

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

---

Volumen 29 Número 111

30 de agosto 2021

ISSN 1068-2341

---

## Aportaciones de las Buenas Prácticas de Enseñanza para el Mejoramiento Docente en Educación Superior

*Jesús Carlos-Guzmán*

Universidad Nacional Autónoma de México  
México

**Citación:** Carlos-Guzman, J. (2021). Aportaciones de las buenas prácticas de enseñanza para el mejoramiento docente en educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(111). <http://doi.org/10.14507/epaa.29.3906>

**Resumen:** Interesados por mejorar la calidad de la docencia impartida en las Instituciones de Educación Superior (IES), integramos investigaciones sobre los buenos docentes, realizadas tanto por el autor como por otros investigadores. Estos estudios se distinguen por haber empleado diferentes metodologías, ser realizados en distintas épocas y en diversos lugares; no obstante, hay grandes coincidencias. Los resultados fueron agrupados en cinco categorías que describen al buen docente: 1) su capacidad didáctica y dominio de los temas enseñados, 2) tener unas adecuadas relaciones interpersonales con los alumnos, 3) la trascendencia que da a su labor, 4) poseer ciertas visiones y creencias sobre la docencia y por 5) la motivación, compromiso y responsabilidad con la que desempeña su función. Lo integrado lo usamos para fundamentar una política educativa que las instituciones de educación superior podrían aplicar para: la selección de los nuevos docentes, el fomento y aprecio de la buena docencia, utilizarlos como criterios en la evaluación docente y en los programas de estímulos a la productividad académica y apoyar la formación docente. Deseamos que lo propuesto contribuya a que la buena docencia sea una práctica común en las instituciones educativas y no solo resultado aislado de motivaciones y compromisos personales.

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>  
Facebook: /EPAAA  
Twitter: @epaa\_aape

Artículo recibido: 24-5-2018  
Revisiones recibidas: 26-10-2020  
Aceptado: 26-10-2020

**Palabras clave:** educación superior; docencia en educación superior; buenas prácticas de enseñanza; calidad docente; política educativa

### **Contributions of good teaching practices for teacher improvement in higher education**

**Abstract:** Interested in improving the quality of teaching in Higher Education Institutions (IES), we integrate research on good teachers, carried out by both the author and other researchers. These studies are distinguished by having used different methodologies, being carried out at different times and in different places; however, there are important coincidences. The results were grouped into five categories that distinguish good teachers: 1) their didactic ability and mastery of the subjects taught, 2) have adequate interpersonal relationships with students, 3) the importance they give to their work, 4) possess certain visions and beliefs about teaching and 5) the motivation, commitment and responsibility with which they carry out their role. We use the results to base an educational policy that educational institutions could apply for: the selection of new teachers, the promotion and appreciation of good teaching, as well as the criteria for teacher evaluation, incentive programs academic productivity and for teacher training. We hope that what is proposed contributes to making good teaching a common practice in educational institutions and not just an isolated result of personal motivations and commitments.

**Key words:** higher education; teaching in higher education; good teaching practices; teaching quality; educational policy

### **Contribuições de boas práticas de ensino para o aperfeiçoamento de professores no ensino superior**

**Resumo:** Interessados em melhorar a qualidade do ensino nas Instituições de Ensino Superior (IES), integramos pesquisas sobre bons professores, realizadas tanto pelo autor como por outros pesquisadores. Estes estudos distinguem-se por terem utilizado diferentes metodologias, sendo realizados em diferentes momentos e em diferentes locais; no entanto, existem grandes coincidências. Os resultados foram agrupados em cinco categorias que distinguem os bons professores: 1) sua habilidade didática e domínio dos assuntos ensinados, 2) têm relacionamento interpessoal adequado com os alunos, 3) a importância que dão ao seu trabalho, 4) possuem certeza visões e crenças sobre o ensino e 5) a motivação, o compromisso e a responsabilidade com que desempenham o seu papel. Utilizamos os resultados para apoiar uma política educacional à qual as instituições de ensino podem se candidatar: a seleção de novos professores, a promoção e valorização do bom ensino, bem como os critérios de avaliação de professores, programas de incentivo para produtividade acadêmica e para a formação de professores. Esperamos que o que é proposto contribua para que o bom ensino seja uma prática comum nas instituições de ensino e não apenas um resultado isolado de motivações e compromissos pessoais.

**Palavras-chave:** Educação superior; ensino no ensino superior; boas práticas de ensino; qualidade de ensino; política educacional

## **Aportaciones de las Buenas Prácticas de Enseñanza para el Mejoramiento Docente en Educación Superior**

El artículo tiene dos propósitos, uno integrar los resultados sobre las buenas prácticas de enseñanza en la educación superior realizados en diferentes momentos y lugares; el segundo es utilizarlos para fundamentar políticas educativas que incidan en el mejoramiento de la docencia en el nivel superior.

Para lograrlo, en la primera parte describimos lo que son las buenas prácticas de enseñanza en la educación superior, destacando sus principales hallazgos y las amplias coincidencias existentes en sus resultados para posteriormente, en la segunda sección, usarlas para diseñar políticas educativas que ayuden a mejorar la calidad docente de este nivel educativo. Si bien hay diferentes propuestas para innovar la enseñanza como son: las metodologías activas, la enseñanza centrada en el aprendizaje y las derivadas de las TIC, nosotros nos decantamos por las acciones que los buenos docentes hacen para ser reconocidos como tales por sus alumnos, colegas y autoridades.

Procedemos así porque encontramos varias ventajas de utilizar los resultados de las buenas prácticas de enseñanza, una es que generalmente ellas no son tomadas en cuenta por los encargados del diseño de las políticas educativas tal como lo asevera Harris (2016, p. 176):

Muchas iniciativas, innovaciones e intervenciones (de la docencia) bien intencionadas elaboradas por individuos que operan en el ámbito político están desconectadas de las aulas, donde más importa el cambio. Los responsables de las políticas públicas no toman en cuenta lo que se sabe acerca de las prácticas de enseñanza más efectivas y descartan la experiencia de los maestros, quienes están en la mejor posición para asesorar y compartir lo que funciona.

Apuntalando lo anterior, las buenas prácticas de enseñanza tienen la ventaja de haber sido extraídas de situaciones reales de docencia ya que son relatos de su forma de enseñar, o de las observaciones a su práctica docente o derivadas de las opiniones de los alumnos sobre lo que para ellos es un buen maestro. Creemos que esto facilita la transferencia de los hallazgos a la práctica docente porque evita el problema de la artificialidad, limitación de muchos de los resultados de la investigación educativa, los cuales generalmente fueron realizados en condiciones que no son similares a las que los maestros enfrentan día a día, por ello torna difícil usarlos para resolver los problemas de la enseñanza (Pogrow, 2017). Lo anterior es apoyado por Goodyear & Hativa (2002, p.3), cuando afirman lo siguiente: “Conociendo mejor como los maestros realizan lo que hacen es la clave para hacer a la investigación educativa más relevante para su práctica”.

Si uno de los principales objetivos de las instituciones de educación superior es mejorar la docencia ellas son una alternativa viable para conseguirlo (Coudannes & Lossio, 2017; Goodyear & Hativa, 2002), así lo ilustra Zabalza (2004):

La docencia en sí misma es un componente importante en la formación de nuestros estudiantes. Una buena docencia marca diferencias entre unos centros universitarios y otros. Lo que los estudiantes aprenden depende, de su interés, esfuerzo y capacidades pero depende también de que hayan tenido buenos o malos docentes. (p. 115)

Para Zabalza (2012), su estudio permite visibilizar dichas prácticas, ponerlas a la disposición de los docentes para servir de modelo, ya que conocer cómo enseña el buen profesor puede ayudar a otros a modificar su práctica docente (Azureen et al., 2014).

El buen docente es el tipo de profesor que deseamos predomine en las universidades (San Martín et al., 2014), el principal beneficio de lo anterior es favorece los aprendizajes de los estudiantes y así ellos podrán adquirir los conocimientos y competencias claves que les servirán para una exitosa inserción profesional (OCDE, 2019).

### **Caracterización de las Buenas Prácticas de Enseñanza**

Iniciaremos definiendo las buenas prácticas de enseñanza como: el conjunto de acciones realizadas por el docente para propiciar el aprendizaje de los alumnos, formarlos integralmente y estimular los procesos cognoscitivos complejos (pensamiento crítico, creatividad, solución de problemas, etc.). Se distinguen por la valoración hecha por los estudiantes y colegas en el sentido de lograr estos fines de manera sobresaliente.

Los buenos docentes desempeñan su labor porque disfrutan enseñar y no por gratificaciones externas (Carlos, 2008), tampoco depende de su tipo de nombramiento sino su buen desempeño es más resultado de su propio interés, motivación, compromiso, responsabilidad y autocrítica (Carlos, 2014) que derivado de una política institucional encaminada a ello; por eso, en este documento ofrecemos algunas alternativas para revertir dicha situación y establecer las condiciones así como los estímulos institucionales necesarios para fomentar y reconocer la buena docencia, donde ella sea la norma y no la excepción.

Para lograrlo, sugerimos que las instituciones de educación superior realicen diferentes acciones, nosotros nos concentraremos en cuatro por ser las que directamente inciden en la docencia. Por ello, creemos que los resultados encontrados sobre los buenos docentes ofrecen lineamientos, criterios y estrategias para ayudar a las instituciones educativas a responder eficazmente a los siguientes retos:

- a) El reclutamiento de los nuevos docentes.
- b) Retener y apreciar a los buenos docentes de manera tal que ellos sirvan de ejemplo y emulación para sus colegas.
- c) Hacer de la evaluación docente y de los programas de estímulos a la productividad mecanismos para ayudar a los maestros a mejorar su práctica docente.
- d) Ofrecer lineamientos institucionales para que en la formación docente se inculque una cierta “filosofía” de enseñanza basada en lo que hacen los buenos maestros, la cual sea compartida por todos los docentes independientemente del tipo de materias y disciplinas que enseñen.

### **Principales Hallazgos sobre el Estudio de las Buenas Prácticas de Enseñanza**

¿Qué rasgos o cualidades tienen los docentes que suscitan tanto reconocimiento por parte de sus estudiantes, colegas y sus autoridades? Para responder esta pregunta utilizaremos dos fuentes: Primero, los resultados de investigaciones realizadas por el autor con 40 profesores destacados que enseñaban psicología, ingeniería y medicina<sup>1</sup> en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a quienes entrevistamos a profundidad (Carlos, 2006, 2008, 2018), los cuales fueron seleccionados por medio de encuestas y cuestionarios a los alumnos, la opinión de sus colegas y autoridades<sup>2</sup> (Carlos, 2014). Segundo, incorporar lo obtenido en otras investigaciones que han estudiado las buenas prácticas de enseñanza y la docencia efectiva. Estos estudios fueron

---

<sup>1</sup> No se estudió a estas disciplinas por una razón en particular sino porque las instituciones contaban con un sistema institucional de evaluación docente, además las autoridades y los docentes aceptaron participar.

<sup>2</sup> Para conocer más ampliamente el procedimiento de selección de los participantes, la metodología seguida y los criterios para elegirlos se sugiere consultar Carlos (2006 y 2014). Aquí no es posible hacerlo por razones de espacio.

seleccionados por haber sido efectuados en diferentes lugares y momentos, por utilizar diversas metodologías, porque sus resultados coinciden con los encontrados en nuestras investigaciones y apuntalan nuestros hallazgos, estas referencias las citaremos donde corresponde.

Las principales implicaciones de los resultados de estas investigaciones son los que presentaremos, quisimos sintetizar lo encontrado de ambas fuentes para destacar sus coincidencias y así describir cómo es una buena enseñanza en la educación superior.

¿Cuáles son los rasgos que distinguen a estos docentes? La respuesta a esta pregunta la organizaremos en las siguientes categorías, mismas que resumen los resultados tanto de los encontrados por nosotros como de otros investigadores de este tema, así los buenos docentes se caracterizan por:

1. Mostrar una gran capacidad didáctica.
2. Dominio de los aspectos interpersonales.
3. Dar un sentido de trascendencia a su labor.
4. Poseer cierto tipo de visiones y creencias sobre la docencia.
5. El compromiso, motivación y responsabilidad en el ejercicio de su labor.

Como dijimos, en cada una de estas categorías incluiremos lo encontrado en otras investigaciones para reforzar nuestros resultados y resaltar los amplios acuerdos que hay sobre cómo enseñan los buenos docentes en educación superior.

### **Mostrar Gran Capacidad Didáctica**

Si algo diferencia a estos docentes es que saben enseñar bien, esto significa que en opinión de sus alumnos aprenden con ellos los contenidos revisados ¿Cómo enseñan estos docentes? Nosotros identificamos que su enseñanza se caracteriza por: dominar ampliamente los temas impartidos, realizar diferentes acciones para facilitar la adecuada adquisición del conocimiento como que su docencia se distingue por: ser clara o usar un lenguaje accesible para explicar conceptos complejos, adecuada al nivel de conocimiento de sus alumnos, toma en cuenta sus intereses y necesidades, ser ordenada y coherente, dosifica los temas enseñados y plantea retos. Todos estos rasgos de una buena docencia son identificados también por autores como: (Aguirre & De Laurentis, 2016; Azureen et al., 2014; Bain, 2004; Blanco, 2009; Bolívar & Domingo, 2007; Chiatti & Sordelli, 2019; Cid et al., 2009; Coudannes, 2016; Coudannes & Lossio, 2017; Darling-Hammond, 2000; Fernández et al., 2012; Flores & Porta, 2013; Flores et al., 2013; Friesen, 2011; García & Rugarcía, 1985; Gutiérrez et al., 2017; Hativa, 2000; Ibarra, 1999; John, 2017; Loredó et al., 2017; Loredó et al., 2008; Mcber, 2000; Patiño, 2015; San Martín et al., 2014; Sgreccia & Cirelli, 2015; Sgreccia et al., 2016; Zabalza, 2012).

Encontramos que un buen docente es alguien que hace atractivo los contenidos enseñados, lo que concuerda con lo reportado por otros autores como Azureen et al. (2014) y Kember & Kwan, (2002), también transmiten entusiasmo, muestran pasión por el conocimiento y la enseñanza (Aguirre & De Laurentis, 2016; Coudannes & Lossio 2017; Chiatti & Sordelli, 2019; Flores et al., 2013; Friesen, 2011; Gutiérrez et al., 2017; Hattie & Yates, 2014). Lo anterior es ejemplificado así por García & Rugarcía (1985) citando a uno de sus alumnos: “Una clase muy bien preparada, profunda, seria y nada aburrida” (p. 4). De manera muy similar recordó Day (2006, citado en Flores et al., 2013) a sus buenos maestros: “apasionadamente interesados por entusiasmar a sus alumnos con el gusto por aprender” (p. 185).

Patiño (2015) quien trabajó con docentes del área de humanidades y ciencias sociales de una universidad privada mexicana encuentra otros rasgos de los buenos docentes que ella denominó como: el estilo *artístico o intuitivo*, son maestros que combinan elementos lúdicos, creativos e imaginativos; el estilo *terapéutico*, quienes se involucran con sus alumnos de una manera

emocionalmente más profunda, tocando sus afectos y sentimientos, se colocan en un plano horizontal y no vertical; el estilo *socrático*, en la cual la herramienta más usada es el diálogo y la formulación de preguntas porque desean fomentar el pensamiento crítico y la reflexión, aspecto donde coincide con lo reportado por Chiatti & Sordelli (2019). Finalmente está el denominado estilo *académico* que se asemeja al socrático en cuanto al énfasis en promover la reflexión, pero aquí el acento se pone en la exigencia académica y que los estudiantes alcancen los estándares de calidad esperados, cualidades también identificadas como importantes por Sgreccia et al. (2016).

Un rasgo que define a un buen docente es que vincula lo enseñado con situaciones reales o aplicadas. Citaremos lo que nos dijo uno de los maestros que entrevistamos: “Trato de relacionar los contenidos con las experiencias cotidianas o las que pueden tener en el campo profesional” (Carlos, 2014, p. 276). García & Rugarcía (1985, p. 5) reportan algo muy similar: “Aplicaba la teoría a situaciones prácticas de la vida diaria”. Cumplen la demanda de sus alumnos de que no se revisen los temas de manera abstracta o solo disciplinaria, sino enseñar los principios y conceptos de forma tangible y mostrando su vinculación con problemas reales (Coudannes, 2016; Coudannes & Lossio, 2017; Gutiérrez et al., 2017; Ibarra, 1999; John, 2017; Tapia et al., 2017; Yáñez & Soria, 2017). Así lo expuso uno de los alumnos: “Se caracterizan por su claridad para “bajar” la teoría a la práctica” (Flores & Porta, 2013, p. 43). Hacerlo favorece la retención del conocimiento como lo ha demostrado la investigación cognoscitiva sobre este tema (Hattie & Yates, 2014).

Son dos los fines principales que persiguen de su enseñanza; uno es formar integralmente a sus alumnos, no sólo en lo académico sino también en lo personal y ético por ello utilizan en sus cursos diversas acciones; como: ser coherentes entre su decir y actuar, son imparciales, establecen y vigilan el cumplimiento de las reglas del curso, pretenden ser un modelo ético a emular, (Patiño, 2015) y el segundo es lograr el aprendizaje de los estudiantes toda su labor esta encaminada a alcanzar ese propósito.

En lo referido a la impartición del curso, consideran el tipo de conocimiento enseñado; es decir, su docencia se adecua a la naturaleza epistemológica de la disciplina impartida (Casillas et al., 2016; Coudannes & Lossio, 2017; Ibarra, 1999; Mcber, 2000), por ello su práctica docente es diversa ya que emplean diferentes estrategias docentes (Chiatti & Sordelli, 2019). Por ejemplo, los profesores de psicología enfatizan el dominio teórico, la aplicación del conocimiento para los de ingeniería y la pertinencia de lo enseñado y la solución de problemas para los de medicina. Esta cualidad es sintetizada así por Bolívar & Domingo (2007, p. 27): “El progreso de los alumnos es resultado de la aplicación exitosa del conocimiento de la materia y de los métodos específicos de la enseñanza, empleando una combinación de habilidades apropiadas de enseñanza con características profesionales”. Lo anterior describe las diferencias en su práctica docente pero coinciden en sus fines y en la forma de enseñar porque la imparten de manera sistemática y enfatizando los puntos clave del tema (Bolívar & Domingo, 2007; Chiatti & Sordelli, 2019; García & Rugarcía, 1985).

Desde el inicio del curso a los alumnos les queda muy claro cuáles son los propósitos del mismo y qué se espera de ellos, ambos factores favorecen el aprendizaje (Hattie, 2012); igualmente, quedan establecidos claramente las actividades y las formas de la evaluación para constatar el grado del cumplimiento de los objetivos de la asignatura.

Su enseñanza transcurre por varias fases; hay una receptiva donde el maestro expone y muchas veces modela lo que desea hagan sus alumnos, luego pasa a otra donde ellos ejercitan el conocimiento, la cual es llamada práctica guiada (Hattie & Yates, 2014) porque en ella son corregidas las realizaciones del estudiante y al finalizar se evalúa el nivel de adquisición del tema enseñado.

Hay una graduación de los contenidos según su nivel de dificultad, los docentes van profundizando en ellos, siempre tomando en cuenta lo que saben los estudiantes. Evitan la frustración al solicitar tareas que ellos puedan realizar con su apoyo, pero no lejos de sus capacidades actuales, son acciones micro como las llamó Mcber (2000), en las cuales el maestro ayuda al

estudiante a ir construyendo poco a poco su conocimiento. Varias de estas actividades son recomendadas por Reigeluth (2013) para enseñar mejor y es precisamente lo que Vigotski denominó como creación de la zona de desarrollo próximo y el andamiaje proporcionado por el docente (Moll, 1993).

Hay un continuo diálogo en la clase y el maestro verifica si le están comprendiendo y, si no es así, hace las correcciones pertinentes. Emplea el barómetro, mecanismo identificado por Hativa (2000), el cual consiste en monitorear la conducta verbal y no verbal de los alumnos para checar si están prestando atención a la clase, o por el contrario están distraídos o cansados. Basado en esta información el maestro toma decisiones, ya sea de continuar, hacer una pausa o descanso modificando la dinámica porque sabe que no tiene caso seguir si los estudiantes no le están prestando la debida atención.

En varias de las fases se ejemplifica el primero lo hago yo, luego lo hacemos juntos y al final lo haces tú solo (Valls, 1993). Hay otras actividades que favorecen la retención y asimilación de los contenidos presentados como son: el repaso, la evocación y el ligarlos continuamente con otros temas y conceptos, tal como lo sugiere Meirieu (2005). En síntesis, enseñan de manera amena y accesible todos ellos rasgos que caracterizan a los maestros efectivos (Bain, 2004; Darling-Hammond, 2000; Gutiérrez et al., 2017; Hativa, 2000) y coinciden con las cualidades señaladas por los alumnos de lo que para ellos es una buena enseñanza (Chiatti & Sordelli, 2019; Gutiérrez et al., 2017; Nabaho et al., 2017; Tapia et al., 2017).

Los estudiantes son activos participantes en la construcción de su conocimiento, no es algo que sólo se recibe; sino los buenos maestros emplean diferentes estrategias para conseguir su involucramiento (Azureen et al., 2014; Fernández et al., 2012), el mismo es considerado imprescindible para aprender (Del val, 1997; Hativa, 2000). Así, la parte práctica de la clase no consiste únicamente en hacer ejercicios, lo crucial es la retroalimentación que reciben ya que, generalmente, se resuelven en el salón de clase, se corrigen y el maestro aclara sus dudas (García & Rugarcia, 1985). Se fomenta el trabajo en equipo donde los propios estudiantes revisan en primer término lo realizado por sus compañeros; de esta forma tienen la oportunidad de recibir la corrección no sólo del maestro sino de sus pares (Gutiérrez et al., 2017). El beneficio de hacerlo es que la retroalimentación formativa es uno de los principales mecanismos para facilitar el aprendizaje (Hattie, 2012; Shute, 2008).

Les preocupa que sus estudiantes aprendan (San Martín et al., 2014) y se sienten responsables de ello (Bolívar & Domingo, 2007). Otra característica distintiva es su gran capacidad para motivar a los estudiantes a involucrarse con gusto en las actividades académicas (Bolívar & Domingo, 2007; Chiatti & Sordelli, 2019; Fernández et al., 2012; Gutiérrez et al., 2017; Patiño, 2015; San Martín et al., 2014; Sgreccia & Cirelli, 2015).

Ofreceremos cinco ejemplos que sintetizan la forma como los buenos maestros dan sus clases, los tres primeros son expresados por sus alumnos: “Primero nos daba la teoría y nos explicaba, después contestaba nuestras dudas, luego nos daba un ejemplo sencillo y luego en conjunto hacíamos un ejercicio más complicado y si surgían dudas las explicaba” (García & Rugarcia 1985, p. 6). El entrevistado por Patiño (2015, p. 105) describió así a su profesor: “Es impresionante la cantidad de cosas que sabe el profesor y la tranquilidad con la que transmite esos conocimientos y la claridad que tiene a la hora de comunicarse, sobre todo en temas tan complicados”. Otro estudiante lo dijo de esta manera: “Sabía preparar muy bien sus clases, en mi caso llegaba al objetivo. Su explicación me servía mucho para leer luego los textos, tenía muchos recursos, una buena didáctica, además de los conocimientos” (Coudannes, 2016, p. 14). Por otro lado, John (2017, p. 19) resumió así la práctica docente de los buenos maestros: “Preparación de las clases que refleje el manejo de los conceptos importantes, que relacione los conceptos y las habilidades, explicaciones

claras, responder adecuadamente a las preguntas de los estudiantes, dominio adecuado de diferentes estrategias de enseñanza y el cumplimiento del programa y del currículum”.

En términos muy similares lo expuso uno de los profesores que entrevistamos, cuando se le pidió definir al buen docente:

No es sólo una gente que sabe mucho, sino que sabe transmitir lo que sabe, quien lo expresa de manera clara, que se actualiza, no solamente sabe los contenidos de memoria y los repite, ¡no! Quien hace con ellos cosas creativas y los presenta de muy diversas formas, como para lograr por una o por otra que el aprendizaje sea significativo (Carlos, 2008, p. 21).

En conclusión, la práctica docente realizada por los buenos docentes se distingue por su adecuado manejo de lo didáctico y del dominio de sus asignaturas, combinan de manera sobresaliente el qué y cómo enseñar, la cual tiene rasgos particulares porque se adapta al tipo de disciplina enseñada; pero también hay aspectos comunes como son: la claridad, la organización, la coherencia, el uso de distintas estrategias docentes, ejemplificar lo que piden, estimulan la práctica de lo aprendido, corrigen las realizaciones de sus alumnos, vinculan su enseñanza con problemas reales, enfatizar la evaluación formativa, tienen como meta principal el aprendizaje de sus alumnos y destacan el sentido ético de su labor para formarlos integralmente.

### **Dominio de los Aspectos Interpersonales**

Para enseñar de manera adecuada no basta dominar lo didáctico, que como vimos es un elemento crucial de su labor, sino igual de importante es crear en el salón de clases un clima de confianza, calidez y de apoyo para el aprendizaje, en el cual tener unas adecuadas relaciones interpersonales con los alumnos es vital (Bolívar & Domingo, 2007; Casillas et al., 2016; Flores et al., 2013; Porta & Flores, 2014), donde como dice Hattie (2012) el error es bienvenido y no es castigado. Los profesores que entrevistamos expresaron su deseo de estar cercanos a sus estudiantes, de apoyarlos en todo lo que puedan, de darles un trato individualizado a pesar de tener grupos numerosos ya que les importan como personas, no son sólo un número o una cara más en su salón. Hubo incluso algunos que mencionaron que abiertamente les ofrecen su amistad. En esto hay una gran coincidencia entre los resultados encontrados por nosotros y lo reportado por otros autores. Por ejemplo, Patiño (2015) lo expone de esta forma: “Se destacan por un interés muy marcado en lograr establecer una conexión emocional con sus alumnos, básicamente generando un clima de confianza en el aula” (p. 39). Un alumno entrevistado por García & Rugarcia (1985, p. 7) lo expresó así: “Amable dentro y fuera de la clase, con sentido del humor, sonriente, no petulante, de sangre ligera, va a clases contento” y uno de los docentes que entrevistamos lo dijo de esta manera: “Establecer un ambiente de cordialidad en el salón... cuando logro conectar ese circuito mental con ellos, me siento muy gratificado” (Carlos, 2014, p. 211). Los autores destacan la enorme importancia de crear un clima propicio para el aprendizaje y de lograr un vínculo emocional con los estudiantes, resultados coincidentes con otras investigaciones esto a pesar de la heterogeneidad de la población estudiada de ser de diferentes lugares, tiempo, tipo de institución y diversas carreras.

Los maestros que estudiamos son empáticos, cualidad identificada como importante también por autores como: Azureen et al. (2014), Gutiérrez et al. (2017) y Patiño (2012). Los docentes transmiten emociones positivas (García & Rugarcia, 1985; Hattie & Yates, 2014), son amables y dan buen trato a los alumnos (Aguirre & De Laurentis 2016; Casillas et al., 2016; Chiatti & Sordelli, 2019; Coudannes, 2016; Sgreccia & Cirelli, 2015). Son personas generosas ya que: “comparten sus ideas, producciones, conocimientos, su tiempo y sus materiales” (Sgreccia et al., 2016, p. 311). Debido al énfasis otorgado a la relación personal con los estudiantes, están abiertos a sus opiniones y



sugerencias, los asesoran para corregir sus dudas incluso fuera de clase, sobre todo respetan a sus alumnos (Aguirre & De Laurentis 2016; San Martín et al., 2014).

Se resalta el esfuerzo por conformar en sus clases una atmósfera de confianza y de estímulo para el aprendizaje, donde a pesar de trabajar duro, no se sienta un ambiente pesado. La creación de esta atmósfera es resaltada como importante para el aprendizaje también por Hattie (2012), Mcber (2000) y Patiño (2012). No obstante, los maestros dejan muy claro que estos vínculos afectivos no conllevan el relajamiento de los criterios para acreditar el curso. Es decir, esta cercanía afectiva no implica falta de exigencia hacia las realizaciones y trabajos de los estudiantes (Azureen et al., 2014; García & Rugarcía, 1985; Loredó et al., 2008; Patiño, 2012; Porta & Flores, 2014; Sgreccia & Cirelli, 2015).

La justificación para comportarse de esta manera es tanto por el propio valor otorgado a la relación, pero principalmente por razones didácticas, ya que consideran que este tipo de interrelación favorece al aprendizaje y que no tenerla lo dificulta. Lo cual coincide con lo aseverado por Azureen et al. (2014) acerca de que cuando el docente muestra apoyo y hay una positiva relación interpersonal con los estudiantes éstos tienden a involucrarse más activamente en su aprendizaje.

En nuestros hallazgos, a pesar de pertenecer a disciplinas tan disímolas, los profesores coinciden en el valor que los alumnos tienen para su labor docente, lo cual es ampliamente retribuido porque ellos, a su vez, tienen en alta estima de estos maestros creando un círculo de mutuo afecto.

Destacamos un dato encontrado por nosotros (Carlos, 2006) en el cual para los docentes entrevistados la principal fuente de retroalimentación es la que reciben de sus alumnos, ya que ellos hacen cambios y corrigen su enseñanza basados en las observaciones que les hacen, misma que solicitan, estimulan y sobre todo toman en cuenta; lo anterior, es un mecanismo para evitar el conformismo y les sirve para perfeccionar continuamente su desempeño. En cambio, el profesor que se cierra a esta retroalimentación y descalifica la opinión de sus estudiantes es probable que se estanque como docente.

El interés del maestro por el aprendizaje del estudiante y su bien estar emocional fue encontrada también en una investigación realizada en 218 Colegios Universitarios de Estados Unidos, donde se recabaron las opiniones de los estudiantes sobre las cualidades de una buena enseñanza, encontrándose que la más mencionada (89.6%) fue la preocupación por el estudiante y su aprendizaje (Okpala & Ellis, 2005, citado por Nabaho et al., 2017). Una situación similar es reportada por García y Rugarcía (1985, p. 7) al citar estas expresiones de un alumno con respecto a su maestro: “Interesado en nuestro aprendizaje, interesado en los demás, interesado en ayudarte, se preocupa porque los alumnos aprendan, dan consejos, se relacionan cordialmente con los alumnos, respetuosos con los alumnos, valoran el trabajo, buena gente, abierto al diálogo”.

Igualmente, desde la perspectiva de los alumnos, ellos aprecian que el maestro sea respetuoso, justo e imparcial (Azureen et al., 2014; Butsch, 1931; Casillas et al., 2016; García & Medécigo, 2014; García & Rugarcía, 1985) los estudiantes expresaron que valoraban de un docente eficaz: “La forma que se dirige al alumno” y la “forma como se lleva con los alumnos” (Loredó et al., 2017, p. 34.).

Otros rasgos personales apreciados por los estudiantes del buen docente son la de ser: cercanos, con sentido del humor, sensibles y pacientes (Casillas et al., 2016; San Martín et al., 2014; Sgreccia, & Cirelli, 2015). Nosotros encontramos que para los docentes entrevistados los alumnos son la fuente principal de gratificación docente (Carlos, 2006, 2014).

Como dijimos antes, no se niega la importancia de la instrumentación didáctica, pero lo que aquí enfatizamos es que la docencia es mucho más que eso, ya que la relación afectiva es igual de importante. En distintos momentos esta cualidad ha sido reconocida por diferentes investigadores, como el descubrimiento de Butsch (1931) de que los alumnos valoraban mejor a los maestros que

les agradaban, el reconocimiento de Torgerson (1934) de que la docencia es en esencia una relación humana, apreciación con la que después coincidieron otros autores como Veenman (1984), Entwistle y Walker (2002) y Altet (2005). La relevancia de este aspecto fue resumida así por Van den Berg (2002, p. 586) cuando dijo: “Un número cada vez mayor de investigadores educativos están convencidos de que enseñar y aprender no sólo están involucrados el conocimiento, los procesos cognoscitivos y las habilidades; sino también los componentes afectivos o las prácticas emocionales”.

El relevante papel que tienen las adecuadas relaciones interpersonales entre el docente y sus estudiantes es sintetizada así por Hattie & Yates (2014, p. 20): “Tiene mucho sentido concluir que la calidad de la relación maestro – alumno depende de cuánto tiempo el docente interactúa de forma individual con sus estudiantes y hacerlo de una manera amigable y no coercitiva”.

Los resultados descritos, tanto los propios como los de otras investigaciones, coinciden en que la docencia no es únicamente una actividad técnica consistente en la aplicación de estrategias didácticas sino, sobre todo, es una relación entre personas; es decir, es un tipo particular de interacción humana y como tal obtiene todos los beneficios cuando se realiza por las vías adecuadas y, en opinión de los docentes, contribuye a conseguir una de las principales metas de la enseñanza: aprender.

Quisiéramos concluir esta sección haciendo un matiz sobre la generalización de las cualidades personales aquí reportadas, muchos de los rasgos de cercanía y buena relación entre el profesor y los estudiantes que aquí hemos citados como comunes a varias investigaciones, tienen un sesgo cultural que puede no encontrarse así en otras sociedades como la oriental, ya que ahí la relación estudiante-docente es muy formal y jerárquica (Nabaho et al., 2017).

Lo que no queda duda, resumiendo lo reportado en esta sesión, es que las relaciones afectivas entre el maestro y sus estudiantes son cruciales para favorecer el aprendizaje de los alumnos.

### **Dar un Sentido de Transcendencia a su Labor**

Los maestros son guiados por propósitos vitales y humanistas, en el caso de nuestros maestros para ellos la trascendencia de su enseñanza es defender la educación pública y sentirse orgullosos de trabajar en ella (Carlos, 2006), otros enfatizaron que lo hacían por el país y su profesión (Carlos, 2014). Patiño (2012) encontró que los impulsaba el deseo de mejorar la vida de sus estudiantes. Se destaca también el sentido ético de la profesión docente (Fernández et al., 2012; Flores & Porta, 2013). Enseñar tiene un valor no solo académico, sino que va más allá del aquí y ahora, por eso se entiende el gran agradecimiento que sus estudiantes sienten por ellos y lo bien recordados que son a pesar de haber transcurridos varios años de haber sido sus maestros (Bain, 2004).

De acuerdo con Bain (2004) y Patiño (2012) el principal criterio mencionado por los estudiantes para seleccionar a un maestro como bueno es porque les cambió su vida. Esto es así ya que una de las peculiaridades de estos buenos docentes es que van más allá de desear solo que sus alumnos adquieran determinados conocimientos de sus asignaturas, sino quieren transformar la visión que tienen sobre la existencia y hacer de sus estudiantes mejores personas.

Enseñar no es únicamente una labor por la cual reciben una remuneración, sino es algo que da sentido a sus vidas y eso se refleja en la forma cómo actúan. Ellos se consideran –al igual que lo encontrado por Bain (2004) – sólo una parte de la gran empresa educativa. Por eso su actuar genera un impacto emocional en la vida de los estudiantes; para ilustrar este efecto se cita un comentario de un alumno para referirse a su maestro, citado por Patiño (2012):

Las clases de Beatriz (sic) para mi han significado mucho. Es difícil explicar la magnitud del enriquecimiento personal, pero sólo puedo decir que crecí en estos

seis meses muchos más en muchos aspectos que en mi vida no había tenido oportunidad. Este curso me cambió la vida, me hizo pensar y me hizo crecer. Me siento muy afortunada y agradecida (sic) con esta escuela por haberme brindado la oportunidad de compartir un curso bien interesante con una de las mejores maestras y personas que he conocido. (p. 30)

Con respecto a los maestros entrevistados por nosotros, esto dijo uno de ellos para explicarse la repercusión de su labor: “Lo vienes sabiendo muy en el tiempo (los efectos de la enseñanza), cuando llega un alumno luego de 4 o 5 años y te dice “maestro, todo lo que Ud. me enseñó me sirvió” o “le estoy muy agradecido” (Carlos, 2014, p. 214). En términos muy similares se expresó un docente: “Lo que más me gusta es el reconocimiento de los alumnos” (Fernández et al., 2012, p. 55). El ser un maestro inspirador fue resaltada también en el estudio realizado por Azureen et al. (2014).

De nuevo encontramos muchas similitudes entre los hallazgos y lo reportado en otros estudios, no obstante haber sido investigaciones realizadas en instituciones públicas y privadas, en diferentes épocas y lugares, con distintas disciplinas, lo cual nos da la confianza de la validez de los rasgos descritos.

Queremos destacar, también, el sentido de trascendencia y de ética de la labor docente como antídoto a estos tiempos de incertidumbre, relativismo y cinismo tal como fueron descritos por Meirieu (2005).

### **Visiones y Creencias de los Maestros sobre la Docencia**

Está ampliamente comprobado el papel tan relevante que tienen las visiones, creencias, pensamientos y definiciones personales que el docente tiene acerca de la enseñanza, sus fines, su concepto de aprendizaje y la evaluación (Clark & Peterson, 1990; Entwistle & Walker, 2002; Fernández et al., 2012; Five & Buehl, 2008; Figueroa & Páez 2008; García et al., 2008; Goodyear & Hativa, 2002; Kane et al., 2002; Kember & Kwan, 2002; Loredo et al., 2017; Jiménez, 2016; Mateos et al., 2003; Monroy & Díaz, 2001; Van den Berg, 2002; Zabalza, 2012) o marcos mentales como los denomina Hattie (2012). Identificar qué tipo de pensamiento tiene el maestro es importante porque regularmente actuamos como pensamos. Por ejemplo, Goodyear & Hativa (2002) indicaron: “La mejora de la calidad de la enseñanza a nivel universitario será poco probable de ocurrir sino no hay cambios en las concepciones que sobre la enseñanza tienen los maestros” (p.71). O como lo establecen Fernández et al. (2012) el incremento de la calidad de la docencia universitaria está vinculada a un mejor conocimiento de lo que hacen y piensan los docentes excelentes, ya que sus concepciones tienen efectos en el aprendizaje.

A la luz de los resultados encontrados: ¿Cuál son estas creencias, conceptos y visiones que tienen estos buenos docentes? Los maestros que entrevistamos presentaron formas particulares de concebir, por ejemplo, a la docencia la cual fue definida como un acto que de manera deliberada pretende lograr la adquisición de determinados contenidos. Si bien la mayoría enfatizó la función transmisiva de la enseñanza, no la ven de manera pasiva, sino como un acto que precisa del pleno involucramiento de los estudiantes, donde su motivación y sus antecedentes académicos son factores cruciales para lograr el aprendizaje. Su visión de la enseñanza está centrada en el aprendizaje, tal como lo establecen los modelos de Biggs & Tang (2009), Martin, Prosser, Trigwell, Ramsden, & Benjamín (2002) y manifiestan una aproximación profunda al aprendizaje como fueron descritas por Biggs y Tang (2009), Kember & Kwan (2002) y Ramsden (2007). Asimismo, tienen una concepción sofisticada y compleja del acto de enseñar, cualidades que los docentes destacados tienen (Azureen et al., 2014; Entwistle & Walker, 2002). Varios de los maestros que nosotros entrevistamos resaltaron que enseñar es una vocación y que no todos son aptos para ejercerla, resultado que

coincide con lo reportado por Blanco (2009), García & Rugarcia (1985), Ibarra, (1999); Loredó et al. (2008) y Patiño (2012).

Tal como lo hemos establecido en los apartados anteriores, sus fines de enseñanza se distinguen por buscar deliberadamente el logro del aprendizaje de sus estudiantes y no únicamente “dar clase”. Para ellos, la enseñanza cumple su función cuando logran que sus alumnos adquieran el conocimiento revisado, de ahí su deseo de que lo aprendido les sirva más allá del término de su formación académica (García & Rugarcia, 1985; Patiño, 2012), porque su propósito fue prepararlos para los problemas que enfrentarán en su práctica profesional. En segundo término, como mencionamos antes, sobresalió su deseo de formarlos integralmente, su visión de que enseñar no es solo que dominen ciertos contenidos académicos, sino igual de importante es fomentar en ellos actitudes deseables y, en general, contribuir a su desarrollo personal y ético.

Con respecto al aprendizaje, para los docentes entrevistados es un proceso personal de construcción de contenidos vinculado con las necesidades e intereses de los alumnos, es un cambio que ocurre como efecto de la enseñanza y se demuestra cuando los estudiantes aplican lo adquirido. La forma como concretan esta visión la explicamos en el apartado de la capacidad didáctica.

Mencionaron factores que favorecen el pleno aprendizaje, entre ellas están: la motivación del alumno, el contar con adecuados antecedentes académicos, la vocación profesional y un ambiente favorable para el aprendizaje. En sentido contrario, destacaron lo que lo dificulta, principalmente son las deficiencias académicas de los estudiantes y la falta de motivación. El primer punto coincide con lo propuesto por Ausubel, Novak & Hanasian (1976) y lo planteado por Martín & Solé (2001), de que un conocimiento se va a facilitar si se vincula con los saberes existentes y, al no existir estos o ser deficientes, lo dificultará o impedirá.

También esta visión concuerda con varios de los principios del aprendizaje descritos por Huba & Fred (2000), sistematizados por la American Psychological Association (APA citados por Hativa, 2000) y lo planteado por Ramsden (2007). Mismos que establecen que el aprendizaje de los seres humanos se ve favorecido cuando el docente busca el pleno involucramiento del aprendiz; éste cuenta con los conocimientos previos necesarios al contenido por enseñar, se le motiva y explicita las ventajas de aprender el contenido propuesto, se le presentan retos alcanzables, todo este proceso se da en un ambiente de respeto, confianza y apoyo; en el cual el docente, de manera ordenada y paulatina, realiza acciones para que el estudiante se apropie gradualmente del conocimiento por medio de una continua corrección a sus realizaciones.

La evaluación es siempre un tema polémico y delicado; así fue reconocido por varios de los profesores estudiados: hubo distintas visiones sobre la misma, pero la más citada es verla como un mecanismo verificador para constatar el logro de lo propuesto en el curso. Otra fue utilizarla en su función de retroalimentación. De nuevo, estas conceptualizaciones para el 70% de nuestros maestros están centradas en el aprendizaje y no tanto en la acreditación, que curiosamente no fue mencionada. Lo anterior, acentúa la congruencia de sus visiones, la cual se caracteriza por tener como meta lograr que sus alumnos aprendan y, por lo tanto, sus formas de enseñar y de evaluar están alineadas para ello.

Si bien la mayoría de estos docentes utiliza los exámenes para constatar el nivel de logro de sus alumnos, también lo comprueban por medio de trabajos o productos realizados a lo largo del curso, coincidiendo con lo propuesto por Darling-Hammond (2000), quien asegura que sabemos si el alumno aprendió cuando es capaz de generalizar lo aprendido y sobre todo lo vuelve parte de él y no se le olvida al término del curso (Carlos et al., 2015).

De lo encontrado sobre sus visiones acerca de su labor, se entiende por qué resultaron tan bien valorados por sus alumnos y colegas; ya que hay congruencia entre sus formas de pensar, revisadas en esta sección, con sus maneras de actuar, mostradas en la práctica docente que presentamos antes, su desempeño es diferente porque piensan que su misión es favorecer el

aprendizaje de sus alumnos, por eso hacen uso de todos los medios disponibles tanto didácticos como interpersonales para conseguirlo, hay un compromiso personal por alcanzar los objetivos de los cursos y les ofrecen todo el apoyo posible para lograrlo, piensan que el aprendizaje de los estudiantes depende en gran parte de las actividades que ellos les piden realizar y por eso verifican su adecuada adquisición (Hattie, 2012).

Contrastar estas visiones con la de otro tipo de docente que se conforma con “enseñar”, sin importarles si como resultado de la misma sus alumnos aprendieron o no, con poca preocupación por adaptar el contenido al nivel de conocimiento de los alumnos, empleando un lenguaje rebuscado y excesivamente técnico, evitando modelar lo que desea, o dejando trabajos sin la suficiente explicación sobre lo quiere; quedando así, como meros transmisores de información y culpando a sus estudiantes del fracaso escolar sin cuestionarse sus formas de enseñanza. O en otros casos, con poco compromiso hacia su quehacer docente.

Para evitar este tipo de situaciones es conveniente modificar las creencias y visiones de los docentes por una donde ellos se asuman como responsables por el aprendizaje de sus estudiantes, en la cual se sientan con la confianza de que su docencia puede impactar positivamente la vida de sus alumnos y tener una visión profunda de lo qué significa aprender, enseñar y de sus finalidades.

### **El Compromiso, Motivación y Responsabilidad en el Ejercicio de Su Labor**

Ser un buen maestro implica esfuerzo, dedicación y sobre todo motivación, por eso hubo consenso en que para los buenos docentes entrevistados enseñar es una actividad gratificante en sí misma, les apasiona el conocimiento y compartir lo que saben. También lo identificó Patiño (2012) quien reporta lo dicho por uno de sus maestros con respecto a ser docente que es: “el mejor trabajo del mundo” (p. 33); un profesor entrevistado por el autor indicó: “hasta pagaría porque me permitieran dar clase” (Carlos, 2014, p. 237). O sea, ellos enseñan no tanto por la remuneración económica recibida sino porque disfrutan hacerlo.

Esa motivación ellos la fomentan en sus alumnos, ya que como dice Patiño (2015): “Los docentes estudiados dedican una considerable energía a despertar y sostener la motivación intrínseca de sus estudiantes por la materia de estudio” (p. 135).

Como parte de su motivación, se identificó que les resulta agradable constatar los efectos de su enseñanza en sus alumnos; es decir, les gusta notar las repercusiones positivas de lo que hacen, especialmente cuando logran su propósito: el aprendizaje del alumno.

La labor docente, si es bien hecha, requiere de la preparación tanto disciplinaria como pedagógica. Uno de los maestros que entrevistamos lo dijo así: (dar una buena clase) “...también nos obliga a mucho más trabajo” (Carlos, 2006, p. 191). En un sentido similar se expresó este docente: “Yo creo que hay que dedicarle tiempo, cariño y horas ahí” (Fernández et al., 2012, p. 62).

Otro lo mencionó así: “No es un trabajo que voy nada más sino que todo el tiempo hay un compromiso detrás, siempre pensando en cómo mejorar mis prácticas, cómo hacer las clases más dinámicas, que tengan más sentido para los estudiantes, que aprendan más, que les sirva más a ellos, a sus conocimientos” (Sgreccia et al., 2016, p. 306).

Se destaca que enseñar bien es una labor que requiere esfuerzo y dedicación por parte del docente, ya que la docencia es un trabajo sistemático y riguroso de planear, aplicar adecuadamente tanto las metodologías didácticas como los instrumentos de evaluación (Fernández et al, 2012). O sea, que aparte de la motivación que sienten hacia su labor, también son cruciales el compromiso y la responsabilidad del maestro para trabajar duro (Aguirre & De Laurentis 2016; Flores & Porta, 2013; Flores et al, 2013; John, 2017).

Por lo tanto, si ellos obtienen cambios positivos en los estudiantes no es fruto de la casualidad o de la buena suerte, sino del esfuerzo, dedicación, autocrítica, esmero, capacidad y del deseo del docente por realizar su labor de la mejor forma posible, es un logro por el que lucharon, se

esforzaron y, según la opinión de sus alumnos, lo consiguieron. Así, no obstante tener grupos de entre 150 a 200 alumnos por semestre, preparan sus clases, diseñan ejercicios y materiales, elaboran y aplican periódicamente exámenes, por lo menos dos veces al mes y que ellos mismos califican. Este dato contradice la idea que es incompatible ofrecer una buena enseñanza a grupos masivos. A reserva de poder estudiar este aspecto más a fondo y dentro de ciertos límites, al parecer sí es posible dar una buena docencia a grupos grandes de estudiantes, siempre y cuando el maestro sea capaz, comprometido, motivado, con ganas de trabajar, con deseos de dar lo mejor de sí por sus estudiantes, con el dominio de diferentes estrategias didácticas para ayudar al aprendizaje de los estudiantes, como las que aplican los maestros entrevistados.

Igualmente, para ser un buen maestro, se necesita querer superarse y evitar el estancamiento, procurando su continua actualización disciplinaria y didáctica, modificar sus clases cada semestre, no enseñando lo de siempre o utilizando los mismos materiales o ejercicios, sino renovarse y cambiar aquello que se piensa no fue tan efectivo, así como probar otras actividades. Ya establecimos el importante papel que tienen las sugerencias de los estudiantes en este aspecto. Lo anterior coincide con lo citado por uno de los maestros entrevistados por Fernández et al. (2012): “Sigo manteniendo la moral bastante alta, sigo planteándome retos continuamente, creo que he mejorado en mis conocimientos y sobre todo en mis técnicas” (p. 55).

Otra muestra de la responsabilidad de los maestros que entrevistamos es su deseo de no faltar ni llegar tarde, todos ellos reportan que, salvo alguna circunstancia de fuerza mayor, no dejan de asistir a sus clases, siempre las preparan y tienen listos los materiales a usar, al igual que lo reportado por García & Rugarcia (1985) y Loredó et al. (2017). Esto no obstante el tiempo que llevan ejerciendo la labor docente, nuestros entrevistados tenían 21 años como promedio de experiencia docente.

Ahora bien ¿qué impulsa a los docentes para querer enseñar mejor, muchas veces en condiciones muy difíciles? Con respecto a la identificación de algunos de estos factores, Hativa (2000) reporta un estudio realizado con profesores de universidades de alto prestigio en Estados Unidos, y encontró que las tres principales razones por las cuales quieren enseñar bien son en orden de importancia: La satisfacción interna por haber hecho bien su trabajo, la retroalimentación recibida por los estudiantes y la utilización de la evaluación para mejoras salariales y promociones. Las dos primeras coinciden con los resultados aquí reportados.

De entre lo no gratificante de su labor, un grupo minoritario de maestros que estudiamos mencionaron la falta de apoyos de sus autoridades en cuanto a darles las condiciones necesarias para hacer de una mejor forma su trabajo; sin embargo, no lo hicieron como queja. Se resalta porque para otros docentes sería una excusa para no desempeñarse como se debe.

Esperamos haber demostrado cuales son las características de una buena docencia en el nivel de educación superior, ya que tomando como base nuestros hallazgos mostramos como ellos son reportados también por otros investigadores, por eso podemos resumir que un buen docente se distingue por: dominar los aspectos didácticos incluyendo los temas enseñados, el tener unas adecuadas relaciones interpersonales con los estudiantes y crear una atmósfera propicia para el aprendizaje, también por dar un sentido de trascendencia a su labor que va más allá de enseñar determinados contenidos sino de querer transformar a sus alumnos en sentido positivo, por mostrar ciertas visiones y creencias sobre la enseñanza, sus fines, el aprendizaje y la evaluación así como por disfrutar dar clase, sentirse responsable por el aprendizaje de sus alumnos y desempeñar su labor con responsabilidad y compromiso.

## **Aportaciones para las Políticas de Mejoramiento de la Docencia en Educación Superior**

En esta segunda parte delinearémos un conjunto de políticas y estrategias educativas para poner en práctica los resultados sobre las buenas prácticas reportados en la primera sección de este artículo, se aclara que son propuestas que ponemos a consideración de los responsables de tomar decisiones y que esperamos sean tomadas en cuenta al estar plenamente justificadas por la investigación educativa. Entendemos como política educativa al conjunto de acciones y actividades promovidas por una autoridad para alcanzar una finalidad (Rizvi & Lingard, 2013).

Para ello es necesario analizar las condiciones institucionales que favorecerían la puesta en práctica de las sugerencias aquí expuestas, luego describiremos las políticas que en los últimos tiempos se han aplicado en México para mejorar la calidad docente y posteriormente presentaremos la forma como lo presentado en la primera parte sobre lo que hacen los buenos docentes puede servir para: reclutar a los nuevos maestros, reconocer y alentar institucionalmente a los buenos docentes, usar su actuación como criterios para la evaluación docente y en los programas de estímulos a la productividad y finalmente aplicarlos en la formación docente.

### **Condiciones Institucionales para una Política que Tome en Cuenta las Contribuciones de las Buenas Prácticas de Enseñanza**

Un primer comentario que deseamos hacer, es que a cualquier autoridad educativa le gustaría contar con maestros como los que aquí hemos descrito. Por ello, enseguida delinearémos algunas de las condiciones institucionales para fomentar este tipo de docencia.

Como dijimos anteriormente, propondremos políticas para propiciar que la buena docencia sea una característica generalizada en las instituciones de educación superior y así evitar lo que sucede hoy, que los buenos docentes existentes lo son más por compromiso y motivación personales que como resultado de acciones deliberadas y sistemáticas por parte de las autoridades educativas. La importancia de hacerlo es que las buenas prácticas en contextos institucionales ayudan a mejorar la cultura educativa de todos los involucrados en esa institución (Zabalza, 2012). En ese mismo sentido se pronuncian Loredó et al. (2017) de que las instituciones educativas moldean y estimulan cierto tipo de prácticas docentes, que a su vez repercute en el tipo de creencias y visiones que tienen sus profesores. Nosotros deseamos que la buena docencia tenga todo el reconocimiento que se merece y sea promovida por los responsables de las instituciones educativas.

Sin embargo, en las instituciones hay obstáculos importantes y condiciones poco propicias para la innovación de la enseñanza, una de ellas es la existencia de profesores carentes de una formación didáctica porque esta capacidad rara vez es tomada en cuenta al momento de contratar a los nuevos docentes (Estévez et al., 2015; Moreno, 2013). Recordar que no existe una formación específica para enseñar en educación superior, como si la hay para los niveles básicos y para la enseñanza en la educación media superior como lo es, por ejemplo, la maestría en docencia para la educación media superior (MADEMS) impartida por la Universidad Nacional Autónoma de México. O sea, muchos de los docentes en educación superior han adquirido sus habilidades didácticas en la práctica.

Aceptamos la aseveración de Wenglinisky (2002) y John (2017) acerca de que los maestros más preparados producen mejores aprendices. Entonces la pregunta es: ¿Qué podrán hacer las instituciones de educación superior para reclutar, estimular y alentar a los mejores maestros?

Está quedando claro que, como resultado de las investigaciones realizadas, para mejorar el aprovechamiento escolar de los alumnos y el cumplimiento de las metas escolares, en buena parte depende de las aproximaciones o visiones que tienen sobre el aprendizaje los alumnos, los docentes

y los directivos, ellas tienen gran influencia en el aprovechamiento académico de los estudiantes (Biggs & Tang, 2009; Ramsden, 2007).

Por eso, se dice que para lograr cambios importantes en los sistemas educativos necesitamos identificar, cuestionar y eventualmente modificar estas aproximaciones, al ser uno de los requisitos para mejorar la calidad educativa.

Se ha identificado que los actores educativos pueden tener una aproximación superficial y simple o una visión profunda y compleja del aprendizaje. Por ejemplo la autoridad educativa muestra una aproximación simple si actúa preocupada solo por los aspectos administrativos, por la inercia o comodidad que implica un “dejar hacer, dejar pasar”, cuando ejerce el poder por el poder mismo, interesada solo por el control del personal y de los estudiantes, si únicamente le importa mantener el status quo y los privilegios de los grupos de interés, cuando es una administración despilfarradora, y que no cuida los recursos, propicia un mal clima laboral y muestra poco compromiso con los involucrados; en síntesis, cuando el directivo actúa con poca preocupación por lo educativo y todo se queda en bonitos discursos.

En cambio, una aproximación profunda es cuando lo prioritario es lo educativo por encima de otros intereses (Hattie, 2012), hay entre las autoridades y los docentes claridad de propósitos, donde todos los esfuerzos institucionales están encaminados al lograr el cabal dominio por parte de los estudiantes de los contenidos enseñados, lo cual tiene como resultados una mejora en los resultados académicos y del ambiente laboral. Lo anterior coincide con lo expresado por Reimers & Chunk (2016):

La oportunidad educativa se crea cuando los estudiantes y maestros se involucran en actividades de aprendizaje animadas por un firme propósito y que coadyuven de varias maneras al progreso de los estudiantes... En resumen, la oportunidad educativa requiere un sistema efectivo que respalde el aprendizaje, incluyendo organizaciones de apoyo, recursos y políticas adecuadas. (p. 25)

Las decisiones de las autoridades educativas tienen gran impacto en el funcionamiento institucional, de ahí la importancia que ellas apliquen políticas educativas centradas en lograr el aprendizaje de los estudiantes y promover su formación integral. Para que las innovaciones tengan mayor probabilidad de sustituir a las inadecuadas prácticas institucionales es necesario que haya personas que las impulsen, difundir sus beneficios, contar con el tiempo y los recursos necesarios para producir los cambios deseados (Díaz Barriga, 2013).

Aspectos importantes para conseguirlo, son entre otros: Tener una *unidad de propósitos*. Ello implica que todo el personal de la institución debe avanzar en la misma dirección y funcionar de manera coherente. A todos les debe quedar claro la misión y visión de la escuela, compartir una filosofía educativa de manera tal que sus acciones se propongan el mejoramiento constante de la calidad educativa.

Es necesaria una *práctica consistente*, esto debe haber congruencia entre los propósitos y las acciones, lo cual se concreta en políticas educativas uniformes, donde se verifica su cumplimiento, mantener las acciones y medidas que hayan resultado exitosas y desechar las que no. Es más fácil aceptar las normas y reglas cuando forman parte de la cultura general de la institución y que no se vean como impuestas por un directivo en particular.

De ahí que para implantar políticas como las que proponemos se requiere a nivel institucional contar con autoridades dispuestas a enfrenar los retos que implicarían la adopción de las mismas, ser proactivo y no reactivo, buscar la innovación, el cambio y no solo mantener el status quo. Para encarar adecuadamente estos retos precisa contar con los apoyos políticos necesarios para hacerlo y con el convencimiento de buena parte de la planta docente.



También se precisa que la institución cuente con una serie de controles y de rendición de cuentas tanto de tipo interno, pero sobre todo externo. Es decir, que sus acciones sean juzgadas bajo criterios y méritos académicos, enfatizando sobre todo el aprendizaje obtenido por los estudiantes. Evitar la simulación y demostrar el cumplimiento de lo crucial del acto educativo y no centrarse en lo superficial o en lo fácilmente medible, sino en los logros académicos como describiremos a continuación.

Esto implica priorizar los resultados o los efectos de la enseñanza por encima de otros criterios, tal como lo postula Hattie (2012): “Los maestros, las escuela y el sistema escolar necesitan estar conscientes y tener evidencias de los efectos que todos ellos están teniendo en el rendimiento de los estudiantes” (p. 149). Lo anterior solo se logra, de acuerdo con este autor, cuando se mejoran la calidad de las prácticas cotidianas de la enseñanza y el aprendizaje, esto es resultado de configurar una cultura escolar donde los maestros demuestren su éxito, medido tanto en el rendimiento académico obtenido, como que los alumnos consideren valioso el aprendizaje. Los docentes necesitan contar con el apoyo de sus directivos y donde: “Lo central no sea ¿qué se enseña? y ¿cómo se enseña? Sino: “¿Los estudiantes adquirieron los conocimientos y habilidades esenciales?” y “¿Cómo podemos utilizar las evidencias sobre el aprendizaje de los estudiantes para mejorar la enseñanza?” (Hattie, 2012, p. 154). Es decir, enfatizar más los resultados que las intenciones o los deseos.

Para hacerlo necesitamos saber qué se ha hecho al respecto en las Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas y posteriormente describir la política propuesta para mejorar esas acciones.

### **Políticas Públicas para Apoyar la Calidad Docente en Educación Superior Aplicadas en México**

Las Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas están conformada por tres tipos: las federales, las estatales y las privadas. Las dos primeras dependen del financiamiento público ya sea federal o estatal, el cual puede ser de dos tipos: el gasto corriente o el extraordinario donde se incluyen diversos programas dirigidos al mejoramiento de la calidad, la ampliación de la cobertura y la atención a problemas estructurales. Las particulares se sostienen de las cuotas que cobran a sus alumnos, de la venta de servicios y de las donaciones que reciben (Mendoza, 2018).

En México han funcionado desde los noventas dos programas federales que pretenden orientar el desarrollo de la planta académica de las instituciones de educación superior, sobre todo las estatales, ellos son: el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y el otro es una beca de estímulo al desempeño académico de los docentes en funciones, estos dos son los que más directamente se vinculan con los docentes, por eso describiremos sus principales características y resultados.

El PROMEP ha tenido distintas finalidades, una de ellas es becar a los profesores en servicio para que obtengan posgrados, otra es apoyar a los académicos con equipamiento y a veces financiar sus investigaciones y la tercera ha consistido en crear plazas para que sean ocupadas por candidatos dando preferencia a los que tengan doctorado. Como resultado se crearon 8,406 nuevas plazas de tiempo completo entre 1996 y 2005, mientras que en 1998 el 8% del total de profesores de tiempo completo tenía doctorado, éste subió al 22% en 2006 (Gil et al., 2012).

Reconociendo los apoyos recibidos por los docentes para su desarrollo académico, el problema que tiene este programa es la prioridad otorgada para formar investigadores y no docentes, además carece de indicadores para medir el impacto de sus acciones en el mejoramiento de la calidad docente, porque se ha asumido que todo se resuelve si los profesores son doctores, ello a pesar de estar plenamente comprobado que exigir posgrados a los docentes no va a mejorar su enseñanza, ya que los títulos por sí solos no son un factor que sirva para enseñar mejor (Darling-Hammond, 2000;

Estévez et al., 2014; Wayne & Young, 2003); es decir, si un maestro obtiene su doctorado en bioquímica no lo hará mejor profesor de química.

Otra de las políticas para mejorar la calidad del sistema de educación superior han sido el empleo de la evaluación, la acreditación y la certificación de los programas académicos (Díaz Barriga, 2008; Mendoza, 2003), así como los programas de estímulo a la docencia y la evaluación docente (Rueda, 2008). El supuesto ha sido que evaluando se va a mejorar la calidad educativa (Díaz Barriga, 2008; Moreno, 2017).

A pesar de los avances en el logro de este propósito, no han sido suficientes para mejorar la calidad de la educación superior, entre otras razones porque las instituciones educativas las han aplicado con procedimientos que sólo valoran los aspectos simples y estáticos del fenómeno educativo, en lugar de asumirlos en toda su complejidad (Carlos & Moreno, 2013), ya que se han centrado más en aplicar criterios administrativos que académicos (Carlos & Zaragoza, 2014) y han sido omisas para usar los resultados de la evaluación en corregir lo evaluado, función donde ella cobra todo su sentido e importancia (McMillan, 2001), por ello ha sido poco utilizada para ayudar a modificar en sentido deseable lo evaluado (Stufflebeam & Shinkfield, 2000). En síntesis, ha predominado un enfoque por valorar los aspectos formales o fácilmente evaluables como son los grados, pero no han incorporado lo revisado en el anterior apartado; que, si bien es más complejo, tiene mayor probabilidad de impactar positivamente la docencia en educación superior.

En este sentido, también necesitan cambiar las prácticas de los organismos de acreditación y certificación que tan comunes son en las instituciones de educación superior, donde la gran mayoría de ellas están acreditadas, sin que eso se note en la calidad de sus egresados (Carlos & Moreno, 2013). Por eso nos atrevemos a afirmar que hay mucha simulación en este tipo de prácticas.

Criticas muy parecidas hace Pogrow (2017) a las políticas educativas aplicadas en Estados Unidos que impulsan las prácticas efectivas basadas en evidencias, las cuales son usadas como parámetros para que las escuelas las apliquen y otorgando apoyo económico a quienes las adopten. El autor encuentra serias deficiencias metodológicas en esas prácticas que hacen dudar que ellas realmente funcionan. Por ejemplo, el 60% de los resultados de las investigaciones no pueden ser replicados. Destaca que hay una gran diferencia entre el mundo real: es decir, lo que sucede en las instituciones educativas y lo que los investigadores identifican como una práctica efectiva, asimismo se critica utilizar cómo único criterio de validez a lo riguroso como el “estándar de oro”. La razón es que los tipos de intervención con rigor experimental son muy simples porque sólo estudian algunas variables de manera aislada y en nada se parecen a los complejos problemas del ámbito educativo donde es imposible controlar los numerosos factores que intervienen en él.

Creemos que difícilmente las acciones evaluativas servirán para mejorar la calidad de la docencia por la sencilla razón de que no afectan a las variables directamente involucradas en ello, becar a los docentes o exigirles doctorado, o evaluar superficialmente el funcionamiento de las instituciones por sí solas no van a servir para que un docente enseñe mejor, ya que no están usando los conocimientos que tenemos sobre los mecanismos que ayudan a que las personas aprendan mejor, por eso sugerimos otras políticas centradas mas en lo didáctico, porque creemos que tendrán mayor probabilidad de lograr que los estudiantes realmente aprendan .

Lo hacemos reconociendo el crucial papel que tiene el docente para impactar positivamente los resultados del aprendizaje de los educandos, incluso por encima de los factores externos (Darling-Hammond & Youngs, 2002; Hativa & Birenbaum, 2000; Hattie, 2012; Nye et al., 2004; Wayne & Young, 2003).

Asumimos plenamente lo aseverado por Bolívar & Caballero (2008, p. 28) de que: “Contamos con un amplio corpus de conocimiento, fundados en la investigación, que evidencian que determinadas acciones y competencias del profesor tienen efectos positivos en el aprendizaje de los alumnos”. Por eso queremos aplicar este corpus de conocimiento como fundamento de una

política que incida en diferentes aspectos para el mejoramiento de la docencia en educación superior. También resaltamos la valoración hecha a la enseñanza directa o explícita como una de las mejores herramientas para la adquisición del conocimiento por parte de los alumnos, a diferencia del escaso impacto de la enseñanza indirecta o inductiva (Hattie, 2012) ya que: “el aprendizaje complejo rara vez ocurre por osmosis o por descubrimiento” (Hattie & Yates, 2014, p. XVI). El docente hace la diferencia en el aprendizaje de los estudiantes, lo cual es ilustrado en la afirmación que hace Patiño (2015, p. 35): “Del maestro depende que el aprendizaje de sus alumnos se reduzca a la simple transmisión y repetición de la información o que constituya una experiencia constructiva y enriquecedora”. Los buenos maestros hacen la docencia de calidad.

## **Propuestas de Políticas Educativas para Mejorar la Calidad Docente del Nivel de Educación Superior**

Para poner en práctica lo descrito anteriormente, consideramos que los resultados de las buenas prácticas de enseñanza pueden incidir en las políticas institucionales cuya principal finalidad sea el mejoramiento de la docencia en la educación superior en por lo menos cuatro aspectos:

- 1) Mecanismos para seleccionar a los nuevos docentes
- 2) Reconocer y mantener a los buenos docentes.
- 3) Los criterios y las dimensiones tanto de la evaluación docente como de los programas de estímulo a la productividad académica.
- 4) Actualización y formación docente.

### **Mecanismos para Seleccionar a los Nuevos Docentes**

Las instituciones de educación superior mexicanas en los setenta y ochenta tuvieron una política de amplia contratación debido a la necesidad de atender a la creciente demanda estudiantil, por eso los criterios de admisión no fueron muy estrictos en términos de grados, se calcula que en ese periodo las tres cuartas partes de los profesores tenían solo licenciatura (Gil et al., 2012) y mucho menos se les capacitó para ser profesores, varios se formaron de manera similar a lo mencionada por Hativa (2000) por medio del “ensayo y error”, como dice esta autora cuántos errores tuvieron que pasar para que el docente aprendiera a enseñar.

El crecimiento de la planta docente en esos años queda demostrado en las siguientes cifras, de acuerdo con los datos proporcionados por Buendía & Oliver (2018) entre 1961 y 1970 se generaron 4.3 plazas docentes por día, mientras que entre 1970 y 1982 hubo un promedio de 11.9 plazas. Esto fue necesario para atender el enorme crecimiento estudiantil, pues mientras que en 1960 había menos de 30 000 estudiantes, en 1970 llegaron a 250 000 y alcanzó el medio millón cinco años después, para en 1980 ser 800 000 estudiantes (Schettino, 2007).

Según los datos más recientes, en el ciclo 2019-2020 había un total de 394 189 profesores en las instituciones de educación superior mexicanas; para atender una población estudiantil de 4 065.644 alumnos, que representan el 11.13% de la matrícula del sistema educativo mexicano. Los cuales cursan en algunas de las 5,716 Instituciones de Educación Superior actualmente activas; de ellas el 70% son privadas y el 30% públicas (Secretaría de Educación Pública, 2020). Esto implica que seguirá habiendo necesidad de nuevos docentes para atender esta continua expansión, aunque en menor proporción que en los ochenta. Asimismo, se requerirá refrescar la planta docente para sustituir a los que se jubilen (Moreno, 2013).

Como señalamos antes, para tener una docencia de calidad se necesitan docentes de calidad (Oppenheimer, 2005) y como lo establecen las autoridades educativas de Singapur el sistema educativo es tan bueno como sus maestros (Ng, 2016), por eso es necesario contar con mecanismos

rigurosos de contratación docente, cuyo propósito sea lograr el reclutamiento de profesores comprometidos, con amplio dominio de lo didáctico y de los temas enseñados, responsables, motivados, con deseos de superación y con actitudes positivas, tal como son los docentes que hemos descrito.

Un primer obstáculo para hacerlo es que en fechas recientes ha predominado como requisito principal para la contratación de docentes el tener posgrado, por eso entre 1999 y 2008 el 38% de la planta docente tenía licenciatura, 37% maestría y 24% doctorado (Gil et al., 2012). Lo más seguro es que la proporción de los doctorados se haya incrementado en los últimos años por el aliciente que al respecto hay. Si bien se reconoce el logro de haber aumentado el número de doctores en las instituciones de educación superior, difícilmente ello mejorará la enseñanza en este nivel educativo porque esos doctorados son disciplinarios y no en docencia. Algunas instituciones ofrecen cursos de preparación a los aspirantes o a los recién contratados, pero son de poca duración y tampoco es un requisito solicitar a los interesados en enseñar en educación superior contar con una preparación formal en los aspectos didácticos tal como dijimos antes. Esta problemática es mostrada con toda claridad por Moreno (2013), cuando afirma que no se le da importancia a la formación pedagógica del profesorado sino a la disciplinar, esto ha sido una política errática en la selección e ingreso de los profesores universitarios: “El precio que estamos pagando y la factura que nos vendrá será demasiado alto por tanta torpeza” (p. 49). Precisamente ayudar a revertir esta tendencia es la razón de ser de las estrategias que aquí proponemos.

Partiendo del hecho de que de acuerdo con Buendía & Oliver (2018) los mecanismos usuales para contratar a los profesores en las instituciones de educación superior son la revisión curricular del solicitante y los exámenes de oposición para demostrar su capacidad docente. Deseamos mejorar estos procedimientos por eso proponemos un proceso de contratación donde los aspirantes pasen secuencialmente por varias etapas y donde se apliquen distintos criterios. En primer lugar, consideramos que debiera haber una instancia institucional encargada de hacerlo que funcione durante toda la duración de este proceso, compuesta por miembros de la institución, pero mayoritariamente por personas externas de amplio prestigio académico y expertas en los temas sujetos a concurso. Ello para evitar conflictos de intereses, la endogamia o la promoción de personas afines a ciertos grupos políticos de la institución, que antepongan sus intereses particulares y no los académicos.

Sugerimos cuatro fases cuyo propósito sea contratar a los aspirantes que demuestren mejores cualidades para ser buenos docentes. Se comenzaría por revisar su currículum por ser, como lo mencionamos antes, un requisito común y que generalmente está estipulado en la normatividad institucional. El segundo debiera ser la aprobación de un examen sobre su dominio de los temas que va a impartir y del manejo de los aspectos psicopedagógicos (vgr. el conocimiento de los mecanismos de aprendizaje, del desarrollo psicológico, de las estrategias didácticas, de las formas de planeación didáctica y las diversas maneras de realizar la evaluación de los aprendizajes, entre otros). A los que aprueben se les entrevistará para identificar sus motivaciones para ser docentes, sus expectativas, averiguar sus visiones y creencias sobre la docencia para así conocer más sus características personales.

Los que cumplan con las tres fases previas pasarán a la cuarta consistente en exponer ante un grupo de estudiantes un tema del curso por el que concursan. Esto para observar y analizar su desempeño docente, de no ser viable, se podría pedir un video del aspirante dando una clase. Las modalidades pueden ser diversas dependiendo de las condiciones y recursos de la institución, pero lo verdaderamente importante es tener evidencias sobre cómo enseña el aspirante. Su desempeño deberá ser evaluado mediante criterios que describiremos en la sección de evaluación docente.

Los aceptados necesitarían pasar por un periodo de prueba en la institución antes de darles la definitividad. El propósito de estos diferentes filtros es incrementar la probabilidad de que ingresen

solo aquellos individuos comprometidos con la docencia, que demuestren su capacidad didáctica, su pleno involucramiento con lo que significa ser maestro, conscientes de las responsabilidades que conlleva y su compromiso con los alumnos. Con todo ello, tendríamos mayor certeza de que los docentes que se incorporen van a ser personas que aporten y darán prestigio a la institución.

Sería una lástima no aprovechar los conocimientos que tenemos sobre las maneras cómo las personas aprenden mejor y que hemos ilustrado mediante los ejemplos de las buenas prácticas de enseñanza, para basados en ellas reclutar a los mejores aspirantes; sobre todo cuando ahora son otras las condiciones existentes a las que había en la década de los 70's y 80's. Como dicen Gil et al. (2012): “¿Volveremos a los procesos de improvisación de los años setentas, salvo una mayor certificación previa? Sería signo de ausencia no nada más de memoria, sino de percepción de la importancia del personal académico de las instituciones” (p. 122). Esperemos que no.

### **Reconocer y Promover a los Buenos Docentes. Estimular el *Ethos Educativo***

El que un profesor haga la diferencia en la vida de los estudiantes debería contar y mucho en la institución; si bien los buenos docentes trabajan no por el reconocimiento institucional o por un mejor sueldo, sino porque les gusta y disfrutan enseñar (Carlos, 2006, 2014; Patiño, 2012), la institución debiera apreciar y premiar este tipo de docencia, para dar el mensaje de que lo que ellos hacen es crucial y que no es lo mismo un docente comprometido, con deseos de dar lo mejor de sí por los estudiantes, responsable y con amplia capacidad didáctica, que aquel con deficiencias didácticas, irresponsable, apático y que no quiere superarse.

Lo que proponemos es mejorar el clima institucional para que el buen desempeño docente sea reconocido y digno de emular, estimular entre los profesores una aproximación profunda, donde el compromiso de las autoridades educativas será ofrecer las condiciones y alicientes para favorecer la aparición de mejores docentes. Sería deseable la existencia de reconocimientos públicos a los mejores docentes.

Los maestros en general, pero sobre todo los buenos docentes, necesitan sentirse respetados y tomados en cuenta en las decisiones que les competen; de ahí la importancia de establecer un clima de pertenencia, responsabilidad y propiedad por el aprendizaje de los alumnos, para lo cual hay que estimular la colaboración, el respeto y el mutuo apoyo entre los docentes

En suma, en la institución educativa debería permear un clima donde se perciba que importa mucho el aprendizaje de los alumnos, que es lo prioritario y el parámetro para valorar los resultados de las acciones y esfuerzos emprendidos, muy en la línea propuesta por Hattie (2012) descrita en un apartado anterior. Para lograrlo los buenos docentes son esenciales.

### **Criterios y Dimensiones para la Evaluación Docente y los Programas de Estímulo a la Productividad Académica**

En muchas instituciones de educación superior existen sistemas de evaluación docente; sin embargo, su funcionamiento es más un requisito o una obligación que servir realmente para mejorar la docencia. Además, buena parte del personal encargado de realizarla no cuenta con la capacitación requerida para efectuar adecuadamente esta tarea y muchas veces utilizan instrumentos desarrollados en otras instituciones sin adaptarlos a sus necesidades (Rueda, 2011).

El resultado es que la evaluación docente tal como se aplica actualmente, sirve poco para ayudar a los docentes a enseñar mejor, porque no les da elementos para detectar sus puntos fuertes y débiles de su práctica y sobre todo no les ofrece lineamientos para corregir sus fallas.

Creemos que en lo presentado en la primera parte existen elementos que nos permiten juzgar de mejor manera las actividades docentes, pensamos que en las cinco dimensiones presentadas hay aspectos que ayudarían a que la función docente sea evaluada mas con sentido de apoyo y de mejora que de sanción.

De entre ellas destacamos sobre todo a dos: la capacidad didáctica y los aspectos interpersonales. Por eso proponemos que, por ejemplo, se debería valorar que el docente sea claro o con la capacidad de hacer accesibles temas complejos, que tome en cuenta lo que sabe el alumno y adapte su enseñanza al nivel en que se encuentra, plantee retos, modele o ejemplifique lo que desea, retroalimente, crear un ambiente que favorezca al aprendizaje, que no abuse de su poder y especialmente que respete y de buen trato a los estudiantes. Asimismo, no usar solo la exposición sino aplicar diferentes estrategias de enseñanza para las situaciones didácticas donde ellas son más adecuadas. Necesita dominar diferentes instrumentos de evaluación -en especial las rubricas y el portafolio- y emplearlos para los tipos de contenidos donde son más apropiados. Igualmente, realizar una adecuada gestión de la clase, ser organizado, coherente y mostrar preocupación por sus estudiantes. Creemos, por tanto, en la necesidad de que todas las instituciones de educación superior cuenten con un sistema de evaluación docente, con instrumentos técnicamente bien diseñado que evalúen lo sustantivo y crucial de la enseñanza, en los cuales se incluyan los aspectos que acabamos de exponer. Una evaluación basada en estas consideraciones debiera servir como instrumento para juzgar el desempeño de los aspirantes a docentes mencionado en el punto anterior. Para una propuesta de cómo hacer la evaluación docente siguiendo estas directrices se sugiere revisar (Carlos, 2016).

En gran parte de las instituciones de educación superior, sobre todo en las públicas, existen programas que premian el desempeño y productividad del maestro de tiempo completo. Estos programas han venido funcionando desde inicios de los noventa y consisten en valorar diferentes aspectos de la actividad académica y basado en ello el docente recibe una compensación económica aparte de su sueldo, a modo de ejemplo les presentaremos los utilizados en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para su personal académico. Estos son: 1) Formación y trayectoria académica o profesional global, 2) Labores docentes y de formación de recursos humanos, 3) Productividad académica, 4) Labores de difusión y extensión y 5) Participación institucional y servicios a la comunidad (UNAM, 2014, p. 3).

Los efectos de estos programas han sido mixtos porque por un lado han significado un importante ingreso extra a los docentes, han propiciado el incremento de los estudios de posgrado y de la productividad académica; pero por otra parte, su aplicación se ha centrado en demasía en los criterios cuantitativos, estimulando la llamada “punitis”, o sea los académicos solo realizan aquellas actividades que les van a ser contadas en su evaluación y dejan de hacer otras actividades que no las tienen, en ocasiones eso implica el descuido de la docencia. Esto es consecuencia de que en el ámbito de la educación superior hay mayor preferencia por la investigación que por la enseñanza (Cid et al., 2009; Fernández et al., 2012; Moreno, 2017).

Otra crítica es que para evitar controversias se centra solo en los aspectos más tangibles y concretos de la función académica, como son los grados o el número de cursos impartidos, pero no valora lo sustantivo del acto docente o sus efectos. Pogrow (2017) alertó de las consecuencias nocivas que para la educación tiene utilizar criterios simplistas como política educativa. Este autor propone como alternativas: 1) Centrarse en lo que están haciendo bien las escuelas y replicar esos hallazgos, 2) Usar otros criterios para juzgar las mejores prácticas y no solo los cuantitativos basados en análisis estadísticos, y 3) Emplear investigaciones simples sin grupo control que midan los efectos antes y después de una intervención educativa.

Suscribimos estas sugerencias sobre todo la última, por eso proponemos que se utilice para evaluar la actividad docente el modelo del valor agregado (OCDE, 2011), en la cual los maestros sean valorados por los aprendizajes logrados en sus estudiantes como efecto de su enseñanza. La manera de hacerlo es medir el nivel de conocimientos de los estudiantes al comienzo del curso y luego otra valoración al término del mismo, la diferencia entre uno y otro puntaje representarían las ganancias en el aprendizaje lograda por el docente y sus alumnos. Es decir, proponemos centrarnos

en los efectos o resultados de la acción educativa más que en los aspectos estáticos o formales de la misma. Como dice Hattie (2012), concentrarnos más en el software (acto docente) y menos en el hardware (equipamiento). Este autor destaca que el maestro debe saber cuando está ocurriendo el aprendizaje y cuando no; es decir, precisa verificar continuamente si sus estrategias de enseñanza están funcionando o no y a partir de esta información decidir si continúa con su manera de enseñar o por el contrario hace cambios a la misma. Para un ejemplo de cómo valorar los efectos de la enseñanza y de sus resultados se sugiere consultar Carlos, Martínez & Verdejo (2017).

Una sugerencia que deseamos hacer a los programas de estímulos a la labor académica es que deben valorar diferencialmente lo que hace un investigador de un docente. No pueden ser los mismos criterios; por ejemplo, para un investigador es importante la productividad científica medida en publicaciones arbitradas, pero para un docente no, sino por ejemplo considerar la opinión de los alumnos, el número de grupos atendidos, la capacidad didáctica, su actualización docente, la responsabilidad, puntualidad y compromiso con la que desempeña su labor y sobre todo, como hemos mencionado antes, los efectos de su enseñanza.

### **Actualización y Formación Docente**

El principal problema de la formación docente es su poca efectividad para modificar las prácticas de enseñanza en el salón de clase (Loredo et al., 2017). Sirve más para el currículum del docente que como mecanismo para la mejora real de la enseñanza.

Si algo distingue a la docencia, son las diversas maneras como se manifiesta y la diversidad de contenidos educativos (vgr. Ciencias naturales y sociales, matemáticos, artísticos, deportivos, etc.). Con esto queremos destacar que esta tiene muchas facetas y amplias diferencias. Cada maestro le da su toque personal. Por ello no pugnamos por hacer una enseñanza homogénea, estándar y rígida sino adecuada a las características de cada disciplina.

Tal como revisamos en la primera parte, es variada la práctica docente de los buenos docentes, esa riqueza deseamos estimular, pero también- como mostramos - hay elementos comunes que la institución debería promover independientemente del tipo de materia, como son el dominio de los aspectos didácticos por parte del maestro, la capacidad para crear en el aula un clima favorable para el aprendizaje y sobre todo estimularlo para ser autocrítico con lo que hace, lo que implica revisar continuamente su práctica docente, hacer modificaciones basada en las opiniones de los alumnos, en su propia auto evaluación y en los resultados de aprendizaje obtenidos. Estos constituyen los contenidos que la formación docente debería de incluir en sus cursos y talleres, además de otros que la institución considere necesarios. Lo que consideramos vital es dar a lo didáctico y a lo interpersonal el valor que merecen.

También hay que modificar las maneras como usualmente se hace la formación en las IES generalmente ofrecen cursos aislados, la mayor parte de ellos de actualización disciplinaria y poco en lo didáctico, pero sobre todo sin vincularnos a las necesidades o problemáticas específicas que enfrentan los maestros, al proceder así se entiende el escaso impacto que tienen para modificar la práctica docente.

Como dicen Estévez et al. (2014) falta fomentar el uso de diversas estrategias de enseñanza en contextos específicos. Por ello, proponemos una formación vinculada a las dificultades y carencias concretas de los docentes, es decir que ese sea el foco de atención y entonces se asesore continuamente al docente para ayudarlo a resolver las dificultades que enfrenta y a fortalecer lo que hace bien. Sin olvidar darles una revisión teórica sobre los aspectos psicopedagógicos, lo crucial sería animarlos a introducir innovaciones a su forma de enseñar, hacer un seguimiento de cómo las aplican en el aula y asesorarlos a resolver los retos encontrados, para medir el impacto hay que contrastar las diferencias entre el nivel de conocimiento de los estudiantes antes de comenzar el

curso y los mostrados al final del mismo. Lo anterior, implicaría modificar la manera con la que actualmente se da la formación docente en las instituciones de educación superior.

Lo que ha demostrado ser mas efectivo para la formación permanente de los maestros ha sido el trabajo cooperativo consistente en compartir las ideas, recibir y dar retroalimentación sobre su enseñanza, aprender unos de otros, trabajar juntos para mejorar la impartición del programa escolar, aspectos comprobados como los de mayor importancia para un mejor aprendizaje de los estudiantes (Hattie, 2020). Lo anterior es reafirmado por Harris (2016, p. 178) cuando señala:

El reto de transformar un sistema educativo debe incorporar aquello que realmente funciona. Para hacer realidad la reforma de un sistema no hay espacio para modas pasajeras. Lo que importa es el grado en que los maestros pueden trabajar en equipo en la docencia y el aprendizaje. Si el recurso mas importante de cualquier sistema educativo son sus docentes, entonces desarrollar sus habilidades, conocimientos y capacidades debe ser la prioridad.

En resumen, lo que pugnamos es que las instituciones se comprometan a lograr la excelencia docente modificando la forma como actualmente actualizan a sus docentes por una asesoría personalizada que les ayude a resolver los problemas que enfrentan en la enseñanza, por un trabajo colaborativo de intercambio y de mutuo apoyo de los docentes, todo ello ayudaría para su desarrollo profesional continuo y pertinente (Bolívar & Caballero, 2008; Fernández et al., 2012; Moreno, 2013) y verificar su efecto en los aprendizajes de los alumnos.

## **Discusión y Conclusiones**

Nuestras propuestas están basadas en dos supuestos; uno que hay un conocimiento fundamentado en la investigación acerca de las prácticas docentes óptimas para que los alumnos aprendan más y mejor. En segundo lugar, que este conocimiento no ha sido utilizado plenamente para impulsar políticas que mejoren la práctica docente de los profesores de educación superior. Como lo plantea Moreno (2013) los buenos maestros se hacen no nacen

Por eso en la primera parte describimos los resultados más sobresalientes de lo que son las buenas prácticas de enseñanza, utilizando tanto las investigaciones del autor como otras realizadas en distintos lugares y momentos, donde no obstante estas diferencias los resultados son coincidentes, lo cual nos da la confianza para decir que lo descrito constituye elementos fundamentales de lo que es una buena docencia, ya que tiene un amplio grado de generalidad como para ser retomado tanto por los profesores como por los responsables de las instituciones educativas, no importando su disciplina, tipo de institución o lugar de procedencia.

Esperamos haber demostrado que existen procedimientos que correctamente empleados son herramientas que el docente puede usar para lograr que sus alumnos aprendan los contenidos de los programas académicos y también para formarlos integralmente. Las buenas prácticas son modelos de actuación que el docente puede emular con la confianza de que están fundamentados por la investigación educativa. Con lo presentado en la primera parte quisimos demostrar que hay parámetros de lo que es una buena docencia y que por lo tanto pueden ser usados como lineamientos para diseñar políticas que mejoren la calidad docente.

Sin embargo, observamos que todo este conocimiento sobre las prácticas eficaces no es utilizado en los programas que buscan mejorar la calidad docente de las IES mexicanas, ni tampoco en los criterios y procedimientos de acreditación y certificación de programas académicos o para la evaluación docente. Revisamos que las acciones utilizadas hasta ahora se han centrado en lo formal y lo simplista del fenómeno educativo, mas administrativas que académicas, o en aplicar políticas que



difícilmente modificarán para bien la enseñanza porque no afectan a las variables y factores que inciden directamente sobre ella. Las soluciones no van de acuerdo con la naturaleza de lo que se pretende resolver, evaluar por sí solo no va a servir para que el docente enseñe mejor porque no hay un seguimiento y asesoría para corregir sus fallas. Coincidimos con Moreno (2013) de que cubrir con la demanda de nuevos profesores y que éstos sepan enseñar con calidad no son incompatibles, no estamos en las mismas condiciones del pasado ahora podemos aprovechar el conocimiento de cuáles son las mejores estrategias para que los alumnos aprendan apropiadamente y usarlas para mejorar la docencia.

Sabemos que para incidir en el mejoramiento de la calidad educativa de las instituciones de educación superior hay que aplicar diferentes políticas en ámbitos y niveles diversos. Con ello, reconocemos que hay otras políticas distintas a las aquí propuestas que van a contribuir a mejorar la calidad docente. Nosotros nos concentramos en los aspectos didácticos por básicamente dos razones; una porque generalmente no son tomados en cuenta en las políticas educativas no obstante su importancia, y en segundo lugar y más importante, porque por su propia naturaleza tienen mayores probabilidades de influir positivamente en la docencia, al ser acciones que inciden directamente en los atributos que componen la práctica docente eficiente y que favorecen el logro del aprendizaje por parte del alumno.

Nos concentramos en cuatro propuestas que pensamos son viables y sustentadas, que pueden aplicarse con las debidas adecuaciones en cualquier institución ya sea pública o privada. Son sugerencias para que las autoridades de estas instituciones las retomen como una política educativa integral que coloque en el centro de todos los esfuerzos institucionales el conseguir el cabal aprendizaje de los estudiantes de contenidos pertinentes y relevantes, así como en formarlos integralmente. Reconocemos que requieren por parte de las autoridades un compromiso por la calidad de la educación, una valentía para enfrentar los retos y sobre todo una preocupación por el futuro de sus educandos, para lograrlo hay que manejar inteligentemente los aspectos políticos y movilizar a su favor a los distintos grupos de poder de la institución para comprometerlos en esta tarea y conformar las condiciones adecuadas para ello, muy en la línea de lo sugerido por Hattie (2012).

Ofrecimos recomendaciones y propuestas puntuales que podrían usarse como parte de un programa de trabajo de las autoridades educativas y que, por otro lado, le son útiles al maestro porque hay elementos a retomar para enseñar mejor.

Sería una lástima no aprovechar lo que sabemos sobre las buenas prácticas de enseñanza para evitar los errores cometidos en el pasado, como por ejemplo reclutar profesores sin la debida preparación didáctica, donde muchos de ellos se formaron principalmente en la práctica. Se entiende que esas eran las circunstancias del momento, pero ahora son otras las condiciones donde podemos hacer un esfuerzo para que impartan clases en las Instituciones de Educación Superior solo aquellos docentes que hayan demostrado su capacidad, motivación, responsabilidad y compromiso. Pugnamos porque este resultado no sea fruto del azar sino de una política que deliberadamente se propuso conseguirlo, sabemos que el camino no es fácil pero los beneficios, como ofrecer a los estudiantes un mejor futuro al estar adecuadamente preparados, hace que valga la pena el esfuerzo invertido en conseguirlo.

## **Agradecimientos**

El autor agradece la ayuda en la revisión de este artículo de la Lic. Brenda Rebeca Tapia Aguilera y el apoyo bibliográfico del Mtro. Jorge Martínez Stack.

## Referencias

- Aguirre, J., & De Laurentis, C. (2016). La buena enseñanza de los docentes universitarios desde la perspectiva de los estudiantes: Combinación de formación profesional y valores morales. *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, (3), 143–153.
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud (Comp.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 33–54). FCE.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, N. (1976). *Psicología educativa*. Trillas.
- Azureen, N., Ridhawanah, S., Hafizah, N., Chung, V., Mu `izzuddin, M., Kalthum, U., Shahrill, M., & Mundia, L. (2014). The ideal psychology teacher: Qualitative analysis of views from Brunei GCE A- level students and trainee psychology teacher. *Asian Social Science*, 10(12), 184–194. <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v10n12p184>
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Harvard University Press.
- Biggs, J., & Tang, C. (2009). *Teaching for quality learning at University*. McGraw-Hill.
- Blanco, A. (2009). *Aprender a enseñar*. Paidós.
- Bolívar, A., & Caballero, K. (2008). Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 1–10. <https://doi.org/10.35362/rie4681894>
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2007). Las prácticas docentes en la base de la eficacia en la escuela. En A. Bolívar & J. Domingo. (Eds.) *Prácticas eficaces de enseñanza* (pp. 7– 44). PPC.
- Buendía, A., & Olivier, L. (2018). Adiós a los académicos en las universidades públicas mexicanas ¿Qué ganamos? ¿Qué perdemos? *Perfiles Educativos*, 40(160), 10–28.
- Butsch, R. (1931). Teacher rating. *Review of Educational Research*, 1(2), 99–107.
- Carlos, J. (2006). *El pensamiento didáctico de los profesores considerados como buenos por los alumnos de la Facultad de Psicología*. UNAM. [Tesis de Maestría en Psicología no publicada]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carlos, J. (2008). *¿Qué hacen los buenos docentes que enseñan psicología? Una integración de investigaciones sobre la enseñanza efectiva en psicología*. Recuperado de: <https://jesuscarlosguzman.academia.edu/jesuscarlosguzman>
- Carlos, J. (2014). *Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de la Facultad de Ingeniería de la UNAM*. [Tesis de Doctorado en Pedagogía no publicada]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carlos, J. (2016). ¿Qué y cómo evaluar el desempeño docente? Una propuesta basada en los factores que favorecen el aprendizaje. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 285–321. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.124>
- Carlos, J. (2018). Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de educación superior. *Revista Iberoamericana de Calidad. Eficacia y cambio en educación*, 16(2), 133–149. <http://dx.doi.org/10.15366/reice2018.16.2.008>
- Carlos, J., & Moreno, T. (2013). *Evaluación y currículo. Balance de una década (2002–2012)*. En: Congreso Internacional de Currículum. Universidad de Tlaxcala, Mex. Recuperado de: <https://jesuscarlosguzman.academia.edu/jesuscarlosguzman>
- Carlos, J., & Zaragoza, T. (2014). *¿Quién evalúa a los evaluadores? Avatares de los procesos de acreditación en México*. En: Congreso Internacional de Evaluación. Universidad de Tlaxcala, Mex. Recuperado de: <https://jesuscarlosguzman.academia.edu/jesuscarlosguzman>

- Carlos, J., Castañeda, I., & Cardoso, P. (2015). Valorando los efectos de la enseñanza: El caso del aprendizaje de asignaturas de la tradición cognoscitivista de un currículum de psicología. En: XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa . Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0613>
- Carlos, J., Martínez, F., & Verdejo, M. (2017). Una experiencia innovadora para enseñar contenidos psicológicos. *Sinéctica*, (49), 1–19.
- Casillas, S., Cabezas, M., & Pinto, A. (2016). ¿Qué características psicológicas valoran los estudiantes universitarios de sus profesores? *Revista digital de investigación en docencia universitaria*. 10(2),1–16. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.10.466>
- Chiatti, S., & Sordelli, L. (2019). Acerca del buen docente universitario y las miradas de sus estudiantes. *Actas de las “V Jornadas sobre la formación del profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa”*. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/337545487\\_Acerca\\_del\\_buen\\_docente\\_universitario\\_y\\_las\\_miradas\\_de\\_sus\\_estudiantes\\_estudio\\_de\\_un\\_caso](https://www.researchgate.net/publication/337545487_Acerca_del_buen_docente_universitario_y_las_miradas_de_sus_estudiantes_estudio_de_un_caso)
- Cid, A., Pérez, A., & Zabalza, M.A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. *RELIEVE*, 15(2), 1–29.
- Clark, C., & Peterson, P. (1990). El pensamiento de los docentes. En M. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos* (pp. 401–489). Paidós.
- Coudannes, M. (2016). Profesores memorables en la Universidad. Tres casos de buenas prácticas. *Contextos de Educación*, 16, 12–21.
- Coudannes, M., & Lossio, O. (2017). Memorable teachers in higher education case studies from Argentina. *Internacional Journal of Innovations and Research in Educational Sciences*, 4(2), 170–173.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 15–29. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining “highly qualified teachers”: What does “scientifically-based research” actually tell us? *Educational Researcher*, 31(9), 13–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X031009013>
- Del val, J. (1997). Tesis sobre el constructivismo. En M. Rodrigo & J. Arnay (Comp.) *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 15–33). Paidós.
- Díaz-Barriga, A. (2008). La era de la evaluación en la educación superior. El caso de México. En A. Díaz-Barriga, C. Barrón, & F. Díaz-Barriga (Coord.) *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales* (pp. 21-38). IISUE/ ANUIES/Plaza y Valdez.
- Díaz-Barriga, F. (2013). El concepto de innovación y la dinámica de los cambios curriculares. En A. Díaz- Barriga (Coord.) *La investigación curricular en México* (pp.118–127). COMIE- ANUIES.
- Entwistle, N., & Walker, P. (2002). Strategic alertness and expanded awareness within sophisticated conception of teaching. En P. Goodyear & N. Hativa (Eds.), *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (pp. 335–361). Kluwer Academic Publisher.
- Estévez, E, Arreola, C., & Valdés, A. (2014). Enfoques de enseñanza de los profesores universitarios en México. *Archivos Analíticos Políticas Educativas*, 22(17), 1–19. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n17.2014>
- Fernández, A., Maiques, J., & Ábalos, A. (2012). Las buenas prácticas docentes de los profesores universitarios: Estudios de caso. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 43–66. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6121>
- Figuroa, N., & Paéz, H. (2004). Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la reflexión de su práctica pedagógica. *Fundamentos en Humanidades*, IX(18), 111–136.

- Five, H., & Buehl, M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teacher's knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33(1), 134–176. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.01.001>
- Flores, G., & Porta, L. (2013). Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables. *Ediciones Universidad de Extremadura*, 5, 29–49.
- Flores, G., Yedaide, M., & Porta, L. (2013). Grandes maestros: intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en la vida universitaria. *Revista de Educación*, 173–188. Recuperado de: [https://www.academia.edu/25756417/Grandes\\_maestros\\_Intimidad\\_entre\\_la\\_educaci%C3%B3n\\_y\\_la\\_vida\\_Pasi%C3%B3n\\_por\\_ense%C3%B1ar\\_en\\_el\\_aula\\_universitaria](https://www.academia.edu/25756417/Grandes_maestros_Intimidad_entre_la_educaci%C3%B3n_y_la_vida_Pasi%C3%B3n_por_ense%C3%B1ar_en_el_aula_universitaria)
- Friesen, N. (2011). The lecture as a transmedial pedagogical form: A historical analysis. *Educational Researcher*, 40(3), 95–102. <https://doi.org/10.3102/0013189X11404603>
- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10, 1–15.
- García, J., & Medécigo, A. (2014). Los criterios que emplean los estudiantes universitarios para evaluar la in-eficacia de sus profesores. *Perfiles Educativos*, 36(143), 124–139.
- García, J., & Rugaría, A. (1985). Perfil del maestro motivante y desmotivante en las carreras de Ingeniería. DIDAC. *Boletín del Centro de Didáctica*, 13, 1–14. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/279984607\\_Perfil\\_del\\_Maestro\\_Motivante\\_y\\_de\\_l\\_Desmotivante\\_en\\_las\\_Carreras\\_de\\_Ingenieria](https://www.researchgate.net/publication/279984607_Perfil_del_Maestro_Motivante_y_de_l_Desmotivante_en_las_Carreras_de_Ingenieria)
- Gil, M., Galaz-Fontes, J., Padilla, L., Sevilla, J., Arcos, J., Martínez, J., Osorio, R., & Martínez-García, J. (2012). La profesión académica en México: Continuidad, cambio y renovación. En N. Fernández & M. Marquina (Comps.), *El futuro de la profesión académica: Desafíos para los países emergentes* (pp. 104–123). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Goodyear, P., & Hativa, N. (2002). Introduction. En P. Goodyear & N. Hativa (Eds.), *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education*. Kluwer Academic Publishers.
- Gutiérrez, M., Villareal, M., & Espinosa, M. (2017). *Análisis de las mejores prácticas docentes (Didactogenia): El caso de una universidad privada de la Ciudad de México*. En: XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE . Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0833.pdf>
- Harris, A. (2016). Construcción de habilidades colectivas para el cambio de sistema. Comunidades de profesionales de aprendizaje en Gales. En H. Malone (Coord.) *El rumbo de la transformación educativa. Temas, retos globales y lecciones sobre la reforma estructural* (pp. 175–180). Fondo de Cultura Económica.
- Hativa, N. (2000). *Teaching for effective learning in higher education*. Kluwer Academic Publishers.
- Hativa, N., & Birenbaum, M. (2000). Who prefers what? Disciplinary differences in students' preferred approaches to teaching and learning styles. *Research in Higher Education*, 41(2), 209–236.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge.
- Hattie, J. (2020). *Aprendizajes visibles*. <https://youtu.be/3RjUW42dbTo>.
- Huba, M., & Freed, J. (2000). *Learner-center assessment on college campuses. Shifting the focus from teaching to learning*. Allyn & Bacon.
- Ibarra, L. (1999). *La educación universitaria y el buen maestro*. Gernika.
- Jiménez, E. (2016). *Las teorías implícitas de la enseñanza en profesores de educación superior* (Tesis de Doctorado en Pedagogía no publicada), Universidad Nacional Autónoma de México.

- John, S. (2017). Tutors' effective teaching and students' pass rates in teacher colleges in Tanzania. *Global Journal of Human-Social Science: Linguistics & Education*, 17 (10).
- Kane, R., Sandretto, S., & Heath, Ch. (2002). Telling half of the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, Summer, 72(2), 177-228. <https://doi.org/10.3102/00346543072002177>
- Kember, D., & Kwan, K. (2002). Lecturer's approaches to teaching and their relationship to conception of good teaching. En P. Goodyear, & N. Hativa (Eds.), *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education*. Kluwer Academic Publishers.
- Loredo, J., García, B., & Cobo, K. (2017). Estilos de enseñanza de los profesores, un estudio sobre la planeación, conducción y evaluación que realizan en el aula. *Técnicas Pedagógicas*, 30, 17–36. <http://dx.doi.org/10.15366/tp2017.30.001>
- Loredo, J., Romero, R., & Inda, P. (2008). *Y los buenos profesores ¿Qué piensan ellos de la evaluación docente?* En: Congreso Internacional de Evaluación Educativa, Universidad de Tlaxcala, Mex. [Consultado en mayo de 2020]
- Martín, E., & Solé, I. (2001). El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi. (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación. 2 Psicología de la educación escolar*. Alianza Editorial.
- Martin, E., Prosser, M., Trigwell, K., Ramsden, P., & Benjamín, J. (2002). What university teachers teach and how they teach it? En P. Goodyear, & N. Hativa (Eds.), *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education*. Kluwer Academic Publishers.
- Mateos, M., Pérez, P., & Pozo, I. (2003). Un estudio de las concepciones del profesorado sobre los procesos de aprendizaje de sus alumnos: la formación del profesorado y el cambio conceptual. *Memoria de investigación del Proyecto 06/ 0031/ 1999*. Comunidad de Madrid
- Mcber, H. (2000). *Research into teacher effectiveness. A model of teacher effectiveness*. United Kingdom Department for Education and Employment.
- McMillan, J. (2001). *Classroom Assessment. Principles and practice for effective instruction*. Allyn & Bacon.
- Meirieu, P. (2005). *Carta a un joven profesor. ¿Por qué enseñar hoy?* Grao.
- Mendoza, J. (2003). *La evaluación y acreditación de la educación superior mexicana: Las experiencias de una década*. En: VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y la Administración Pública. [Consultado en junio de 2020] Recuperado de: [https://www.academia.edu/11317709/La\\_evaluaci%C3%B3n\\_y\\_acreditaci%C3%B3n\\_de\\_la\\_educaci%C3%B3n\\_superior\\_mexicana\\_las\\_experiencias\\_de\\_una\\_d%C3%A9cada](https://www.academia.edu/11317709/La_evaluaci%C3%B3n_y_acreditaci%C3%B3n_de_la_educaci%C3%B3n_superior_mexicana_las_experiencias_de_una_d%C3%A9cada)
- Mendoza, J. (2018). *Subsistemas de Educación Superior. Estadística básica 2006-2017*:UNAM-DGEI.
- Moll, L. (1993). Introducción. En L. C. Moll (Comp.), *Vygotsky y la educación. Conotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación* (pp. 13–29). Aique.
- Monroy, M., & Díaz, M. (2001). La evaluación de la docencia a través de las teorías y creencias de los docentes. En M. Rueda, F. Díaz Barriga & M. Díaz, (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 227–236). UNAM-UAM, UABJO.
- Moreno, T. (2013). Si los buenos profesores no nacen se hacen. Entonces ¿por qué nos hacemos los desentendidos de su formación? *Revista Tópicos Educativos*, 19(1), 26–54.
- Moreno, T. (2017). La evaluación ¿Nos conducirá a la tierra prometida? *Perspectiva Educativa*, 56(1), 147– 163. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.1-Art.453>
- Nabaho, L., Oonyu, J., & Aguti, J. N. (2017). Good teaching: Aligning student and administrator perceptions and expectations. *Higher Learning Research Communications*, 7(1), 1–16. <http://dx.doi.org/10.18870/hlrc.v7i1.321>

- Ng, T. (2016) Quince años de la estrategia “Escuelas que piensan, nación que aprende” en Singapur. En H. Malone (Coord.) *El rumbo de la transformación educativa. Temas, retos globales y lecciones sobre la reforma estructural* (pp. 187–193). Fondo de Cultura Económica.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237–257. <https://doi.org/10.3102/01623737026003237>
- Oppenheimer, A. (2005). *Cuentos chinos. El engaño de Washington, la mentira populista y la esperanza de América Latina*. Plaza Janes.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2011). *La medición del aprendizaje de los alumnos: Mejores prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas* (OECD Publishing). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264090170-es>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019). *Higher education in Mexico: Labour market relevance and outcomes*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264309432-en>
- Patiño, H. (2012). Educación humanística en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles Educativos*, 34(36), 23–41.
- Patiño, H. (2015). *¿Qué hacen los docentes de excelencia? Claves para la formación humanista en la universidad*. Universidad Iberoamericana.
- Pogrow, S. (2017). The failure of U.S. education research establishment to identify effective practice: Beware effective practices policies. *Education Policy Analysis Archives*, 25(5), 1–22. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25-2517>
- Porta, L., & Flores, G. (2014). Las practicas de enseñanza de profesores universitarios memorables. El estudiante como par antropológico. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 60–73.
- Ramsden, P. (2007). *Learning to teach in higher education*. Routledge Falmer.
- Reigeluth, C. (2013). Teoría instruccional y tecnología para el nuevo paradigma de la educación. *Revista de Educación a Distancia*, 32, 1–22.
- Reimers, F., & Chunk, C. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas y currículo en seis países*. Fondo de Cultura Económica.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2013). *Política educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rueda, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(Número especial), 1–15. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-rueda.html>
- Rueda, M. (Coord.) (2011). *¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades*. UNAM-IISUE/Bonilla Artigas Editores.
- San Martín, S., Santamaría M., Hoyelos, F. J., Ibáñez, J., & Jerónimo, E. (2014). Variables definitorias del perfil del profesor/a universitario/a ideal desde la perspectiva de los estudiantes pre-universitarios/as. *Educación XX1*, 17(2), 193–215.
- Schettino, M. (2007). *Cien años de confusión. La construcción de la narrativa que legitimó al régimen autoritario del siglo XX*. Paidós.
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2019\\_2020\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf)
- Sgreccia, N., & Cirelli, M. (2015). Cualidades de docentes memorables destacadas por aspirantes a profesor en matemáticas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(2).
- Sgreccia, N., Cirelli, M., & Vital (2016). ¿Qué cualidades de aquellos buenos docentes que tuve reconozco en mí? Un estudio con egresadas del profesorado en matemáticas de la Universidad Nacional del Rosario. *Revista de Educación*, (9), 297–316.

- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (2000). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós/MEC.
- Tapia, C., Valdés, A., Montes, M., & Valdés, L. (2017). Lo que hacen los mejores profesores en una universidad pública mexicana. *Praxis Investigativa REDIE*, 9(17), 167–178.
- Torgerson, T. L. (1934). The measurement and prediction of teaching ability. *Review of Educational Research, Teacher Personnel*, 4(3), 261–266. <http://www.jstor.org/stable/1168088>
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (2014, 13 de octubre). *Programa de primas al desempeño del personal académico*. Gaceta UNAM.
- Valls, E. (1993). *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Ed. ICE/ Horsori.
- Van den Berg, R. (2002). Teacher's meaning regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4). <https://doi.org/10.3102/00346543072004577>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143–178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Wayne, A., & Young, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research*, 73(1), 89–122.
- Wenglinsky, H. (2002). *How teaching matters. Bringing the classroom back into discussion of teacher quality*. A Police Information Center.
- Yáñez, L., & Soria, K. (2017). Reflexión de buenas prácticas docentes como eje de calidad en la educación. *Revista Formación Universitaria*, 10(5), 59–68.
- Zabalza, M. (2004). Innovaciones en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos*, 6(7), 113–136.
- Zabalza, M. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17–42.

## Sobre el Autor

### José Jesús Carlos-Guzmán

Universidad Nacional Autónoma de México

Email: [jcarlosguzman@mac.com](mailto:jcarlosguzman@mac.com)

Profesor Titular Tiempo Completo C en la Facultad de Psicología, UNAM. Candidato en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Licenciado en Psicología, Mtro. en Psicología Educativa y Doctor en Pedagogía por la UNAM. Sus líneas de investigación son las innovaciones docentes, las buenas prácticas docentes, la evaluación educativa y los efectos de la enseñanza

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7700-5158>

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 29 Número 111

30 de agosto 2021

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre le consejo editorial de EPAA/AAPE: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.