses. En este sentido, aquellos que tienen mayor experiencia son los que han mostrado interés en mantenerse actualizados en lo disciplinar y en las formas de conducción que han surgido a través de los tiempos, ello a diferencia de quienes tienen menos tiempo en el campo laboral. Mientras que, una semejanza es que todos dicen haberse formado y seguir necesitando capacitación en planeación y evaluación de los aprendizajes.

Tal como se mencionó las mayores diferencias se evidenciaron en términos de los años de experiencia, por tanto, se realizó una clasificación bajo estos términos. Producto de esta síntesis se logró realizar una serie de relaciones y afirmaciones entre cada sub grupo lo que permitió identificar de manera clara lo que hacen y no hacen los docentes en términos de su experiencia en educación superior.

Los grupos de poca y mayor experiencia mantienen los mismos intereses en términos de investigación; desde el punto de vista pedagógico rescatan la evaluación de los procesos de enseñanza y de la docencia. Demostraron mantenerse investigando en temáticas que les permiten ser especialistas en sus áreas. Los cursos que han tomado como parte de su formación y actualización fueron en planeación y evaluación de los aprendizajes; aunque los que cuentan con más tiempo en el ejercicio de la docencia asumen requerir cursos que les permitan mantenerse al día en lo disciplinar, y todo lo relativo a conducción y uso de Tic.

Por otro lado, no hubo diferencias en lo que se refiere a la planificación, es decir, consideran incorporar ajustes y en diferentes medidas el diseño de las evaluaciones, tal como se logró demostrar en el análisis general de la muestra a través de las correlaciones. En términos de conducción también se encontraron coincidencias ya que destacaron actividades que promueven un pensamiento crítico, libre expresión, formas de pensar, asignación de trabajos y el ajuste a dichas actividades acordes con el nivel académico de los estudiantes. La única

diferencia en este sentido estuvo en que los de mayor experiencia declararon no sugerir actividades que promuevan el apoyo y colaboración entre estudiantes.

De igual manera en evaluación coincidieron en las diferentes formas de evaluación que dicen emplear, la principal diferencia radicó en que los docentes con menos de seis años en ejercicio no realizan evaluaciones al inicio de sus cursos.

Entre las fortalezas que los docentes con menor experiencia identifican, se pueden mencionar: el manejo de los contenidos disciplinares, motivación de los estudiantes y el generar ambientes que les permita desenvolverse con confianza. Por su parte los docentes con más de once años en el ejercicio de la docencia identifican como fortaleza sus estudios, el tiempo que llevan desenvolviéndose como profesores y la forma de dirigir la clase.

Hasta aquí aspectos relevantes encontrados al establecer relaciones con dos de las variables control del cuestionario. Evidenciando que las diferencias más puntuales están respecto a la experiencia del docente debido a que en términos del sexo no hubo grandes hallazgos.

A continuación, se incorporarán otras de las variables control que permitirán seguir dilucidando lo que hacen durante su práctica este grupo de docentes que la universidad destacó como los mejores en términos de su labor en dos periodos académicos particulares.

VARIABLES: Tipo de contrato con la universidad y el tiempo de experiencia profesional en educación superior

A continuación, se retomó el tiempo que tienen desempeñándose en educación universitaria los profesores, pero esta vez con el objeto de relacionarla con el tipo de contrato que mantienen con la institución. Vale la pena rescatar que la muestra estuvo constituida por 13 profesores (34,2%) con contrato de tiempo y 25 profesores (65,8%) por hora/asignatura.

Uno de los primeros hallazgos fue que los docentes (79% - 30 profesores) recibieron inducción en términos de normatividad, reglamento, objetivos y filosofía de la universidad, información que ya había sido confirmada; donde dieciséis (42%) tenían contrato por hora y aseguraron también haber recibido actualización pedagógica ver tabla #61 anexo #3. Esta

tabla ratifica otros de los aspectos ya encontrados, es decir, que fueron mayoría los profesores reconocidos con más de once años de experiencia laboral, que estaban contratados por asignatura, que recibieron inducción y que a su vez estuvo estructurada con contenidos relativos al perfil e ideario de la universidad, además de que les fueron asignados entre de 2 y 3 cursos diferentes en la semana (ver tabla #62 adjunta). En este sentido se puede afirmar que son los docentes de asignatura los que tienen mayor cantidad de cursos diferentes a la semana, lo que puede estar relacionado con el hecho de estar contratados por hora en diferentes instituciones educativas.

Años de Docencia	Contrato	Cantidad de Cursos Diferentes a la Semana					
		1	2	3	4	5	6
De 0 a 3 años	Tiempo completo	0	1	0			
	Asignatura	3	2	2			
De 4 a 6 años	Tiempo completo	0	1	0		0	
	Asignatura	1	0	1		2	
De 7 a 10 años	Asignatura		1		1		1
De 11 a 13 años	Tiempo completo			0	1		
	Asignatura			2	0		
Más de 14 años	Tiempo completo	1	3	5	1	0	
	Asignatura	1	2	3	1	2	

Tabla #62 Muestra la relación entre la variable cantidad de cursos totales que imparte a la semana y las variables control años de experiencia docente y el tipo de contrato de los profesores

En cuanto a las investigaciones que han realizado en los últimos tres años en contenidos disciplinares, la tabla #63 (en anexo #3) muestra que son los profesores de tiempo completo (10 de los 13) los que han realizado o en su defecto se encuentran realizando investigación en estos temas.

De los docentes de asignatura (9 de 25 docentes) que también dijeron estar haciendo investigación, se pudo encontrar que les interesa investigar en evaluación educativa y enseñanza presencial, sobre todo aquellos que tienen más de once años de experiencia laboral (ver tabla #64 en anexo #3). Llama la atención tanto que el 36% de los profesores por hora realicen en investigación cuando solo se dirigen a la institución determinados días y horas en

particular, como que son los profesores de asignatura con mayor experiencia quienes dedican tiempo para la ejecución de investigación ya que quienes cuentan con menos tiempo desempeñándose en el área educativa dijeron no estar involucrado en ningún proyecto de investigación.

Años de Docencia	Contrato	Ha tomado Cursos de Actualización	
		Si	No
De 0 a 3 años	Tiempo completo	1	0
	Por hora/asignatura	3	4
De 4 a 6 años	Tiempo completo	1	
	Por hora/asignatura	4	
De 7 a 10 años	Por hora/asignatura	1	2
De 11 a 13 años	Tiempo completo	0	1
	Por hora/asignatura	2	0
Más de 14 años	Tiempo completo	7	3
	Por hora/asignatura	7	2

Tabla #65 Muestra las respuestas dadas por parte de los docentes en los que se les cuestionaba si ha tomado cursos de actualización en los últimos tres años de su experiencia laboral

Por otra parte, la tabla #65 (arriba adjunta) y la tabla #66 (en anexo #3) contemplan información referida a los cursos de actualización que han tomado los docentes en los últimos tres años, encontrando que los han tomado independientemente de la experiencia y tipo de contrato que poseen. De forma particular los docentes que dijeron haber adquirido actualización en contenidos disciplinares, planeación y evaluación fueron los profesores de tiempo y de asignatura, pero con más de once años de experiencia docente; mientras que, quienes tienen menos años de experiencia y poseen contratos por hora tomaron cursos de planeación, conducción, evaluación y uso de las TIC. Lo que ratifica que los docentes en la universidad identifican sus debilidades conceptuales y por tanto las mejoras que requieren.

De igual manera las respuestas coinciden en que durante el proceso de planeación de los cursos consideran la incorporación de ajustes y el diseño previo de las evaluaciones (diagnósticas, formativas y finales) que aplicarán a lo largo de los periodos académicos. En la tabla #67 adjunta se puede evidenciar que efectivamente incorporan el diseño de las evaluaciones durante el desarrollo de las planeaciones, con diversas frecuencias de uso.

Frecuencia de Diseño de Evaluaciones al Planificar	Tipo de Contrato	
	Tiempo completo	Por hora/asignatura
Bajo	6	12
Medio	4	9
Alto	3	4

Tabla #67 Muestra la frecuencia con la que los docentes incluyen el diseño de las evaluaciones durante el proceso de planeación.

En la tabla se puede evidenciar que a pesar de decir que, si lo hacen, se encontró que mayoritariamente lo hacen con baja frecuencia tanto los profesores de tiempo como aquellos que se desempeñan por hora/asignatura, con 46% y el 48% de los profesores respectivamente. Mientras que, quienes lo usan con una alta frecuencia representan el 18% de la muestra total. Comprobando que independientemente de la frecuencia como lleven a cabo el diseño de las evaluaciones durante la planeación de igual manera pueden ser reconocidos como los mejores docentes bajo los criterios de la universidad.

En términos de conducción la tabla #68 que se adjunta contempla algunas de las actividades que los profesores incluyen en la clase, donde según análisis previos las utilizadas fueron la solicitud de borradores y las presentaciones; también hubo consenso en lo relativo a incluir actividades que requieran de la promoción de pensamientos críticos, y el establecimiento de relaciones entre los contenidos y las experiencias. En la tabla se muestran las variables control y las variables producto de las correlaciones establecidas en torno a la conducción.

Frecuencia de Actividades de Conducción		Tipo de Contrato	
		Tiempo completo	Por hora/asignatura
Centradas en los Estudiantes	Bajo	4	11
	Medio	6	7
	Alto	3	7
Centradas en los Contenidos	Bajo	4	11
	Medio	9	14

Tabla #68 Muestra la frecuencia con la que los docentes incluyen durante el proceso de conducción determinadas actividades según el tipo de contrato que poseen.

En la tabla se puede evidenciar que son mayorías quienes emplean las actividades de conducción centradas en las estudiantes con frecuencias entre medias y altas, mientras que estos mismos también incluyen las actividades centradas en los contenidos entre frecuencias bajas y medias. Una vez más estos resultados coincidieron con análisis previos.

Se les cuestiono acerca de los recursos y herramientas tecnológicas (tabla #69 anexo #3) que dominan; donde retomando los resultados de corridas anteriores se encontró que fueron los procesadores de textos, las presentaciones de PowerPoint, el internet y los correos electrónicos las herramientas que dominan sin importar el tipo de contrato y de la experiencia profesional; las diferencias observadas consistieron fundamentalmente en que las hojas de cálculo, los chats, los blogs y las redes sociales fueron seleccionados por aquellos que tienen entre cero y diez años de experiencia en la docencia universitaria. Estos resultados producto de la relación con las variables contrato y experiencia permiten afirmar que los docentes que solo vienen por cursos particulares (contratados por hora/asignatura) no tienen ninguna dificultad de acceso o disponibilidad a herramientas tecnológicas por parte de la universidad.

En términos de la evaluación inicial, se tiene conocimiento que es considerada por 55% de la muestra, al incluir las variables control contrato y la experiencia docente, se encontró que mantienen esta división ya que son consideradas por 53% de los profesores de tiempo y 56% de los profesores de asignatura. Lo que indica que realizar o no estas evaluaciones no está determinado por la contratación ni por la experiencia laboral. Lo que permite afirmar que ser un buen docente y tener buenas prácticas no implica la aplicación de evaluaciones al inicio de los cursos a pesar de que ello les permita identificar una serie de características en los estudiantes, para dar inicio a los procesos educativos (ver tabla #70 adjunta).

Años de Docencia	Tipo de Contrato	Evaluación Inicial	
		Si	No
De 0 a 3 años	Tiempo completo	0	1
	Por hora/asignatura	4	3
De 4 a 6 años	Tiempo completo	0	1
	Por hora/asignatura	3	1
De 7 a 10 años	Por hora/asignatura	2	1
De 11 a 13 años	Tiempo completo		1
	Por hora/asignatura		2
Más de 14 años	Tiempo completo	7	3
	Por hora/asignatura	5	4

Tabla #70 Muestra los docentes que dijeron aplicar evaluaciones iniciales según el tipo de contrato los años de experiencia docente.

Para las evaluaciones formales, se encontró que todos consideran la participación, reportes de lectura, ensayos, exámenes y trabajos fuera del aula; recordemos que anteriormente estas evaluaciones fueron agrupadas y denominadas como evaluaciones tradicionales.

Formas de Evaluación	Frecuencias	Tipo de Contrato	
		Tiempo completo	Por hora/ asignatura
Tradicional	Bajo	7	8
	Medio	3	11
	Alto	3	6
Auto - Coevaluación	Bajo	8	16
	Medio	1	2
	Alto	4	7
Diarios de Campo y Portafolios	Bajo	7	16
	Medio	1	1
	Alto	5	8

Tabla #71 Muestra los resultados producto de relacionar las variables producto de correlaciones en torno a las formas de evaluación que aplican y el tipo de contrato de los docentes.

Caso contrario en relación a las actividades de evaluación auto – coevaluación y diarios de campo – portafolio que se obtuvieron producto de análisis factoriales y correlaciones, donde de igual manera fueron seleccionadas, pero con frecuencias mayormente bajas (ver tabla #71 adjunta). Lo que indica que estos docentes aplican poco este tipo de evaluaciones.

Aseguraron mantener una muy buena comunicación con sus estudiantes, y se lo atribuyen a los aspectos reseñados en la tabla #72 adjunta; donde se evidencia que los profesores con mayor experiencia y de tiempo dicen mantener buena comunicación debido a sus estilos docentes, las actividades que proponen y las características del curso.

Tipo de Contrato	Experiencia Docente	Características del alumno		Estilo de Conducción		Actividades Propuestas		Características Asignatura	
		Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
Tiempo completo	De 0 a 3 años	0	1	1	0	0	1	1	0
	De 4 a 6 años	1	0	1	0	1	0	1	0
	De 11 a 13 años	1	0	1	0	1	0	0	1
	Más de 14 años	8	2	9	1	9	1	9	1
Asignatura	De 0 a 3 años	4	3	7		7	0	4	3
	De 4 a 6 años	3	1	4		2	2	2	2
	De 7 a 10 años	3	0	3		3	0	3	0
	De 11 a 13 años	2	0	2		1	1	1	1
	Más de 14 años	8	1	9		6	3	5	4

Tabla #72 Muestran algunas de las razones por las que los docentes consideran mantienen una buena comunicación con los estudiantes en relación al tipo de contrato los años de experiencia docente.

Se puede evidenciar que los profesores que poseen entre siete y diez años de experiencia (experiencia intermedia) y son de asignatura se lo atribuyen a las características de los alumnos, del curso y los estilos del docente; por último, los de menor experiencia y de tiempo afirman que es debido a sus propios estilos docentes. Tal como se puede observar cada grupo de docentes (según se experiencia y tipo de contrato) le atribuye a un grupo de factores determinados su buena comunicación con los estudiantes, pero todos tuvieron en común su estilo docente; siendo este justamente el objetivo de la investigación en curso, identificar estos particulares estilos docentes.

Relativo a las fortalezas que los docentes destacan de su práctica vale la pena mencionar el manejar los contenidos, la didáctica que implementan, los ambientes de confianza que generan y la motivación a los estudiantes. Otras de las fortalezas indicadas fueron el gusto por su trabajo, el involucramiento con los estudiantes, el cumplir y hacer cumplir las normas, su edad y experiencia como docente. Estas respuestas pueden ser encontradas en la tabla #73 abajo adjunta, donde estos valores se han obtenido independientemente del contrato que tienen los docentes y el resto de las variables control consideradas.

Tipo de Contrato	Experiencia Docente	Contenidos Asignatura		Didáctica Asignatura		Ambientes Confianza		Motivación Alumnos	
		Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
Tiempo completo	Poca	2		2	0	2	0	2	0
	Mayor	11		8	3	10	1	7	4
Hora Asignatura	Poca	10	1	7	4	11	0	10	1
	Intermedia	3	0	3	0	3	0	3	0
	Mayor	11	0	11	0	10	1	11	0

Tabla #73 Muestran algunas de las fortalezas que identifican los docentes dentro de su práctica en relación al tipo de contrato los años de experiencia docente.

Con la información de este segundo apartado de análisis se establecieron las diferencias entre lo que dicen hacer según los contratos laborales de la institución; donde una de estas diferencias radica en que son los profesores de tiempo quienes han realizado investigación en los últimos tres años, lo que indica que cumplen con la normativa establecida por la universidad, debido a que la misma exige mantenerse en proyectos de investigación que le den respuesta a problemáticas actuales.

Otra evidencia estuvo en términos de los cursos de actualización que han tomado en los últimos tres años; donde estas respuestas estuvieron determinadas por la experiencia de los docentes en educación superior. Obteniendo que a mayor experiencia más interés mostraran por mantenerse en constante actualización en contenidos disciplinares; caso contrario a los docentes con menor experiencia quienes consideraron en mayor medida el actualizarse en cuanto a las formas de enseñar y el uso de diferentes recursos tecnológicos. Lo que demuestra que los docentes que están comenzando carrera docente sin importar el contrato que tienen con la universidad posiblemente reconocen la poca o ninguna formación que poseen en lo pedagógico y buscan cursos que les brinden las herramientas necesarias para complementar sus estudios y beneficiar los resultados de su práctica. Estas necesidades y requerimientos por parte del personal docente son ratificados por ellos mismos al final del cuestionario donde se les cuestiono acerca de la identificación de mejoras.

Para continuar, en la descripción inicial se establecieron una serie de afirmaciones en términos de las formas de planeación y las actividades de conducción consideradas por este grupo de docentes; afirmaciones que no evidenciaron mayores diferencias al involucrar las variables control: experiencia docente, contrato laboral con la universidad y sexo. Algunas de las coincidencias encontradas arrojaron que los docentes realizan ajustes a sus planeaciones, diseñan previamente con baja frecuencias las evaluaciones (iniciales, formativas y finales) de cada curso y muestran preferencia por aquellas actividades que estén centradas en los estudiantes, más específicamente en aquellas que permitan el desarrollo de determinadas habilidades para desenvolverse tanto en la sociedad como en el campo profesional, ello sin quitarle valor a las actividades centradas en los contenidos que también fueron seleccionadas por parte de la muestra.

La variable tipo de contrato no mostró que los docentes se vean afectados en gran medida, aunque los profesores que están contratados por asignatura, no realizan determinadas discusiones y evaluaciones con los estudiantes, pudiendo estar ello relacionado con la cantidad de horas que trabajan semanalmente; pero si se toman el tiempo para mejorar su formación en lo pedagógico.

Seguidamente se retoma la variable experiencia docente pero esta vez en relación con la edad de los docentes, debido a que se observó diversidad en las edades de los docentes reconocidos, lo que ratifico la heterogeneidad de la muestra.

VARIABLES: Edad y el tiempo de experiencia profesional en educación superior

Para continuar con la descripción se procedió a establecer relaciones con la variable control edad y retomando los años de servicio profesional. Al organizar a los profesores por edades se establecieron tres grupos; el primero comprende a los profesores con edades entre los 30 y los 40 años, compuesto por 13 docentes; los que poseen entre 41 y 50 años son 16 profesores y por último los que tienen de 51 a 64 años que suman 9 profesores.

Vale la pena rescatar que estos grupos se generaron debido a que la pregunta edad, era abierta en el cuestionario, resultando edades muy variadas que, al dividir las entre tres, se obtuvieron estos grupos con 9 edades cada uno aproximadamente; donde se evidencia que 25 de la muestra total son profesores que tienen por arriba de los 41 años, es decir, la mayoría de los docentes se agruparon en el segundo y tercer grupo generado.

Para saber las edades y años de experiencia en docencia que tienen los profesores reconocidos se elaboró y adjuntó la tabla #74, donde 50% de los premiados están concentrados en los que tienen más de 14 años en ejercicio (información que ya había sido confirmada); cabe destacar que este grupo de docentes está comprendido por profesores desde los 36 hasta los 64 años de edad. Lo que llama la atención debido a que hay docentes que dijeron tener más de 14 años en educación superior, pero tienen menos de cuarenta años de edad, siendo este un posible indicativo de que los profesionales están incluyendo como experiencia laboral las actividades de acompañamiento que pudieron haber tenido durante la licenciatura.

Edad (años)	Años de Docencia				
	De 0 a 3	De 4 a 6	De 7 a 10	De 11 a 13	Más de 14
De 30 a 40	6	3	2	1	1
De 41 a 50	1	1	0	2	12
De 51 a 64	1	1	1	0	6

Tabla #74 Edades de los docentes agrupados según los años de experiencia profesional

En la tabla se puede evidenciar la heterogeneidad de la muestra debido a que fueron reconocidos profesores desde los 30 hasta los 64 años. Cabe destacar hay profesores de 36 y 41 años con muchos años de experiencia laboral y viceversa, con edades superiores a los 42 años y poseen menos de seis años de experiencia laboral en la educación superior; pero estos casos no fueron los más recurrentes.

Tal y como se ha destacado la universidad brinda inducción a los docentes al momento de ingresar a la institución; las temáticas que menos son consideradas en dicha inducción a criterio de los docentes son los contenidos relativos a cada disciplina, pedagogía y el uso de las tic, entre otros (ver tabla #75 adjunta). Se evidencia que los docentes que tomaron estos cursos fueron los de menor edad; mientras que, los docentes que menos cursos tomaron son los que tienen más de 51 años; lo que demuestra que dichos cursos eran opcionales lo que con el tiempo cambio y se establecieron como obligatorios en la normativa institucional.

Edad	Normatividad y Reglamento	Objetivos Proyectos	Filosofía Educativa	Disciplinar	Pedagógica	Formación en Valores	Uso de TICS
De 30 a 40	12	12	13	6	10	13	6
De 41 a 50	10	9	9	5	6	8	2
De 51 a 64	5	8	8	3	7	8	4

Tabla #75 En base a la experiencia docente adquirida y la edad de los docentes se muestra las temáticas en que fueron formados durante los cursos de inducción

En relación a los cursos de actualización que han tomado en los últimos tres años, se encontró que dos de ellos con menos de seis años de experiencia y con 37 y 51 años han tomado cursos de evaluación, planeación, conducción y uso instruccional de las TIC; ello confirma una de las afirmaciones anteriores en las que se dijo que los docentes con menor tiempo en la profesión son los que se interesan por formarse en aspectos relativos a la pedagogía del proceso educativo (ver tabla #76 en anexo #3).

Las razones por la que los docentes tomaron los cursos están en la tabla #77 (anexo #3); donde se muestra que estos fueron tomados por iniciativa propia y tres por requerimiento de la institución, estos últimos con 47, 59 y 60 años de edad y una experiencia superior a los 14 años en docencia, lo que indica que estos docentes fueron enviados a realizar cursos para el

mejoramiento de su desempeño docente, alcanzando los objetivos propuestos debido a que luego fueron reconocidos por la institución.

En términos de planeación la tabla #78 (anexo #3) refleja una vez más que al estructurar sus planeaciones incorporan la posibilidad de realizar ajustes. En análisis anteriores se encontró que un grupo de docentes dijeron no incluir el diseño de las evaluaciones diagnósticas y formativas durante el proceso de planeación. En apartados anteriores se obtuvo que el tipo de contrato y la variable sexo no afectan el desarrollo de este proceso educativo. Por su parte, solo el 10% y 15% de la muestra dijo no incorporar ajustes ni diseñar las evaluaciones finales respectivamente al momento de llevar a cabo el proceso de planeación.

Referente a la conducción y las actividades que declararon utilizar durante el desarrollo de sus clases, se puede afirmar que los profesores que están entre los 30 y los 40 años de edad son los que consideran el nivel académico de los estudiantes para ir incorporando ajustes, se preocupan por que los estudiantes establezcan relaciones con los contenidos y con problemas sociales, además de que adquieran experiencia profesional.

Mientras que, los profesores con edades comprendidas entre los 41 y los 64 años, es decir, los que pertenecen al segundo y tercer grupo, coinciden en el tipo de actividades de conducción, con la diferencia de que usan en menor medida el establecimiento de relaciones con problemas sociales. Vale la pena rescatar que estos resultados fueron obtenidos incluyendo los años de experiencia laboral, es decir, existe proporcionalidad entre la edad y la experiencia laboral debido a que dichos resultados coinciden con los ya presentados. Por tanto, a pesar de encontrar docentes del tercer grupo (de 51 a 64 años de edad) con pocos años de experiencia estos cumplen con la misma estructura según las variables control; estos valores pueden ser encontrados en la tabla #79 del anexo #3.

En relación a la evaluación, se obtuvo que si aplican pruebas diagnósticas (ver tabla #80 en anexo #3); de estos que si las aplican siete tienen menos de seis años laborando en educación superior, dos tienen entre 7 y 10 años de experiencia, mientras que los restantes doce docentes que aplican evaluaciones iniciales tienen más de once años de experiencia. Coincidiendo ello

con análisis anteriores donde aplicar este tipo de evaluaciones no se relaciona con el sexo, edad o contrato de los docentes.

Dicha tabla muestra que los profesores del primer grupo al momento de evaluar consideran la participación en clase, los reportes de lecturas y su exposición, los exámenes y la asignación de trabajos; por su parte aquellos docentes que cuentan con edades por arriba de los 41 años afirman evaluar a través de ensayos y proyectos de investigación, además de los ya mencionados.

Un aspecto importante tiene que ver con las formas de evaluación que muy pocos o ninguno de los docentes reconocidos aplican, tales como los diarios de campo, portafolios, auto y co-evaluaciones; ello independientemente de las variables consideradas.

En síntesis y para continuar con la descripción analítica de los datos, se adjunta una tabla en la que se muestran las edades de los profesores reconocidos y sus respectivos años de experiencia (ver tabla #82 adjunta).

Edades agrupadas	Años de Experiencia Laboral (Agrupadas)		
	Menos de 6	Entre 7 y 10	Con 11 o más
De 30 a 40	9	2	2
De 41 a 50	2		14
De 51 a 64	2	1	6

Tabla #82 Muestra los años de experiencia docente en educación superior en relación a las edades agrupadas en intervalos de tres edades

En esta tabla se evidencia que el grupo de docentes con más de 11 años de experiencia laboral está conformado por veinte dos docentes, donde dos de ellos tienen entre 30 y 40 años y el restante tienen más de 41 años de edad.

Continuando con información referente a la evaluación, la tabla #83 (anexo #3) muestra las formas en que brindan retroalimentación donde se evidencia que prefieren hacerlo a través de la corrección de trabajos con observaciones e inclusive haciendo comentarios grupales de las actividades evaluativas, siendo estas las respuestas previamente encontradas.

Por su parte la tabla #84 del anexo #3 muestra las fortalezas que identifican los docentes dentro de su labor; donde los que cuentan con menos de seis años de experiencia dicen que sus fortalezas radican en el manejo del contenido disciplinar, el hacer cumplir las normas, el propiciar ambientes de confianza y el generar motivación en los estudiantes. Mientras que, los que tienen más de 11 años en educación superior se lo atribuyen a lo disciplinar, la didáctica con que enseñan y al estar abiertos a sugerencias. En la tabla #85 (anexo #3) fueron organizados algunos requerimientos exigidos por parte de estos docentes para la mejora de su práctica; siendo evidente que los docentes con menor experiencia requieren mejorar su práctica en términos de estrategias didácticas enfocados en su disciplina, los usos instruccionales de la tecnología y evaluación de la enseñanza.

Con esta descripción de lo que dicen hacer los docentes reconocidos en función de la edad y los años de experiencia en instituciones educativas de nivel superior, se encontró que mayor influencia ejercen los aprendizajes adquiridos producto de los cursos, materias asignadas y grupos de estudiantes que han tenido en su carrera docente, más que los estudios, edad, contrato el sexo de los docentes. Esta información fue organizada para elaborar una síntesis de lo que dicen hacer estos docentes en función de sus edades.

Se ratifica que la experiencia adquirida a través de los años la que les ha permitido establecer diferencias en las formas en que planifican, conducen y evalúan; se preocupan por actualizarse en lo disciplinar, conducen la clase a través de actividades que permitan el desarrollo de diversas habilidades en los alumnos, mantienen muy buena comunicación con el estudiantado e identifican como fortaleza la autoridad que imponen en clase.

Es importante aclarar que hay profesores de corta edad y muchos años de experiencia como docentes en educación superior, y viceversa. Donde aquellos que pertenecen al primer grupo y tienen más de 11 años en ejercicio, son docentes que cumplieron funciones de asistentes durante los cursos de licenciatura; mientras que los docentes de avanzada edad y poca experiencia, han ejercido sus profesiones y deciden comenzar a enseñar. Estando este grupo conformado mayoritariamente por los profesores contratados por hora.

Hasta aquí la descripción y análisis en función de las variables edad y años de experiencia docente, donde a grandes rasgos se encontraron respuestas similares a las ya expuestas; a continuación, se incluirán los números de cursos y las horas de trabajo semanal que poseen cada uno de los profesores reconocidos por parte de la universidad. De igual manera se harán las agrupaciones y afirmaciones pertinentes.

Variables: números de cursos y horas de trabajo semanales en educación

Se les cuestiono acerca de la cantidad tanto de cursos (materias) diferentes como las horas de clase que dictan semanalmente, tomando en cuenta que en ambas se les solicito incluir las instituciones donde laboren adicionales a la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Para el análisis no serán consideradas todas las variables y preguntas del cuestionario tal como se ha venido realizando con anterioridad debido a que las respuestas encontradas se han venido repitiendo de manera reiterativa, salvo casos particulares, siendo justamente estos casos a los que se les busca dar respuesta.

Los primeros resultados encontrados fueron organizados en la tabla #86, en la que se muestra la distribución de los profesores en términos de las variables control ya descritas; donde se evidencia que diecisiete profesores tienen entre dos y diez horas semanales de docencia, distribuidas en uno hasta tres cursos diferentes; el resto de los docentes trabajan más de once horas a la semana con un máximo de tres grupos. En la misma tabla se puede observar que el 24% de los docentes, porcentaje representativo de la muestra posee cuatro cursos o más distribuidos en 11 horas o más semanalmente; lo que puede dificultar el desempeño, a pesar de ello forman parte de los mejores.

Horas Semanales	Cursos Diferentes					
	1	2	3	4	5	6
De 2 a 4	5	1	0	0	0	0
De 5 a 10	0	7	4	0	0	0
De 11 a 13	1	2	7	1	1	0
Más de 14	0	0	2	3	3	1

Tabla #86 Muestra la cantidad de cursos diferentes con respecto a las horas totales de clase que laboran semanalmente, tanto en la universidad como en otras instituciones.

En relación a los cursos de actualización que han tomado, se encontró que si los han tomado; donde ocho (21%) con uno o dos cursos diferentes a la semana se han actualizado en planeación y el uso instruccional de las TIC, al igual que aquellos que tienen tres cursos diferentes (seis profesores, 16%). Mientras que, los que tienen más de cuatro cursos a la semana afirman haberlos tomado en sus respectivas disciplinas de formación y en evaluación de los aprendizajes (ver tabla #87 en anexo #3).

En términos de las actividades que consideran al planear, informaron que todos independientemente de los cursos y horas semanales de trabajo consideran la incorporación de ajustes y pruebas finales. Las diferencias radicarón principalmente en que los docentes con menos de tres cursos consideran las evaluaciones diagnósticas y formativas; mientras que, los que tienen más de cuatro cursos no toman en cuenta las evaluaciones diagnósticas (ver tabla #88 anexo #3). Lo que indica que los docentes con menor carga horaria tienen mayor disponibilidad de tiempo para identificar los conocimientos previos y los aprendizajes adquiridos a través la aplicación de pruebas diagnósticas y formativas para la posterior aplicación de pruebas finales. Para la elaboración de dichas planificaciones los profesionales dedican cierta cantidad de horas a la semana, que según las respuestas estas horas aumentan respecto a la cantidad de horas de docencia ver tabla #89 adjunta.

Cursos Diferentes	Horas Semanales	Tiempo Preparación de Clase			
		1	2	3	4
1	De 2 a 4	1	2	2	0
	De 11 a 13	0	0	0	1
2	De 2 a 4	1	0	0	0
	De 5 a 10	2	2	2	1
	De 11 a 13	1	0	0	1
3	De 5 a 10	2	2		0
	De 11 a 13	1	4		2
	Más de 14	0	1		1
4	De 11 a 13	0	1	0	
	Más de 14	2	0	1	
5	De 11 a 13		0	1	
	Más de 14		2	1	
6	Más de 14	1			

Tabla #89 Muestra la relación existente entre las horas que le dedican a la preparación de las clases y la cantidad de cursos y horas de trabajo semanales.

Es decir, mientras más cursos diferentes y horas trabajan a la semana más horas le dedican a la planificación (ver tabla #89). Salvo algunos casos excepcionales quienes dicen dedicar muy pocas horas a la planeación y poseer más de cuatro cursos diferentes semanalmente. Referente a las actividades de conducción, se ha encontrado que aplican actividades centradas en el desarrollo de habilidades y algunos involucran las centradas en los contenidos. Respecto a la evaluación inicial, la tabla #90, muestra que 21 docentes las realizan; se logró identificar que lo hacen los que poseen menos de 10 horas y 3 cursos diferentes.

Cursos Diferentes	Horas Semanales	Evaluación Inicial	
		Si	No
1	De 2 a 4	4	1
	De 11 a 13	0	1
2	De 2 a 4	1	0
	De 5 a 10	0	7
	De 11 a 13	2	0
3	De 5 a 10	1	3
	De 11 a 13	7	0
	Más de 14	1	1
4	De 11 a 13	1	0
	Más de 14	1	2
5	De 11 a 13	1	0
	Más de 14	2	1
6	Más de 14		1

Tabla #90 Muestra la carga horaria de los docentes semanalmente y su relación con las aplicaciones de evaluaciones inicial.

En términos de las formas de evaluación que emplean, coincidieron en que muy pocos de los docentes de la muestra consideran los diarios de campo, portafolios, la elaboración de proyectos, la auto-evaluación y menos aún la coevaluación. Por su parte, la presentación de las asignaciones es tomada en cuenta en mayor medida por los docentes que tienen más de once horas de clase y simultáneamente cuatro o más cursos semanales diferentes (ver tabla #91 en anexo #3).

Lo que permite intuir que los docentes que tienen mayor carga horaria semanalmente no dejan de utilizar diversidad de actividades para la conducción y mucho menos se limitan en las formas de evaluación a implementar, lo cierto es que se inclinan por las presentaciones, las pruebas orales, entre otros que en cierto modo les facilitarían el proceso de corrección. Respecto a la frecuencia con la que discuten los resultados de las evaluaciones con los

estudiantes, se encuentran en la tabla #92 en el anexo #3. En la que se evidencia que la mayoría dijo si darles el tiempo y espacio, pero es importante destacar que quienes cuentan con más de 4 cursos diferentes a la semana son quienes menos las consideran. Lo mismo sucede en relación a las formas en que brindan retroalimentación de las evaluaciones (los que dijeron hacerlo), debido a que quienes tienen tanto pocas horas como pocos cursos pueden realizarla de forma individual o grupal, a través de correos particulares o reuniones con los estudiantes. Mientras que, los que cuentan con mayor cantidad de cursos y horas lo realizan, a través de comentarios y observaciones grupales (tabla #92).

Hasta aquí la descripción general y parte de análisis en relación a las variables control consideradas (números de cursos y horas de trabajo semanales), donde se logró confirmar algunos de los datos ya encontrados con anterioridad y a su vez se lograron dilucidar otras dudas en términos de lo que hacen los docentes; tal como se mencionó al inicio no se consideraron todas las variables debido a que los hallazgos ya comenzaron a ser reiterativos lo que le ha ido dando mayor fortaleza a los resultados obtenidos al inicio.

Con estos resultados, se puede afirmar que los docentes no dejan de aplicar ciertas evaluaciones ni dejan de utilizar determinadas actividades para la conducción de sus cursos por la cantidad de trabajo semanal; lo que sí es evidente es que buscan los recursos que les facilite el tiempo para la corrección de las diferentes actividades. De resto las respuestas siguen permitiendo establecer como punto referencial la experiencia adquirida a través de los años que tienen en ejercicio en educación superior.

Con la información se ratificaron gran parte de los hallazgos del primer apartado producto del análisis general de las frecuencias y correlaciones propuestas en el mismo. Vale la pena destacar que de las variables control consideradas (sexo, experiencia, contrato, horas de trabajo, cursos asignados) se realizó una corrida tomando en cuenta los aspectos más importantes de la docencia, tales como, la planificación, conducción, evaluación de los aprendizajes y lo relativo a formación adquirida.

A grandes rasgos los resultados encontrados en diferentes oportunidades y en relación a diversas variables permitieron afirmar que los docentes reconocidos por la universidad como

los “mejores” son en su mayoría del sexo femenino y con edades por arriba de los 41 años; en cuanto a la formación profesional se pudo confirmar que manejan el inglés como segundo idioma con un nivel avanzado. Todos poseen estudios de licenciatura y maestría en las distintas áreas del conocimiento.

También afirmaron haber recibido inducción a su ingreso como docentes a la institución, aunque una parte de la muestra con mayor experiencia dijeron no haberlos tomado, lo que está fundamentado en que estos cursos no siempre fueron obligatorios dentro de la propia normatividad institucional; aquellos docentes que aseguraron haber recibido dicha inducción dijeron que la misma estuvo centrada en temáticas relativas a la filosofía, normativa y reglamento de la universidad hasta el perfil docente que la misma exige. Se encontró que más de la mitad de la muestra pertenecen al grupo #1 generado respecto a las áreas del conocimiento donde se desempeñan. Son los profesores de tiempo quienes tienen mayor cantidad de horas en promedio semanales, pero con pocos cursos, mientras que, los profesores que trabajan por hora poseen tanto más horas de clase como cantidad de cursos diferentes.

Los profesores están investigando; tanto los de tiempo como parte de los de asignatura; aunque esto no es del todo confiable ya que se les cuestiono si investigaban en temáticas relacionadas con su disciplina.

En planeación se logró asegurar que coinciden en estar dispuestos a incorporar ajustes producto de los resultados de aprendizaje, así como que están dispuestos a diseñar las evaluaciones a implementar, salvo los profesores con mayor carga horaria quienes se limitan a la aplicación de las evaluaciones diagnósticas y formativas. Mientras que las finales son diseñadas por la gran mayoría del grupo. La participación de los estudiantes en el proceso de elaboración de estas planeaciones es nula, debido a que no son considerados, pero en caso contrario si lo son para cualquier ajuste o modificación según sus características académicas.

Relativo a la conducción y las actividades que seleccionan se encontró que dan prioridad a las actividades que están centradas en los estudiantes y el desarrollo de habilidades cognitivas

particulares; mientras que las actividades centradas en los contenidos son también consideradas dentro del proceso de enseñanza de los profesores con mayor experiencia.

En evaluación, se ratificó el poco interés por llevar a cabo pruebas al inicio de los cursos; y la inclinación por seleccionar las formas de evaluación denominadas como tradicionales. Algunos con mayor experiencia acceden a incluir los diarios de campo y portafolios como formas de evaluación final y continua. Aseguraron que estas son establecidas de manera independiente salvo en las licenciaturas donde se aplican los exámenes departamentales. Las formas de retroalimentación que dijeron preferir fueron las que les permiten a los docentes tener un contacto directo con los estudiantes, también por el factor tiempo que les impide enviar correos electrónicos personalizados.

Hasta aquí algunos de los resultados encontrados de manera sintética, de lo que afirman hacer durante el proceso de enseñanza de los grupos, inclusive lo que los hizo merecedores del reconocimiento como los mejores docentes bajo los criterios establecidos por la Universidad Iberoamericana Ciudad de México durante los periodos académicos 2014 y 2015. Se puede deducir que este grupo de docentes se caracterizan por ser flexibles con los estudiantes y sus diferentes formas de aprendizaje, no poseen las habilidades para promover actividades grupales, pero a pesar de ello le brindan la oportunidad de participar y realizar presentaciones que les permitan demostrar conocimientos adquiridos.

Estos fueron algunos de los hallazgos y afirmaciones que se pueden rescatar producto de primeros apartados de análisis establecidos; a continuación, se presenta el tercer y último apartado, pero esta vez en relación a los tres grupos generados en torno a las áreas de conocimiento.

Descripción y Análisis General de Variables Por Área De Conocimiento

Para continuar se organizan los resultados del cuestionario según las áreas de conocimiento que lograron ser merecedoras del reconocimiento por el buen desempeño de sus docentes; se obtuvieron una serie de frecuencias y tablas cruzadas que permitieron evidenciar relaciones entre las disciplinas que imparten y las actividades de enseñanza que llevan a cabo con sus

respectivos cursos y grupos. La información obtenida se dividió en tres grupos, donde cada uno contiene las áreas de conocimiento a las que pertenecen los profesores reconocidos.

En el primero de ellos se incluyen las áreas que tienen que ver con los contenidos de tipo teórico, social y administrativo, el siguiente tiene que ver con las áreas relacionadas con la ciencia y la arquitectura, y el último grupo sólo contiene las respuestas dadas por los profesores pertenecientes al área de la salud y de la conducta. Cada grupo fue clasificado como Grupo 1 está constituido por 22 profesores, que laboran en el área económico – administrativa (5), humanidades (11) y ciencias sociales (6). El Grupo 2 está compuesto por 13 profesores, 5 de arquitectura y diseño, 6 de ingeniería y 2 de ciencias exactas y matemáticas; y el Grupo 3 incluye dos profesores de salud y uno de ciencias de la conducta (ver tabla #5).

Grupo 1. Conformado por 22 sujetos, trece de sexo masculino y diez femenino; 96% dominan el inglés en niveles entre intermedio y avanzado; poseen experiencia y ejercicio docente superior a los catorce años (46%), seis (28%) tienen entre 4 y 10 años desempeñándose en educación superior y el restante está comenzando carrera docente. Otro aspecto a destacar es el tipo de contratación que poseen, donde los contratados por hora representan el 40% de los profesores de este grupo.

En relación a los estudios realizados y las respectivas áreas de conocimiento en la que laboran se encontró que nueve docentes poseen la licenciatura en humanidades y trabajan en esta misma área de conocimiento, ocho tienen la licenciatura en ciencias sociales y laboran entre humanidades y ciencias sociales, por último cinco estudiaron la licenciatura y laboran en el área económico administrativa. Todos poseen maestrías debido a que forma parte de los requerimientos para impartir clase en la institución; diez profesores que trabajan en humanidades tienen maestría en esta misma área o en educación; cinco trabajan y estudiaron la maestría en ciencias sociales, mientras que el restante están distribuidos en los que estudiaron y se desempeñan en lo económico-administrativo. De los talleres de inducción, 20 profesores (90%) reconocieron haber recibido esta inducción y la misma involucró

objetivos, proyectos formativos, normativa, reglamento, filosofía de la universidad, actualización pedagógica y formación en valores (ver tabla #93 adjunta).

Recibió inducción	Económico Administrativas	Humanidades	Ciencias Sociales
Normatividad y Reglamento	4	7	6
Objetivos Proyectos Formativos	5	1	
Filosofía de la Ibero	5	8	6
Disciplinar	2	5	2
Actualización Pedagógica	4	7	3
Formación en Valores	5	8	6
Actualización TICS	2	6	2

Tabla #93 Muestra los profesores que recibieron inducción al ingresar a la universidad y que temáticas fueron abordadas en la misma

Grupo 2. Conformado por profesores de arquitectura – diseño (5), ingeniería (6) y ciencias exactas y matemática (2) sumando un total de trece docentes; la descripción de esta parte de la muestra se encuentra en la tabla #94 adjunta, en la que se puede evidenciar que cuatro son de sexo masculino y los nueve restantes de sexo femenino; todos dominan el inglés entre un nivel intermedio y avanzado. En cuanto a los años de docencia y experiencia profesional nueve tienen más de siete años en ejercicio y cuatro están por debajo de los seis años en ejercicio; los profesores de tiempo completo son cuatro y nueve de asignatura.

Sexo		Idioma						Años de docencia		Contrato	
M	F	Inglés	Francés	Otro							
4	9	Intermedio	5	N C	5	Si	No	De 0 a 3	1	Tiempo	4
		Avanzado	8	Incipiente	7	3	10	De 4 a 6	3	Por hora	9
				Avanzado	1			De 7 a 10	1		
								Más de 14	8		

Tabla #94 Del Grupo 2 formado por los profesores de las áreas de conocimiento Arquitectura y diseño, Ingenierías y Ciencias exactas y Matemática; datos generales.

En términos de formación adquirida estos docentes han realizado la licenciatura en humanidades, economía, administración, matemática, ciencias exactas e ingeniería; a su vez se encuentran laborando en las áreas de arquitectura y diseño, económico administrativa e ingeniería. Las maestrías las realizaron en humanidades, educación, ciencias sociales, economía, administración, matemática, ciencias exactas e ingeniería.

La formación que recibieron al ingresar a la institución; diez profesores afirmaron haberla recibido y la misma incluyó los objetivos, proyecto formativo, la filosofía educativa de la universidad y formación en valores, coincidiendo ello con las respuestas dadas por el grupo anterior; asimismo agregaron que se les mencionó la normatividad y reglamento de la institución. También coinciden al afirmar que dicha introducción no incluyó actualización en el uso de las Tic, pedagogía ni elementos disciplinares, estos aspectos y otros más específicos pueden ser evidenciados en la siguiente tabla #95.

Recibió inducción	Arquitectura y Diseño	Ingenierías	Ciencias y Matemática
TI Normatividad y Reglamento	3	5	0
TI Objetivos Proyectos Formativos	4	4	1
TI Filos Educativa	4	4	2
TI Actualización Disciplinar	1	1	2
TI Actualización Pedagógica	3	3	1
TI Forma Valores	4	4	1
TI Actualización TICS	1	0	1

Tabla #95 Muestra los profesores que recibieron inducción al ingresar a la universidad y que temáticas fueron abordadas en la misma referidos al denominado grupo 2

Grupo 3. El tercer y último grupo de docentes está conformado por tres profesores que forman parte de ciencias de la salud y ciencias de la conducta, todos del sexo femenino que manejan de manera avanzada el inglés e incipiente el francés; una de ellas tiene entre 4 y 6 años de experiencia y las otras dos más de 14 años; dos están contratadas por asignatura/hora y la otra de tiempo completo, estos datos se pueden evidenciar en la tabla #96 abajo adjunta. Con maestrías en humanidades y educación. Aseguran haber recibido inducción sólo una de ellas y esta incluyó la normativa y reglamento de la universidad, objetivos y proyecto formativo, filosofía educativa y la formación en valores ver tabla #97 que se incluye.

Sexo	Idioma				Años de docencia	Tipo de Contrato	
	Inglés		Francés			Otro	
Femenino	A	1	I	1	1	1	1
					De 4 a 6	1	Por hora
					14 más	2	Tiempo
							2

Tabla #96 Del Grupo 3 formado por los profesores del área de conocimiento Ciencias de la salud y de la conducta

Recibió inducción	Salud
TI Normatividad y Reglamento	1
TI Objetivos Proyectos Formativos	1
TI Filos Educativa	1
TI Actualización Disciplinar	1
TI Actualización Pedagógica	1
TI Forma Valores	1
TI Actualización TICS	1

Tabla #97 Muestra los profesores que recibieron inducción al ingresar a la universidad y que temáticas fueron abordadas en la misma referidas al denominado grupo

Con estos datos se pudo caracterizar la muestra en función de los tres grupos generados, considerando aspectos relativos a su formación, características e intereses profesionales, ello como introducción al tercer y último apartado de análisis de resultados, que permitió darles otra perspectiva a los datos encontrados y así determinar si las áreas de conocimiento implican actividades docentes particulares. Para el desarrollo del mismo se tomaron en consideración solo aquellas variables directamente dirigidas a la práctica docente (planeación, conducción y evaluación) y lo que dicen hacer dentro del aula de clase, motivado a que los aspectos relativos a la formación de los docentes y la autovaloración de su desempeño se llegó a la etapa denominada desde la metodología, como el punto de saturación; ya que al momento de incluir diversas variables los resultados fueron reiterativos.

Vale la pena rescatar que en el primer apartado se realizaron una serie de correlaciones y análisis factoriales entre algunas de las variables contenidas en el cuestionario, de donde resultaron otras que permitieron realizar diversas agrupaciones, siendo la primera de ellas la relativa al diseño de evaluaciones durante el proceso de elaboración de las planificaciones de cada profesor, se encontrando que las incluyen pero en distintas medidas, siendo el caso de la tabla #98 adjunta donde se puede observar que los profesores del primer grupo justo el 50% de la muestra dijo hacerlo pero con una baja frecuencia, mientras que del grupo 2 fue el 53% quienes dijeron diseñarlas con una mediana frecuencia. Este resultado ratifica los hallazgos anteriormente presentados acerca del proceso de planeación.

Grupo Área de Conocimiento	Al Planear Diseña las Evaluaciones		
	Bajo	Medio	Alto
1	11	6	5
2	5	7	1
3	2	0	1

Tabla #98 Muestra la relación entre los profesores reconocidos organizados por área del conocimiento y la frecuencia con la que diseñan las evaluaciones durante la planeación

Posteriormente se consideraron las variables (actividades de conducción centradas en los estudiantes y actividades de conducción centradas en los contenidos) relativas a las actividades de conducción que seleccionan los docentes. Donde el grupo #1 estuvo totalmente divididos entre quienes dicen seleccionar las actividades centradas en los estudiantes con una baja, mediana y alta frecuencia, mientras que, el 63% pertenecientes a este grupo también seleccionan las actividades centradas en los contenidos. Por tanto, se evidencia un total equilibrio en las actividades de conducción. Relativos al grupo #2 se encontró que en su mayoría les dan una frecuencia media de uso mientras que estos mismas tienen frecuencia baja en las centradas en los estudiantes (ver tabla #99 adjunta).

Grupo Área de Conocimiento	Centrado en el Estudiante			Centrados en los Contenidos	
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio
1	7	8	7	8	14
2	7	4	2	5	8
3	1	1	1	2	1

Tabla #99 muestra la relación entre los profesores reconocidos organizados por área del conocimiento y la frecuencia con la que seleccionan actividades de conducción centradas en los estudiantes o en los contenidos

Con los resultados encontrados en cuanto a las actividades de conducción de los grupos 1, 2 y 3, relativos a las áreas del conocimiento a la que pertenecen, se encontró que existe una amplia diversidad de preferencias y frecuencias de uso, que no permiten realizar grandes afirmaciones, más allá de que todos consideran ambos tipos de actividades, pero con distintas frecuencias. En términos de lo que pretenden lograr con la selección de este grupo de actividades de conducción se encontró que los tres grupos coinciden en hacerlo por lograr el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes y por la formación de individuos éticos con una frecuencia que va desde media hasta alta (ver tabla #100 adjunta).

Grupo	Áreas de Conocimiento	Alumnos Éticos			Habilidades en los Alumnos		
		Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
1		7	9	6	7	10	5
2		6	6	1	5	5	3
3		1	0	2	1	2	0

Tabla #100 muestra la relación entre los profesores reconocidos organizados por área del conocimiento y la frecuencia con la que seleccionan actividades de conducción que promuevan el desarrollo de determinadas habilidades en los estudiantes.

Ello lo que indica es que los docentes reconocidos por la institución están seleccionando las actividades de conducción por lograr el desarrollo de estudiantes integrales y con la ética que inicialmente promete la universidad en su ideario académico. Es importante destacar que al generar la variable habilidades en los estudiantes fueron agrupadas aquellas que tenían que ver con el desarrollo de estudiantes críticos, que sepan hablar, pensar, escribir, defender diferentes puntos de vista, entre otros que le darán apertura al mundo profesional y social.

Por último, se consideraron las variables generadas en torno a las formas de evaluación que dicen los docentes emplear con mayor frecuencia, donde es importante recordar que las mismas se realizan en función del mejoramiento no solo de los estudiantes sino de la práctica del propio docente; los resultados encontrados para cada uno de los grupos propuestos evidencian que los profesores pertenecientes a las áreas económicos-administrativas, sociales y humanidades prefieren en un 41% las evaluaciones tradicionales, tales como los exámenes, presentaciones, reportes, entre otros (ver tabla #101 adjunta).

Áreas de Conocimiento	Evaluación Tradicional			Auto Y Co - evaluación			Diarios y Portafolios		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
1	9	8	5	14	1	7	16	1	5
2	5	4	4	8	1	4	5	0	8
3	1	2	0	2	1	0	2	1	0

Tabla #101 muestra la relación entre los profesores reconocidos organizados por área del conocimiento y la frecuencia con la que seleccionan determinadas formas de evaluación

Mientras que, el 36% lo usan con una frecuencia media, lo que permite afirmar que la mayoría de los docentes reconocidos prefieren usar este tipo de evaluaciones. Resultado que ya se ha encontrado al incorporar el resto de las variables control del cuestionario. Por su parte más del 62% dijo usar con baja frecuencia evaluaciones como diarios de campo, portafolios, auto

evaluación y co – evaluación. Estos resultados en torno al grupo #1 permiten afirmar lo anteriormente expuesto en términos de las formas de evaluación.

En este mismo sentido, pero con respecto al grupo #2 se puede evidenciar que el 68% también dijeron darle prioridad a las formas de evaluación tradicionales tal y como ha venido observando, pero vale la pena destacar que en todo momento se encontraba un porcentaje de docentes que si consideran con una alta frecuencia las actividades de evaluación más innovadoras (diarios de campo y portafolios), docentes que a partir de la tabla #101 pudieron ser calificados como pertenecientes al grupo #2, es decir, de arquitectura, diseño, ciencias exactas y matemáticas. Lo que es coherente debido a que estas carreras requieren de otro tipo actividades evaluativas que le permitan a los estudiantes aplicar cada uno de los conocimientos adquiridos en los diferentes cursos.

Culminado el análisis de las áreas de conocimiento en la que se desempeñan se puede afirmar que permitió clarificar información que hasta el momento no se lograba dilucidar en torno al quehacer docente y otra fue ratificada al ser comparada con análisis previos. Se puede afirmar que producto de las relaciones ya establecidas, correlaciones y análisis factoriales, los grupos generados y las variables control, se logró discernir uno de los objetivos, el cual consistía en identificar lo que dicen hacer este grupo de docentes que los caracteriza y que aspectos les diferencian del resto de los profesores que los hizo acreedores de un reconocimiento como los mejores durante los periodos académicos 2014-2015.

El capítulo que a continuación se presenta contiene respuestas y afirmaciones obtenidas, una síntesis que condensará la información encontrada a lo largo de cada uno de los análisis y hallazgos en torno al quehacer docente para posteriormente establecer relaciones e identificar los estilos docentes fundamentados en la literatura consultada.

CAPITULO VII LOS “MEJORES” DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO Y SUS ESTILOS DE ENSEÑANZA.

Al analizar las respuestas obtenidas producto de la aplicación del cuestionario, se destacaron una serie de hallazgos que permitieron caracterizar el quehacer de este grupo de docentes; es importante resaltar que la muestra estuvo conformada por los docentes que fueron reconocidos como los “mejores” en términos de su desempeño.

Al inicio del capítulo “Descripción Y Análisis De Resultados” se incorporó la caracterización del cuestionario en relación a cada una de las secciones que lo estructuran, posteriormente y producto de la visualización de resultados provenientes de las primeras dos secciones se pudo identificar la heterogeneidad de la muestra. Lo que permitió afirmar que la universidad destacó la labor de docentes con diferentes edades, diversa experiencia en educación superior y pertenecientes a diferentes áreas del conocimiento (a pesar de que en su mayoría eran pertenecientes a las áreas económico, administrativa, sociales y humanidades). Esta heterogeneidad en algunos casos dio pie a la diversificación de los resultados, pero en otros brindó riqueza a la investigación.

La muestra estuvo conformada por hombres y mujeres de forma equitativa, debido a que solo se superaban entre sí, por 5%, es decir, quedó demostrado que dentro de los estándares de la institución no existen preferencias de género. Adicionalmente, se encontró que no fue posible identificar mayores diferencias entre lo que dicen ellas hacer durante del proceso de planeación, conducción y evaluación de los aprendizajes en relación al sexo opuesto.

Se puede afirmar que la experiencia y los esfuerzos que este grupo han realizado en términos de formación, actualización y prácticas están siendo reconocidos por parte tanto de la institución como de los propios estudiantes, quienes están evaluando de manera positiva no solo a los docentes que emplean estrategias de conducción innovadoras, sino a aquellos que siguen dando clase bajo el lente tradicional. En ocasiones la antigüedad del docente puede

significar un importante freno para el cambio y la innovación, pero si sus formas particulares de conducir y evaluar les sigan dando resultados favorecedores, no pueden dejar de considerarse como buenas prácticas docentes.

Con los estudios realizados y las titulaciones adquiridas se demostró una vez más que si realizan aportes positivos al mejoramiento de la práctica dentro de las aulas de clase de forma independiente a las áreas del conocimiento en la que se desempeñen, debido a que cada área le brinda las herramientas requeridas para desempeñarse en las mismas. Por tanto, los estudios realizados y los niveles académicos adquiridos si caracterizan un buen docente.

En caso contrario los cursos de actualización resultaron no ser indispensables para llegar a ser buen profesor, pero quienes, si los han tomado, resaltaron la aplicabilidad de los mismos ya que de estos cursos han obtenido las herramientas para mejorar su desempeño. Siendo este el caso de aquellos que tomaron los cursos por sugerencias de la propia universidad y que después de un tiempo mejoraron de tal manera que los estudiantes e institución lo evidenciaron y reconocieron. En este sentido, las temáticas en las que mayoritariamente se han formado, resultaron ser las relativas a la práctica docente y sus implicaciones, es decir, la planeación y evaluación de los aprendizajes. Lo que indica que quienes han tomado cursos, cualesquiera sean las razones lo han hecho en contenidos disciplinares con el objeto de mejorar su propia práctica, a través de aprender a organizar de los cursos, el cómo impartir los contenidos de cada área del conocimiento, en las formas de recolectar evidencias de aprendizaje y en qué medida los mismos fueron adquiridos.

Como formación adquirida también se pueden mencionar los cursos de inducción que recibieron al comenzar a formar parte de la universidad; cursos que tienen la calificación de obligatorios. Algunos de los docentes dijeron no haberlos tomado lo que fue justificado al relacionarlos con las variables años de experiencia. Debido a que al revisar diversos documentos se encontró que la obligatoriedad de los mismos quedo establecida a partir del 2012. Por su parte quienes dijeron haber participado en estos cursos también dijeron que los mismos incluyeron fundamentalmente temáticas relacionadas con la universidad, con la salvedad de las profesoras pertenecientes a las áreas de ciencias de la conducta y ciencias de

la salud quienes aseguraron que incluyo contenidos disciplinares y actualización pedagógica, lo que indica que adicional a la formación que la propia universidad estructura para los docentes, los propios departamentos con la independencia que les caracteriza pueden incorporar formación adicional al personal que con ellos se van a desempeñar.

Se identificó que un porcentaje de la población si hace investigación, a pesar de que la propia estructura de la pregunta tuvo una limitante que fue identificada a posteriori ya que se les cuestionó si realizaban investigación en lo disciplinar, y luego otras temáticas; lo que impidió a quienes, si realizan investigación, pero únicamente en aspectos pedagógicos u otra área no tuviesen acceso al resto de las opciones. Sin embargo, se obtuvo que al menos la mitad de los profesores que la universidad califica como los “mejores” dijeron si hacerlo y no solo en lo disciplinar, también en planeación, evaluación y pocos en estrategias de conducción; por tanto, puede seguir considerándose para su proceso de formación continua.

Lo que permite afirmar, que realizar investigación e incorporarse a cursos de actualización es fundamental para su formación y desarrollo personal - profesional, lo que mejora su ejercicio en beneficio de los estudiantes universitarios, reiterando que ello es aplicable solo para un porcentaje del grupo, ya que dentro de la heterogeneidad de la muestra se encontró a quienes afirmaron no investigar ni haber tomado cursos de actualización, aspecto que no les limitó a hacerse acreedores del reconocimiento.

Respecto a la práctica docente; para ser un buen profesor es importante estar dispuesto a realizar ajustes a sus planificaciones según sean las necesidades académicas de los estudiantes mas no estar en la disposición de realizar cambios según los intereses del grupo; lo que indica que un buen profesor es flexible y busca que sus cursos respondan a las necesidades de los estudiantes. Llamó la atención que los docentes están dispuestos en diferente medida a diseñar las evaluaciones a implementar a lo largo de los cursos, destacando que no están del todo de acuerdo con el diseño y aplicación de evaluaciones diagnósticas y formativas lo que contradice los momentos de la clase; donde desde la postura de algunos es importante conocer las debilidades y fortalezas de los estudiantes para dar inicio a un curso con resultados favorecedores.

Este grupo destacó la importancia de la flexibilidad tanto al planificar como en el propio proceso de conducción y la aplicación de evaluaciones al final de los cursos ante las pruebas diagnósticas. Es decir, son flexibles, pero a su vez prefieren cerrar cada curso con la “rigurosidad” que brinda la aplicación de evaluaciones/pruebas finales.

Cuando se quiso identificar a los docentes que dijeron si diseñar estos tipos de evaluaciones se encontró que son mayoritariamente consideradas por aquellos que cuentan con poca experiencia docente o en su defecto pocos cursos diferentes por atender a la semana; lo que confirma que mientras más cursos diferentes tengan los docentes menos podrán atender las necesidades específicas de cada grupo. De forma adicional, se puede entender que los docentes que poseen poca experiencia recurren en mayor medida a la aplicación de dichas evaluaciones, lo que puede estar siendo motivado tanto por seguir los pasos “establecidos” como por demostrar habilidades ante los grupos. Lo más relevante en este sentido es que los profesores están interesados en dichas evaluaciones, pero en muchos casos las propias condiciones de empleo no lo permiten.

Teniendo como punto de partida, que estos docentes están dispuestos a realizar ajustes a las planeaciones, se comprobó que son efectivamente flexibles debido a que también están dispuestos a hacerlo durante las actividades de conducción. Vale la pena destacar, que un porcentaje muy pequeño de docentes no están dispuestos a considerar las características de los estudiantes para realizar ajustes a sus actividades, lo que indica que independientemente del ritmo de aprendizaje de los estudiantes mantienen el mismo nivel de sus actividades; y a pesar de ello están siendo considerados como “buenos” profesores.

Tradicionalmente se diría que “buenos” docentes son los que permiten a los estudiantes discutir y ayudarse entre sí, aunque también fue demostrado que son “buenos” los que prefieren dar clase de manera unidireccional; en este sentido también se encontró que entre las mejoras que solicitan se encuentra el aprender a promover actividades de este tipo. Lo que indica que reconocen los beneficios de las actividades grupales, pero a su vez reconocen sus debilidades de formación.

Demostraron afinidad y preferencia en relación a la implementación de las presentaciones en clase, el establecimiento de relaciones entre los contenidos temáticos de la disciplina y las problemáticas sociales actuales con el objeto de promover el desenvolvimiento de los estudiantes no sólo dentro del aula sino también fuera de ellas abarcando el ambiente laboral y la sociedad en general. Ratificando con ello el objetivo de mantener a los estudiantes en un proceso constante de reflexión acerca de la realidad social que viven. Se encontró que resaltan la importancia de la enseñanza integral, es decir, van por el desarrollo de habilidades y destrezas por parte de los estudiantes, sin olvidar lo que tiene que ver con los contenidos temáticos y conceptuales.

Fue posible identificar a los docentes que no creen aplicable a su área del conocimiento el que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico, validen diversas formas de pensar, tengan un punto de vista fundamentado y promuevan entre poco o nada las actividades que requieren del apoyo entre los compañeros. Por tanto, valdría la pena preguntarse ¿será que esta porción de docentes demuestra preferencias por las actividades centradas en su propio ejercicio? Dejando de lado en todo momento la participación de los estudiantes como aprendices, y que a su vez estos estén siendo reconocidos como los “mejores”.

No fue posible establecer grandes afirmaciones en términos de las actividades de conducción que seleccionan, pero si fue evidente el interés por emplear diversidad de formas para hacerle llegar la información a los grupos, que van desde las más innovadora hasta la más tradicionalista; también se pudo afirmar que existe congruencia entre las actividades seleccionadas y las habilidades que buscan desarrollar en los estudiantes. Ya que lograr que los futuros profesionales hablen y escriban claro, piensen de manera crítica y conozcan la realidad actual tanto social como profesional, solo se consigue a través de actividades de conducción que les obliguen a discutir con sus compañeros, a realizar presentaciones, establezcan relaciones en diversos contextos y situaciones de la realidad, entre otras.

Estos resultados pueden estar afectados por la formación docente e inclusive intereses profesionales; debido a que cada uno es responsable de los contenidos que imparte y la forma

en que lo hace; se pudo evidenciar que, a pesar de haber demostrado coincidencias en términos de la planeación, el implementarla va a variar de acuerdo a cada docente.

Desde el punto de vista de la evaluación, demostraron interesarse por la aplicación de actividades orientadas a explorar y compartir con el grupo los conocimientos que traen consigo, es decir, ideas previas, lo que fundamenta uno de los hallazgos de la planeación, donde se dijo que un poco más de la mitad de los profesores reconocidos si aplican estas evaluaciones al inicio de los cursos independientemente de los instrumentos que seleccionen para ello ya que les interesa identificar los conocimientos que poseen los estudiantes al ingresar a un curso.

Lo que permite afirmar que los docentes incluyen diversidad de formas de evaluación durante un periodo escolar, tienen inclinación por aquellas que implican la transcripción de documentos. Pueden considerar diversidad de actividades, pero siguen creyendo en la veracidad y efectividad de los exámenes para determinar si el proceso de aprendizaje ha cumplido con los objetivos. Adicional a estos resultados se encontró que no todos se toman la tarea de organizar proyectos; salvo algunos de los profesores que están dispuestos a evaluar a través de diarios de campo y portafolios, siendo estos los que pertenecen a áreas del conocimiento de las humanidades, ciencias sociales, administrativas y económicos, con la mayor experiencia profesional en educación universitaria.

Un aspecto a resaltar tiene que ver con la disposición a darle la palabra al estudiante para presentar sus dudas y argumentar sus aprendizajes adquiridos a través de la participación y de las presentaciones en clase; reiterando que no dejan de lado la rigurosidad que implican los exámenes a lo largo y al final de los cursos. Es importante destacar que estos resultados de unanimidad en relación a los exámenes coinciden con la misma variable expuesta en el proceso de elaboración de la planificación.

Independientemente de las formas de evaluación que dicen seleccionar se logró demostrar que son los propios docentes quienes los establecen, lo que ratifica la libertad de cátedra de cada departamento; sin embargo, y a pesar de que se dijo que han recibido formación en

estrategias de evaluación siguen mostrando afinidad por las formas de evaluación tradicional, exámenes, presentaciones, participación y la asignación de trabajos.

Relativo a la autovaloración, hay que recordar que entre los hallazgos encontrados están las coincidencias entre lo que dicen planificar y el cómo llevan a cabo el proceso de evaluación de los contenidos; lo que explicaría que afirman mantener una muy buena comunicación con los estudiantes, fundamentado en sus formas particulares de conducir la clase y a sus estilos personales de docencia; debido a que es el profesor quien busca seleccionar las formas que le permitan una mejor relación con sus alumnos y, en consecuencia, el establecimiento de ambientes que faciliten el aprendizaje y les mantenga motivados

Otras de las razones que los llevan a mantener una muy buena relación con los estudiantes y que los llevó a ser reconocidos por la universidad es el hecho de que destacan como algunas de sus mayores cualidades el manejo que tienen de los conocimientos disciplinares, su sentido del humor, el respeto que piden e imponen dentro del aula, cumplir y hacer cumplir las reglas institucionales establecidas, demostrar seguridad y confianza en sí mismo y el escuchar los intereses e inquietudes de los estudiantes.

Aseguraron que los resultados que han obtenido en el proceso de enseñanza se lo deben básicamente a ellos mismos, más allá de sus conocimientos y habilidades, en el cómo enseñan y al establecimiento de lineamientos a cumplir dentro del aula. El reconocer las debilidades en términos de práctica también los hace mejores docentes, donde algunas de las que consideran de gran importancia para ejercer una buena práctica son manejar los contenidos del área y saber transmitir la información a los grupos con sus respectivas diferencias; donde estos aspectos coinciden con el resto de las respuestas en el cuestionario, debido a que en reiteradas oportunidades declararon la importancia de la actualización en lo disciplinar y en tomar en consideración las características de los estudiantes

Para concluir, mantienen una excelente comunicación con sus estudiantes y ello se debe a sus formas de ser y de ejercer la profesión; tienen plenamente identificadas sus fortalezas y debilidades docentes; se interesan por su mejoramiento profesional y las implicaciones que este tiene sobre los estudiantes. Además de que son flexibles ante las diferentes formas y

estilos de aprendizajes de los estudiantes a través de la incorporación de ajustes, aunque ello no implica el dejar de aplicar exámenes/pruebas al final de cada proceso.

Identificación de Estilos de Enseñanza

Al caracterizar, describir e identificar las actividades que forman parte de la práctica de los docentes y las acciones que desarrollan para enriquecer su labor de enseñanza, tiene que ver con la identificación de los estilos que les caracteriza como profesores (Isaza y Henao,2012) por tanto los análisis realizados permitirán cumplir con el objetivo inicial de la investigación, el cual ha sido el “Analizar la prácticas de los profesores reconocidos por su desempeño docente durante los periodos académicos otoño 2014 y primavera 2015 en la Universidad Iberoamericana Cd. de México” con el fin de identificar y caracterizar sus estilos de enseñanza. La literatura sugiere que, para llevar a cabo la identificación de estilos de enseñanza, es necesario tomar en consideración la postura del docente, sus actividades de desempeño y los estilos que se encuentran establecidos en la literatura, para poder realizar generalizaciones en estos términos.

A continuación, se tomaron cada una de las afirmaciones realizadas a lo largo del análisis y se relacionaron con los estilos propuestos por Gargallo, Suárez, Garfella y Fernández (2011), recordemos que proponen dos estilos de enseñanza; cada uno dividido en seis categorías; que buscan caracterizar lo que hacen los docentes en los distintos momentos de la práctica. Para el mismo se fueron agregando tanto las coincidencias como las diferencias entre lo que establece como definición y los hallazgos producto de la investigación.

Estilos identificados según Gargallo, Suárez, Garfella y Fernández (2011)

Clasificación	Tipo	Descripción
Estilo centrado en el aprendizaje del alumno.	Concepción del conocimiento	Caracterización. No es fijo, es una construcción. La responsabilidad de organizar y transformar conocimiento es del profesor y alumno.
		Hallazgos: Se encontró que la gran mayoría de los profesores de la muestra realizan planificaciones antes de iniciar un curso pero a su vez estas están a la disposición de ajustes producto tanto de las características de los estudiantes como de los criterios del docente.
	Concepción del aprendizaje	Caracterización. Proceso de construcción personal del conocimiento, da lugar a cambios conceptuales y personales, para interpretar la realidad.
		Hallazgos: Los ajustes que cada docente considere incorporar a sus planificaciones y la posibilidad de implementar actividades durante el proceso de conducción que requieran del establecimiento de relaciones entre los contenidos disciplinares, la experiencia y la realidad social del contexto fueron parte de los hallazgos independientes de las variables control consideradas que implementan los docentes con el objeto de producir y transmitir conocimientos.

Clasificación	Tipo	Descripción
Estilo centrado en el aprendizaje del alumno.	Concepción de enseñanza-papel del profesor	Caracterización. La construcción del conocimiento es iterativa. El profesor es un facilitador que conoce su materia y tiene formación pedagógica
		Hallazgos: En este sentido los docentes resaltaron como una de sus fortalezas el dominio de los contenidos disciplinares de las áreas en que se desempeñan. Reconocieron sus debilidades desde el punto de vista pedagógico, siendo algunas de ellas abordadas a través de cursos de actualización y proyectos de investigación; actividad no considerada. en todos los casos.
	Metodología docente	Caracterización. Varía los métodos en función de objetivos y contexto. La interacción es bidireccional: se considera al estudiante.
		<p>Hallazgos: los docentes de la muestra estuvieron dispuestos a variar los métodos no solo en función de los objetivos y el contexto sino también en función de las características de los estudiantes y sus necesidades de aprendizaje.</p> <p>Hallazgos: se logró evidenciar que los métodos de conducción pueden ser diversos tanto en bienestar de los estudiantes como producto de la formación del docente.</p> <p>Hallazgos: La bi-direccionalidad del proceso de enseñanza se observó en los profesores con mayor experiencia en educación superior y que cuentan con pocas horas de trabajo semanales y menos de cuatro cursos diferentes.</p>

Clasificación	Tipo	Descripción
Estilo centrado en el aprendizaje del alumno.	Materiales de aprendizaje	<p>Caracterización. Se utilizan diversos materiales de cara a que el estudiante sintetice la información y la critique.</p>
		<p>Hallazgos: En este sentido los hallazgos fueron diversos debido a que los profesores evidenciaron mostrar cierta preferencia por las actividades de conducción que fueron denominadas como centradas en el estudiante, el cual les permitían el desarrollo de determinadas habilidades. Hallazgos: los recursos tecnológicos que dicen utilizar, fueron los de tendencia tradicional; mientras que los más innovadores eran dominados por un grupo poco significativo de docentes con mayor experiencia lo que permitió afirmar que estos no solo están dispuestos a realizar ajustes directamente a sus planeaciones, sino que están abiertos a incorporar nuevas tecnologías. También se pudo evidenciar interés por la necesidad de formación en este sentido; es decir, afirmaron requerir capacitación para el uso instruccional de las Tic.</p>
		<p>Hallazgos: Respecto a las actividades de conducción que emplean y los recursos tecnológicos que dominan tienen en común que son seleccionados por parte de los docentes con el objeto de lograr desarrollar en los estudiantes una serie de habilidades particulares, tales como el escribir, hablar y pensar de manera crítica.</p> <p>Hallazgos: los recursos que dominan la gran mayoría de los docentes fueron los procesadores de textos, el correo electrónico, power point y las búsquedas a través de la web.</p>

Clasificación	Tipo	Descripción
Estilo centrado en el aprendizaje del alumno.	Metodología de evaluación	<p>Caracterización. El profesor utiliza exámenes que le permiten valorar si el estudiante ha construido conocimientos. El <i>feed-back</i> se ofrece para que aprenda a autoevaluarse</p>
		<p>Hallazgos: En este sentido las formas de evaluación estuvieron más claras; debido a que coincidieron en evaluar a través de exámenes/pruebas tanto finales como continuas y por la solicitud de reportes, presentaciones, ensayos, entre otras que requieren de trabajo individual de los estudiantes.</p> <p>Hallazgos: En cuanto a la autoevaluación, se encontró que no la consideran con ninguna frecuencia ni bajo condiciones particulares; en sustitución a ello se aseguran de brindar retroalimentación de las diferentes actividades evaluativas por medio de discusiones bien sean generales al grupo o individuales a cada estudiante.</p>
Estilo centrado en la enseñanza del docente.	Concepción del conocimiento	<p>Caracterización. Existen conocimientos limitados por la disciplina a transmitir. Su responsabilidad es organizar y transmitir el conocimiento.</p>
		<p>Hallazgos: En este sentido la organización si la realizan los profesores pero antes de ser transmitidas son discutidas y adaptada a los diferentes cursos;</p>

Clasificación	Tipo	Descripción
Estilo centrado en la enseñanza del docente.	Concepción del aprendizaje	Caracterización. Adquisición o incremento de conocimientos que el estudiante utilizará en la disciplina.
		Hallazgos: Los docentes coincidieron en seleccionar actividades que promueven la aplicación de los contenidos disciplinares, tanto a la experiencia, la realidad social, la adquisición de habilidades y algunos casos (mayor experiencia) la relación entre compañeros.
	Concepción de enseñanza-papel del profesor	Caracterización. Trasmisión de conocimientos del profesor. Lo más importante para ser un buen profesor, es dominar la materia, estar al día y explicar, facilitando la comprensión de los alumnos.
		Hallazgos: Los profesores de la muestra reconocieron como fortaleza el dominar los contenidos de la materia, sobre todo los de poca experiencia; mientras que, los de mayor experiencia reconocen el requerir actualización.
	Metodología docente	Caracterización. Clase magistral y exposición del profesor. La interacción es unidireccional.
		Hallazgos: Un pequeño, pero no despreciable porcentaje de profesores afirmaron no priorizar actividades de conducción centradas en los estudiantes, en los contenidos ni en la interacción entre grupos. Lo que llevo a deducir que pueden estar centrando la enseñanza en sí mismos. Información que no pudo ser confirmada a pesar de que los docentes afirmaron que su éxito profesional se debe principalmente a sus estilos de enseñanza.

Clasificación	Tipo	Descripción
Estilo centrado en la enseñanza del docente.	Materiales de aprendizaje	Caracterización. Se utilizan preferentemente apuntes del profesor y/o libros de textos.
		Hallazgos: Entre las opciones que se les proporcionaron a los docentes como recursos no se incluyeron libros de textos o apuntes, y cuando se les dio la libertad de incluir algún adicional tampoco lo incluyeron, es decir, en los reconocidos no emplean este tipo de recursos.
	Metodología de evaluación	Caracterización. El examen está orientado a que los alumnos repitan. Lo fundamental es que los alumnos repitan conocimientos.
		Hallazgos: le dieron prioridad a los exámenes parciales y finales pero estos como complemento de otras actividades que permitan la valoración de los aprendizajes adquiridos.

Cuadro #5 A las doce categorías que dividen de manera equitativa los estilos centrados en el aprendizaje (centrado en los estudiantes) y los estilos centrados en la enseñanza (centrados en los docentes), se les incorporó en qué coincidieron las respuestas encontradas y clasificadas cada una en caracterización y hallazgos. **Fuente:** Elaborada a partir de Gargallo, Suárez, Garfella y Fernández (2011, pp. 14-16) y complementada por Cova (2016)

Tal como se pudo evidenciar en cada una de las respuestas y relaciones establecidas en las diferentes categorías sugeridas para los estilos propuestos por Gargallo, Suárez, Garfella y Fernández (2011, pp. 14-16),; hubo coincidencias tanto en el estilo centrado en los docentes como en los estudiantes, pero fueron notablemente destacables aquellos que están centrados en los estudiantes ya que en todas las categorías se encontraron similitudes y respuestas que coincidían en cada una de las categorías. En caso contrario, se encuentran las centradas en los profesores donde hubo semejanzas, pero con ciertas limitaciones. Por lo que se puede afirmar y fundamentado en Gargallo, Suárez, Garfella y Fernández (2011), que la mayoría

de los profesores reconocidos cumplen con las características de un estilo de enseñanza centrado en los estudiantes debido a que se encontraron similitudes en cada una de las categorías.

Buscando otras semejanzas en función de los estilos de enseñanza propuestos para la estructura de la investigación; es importante destacar que el cuadro que a continuación se adjunta es producto de una síntesis y análisis de cada uno de los estilos docentes sugeridos por sus respectivos autores. Donde cada una de estas propuestas tuvo como punto de partida la estructura y conceptualización realizada inicialmente por Grasha para la identificación de los estilos docentes y luego en términos de los intereses propios de cada investigación y las características del contexto de implementación dicha lista de estilo fue cambiando.

Se tomaron primeramente la propuesta realizada por Grasha (1999) en términos de los posibles estilos de enseñanza y se incorporaron los estilos propuestos por otros dos autores y se relacionaron entre sí con el objeto de obtener una sola estructura que los incluyera; posteriormente se fueron incorporando a dicha estructura los hallazgos encontrados a lo largo de cada uno de los análisis y finalmente poder identificar qué estilos que enseñanza fueron los que predominaron entre los docentes calificados como los “mejores” de la institución durante los periodos académicos descritos con anterioridad. Los resultados encontramos se muestran a continuación en el cuadro abajo adjunto:

Estilos identificados según Grasha 1999, Monereo, Castello, Clariana, Palma y Pérez en 2004 y Patiño 2015

Categoría	Estilos	Descripción	Hallazgos
Centrado en el Docente como Autoridad	Experto Grasha 1999	Le hace saber a los estudiantes sus conocimientos. Propone actividades desafío para mejorar competencias específicas. Se enfoca en la preparación conceptual. Resalta los contenidos disciplinares. Propone actividades que involucren desarrollo de habilidades integrales.	<ul style="list-style-type: none"> • Promueven en su mayoría actividades centradas en el desarrollo de habilidades; • Seleccionan actividades de conducción con la intención de desarrollar habilidades como leer y escribir de forma clara, pensar y actuar de manera crítica y reflexiva. • Reconocen como una fortaleza el saber hacer cumplir las normas establecidas por la institución y las internas del curso • Declaran como fortaleza el dominio de los contenidos disciplinares, aunque no dan prioridad a las actividades centradas en estos.
	Formal Monereo, Castello, Clariana, Palma y Pérez en 2004	Planificaciones detalladas y cerradas que comunican a los estudiantes. No admiten improvisación. No se salen de los contenidos de la planificación. Promueven actividades que desarrollan las formas de pensar. Su interés es formar estudiantes reflexivos	
	Institucional Disciplinado Patiño, 2015	Se preocupan por cumplir con el programa. Mantienen un comportamiento institucional. Imponen su papel de autoridad dentro del aula. Hace saber quien maneja los contenidos. Establecen lo que se espera en lo académico y comportamiento. Planean detalladamente. No faltan y son puntuales.	

Centrado en el Docente como Fuente del Conocimiento - Reflexivo	Formal / Autoridad Grasha, 1999	Destaca los errores y habilidades de los estudiantes. Establece metas. Establece reglas. Da retroalimentación. Se centra en lo disciplinar	Los docentes: <ul style="list-style-type: none"> • Establecen reglas a cumplir dentro y fuera del aula. • Seleccionan actividades de conducción con la intención de desarrollar habilidades como leer y escribir claro, pensar y actuar de manera crítica y reflexiva. • Reconocen como una fortaleza el saber hacer cumplir las normas establecidas por la institución y las internas del curso, al imponer su autoridad.
	Estructurado Monereo, Castello, Clariana, Palma y Pérez en 2004	Su planeación es importante, por tanto, la organiza de manera coherente y estructurada. Busca cumplir con la planificación. Resalta los contenidos disciplinares. Favorecen el aprendizaje teórico. Promueven actividades que desarrollen habilidades teórico conceptual.	
	Académico Patiño, 2015	Pensamiento crítico y reflexivo. Resaltan lo académico de estándares establecidos. Contenidos disciplinares son el valor de la formación. Establece instrumentos, normas y objetivos. Demuestran dominio conceptual por la búsqueda de respeto. Proponen libros y datos reciente. Se preocupa por generar calidad de reflexión crítica.	

Centrado en el Docente y el estudiante Flexible dentro de la Normativa	Modelo / Personal Grasha, 1999	Establece formas de comportamiento en el aula. Promueve la enseñanza a través de ejemplos personales. Supervisa el proceso de enseñanza. Guía y dirige las actividades propuestas. Utiliza la observación para evaluar y considera la participación. Establece modelos y normas dentro del aula de clase.	<ul style="list-style-type: none"> • Entre sus fortalezas, destacan el establecer normas de trabajo y comportamiento dentro del aula; • Coincidieron en elaborar planificaciones flexibles ante las características de los estudiantes y el contexto en el que se desenvuelven, ello a través de los resultados progresivos de la clase o a través de discusiones previas con docentes; • Seleccionan actividades de conducción que les permite establecer relaciones con la realidad; • Seleccionan actividades de conducción con la intención de desarrollar habilidades como leer y escribir de forma clara, pensar y actuar de manera crítica y reflexiva. • Mantienen una buena vinculación y comunicación con los estudiantes y relacionan este tipo de comunicación con sus estilos docentes y con sus formas particulares de dar la clase, aunque también se lo atribuyen a las propias características de los estudiantes • Valora la participación en clase.
	Funcional Monereo, Castello, Clariana, Palma y Pérez en 2004	Sus planificaciones son flexibles. Evalúa y discute la de la planificación. Se preocupa por lo práctico y procedimental. Propone constantemente ejemplos de la cotidianidad y realidad. Se preocupan por la participación activa y reflexiva	
	Involucrado Patiño, 2015	Busca entablar vínculos con los estudiantes. Brindan atención personalizada en las actividades que promueven. Se centran en lo práctico y afectivo. Organizan actividades extra clase. Considera los problemas e inquietudes para proponer ejemplos. No se mantienen rígidos a una planificación	

Centrado en el Estudiante como Ser Reflexivo y Social	Facilitador Grasha, 1999	Promueve la interacción entre los estudiantes. Utiliza el pregunteo en la exploración. Realiza exploraciones y ajusta contenidos. Motiva a los estudiantes en la toma de decisiones fundamentadas. Estudiante independiente. Desarrolla proyectos. Proporciona ánimo y apoyo al logro. Es flexible. Destaca las necesidades.	<p>Los docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De mayor experiencia y femeninas indagan conocimientos previos a través de la pregunta; • Indagan de manera formal o informal para la ajustar planeaciones; • Entre las cualidades que poseen destacaron la habilidad de generar ambientes de confianza y de motivar a los estudiantes en formación; • Incorporan todos aquellos ajustes que sean requeridos según las características de los estudiantes; • Les permiten participar en clase y presentar sus actividades evaluativas; • No dan protagonismos a estudiantes pero les permiten desenvolverse sin darle prioridad a la conceptual.
	Abierto Monereo, Castello, Clariana, Palma y Pérez en 2004	Incorporan contenidos ajustados. Realiza ajustes a las planificaciones. Motiva a los estudiantes con el uso de actividades novedosas. Promueven originalidad. Buscan actividades en las que los estudiantes se puedan desenvolver según su creatividad. Actividades en torno a problemas reales. Permite movilidad del estudiante y participación activa en su enseñanza	
	Artístico – Intuitivo Patiño, 2015	Combinan lo lúdico, creativo, imaginativo y original. Son docentes activos, extrovertidos. Promueven la libertad de acción. Lo conceptual no es primordial. Permite al estudiante desenvolverse como protagónico	

Centrado en el Estudiante como Independiente	Delegador Grasha, 1999	Desarrolla capacidades individuales. Propone la autonomía. Promueve proyectos independientes. Asesorías particulares. Valora la individualidad. Acompañamiento en el aprendizaje	<p>Los docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valora la individualidad tanto en el proceso de conducción como de evaluación de los estudiantes; • Brindan los profesores con pocas horas de docencia semanales asesorías particulares o correos electrónicos; • Al conducir y evaluar las actividades están dirigidas a formas seres individuales y con habilidades para hacer frente a lo profesional y la sociedad en general.
	Terapéutico Patiño, 2015	Propicia actividades que promuevan introspección tocando emociones. Rechazan lo impositivo. Relaciones horizontales. Herramientas para la vida. Acompañan al estudiante en el crecimiento y búsqueda de conocimientos y respuestas	

	<p>Socrático Mayéutica</p> <p>Patiño 2015</p>	<p>Énfasis en lo cognitivo racional. El estudiante es el artífice de su aprendizaje. El profesor ayuda. Utilizan la pregunta y el diálogo. Promueve pensamiento crítico y reflexivo. Provocan cuestionamientos</p>	<p>Los docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizan diagnóstico de los conocimientos previos lo hacen a través del pregunteo y de discusiones mayoritariamente • Seleccionan actividades de conducción con la intención de desarrollar habilidades como leer y escribir de forma clara, pensar y actuar de manera crítica y reflexiva.
	<p>Reflexivo – Investigador</p> <p>Patiño 2015</p>	<p>Destacan la meta cognición. Evalúan su propio proceso Reconocen debilidades y fortalezas. Brindan retro alimentación de lo positivo y lo negativo. Capacidad de autocrítica. Práctica nuevas ideas. Importa el “cómo”, lo didáctico y las estrategias</p>	<p>Los docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dijeron realizar retro alimentación conversando con los estudiantes, solo pocos de mayor experiencia y pocas horas de docencia tienen el tiempo de comentar lo positivo y negativo de los aprendizajes. • En general todos reconocen sus propias debilidades y fortalezas en términos de práctica.

Con la información incorporada al cuadro producto del análisis de las propuestas de estilos teniendo como base la sugerencia de Grasha (1999), se puede observar la heterogeneidad de la que se ha venido hablando a lo largo del texto ya que el primer estilo propuesto fue denominado como Centrado en el Docente como Autoridad, el cual incluye: el experto (Grasha, 1999), el formal (Monereo, Castello, Clariana, Palma y Pérez en 2004) y el Institucional Disciplinado (Patiño, 2015), que se caracterizan por referirse a los docentes que dan prioridad a los contenidos y el aprendizaje de lo conceptual de cada área, propone actividades integrales, planificaciones cerradas para el cumplimiento del programa y se interesan por formar estudiantes reflexivos que expongan sus formas de pensar.

Los docentes, poseen algunas de las características expuestas, con la salvedad que ninguno está de acuerdo con las planificaciones cerradas y la obligatoriedad del cumplimiento de todos los contenidos que conforman los programas; si promueven la reflexión crítica de los estudiantes e imponen normas iniciales, pero sin llegar a la necesidad de demostrarle a los estudiantes quien es el que posee los conocimientos o resaltar superioridad para ganar respeto. Estos aspectos permiten afirmar que los docentes reconocidos no son caracterizados por un estilo centrado en el docente como autoridad; lo que coincide con los hallazgos arriba expuestos acerca de los estilos según Gargallo, Suárez, Garfella y Fernández (2011).

El segundo grupo quedó conformado por los estilos formal (Grasha, 1999), estructurado (Monereo, Castello, Clariana, Palma y Pérez en 2004) y Académico (Patiño, 2015), el cual fue denominado con centrado en el docente como fuente del conocimiento – reflexivo. En este estilo se reconoce a los profesores como los únicos poseedores del conocimiento y quienes tienen las posibilidades de transmitir el mismo. Este grupo está muy relacionado con el anterior con la diferencia en que no se sienten en la obligación de cumplir con el programa de estudio por completo, imponen respeto ante los grupos al demostrar superioridad conceptual, con la diferencia de que promueven el uso de libros, material de consulta reciente e inclusive sugieren que los aprendizajes se rijan directamente por sus propios apuntes.

Al evaluar la caracterización obtenida de los docentes producto de los diferentes acercamientos que se tuvieron se puede afirmar que solo coinciden en que promueven

actividades de conducción que brindan formación integral y reflexiva en los estudiantes. Reconocen que es necesario mantenerse en constante actualización; aunque esta situación se incrementa aún más al referirse directamente a los profesores que cuentan con mayor experiencia. Esta información permite afirmar que los docentes no pueden ser calificados con estilos centrado en el docente como fuente del conocimiento reflexivo.

El estilo denominado centrado en el estudiante y en el docente flexible dentro de la normatividad (incluye el estilo modelo – personal de Grasha, 1999, funcional de Monereo, Castello, Clariana, Palma y Pérez en 2004 y el estilo Involucrado de Patiño (2015)), el cual, caracterizaba las actividades docentes como flexibles al momento de planificar, dispuestos a discutir y realizar ajustes a las planeaciones, establecen normas dentro del aula, consideran la participación de los estudiantes al evaluar, proponen situaciones desde la realidad social hasta la profesional, promueven la reflexión por parte de los estudiantes, entabla vínculos directos con los estudiantes, entre otros aspectos.

Al relacionar cada uno de los hallazgos y la caracterización expuesta, se afirma que los docentes cumplen con este estilo, ya que se destacaron por la flexibilidad tanto durante el proceso de diseñar la planeación como en el momento de implementarla, es decir, durante el proceso de conducción. Otra coincidencia tiene que ver con la selección de actividades que permitan a los estudiantes establecer relaciones con la realidad social y que las mismas promuevan la habilidad de escribir, hablar claro, pensar y actuar de forma crítica y reflexiva.

Por primera vez sale a relucir la importancia de una buena relación con los estudiantes entre los estilos de enseñanza ya que estos docentes destacaron como una de sus fortalezas el mantener una buena comunicación con los grupos, lo que les permite desempeñarse efectivamente dentro de las aulas de clase. Esta información evidencia que los docentes reconocidos están caracterizados por mantener un estilo de docencia centrado en el docente y el estudiante flexible dentro de la normatividad; sobre todo aquellos docentes que poseen tanto menor como mayor experiencia en educación superior donde las respuestas en estos sentidos ya descritos fueron unánimes, en los que cuentan con menos cursos diferentes a la

semana e independientes del tipo de contratos que estos posean con la universidad, en este sentido las áreas del conocimiento tampoco afectaron estas respuestas.

Este estilo en particular incluye los docentes de la muestra, debido a que, al momento de describir las actividades de conducción, se encontró diversidad de forma de desarrollar la clase, debido a que mostraron afinidad no sólo por las actividades dirigidas a los estudiantes directamente, sino también en las que se enfocan en lo disciplinar, inclusive docentes que no tienen preferencias por ningunas de las actividades sugeridas. Lo que genera la pregunta si prefieren dictar clases centrados en ellos como docentes sin tomar en cuenta al estudiante y los contenidos del curso; cabe destacar que esta información no fue posible ser demostrada. El estilo se denominó como flexible dentro de la normatividad, ya que, si se caracterizan por ser docentes flexibles, por realizar ajuste y por estar dispuestos a incorporar modificaciones; pero ello sin dejar de lado las normas dentro del aula y sin irrumpir en los lineamientos de la institución. En términos generales, importante mencionar que fueron estos los aspectos que caracterizaron a los profesores de la muestra: la flexibilidad y el hacer respetar y cumplir las normas tanto de clase como de la institución.

El cuarto grupo, estilo centrado en el estudiante como ser reflexivo y social (incluye el estilo facilitador de Grasha (1999), abierto de Monereo, Castello, Clariana, Palma y Pérez en 2004 y el artístico – intuitivo de Patiño, 2015), incluye las características expuestas en el grupo anterior, con la salvedad de que se considera a los docentes que dan la libertad de ser creativos y originales dentro de su proceso de aprendizaje y ello solo es posible cuando los docentes hacen a un lado tanto las actividades de conducción como las evaluaciones formales. En este estilo se van a incluir los docentes que dijeron emplear recursos tecnológicos como los blogs, chats, y redes sociales, que fueron los mismos que dijeron usar como formar de evaluación los diarios de campo y portafolios; siendo ellos los profesores pertenecientes al área del conocimiento #1, es decir, económico – administrativa, sociales y humanidades, ya que al incluir alguna de las variables control arriba descritas no se encontró ningún patrón en particular. También se pueden incluir estos docentes en el cuarto grupo debido a que se considera la motivación en los grupos, es decir, reconocen como fortaleza la habilidad de motivar a los estudiantes y de lograr generar ambientes de confianza donde puedan expresarte

y desenvolverse sin ningún tipo de restricción. Por tanto, en el cuarto estilo de enseñanza quedan incluidos los docentes del área del conocimiento #1.

Los dos estilos de enseñanza restantes pertenecen a los propuestos por Patiño (2015) y fueron denominados como socrático – mayéutico y reflexivo – investigador; donde el primero destaca a aquellos docentes que durante el proceso de conducción de la clase llevan a cabo actividades que implican la conversación y discusión constante con los estudiantes con el objeto de ir induciendo los aprendizajes. Siendo el profesor quien guía, ayuda y promueve el pensamiento crítico en los estudiantes. Por su parte, el segundo estilo (reflexivo – investigador) destaca la labor de los docentes que enfatizan la meta cognición a través de estrategias didácticas muy particulares. De resto ambos estilos coinciden en la flexibilidad por parte de los docentes al elaborar las planeaciones, el elegir actividades de conducción enfocadas directamente en los estudiantes y de igual manera darle la libertad de expresión y comunicación al momento de evaluar. En estos grupos no fue posible ubicar a ninguno de los docentes de la muestra por falta de información lo que no quiere decir que no lo hagan.

Con la información presentada se puede afirmar que los docentes reconocidos como los “mejores” por parte de la universidad y evaluados de manera satisfactoria por parte de los estudiantes por dos periodos académicos consecutivos son aquellos que se caracterizan por poseer estilos de enseñanza muy particulares, uno centrado en docentes y estudiantes flexibles dentro de la normatividad y otro el centrado en los estudiantes como seres reflexivos y sociales. Según las agrupaciones consideradas, en ambos casos se destaca la flexibilidad de los docentes durante los diferentes procesos y etapas de la práctica docente, la posibilidad de considerar en todo momento las características de los estudiantes y sus estilos de aprendizaje. La diferencia entre uno u otro estilo radica en que el primero trata de resaltar los contenidos prácticos, teóricos y reflexivos simultáneamente mientras que, el segundo les da libertad a los estudiantes de expresarse según sus intereses.

Siendo este un aspecto a resaltar de los docentes, debido a que permitió evidenciar que dan importancia a todo lo que tiene que ver con lo disciplinar, sin dejar de lado todo lo que tiene que ver con el desarrollo integral de los estudiantes y su desempeño en el entorno social.

CONCLUSIONES

La investigación tuvo como objetivo “Analizar las prácticas de los profesores reconocidos por su desempeño docente en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México con el fin de identificar y caracterizar sus estilos de enseñanza”; es importante recordar que los profesores reconocidos son un grupo de docentes que anualmente son destacados por parte de la universidad como Institución de Educación Superior; la que les ofrece un reconocimiento por su desempeño durante los dos últimos periodos académicos. Para la entrega de dicho reconocimiento los docentes deben de cumplir con una serie de requisitos administrativos, de docencia y estar evaluados de forma satisfactoria en el SEPE.

Para cumplir y dar respuesta a este objetivo se realizó una descripción del cómo llevan a cabo estos docentes los procesos de planeación, conducción y evaluación de la enseñanza; aspectos relativos a la auto valoración de su propia práctica y los factores que intervienen en el mismo.

Para la recolección de la información se elaboró un cuestionario, que fue validado y piloteado entre expertos quienes evaluaron la coherencia, consistencia y pertinencia de cada uno de los ítems que estructuraban el cuestionario. Al momento de su aplicación se tomaron estos docentes como muestra debido a que sería de interés general identificar en que se diferencia la práctica de los profesores que fueron catalogados como los “mejores” desde el punto de vista de la universidad o en su defecto identificar los elementos que contiene una “buena” práctica a criterio de la universidad y por parte de los propios estudiantes.

En la organización de los datos, se evidenció que no todos dieron respuesta al cuestionario (38 de 44 docentes lo respondieron), pero a pesar de ello quienes sí lo hicieron constituyeron un porcentaje representativo, lo que permitió realizar caracterizaciones en cuanto a cómo llevan a cabo sus actividades docentes. Es importante decir que este proceso de análisis y de posterior identificación de estilos de enseñanza no hubiera sido posible sin su disposición a participar en esta investigación, es por ello que una vez más ratificamos nuestro agradecimiento a estos docentes. Fueron ellos quienes nos permitieron conocer como planean, conducen y evalúan su práctica docente. Ya que independientemente de las formas

que empleen para llevar a cabo los momentos de la práctica hacen su mayor esfuerzo, el cual debe de ser reconocido y por tanto es interés y un deber para la universidad, brindar las herramientas necesarias para el progresivo perfeccionamiento de la práctica docente.

Partiendo desde la literatura, vale la pena rescatar que el momento previo a la ejecución de la práctica, *es el diseño y elaboración de la planificación* del periodo académico; en la que se incluyen los procesos de pensamiento que lo ocupan antes de la interacción en el aula y los procesos de pensamiento o reflexión que guían sus proyectos en la futura intención de aula (Wittrock, 1989). Estas planificaciones pueden llegar a ser elaboradas en términos de los momentos de la clase o por intervalos de tiempo pre definidos. Donde las evidencias demostraron que los docentes de la muestra, sí, diseñan las evaluaciones durante el proceso de elaboración de la propia planificación, siendo ello indispensable para informar al estudiante de cómo será evaluado y orientar al docente hacia los resultados encontrar.

Un hallazgo de la investigación fue constatar que los “buenos” profesores están dispuestos a realizarle los cambios y ajustes que sean necesarios a las planeaciones a lo largo de los cursos en relación a las necesidades de los estudiantes. Ya que, fundamentado en Bixio (2012) las planeaciones son un instrumento de trabajo para los docentes, y será él mismo quien debe de tener la habilidad para hacerla flexible y adecuada a los diferentes niveles de dificultad según sean los contenidos, características y contexto en el que se desarrolla el curso.

Este proceso de diseño de evaluaciones, implica evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas; donde las dos primeras son fundamentalmente informativas, debido a que con los resultados de la primera los profesores tienen la herramienta para realizar adaptaciones de contenido y según lo encontrado en Bixio (2004) indican el punto de partida en el que se encuentra el alumno al iniciar determinado proceso de aprendizaje; mientras que, las segundas sirven fundamentalmente para retroalimentar a los estudiantes sobre su avance en el aprendizaje y asegurar el aprendizaje de los estudiantes.

Llama la atención que la evaluación formativa no es un punto fuerte en la planeación de estos profesores, caso contrario a lo que ocurre con las evaluaciones finales/sumativas que independientemente de la formación, intereses, experiencia, área de conocimiento en el que

se desempeñan, son consideradas durante el proceso de planificación de los cursos; aunque su aplicación puede llegar a etiquetar a los docentes como tradicionalistas ya que lo importante del proceso de enseñanza es establecer una nota final que indique en qué medida fueron alcanzados los objetivos propuestos.

Lo que Bixio (2004) contradice debido a que el autor considera que esta evaluación no es para pronunciarse sobre el grado de éxito o fracaso de los alumnos en la construcción de los aprendizajes, sino más bien para pronunciarse sobre el grado de éxito o fracaso del proceso educativo en el cumplimiento de los objetivos propuestos. Lo que permite ampliar las razones por la que los docentes de la muestra las aplican ya que, fueron calificados como los “mejores”, es decir, sin importar las formas de llevar a cabo el proceso de enseñanza y de aprendizaje no dejan de lado este tipo de evaluaciones formales para cerrar cada curso o periodo académico, inclusive para comprobar si dieron respuesta a las necesidades identificadas al diagnosticar las ideas y concepciones previas de los estudiantes (Llena, Paris y Quinquer, 2003).

Estas preguntas se incluyeron en el cuestionario con el objeto de determinar el tipo de actividades previas a la clase que desarrollan; donde se encontró que es necesario planificar las secuencias, pero al mismo tiempo tomar las decisiones que las hagan más fácil y poder ir adaptándola a las necesidades, problemas y situaciones a lo largo del proceso formativo, coincidiendo ello con los hallazgos de Llena, Paris y Quinquer (2003).

Otro hallazgo fue el verificar que para todos los docentes premiados la planeación del curso, antes de iniciar éste, es vital, es de suma importancia, es lo que les asegura un porcentaje alto de éxito y el instrumento que les permite transmitir a los estudiantes un claro panorama de los objetivos, los contenidos, la forma de trabajo, como serán evaluados.

En relación al proceso de *conducción*, se pudo evidenciar variabilidad, pero a su vez un gran interés por la integración de actividades de diversa índole; donde esta le permitirá al docente llegar a mayor cantidad de estudiantes con características específicas y con estilos de aprendizaje diferentes. La docencia ha implicado cambios desde sus inicios, cambios que han ido exigiéndole mayor formación a los profesores, ya que una de las características comunes

de los profesores ha sido, que sentían que su trabajo como profesores era mucho más que un trabajo, estaban cumpliendo una misión formativa con sus estudiantes y por tanto deben de emplear actividades y estrategias adecuadas a cada situación (Zabalza y Zabalza, 2012).

Siendo este uno de los aspectos que los profesores resaltaron en mayor medida, la frecuencia y disposición en realizar ajustes a cada una de las actividades a desarrollar durante la clase, y que a su vez estos ajustes estuviesen directamente relacionados con el nivel académico de los estudiantes; lo que desde el punto de vista teórico ha sido denominado como el momento activo de la práctica docente, ya que requiere de flexibilidad para la puesta en práctica de todas y cada una de las actividades planificadas y diseñadas para un periodo y contenido determinado (Marques, 2002).

Otra de las actividades de conducción que dijeron emplear fueron las que les brindan la oportunidad a los estudiantes de explicar y ampliar la información contenida en sus trabajos. Donde una porción poco representativa dijo no usarla ni considerarlas aplicables a sus respectivas áreas disciplinares; este último aspecto es confirmado por Mero (1989) ya que considera que los tiempos para el desarrollo de los cursos son cortos y por lo tanto las presentaciones que realizan no son de calidad e impiden la comprensión del resto de los estudiantes.

Otro de los resultados a destacar fue cuando se demostró que los profesores que están comenzando carrera docente son quienes se centran en el desarrollo de habilidades de los estudiantes; por su parte los buenos profesores que cuentan con mayor experiencia demostraron tendencias al uso de ambos tipos de actividades (las centradas en los estudiantes y las centradas en los contenidos). Lo que permite afirmar que los profesores con menor experiencia se están centrando en el estudiante y su preparación para la realidad profesional, mientras que, los de mayor experiencia han adquirido la habilidad de implementar diversidad de actividades de conducción en búsqueda de la formación integral de los estudiantes. Afirmaciones que coinciden con las realizadas por Zabalza y Zabalza (2012) quien encontró que una docencia basada en aprendizaje y adquisición de habilidades por parte de los estudiantes obliga a estar pendientes de ellos, a supervisar sus procesos individuales y a

facilitarles su progreso a través de los dispositivos didácticos cuyo dominio se nos supone como profesionales de la enseñanza.

En cuanto a la experiencia docente y su relevancia los mismos autores encontraron que los profesores que comenzaron su actividad profesional durante la carrera son mejores docentes, lo que los lleva a tener una postura crítica y acertada al momento de seleccionar las actividades y formas de conducción. Como se mencionó fueron diversas las actividades de conducción seleccionadas por los docentes lo que se hizo indicativo de buena docencia para ser reconocidos y fue Batín (2004) en Zabalza y Zabalza (2012) quien encontró que los buenos profesores son aquellos que tienen altas expectativas sobre sus estudiantes relativo a lo que quieren lograr y tienen las destrezas para estimularlos a través de diversas actividades a dar lo mejor de sí mismo.

La información de las actividades de conducción que seleccionan los docentes y lo que buscan lograr en los estudiantes demuestra que la universidad está reconociendo a los profesores que dan prioridad al desarrollo de varias habilidades por parte de los estudiantes, brindándoles herramientas que les permitirán tener acceso al conocimiento desde diversas perspectivas. Así como se califica a los profesores como buenos por seleccionar diversas actividades de conducción, sin embargo, también se les puede catalogar de tradicionalistas por no recurrir a estrategias que permitan a los jóvenes interactuar entre ellos durante la clase por medio del trabajo colaborativo; actividades con las que según Llena, Paris y Quinquer (2003) se pueden conseguir cotas más altas de aprendizaje y de socialización, por encima del trabajo individual o de las situaciones competitivas. Los autores encontraron que el trabajo en grupos es útil para conseguir un clima de aula adecuado a estos fines, porque favorece la interacción entre iguales; es por ello que urge introducir innovaciones significativas en la cultura escolar y de formación para desterrar mitos acerca de la enseñanza y la tarea del profesor, que actúan como obstáculo para el cambio y mejora (Ceballos y Alcántara, 2012).

En definitiva, este tipo de actividades son un elemento más de las decisiones que toma el profesorado al organizar situaciones prácticas del aula. A ello se le suman el tipo de tareas que propone, la gestión del tiempo y del espacio, la secuenciación y la organización de los

contenidos, la presentación y el uso de los materiales, la modalidad de seguimiento y de ayuda pedagógica que proporciona. Pero la cuestión clave que fundamenta el conjunto son las intenciones educativas que pretende y las concepciones sobre el aprendizaje que sustenta (Llena, Paris y Quinquer, 2003). Donde el detalle de estas actividades no fue posible obtenerlo, por la propia estructura del cuestionario.

Relativo a *las evaluaciones* y los momentos en que pueden ser aplicadas, se encontró que quienes dijeron diseñarlas previamente coincidió con quienes dijeron aplicarlas. En primera instancia las evaluaciones iniciales/diagnosticas desde el punto de vista teórico se utilizan para la recogida de información de las actividades, su análisis y juicio y así diagnosticar cuál es el punto de partida del proceso de aprendizaje y pronosticar que es posible plantear a partir de la situación inicial; lo que coincide con lo asegurado por los profesores, ya que dijeron aplicar dichas evaluaciones a través de diversas formas con el objeto de identificar debilidades y fortalezas en los estudiantes que les den por resultado las adaptaciones a incorporar tanto a la planeación como a las actividades para el proceso de conducción de la clase (Llena, Paris y Quinquer, 2003). Estos autores encontraron casos en los que los resultados no eran organizados y analizados para adaptar a las planeaciones por lo que no tenían sentido alguno.

Las evaluaciones finales fueron elegidas tanto durante el diseño como con su posterior aplicación. Donde además son aplicadas a través de diversidad de formas, que van desde las presentaciones hasta las pruebas escritas; todas si se quiere de corte tradicional donde su selección puede estar fundamentada en el argumento de "que hay que ponerle una nota a cada chico" (Bixio, 2004). Argumento que corresponde con una concepción de la evaluación entendida como un fin en sí misma, y no como un medio para orientar los fines de la enseñanza y el aprendizaje. Consideradas como una concepción punitiva de la evaluación de resultados; la finalidad de esta evaluación no es pronunciarse sobre el grado de éxito o fracaso de los alumnos en la realización de los aprendizajes que estipulan las intenciones educativas, sino más bien pronunciarse sobre el grado de éxito o fracaso del proceso educativo en el cumplimiento de las intenciones que están en su origen.

Respecto a las *fortalezas de su práctica*, se encontró que estas fueron las que les hicieron acreedores del reconocimiento como los “mejores” de la universidad; entre las fortalezas que numeraron vale la pena rescatar el manejo del contenido, las formas de motivar, el cómo generan espacios de confianza, el establecimiento de normas, entre otras, que los hicieron diferentes al resto de la población docente. En este sentido, Escamilla (2011) en su investigación caracterizó a un buen docente como aquellos que no solo saben mucho del tema o área disciplinar en la que se desempeñan, sino que también son los que saben las formas y maneras de motivar a un grupo con sus particularidades, organizar procesos de aprendizaje adaptados a los estudiantes, como supervisar y tutorizar sus actividades a través de la generación de ambientes en los que se sienten a gusto, etc. En este sentido, los docentes consultados afirmaron tener la capacidad de creer en los estudiantes, de proponerles objetivos relevantes para su vida y de motivarlos a hacer el esfuerzo requerido para conseguirlo.

Para finalizar lo relativo a lo que dicen hacer para el desarrollo de la práctica docente, se retoma el trabajo de Tirado (2015) quien encontró que los docentes dentro y fuera del aula de clase están sometidos a dilemas que les obligan a tomar constantes decisiones en relación a los contenidos, metodologías y formas de evaluación; por ello la importancia de poseer las herramientas para tomar los caminos más acertados para la enseñanza. Adicionalmente, el planificar y evaluar son dos de las labores del docente, ambos procedimientos habrán de ser pensados como instrumentos de trabajo y mediadores entre el aprender y enseñar (Bixio, 2004)

Partiendo de la información ya descrita se identifican los estilos de enseñanza a los que corresponden cada una de estas actividades. Al tratar de clasificar los tipos de estilos de enseñanza se puede obtener información del docente desde distintas posturas, ya que se indaga sobre sus conocimientos, concepciones, recursos y herramientas que emplea, formas de enseñar y hasta el significado de las formas de evaluación. La fortaleza de esta clasificación se ubica en que la misma literatura establece que los docentes pueden poseer combinaciones de estilos donde alguno prevalece durante el ejercicio.

Inicialmente, es importante incluir la definición que se obtuvo producto del análisis de una serie de autores y lecturas que permitieron caracterizar a *los estilos de enseñanza* como “Un conjunto de relaciones que establecen los docentes al momento de llevar a cabo el acto pedagógico de enseñar, estas relaciones pueden estar enmarcadas tanto por la personalidad del docente, como por el modelo educativo en el que este se encuentre inmerso al momento de ejercer la profesión, es decir, los estilos llegan a estar enmarcados en el contexto institucional docente y en las características sociales y cognitivas de los estudiantes. A grandes rasgos los estilos de enseñanza que caracterizan la labor de un docente se puede evidenciar a través de su práctica e inclusive su perfil docente. Tomando en consideración que estos dos grandes criterios tienen que ver con su formación inicial y/o continua del docente, la ejecución de su planificación, la conducción de clase y la evaluación del proceso de aprendizaje” (Díaz Barriga y Hernández, 2002; Isaza y Henao, 2012; Chiang, Díaz y Rivas, 2013; Laudadio y Da Dalt, 2014; Isaza, Galeano y Joven, 2015; Laudadio y Mazzitelli, 2015 y Cols 2016).

Al momento de identificar estilos, muchas veces el modelo educativo afecta al mismo, pudiendo ser el caso de este grupo de docentes quienes se encuentran bajo la influencia de una filosofía jesuita y un modelo educativo humanista en el que se establece una caracterización de lo que debe de ser su labor docente. Debido a que, si las instituciones no le dan mayor relevancia al desempeño docente y por tanto a los resultados de aprendizaje de sus alumnos, puede darse el caso que los profesores se limiten a repetir de manera estructurada los contenidos disciplinares (Ventura, 2013). Adicionalmente, los estilos de enseñanza son una variable que va ligada con la forma de ser y actuar del docente dentro del aula (Grasha, 1994).

Se pueden clasificar los estilos de enseñanza en función de la planificación que llevan a cabo los docentes, pero se estarían dejando de lado otros aspectos relevantes de su práctica, su perfil particular y más importante aún se dejaría de considerar todo lo referido al estudiante.

Para poder ubicar a los docentes muestra en determinados estilos no sólo se consideró el modelo educativo de la universidad, sino que tal y como lo establece la literatura se tomó en

cuenta su formación y las acciones que toman en cuenta durante el desarrollo de la práctica. Recordemos que este último incluye la descripción ya realizada, es decir, planeación, conducción, evaluación, clima del aula y auto valoración.

Al realizar la primera caracterización de estilo en términos del modelo propuesto por Gargallo, Suárez, Garfella y Fernández (2011), se obtuvo que estos docentes son caracterizados por poseer un estilo centrado en el estudiante, porque se adapta a cada una de las situaciones que se presentan para transformar el conocimiento hasta ajustarlo a las necesidades intelectuales de los estudiantes; es el profesor quien conoce los contenidos y la mejor forma de impartir estos conocimientos con los recursos necesarios para ello y las formas de evaluación que sugieren son las pruebas con su respectiva retroalimentación. Lo que coincide con los resultados encontrados por Laudadio (2012) quien cierra su investigación con una afirmación en la que dejan establecido que los docentes que utilizan más los estilos centrados en el estudiante no solo favorecen un ambiente de aprendizaje, sino que facilitan el desarrollo del pensamiento crítico. Por su parte, Schaefer y Zygmunt (2003) concluyeron que los docentes utilizan más estilos centrados en el profesor, ya que sus concepciones sustentan más este modelo, no obstante, las investigaciones en este campo señalan que los estilos centrados en el estudiante favorecen los ambientes de aprendizaje.

Al contrastar los resultados obtenidos por las investigaciones incluidas se puede evidenciar que la aplicación de cuestionarios para la identificación de determinados tipos de estilos de enseñanza va a depender de los docentes, sus intereses y su formación. También se encontró que existen diversidad de propuestas y modelos que mantienen estrecha relación entre sí, por lo que se realizó un cuadro comparativo, que dio por resultado otra clasificación de estilos. En este cuadro se incluyeron diversos autores en donde se pudo obtener que los docentes que fueron reconocidos se caracterizan por poseer estilos de enseñanza muy particulares, tales como, el centrado en los estudiantes y en los docentes flexibles dentro de la normatividad y otro el centrado en los estudiantes como seres reflexivos y sociales.

En ambos casos se destaca la flexibilidad de los docentes durante los diferentes procesos y etapas de la práctica, la posibilidad de considerar en todo momento las características de los

estudiantes e inclusive sus propios estilos de aprendizaje. La diferencia entre uno u otro estilo radica en que el primero trata de resaltar los contenidos prácticos, teóricos y reflexivos, mientras que, el segundo le da la libertad a los estudiantes de expresarse de la manera que consideren más adecuada a sus intereses. Ambos estilos también resaltan la importancia de que sean profesionales reflexivos capaces de documentar y revisar sus prácticas, de escribir y analizar sus diarios.

Tal y como se puede evidenciar la identificación de los estilos de enseñanza puede llegar a ser considerado como el punto de partida para reflexionar acerca de las prácticas y la coherencia entre la concepción teórica y el modo concreto de enseñar. Los estilos pueden llegar a involucrar elementos tanto internos como externos a los docentes. Internos ya que varias de las investigaciones coinciden en afirmar que la formación inicial y/o continua, los perfiles particulares, la forma de ejercer sus prácticas y la forma de ser como persona del profesor pueden llegar a determinar su estilo. Y externos, debido a que otros autores insisten en incluir elementos como las características de los estudiantes, el contexto social / histórico e inclusive la normativa y lineamientos en las instituciones educativas pueden ser determinantes en el estilo que este asuma. Estas conclusiones destacan la importancia que tienen los estilos de enseñanza, como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

A modo de cierre, se incluyen una serie de recomendaciones que pueden ser consideradas para el desarrollo de próximas investigaciones; recordemos que para la obtención de resultados se aplicó el cuestionario en línea, donde es importante destacar y recomendar que se realicen diversidad de aplicaciones previas, que permitan dejar en evidencia las debilidades y fortalezas del cuestionario para la obtención de datos de interés; ya que al momento de ser enviado a la muestra de estudio no se tendrán oportunidades adicionales. Esta información es ratificada por Martínez (2013) quien asegura que los instrumentos en este tipo de investigaciones pueden llegar a ser considerados como limitados y restringidos, al momento de ofrecer la información de interés. Ello quedó en evidencia a lo largo de la revisión de la literatura, debido a que han sido muchos los investigadores que hicieron propuestas de cuestionarios y otros los tomaron y contextualizaron a sus intereses; en este caso particular se tomaron diversos cuestionarios y resultados de investigaciones relativos a

la práctica docente para la elaboración del cuestionario. Es importante mencionar que para llegar a la versión final fueron muchas las revisiones que se realizaron, en las que se buscaba no solo garantizar la obtención de la información deseada, sino la síntesis del mismo.

En relación a la muestra seleccionada, recordemos que la misma estuvo constituida por los docentes que fueron reconocidos por su labor en otoño de 2015; donde para poder ser acreedores de dicho reconocimiento, deben cumplir con una serie de requerimientos y criterios administrativos – docentes. Por tanto, como recomendación vale la pena destacar la necesidad de realizar ajustes a estos criterios que le permitan a mayor cantidad de docentes y de diferentes áreas tener acceso y la posibilidad de obtener dicho reconocimiento.

Un aspecto importante de la investigación fue la identificación de debilidades y fortalezas por parte de los docentes de la muestra, ya que esto los obliga a realizarse una auto valoración de su quehacer; donde esta aportó a la clasificación de los estilos de enseñanza de cada uno. Recordemos que la literatura afirma, que los docentes pueden identificarse con distintos estilos de enseñanza, pero siempre mostrarán preferencias por uno en particular (Isaza y Henao, 2012). Es esta la razón por la que se recomienda a la universidad, ayudar a los docentes en el proceso de identificar sus estilos personales, y con ello brindarles las herramientas necesarias para su actualización o en dado caso fortalecimiento de sus estilos.

Para finalizar, es importante afirmar que se lograron identificar tres estilos particulares en los docentes seleccionados; aunque no fue posible la obtención de datos que permitieran la total exclusión de determinados estilos de enseñanza. Recordemos los estilos con los que fueron identificados los docentes, son: centrados en los estudiantes, en los docentes y estudiantes dentro de la normatividad y el tercero en los estudiantes como seres reflexivos. Lo que ratifica, que los profesores pueden identificarse con variedad de estilos de enseñanza. Adicional a ello, se logró tener detalles acerca de las actividades que están llevando a cabo los docentes para el desarrollo de su práctica.

REFERENCIAS

- Aguilera, E. (2012). Los estilos de enseñanza, una necesidad para la atención de los estilos de aprendizaje en la educación universitaria. Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior (CECES). Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya, Cuba. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, nº10, Vol. 10
- Álvarez-Rojo, V., Romero, S., Gil, J., Rodríguez, J., Clares, J., García, M., ... Ibarra, M. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al espacio europeo de educación superior (EEES), *17*(1), 1–22. Recuperado en <http://www.uv.es/relieve/portemas.htm>
- Andrés, J. (2012). La formación de formadores en la educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, *10*(2), 211–223.
- Arámburo, V., y Luna, E. (2013). La influencia de las características, profesor y del curso en los puntajes de evaluación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *18*(58), 949–968. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14027703012>
- 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>
- Ayala-Pimentel, J., J. Díaz-Pérez y L. Orozco-Vargas (2009), "Eficacia de la utilización de estilos de aprendizaje en conjunto con mapas conceptuales y aprendizaje basado en la resolución de problemas para el aprendizaje de neuroanatomía", *Educación Médica*, vol. 12, núm. 1, pp. 25-31. Consulta en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=3872692&pid=S0185-2698201100050001300007&lng=es

- Bautista, S. D. (2008). *Habilidades de dirección del servidor público, en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la Universidad Nacional Autónoma de México* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de México, México DF.
- Barrón, T. (2015). política educativa, formación de profesionales y modelos curriculares en México. In *formación profesional en la educación superior* (segunda, pp. 31–38). España: Díaz de Santos.
- Baute, L., & Iglesia, M. (2011). Sistematización de una experiencia pedagógica: La formación del profesor universitario. *Pedagogía Universitaria*, XVI (1), 36–50.
- Bixio, C. (2004). Como planificar y evaluar en el aula. Propuesta y ejemplos. Homo-sapiens Ediciones 2004
- Cáceres, M. (2006). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(7).
- Caminos, G. y Nosei, C. (2009). La formación de profesores en la Universidad: de la racionalización a la formulación del problema Praxis Educativa. *Redalyc*, XIII(12), 80–88.
- Canales, A., Luna, E., Díaz-Barriga, F., Monroy, M., Díaz, M., & García, J. (2011). Aproximaciones metodológicas al análisis y la evaluación de la docencia. In *La evaluación de la docencia en la universidad* (segunda, p. 259). México DF: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Castaño, G. y Calles, A. (2006). Independencia de los estilos de aprendizaje de las variables cognitivas y afectivo motivacionales. España: Universidad Complutense de Madrid.
- Chiang, M., Díaz, C., Rivas, A y Martinez-Greijo, P. (2013). Validación del cuestionario estilos de enseñanza (cee). Un instrumento para el docente de educación superior. *Revista Estilos de Aprendizaje*, nº12, Vol. 11. Consultado en:

http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_12/articulos/articulo_3.pdf

Chiang, M., Díaz, C. y Rivas, a. (2013). Un cuestionario de estilos de enseñanza para el docente de Educación Superior Revista Lasallista de Investigación, vol. 10, núm. 2. Corporación Universitaria Lasallista Antioquia, Colombia. Consultado en: <http://www.redalyc.org/pdf/695/69529816008.pdf>

Cols, E. (2016). *Estilos de enseñanza: sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras* (primera). Argentina: Homo sapiens.

Delgado, M.A. (1991). Estilos de Enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una Reforma de la Enseñanza. Isaza, L y Henao, G. (2012). Actitudes-Estilos de enseñanza: Su relación con el rendimiento académico. International Journal of Psychological Research, 5(1), 133-141. <http://mvint.usbmed.edu.co:8002/ojs/index.php/web>

De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación Y Educadores*, 12(2).

Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (2ª. ed.). México: McGraw Hill

Ejea, G. (2007). Sobre Prácticas Docentes, Modelos Educativos y Evaluación.

Ellerani, P. G., Mendoza, G., José, M., & Fiorese, L. (2012). Un proceso de construcción participada del perfil docente en una red de Instituciones de Educación Superior de América Latina. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 121–147.

Espinosa, M. T. (2014). Necesidades formativas del docente universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 161–177. Recuperado en: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=100140471&site=ehost-live>

Escamilla, J. (2011). Selección y Uso de Tecnología Educativa. Editorial Trillas. Tercera edición.

Eurydice (2004). La red de información sobre la educación en Europa. Evaluación de los Centros de Enseñanza Obligatoria en Europa. Dirección General de Educación y Cultura. Consultada en: http://www.selgipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2004_eurydice_-_evaluation_of_schools_providing_compulsory_education_sp.pdf

Feixas, M. (2006). Cuestionario para el análisis de la orientación docente del profesor universitario [Questionnaire for the analysis of the teaching orientation of the university professor]. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 97-118. En Laudadio, J. (2012). Evaluación de estilos de enseñanza en la universidad: estudio preliminar de las propiedades psicométricas del cuestionario sobre la orientación docente del profesor universitario.

Feixas, M.; Duran, M.M.; Fernández, I.; Fernández, A.; García San Pedro, M.J.; Márquez, M.D.; Pineda, P.; Quesada, C.; Sabaté, S.; Tomàs, M.; Zellweger, F.; Lagos, P. (2013). ¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Número monográfico dedicado a Formación docente del profesorado universitario, Vol. 11 (3) Octubre-diciembre. pp. 219-248. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18026124005>

Fernández, J. (2013). Formación y Práctica docente: un estudio sobre egresados de posgrado.

Fernández, A., Maiques, J., y Ávalos, A. (2012). Las buenas Prácticas docentes de los profesores universitarios: estudio de casos. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 43-66. Recuperado en: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=90581963&site=ehost-live>

- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente. En Patiño, H. (2015). *¿Qué hacen los docentes de excelencia? Claves para la formación humanista en la universidad*. Universidad Iberoamericana. Primera edición. México.
- Francis, (2006). Hacia una caracterización del docente universitario “excelente”: una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño docente universitario. En Patiño, H. (2015). *¿Qué hacen los docentes de excelencia? Claves para la formación humanista en la universidad*. Universidad Iberoamericana. Primera edición. México.
- García Cabrero, B. (2003). La evaluación de la docencia en el nivel universitario: implicaciones de las investigaciones acerca del pensamiento y la práctica docente. *Revista de La Educación Superior*, XXXII (3) (127), 63–70.
- García Cabrero, B. (2010). Manual de métodos de investigación para las ciencias sociales: un enfoque de enseñanza basado en proyectos.
- García, M., &Maquilon, J. (2011). El futuro de la formación del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 17–26.
- Garduño, J. M. (2003). Profesores universitarios y su efectividad docente. Un estudio comparativo entre México y Estado Unidos. *Perfiles Educativos*, XXV (100), 42–45.
- Gargallo, B., Suárez, J., Garfella, P. y Fernández, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. *Estudios Sobre Educación / VOL. 21*. Consultada en: http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/22511/2/Art%C3%ADculo_1_El%20cuestionario%20CEMEDEPU.pdf

- Giuliano, M., Giacosa, N., Concari, S., Giorgi, S., Marchisio, S., Meza, S., ...Catalan, L. (2012). caracterización de docentes a cargo de la formación docente inicial en física en argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(55), 1233–1266.
- Giustti, G. (2007). Formación pedagógica de profesores universitarios: conclusiones de experiencia brasileña. *Revista de La Educación Superior*, XXXVI (3), 119–132. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/604/60414308.pdf>
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. Vol. 45(138):125-135. Consultada en: <http://www.guirette.com.mx/wp-content/uploads/2015/10/3.-Fast-reading-Paradigmas-en-CS.pdf>
- González García, F.M.; Fiz Poveda, M.R., & Ayerdi Echeverri, P. (2012). Un ejemplo de profesor agente de buenas prácticas docentes en el ámbito de la sociología. *Revista de Docencia Universitaria*. REDU, 10(1), 105-122. Recuperado el 10 de mayo de 2014 en <http://redaberta.usc.es/redu>
- González, F., Reyes, M. y Ayardi, P. (2012). Un ejemplo de profesor agente de buenas prácticas docentes en el ámbito de la Sociología. *Revista de Docencia Universitaria* Vol.10 (1), enero-abril
- Grasha, A. (1994). A Matter of Style: The Teacher as Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegator. *College Teaching*, Vol. 42, No. 4 (Fall, 1994), pp. 142-149. Consultado en: <http://www.jstor.org/stable/27558675>
- Heimlich, J. E. & E. Norland (2002). Teaching Style: ¿Where Are We Now? *New Directions for Adult and Continuing Education*, 93, 17-25. En Laudadio, J. (2012). Evaluación de estilos de enseñanza en la universidad: estudio preliminar de las propiedades psicométricas del cuestionario sobre la orientación docente del profesor universitario. Consultado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18026124005>

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta). México DF: McGrawHill.
- Hattie, J. (2008) *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. NY: Routledge.
- Hocayen-da-Silva, A. J., De Castro, M., y De Oliveira, C. (2008). Perfil profissional e práticas de docência nos cursos de administração: por onde andam as novas tecnologias do ensino superior? *Revista de Administração Mackenzie*, 9(5).
- Icaza, P. (2009). “Análisis de la percepción que tienen los profesores y estudiantes sobre la práctica docente en el posgrado y su sistema de evaluación en la Universidad Iberoamericana.” Universidad Iberoamericana, México DF.
- Imbernón, F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Educação, Santa Maria*, v. 36, n. 3, p. 387-396
- Isaza, L y Henao, G. (2012). Actitudes-Estilos de enseñanza: Su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 133-141. <http://mvint.usbmed.edu.co:8002/ojs/index.php/web>
- Isaza, L., Galeano, A. y Joven, K. (2014). Estilos de enseñanza de los docentes: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la Educación Superior. *REMO: Volumen XI, número 26*.
- Khun, T. (1986): *La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura Económica, México. González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. Vol. 45(138):125-135. Consultada en: <http://www.guirette.com.mx/wp-content/uploads/2015/10/3.-Fast-reading-Paradigmas-en-CS.pdf>
- Kuhn, T.S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press. En Salcedo, H. (2010). *La evaluación educativa y su desarrollo como disciplina y profesión: presencia en Venezuela*. Consultado en:

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922010000200006

- Kulik, J., Kulik, C. y Cohen, P. (1980). Effectiveness of Computer-based College Teaching: A Meta-analysis of Findings. *Review of Educational Research* Vol. 50, No. 4, Pp. 525-544. Consultado en: http://www.uky.edu/~gmswan3/575/Kulik_Kulik_Cohen_1980.pdf
- Lankard, B. (2003). Teaching Style vs. Learning Style Myths and Realities 26. Consultado en: <http://www.calpro-online.org/eric/textonly/docgen.asp?tbl=mr&ID=117>
- Laudadío, J. (2012). Evaluación de estilos de enseñanza en la universidad: estudio preliminar de las propiedades psicométricas del cuestionario sobre la orientación docente del profesor universitario. *Interdisciplinaria*, 29(1), 79 – 93.
- Laudadío, M. y Da Dalt, E. (2014). Estudio de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la universidad *Educación y Educadores*, vol. 17, núm. 3. Consultado en: <http://www.redalyc.org/pdf/834/83433781005.pdf>
- Laudadío, J. y Mazzitelli, C. (2015). Estilos de enseñanza de los docentes de distintas carreras de nivel superior vinculadas con las ciencias naturales. *Educación* Vol. XXIV, N° 46.
- Llena, A., Paris, E. y Quinquer, D. (2003). Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación.
- Loredo, 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>
- Macera, I. (2012). Un estudio de las concepciones docentes acerca de la formación permanente. *Educación Y Educadores*, 15(3), 513–531. Recuperado en:

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=86287869&site=ehost-live>

MacKeachie, W. (1999). *Teaching Tips. Strategies, research, and theory for college and university teachers.* USA: Houghton Mifflin Company.

Manual Del Profesorado Ibero Programa De Formación De Académicos.
<Http://ibero.mx/colaboradores-academicos-profesores-introduccion>

Martin, D., Soler, A., Broche, R., Alonzo, Z., y Vigo, P. (2008). Caracterización de la práctica docente en morfo-fisiología humana I y II. *Revista Cubana de Educación Superior*, 22(4), 1–16. Recuperado en: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=38697130&site=ehost-live>

Martín, D. (2014). Estrategia de formación continua dirigida a los docentes universitarios para potenciar el aprendizaje desarrollador. *Revista Info-ciencia*, 18(4), 1–11.

Martínez, A., & Amaro, R. (2008). El docente universitario y su espacio de formación fundamentación de una propuesta. *Docencia Universitaria*, IX(2), 53–60. Consultado en: http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol9_n2_2008/6_art.3_Ana_Beatriz_Martinez.pdf

Martínez, B. (2012). Buenas prácticas en la base de la calidad y eficacia docente. In *Escuela Capacidades Docentes* (1era ed.). Uruguay.

Martínez, P. (2007). *Aprender y enseñar. Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica de aula* (Vol. 49). Bilbao: Mensajero.

Martínez, P. (2009). *Estilos de Enseñanza: Conceptualización e Investigación.* (En función de los estilos de aprendizaje de Alonso, gallego y Honey). Centro de Innovación

Educativa y Formación del Profesorado (CIEFP). Revista Estilos de Aprendizaje, N|3 Vol. 3. España.

Mateo, A. (2012). La formación de formadores en la educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 211–223.

Mercer, N. (1996). Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula. En: C. Coll y D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Aprendizaje S.L.

Mero. (1989). *La investigación de la enseñanza, III Profesores y Alumnos*.

Mohanan, K. (2003). Assessing quality of teaching in higher education. Consultado, en: <http://www.cdtl.nus.edu.sg/publications/assess/default.htm>

Molpeceres, M., Chulvi, B., & Bernad, J. C. (2004). Concepciones sobre la enseñanza y prácticas docentes en un sistema educativo en transformación: un análisis en los PGS. *Universitat de València. Disponible En URL: Http://www.Oit.Org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/molpece/pdf/mochube. Pdf*. Retrieved from <https://www.uai.edu.ar/facultades/desarrollo-e-investigacion-educativos/especializacion-docencia-universitaria/y60905/Concepciones%20sobre%20la%20ense%C3%B1anza%20y%20pr%C3%A1cticas%20docentes.pdf>

Monereo, C. Castelló, M. Clariana, M. Palma, M. y Pérez, M. (2004). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Editorial Graó. Barcelona. Sexta edición.

Murillo, F., Martínez, C. y Hernández, Reyes. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Volumen 9, Número 1. Consultado en: <file:///D:/Users/mireya.cova/Downloads/Dialnet-DecalogoParaUnaEnsenanzaEficaz-3934333.pdf>

- Nguyen, M. N., & Otis, J. (2003). Evaluating the Fabreville Heart Health Program in Laval, Canada: a dialogue between two paradigms, positivism and constructivism. *Health Promotion International*, 18(2), 127–134.
- Ontoria, A. (2002). Educar En La Excelencia. Fac. Ciencias de la Educación Universidad de Córdoba.
- Othman, A., Mohin, M., y Dahari, Z. (2013). Professionalism in teaching and learning in higher education: learning from the basic teaching methodology programmer. *ASEAN Journal of Teaching & Learning in Higher Education*, 5(2).
- Pratt, D. (2002). "Good Teaching: ¿One Size Fits All?" New Directions for Adult and Continuing Education. En Lankard, B. (2003). Teaching Style vs. Learning Style Myths and Realities 26. Consultado en: <http://www.calpro-online.org/eric/textonly/docgen.asp?tbl=mr&ID=117>
- Patiño, H. (2015). ¿Qué hacen los docentes de excelencia? Claves para la formación humanista en la universidad. Universidad Iberoamericana. Primera edición. México.
- Peñalva, L. P. (s.f.). Nuevas demandas a la educación superior, nuevos modelos organizacionales.
- Philippe, M. (2004). Formación, competencias, aprendizajes: premisas para los nuevos modelos. Revista Europea. Formación profesional N°18
- Pinelo, F. (2008). Estilos de Enseñanza de los Profesores de la Carrera de Psicología. Estilos de Enseñanza de los Profesores de la Carrera de Psicología. REMO: Volumen V, Número 13
- Ponce, S. y Alcántara, Manuel. (2012). La formación de profesores Propuestas y respuestas. Programa De Formación De Académicos, Plan De Formación De Académicos, Universidad Iberoamericana, México, 2012

- Ramírez, M. y Chávez, E. (2010). Análisis de la influencia del estilo de enseñanza del profesor en el aprendizaje de estudiantes de física a nivel universitario. En Ventura, A. (2013). El ajuste instructivo entre estilos de aprendizaje y enseñanza en la universidad. Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. *Revista de Psicología* Vol. 31 (2). Consultado en: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/7620/7869>
- Rangel, A. (2000). La Educación superior en México. In *Origen de la educación superior mexicana* (pp. 52–55). México DF.
- Romero, R. (2014). *El modelo educativo y la evaluación docente como factores que influyen en la práctica docente en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México*. (Doctorado). Iberoamericana, Distrito Federal. México.
- Romiszowski, Alexander, the selection and use of instructional media, Kogan Page, Londres, 1988. En Castaño, G. y Calles, A. (2006). Independencia de los estilos de aprendizaje de las variables cognitivas y afectivo motivacionales.
- Saroyan, A., y Snell, L. (1997). Variations in lecturing styles. *Higher Education*, 33, 85-104.
- Sherhoff, D. (2013). *Optimal learning environments to promote student engagement*. New York: Springer.
- Schaefer, K.M. y Zygmunt, D. (2003). Analyzing the teaching style of nursing faculty. *Nursing Education Perspectives*, 24(5), 238. En Laudadio, J. (2012). Evaluación de estilos de enseñanza en la universidad: estudio preliminar de las propiedades psicométricas del cuestionario sobre la orientación docente del profesor universitario. Consultado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18026124005>

Secretaría de Educación Pública. Instituciones públicas de educación superior. México: Editorial Miguel Ángel Porrúa, 2014. ProQuestebruary. Web. 11 June 2015. Copyright © 2014. Editorial Miguel Ángel Porrúa. All rights reserved.

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)

Shulman,

L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Tirado, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35–56. Recuperado en: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=101877264&site=ehost-live>

Universidad Iberoamericana (IBERO). (S/a). Ideario. [En línea]. Disponible: <http://www.uia.mx/web/files/001.pdf>

Universidad Iberoamericana (IBERO). (S/F). Filosofía Educativa. [En Línea]. Disponible: <http://www.uia.mx/web/files/002.pdf>

Universidad Iberoamericana (IBERO). (S/F). Misión y Visión. [En Línea]. Disponible: <http://www.uia.mx/web/site/tplNivel2.php?menu=mgPerfil&seccion=piPlanestrategicoI>

Universidad Iberoamericana (IBERO). (S/F). Historia, Sinopsis Cronológica de la IBERO. [En línea]. Disponible: <http://www.uia.mx/web/site/tplNivel2.php?menu=mgPerfil&seccion=anHistoria>

Universidad Iberoamericana (IBERO). (S/F). Inspiración Cristiana. [En línea]. Disponible: <http://www.uia.mx/web/site/tplNivel2.php?menu=mgInspiracion&seccion=mgInspiracion>

Universidad Iberoamericana (IBERO). (S/F). Perfil del profesor ideal de la IBERO. [En línea]. Disponible: <http://www.uia.mx/web/files/009.pdf>.

Universidad Iberoamericana (2012). Reglamento De Los Prestadores De Servicios Profesionales Docentes Comité Académico, Sesión no. 863. Comunicación oficial 459 Consultado en: <http://www.ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/corpus/0012.pdf>

Universidad Iberoamericana (2014). Modificación al reglamento de personal académico y al manual del reglamento de personal académico. Comité académico. Comunicación oficial 478 Consultado en: http://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/corpus/personal_academico.pdf

Universidad Iberoamericana (IBERO). (S/F). Plan estratégico 2000 – 2010. [En Línea] Disponible: <http://www.uia.mx/uiainstitucional/programas/PROGR/Copy%20of%20PROGRAM>

Universidad Iberoamericana, Plan Estratégico 2013-2020, UIA, México, 2013

Vaillant, D. (2012). Capacidades docentes para una buena enseñanza. In *Escuela Capacidades Docentes* (1era ed.). Uruguay.

Valencia, L. I., Galeano, A., y Joven, K. (2014). Estilos de enseñanza de los docentes: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la Educación Superior. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 11(26).

- Valiente, P., Góngora, G., Torres, J. y Otero, Y. (2013). La experiencia cubana en la formación del profesor universitario Cuban experience in the formation of university teachers. *Revista de Docencia Universitaria* Vol.11 (3)
- Varadero, K. y Túnez, J. (2014). Responsabilidad Social Universitaria. Apuntes para un modelo de RSU. Consultado en: <http://udep.edu.pe/comunicacion/rcom/pdf/2014/Art084-117.pdf>
- Ventura, A. (2013). El ajuste instructivo entre estilos de aprendizaje y enseñanza en la universidad. Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. *Revista de Psicología* Vol. 31 (2). Consultado en: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/7620/7869>
- Vergara, M. (2005). significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria. *Rad, Eficacia Y Cambio En Educación revista Iberoamericana Sobre Calidad*, 3(1), 697–697.
- Vieira, H. (2007). *La Comunicación en el aula. Relación profesor-Alumno según el análisis transaccional*. Editorial Narcea S.A. Madrid.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, United States: Harvard University Press. En Sáenz, C. y Lebrija, A. (2013). La formación continua del profesorado de matemáticas: una práctica reflexiva para una enseñanza centrada en el aprendiz. Continuous training for teachers of mathematics: a reflective practice for “learner-centered” teaching. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa* 17 (2): 219-244.
- Weber, E. (1976). *Estilos de educación. Manual para estudiantes de Pedagogía*. Barcelona: Herder. En Laudadio, J. y Mazzitelli, C. (2015). *Estilos de enseñanza de los*

docentes de distintas carreras de nivel superior vinculadas con las ciencias naturales.

Wertsch J. (1991) *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wilson, S., Shulman, L. y Richert, A. (1987): "150 different ways" of knowing: Representations of knowledge in teaching, en J. CALDERHEAD (ed.): *Exploring teachers thinking*. Cassell, London, 104-124.

Wittrock. (1989). La investigación de la enseñanza, III Profesores y Alumnos.

Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

Zabalza, M. A. (2001). Formación del Profesorado Universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 659-662. ¿Extraído el 17 de octubre, 2013 de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/11144/007200230244.pdf?sequence=1>

Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 5, 6981. Zabalza, M. (2012). El estudio de la "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42. Recuperado en: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=90581962&site=ehost-live>

Zabalza, M. y Zabala, M: (2012). Profesores y profesión docente: entre el ser y el estar. *Educadores XXI*. Narcea.

Zamudio Villafuerte Rosalba. (2004). *La práctica docente frente a los estilos de aprendizaje de los alumnos de 4to grado de la licenciatura en educación primaria, Plan 1997* (Maestría en enseñanza superior). Universidad Autónoma de México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, Nezahualcoyotl, México.

ANEXO #1 CUESTIONARIO

Formación y Desempeño Docente en Educación Superior

*Obligatorio



Estimado profesor:

El presente cuestionario forma parte de un proyecto de investigación cuyo objetivo consiste en analizar y describir aspectos importantes de su práctica docente, que fundamentarán el desarrollo de un modelo de formación para la docencia dirigido a profesores universitarios en servicio, cuya intención es contribuir a la mejora de esta función sustantiva. Le solicitamos atentamente nos proporcione información sobre su perfil profesional y laboral, las oportunidades de desarrollo profesional docente a las que tiene o ha tenido acceso, y las actividades de enseñanza que realiza.

El cuestionario se encuentra dividido en 12 secciones; conteste cada una de ellas según se le solicite. El tiempo que le tomará responder el instrumento es de 25 a 30 minutos aproximadamente.

Para poder ser enviado, será necesario llenar todas las casillas de respuestas.

A. INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE ADSCRIPCIÓN

1. Institución educativa en la que labora *

Marca solo un óvalo.

- Universidad Iberoamericana Cd. de México
- Universidad Católica de Córdoba, Argentina
- Universidad Alberto Hurtado, Chile
- Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia

2. Departamento, escuela, facultad *

B. DATOS GENERALES

3. 1. Sexo *

Marca solo un óvalo.

- Masculino
- Femenino

4. 2. Edad (en años cumplidos): *

5. 3.1. ¿Además del español, en qué grado domina los siguientes idiomas? *

Marca solo un óvalo por fila.

	No lo conozco	Incipiente	Intermedio	Avanzado
Inglés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Francés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. 3.2. ¿Domina algún otro idioma diferentes a los anteriores? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No *Pasa a la pregunta 9.*

7. 3.3. ¿Qué otro(s) idioma(s) domina? *

8. 3.4. ¿En qué grado lo(s) domina? *

Marca solo un óvalo por fila.

	Incipiente	Intermedio	Avanzado
_____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

C. FORMACIÓN ACADÉMICA

9. 4. Añote EL ÁREA DE CONOCIMIENTO de los estudios que ha cursado hasta la fecha. Marque la opción NO APLICA en caso de no haberlo cursado. *

Marca solo un óvalo por fila.

	Humanidades	Educación	Ciencias Sociales	Económico-Administrativas	Matemáticas, Ciencias Exactas e Ingenierías	Ciencias Biológicas y Salud	En Proceso	No Aplica
Licenciatura/Pregrado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Especialización/Post-títulos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Maestría/Magister	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Doctorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Post-doctorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

D. DATOS PROFESIONALES Y LABORALES

10. 5. ¿Cuántos años tiene dando clases en el nivel universitario? *

Marca solo un óvalo.

- De 0 a 3 años
- De 4 a 6 años
- De 7 a 10 años
- De 11 a 13 años
- 14 o más años

11. 6. ¿Qué tipo de contrato tiene actualmente? *

Marca solo un óvalo.

- Tiempo completo
- Medio tiempo
- Por hora (asignatura)

12. 7. Al comenzar a dar clases, ¿recibió algún tipo de inducción/introducción a la institución educativa? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No Pasa a la pregunta 14.

13. 8. Indique qué temáticas se abordaron durante la inducción. *

Recuerde marcar si o no dependiendo sea el caso

Marca solo un óvalo por fila.

	No	Sí
Filosofía educativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actualización en el uso de las TIC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Objetivos de formación / Proyecto formativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actualización en contenidos disciplinares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Normatividad y reglamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formación en valores y actitudes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actualización en aspectos didáctico/pedagógicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. 9. ¿En cuántas ocasiones ha participado como formador en cursos de capacitación de docentes universitarios en los últimos tres años? *

Marca solo un óvalo.

- Ninguna
 1 a 3
 4 a 6
 7 o más

15. 10. ¿Ha recibido formación específica para desempeñarse como formador de otros docentes universitarios? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

16. 11.1. ¿En qué semestre(s) de LICENCIATURA/PREGRADO da clases MAYORITARIAMENTE? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Primero o segundo semestre
 Tercero o cuarto semestre
 Quinto semestre en adelante

17. 11.2. Considerando este ciclo escolar, marque el área de conocimiento correspondiente a la licenciatura/pregrado en la que labora predominantemente en esta universidad. *

Para dudas sobre el área del conocimiento, consulte: <http://bit.ly/áreasycarreras2015>

Marca solo un óvalo.

- Económico Administrativa
 Humanidades
 Ciencias Sociales
 Arquitectura y Diseño
 Salud
 Ciencias de la Conducta
 Ingenierías
 Ciencias Exactas y Matemáticas

18. **12. ¿Cuántas horas de clase imparte en promedio a la semana? Considere todos los niveles e instituciones donde labora. ***

Marca solo un óvalo.

- 2 a 4 horas
 5 a 10 horas
 11 a 13 horas
 14 o más

19. **13. ¿Cuántas clases/cursos diferentes imparte a la semana? ***

Marca solo un óvalo.

- 1
 2
 3
 4
 5
 6
 7 o más

E. INVESTIGACIÓN

20. **14.1. ¿Participa en alguna Asociación o red profesional de la disciplina que enseña? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No *Pasa a la pregunta 22.*

21. **14.2. ¿En qué tipo de Asociación o red profesional participa? ***

Marca solo un óvalo.

- Nacional
 Internacional
 Ambas

22. **15.1. Durante los últimos cinco años ha realizado, o está desarrollando investigación sobre la enseñanza de la disciplina que imparte? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No *Pasa a la pregunta 24.*

23. **15.2. ¿Específicamente sobre qué temática ha investigado? ***

Marca solo un óvalo por fila.

	No	Sí
Uso educativo de las TIC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atención a la diversidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ética de la profesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enseñanza de su asignatura en ambientes virtuales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enseñanza de su asignatura en ambientes presenciales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evaluación del aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formación en ciudadanía y acción ciudadana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evaluación y formación docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

F. FORMACIÓN CONTINUA

24. **16.1. ¿Ha tomado cursos de actualización, capacitación o superación profesional en temas educativos en los últimos tres años? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No *Pasa a la pregunta 29.*

25. **16.2. Marque la temática de los cursos de actualización, capacitación o superación profesional que tomó en los últimos tres años: ***

Marca solo un óvalo por fila.

	No	Sí
Uso educativo de las TIC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planeación de los cursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procesos de gestión y administración	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evaluación del aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actualización en contenidos disciplinarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enseñanza de valores y actitudes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conducción de la clase (estrategias de enseñanza)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. **16.3. ¿Ha tomado algún otro curso de actualización, capacitación o superación profesional en los últimos tres años? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No *Pasa a la pregunta 27.*

27. **16.4. ¿Por qué razón tomó los cursos? ***

Selecciona todos los que correspondan.

- Iniciativa personal
 Requerimientos de la profesión
 Sugerencia de la institución

28. **16.5. ¿Cómo calificaría en general los cursos que tomó, en términos de su utilidad para mejorar su práctica docente? ***

Marca solo un óvalo.

- No fueron útiles
 Poco útiles
 Algo útiles
 Bastante útiles

29. **17.1. Seleccione las temáticas sobre las cuales requiere actualización, capacitación o superación profesional. ***

Marca solo un óvalo por fila.

	No	Sí
Estrategias didácticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evaluación de aprendizajes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procesos de gestión y administración	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso educativo de tecnologías digitales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dimensiones afectivas de la enseñanza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valores y actitudes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contenidos de la disciplina que enseña	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. 17.2. ¿Requiere capacitación o actualización de alguna otra temática? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No *Pasa a la pregunta 32.*

31. 17.3. Mencione qué capacitación o actualización necesita *

G. PLANEACIÓN Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

32. 18. En la planeación de las asignaturas que imparte, ¿con qué frecuencia incluye las siguientes actividades? *

Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca	Poco	Frecuentemente	Siempre
Ajuste de las actividades de enseñanza de acuerdo con las características de los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estrategias de evaluación diagnóstica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estrategias de evaluación formativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estrategias para la evaluación final	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. 19. ¿Cuánto tiempo le dedica a la preparación del plan de cada clase? *

Marca solo un óvalo.

- 1 hora
 2 horas
 3 horas
 4 o más horas

34. 20. ¿Cuánto tiempo dedica semanalmente a la preparación de los materiales de apoyo para cada clase? *

Marca solo un óvalo.

- 1 hora
 2 horas
 3 horas
 4 o más horas

35. 21. ¿Qué tanto participan los estudiantes en la planeación del plan de cada clase? *

Marca solo un óvalo.

- Nada
 Poco
 Bastante
 Mucho

H. IMPARTICIÓN DE LAS CLASES

36. 22. Durante el último ciclo escolar, con qué frecuencia realizó las siguientes actividades: *

Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca	Poco	Frecuentemente	Siempre	No aplica
Pidió a algún estudiante que ayudara a su compañero para que entendiera algún tema del curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desarrolló actividades de acuerdo con el nivel de los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promovió actividades que desafiaran las formas de pensar y/o actuar de los alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conectó la enseñanza de curso con problemáticas o asuntos sociales actuales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Guió a los estudiantes para que fueran críticos con sus propios puntos de vistas sobre un tema o problema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Solicitó a los estudiantes un borrador de su trabajo final.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promovió que los estudiantes relacionaran los contenidos de la asignatura con sus experiencias y conocimientos previos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pidió a los estudiantes que expusieran sus trabajos en clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promovió que los estudiantes los diferentes puntos de vista de sus compañeros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

I. USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS EN LA DOCENCIA

37. 23. ¿Qué tanto contribuye su curso al desarrollo de los alumnos en las siguientes áreas? *

Marca solo un óvalo por fila.

	Nada	Escasamente	Ampliamente	Completamente
Comprender y apreciar a personas diferentes (nivel socioeconómico, orientación política y religiosa)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajar de forma efectiva con los demás	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resolver problemas complejos de la vida real	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adquirir conocimientos y/o habilidades relacionadas con escenarios de trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hablar de forma clara y articulada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escribir de forma clara y articulada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participar de manera cívica e informada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adquirir un código ético	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pensar de forma crítica y analítica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

38. 24. Califique el dominio que usted tiene de las siguientes herramientas: *

Marca solo un óvalo por fila.

	No la manejo	La manejo poco	La manejo bien	La domino
Procesamiento de bases de datos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procesador de textos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redes sociales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Correo electrónico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manejo de hojas de cálculo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaboración de presentaciones en power point	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diseño de páginas web	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chats, blogs y wikis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plataformas tecnológicas (LMS como Moodle, Blackboard, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Navegación en Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

J. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

39. 25.1. ¿Realiza algún tipo de evaluación inicial de lo que saben los alumnos? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No *Pasa a la pregunta 41.*

40. 25.2. ¿Cómo realiza esta evaluación inicial? *

41. 26.1. Indique las formas de evaluar los aprendizajes de sus alumnos y qué porcentaje les asigna. *

Marca solo un óvalo por fila.

	No lo uso	Sólo como requisito para acreditar/aprobar	Entre 1% y 20%	Entre 21% y 40%	Entre 41% y 60%	Entre 61% y 80%	Entre 81% y 100%
Participación en clase o en actividades prácticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autoevaluación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reportes de lecturas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coevaluación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaboración de ensayos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaboración de proyectos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exposición de temas o de reportes de prácticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diario de campo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Portafolio de evidencias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

42. 26.2. ¿Utiliza alguna otra forma para evaluar los aprendizajes de sus alumnos? *

Marca solo un óvalo.

- Sí *Pasa a la pregunta 43.*
- No *Pasa a la pregunta 45.*

43. 26.3. Especifique ¿Cuál es esa otra forma de evaluación? *

44. 26.4. ¿Qué porcentaje de calificación le asigna? *

Marca solo un óvalo.

- Sólo como requisito para acreditar
- Entre 1% y 20%
- Entre 21% y 40%
- Entre 41% y 60%
- Entre 61% y 80%
- Entre 81% 100%

45. 27. ¿Cómo establece las formas de evaluación con las que califica a los estudiantes? *

Marca solo un óvalo.

- En acuerdo con el claustro de profesores
- En acuerdo con los estudiantes y el claustro de profesores
- Son evaluaciones departamentales
- En acuerdo con los estudiantes
- Los decido personalmente
- Otro: _____

46. 28. Los resultados de las evaluaciones que usted entrega a los alumnos ¿están sujetos a discusión/recorrección? *

Marca solo un óvalo.

- Nunca
- Poco
- Frecuentemente
- Siempre

47. 29.1. ¿De qué forma y con qué frecuencia proporciona retroalimentación a los estudiantes sobre sus resultados de aprendizaje? *

Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca	Poco	Frecuentemente	Siempre
Envío un correo con los trabajos corregidos y con comentarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comento las evaluaciones por equipo cuando los trabajos son en conjunto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Envío un correo con la descripción de sus logros y oportunidades de mejora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Regreso el trabajo y/o examen con observaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

48. 29.2. ¿Utiliza alguna otra forma de retroalimentación sobre los resultados de aprendizaje? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No *Pasa a la pregunta 50.*

49. 29.3. Anótela *

K. CLIMA SOCIAL EN EL AULA

50. 30.1. ¿Cómo calificaría la comunicación que tiene con sus alumnos? *

Marca solo un óvalo.

- Mala
 Poco satisfactoria
 Buena
 Muy buena

51. 30.2. ¿A qué atribuye este tipo de comunicación? *

Marca solo un óvalo por fila.

	No	Sí
A mi estilo personal de conducir la clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A las características personales de los alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Al tipo de actividades propuestas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A las características propias de la asignatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

52. 30.3. De existir algún otro factor relacionado con el clima en el aula, anótelos.

53. 31. ¿Destina tiempo para sus estudiantes en horario extraclase? (No considere las citas para tutoría). *

Marca solo un óvalo.

- No destino tiempo
 Si destino tiempo
 No tengo tiempo ni espacio

54. 32. ¿Qué tipo de interacción social promueve con sus estudiantes? *

Marca solo un óvalo.

- Actividades recreativas fuera del aula
 Compartir experiencias personales más allá del contenido de la clase
 Comunicación en redes sociales restringidas al grupo
 Sólo la que ocurre en relación con el contenido de la clase

L. VALORACIÓN DE LA PRÁCTICA

55. 33.1. ¿Cuáles cree que son sus principales fortalezas como profesor? (Marque las opciones que le caracterizan) *

Marca solo un óvalo por fila.

	No	Sí
Habilidades sociales para establecer un ambiente de confianza y empatía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidad para motivar a los alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dominio de los contenidos de la asignatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dominio de la didáctica de la asignatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

56. 33.2. ¿Considera que posee otras fortalezas como profesor además de las mencionadas? *

Marca solo un óvalo.

- Sí Pasa a la pregunta 57.
 No Pasa a la pregunta 58.

57. 33.3. ¿Qué otras fortalezas posee? *

58. 34.1. ¿Qué aspectos de su práctica docente piensa que requiere mejorar? *

Marca solo un óvalo por fila.

	No	Sí
Estrategias motivacionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estrategias de enseñanza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reglas de convivencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evaluación de los aprendizajes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocimiento disciplinar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso de tecnologías como apoyo a la enseñanza y el aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estrategias de planeación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interacción con alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicación en el aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

59. 34.2. ¿Existen otros aspectos de su práctica docente que piensa que puede mejorar? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

60. 34.3. ¿Cuáles son esos otros aspectos? *

61. 35.1. ¿Ha recibido algún tipo de reconocimiento por su labor docente en esta universidad? *

Marca solo un óvalo.

- Sí *Pasa a la pregunta 62.*
- No *Deja de rellenar este formulario.*

62. 35.2. Indique el tipo de reconocimiento que le otorgaron (marque todas las que apliquen): *

Marca solo un óvalo por fila.

	No	Sí
Labor docente destacada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estímulos al desempeño docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cátedra Especial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reconocimiento de alumnos (padrino de generación, orador en ceremonias, entrega de diplomas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Productividad en investigación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diploma o Medalla al Mérito Universitario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

63. 35.3. ¿Ha obtenido algún otro reconocimiento de los aquí mencionados? *

Marca solo un óvalo.

- Sí *Pasa a la pregunta 64.*
- No *Deja de rellenar este formulario.*

64. 35.4. ¿Qué otro reconocimiento ha recibido? *

65. Si está dispuesto a ser entrevistado, para dar continuidad a la investigación. Le agradeceríamos nos dejara su correo electrónico.

ANEXO #2 DATOS PERSONALES

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	17	44,7
Femenino	21	55,3
Total	38	100,0

Tabla #1 Distribución de la población diferenciada por la variable control sexo

Contrato	Frecuencia	Porcentaje
Tiempo completo	13	34.2
Por hora/asignatura	25	65.8
Total	38	100.0

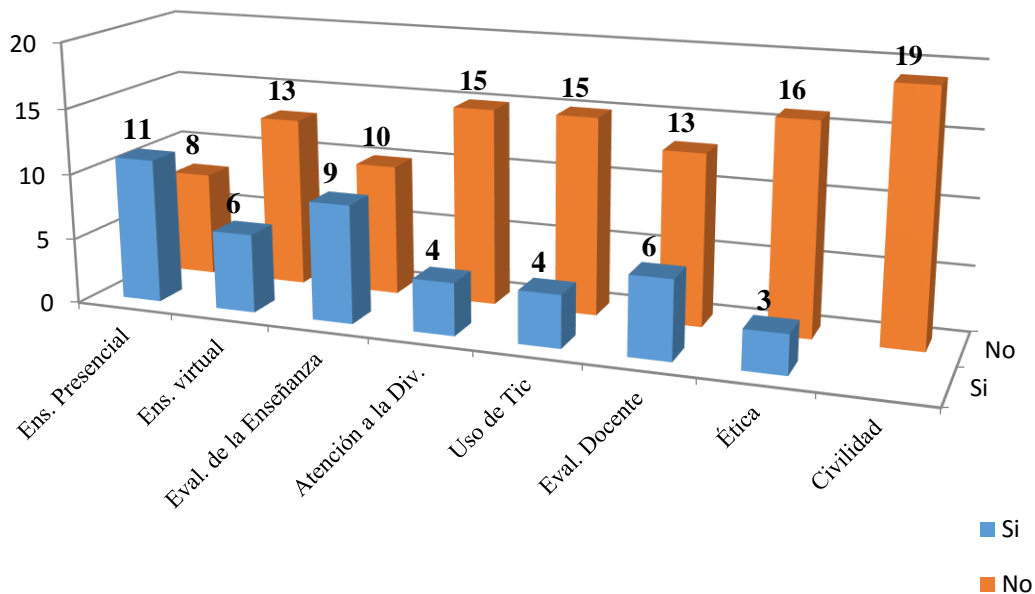
Tabla #4 Tipo de contrato que poseen como docentes con la universidad Iberoamericana Ciudad de México

Grado de dominio de otro idioma	Inglés	Francés
No lo conozco		13
Incipiente	2	17
Intermedio	14	5
Avanzado	22	3
Total	38	38

Tabla #6 Distribución de la población diferenciada por la variable control de idioma adicional y grado en que lo domina.

Investigación Disciplinar	Ens. Presencial	Ens. Virtual	Eval. de la Enseñanza	Atención a la Div.	Uso de Tic	Eval. Docente	Ética	Civildad
Si	11	6	9	4	4	6	3	
No	8	13	10	15	15	13	16	19
Total	19	19	19	19	19	19	19	
No han Investigado	19	19	19	19	19	19	19	19
Total	38	38	38	38	38	38	38	38

Tabla #9 Muestra aquellos docentes que han realizado investigación en sus respectivas disciplinas y también algunas de las temáticas pedagógicas en las que han desarrollado sus investigaciones



Temáticas en las que han Investigado los Profesores

Gráfico #2 Distribución de temáticas en las que han desarrollado investigación los docentes que también han realizado investigación en sus respectivas disciplinas.

Califica los cursos como:	
Algo útiles	6
Bastante útiles	20
Total	26
No han tomado cursos	12
Total	38

Tabla#12 Muestra el cómo califican los cursos que tomaron los docentes

Ajustes a la Planeación	
Media	3,13
Desviación estándar	,665

Tabla #14 Muestra las medidas de tendencia central relacionadas con la frecuencia con que los docentes incluyen ajustes a sus planeaciones de acuerdo con el nivel de los estudiantes y su discusión.

Diseño de Evaluación Diagnóstica	
Media	2,74
Desviación estándar	,950
Varianza	,902

Tabla #16 Muestra las medidas de tendencia central relacionadas con la frecuencia en que incluyen el diseño de evaluaciones diagnósticas durante sus planificaciones

Diseño de Evaluaciones Formativas	
Media	2,97
Desviación estándar	,972
Varianza	,945

Tabla #18 Medidas de tendencia central de la frecuencia con la que incluyen el diseño de evaluaciones formativas

Diseño de evaluación final	
Media	3,29
Desviación estándar	,867
Varianza	,752

Tabla #20 Medidas de tendencia central de la frecuencia con que incluyen el diseño de evaluaciones finales en la planificación

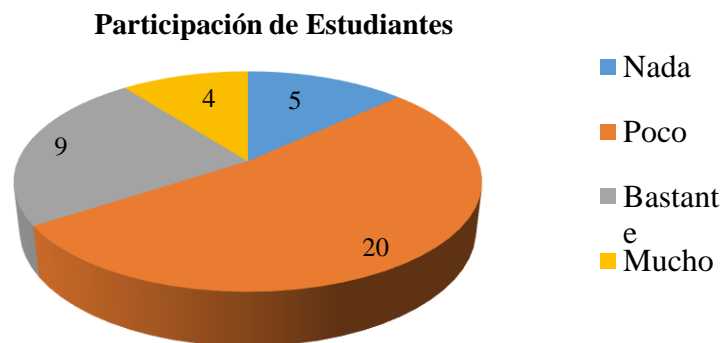


Gráfico #7 Muestra la participación que le dan los profesores a los estudiantes en la planificación de los cursos

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,797	5

Tabla #29 Muestra el índice de fiabilidad al agrupar cinco de las variables de la pregunta actividades de conducción que emplea

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,808	3

Tabla #32 Muestra el índice de fiabilidad al agrupar tres variables de la pregunta de conducción

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,768	5

Tabla #37 Muestra el índice de fiabilidad a través del alfa de Cronbach para agrupar las variables que mantienen cierta relación

Estadísticas de total de elemento				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Autoevaluación	1,71	2,265	,705	
Co evaluación	1,63	1,752	,705	

Tabla #39 En esta tabla se muestran los valores arrojados por el programa SPSS para evaluar la posible agrupación de las variables auto-evaluación y co-evaluación; para ello se consideran los valores de la media, varianza y la correlación de ambas variables

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,823	2

Tabla #40 Muestra el valor de confiabilidad al agrupar las variables auto evaluación y co evaluación.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,840	2

Tabla #43 Muestra el nivel de confiabilidad producto de la agrupación de las variables diarios de campo y portafolios

ANEXO #3 ANÁLISIS DE VARIABLES CONTROL SIGNIFICATIVAS

Temáticas en las que han Investigado

Horas a la Semana	S	Enseñanza Presencial		Enseñanza Virtual		Evaluación		Atención Diversidad		Uso de las TIC		Eva. de la Formación		Ética		Civildad Ciudadanía
		Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	No
De 2 a 4	F	1	1		2		2		2		2		2		2	2
De 5 a 10	M	1	4	1	4	2	3	1	4	1	4	1	4	0	5	5
	F	2	0	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	1	1	2
De 11 a 13	M	2	0	1	1	2	0	1	1	2	0	1	1	2	0	2
	F	3	2	2	3	4	1	2	3	1	4	3	2	0	5	5
Más de 14	M	1	1	1	1	1	1		2		2	1	1		2	2
	F	1	0	1	0	0	1		1		1	0	1		1	1

Tabla #47 Muestra la relación entre la variable temáticas en las que ha investigado y las variables control horas de trabajo semanales y el sexo de los profesores. S (Sexo)

Temáticas en la que Requiere Actualización

Años Doc.	S	Estrategias Didácticas		Evaluación		GestiónA dm.		Uso de Tecnología		Dimensiones Afectivas		Valores-Actitudes		Disciplinar	
		Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
0 a 3	M	1	3	3	1	2	2	4	0	0	4		4	2	2
	F	3	1	4	0	2	2	3	1	1	3		4	0	4
4 a 6	M	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1
	F	2	2	3	1	2	2	2	2	1	3	1	3	1	3
7 a 10	F		3	1	2	1	2	2	1	2	1	1	2		3
11 a 13	M	1	1	1	1	0	2	0	2	0	2		2	1	1
	F	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0		1	0	1
Más de 14	M	3	7	7	3	6	4	3	7	2	8	1	9	5	5
	F	4	5	5	4	5	4	8	1	5	4	5	4	5	4

Tabla #50 Muestra la relación entre la variable temáticas en las que considera requiere actualización y las variables control años de experiencia docente y el sexo de los profesores. S (Sexo)

Años Docencia	Sexo	Incluye Ajustes		Evaluación Diagnóstica		Evaluación Formativa		Evaluación Final	
		N-P	F-S	N-P	F-S	N-P	F-S	N-P	F-S
De 0 a 3	Masculino	1	3	1	3	1	3	1	3
	Femenino	0	4	2	2	2	2	0	4
De 4 a 6	Masculino	1	1	0	1	0	1	0	1
	Femenino	0	4	3	1	2	2	1	3
De 7 a 10	Femenino		3	2	1	1	2	1	2
De 11 a 13 años	Masculino	0	2	1	1	2	0	1	1
	Femenino	1	0	1	0	1	0	1	0
Más de 14	Masculino	1	9	3	7	3	7	0	10
	Femenino	1	8	2	7	2	7	1	8

Tabla #51 Muestra la relación entre las variables actividades que considera para la planificación de los cursos y las variables control años de experiencia docente y el sexo de los profesores. Donde NA (No Aplica), NP (Nunca y Poco) y FS (Frecuentemente y Siempre) S (Sexo)

Años de Doc	S	Ajustes a las Actividades	Borrador de Trabajos.			Actividades entre compañeros			Presentación de Estudiantes			Estudiante Crítico		Punto de Vista de Estudiantes.			Formas de Pensar			Contenidos y Experiencia	
		F - S	NA	NP	FS	NA	NP	FS	NA	NP	FS	NA	FS	NA	P	FS	NA	P	FS	NA	FS
De 0 a 3	M	4	1	0	3		1	3			6		4		4			4		4	
	F	4	0	3	1		2	2		1	3		4		4			4		4	
De 4 a 6	M	1			1	0	1				1		1		1	0		1	0	1	
	F	4			4	1	2	1		1	3		4		4	1		3	2	2	
De 7 a 10	F	3	1		2		1	2	1		2		3	1		2		3			
De 11 a 13	M	2	1	1			1	1		1	1		2		2			2		2	
	F	1	0		1		1			1			1		1			1		1	
Más de 14	M	10	0	3	7	1	5	2	0	4	6		10	0	0	10	0	0	10	0	10
	F	8	5	2	2	0	5	2	1	1	7	2	7	2	1	6	1	1	7	2	7

Tabla #52 Muestra la relación entre las variables actividades que considera para la conducción de la clase y las variables control años de experiencia docente y el sexo de los profesores. Donde NA (No Aplica), NP (Nunca y Poco) y FS (Frecuentemente y Siempre). S (Sexo)

Años de Docencia	S	Escribir Claro		Hablar Claro		Pensar Crítico	Relación Trabajo		Problemas Reales		Trabajo Efectivo		Personas Diferentes		Código Ético		Participación Cívica	
		NE	AC	NE	AC	A-C	NE	AC	E	A-C	NE	AC	N-E	AC	NE	AC	N-E	A-C
De 0 a 3	M		4		4	4		4	0	4		4		4		4		4
	F		4		4	4	1	3	2	2	1	3	2	2	1	3	2	2
De 4 a 6	M		1	0	1	1		1	0	1		1		1		1		1
	F		4	1	3	4		4	2	2	1	3	1	3		4		4
De 7 a 10	F		3		3	3	1	2		3		3		3		3		3
De 11 a 13	M		2		2	2		2		2	1	1	1	1	1	1	1	1
	F		1		1	1		1		1		1	1	1	1	1	1	0
Más de 14	M	1	9	1	9	10	2	8	0	8	2	8	2	5	1	9	0	10
	F	1	8	0	9	9	1	8	2	7	4	5	5	4	4	5	4	5

Tabla #54 Muestra la relación entre las variables habilidades que considera desarrollar al aplicar las actividades de conducción de la clase y las variables control años de experiencia docente y el sexo de los profesores. Donde NE (Nada y Escasamente) y AC (Ampliamente y Continuamente). S (Sexo)

Años de Doc	S	Participa en Clase		Reporte Lectura		Ensayo		Examen Final		Trabajo		Reporte		Proyecto		Diarios Campo		Auto eval		Portafolio		Co eval		Examen	
		No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si
De 0 a 3	M		4		4	2	2		4	1	3	0	4	2	2	4		2	2	4		2	2	0	4
	F		4		4	0	4		4	2	2	1	3	0	4	3	1	4		3	1	3	1	2	3
De 4 a 6	M		1		1	0	1	1			1	0	1	1	0	1		1	0	1		1	0		1
	F		4		4	1	3	1	3		4	1	3	1	3	3	1	3	1	2	2	2	2		4
De 7 a 10	F	1	2		3	2	1			1	1	1	2	1	2	1	2	2	1	1	2	3			3
11 a 13	M	0	2	2		1	1	1	1	0	2	1	1	1	1	2		2		2		2			2
	F	1		1	9	1		0	1	1		1	0	0	1	1		1		1		1			1
Más de 14	M	0	10	1	6	2	8	3	7		10	4	6	4	6	8	2	7	3	6	4	8	2	0	10
	F	1	8	3		4	5	2	7		9	1	8	2	7	7	2	6	3	4	5	6	3	1	8

Tabla #56 Muestra la relación entre las variables formas de evaluación que aplica y las variables control años de experiencia docente y el sexo de los profesores

Años Docencia	S	Disciplina		Didáctica		Ambiente de Confianza		Motivación Alumnos	
		Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
De 0 a 3 años	M	4	0	4	0	4		4	
	F	3	1	1	3	4		4	
De 4 a 6 años	M	1		0	1	1		1	0
	F	4		4	0	4		3	1
De 7 a 10 años	F	3		3		3		3	
De 11 a 13 años	M	2		2	0	2		2	
	F	1		0	1	1		1	
Más de 14 años	M	10		9	1	10	0	8	2
	F	9		8	1	7	2	7	2

Tabla #59 Muestra la relación entre las variables fortalezas que identifican los docentes y las variables control años de experiencia docente y el sexo de los profesores

Años de Docencia	S	Disciplina		Planifica		Estrategias		Motivación		Comunica		Convive		Uso Tecnología		Evalúa		Interacción	
		Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
De 0 a 3 años	M	3	1	4	0	2	2	1	3	1	3	1	3	4	0	1	3	1	3
	F	2	2	2	2	4	0	3	1	0	4	1	3	2	2	3	1	0	4
De 4 a 6 años	M	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0
	F	1	3	2	2	3	1	3	1	1	3	1	3	3	1	3	1	1	3
De 7 a 10 años	F	1	2		3	1	2		3		3	1	2	1	2	1	2		3
De 11 a 13 años	M	1	1	0	2	1	1	0	2		2	0	2	1	1		2		2
	F	0	1	1	0	0	1	1	0		1	1	0	1	0		1		1
Más de 14 años	M	4	6	3	7	5	5	4	6	1	9		10	6	4	7	3	2	8
	F	2	7	3	6	4	5	4	5	1	8		9	6	3	6	3	1	8

Tabla #60 Muestra la relación entre las variables mejoras que identifican requieren los docentes y las variables control años de experiencia docente y el sexo de los profesores

Años de Docencia	Contrato	Normatividad Reglamento		Objetivos Proyectos		Filosofía Educativa		Actualización Disciplinar		Actualización Pedagógica		Formación Valores		Actualización en Tic	
		Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
De 0 a 3 años	Tiempo completo	1		1		1		1	0	1	0	1		1	0
	Asignatura	7		7		7		2	5	6	1	7		4	3
De 4 a 6 años	Tiempo completo	0	1	1		1		0	1	1	0	1		0	1
	Asignatura	3	1	4		4		1	3	2	2	4		1	3
De 7 a 10 años	Asignatura	3		3		3		3		3		3		2	1
De 11 a 13 años	Tiempo completo	1		0	1	0	1	1		1		0	1	0	1
	Asignatura	2		2	0	2	0	2		2		2	0	1	1
Más de 14 años	Tiempo completo	6	2	7	1	8	0	4	4	4	4	7	1	2	6
	Asignatura	3	2	4	1	4	1	0	5	3	2	4	1	1	4

Tabla #61 Muestra la relación entre las variables temáticas de los cursos de inducción las variables control años de experiencia docente y el tipo de contrato que mantienen con la universidad

Años de Docencia	Contrato	Desarrolla (ó) Investigación de Tipo Disciplinar	
		Si	No
De 0 a 3 años	Tiempo completo	1	0
	Por hora/asignatura	1	6
De 4 a 6 años	Tiempo completo	1	0
	Por hora/asignatura	2	2
De 7 a 10 años	Por hora/asignatura	1	2
De 11 a 13 años	Tiempo completo	0	1
	Por hora/asignatura	2	0
Más de 14 años	Tiempo completo	8	2
	Por hora/asignatura	3	6

Tabla #63 Muestra la relación entre la variable realiza investigación disciplinar y las variables control años de experiencia docente y el tipo de contrato de los profesores

Años de Docencia	Contrato	Evaluación		Atención a Diversidad		Enseñanza Presencial		Enseñanza Virtual		Evaluación Formación		Uso de TIC		Ética		Civilidad Ciudadanía	
		Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	No	
De 0 a 3 años	Tiempo completo		1		1	0	1		1		1		1		1		1
	Asignatura		1		1	1	0		1		1		1		1		1
De 4 a 6 años	Tiempo completo	0	1	0	1	1		0	1		1		1	1	0		1
	Asignatura	1	1	1	1	2		2	0		2		2	0	2		2
De 7 a 10 años	Asignatura	1			1		1		1	1			1		1		1
De 11 a 13 años	Asignatura		2		2	1	1		2		2		2		2		2
Más de 14 años	Tiempo completo	5	3	2	6	4	4	3	5	5	3	2	6	1	7		8
	Asignatura	2	1	1	2	2	1	1	2	0	3	2	1	1	2		3

Tabla #64 Muestra las temáticas en que desarrollan investigación aquellos docentes que dicen hacerlo, calificados según la experiencia docente y el tipo de contrato que mantiene con la institución.

Años de Docencia	Tipo de Contrato	Contenidos Disciplinarios		Planeación		Conducción		Evaluación		Uso de las TIC		Gestión y Adm.		Valores y Actitudes	
		Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
De 0 a 3 años	Tiempo completo		1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1
	Asignatura		3	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	2
De 4 a 6 años	Tiempo completo	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1		1	0	1
	Asignatura	1	3	2	2	1	3	3	1	2	2		4	2	2
De 7 a 10	Asignatura		1		1		1	1		1		1			1
De 11 a 13	Asignatura	1	1	2		2		2			2		2	1	1
Más de 14 años	Tiempo completo	4	3	5	2	3	4	5	2	3	4	1	6	3	4
	Asignatura	3	4	4	3	3	4	5	2	4	3	0	7	2	5

Tabla #66 Se muestran los cursos y más específicamente las temáticas de dichos cursos de actualización que han tomado los docentes que en el cuadro anterior dijeron si haberlos considerado para su formación

Años de Docencia	Tipo de Contrato	Procesamiento Datos		PPT		Hojas Cálculo		Internet		Correo	Chats y Blogs		Plataformas Tecnológicas		Diseño Páginas		Redes Sociales		Bases De Datos	
		N-P	B-D	N-P	B-D	N-P	B-D	N-P	B-D		B-D	N-P	B-D	N-P	B-D	N-P	B-D	N-P	B-D	N-P
De 0 a 3 años	Tiempo completo	1		1	0	1	0		1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0
	Asignatura	0	7	1	6	2	5		7	7	2	5	3	4	6	1		7	1	2
De 4 a 6 años	Tiempo completo		1		1	0	1		1	1	1	1		1	0	1		1	0	1
	Asignatura		4		4	1	3		4	4	1	3	2	2	3	1		4	2	0
De 7 a 10 años	Asignatura	1	2		3	2	1	1	2	3	2	1	1	2	2	1	1	2		2
De 11 a 13 años	Tiempo completo		1		1	0	1		1	1	1	1	1	1	1			1		0
	Asignatura		2	1	1	1	1		2	2	1	1	1	1	2		1	1		1
Más de 14 años	Tiempo completo		10	1	9	7	3	1	9	10	6	4	6	4	9	1	4	6	3	3
	Asignatura		9	1	8	3	6	0	9	9	7	2	3	6	8	1	5	4	2	5

Tabla #69 Muestra los recursos tecnológicos que consideran y dicen dominar según el tipo de contrato los años de experiencia docente.

Experiencia	Edad	Evaluación	Contenidos Disciplinarios	Planeación	Conducción	Uso de las TIC	Gestión y Administración	Valores y Actitudes
De 0 a 3 años	33	0		0	0	0	1	0
	37	0		1	1	0	0	0
	42	0		0	0	0	1	0
	51	1		1	1	1	0	1
De 4 a 6 años	30	1	0	1	1	0		1
	32	1	1	0	0	1		0
	37	0	0	1	0	1		1
	48	1	0	0	0	0		0
	51	0	1	0	0	0		0
De 7 a 10 años	34	1				1	1	
De 11 a 13 años	38	1	1	1	1			1
	43	1	0	1	1			0
Más de 14 años	36	1	0	1	1	0	0	0
	45	0	1	0	0	0	0	0
	46	1	1	1	1	0	0	0
	47	2	0	2	2	1	0	1
	48	1	1	0	0	1	0	1
	49	0	0	0	0	1	0	0
	50	1	1	0	0	2	0	0
	52	1	1	1	1	1	0	1
	56	1	0	1	1	1	1	1
	59	0	1	1	0	0	0	0
	60	1	0	1	0	0	0	1
	64	1	1	1	0	0	0	0

Tabla #76 Talleres o cursos de actualización que han tomado los docentes en los últimos tres años de ejercicio en base a los años de servicio y la edad de cada uno

Años de Docencia	Edad	Razón por la que tomó los Cursos			Todas las anteriores
		Iniciativa personal	Requerimiento de profesión	Sugerencia de la Institución	
De 0 a 3 años	33		0		1
	37		0		1
	42		1		0
	51		0		1
De 4 a 6 años	30	0			1
	32	1			0
	37	0			1
	48	0			1
	51	1			0
De 7 a 10 años	34				1
De 11 a 13 años	38	1	0		
	43	0	1		
Más de 14 años	36	1		0	0
	45	1		0	0
	46	0		0	1
	47	0		1	1
	48	1		0	0
	49	1		0	0
	50	2		0	0
	52	0		0	1
	56	1		0	0
	59	0		1	0
	60	0		1	0
	64	1		0	0

Tabla #77 Muestra las razones por las que los docentes tomaron los cursos de actualización en relación a la experiencia de los docentes y su edad.

Exp.	Edad	Ajustes		Diagnóstica		Formativa		Evaluación Final	
		N-P	F-S	N-P	F-S	N-P	F-S	N-P	F-S
De 0 a 3 años	30		1	1	0	1	0		1
	31		2	0	2	1	1		2
	32		1	1	0	0	1		1
	33		1	1	0	1	0	1	0
	37	1		0	1	0	1		1
	42			1	0	1	0	1	1
De 4 a 6 años	51		1	0	1	0	1		1
	30		1	0	1		1		1
	32		1	1			1		1
	37		1	1		1	0		1
	48		1	1		1	1		1
De 7 a 10 años	51		1	0	1	1	0	1	0
	34		1		1		1		1
	40		1	1	0		1		1
De 11 a 13 años	57		1	1	0	1	0	1	0
	38	0	1		1	1		0	1
	41	1		1		1		1	
Más de 14 años	43	0	1	1		1		1	
	36		1	0	1	0	1	0	1
	41	1	0	0	1	0	1	0	1
	45		1	0	1	0	1	0	1
	46	1	1	1	1	1	1	0	2
	47		4	1	3	1	3	1	3
	48		1	0	1	0	1	0	1
	49		1	1	0	0	1	0	1
	50		2	1	1	1	1	0	2
	52		1	0	1	0	1	0	1
	56		1	1	0	1	0	0	1
	59		1	0	1	1	0	0	1
	60		1	0	1	0	1	0	1
	61		1	0	1	0	1	0	1
64		1	0	1	0	1	0	1	

Gráfico #78 actividades de planeación que incluyen los docentes según su experiencia en educación superior y edad de cada uno.

Exp.	Edad	Nivel de Estudiantes			Borrador de Trabajos					Ayuda de compañeros					Presentación en Clase					Problemas Sociales				Estudiantes Críticos			Puntos Vista				Formas de Pensar				Contenidos y Experiencia			
		NA	F	S	NA	N	P	F	S	NA	N	P	F	S	NA	N	P	F	S	NA	P	F	S	NA	F	S	NA	P	F	S	NA	P	F	S	NA	F	S	
De 0 a 3 años	30		0	1	0	0	0	1	0		0	0	1	0			0	1	0			0	1		0	1			0	1			0	1		0	1	
	31		1	1	0	1	0	1	0		0	1	0	1			0	1	1			2	0		1	1			1	1			1	1		1	1	
	32		0	1	0	0	1	0	0		1	0	0	0			1	0	0			1	0		1	0			1	0			1	0		0	1	
	33		0	1	1	0	0	0	0		1	0	0	0			0	0	1			0	1		0	1			0	1			0	1		0	1	
	37		0	1	0	0	0	0	1		0	0	0	1			0	0	1			0	1		0	1			0	1			0	1		0	1	
	42		1	0	0	0	1	0	0		0	0	0	1			0	0	1			0	1		1	0			1	0			0	1		0	1	
51		0	1	0	0	0	1	0		0	0	1	0			0	0	1			0	1		0	1			0	1			1	0		1	0		
De 4 a 6 años	30		0	1				0	1	0	1	0	0			0		1	0		0	1		1	0			0	1	0		0	1	0		0	1	
	32		0	1				0	1	0	0	1	0			0		1	0		1	0		1	0			0	1	0		0	1	0		0	1	
	37		1	0				1	0	0	0	1	0			1		0	0		1	0		0	1			1	0	0		1	0	1		0	1	
	48		0	1				0	1	1	0	0	0			0		1	0		0	1		0	1			0	1	0		0	1	0		0	1	
	51		0	1				1	0	0	0	0	1			0		1	1		0	0		0	1			0	1	1		0	0	1		0	0	
De 7 a 10 años	34		0	1	0			0	1		0		1		0		0	1				1		1	0			1			1	0			1	0		
	40		1	0	0			1	0		0		1		0		1	0				1		1	0			1			0	1			1	0		
	57		0	1	1			0	0		1		0		1		0	0				1		1	1			0			0	1			0	1		
De 11 a 13 años	38		1		1			0	0				1		0	0	1			0		1		1	0			0	1			1			1			
	41		1		0			0	1				0		0	1	0			0		1		0	1			1	0			1			1			
	43		1		0			1	0				0		1	0	0			1		0		1	0			1	0			1			1			
Más de 14 años	36	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	
	41	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	
	45	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0
	46	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	

Exp.	Edad	Nivel de Estudiantes			Borrador de Trabajos					Ayuda de compañeros					Presentación en Clase					Problemas Sociales				Estudiantes Críticos			Puntos Vista				Formas de Pensar				Contenidos y Experiencia		
		NA	F	S	NA	N	P	F	S	NA	N	P	F	S	NA	N	P	F	S	NA	P	F	S	NA	F	S	NA	P	F	S	NA	P	F	S	NA	F	S
	47	0	2	2	2	1	0	0	1	0	1	1	2	0	0	0	0	1	3	0	1	1	2	0	2	2	0	1	0	3	0	1	1	2	0	0	4
	48	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	
	49	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
	50	0	0	2	0	0	0	0	2	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	2	0	0	0	1	1	0	1	1		
	52	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1		
	56	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1		
	59	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0		
	60	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	
	61	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	
	64	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	

Tabla #79 muestra los valores encontrados al relacionar las edades de los docentes y las actividades de conducción que implementan

Años de Docencia	Edad	Aplica Evaluaciones Iniciales	
		Si	No
De 0 a 3 años	30	1	0
	31	0	2
	32	0	1
	33	0	1
	37	1	0
	42	1	0
	51	1	0
De 4 a 6 años	30	1	0
	32	1	0
	37	0	1
	48	1	0
	51	0	1
De 7 a 10 años	34	1	0
	40	1	0
	57	0	1
De 11 a 13 años	38		1
	41		1
	43		1
Más de 14 años	36	1	0
	41	1	0
	45	1	0
	46	1	1
	47	1	3
	48	1	0
	49	1	0
	50	1	1
	52	1	0
	56	0	1
	59	1	0
	60	0	1
	61	1	0
64	1	0	

Tabla #80 Se muestran las edades y experiencia de los docentes que dijeron si aplicar evaluaciones iniciales

Exp	Edad	Participación		Reportes		Ensayos		Exámenes		Examen Final		Trabajos		Exposición de Reportes		Diarios de Cam		Portafolios		Proyectos		Auto evaluación		Co evaluación		
		No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	
De 0 a 3 años	30		1		1	0	1	1	0		1	0	1	0	1	0	1	1		0	1	1		0	1	
	31		2		2	0	2	0	2		2	0	2	0	2	2		2		0	2	1	1	1	1	
	32		1		1	0	1	1	0		1	1		1	1	1		1		0	1	1		1		
	33		1		1	0	1	0	1		1	1		0	1	1		1		1	0	1		1		
	37		1		1	1		0	1		1	0	1	0	1	1		1		1	0	0	1	0	1	
	42		1		1	0	1	0	1		1	1		0	1	1		0	1	0	1	1		1		
51		1		1	1		0	1		1	0	1	0	1	1		1		0	1	1		1			
De 4 a 6 años	30		1		1	0	1		1	1	0		1	0	1	1		1		1	0	1	0	1	0	
	32		1		1	0	1		1	1	0		1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	
	37		1		1	1		1	0	1		1	1	0	1	1		1		0	1	1	0	0	1	
	48		1		1	0	1		1	0	1		1	0	1	1		0	1	1	0	1	0	1	0	
	51		1		1	0	1		1	0	1		1	0	1	1		1		0	1	1	0	1	0	
De 7 a 10 años	34	0	1		1	0	1			1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1			1		
	40	0	1		1	1	0			1	0	1	0	1	0	1	0		0	1	0	1		1		
	57	1	0		1	1	0			1	1		1		1	0	1		1		1			1		
De 11 a 13 años	38	0	1			1			1	1		0	1	0	1	1		1		0	1	1		1		
	41	1	0	1		1			1	0	1	1		1	0	1	1		1		0	1	1		1	
	43	0	1	1		0	1		1	0	1	0	1	1	0	1	1		1		1	0	1		1	
Más de 14 años	36	0	1	1	0	1		0	1	0	1		1	1	0	1		0	1	0	1	1	0	1	0	
	41	0	1	1	1	1		0	1	0	1		1	0	1	1		1	0	0	1	1	0	0	1	
	45	1	0	0	1	1		0	1	1	0		1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	
	46	0	2	0	3	0	2	1	1	2	0	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	47	0	4	1	1	1	3	0	4	0	4	4	4	1	3	3	1	2	2	2	2	3	1	4	0	
	48	0	1	0	0	1		0	1	0	1		1	0	1	1		0	1	0	1	0	1	1	0	
	49	0	1	1	2	0	1	0	1	0	1		1	0	1	1		1	0	1	0	1	0	0	1	
	50	0	2	0	1	0	2	0	2	0	2		2	1	1	2		1	1	1	1	0	2	1	1	
	52	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0		1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	
	56	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1		1	0	1	1		0	1	1	0	0	1	0	1	
	59	0	1	0	1	1		0	1	0	1		1	0	1	1		1	0	0	1	1	0	1	0	
	60	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1		1	1	0	1		1	0	0	1	1	0	1	0	
	61	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1		1	0	1	1		1	0	0	1	1	0	1	0	
	64	0	1	0		0	1	0	1	1	0		1	0	1	1		1	0	0	1	1	0	1	0	

Tabla #81 Formas de actividades evaluativas que implementa durante un curso

Exp	Edad	Correo Aciertos y Errores		Correo con Trabajos Corregidos		Trabajo y Observaciones		Comentarios Grupales	
		NP	FS	NP	FS	NP	FS	NP	FS
De 0 a 3 años	30	0	1	0	1		1		1
	31	2	1	0	2		2	1	1
	32	0	1	0	1		1		1
	33	1	0	1			1	1	0
	37	0	1	0	1		1		1
	42	1	0	1			1		1
De 4 a 6 años	51	1		0	1		1		1
	30	1		1	0		1		1
	32	1		1	0		1		1
	37	0	1	0	1		1		1
	48	0	1	0	1		1		1
De 7 a 10 años	51	1	0	1	0		1		1
	34		1		0		1		1
	40	1		1	0		1		1
De 11 a 13 años	57		1		1		1		1
	38	1	0	1			1	1	0
	41	1	0	0	1		1	0	1
Más de 14 años	43	1		1			1	0	1
	36	0	1	0	1	0	1	0	1
	41	1	0	1	0	0	1	0	1
	45	1	0	1	0	0	1	0	1
	46	1	1	0	2	0	2	1	1
	47	4		4	0	1	3	1	3
	48	1	0	1	0	0	1	0	1
	49	0	1	0	1	0	1	0	1
	50	1	1	1	1	0	2	1	1
	52	0	1	0	1	0	1	0	1
	56	0	1	0	1	0	1	0	1
	59	1	0	0	1	0	1	0	1
	60	1		0	1	0	1	0	1
	61	1		1	0	0	1	0	1
64	0	1	0	1	0	1	0	1	

Tabla #83 la retroalimentación que brindan y las formas en que lo hacen

Exp.	Edad	Asignatura		Didáctica		Ambiente de Confianza		Motivación	
		Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
De 0 a 3 años	30	1	0	0	1	1		1	
	31	1	1	2	0	2		2	
	32	1	0	0	1	1		1	
	33	1	0	1	0	1		1	
	37	1	0	1	0	1		1	
	42	1	0	0	1	1		1	
	51	1	0	1	0	1		1	
De 4 a 6 años	30	1		0	1	1		1	0
	32	1		1	0	1		1	0
	37	1		1	0	1		0	1
	48	1		1	0	1		1	0
	51	1		1	0	1		1	0
De 7 a 10 años	34	1		1		1		1	
	40	1		1		1		1	
	57	1		1		1		1	
De 11 a 13 años	38	1		1	0	1		1	
	41	1		0	1	1		1	
	43	1		1	0	1		1	
Más de 14 años	36	1		1	0	1	0	1	0
	41	1		0	1	0	1	0	1
	45	1		1	0	1	0	1	0
	46	2		1	1	2	0	2	0
	47	4		4	0	4	0	4	0
	48	1		1	0	0	1	1	0
	49	1		1	0	1	0	1	0
	50	2		2	0	2	0	1	1
	52	1		1	0	1	0	0	1
	56	1		1	0	1	0	1	0
	59	1		1	0	1	0	1	0
	60	1		1	0	1	0	0	1
	61	1		1	0	1	0	1	0
64	1		1	0	1	0	1	0	

Tabla #84 Fortalezas docentes de los profesores reconocidos en relación su edad y experiencia en educación superior.

Exp	Edad	Disciplinar		Planeación		Estrategias		Motivación		Comunicación		Convivencia		Uso de la Tecnología		Evaluación		Interacción	
		Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
De 0 a 3 años	30	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1
	31	0	2	2	0	2	0	1	1	0	2	0	2	2	0	1	1	0	2
	32	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1
	33	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1
	37	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1
	42	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1
	51	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
De 4 a 6 años	30	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0
	32	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0
	37	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1
	48	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1
	51	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1
De 7 a 10 años	34	0	1		1	0	1		1		1	0	1	0	1	0	1		1
	40	1	0		1	1	0		1		1	1	0	0	1	1	0		1
	57	0	1		1	0	1		1		1	0	1	1	0	0	1		1
De 11 a 13 años	38	1	0	0	1	1	0	0	1		1	0	1	1	0		1		1
	41	0	1	1	0	0	1	1	0		1	1	0	1	0		1		1
	43	0	1	0	1	0	1	0	1		1	0	1	0	1		1		1
Más de 14 años	36	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1		1	0	1	0	1	0	1
	41	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1		1	0	1	1	0	0	1
	45	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1		1	1	0	0	1	0	1
	46	0	2	0	2	1	1	0	2	0	2		2	2	0	0	2	0	2
	47	1	3	2	2	2	2	1	3	0	4		4	2	2	3	1	0	4
	48	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0		1	0	1	1	0	1	0

Exp	Edad	Disciplinar		Planeación		Estrategias		Motivación		Comunicación		Convivencia		Uso de la Tecnología		Evaluación		Interacción	
		Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
	49	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1		1	1	0	0	1	0	1
	50	2	0	1	1	2	0	2	0	1	1		2	2	0	2	0	1	1
	52	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1		1	1	0	1	0	1	0
	56	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1		1	0	1	1	0	0	1
	59	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1		1	1	0	1	0	0	1
	60	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1		1	1	0	1	0	0	1
	61	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1		1	1	0	1	0	0	1
	64	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1		1	0	1	1	0	0	1

Tabla #85 Muestra las mejoras que dicen requerir los docentes en relación a su edad y experiencia en educación universitaria

Cursos Diferentes	Horas Semanales	Disciplinar	Planeación	Conducción	Evaluación	Uso de TIC	Gestión y Administración	Valores y Actitudes
		Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
1	De 2 a 4		2	1	0	2	1	1
	De 11 a 13		1	1	1	1	0	0
2	De 2 a 4	0	0	0	0	1	0	0
	De 5 a 10	1	1	1	1	1	2	1
	De 11 a 13	1	1	1	2	1	1	0
3	De 5 a 10	0	2	1	2	0		1
	De 11 a 13	3	5	4	4	2		3
	Más de 14	1	1	1	1	0		1
4	Más de 14	2	1		2	1		
5	De 11 a 13	0	0	0	1	0		0
	Más de 14	2	1	1	3	2		2

Tabla #87 Se muestran el total de cursos que dictan los docentes y la cantidad de horas en las que los tienen distribuidos en términos de los cursos de actualización que a su vez han tomado

Cursos Diferentes	Horas Semanales	Ajustes		Evaluación Diagnóstica		Evaluación Formativa		Evaluación Final	
		N-P	F-S	N-P	F-S	N-P	F-S	N-P	F-S
1	De 2 a 4	1	4	2	3	3	2	0	5
	De 11 a 13		1	0	1	0	1	0	1
2	De 2 a 4		1	1	0	0	1	0	1
	De 5 a 10	1	6	4	3	6	1	3	4
	De 11 a 13		2	0	2	0	2	0	2
3	De 5 a 10		4	2	2	1	3	1	3
	De 11 a 13		7	0	7	1	6	0	7
	Más de 14	1	1	0	2	1	1	0	2
4	De 11 a 13	0	1	1	0	0	1	0	1
	Más de 14	1	2	2	1	1	2	1	2
5	De 11 a 13		1	1	0	0	1	0	1
	Más de 14		3	1	2	0	3	0	3
6	Más de 14		1	1	0	1	0	1	0

Tabla #88 Posee información acerca de las actividades de planeación que implementan los docentes según la carga horaria que poseen en las distintas instituciones educativas en las que se desempeñan.

Cursos Diferentes	Horas Semanales	Participación		Reportes		Ensayos		Exámenes		Examen Final		Trabajos		Exposición		Diarios de Campo		Portafolios		Proyectos		Auto evaluación		Co evaluación	
		No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si
1	De 2 a 4		5	0	5	2	3	1	4		5	1	4	1	4	4	1	3	2	1	4	3	2	2	3
	De 11 a 13		1	1		0	1	0	1		1	0	1	1	0	1		0	1	0	1	1	0	1	
2	De 2 a 4		1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1
	De 5 a 10		7	0	7	1	6	0	7	1	6	1	6	1	6	7	0	6	1	4	3	5	2	5	2
	De 11 a 13		2	0	2	0	1	1	1	1	1	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	1	1	1	1
3	De 5 a 10	0	4	1	3	0	4	1	3	0	4	1	3	3	1	3	1	3	1	2	2	3	1	4	0
	De 11 a 13	1	6	1	6	4	3	0	7	3	4	0	7	1	6	5	2	4	3	1	6	7		7	
	Más de 14	0	2	2		2		0	2	1	1	0	2	0	2	2		2		0	2	2		1	1
4	De 11 a 13	0	1	0	1	1			1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	
	Más de 14	1	2	1	2	1	2		3	1	2	1	2	2	1	3		3		1	2	2	1	2	1
5	De 11 a 13		1		1	0	1		1	0	1		1		1	1		0	1	1	0	1	0	1	0
	Más de 14		3		3	1	2		3	1	2		3		3	2	1	1	2	0	3	1	2	2	1
6	Más de 14	1			1	1			1		1		1		1		1		1		1		1		1

Tabla #91 Formas de evaluación que implementan en relación de la cantidad de cursos y horas semanales de trabajo a nivel universitario.

Cursos Diferentes	Horas Semanales	Correo con Aciertos y Errores		Correo con Trabajos Corregidos		Trabajo y Observaciones		Comentarios Grupales	
		N-P	F-S	N-P	F-S	N-P	F-S	N-P	F-S
1	De 2 a 4	1	4	1	4	0	5	1	4
	De 11 a 13	1		1		0	1	0	1
2	De 2 a 4	0	1	0	1	0	1	0	1
	De 5 a 10	5	2	3	4	1	6	4	3
	De 11 a 13	1	1	0	2	0	2	0	2
3	De 5 a 10	3	1	2	2	0	4	1	3
	De 11 a 13	5	2	3	4	0	7	0	7
	Más de 14	2	0	2	0	0	2	2	0
4	De 11 a 13	1	0	1	0	0	1	0	1
	Más de 14	2	1	1	2	0	3	1	2
5	De 11 a 13	0	1	0	1	0	1	0	1
	Más de 14	3	0	3	0	0	3	0	3
6	Más de 14		1	0	1	0	1	0	1

Tabla #92 muestra las formas en que aplican retro alimentación en relación a la carga horaria de los docentes.

