



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

UNIVERSIDAD DE SONORA

División de Ciencias Sociales

Maestría en Innovación Educativa

**"Caracterización de la práctica docente en profesores de
licenciatura en una universidad pública"**

Tesis

Que para obtener el grado de:
Maestra en Innovación Educativa

Presenta:

Lydia Esther Martínez Ortega

Directora:

M.I.E. Rosario Leticia Domínguez Güedea

Hermosillo, Sonora. Septiembre de 2006.

Índice

I. Introducción	1
II. Antecedentes	4
2.1 Políticas públicas de la educación superior en México	4
2.1.1 Políticas enfocadas a los académicos universitarios	7
2.1.2 Estímulos al desempeño y la transformación de la práctica docente	9
2.2 La práctica docente universitaria: la investigación educativa	10
2.2.1 Evaluación de la docencia	10
2.2.2 Formación para la práctica docente	11
2.3 Planteamiento de la investigación	13
III. Marco Teórico	16
3.1 Definición de Práctica Docente	16
3.1.1 Dimensiones de la Práctica Docente	17
3.2 Estudios sobre la Práctica Docente	20
3.2.1 Características personales del profesor y su Práctica Docente	20
3.2.2 Actividades realizadas por los profesores universitarios y su Práctica Docente	21
3.2.3 Formación y Práctica Docente	21
3.3 Estudios sobre Caracterización de la Práctica Docente	23
3.3.1 Caracterización y Tipologías: apuntes metodológicos	23
3.4 Preguntas de investigación y objetivos	24
IV. Método	26
4.1 Diseño	26
4.2 Población y muestra	26
4.3 Participantes	26
4.4 Procedimiento	27
4.5 Definición de las variables	29
4.5.1 Definición operacional de las dimensiones y subdimensiones de la práctica docente	29
4.5.2 Instrumento	32
4.6 Procedimientos para el análisis estadístico de los datos	33
V. Resultados	36
5.1 Análisis de frecuencia de las dimensiones de la Práctica Docente	36

5.2 Análisis de frecuencia a las variables complementarias de la Práctica Docente	39
5.3 Análisis de varianza de las dimensiones de la Práctica Docente y de la variable formación docente	42
5.4 Análisis de actividades realizadas por los docentes en su jornada laboral y de las dimensiones de la Práctica Docente	44
5.5 Variables atributivas y Práctica Docente	46
5.6 Análisis de Cluster de la Práctica Docente	47
5.6.1 Interpretación de los conglomerados	49
5.6.2 Validez y elaboración del perfil por conglomerado	51
VI. Discusión y conclusiones	58
6.1 Descripción de la práctica docente	58
6.2 Dimensiones de la práctica docente y variables atributivas del profesor universitario	60
6.3 Formación docente y la práctica del profesor	62
6.3.1 Tiempo dedicado a actividades relacionadas con el trabajo docente y las dimensiones	63
6.4 Tipología de la práctica docente universitaria	65
6.5 Conclusiones	66
6.6 Limitaciones y recomendaciones del estudio	68
6.6.1 La caracterización de la docencia y sus implicaciones	69
Referencias	71

I. Introducción

La UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1995) en un documento titulado *Policy Paper for Change and Development in Higher Education*, indica que uno de los conceptos clave por los que debe guiarse la educación superior es: relevancia, asociada al cumplimiento con excelencia de las metas básicas (investigación, enseñanza y servicios) y con conexión a la sociedad y sus necesidades. Para la UNESCO el concepto de calidad está relacionado con la capacitación del docente, su actualización y perfeccionamiento.

Según el Banco Mundial, las Universidades tienen como tarea producir nuevo conocimiento mediante la investigación, y además transferirlo, adaptarlo y difundirlo. Señala que los objetivos de una reforma en la educación superior son el incremento de la calidad, la responsabilidad de la educación hacia las demandas del mercado laboral y la equidad. Entendiendo incremento de la calidad como: estudiantes preparados; personal docente de alta calidad, motivado y una cultura de apoyo profesional; además de suficientes recursos pedagógicos (Casanova y Rodríguez, 1999).

La UNESCO en la *Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI* (1997) dice que un maestro de calidad debe asumir un papel en donde facilite el aprendizaje, evalúe competencias, diseñe nuevos ambientes de aprendizaje, genere nuevos conocimientos, participe en el diseño curricular y desarrolle habilidades encaminadas al aprendizaje autogestivo y colaborativo. Además debe ser reflexivo y crítico sobre su propia práctica.

Los argumentos citados anteriormente son retomados por los organismos federales en México, para elaborar políticas públicas encaminadas a mejorar la calidad de las labores sustanciales de la universidad, entre ellas la más importante es la formación profesional. El perfil

del profesor ideal de UNESCO (1995) se deja ver en lo que para PROMEP (Programa para el Mejoramiento al Profesorado) son las actividades que debe realizar un profesor universitario, la generación de conocimiento y la docencia, la formación de grupos colegiados; un docente de calidad que brinda una formación de calidad realiza estas actividades de manera eficaz y equilibrada. La exigencia es alta, pero el conocimiento de las condiciones en que se lleva a cabo el trabajo docente y el efecto de las políticas sigue siendo poco, a pesar de que se tienen 15 años de política relacionada con el docente universitario.

El presente estudio pretende brindar información mediante la exploración de las variables relacionadas con la labor docente, lo que daría paso a otros estudios en donde se busque conocer la docencia con mayor profundidad, para generar estrategias que lleven a la transformación de la formación profesional y por consiguiente a la búsqueda de la calidad.

El escenario de la investigación es la Universidad de Sonora, institución que está pasando por un proceso de reforma educativa, que inició con el surgimiento de los Lineamientos Generales para un Nuevo Modelo Curricular, con los que se pretende transformar la actividad formativa profesional, para que esté a la vanguardia y acorde con el contexto nacional e internacional. La reforma implica la reestructuración de planes de estudio y el diseño de nueva oferta educativa, siguiendo los principios de flexibilidad, pertinencia, educación integral y formación centrada en el aprendizaje.

Todo proceso de cambio requiere una estrategia que supervise que las acciones que se están llevando a cabo están dando resultados y que brinde información para la retroalimentación y la toma de decisiones. Es por esta razón que se vio la necesidad de diseñar un proyecto que generara indicadores para evaluar el proceso de implementación, teniendo en cuenta a los actores presentes en él, estudiantes, administrativos, docentes y las condiciones en las que trabajan, es así como surge la *Estrategia Institucional para la Evaluación del Nuevo Modelo Curricular*, cuyo

objetivo va en este sentido. Como parte de la estrategia y enfocado en uno de los actores más importantes, el docente, porque son los que implementan y observan estos cambios de manera directa, se diseñó el proyecto de investigación *Evaluación de la práctica docente: un estudio para valorar el impacto del nuevo modelo educativo de la UNISON* (Domínguez, 2004) es en este proyecto donde se inserta esta investigación, debido a que es parte del cumplimiento de la primera meta, la generación de una tipología que caracterice a la práctica docente en la Universidad de Sonora.

En el primer capítulo se describe de manera general el proceso que han seguido las políticas públicas federales por sexenio, poniendo énfasis en las que están relacionadas con los académicos universitarios, en la formación didáctica y en los estudios en los que se retoma la práctica docente.

En el segundo capítulo se hace un recuento de los estudios que tienen como centro la práctica docente y algunas variables subyacentes a la misma, como el tipo de formación didáctica recibida, las actividades que los profesores realizan, así como el tiempo que les dedican, también se retoman las características atributivas y se comparan con la valoración que se le da a la docencia; además, se define la práctica docente, esta definición es la que prevalece en este estudio como eje central, y por último se describe el origen y desarrollo de las dimensiones de la docencia.

El tercer capítulo, recuenta la metodología empleada en este estudio, se describen los participantes, el instrumento, el procedimiento y el análisis estadístico de los datos, así como se presenta la definición operacional y puntual de las diferentes dimensiones y subdimensiones estudiadas. Se sigue con la presentación de los resultados encontrados, siguiendo la secuencia correspondiente a los objetivos del estudio.

La discusión, cuarto y último apartado del estudio, está organizada por medio de las preguntas de investigación, en cada uno de los subapartados se responde a ellas, hasta llegar a la tipología del docente universitario, esto se hace retomando los resultados encontrados y contrastándolos con lo que dice la teoría revisada sobre la temática abordada.

II. Antecedentes

2.1 Políticas públicas de la educación superior en México

Después de la crisis económica del sexenio de López Portillo, en donde hubo un desgaste de la economía ocasionado por la baja del petróleo, las instituciones de educación superior entraron en una etapa crítica por la disminución paulatina de su presupuesto, que ocasionó la caída en los salarios de los docentes y la baja en la calidad formativa, aunado a que la demanda seguía siendo muy grande por lo que se tuvieron que tomar medidas para que la educación superior no siguiera caminando sin rumbo.

En el período presidencial de Miguel de la Madrid Hurtado (1983-1988) hubo una disminución del financiamiento a las universidades, 3.85% del Producto Interno Bruto (PIB); esta disminución es consecuencia de la crisis económica que en ese momento vivía México. Por esta razón el gobierno tuvo que implementar programas que contribuyeran a un uso eficiente de los recursos y además fortalecieran el proceso de modernización de la educación superior.

Fueron dos programas los creados durante un primer momento del sexenio, el Programa Nacional de la Educación Superior (PRONAES) de 1984, que fue sustituido al siguiente año por el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES). El primero estaba dirigido hacia las universidades públicas y en él se dio prioridad a las actividades académicas mientras que el segundo se enfocaba en la planeación del sistema (SEP, 2006).

El eje principal de ambos programas era la planeación, la evaluación era una estrategia presente, sólo que se le utilizaba como una forma de diagnóstico para conocer el

estado de la institución para la asignación de recursos, aunque se redujeron los gastos en casi todos los rubros (López, 1997 en Luna 2002b). Por lo que las condiciones tanto de infraestructura como de operación de las universidades se vieron deterioradas, así mismo, los sueldos de los trabajadores académicos y administrativos.

En 1984 se crea el Sistema Nacional de Investigadores, como una estrategia para resarcir la disminución de los sueldos de los académicos y estimular la realización de actividades de investigación; se daba el nombramiento de investigador nacional a los académicos que probaran tener producción científica constante, colocándolos en cierto nivel y de acuerdo al nivel es como se ha otorgado la beca (CONACYT, 2006). Durante esta época no se generó ningún programa que se relacionara directamente con la práctica docente o con la enseñanza.

El siguiente período presidencial fue el de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994); el enfoque principal de las políticas sobre educación superior fue la evaluación institucional que, aunque también asociada con la asignación de presupuesto, tenía el propósito principal de elevar la calidad, en todos los ámbitos de la universidad, administrativo, académico y de vinculación.

Entre los programas que surgen durante este sexenio se encuentran, el Fondo para el Fomento a la Modernización Educativa de la Educación Superior (FOMES) y dos programas relacionados directamente con los profesores universitarios, el Programa de Estímulos al Desempeño Académico y el Programa Nacional de Superación del Personal Académico (SUPERA). Se consolida también el Sistema Nacional de Investigadores que ahora depende de Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Se incrementó considerablemente el presupuesto otorgado a las Instituciones de Educación Superior (IES), el cual en 1994 alcanzó el 6.1% del PIB. De nuevo el objetivo principal de las políticas en

educación superior que incluían a los académicos, era priorizar la generación de conocimiento y tecnología, tenían más sueldos los profesores que produjeran más investigación (SES, 2006).

Durante el sexenio de Ernesto Zedillo (1995-2000) se continúa con la política enfocada a la evaluación, se fortalecen algunos de los programas ya existentes y se crean nuevos, con la consigna de abarcar otros aspectos dentro del sistema. Lo que se pretendía era elevar la calidad, equidad y pertinencia (Programa de Desarrollo Educativo, 1995). Por lo que surgió el Sistema Nacional de Formación del Personal Académico, que tiene como propósito el mejoramiento de los académicos en las áreas disciplinares y didácticas; dicho programa se liga con el Programa para el Mejoramiento al Profesorado (PROMEP), que busca la superación del docente para mejorar la calidad y a su vez que mejore sus condiciones laborales y económicas.

Algunos de los programas (PROMEP, SUPERA y Estímulos al desempeño docente) citados en los párrafos anteriores aún continúan vigentes en el gobierno de Vicente Fox (2000-2006), las directrices han sido la evaluación y planeación relacionada con la asignación de presupuesto. En el 2001 surgió el Programa Integral para el Fortalecimiento Institucional (PIFI) como apoyo para el fortalecimiento de la planeación estratégica en las universidades; mediante la elaboración de proyectos que son evaluados por un grupo de expertos para asignar el presupuesto a las instituciones (PIFI, 2006). Cabe señalar que dentro del PIFI se integraron otros programas que ya existían, como PROMEP.

Las acciones de estos programas ya son parte de lo cotidiano en las Instituciones de Educación Superior (IES); la evaluación al desempeño docente, la evaluación al ingreso de los alumnos, la evaluación a planes de estudio y la elaboración de metas y objetivos

enfocados en el desarrollo de ciertas áreas, dictadas por las políticas, se han convertido en parte de las rutinas universitarias.

2.1.1 Políticas enfocadas a los académicos universitarios

Durante las décadas de los ochenta y noventa surgieron programas cuyo foco de atención eran los académicos universitarios, SUPERA, PROMEP, Programa del Desempeño Académico, SNI, todos relacionados con incentivos económicos y con el propósito de elevar la calidad en la educación superior. En este apartado se analizará el impacto que dichas políticas tienen o han tenido sobre la calidad de la formación profesional en las instituciones de educación superior.

Aunque ya existía como un programa dirigido por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), no es hasta 1996 que el Programa Nacional de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) es retomado como política federal, al igual que el programa SUPERA (dedicado a los institutos tecnológicos). El objetivo principal de PROMEP ha sido desde un principio la consolidación de los cuerpos académicos. Actualmente tiene una cobertura de 70 IES públicas distribuidas en los diferentes estados; entre sus funciones están el otorgamiento de becas a profesores de tiempo completo para estudios de posgrado, la asignación de recursos a profesores también de tiempo completo que cumplan con ciertos parámetros de calidad en su trabajo (perfil PROMEP); y además apoya también la incorporación de nuevos profesores que han sido becarios (V Informe presidencial, 2005).

Entre las principales deficiencias señaladas a PROMEP se encuentra la falta de claridad sobre de la actividad docente y el papel que representa la preparación del profesores en esta área; aunque se han otorgado un buen número de becas para estudios de

posgrado (5,656 hasta diciembre de 2005) y los profesores de tiempo completo están obteniendo reconocimiento académico, lo que no implica una mejora en la actividad docente dentro del aula (Canales y Luna, 2003; Canales 2004) esto se puede deber a que los profesores tienen la obligación de cumplir con calidad las funciones de generar conocimiento, participar en tutorías, hacer gestión académica y ejercer la docencia; además el programa no cubre al personal de horas sueltas o asignatura que son quienes están más tiempo frente a grupo.

Por otra parte, los programas de estímulos al desempeño académico se relacionan principalmente con la búsqueda de una homologación salarial (Díaz-Barriga, 2004; 2005) aunque su principal función es el mejoramiento de los procesos educativos de las universidades. Desde entonces todas las universidades instauraron programas para valorar el desempeño de los profesores y para otorgarles un incentivo económico a cambio de la entrega de productos. Se nombraron comisiones de profesores que serían los encargados de recibir dichos productos y darles el puntaje; sólo se consideraría a los profesores de tiempo completo con indeterminación, es decir con permanencia indefinida dentro de la universidad.

Desafortunadamente, el ligar la labor educativa a incentivos económicos ha ocasionado que los profesores generen estrategias que terminan siendo nocivas para su trabajo, como por ejemplo buscar las actividades que les generen más puntaje, aunque en ese momento éstas no sean necesarias. En un principio se valoraba a la actividad docente con los mismos parámetros que a la investigación, es decir no se diferenciaba una de la otra. Hoy en día aunque existe ya una diferenciación, los Programas de Estímulos valoran más las actividades relacionadas con la investigación que las actividades relacionadas con la docencia (Díaz-Barriga y Rigo, 2004b).

Entre los aciertos de los programas de estímulos al desempeño académico se encuentran la diferenciación de la docencia con respecto a otras funciones que realizan los profesores; se le ha dado su justo valor a esta actividad, como la principal que se realiza en las instituciones de enseñanza superior; han surgido nuevos esquemas de valoración y análisis, instrumentos y estrategias diferentes de acuerdo a las necesidades del contexto (Canales, 2004).

2.1.2 Estímulos al desempeño y la transformación de la práctica docente

En la parte del diagnóstico de la educación superior dentro del Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2006) se plantea el rezago de los salarios de los académicos y los administrativos de las universidades. Adicionalmente, los programas de estímulos al desempeño del personal académico, si bien han permitido retener al personal de carrera del más alto nivel en las instituciones públicas adolecen de varios problemas de concepción y funcionamiento como son los mecanismos de dictaminación deficientes, el predominio en la evaluación de los profesores de los criterios cuantitativos del trabajo individual sobre los de grupo, la heterogeneidad de su aplicación en las instituciones, la desproporción que guarda el monto de los estímulos respecto al salario, y el escaso reconocimiento a las actividades de apoyo al aprendizaje que realizan los profesores.

Ante lo anterior la meta a cumplir durante el sexenio 2000-2006 era: revisar los esquemas salariales del personal y el programa de estímulos del personal académico para mejorar los primeros y normar adecuadamente el segundo, de manera que se constituyan en palancas efectivas para mejorar la calidad de la docencia, la investigación y la difusión, así

como para impulsar la responsabilidad colegiada en el funcionamiento de los programas educativos (SEP, 2006).

A 14 años de la aplicación de estos programas de estímulos al desempeño académico ¿cuáles son las pautas de comportamiento de los académicos que se han modificado, y hasta donde esta modificación se dirige a elevar la calidad de la educación?, lo que era un punto de partida de estos programas. Es necesario estudiar hasta dónde los académicos no se han adaptado a los nuevos sistemas que miden su trabajo, realizando sólo aquello que es objeto de medición, se requiere analizar hasta donde las autoridades intermedias de las instituciones, ante la presión e inconformidad de los académicos dan respuestas que invitan a su planta académica a restringir su actividad: “si ya saben que sólo se toma en cuenta la dirección de una tesis, elijan al mejor (olvídense de los demás) y realicen otras actividades que son consideradas en el programa” (Díaz-Barriga, 2005). El reto al que se enfrentan los modelos de evaluación de las IES mexicanas es realmente contribuir a la formación de un docente encaminado a la mejora de su desempeño, y que esto derive en la calidad de la enseñanza (Canales, 2004; Fresán, Romo y Vera, 2000).

2.2 La práctica docente universitaria: la investigación educativa

La comprensión de la práctica docente universitaria se puede lograr desde diferentes aspectos, se puede analizar exclusivamente la política enfocada en la docencia y sus indicadores, se puede analizar la trayectoria de los docentes universitarios, o sus rutinas, entre otras líneas de investigación; en este caso se analizará desde una perspectiva didáctica-pedagógica exclusivamente y para eso se retomarán dos líneas que también han

sido retomadas de forma recurrente por la investigación educativa, que son la evaluación de la docencia y la formación docente.

2.2.1 Evaluación de la docencia

Todas las Instituciones de Educación Superior (IES) en México tienen dentro de su sistema programas de evaluación de los docentes, algunos de esos programas tienen fines puramente administrativos (contratación, asignación de recursos), otros han logrado enfocarse en aspectos académicos exclusivamente. A continuación se describen a grandes rasgos los programas o sistemas de evaluación de la IES nacionales y algunos casos internacionales.

La evaluación de la docencia en las IES mexicanas ha sido eminentemente del tipo sumativa, es decir, con base en la presentación de una resultante o de un producto de desempeño. Ejemplo de ello son los programas de estímulos al desempeño docente, en donde por medio de la presentación de productos se obtienen una cantidad de puntos y la recompensa es económica. La información obtenida de dichos programas tiene una utilidad ambigua y según algunos autores (Rueda, 2001; 2004) pocas veces se utiliza para la mejora de la calidad.

Las consecuencias de la utilización de este tipo de formas de evaluación es la poca reflexión sobre la práctica por parte del mismo docente (Rueda, 2004). La investigación educativa ha señalado que la forma más adecuada de evaluar la práctica docente es la formativa, este tipo de evaluación pondera el proceso y da pie a la transformación de la práctica (Fresán, Romo y Vera, 2000; Rueda, 2004).

2.2.2 Formación para la práctica docente

La formación pedagógica de los profesores tiene una inclusión reciente dentro de los programas de estímulos al desempeño académico. A finales de la década de los noventa diferentes organismos nacionales e internacionales (ANUIES, Banco Mundial, UNESCO, OCDE) emitieron recomendaciones dirigidas hacia la mejora en los procesos formativos de las universidades por lo que las IES se vieron en la necesidad de incluir dentro de sus programas de apoyo a los académicos, estrategias de formación en donde prevalecían las nuevas tendencias educativas (educación centrada en el aprendizaje). Sin embargo, Canales y Luna (2003) haciendo una crítica a los programas federales relacionada con el trabajo docente, dicen que aun falta claridad en estos programas sobre que se entiende por la actividad docente, se sigue dando mayor valor a las actividades formativas relacionadas con la disciplina de los académicos o las relacionadas con la investigación, las becas que se otorgan para formación de los profesores son para posgrados relacionados con su profesión y si el profesor decide buscar un posgrado relacionado con lo pedagógico el apoyo es mínimo o no se otorga. El mismo PIFI dice que la consolidación de los cuerpos académicos se logra gracias a la especialización de los profesores en su áreas de conocimiento, porque se busca generar investigación científica y tecnológica (Subsecretaría de Educación Superior, 2006).

2.3 Planteamiento de la investigación

Después de 15 años de políticas públicas enfocadas a los académicos universitarios y a la evaluación institucional, en donde la investigación educativa a estado presente, para analizar, criticar y transformar dichas acciones; las preguntas siguen siendo ¿Los modelos o programas de evaluación y formación implementados en las universidades, han logrado una mejora en la práctica docente? ¿Las políticas públicas y todos los recursos que asignan, realmente han incidido en el trabajo del profesor como formador de profesionistas?

A pesar de que se ha generado metodología y tecnología para la observación y análisis de la práctica docente, estos esfuerzos dan la impresión de estar aislados dentro del contexto de cada una de la universidades en donde son aplicados; no existe hasta el momento un modelo teórico que integre todo este conocimiento sobre la práctica docente, con el que sea posible hacer comparaciones entre profesores de diferentes instituciones universitarias. Los modelos teóricos que existen sobre la práctica docente se quedan en sólo eso, no tienen un sustento empírico.

Por otra parte, está el valor que se le ha dado a la práctica docente en sí misma, por parte de las políticas en todo momento se le asocia con la investigación o se le ve como

parte de una serie de actividades que el profesor debe realizar para ser un buen docente. No se le da el valor como actividad sustancial dentro de la IES, siendo una realidad que la mayoría de las universidades son formadoras de profesionistas más que generadoras de conocimiento, en donde la mayoría de sus profesores dedican tres cuartas partes de su tiempo a la docencia. En México sólo existen aproximadamente 37,655 investigadores, no son ni siquiera la mitad de los académicos universitarios que son más de 206,000 (INEGI, 2005).

Como se puede observar la vocación de un gran número de universidades es la formación, dentro de este grupo se incluye la Universidad de Sonora (ANUIES, 2004) escenario del presente estudio. Se han llevado a cabo varias investigaciones contemplando a la UNISON como parte de la población, en donde se ha hecho un análisis de la vida de los académicos, sus rutinas, su contexto laboral, su práctica docente. Pero sólo se han retomado fragmentos de la población, ciertas divisiones o departamentos; han aportado conocimiento valioso sobre las transformaciones que han sufrido los académicos universitarios, sobre todo en sus interacciones con sus colegas, sus alumnos y en sus rutinas (Castillo, 2004; Ramírez, 1999; Rodríguez, 1999). De cierta forma intentan responder a las preguntas planteadas en un inicio sobre el impacto de las programas de evaluación y formación, esas mismas preguntas se pretenden responder en este estudio, pero tratando de abarcar una mayor diversidad de docentes, con la intención de conocer su práctica al frente de un grupo de futuros profesionistas. Si la formación que han recibido en temas de didáctica y pedagogía, así como el tiempo que disponen para dedicarlo a diversas actividades tiene una incidencia positiva o negativa en su práctica docente, y si existe una diferenciación entre distintos tipos de profesores, por lo que se desarrollará una caracterización que contemple las diferencias y similitudes entre los docentes universitarios.

Otro factor importante que afecta la docencia son los procesos de cambio de las universidades. La Universidad de Sonora se encuentra en un período de cambio, la mayoría de los planes de estudio han sido reestructurados y se ha diseñado nueva oferta educativa, con la intención tener un nuevo modelo educativo. Con el fin de retroalimentar este proceso de cambio se elaboró un proyecto titulado *Estrategia Institucional para la Evaluación del Nuevo Modelo Curricular* cuyo objetivo es valorar las transformaciones en todos los niveles de la Universidad. Como parte de la estrategia se creó un proyecto de investigación denominado *Evaluación de la práctica docente: un estudio para valorar el impacto del nuevo modelo educativo de la UNISON* (Domínguez, 2004) enfocado el actor principal en este proceso, el académico universitario. Siendo la presente investigación parte de la primera meta, conocer al académico de la UNISON en su práctica docente por medio de una caracterización, que contemple variables relacionadas con él mismo, con su contexto y con su trabajo en el aula.

III. Marco Teórico

3.1 Definición de Práctica Docente

El término utilizado en los estudios estadounidenses para definir el trabajo didáctico que realizan los profesores dentro del aula es enseñanza o teaching, ellos dividen en sus estudios la enseñanza del aprendizaje, la enseñanza es particular del profesor y el aprendizaje de los estudiantes. En Latinoamérica y en España el término para definir las actividades que realiza el profesor dentro del proceso de aprendizaje es el de práctica docente.

La práctica docente ha sido considerada como un arte o como un objeto de la ciencia, por que implica creatividad, improvisación, intuición, emotividad (Higuet, 1959 en Luna, 2002b). Actualmente se le considera un objeto de investigación compuesto por líneas y es estudiada desde diferentes disciplinas como la psicología, la sociología o la historia.

La práctica docente no tiene una definición absoluta, por lo regular se define dependiendo de la perspectiva del autor; sin embargo existen similitudes marcadas como la utilización del término eficaz, sobre todo cuando se habla de docencia de calidad, y es recurrente en los estudios sobre evaluación de la práctica docente. Otra similitud son las acciones o funciones de los profesores, organización, planeación, conducción, interacción con los alumnos, retroalimentación, evaluación, entre otros comportamientos que el profesor debe llevar a cabo para mejorar o mantener el rendimiento de los estudiantes (Fresán y Vera, 2000; Zabalza, 2003).

Por otra parte, Becerril (1999) define a la práctica docente como un conjunto de acciones que el profesor lleva a cabo de manera cotidiana, encaminadas a la organización,

conducción y evaluación del proceso de aprendizaje de los estudiantes, además agrega el uso de recursos y materiales como parte importante de la planeación.

3.1.1 Dimensiones de la Práctica Docente

En diversas investigaciones se observa que Marsh (1982) es considerado como el padre de las dimensiones en los estudios sobre práctica docente. Debido a la complejidad del objeto de estudio que representa la docencia, Marsh propuso que se le dividiera en dimensiones que funcionaran como indicadores a observar en la labor de los profesores, a partir de entonces los investigadores han echado mano de las dimensiones para analizar la práctica docente, aunque se han generado un sinnúmero de clasificaciones.

En la Tabla 1 se agrupan una serie de modelos relacionados con la docencia en los que se pueden apreciar que a pesar de ser de épocas distintas, la dimensionalidad que se le da a la práctica docente a cambiado muy poco en todos estos años, además de que la metodología (cuestionarios de alumnos) y el sustento teórico (constructivismo) es muy similar.

Tabla 1.

Se muestran diferentes modelos sobre evaluación y estudio de la docencia

Tipo de Modelo	Autor	Dimensiones	Agentes	Metodología de construcción	Modalidad de evaluación	Sustento teórico
Evaluación	Gómez Junco (1976)	a) Organización y contenido del curso b) Relación alumno-maestro c) Capacidad de comunicación del maestro d) Trabajo personal de los alumnos y evaluación e) Dinamismo, entusiasmo y motivación	Alumnos	Consulta a modelos de evaluación del extranjero	cuestionario	Busca dar importancia al continuo enseñanza-aprendizaje
Evaluación	Edna Luna (2002b)	a) Estructuración de objetivos y contenidos b) Claridad expositiva del docente c) Organización de la clase	Alumnos y maestros	Se pidió opinión a maestros y alumnos sobre qué dimensiones era importante evaluar	Cuestionario	Constructivismo

		d) Dominio de la asignatura e) Evaluación del aprendizaje f) Asesoría a proyectos de tesis		de la práctica docente		
Evaluación	Rueda Beltrán	a) Planeación b) Ambiente de aprendizaje c) Estrategias de conducción y participación en la clase d) Las estrategias instruccionales formativas e) Evaluación global del desempeño del profesor f) Autoevaluación del estudiante	Estudiantes	Se retomaron cuatro cuestionarios de instituciones de educación superior y se sometieron a validez por expertos.	Cuestionario encuesta	Constructivismo
Docencia	Hildebrand (1973) en Meneses (1977)	Los maestro excelentes: a) Dominan su materia b) Se comunican fácilmente con sus estudiantes c) Establecen relación cordial con la clase d) Responden en forma personal a cada estudiante e) Manifiestan entusiasmo contagioso	Docente	Análisis factorial		Comunicación efectiva
Docencia	Zabalza (2003)	a) Diseño y planificación de la docencia con sentido de proyecto formativo b) Organización de las condiciones y del ambiente de trabajo c) Selección de contenidos d) Materiales de apoyo e) Metodología didáctica f) Incorporación de NTIC g) atención personal a estudiantes h) Estrategias de coordinación con colegas i) Sistemas de evaluación j) Mecanismos de revisión del proceso	Docente	Revisión y análisis de diferentes modelos de docencia	Dicta una serie de criterios para evaluar la calidad de la docencia.	Constructivismo

Según la revisión de distintos modelos de evaluación, aprendizaje y docencia, se han encontrado algunos indicadores que señalan como dimensiones de la docencia a la planificación, conducción y evaluación. Para una valoración precisa sobre los componentes comportamentales o de ejecución de la práctica docente, se desglosa la práctica docente en aquellos aspectos de la enseñanza – aprendizaje que han sido abordados para su descripción y estudio (Luna, 2001, 2002a; Muñoz-Cantero, Ríos y Abalde, 2002; Pacca y Villani, 2000;

Rueda, 2001) generándose las categorías genéricas de este estudio: planeación, conducción, evaluación las cuales se describen a continuación.

Planeación Didáctica: Se entenderá como planeación las acciones sistemáticas, que obedecen a una ruta técnica para organizar, seleccionar y preparar la implementación de contenidos temáticos, objetivos, estrategias de aprendizaje, de evaluación y de interacción formativa con los estudiantes. La temporalidad de la planificación se sujeta a los tiempos disponibles del profesor según su contratación.

La planeación es una capacidad del profesor a nivel diseño y reajuste de los elementos didácticos (indicativos, estrategias y técnicas, materiales) que se programan en tiempo y espacio para la promoción de capacidades en el alumno, tomando en consideración las condiciones estructurales y de vinculación con el plan de estudio en el que esté inmerso el curso que desarrolla. La planeación debe ser pertinente al sistema curricular. Se pueden identificar ejecuciones concretas dentro de una ruta básica de planeación y esta ruta es precisamente el diseño didáctico.

Conducción de Grupo: Se entenderá como conducción las acciones de implementación de la planificación, así como los recursos de habilidades de expresión oral, escrita, como parte de los componentes de un manejo de contingencias para la orientación del grupo hacia un fin marcado por las metas instruccionales. Dentro de los estudios sobre evaluación de la práctica docente, con frecuencia se encuentra esta dimensión como una parte importante de la actividad docente en el aula.

Evaluación del Aprendizaje: Se entenderá como evaluación a las acciones que implican la retroalimentación, corrección y atribución de un valor, a las ejecuciones de los estudiantes por parte del profesor. La evaluación forma parte de la planificación en tanto que el profesor diseña previamente todas las estrategias para recopilar información que

generará nuevas estrategias para la enseñanza. La evaluación forma parte también en la conducción en la medida que se representa con las intervenciones del instructor para la corrección o reorientación de las ejecuciones de los estudiantes dentro del aula.

3.2 Estudios sobre la Práctica Docente

3.2.1 Características personales del profesor y su Práctica Docente

Diversas variables inherentes al profesor como el sexo, la edad, el grado académico y los años de experiencia son incluidas regularmente en los estudios, sobre todo en los que buscan valorar la práctica docente, lo relacionan con eficacia del profesor, particularmente en las interacciones que tiene con los estudiantes.

En este sentido, García (2004) presenta una tabla en donde compara algunas de las características personales del profesor y su relación con los puntajes obtenidos en estudios donde se valora la práctica docente, a continuación se presenta la Tabla 2 modificado considerando los resultados encontrados por otros investigadores al respecto.

Tabla 2.

Se muestran variables correspondientes al docente y los efectos que tienen sobre los puntajes de práctica docente

Variable	Efectos
Edad	No existen diferencias significativas. En ocasiones se encuentran la relacionan entre menor edad y experiencia, mayor efectividad (Feldman, 1983; Marsh, 1982; Watkins, 1994). Según García (2004) en población mexicana no existen diferencias significativas entre la edad y los puntajes de docencia
Sexo	No existen patrones consistentes (Feldman, 1983, 1993; Lammers y Murphy, 2002); en otros estudios las profesoras se desempeñan mejor que los profesores aunque la diferencia es mínima (García, 2004; Watkins, 1994).
Años de experiencia docente	No existen diferencias significativas (Feldman, 1983; Watkins, 1994; García, 2004).
Categoría académica	No existen patrones consistentes; algunos estudios reportan que los profesores de la menor y mayor categoría son los mejores evaluados (Feldman, 1983; Marsh, 1982; Watkins, 1994); en otro estudio (García, 2004) los profesores de menos categoría son los mejor evuados.
Área de conocimiento	Los profesores de ciencias y humanidades son los que obtienen los puntajes

	más altos. Los de ciencias e ingenierías tienen los promedios más bajos (Feldman, 1978; Cashin, 1990; Watkins, 1994); entre más cuantitativo es el curso más bajo es el valor que obtienen los maestros (Cashin, 1990; García, 2004).
--	---

3.2.2 Actividades realizadas por los profesores universitarios y su Práctica Docente

Las actividades que realizan los profesores universitarios pueden variar dependiendo de varios factores, el más importante de ellos es el tipo de contratación laboral que tiene el profesor; el tipo de contratación define el grado de compromiso que tiene el profesor con la universidad, los profesores de tiempo completo, por ejemplo, trabajan un promedio de 40 horas por semana, ese tiempo lo dividen en diversas tareas, la docencia frente a grupo, la investigación, la asesoría o tutoría a estudiantes, difusión, extensión y reuniones con otros profesores. Los profesores de asignatura o de horas sueltas, aunque tienen la opción de realizar las mismas actividades que los de tiempo completo, su principal actividad es la docencia.

Existen otras actividades que un docente eficaz debe realizar según lo dicho por PROMEP (2006) la revisión curricular y el diseño de planes de estudio, esto coincide con lo dicho en los lineamientos estratégicos (2000) en donde se habla de un profesor ideal, que es capaz de realizar todas estas actividades con calidad.

3.2.3 Formación y Práctica Docente

Los estudios de formación docente implementados durante la década de los noventa y a principios de ésta, son relacionados con la capacitación didáctica pedagógica de los

profesores universitarios los cuales se centran principalmente en el análisis o la evaluación de programas y no en el impacto que tienen en la práctica docente del profesor (Espinoza, 2005).

Los trabajos que reportan datos sobre el impacto de los sistemas de formación en algunas instituciones de educación superior son los realizados por López en 1996, Bellido en 1999 y el de Ramírez en 1999. Los estudios de Bellido y Ramírez reportan opiniones de los profesores sobre el impacto que tiene o que ha tenido el sistema de formación de la universidad en sus actividades cotidianas, en que los ha ayudado a resolver los problemas dentro del aula. Por una parte, Bellido reporta que los profesores de la FES Zaragoza formados dijeron que los cursos les permitían tener una actualización en aspectos pedagógicos y disciplinarios lo que les permite mejorar su práctica docente, otros profesores (27%) señalaron que los cursos no les fueron útiles debido a que no tienen continuidad, son repetitivos y no tienen aplicación, tienen un enfoque teórico y no están vinculados con su realidad en el aula.

Por otra parte, Ramírez (1999) utiliza una metodología diferente, con el propósito de medir el impacto del programa de formación de docentes en las prácticas de enseñanza de los profesores universitarios, por lo que aplicó entrevista, realizó registros observacionales y revisión de los programas elaborados por los profesores. Los egresados de los cursos experimentaron cambios importantes en la formas como diseñaban o planeaban sus cursos, pero sólo tuvieron cambios menores en sus estrategias de enseñanza y en las formas de evaluación, otros cambios que se observaron fueron en el uso de conceptos relacionados con la docencia y sus papeles, así como sus actitudes hacia la enseñanza y hacia la formación de profesores.

Otro estudio en donde se ve claramente el impacto de la formación docente en la práctica es el que realizaron Díaz Barriga y Rigo (2004a) con profesores de bachillerato, en el que se pretendió no solo llevar al docente por aspectos relacionados con las teorías psicológicas y técnicas didácticas puntuales sino hacia un enfoque de enseñanza reflexivo y de formación en el servicio. Los resultados fueron positivos, los profesores diseñaron proyectos de intervención innovadores, basados en diagnósticos, que les permitieron mejorar la enseñanza de sus materias con base en problemáticas específicas; se iba evaluando durante el proceso de aplicación de la estrategia, se observaba a los profesores dentro del aula con el fin de retroalimentar y hacerlos reflexionar, además se tomaron indicadores sobre el rendimiento de los estudiantes.

3.3 Estudios sobre Caracterización de la Práctica Docente

3.3.1 Caracterización y Tipologías: apuntes metodológicos

Los elementos planteados y sustentados anteriormente tienen como propósito dar una base teórica a la caracterización de práctica docente con la que se busca conocer la diversidad de los docentes de una universidad pública además de las condiciones en las que se lleva a cabo.

Hay varios estudios representativos que buscan caracterizar a los académicos universitarios (Castillo, 2004; Grediaga, 2000; Rodríguez, 1999), uno de los más representativos es el realizado por Gil-Antón (1994) que tenía como propósito conocer a los académicos desde diferentes factores de su quehacer y su persona, es un estudio sociológico con metodología cualitativa que responde básicamente a la pregunta ¿Quiénes son? en

relación al origen social y rol de los participantes. A partir de ello se describe cómo fue la incorporación de los docentes a la actividad académica; para pasar a analizar la trayectoria.

Gil-Antón da cuenta en algún momento en el desarrollo de la investigación, que dada la complejidad del objeto de estudio, el tamaño de la muestra y las variables, sería conveniente y justificable hacer tipos de profesores, cruzando las diferentes variables sin perder de vista la perspectiva teórica para darle orden y no perderse en la complejidad.

La construcción de una tipología lleva consigo un proceso de selección, abstracción, combinación y acentuación planeada e intencional de un conjunto de criterios con referentes empíricos que serán útiles para la comparación de casos empíricos (McKinney, 1968). Como se puede observar la construcción de las tipologías es un proceso complejo, pero que ha sido probado y con éxito en otras disciplinas. La propuesta principal de esta investigación es esta, la construcción de una tipología de la práctica docente, considerando variables relacionadas con el profesor en particular (atributivas) y con las condiciones en que desempeñan su trabajo (formación y actividades); cruzando dichas variables se busca formar conglomerados en donde resalten sus diferencias y similitudes.

3.4 Preguntas de investigación y objetivos

Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las variables atributivas al docente, significativas para su práctica docente?
- ¿Cómo varían las puntuaciones obtenidas de la práctica docente con respecto a la formación docente?

- ¿Cómo varían las puntuaciones de la práctica docente con respecto al tiempo que dedica a sus actividades y la diversidad de las mismas?
- ¿Cuáles son los tipos de profesores universitarios de acuerdo a su práctica docente?

Objetivo General:

- Caracterizar la práctica docente de profesores de licenciatura de una universidad pública, a partir de los procedimientos de construcción de una tipología soportada con el método de análisis de conglomerados.

Objetivos particulares:

- Describir las características de la práctica docente en términos de las estrategias de planeación, conducción y evaluación que el profesor diga implementar dentro del aula.
- Conocer los factores que evidencien las diferencias en el ejercicio de la práctica docente de los profesores participantes.
- Conocer la relación entre la práctica docente y la formación docente.
- Conocer la relación entre la práctica docente y el tiempo que invierte el profesor en la realización de sus diferentes actividades dentro y fuera de la institución.

IV. Método

4.1 Diseño

Este es un estudio transversal, exploratorio, en el que se busca conocer por medio de un auto reporte, la práctica docente de los profesores universitarios además del tiempo y las actividades que el profesor realiza relacionadas con su práctica y la formación docente y disciplinar que ha tenido en los últimos seis meses.

4.2 Población y muestra

El universo poblacional del estudio lo componen 1164 docentes que imparten clase en las diferentes licenciaturas de la Universidad de Sonora. A la población total se aplicó el criterio para obtener el tamaño de una muestra representativa (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2000) al 95% de confiabilidad, 5% de error, $P=.05$ y $q=.01$, donde $N= 1164$ y $n= 109$ profesores que imparten materia obligatoria en planes vigentes o recién reestructurados. Como es necesario establecer los estratos que definen a la población total, se siguió el procedimiento para muestra probabilística estratificada, obteniendo una $KSh=.2551$.

4.3 Participantes

La muestra está integrada por 153 profesores, de los que el 57% ($n=87$) son hombres y 43% ($n=66$) son mujeres. Tienen un promedio de edad de 45.3 años, el mínimo de edad es 26

años y el máximo es 77 años. El promedio en antigüedad en la institución es 14.5 años, antigüedad en el departamento es 13.9 años y 14.7 es el de experiencia impartiendo clases en licenciatura. El 49% (n=75) tiene grado de maestría con título, el 35% (n=53) sólo licenciatura, 11% (n=17) grado de doctor, 3% (n=5) especialidad y 2% (n=3) es pasante o bachiller. Con respecto a si realizaron estudios sobre educación a nivel posgrado 73% (n=112) dijo no tener ningún grado relacionado con la educación, 17% (n=26) tiene maestría, 5% (n=8) cuenta con un doctorado y 4% (n=7) tiene una especialidad. En lo referente al tipo de contratación el 48% (n=73) es maestro de tiempo completo con contratación indeterminada, 22% (n=33) son maestros de horas sueltas determinados, 18% (n=28) maestros de horas sueltas indeterminados y 12% (n=19) es maestro de tiempo completo determinado. De los 153 profesores de la muestra 28% (n=43) pertenecen a la división de ciencias sociales, 14% (n=22) a la división de humanidades y bellas artes, el mismo porcentaje pertenece a las materias llamadas del eje común, 13.7% (n=21) son de la división de ciencias económicas administrativas, 13.1% (n=20) de ciencias exactas y naturales, 8% (n=13) a ingenierías y 7% (n=12) a ciencias biológicas y de la salud.

4.4 Procedimiento

El estudio se llevó a cabo en la Unidad Regional Centro de la Universidad de Sonora. Los datos se levantaron durante los semestres 2004-2 y 2005-1. El levantamiento se realizó en dos etapas, que se describirán en los siguientes párrafos.

En la primera etapa, se reunió a los directores de división y algunas de las autoridades universitarias y se les expuso el propósito del proyecto y la necesidad de su colaboración para el eficiente levantamiento de los datos. En esa reunión se acordó que los

jefes de departamento y los coordinadores de carrera harían llegar las encuestas a su planta de profesores o proporcionarían los correos electrónicos de los profesores para que se les enviara el instrumento. A los coordinadores que así los solicitaron se les entregó el paquete de instrumentos para que los entregaran a sus profesores. A los profesores cuyo correo electrónico fue proporcionado se les envió una carta por el mencionado medio pidiendo su colaboración en el estudio y enviando el instrumento con las instrucciones para que fuera llenado. El monitoreo se llevó a cabo por medio de llamadas telefónicas o visitas a las coordinaciones.

En una segunda etapa se buscó directamente a los profesores, teniendo en cuenta los faltantes en la muestra. Se acudió a cada uno de los edificios donde se encuentran ubicadas las carreras, el encuestador abordaba al profesor antes de iniciar la clase o bien esperaba a que finalizara. El encuestador se presentaba y decía el propósito de la investigación y describía de manera breve la encuesta y el tiempo que llevaría llenarla, si el profesor aceptaba la encuesta y deseaba responderla en ese momento, se le esperaba y si decidía llevársela para responderla en otro momento, la encuesta era entregada y se hacía una cita con él para la devolución. En ningún momento se obligó al docente a responder, si deseaba hacer algún comentario sobre el instrumento, se le invitaba a que lo hiciera en la parte posterior de las hojas.

Se requirió personal para que apoyara en el levantamiento de los datos, este personal fue capacitado, en varias sesiones, en donde se les habló del objetivo de la encuesta, su funcionamiento, las instrucciones que debían de dar a los docentes y los conceptos que se manejan dentro de la misma.

4.5 Definición de las variables

Variables atributivas. Edad, sexo, antigüedad en la institución, en el departamento, experiencia impartiendo clase y grado de estudios.

Variables complementarias a la práctica docente. Estudios sobre educación, cantidad y diversidad de capacitación disciplinaria y docente y tiempo dedicado a diferentes actividades relacionadas con las actividades propias del docente.

4.5.1 Definición operacional de las dimensiones y subdimensiones de la práctica docente

Planeación Didáctica. Considerando que planeación es, acciones sistemáticas, que obedecen a una ruta técnica para organizar, seleccionar y preparar la implementación de contenidos temáticos, objetivos, estrategias de aprendizaje, de evaluación y de interacción formativa con los estudiantes, a continuación se muestran las subdimensiones de planeación:

Subdimensión Formalidad hacia los estudiantes. Acciones sistemáticas relacionadas con la exposición en tiempo y forma del programa de materia a los estudiantes, así como los criterios de evaluación y las modalidades de calificación.

Subdimensión Aspectos técnico-didácticos. Conjunto de acciones encaminadas al diseño de elementos programáticos, como la formulación de objetivos y datos de

identificación del programa; la formulación de objetivos de aprendizaje considerando, precurrentes, las habilidades que se desarrollaran en el estudiante, las condiciones y los criterios de ejecución. Diseño de estrategias para el aprendizaje en dos niveles, el técnico operativo que consiste en seleccionar y distribuir contenidos teniendo en cuenta los objetivos, elaborar instrucciones precisas y elaboración de material; nivel teórico procedimental que consiste en identificar el propósito de la estrategia de aprendizaje, seleccionar estrategia y técnica adecuada para el objetivo, señalar procedimiento de las estrategias y programar actividades extra clase para reforzamiento o retroalimentación de lo aprendido.

Conducción. Considerando que la conducción son acciones de implementación de la planificación, así como los recursos de habilidades de expresión oral, escrita, como parte de los componentes de un manejo de contingencias para la orientación del grupo hacia un fin marcado por las metas instruccionales, a continuación se muestran las subdimensiones de conducción:

Subdimensión recursos. Acciones relacionadas con los recursos utilizados durante la clase y extra clase, el profesor emplea medios didácticos impresos, audiovisuales y electrónicos, en los momentos adecuados de acuerdo a sus objetivos y las condiciones.

Subdimensión estrategias. Acciones relacionadas con el manejo contingencial, como la implementación de estrategias de retroalimentación y corrección, de estrategias de motivación y estrategias de demostración y acercamiento al conocimiento. La implementación de una clase con estructura, es decir, iniciar con una introducción, describir las actividades, retroalimentar a los estudiantes, valorar las actividades.

Subdimensión interacción. Implementación de acciones encaminadas a la adecuada interacción maestro alumno, como utilizar vocabulario técnico, explicar el vocabulario

cuando no se le comprende, utilizar formas esquemáticas para apoyar su clase, hablar con claridad y fluidez y hacer cambios en el tono de voz; utilizar componentes no verbales, postura, ocupación del espacio, control de la actividad de desplazamiento y ademanes contacto ocular, expresión facial, contacto físico y apariencia. Crear ambiente propicio para que el estudiante participe en las actividades de la clase y emita su opinión sobre los temas vistos en clase o sobre aspectos relacionados con la organización de la clase.

Evaluación. Considerando a la evaluación como las acciones que implican la retroalimentación, corrección y atribución de un valor, a las ejecuciones de los estudiantes por parte del profesor. Por la naturaleza de esta definición, la precisión de unidades observacionales de la evaluación corresponde a cuatro casos:

Subdimensión temporalidad. Acciones que implican la consideración del tiempo en la implementación de la técnica de evaluación, teniendo en cuenta el objetivo y el contenido del aprendizaje.

Subdimensión normotipo. Estrategias y técnicas que consideran el criterio de referencia que el docente tiene para comparar el aprendizaje de sus estudiantes, puede ser el criterio establecido por el profesor, la comparación con un estándar, comparación con el mismo grupo o con el desempeño del mismo estudiante.

Subdimensión agentes. Acciones que implican la consideración del agente de evaluación (Quién evalúa) pueden ser estrategias de heteroevaluación en donde el docente o un agente externo valore el aprendizaje del estudiante; autoevaluación, el estudiante mismo valora su avance dentro del proceso de aprendizaje; coevaluación, los compañeros del grupo son los encargados de hacer la valoración de lo aprendido.

Subdimensión estrategias. Estrategias de evaluación, que el docente implementa en el proceso de evaluación con la finalidad de recabar evidencia para valorar el aprendizaje,

pueden ser de tres tipos, por producto a partir de la observación en material escrito, siguiendo los criterios delimitados en planeación; por observación directa con relación a las estrategias de retroalimentación y corrección que emplee durante el tiempo presencial con estudiantes; por referencia en condiciones extra situacionales previamente establecidas con los estudiantes y; por auto reporte.

Subdimensión funcionalidad. Acciones relacionadas con la toma de decisiones, haciendo uso de los resultados de la evaluación, sobre la misma estrategia o técnica de evaluación, o sobre las técnicas, estrategias y objetivos de aprendizaje.

4.5.2 Instrumento

El instrumento está conformado por los apartados de: datos de identificación; experiencia docente; Práctica docente; tiempo de dedicación a las actividades laborales; y la formación docente. Fue elaborado ex profeso para este estudio, retomando variables y reactivos sugeridos por la literatura especializada (ver anexo 1).

El apartado datos de identificación contiene 8 reactivos de tipo nominal, con los que se busca obtener datos generales atributivos al profesor. El apartado experiencia docente esta compuesto por 2 reactivos nominales, experiencia docente en general y experiencia en la materia que está impartiendo.

El apartado de práctica docente está dividido en dos partes, la primera de ellas la integran 65 reactivos, de tipo intervalar. La dimensión Planeación Didáctica está compuesta por dos subdimensiones, formalidad con 2 reactivos y aspectos técnico didácticos con 10 reactivos. La dimensión Conducción de Grupo, se divide en tres subdimensiones, recursos didácticos con 4 reactivos, estrategias didácticas con 15 reactivos e interacción con el

alumno con 12 reactivos. La dimensión Evaluación del Aprendizaje contiene cinco subdimensiones, temporalidad, normotipo y agentes de evaluación con 3 reactivos cada una, estrategias y funcionalidad de la evaluación con 7 y 5 reactivos respectivamente.

La segunda parte se compone de 7 reactivos de tipo nominal cuyo fin es la elaboración de una red semántica. Lo que se busca es conocer la práctica docente llevada a cabo por los profesores en las dimensiones de planeación, conducción y evaluación.

Le sigue el apartado actividades laborales: se trata de conocer la forma en que los profesores distribuyen su tiempo laboral y en qué actividades. Se compone de 13 reactivos de tipo ordinal. Se listan una serie de actividades que el profesor realiza o puede realizar dentro de la institución y otra lista de actividades que realiza fuera de la institución.

Formación docente: está conformada por cuatro reactivos de tipo nominal. Lo que se pretende es conocer la cantidad de cursos y el tipo de formación que están recibiendo los maestros. Cuántos cursos de formación docente y disciplinar han recibido en los últimos seis meses y qué temas han visto en dichos cursos.

Se realizó el análisis de consistencia interna en donde se obtuvo un alfa de .915. Además se obtuvieron los puntajes de correlación de las dimensiones y de las subdimensiones, por medio del análisis r de Spearman.

4.6 Procedimientos para el análisis estadístico de los datos

Las variables atributivas y las variables complementarias a la práctica docente se analizaron en un primer momento por medio de estadística descriptiva, análisis de frecuencias y medidas de tendencia central. Este tipo de análisis permite tener un panorama general de las

características de la población y además nos brinda elementos para tomar decisiones sobre los siguientes análisis.

Uno de los objetivos de esta investigación es describir la práctica docente en términos de sus dimensiones, evaluación, conducción y planeación. Para lograrlo se utilizó estadística descriptiva, es decir, la descripción se hizo por medio de puntajes de frecuencia y porcentaje.

Otro de los objetivos es explorar la relación entre la práctica docente y las variables de inversión, como lo es la formación docente. Para lograr esto se utilizó una prueba de análisis de varianza, no paramétrica, llamada prueba H de Kruskal-Wallis, la decisión de que fuera esta prueba fue tomada debido a que los datos de la muestra en estas variables no tienen una distribución normal y además se consideró que era la más adecuada si lo que se quería conocer era si existían diferencias significativas en los puntajes de k número de grupos. Para explorar la relación entre la práctica docente y el tiempo que invierte el profesor en la realización de actividades dentro y fuera del aula, se sometió a los datos al mismo tipo de prueba señalada anteriormente.

Para alcanzar el objetivo general, que es la construcción de una tipología de la práctica docente, se utilizó una técnica de análisis multivariante, conocida como Análisis Cluster; dicha técnica hace posible la obtención de conglomerados que pueden agrupar objetos o sujetos y además resalta las similitudes que tienen los sujetos que integran un mismo grupo sobre las diferencias que tienen con los de los otros grupos. La definición de los grupos se puede hacer basada en el dato empírico o una estructura teórica.

Para obtener los conglomerados es necesario seguir una serie de pasos que resguarden la rigurosidad estadística, por lo que se retoman los propuestos por Hair, Anderson, Tatham y Black (2000) el primer paso es la obtención del conglomerado, el

segundo es la interpretación de los conglomerados y el tercer paso es la validación y caracterización de los grupos obtenidos.

En la obtención de conglomerados, primero hay que decidir el tipo de procedimiento de agrupación que se va a utilizar, en este caso se utiliza un procedimiento no jerárquico, *k- means*, debido a que el número de conglomerado ya está especificado, entonces los datos de los participantes serán asignados para que entren dentro de alguno de los grupos. En la interpretación de los conglomerados se valora cada uno en términos de su relación con la teoría. Por último se validó y caracterizó cada unos de los grupos, esto permite la formación de la tipología.

V. Resultados

En la primera parte se describen los comportamientos que predominan en la Práctica Docente de los profesores universitarios en forma de dimensiones y subdimensiones; esto se hace por medio de análisis de frecuencias y porcentajes. En la segunda parte se describen los resultados del análisis de varianza (prueba Kruskal-Wallis) de las variables formación docente, actividades realizadas dentro y fuera de la institución y las dimensiones y subdimensiones de la práctica docente. También se muestran los análisis de varianza (Kruskal-Wallis) de variables atributivas del docente y las dimensiones de la práctica. Por último, y para dar respuesta al planteamiento principal de la investigación, se presenta el procedimiento y los resultados del análisis Cluster, y se prosigue con el desglose de las características de los sujetos que pertenecen a cada conglomerado.

5.1 Análisis de frecuencia de las dimensiones de la Práctica Docente

El parámetro de medición para la práctica docente es una escala intervalar de 5 puntos, cuyos valores van de 1 al 5 en un continuo que describe la frecuencia con que se realiza. El parámetro sugiere la frecuencia con la que el docente utiliza una diversidad de técnicas y estrategias en cada una de las dimensiones de la práctica. En los siguientes párrafos se describen las dimensiones de la práctica docente en los términos mencionados.

Con relación a la Planeación Didáctica, el mayor número de profesores (77.8%, n=119) utilizan “casi siempre” la diversidad de técnicas y para preparar la implementación de los contenidos temáticos, hacen uso de las estrategias, los materiales y plantean los

momentos de evaluación que lo lleven a cumplir los objetivos del curso en el tiempo determinado.

La dimensión de la práctica docente, Planeación Didáctica, está integrada por dos subdimensiones: Formalidad, compuesta por 2 reactivos, relacionada con el cumplimiento en tiempo y forma de la planeación; y Aspectos Técnico-Didácticos, con 10 reactivos, relacionada con la selección de contenidos, estrategias y materiales. Respecto a la primera subdimensión, Formalidad hacia los estudiantes (presentación de programa, establecimiento de criterios), 77.1% de los sujetos dice que utiliza “siempre” la diversidad de estrategias relativas a esta subdimensión, lo que quiere decir que los profesores cumplen con la formalidad de la planeación. Con respecto a la subdimensión Aspectos Técnico-didácticos (cómo planea el profesor) los sujetos dijeron “casi siempre” utilizar la diversas estrategias para establecer una ruta técnica en la organización de la clase.

En cuanto a la Conducción de Grupo, 64% (n=99) de los profesores utilizan “casi siempre” la diversidad de técnicas y estrategias, lo que sugiere que estos profesores implementan lo planificado (contenidos, estrategias, materiales) y manejan contingencias en el grupo para alcanzar los objetivos instruccionales. La distribución de la dimensión indica que un grupo considerable de profesores (29.4%, n=45) utiliza “a veces” la diversas estrategias.

Conducción de Grupo es una dimensión que contiene tres subdimensiones: Recursos (4 reactivos), empleo de Estrategias Didácticas (15 reactivos) e Interacción con el alumno (12 reactivos). En la subdimensión Recursos, 42.5% (n=65) dice utilizar “casi siempre” la diversidad de recursos (medios didácticos) audiovisuales, impresos y electrónicos. En la subdimensión estrategias, estrategias que el profesor utiliza durante la clase para facilitar el aprendizaje, 56.9% (n=87) utilizan “casi siempre” las diversas estrategias relacionadas con

el manejo contingencial del grupo. Dentro de la subdimensión Interacción, acciones para lograr interactuar de forma cordial entre profesor y alumno y entre pares, 80.4% (n=123) “casi siempre” implementa diversas acciones encaminadas a una adecuada interacción con los alumnos y a propiciar un ambiente adecuado para el aprendizaje.

En lo que se refiere a la Evaluación del Aprendizaje el mayor número de profesores (76.5%, n=117) dijo utilizar “casi siempre” la diversidad de técnicas y estrategias que comprenden esta dimensión, es decir, llevan a cabo acciones para retroalimentar, corregir y valorar las ejecuciones que reflejan el aprendizaje de los estudiantes.

La dimensión de Evaluación del Aprendizaje está integrada por: Temporalidad (3 reactivos), Normotipo (3 reactivos), Agentes (3 reactivos), Estrategias (7 reactivos) y Funcionalidad (5 reactivos). En la subdimensión Temporalidad se muestra que un 50% (n=77) “casi siempre” utiliza una diversidad de técnicas de evaluación relacionadas con el momento de implementación de la evaluación dentro del curso, dependiendo del objetivo y del contenido, puede ser de producto o de proceso; 33.3% (n=51) utiliza “siempre” la diversidad de estrategias que implican temporalidad en la evaluación. Con relación al Normotipo de las estrategias de evaluación, 55.6% (n=85) dice que “casi siempre” consideran diferentes criterios de referencia para comparar el aprendizaje de sus alumnos; el 32.7% dice que “siempre” considera los diferentes criterios. Con respecto a la subdimensión Agentes de evaluación, 46.4% (n=71) utiliza “a veces” la diversidad de agentes de evaluación, es decir, las estrategias pueden ser heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación; el 22.9% (n=35) dice que “casi nunca” utiliza la diversidad de estrategias relacionadas con los agentes, y el 22.2% (n=34) “casi siempre” utiliza la diversidad; la subdimensión Estrategias, relacionada con la estrategia o técnica aplicada que utiliza el profesor para evaluar (por producto, observación, referencia o autoreporte), se distribuyó de

la siguiente forma: el 65.4% (100) de los profesores dijeron que utilizaban la diversidad “casi siempre”, el 20.9% (n=32) que “siempre” y el 13.7% (n=21) “a veces”. De la dimensión Funcionalidad, 67.3% (n=103) dicen que utilizan “casi siempre” la diversidad de técnicas relativas a la toma de decisiones sobre los resultados de la evaluación.

5.2 Análisis de frecuencia a las variables complementarias de la Práctica Docente

Dentro de las variables complementarias de la práctica docente están las actividades que realizan los profesores dentro y fuera de la institución; debido a las diferentes condiciones existentes entre los profesores, la descripción se hace teniendo en cuenta el nivel de contratación, profesores de tiempo completo indeterminado, determinado y profesores de horas sueltas indeterminados, determinados; la indeterminación, significa seguridad laboral, estos profesores tienen contratos por tiempo indefinido, lo que no sucede con los profesores determinados.

Profesores de Tiempo Completo Indeterminado (TCI). Dentro de la muestra de 153 profesores, 73 son TCI, su jornada laboral mínima es de 40 horas a la semana. Dentro de las actividades a las que dedican mayor cantidad de tiempo están la docencia, a la que dedican 5 a 15 horas por semana (69.9%, n=51); esta misma cantidad de tiempo se lo dedican a la preparación de clase (65.8%, n=48) y a la asesoría o tutoría de estudiantes (52.1%, n=38); a la evaluación del aprendizaje le dedican menos de cinco horas (45.2%, n=33), similar cantidad de tiempo es la que le dedican a asesoría para titulación, extensión y difusión y organización de eventos.

En la elaboración o participación en proyectos de investigación, la distribución es distinta, hay profesores que le dedican menos de cinco horas (32.9%, n=24) y hay quienes

le dedican de 5 a 15 horas a la semana (32.9%, n=24). Fuera de la institución la mayoría no realiza actividades, ni de docencia ni de ejercicio profesional.

Profesores de Horas Sueltas Indeterminados (HSI). De la muestra, 28 son HSI, la jornada laboral de estos profesores no está definida, debido a que depende de las asignaturas que se les otorguen en cada semestre, aunque ellos tienen contrato indefinido en alguna asignatura. La actividad a la que le dedican más tiempo, más de 15 horas a la semana, es a la docencia (64.3%, n=18); a la preparación de clases le dedican de 5 a 15 horas (42.9%, n=12) misma cantidad de tiempo que para evaluación del aprendizaje (50%, n=14); a extensión y difusión, organización de eventos y reuniones con otros docentes, le dedican de 5 a 15 horas. Fuera de la institución, no realizan la actividad de docencia o le dedican menos de 5 horas a la semana, lo mismo sucede con ejercicio profesional.

Profesores de Tiempo Completo Determinado (TCD). De la muestra de 153, 19 son TCD, aunque su contratación no es indefinida, estos profesores tienen una jornada laboral similar a la de los TCI, debido a que hacen suplencia de los profesores que por alguna razón tienen que ausentarse de sus labores. Dedican de 5 a 15 horas a la docencia (63.2%, n=12), a la preparación de clase (57.9%, n=11) y a la asesoría y tutoría (47.4%, n=9); dedican menos de 5 horas a la evaluación del aprendizaje (68.4%, n=13), misma cantidad de tiempo que a la asesoría de titulación, organización de eventos, extensión y difusión y reuniones con otros profesores y con autoridades. Fuera de la institución, no realizan actividades de docencia ni de ejercicio profesional.

Profesor de Horas Sueltas Determinado (HSD). El tipo de contratación de los HSD, no los provee de la misma seguridad laboral que tienen los profesores indeterminados, cada semestre su programación en horas frente a grupo puede cambiar. Dedican más de 15 horas a la docencia (72.7%, n=24); de 5 a 15 horas a la preparación de clase (75.8%, n=25), a la

asesoría (57.6%, n=19), a la asesoría de titulación (54.5%, n=18), a reuniones con otros docentes (69.7%, n=23) y a evaluación del aprendizaje (57.6%, n=19). Menos de 5 horas a la semana a proyectos de investigación, extensión y difusión y organización de eventos. Fuera de la institución no realiza la actividad de docencia y el ejercicio profesional no lo realiza, o le dedica menos de 5 horas a la semana.

En la Tabla 3 se encuentran concentrados todos los profesores sin importar el tipo de contratación, como se puede ver, la mayoría dedican gran parte de su tiempo a la docencia, es decir a la impartición de clases, comparado con el tiempo que se le dedica a los proyectos de investigación y a la extensión y difusión, se puede observar que la vocación de la UNISON es la formación de profesionistas, más que la generación de conocimientos.

Tabla 3.

Actividades que realizan los profesores de la Universidad de Sonora y el tiempo dedicado por jornada laboral semanal

Actividades	Tiempo de la jornada laboral semanal							
	No realiza la actividad		Menos de 5 horas		De 5 a 15 horas		Más de 15 horas	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Dentro de la institución								
Docencia	0	0	13	8	79	52	61	40
Preparación de clase	0	0	39	25	96	63	18	12
Asesoría o tutoría	6	4	70	46	67	44	10	6
Asesoría titulación	19	12	89	58	39	25	6	4
Proyecto de investigación	22	14	58	38	41	27	32	21
Extensión y difusión	23	15	87	57	33	22	10	6
Organización de eventos	19	12	95	62	31	20	8	5
Reuniones con otros docentes y autoridades	10	6	102	67	34	22	7	5
Evaluación del aprendizaje	10	6	62	40	63	41	18	12
Fuera de la institución								
Docencia	82	54	45	29	15	10	11	7
Ejercicio profesional	69	45	40	26	26	17	18	12

Otra de las variables de inversión a la práctica docente es la formación docente. Se parte del supuesto que la formación docente tiene un impacto, por lo regular positivo, en la práctica de los profesores. Para los fines de este estudio se le preguntó a los profesores si habían asistido a cursos de formación docente en los últimos seis meses y después se le presentaron una serie de temas que posiblemente vieron en los cursos a los que asistieron.

Se encontró que 70% de los profesores sí asistieron a cursos de formación en los últimos seis meses. Los temas más vistos fueron “Técnicas y estrategias de enseñanza” (49%, n=76), “Mejorar las condiciones de aprendizaje en el aula” (40%, n=63), los temas menos vistos fueron, “roles del profesor en el aula” (18%, n=27) y “estrategias y ventajas del trabajo en grupo” (24%, n=36).

5.3 Análisis de varianza de las dimensiones de la Práctica Docente y de la variable formación docente

Uno de los objetivos de este estudio es conocer la relación entre la formación docente y las dimensiones de la práctica docente. Por esta razón se realizaron análisis de varianza para comparar las medias de cada una de las dimensiones y subdimensiones con la Formación Docente, interpretando formación docente como la asistencia del profesor a cursos y los tipos de temas que fueron vistos en los mismos.

Dimensión Evaluación del Aprendizaje. Hay diferencia significativa ($p=.03$) entre las medias de los docentes que sí asistieron a cursos y los que no asistieron; esto implica que los profesores que asistieron utilizan con mayor frecuencia la diversidad de técnicas para evaluar el aprendizaje de sus alumnos que los profesores que no asistieron. El haber visto el tema “mejorar condiciones de aprendizaje” hace una diferencia significativa

($p=.03$) entre las medias de evaluación, los profesores que vieron este tema en alguno de los cursos ($n=107$) tienen una media más alta (3.98), esto implica que el haber visto este tema, motivó al profesor para utilizar una mayor diversidad de técnicas y estrategias relacionadas con la evaluación, lo llevó a una mejora en la retroalimentación, corrección y atribución de valor a las ejecuciones de los estudiantes. Por su parte, la Diversidad de Temas también hace una diferencia significativa entre las medias de esta dimensión, los profesores que vieron un solo tema tienen la media más baja (3.77), mientras que los que vieron dos o más combinaciones de temas tienen medias más altas (4.00).

Dimensión Planeación Didáctica. Los profesores que vieron el tema “técnicas y estrategias de enseñanza” tienen diferencias significativas ($p=.03$) en sus puntajes con respecto a los que no asistieron; los que asistieron a cursos donde se vieron temas para “mejorar las condiciones de aprendizaje” tiene una diferencia significativa ($p=.00$) en las medias por grupo. El grupo de los que sí asistieron en el que tiene la media más alta, esto muestra la relación que existe entre los temas vistos en los cursos y la diversidad de técnicas y estrategias utilizadas por los profesores en esta dimensión, debido a que probablemente lo visto en los cursos los dotó de herramientas, como estrategias, técnicas y recursos didácticos en general, que hacen más rico el diseño programático de la asignatura.

Dimensión Conducción de Grupo. Los temas que hicieron la diferencia significativa entre las medias fueron “Mejorar las condiciones de aprendizaje en el aula”, “Roles del profesor” y “Teorías y estrategias de aprendizaje”; los profesores que asistieron a cursos en donde se vieron estos temas tienen las medias más altas, lo que indica que dichos temas tienen una relación directa con la implementación de las actividades, estrategias, manejo de contingencias en el salón de clase, lo que propicia un ambiente favorable para el aprendizaje y la interacción entre el maestro y el alumno.

Como se puede observar, sí existen diferencias entre las medias de los profesores que asistieron y los que no han asistido a cursos de formación docente, lo que confirma el supuesto de que si hay formación la práctica docente se ve transformada de manera positiva, aunque existen otras variables que la permean, es evidente que la formación docente tiene un impacto en ella.

5.4 Análisis de actividades realizadas por los docentes en su jornada laboral y de las dimensiones de la Práctica Docente

Para explorar la relación entre la práctica docente y el tiempo que invierte el profesor en la realización de sus diferentes actividades dentro y fuera de la institución, se realizó un análisis de varianza entre las actividades que realizan los docentes en su jornada laboral y las medias de las dimensiones de la práctica docente.

Las medias de la dimensión de Evaluación tienen una diferencia significativa ($p=.00$) con respecto al tiempo dedicado a la actividad de evaluación del aprendizaje; la media más baja (3.40) la tiene el grupo que no dedica tiempo a la evaluación, y la media más alta (4.22) es la del grupo que dedica más de 15 horas a la semana a esta actividad. Lo anterior hace evidente que el dedicar parte de la jornada laboral a la evaluación tiene una repercusión en la diversidad de técnicas y estrategias que se utilizan para valorar y retroalimentar las ejecuciones que reflejan el aprendizaje de los alumnos.

Algo similar pasó en los grupos de la variable asesoría y tutoría a estudiantes, relacionada con la interacción entre el profesor y el alumno, de la dimensión conducción, la media más alta (4.10) la tiene el grupo de profesores que dedican más de 15 horas a esta

actividad, mientras que la media más baja (3.17) la tiene el grupo que no dedica tiempo a la asesoría.

Las medias de la subdimensiones de evaluación, normotipo y agentes también tuvieron diferencias significativas, $p=.02$ y $p=.01$ respectivamente, en relación con el tiempo dedicado a la evaluación del aprendizaje. En la subdimensión normotipo, la media más baja (3.90) se encuentra en el grupo que no dedica tiempo a la evaluación y la más alta (4.56) esta en el grupo que dedica más de 15 horas a la semana a esta actividad; en la subdimensión agentes, hay una distribución similar a la anterior, pero en este caso las medias de todos los grupos son bajas, el grupo que dedica más de 15 horas a la semana es el que tiene la media más alta (3.33) y la media más baja (2.20) es la del grupo que no dedica tiempo a esta actividad. Por último, la dimensión que también resulto diferencias significativas ($p=.00$) en sus medias al ser relacionadas con el tiempo dedicado a la evaluación, fue la funcionalidad, la media más alta (4.16) se encuentra en el rango 2, dedica de 5 a 15 horas a la semana, y la media más baja (3.39) esta en el grupo 3.

Tabla 4.

Se presentan los valores de Kruskal-Wallis para las dimensiones de práctica docente y las variables de tiempo dedicado a las actividades

Dimensión evaluación	Rango *	Media	Rango promedio	n	X ²	P
Subdimensión normotipo						
Tiempo para evaluación del aprendizaje	0	3.90	63.50	10	9.71	.02
	1	4.26	81.01	62		
	2	4.08	69.06	63		
	3	4.56	98.50	18		
Subdimensión agentes						
Tiempo para evaluación del aprendizaje	0	2.20	40.70	10	11.22	.01
	1	2.87	74.50	62		
	2	2.98	80.45	63		
	3	3.33	93.69	18		
Subdimensión funcionalidad						
Tiempo para evaluación del aprendizaje	0	3.80	59.30	10	10.58	.00
	1	3.98	69.81	62		
	2	4.16	81.38	63		
	3	3.39	96.25	18		

* 0= No realiza la actividad, 1= 5 o menos horas a la semana, 2= de 5 a 15 horas a la semana, 3= más de 15 horas a la semana

Hubo varias relaciones no significativas entre las dimensiones y las actividades que los profesores realizan. La dimensión Planeación junto con sus subdimensiones no resulto significativa con el tiempo que dedican a ninguna de las actividades. La dimensión conducción, aunque resulto significativa con el tiempo dedicado a la asesoría, las subdimensiones no tuvieron diferencias en las medias respecto a esta variable.

5.5 Variables atributivas y Práctica Docente

Se realizó un análisis de varianza mediante la prueba Kruskal Wallis para explorar las diferencias entre las dimensiones de la Práctica Docente y las variables atributivas, en la

Tabla 5 se encuentran los resultados que resultaron significativos.

Tabla 5.
Dimensiones de la práctica docente y variables atributivas

	Rango	Media	Rango promedio	n	X ²	P
Dimensiones de la práctica docente						
<u>Evaluación subdimensión funcionalidad</u>						
Nivel de contratación *	1	4.07	75.82	28	13.06	.00
	2	4.33	92.92	33		
	3	3.94	67.36	73		
	4	3.95	88.13	19		
<u>Evaluación subdimensión temporalidad</u>						
Nivel de contratación*	1	4.11	75.82	28	8.14	.04
	2	4.45	94.41	33		
	3	4.03	70.62	73		
	4	4.03	73.03	19		
<u>Dimensión evaluación subcategoría agentes</u>						
División**	0	3.00	82.68	22	12.37	.05
	1	3.23	90.20	22		
	2	2.90	73.26	21		
	3	2.65	64.47	20		
	4	3.05	83.65	43		
	5	3.92	78.04	12		
	6	2.38	47.38	13		
<u>Conducción de grupo subdimensión recursos</u>						
Grado Académico***	0	2.67	53.33	3	15.55	.00
	1	3.17	60.79	53		
	2	4.20	108.20	5		
	3	3.67	84.89	75		
	4	3.71	87.74	17		
Estudios sobre educación****	0	3.48	76.33	112	8.03	.04
	1	3.43	42.71	7		
	2	3.50	88.54	26		

	3	3.75	78.88	8		
<u>Dimensión conducción de grupo subcategoría</u>						
<u>interacción</u>						
<u>División**</u>	0	4.18	86.82	22	18.02	.01
	1	4.00	74.14	22		
	2	3.86	64.50	21		
	3	3.95	70.93	20		
	4	4.21	88.83	43		
	5	4.00	74.00	12		
	6	3.77	58.42	13		
<u>Conducción de grupo subdimensión estrategias</u>						
<u>Edad*****</u>						
	1	3.54	72.24	41	7.51	.05
	2	3.43	64.50	30		
	3	3.65	80.26	46		
	4	3.78	88.67	36		

* 1=Maestro de horas sueltas indeterminado 2=Maestro de horas sueltas determinado 3=Maestro de tiempo completo indeterminado 4=Maestro de tiempo completo determinado; ** 0=eje común 1=Humanidades y bellas artes 2=Ciencias económicas administrativas 3=Ciencias exactas y naturales 4=Ciencias sociales 5=Ciencias biológicas y de la salud 6=ingenierías; *** 0=pasante o bachillerato 1=licenciatura 2=especialidad 3=maestría 4=doctorado; **** 0=ninguno 1=especialidad 2=maestría 3=doctorado; ***** 1=40 años y menores 2=de 41 a 44 años 3=de 45 a 49 años 4=50 años y mayores.

Entre las variables que resultaron no significativas se encuentran: Sexo, antigüedad en el departamento, experiencia docente a nivel licenciatura, carácter de la asignatura y facilidad otorgada por el departamento.

5.6 Análisis de Cluster de la Práctica Docente

El objetivo principal de esta investigación es la formulación de una caracterización de la Práctica Docente en profesores de una universidad pública, a través de la construcción de una tipología, para poder alcanzar este objetivo fue necesario utilizar un procedimiento para la obtención de conglomerados. Por medio de un paquete estadístico (SPSS for Windows) se sometió a los datos a la prueba *K-means*, que es un método no jerárquico.

El método para la obtención de los cluster es el señalado por Hair, Anderson, Tatham y Black (2000) como primer paso sugiere sea, tomar la decisión de cuantos conglomerados serán suficientes para dejar claras las diferencias y similitudes de la

muestra. La decisión en este caso se tomó debido a la distribución de la diversidad de uso de técnicas y estrategias que son parte de las dimensiones y subdimensiones de la práctica docente, por lo que se formarían cinco grupos, uno que “nunca” utiliza la diversidad de técnicas y estrategias que se muestran en las dimensiones, un segundo que “casi nunca” utiliza la diversidad de técnicas y estrategias, un tercero que “a veces” las utiliza, un cuarto que “casi siempre” las utiliza y un quinto que “siempre” utiliza la diversidad de técnicas y estrategias pertenecientes a las dimensiones de la Práctica Docente. Los análisis de varianza llevados a cabo en los apartados anteriores también aportan evidencia de que esta distribución es la más adecuada. Sin embargo para confirmar que la decisión es la mejor para realizar la tipología, se sometió a los datos a un procedimiento de QUICK CLUSTER, de los resultados obtenidos se retomó el *Cluster membership*, que se encuentran en el anexo 2. La Tabla muestra el número de sujetos por conglomerado y la distancia del sujeto con relación al centroide determinado por el paquete estadístico.

Una vez determinado el número de conglomerados, se continuó el procedimiento, que consta de tres pasos: obtención de los conglomerados, interpretación de los conglomerados y validación y elaboración del perfil de los grupos. Como parte del primer paso se obtuvo la Tabla 6 que muestra la estructura de los conglomerados, el número de casos por conglomerado y el valor mínimo y máximo de las distancias. Los valores mínimos y máximos, así como el número de casos por conglomerado, son fundamentales para tomar la decisión de los cinco conglomerados, tratando de abarcar el mayor número de sujetos, y el mayor número de valores por sujeto (valores altos, bajos, medios).

Tabla 6.
Se presenta la estructura de los cinco conglomerados

Conglomerado	No. de Casos	Valor mínimo de distancia	Valor máximo de distancia
1	38	1.247	3.602
2	36	1.802	4.239

3	31	2.074	3.447
4	9	1.659	3.087
5	39	1.448	3.217

5.6.1 Interpretación de los conglomerados

La Tabla 7 muestra los valores de media de las dimensiones de la práctica docente por cluster, así como el puntaje de chi cuadrado y la significancia, que se obtuvo al someter los datos a un análisis de Kruskal-Wallis. Como se puede observar en la dimensión de evaluación, la igualdad de los grupos no existe, debido a que hay diferencias significativas entre las medias. Con relación a la dimensión planeación la diferencia está en el cluster uno, es el que hace la diferencia de los demás grupos por tener la media más baja. En la dimensión conducción de grupo los grupos son iguales, ninguna de las medias hace la diferencia. Todas las subdimensiones de Evaluación, tienen diferencias significativas en las medias por cluster, en cambio las subdimensiones de conducción de grupos, no tienen ninguna diferencia significativa entre los grupos, lo que sugiere que en esta dimensión los grupos son similares.

Tabla 7.

Se muestran los valores de media por dimensión así como el chi cuadrado y el valor de p derivado del análisis de Kruskal-wallis

Dimensión	Cluster					Chi cuadrado	p
	n= 38	n= 36	n= 31	n= 9	n= 39		
	1	2	3	4	5		
Evaluación	3.79	3.92	4.10	4.00	3.72	12.71	.01
Planeación	3.89	4.03	4.16	4.33	3.97	9.74	.04
Conducción de grupo	3.74	3.75	3.71	4.00	3.64	4.15	.38
Dimensión evaluación							
Temporalidad	3.92	4.19	4.45	4.56	3.97	13.59	.01
Normotipo	3.97	4.44	4.42	4.22	4.00	15.32	.00
Agentes	2.76	3.08	3.29	2.89	2.67	11.93	.02
Estrategias	3.95	4.06	4.26	4.44	3.97	9.95	.04
Funcionalidad	3.97	4.14	4.39	4.33	3.87	17.79	.00

Dimensión planeación							
Formalidad	4.71	4.67	4.77	4.89	4.85	3.39	.49
Técnico didáctico	3.79	3.97	4.10	4.44	3.79	14.00	.01
Dimensión conducción							
Recursos	3.47	3.61	3.39	3.78	3.44	2.75	.60
Estrategias	3.66	3.61	3.65	3.78	3.49	3.36	.50
Interacción	3.97	4.14	4.03	4.33	3.95	8.27	.08

* Las medias presentadas están dentro del rango de 1 a 5, donde 1 es nunca y 5 es siempre

En la tabla 8 se muestran las distancias entre los centros de los conglomerados finales, como se observa, los grupos más diferentes son el 4 y 5, lo que se comprueba por que la distancia entre los centros de ambos es mayor, comparada con la que tienen con otros grupos. Los grupos más semejantes son el 5 y el 2, sus centros son más cercanos.

Tabla 8.

Muestra las distancias entre los centros de los conglomerados finales

Conglomerado	1	2	3	4	5
1		2.946	3.034	3.503	2.761
2	2.946		4.112	4.577	2.345
3	3.034	4.112		3.130	4.158
4	3.503	4.577	3.130		5.535
5	2.761	2.345	4.158	5.535	

Tomando los referentes de ambas tablas se realizó un análisis de U de Mann-Whitney para comparar dos grupos independientes, se realizó esta prueba con la finalidad de confirmar las diferencias entre los dos grupos más distantes y los más cercanos; se encontraron los siguientes resultados:

- Las medias de los grupos 4 y 5, cuyos centros son más distantes, las medias del grupo 4 son más altas que las del grupo cinco, aunque no todas suponen una diferencia significativa. Se sometió a los puntajes de cada uno de los grupos a una prueba U de Mann-Whitney, se encontraron diferencias significativas entre los puntajes de las dimensiones de conducción de grupo ($p=.05$) y evaluación del

aprendizaje, y entre las subdimensiones, conducción interacción, aspectos técnico didácticos de la planeación, funcionalidad en la evaluación, estrategias de evaluación, y temporalidad en la evaluación.

- Las medias de los grupos 5 y 2, cuyos centros son más cercanos, parecen ser similares, para comprobar esto se sometió a los puntajes de cada grupo a la prueba U de Mann-Whitney, se encontraron diferencias significativas ($p=.03$) entre los puntajes de las subdimensiones agentes de evaluación y normotipos de evaluación, se puede confirmar que efectivamente ambos grupos son similares en términos generales.

5.6.2 Validez y elaboración del perfil por conglomerado

En la Tabla 9 se muestran los resultados de las contingencias entre las variables atributivas y las complementarias a la práctica docente, lo que será útil al momento de describir los tipos, las atributivas son variables inherentes al docente, que en algún momento pueden influir en las decisiones que toma sobre su práctica, las variables complementarias, actividades y la formación, de igual forma influyen en las decisiones que los profesores toman con respecto a la variedad de técnicas y estrategias que van a utilizar al momento de planear, evaluar o conducir su clase.

Tabla 9.

Tabla de contingencias para variables atributivas y complementarias a la práctica docente por conglomerado

	Conglomerado					Chi cuadrado de pearson	P
	1	2	3	4	5		
Profesores por división							
Eje común	2	0	12	8	0	212.420	.00
Humanidades y bellas artes	7	0	15	0	0		
Ciencias Económicas administrativas	16	0	4	1	0		
Ciencias exactas y naturales	10	3	0	0	7		
Ciencias sociales	3	20	0	0	20		
Ciencias biológicas y de la salud	0	9	0	0	3		

Ingenierías	0	4	0	0	9		
Edad en rangos							
40 años o menores	3	14	7	3	14	23.171	.03
41 años a 44	7	4	12	1	6		
45 años a 49	14	12	6	2	12		
50 años o mayores	14	6	6	3	7		
Experiencia en clases de licenciatura							
8 años o menos	6	10	15	3	11	27.729	.01
9 a 16 años	7	6	11	3	11		
17 a 20 años	10	14	5	2	8		
21 en adelante	15	6	0	1	9		
Grado académico							
Pasante o bachillerato	0	0	3	0	0	84.808	.00
Licenciatura	1	7	26	0	19		
Especialidad	1	2	0	0	2		
Maestría	27	23	2	7	16		
Doctorado	9	4	0	2	2		
Estudios de posgrado en educación							
Ninguno	25	22	27	2	36	35.26	.00
Especialidad	2	1	2	0	2		
Maestría	8	10	2	5	1		
Doctorado	3	3	0	2	0		
Tipo de contratación							
Maestro de horas sueltas indeterminado	5	4	8	5	6	52.432	.00
Maestro de horas sueltas determinado	1	9	13	4	6		
Maestro de tiempo completo indeterminado	30	19	3	0	21		
Maestro de tiempo completo determinado	2	4	7	0	6		
Cursos de formación docente							
No recibió	15	0	4	0	27	53.740	.00
Si recibió	23	36	27	9	12		

Tipo 1

Está integrado por 38 profesores, la mayoría de ellos pertenecientes a la División de Ciencias Económicas Administrativas. Tienen edades arriba de los 45 años y una experiencia docente por encima de los 17 años en materias de licenciatura. El grado predominante de estudios es maestría, sin posgrados en educación. Con respecto al tipo de contratación son maestros de tiempo completo indeterminados.

Práctica Docente. Los profesores pertenecientes a este tipo implementan acciones que implican la retroalimentación, corrección y atribución de un valor a las ejecuciones de los estudiantes, aunque no con la misma frecuencia de los otros tipos; dichas acciones consideran el contenido de la materia y el objetivo; tienen en cuenta los diferentes criterios de referencia para comparar el aprendizaje de sus estudiantes; “a veces” incluyen a todos los agentes de evaluación en el proceso; emplean las diferentes estrategias de evaluación,

por producto, por observación de la ejecución, por referencia y por autoreporte; y “casi siempre” utiliza los resultados de las evaluación para tomar decisiones sobre las diferentes etapas del programa. Con respecto a la Planeación, este tipo es el que tiene la puntuación más baja de todos, sin embargo, cumplen con los aspectos formales, es decir, exponen en tiempo y forma el programa (criterios de evaluación, contenidos, actividades) no siendo así con los elementos técnicos y didácticos, en el que son menos constantes, y este es un aspecto muy importante de la práctica debido a que implica el diseño de elementos programáticos, la formulación de objetivos, el diseño y selección de materiales didácticos, entre otras acciones que llevan al profesor a complicar con los objetivo planteados. En lo referente a la conducción, implementan acciones dentro del salón de clase para llevar a cabo lo que se planeo; “a veces” utilizan los diferentes recursos durante la clase, como son medios impresos, audiovisuales y electrónicos; consideran “casi siempre” las estrategias para el manejo contingencial, de motivación y de aprendizaje. Interactúan con sus estudiantes de forma adecuada, utilizan vocabulario técnico, explican cuando no se entiende algún término y hablan de manera clara y fluida.

Una de las variables que tiene presencia en los objetivos de este estudio, es que actividades realizan los profesores universitarios dentro y fuera de la institución y la relación de éstas con los puntajes de la Práctica Docente. Los profesores de este tipo, la mayoría dedica de 5 a 15 horas por semana a la docencia, misma cantidad de tiempo que le dedican a la preparación de clase, a la asesoría, a los proyectos de investigación y a la evaluación del aprendizaje. A otras actividades como los programas de extensión y difusión le dedican menos de cinco horas. No dedican tiempo a la realización de actividades fuera de la institución.

La formación docente, también resulto tener una relación significativa con los puntajes de práctica docente. La mayoría de los profesores de este tipo asistieron a cursos de formación en los últimos seis meses, entre los temas en los que se formaron están, técnicas y estrategias de enseñanza, estrategias para mejorar las condiciones de aprendizaje en el aula, evaluación del aprendizaje, estrategias de motivación y estrategias de aprendizaje.

Tipo 2

A este Tipo pertenecen 36 profesores, de la división de ciencias sociales. En este tipo hay una bipolaridad con respecto a la edad y a la experiencia, hay profesores que están en el primer cuartil, es decir que tienen 40 o menos años de edad con menos de ocho años de experiencia y hay profesores que están en el tercer cuartil, entre 45 y 49 años de edad y de 17 a 20 años de experiencia. Tienen maestría sin ningún grado relacionado con la educación. Y al igual que en el Tipo 1, son maestros de tiempo completo indeterminado.

Práctica Docente. Aplica “casi siempre” las acciones para retroalimentar, corregir y atribuir valor a las ejecuciones que reflejan el aprendizaje; consideran el tiempo para implementar la evaluación; los diferentes criterios de referencia (criterial, norma); “casi siempre utilizan las diferentes estrategias; al igual que los otros tipo considera “a veces” la diversidad de agentes de evaluación (autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación); “casi siempre” utiliza los resultados de la evaluación para modificar algún aspecto relacionado con el curso. En la planeación cumplen con los aspectos formales y aunque no con la misma constancia llevan a cabo acciones para el diseño de los distintos elementos programáticos. En la conducción del grupo estos profesores a diferencia del tipo 1, “casi

siempre” emplean la diversidad de recursos didácticos que tienen a su alcance; igual que las estrategias; la interacción es diversa y genera un ambiente propicio para aprender.

Con respecto a las actividades que realizan los profesores pertenecientes a este tipo, Dedicán de 5 a 15 horas a la semana a la docencia, a la evaluación del aprendizaje, a la preparación de clase y a la asesoría a estudiantes; a los proyectos de investigación y a los programas de extensión y difusión dedica la misma cantidad de horas, menos de cinco a la semana; la mayoría no dedica tiempo a actividades fuera de la institución, ni a la docencia ni al ejercicio profesional.

Todos los profesores de este tipo han asistido a cursos de formación docente en los últimos seis meses, los temas en los que se formaron fueron, técnicas y estrategias de enseñanza, estrategias para mejorar las condiciones de aprendizaje en el aula, estrategias de evaluación del aprendizaje y estrategias específicas para contenidos específicos.

Tipo 3

El Tipo 3 está integrado por 31 sujetos, pertenecientes al eje común y a la división de humanidades y bellas artes. Están en el segundo cuartil de edad, es decir tienen entre 40 y 44 años y entre 8 y 16 años de experiencias docente en licenciatura. Son profesores con licenciatura, en su mayoría. Con contratación de horas sueltas determinados e indeterminados.

Práctica Docente. Los profesores pertenecientes al Tipo 3, junto con el Tipo 4, tienen las puntuaciones más altas en práctica docente. Se observa que en evaluación del aprendizaje tienen la media más alta que los demás, lo que quiere decir que de forma más constante aplica las acciones para retroalimentar y corregir a sus alumnos. En planeación y

conducción de grupo tienen características similares a los demás debido a que sus puntajes son similares.

Son, junto con el Tipo 4 los que dedican la mayor cantidad de tiempo a la docencia más de 15 horas por semana; dedican de 5 a 15 horas a la preparación de clase y a la evaluación del aprendizaje; menos de 5 horas a la semana a la asesoría a estudiantes, proyectos de investigación y a programas de extensión y difusión. La mayoría no dedica tiempo a la docencia y al ejercicio profesional fuera de la institución.

Más de mitad asistió a cursos de formación docente y se formaron en temas como, técnicas y estrategias de enseñanza, mejorar las condiciones de aprendizaje en el aula, estrategias para motivar a los estudiantes y estrategias específicas para contenidos específicos.

Tipo 4

Son un total de 9 sujetos los que pertenecen a este Tipo, son profesores del Eje común. Son docentes jóvenes, se ubican en el primer cuartil, de 40 años o menores. La mayoría tiene el grado de maestría. Son maestros de horas sueltas determinados y maestros de tiempo completo indeterminados.

Práctica Docente. Llevan a cabo acciones para retroalimentar, corregir y atribuir valor a las ejecuciones que reflejan el aprendizaje de los estudiantes; siempre consideran acciones que implican el tiempo de la aplicación de la técnica de evaluación, sin perder de vista el objetivo y los contenidos; con menos frecuencia consideran los diferentes criterios de referencia para hacer comparaciones, de la misma forma que los otros tipos los agentes de evaluación no son aprovechados en su totalidad. En planeación, este tipo es el que tiene

la media más alta; cumplen con la formalidad y con los aspectos técnico-didácticos del diseño programático. En la conducción no hay diferencias significativas con los otros tipos.

Dedica más de 15 horas a la semana a la docencia; de 5 a 15 horas a la preparación de clase, a la evaluación del aprendizaje y a proyectos de investigación; menos de 5 horas a la asesoría a estudiantes, programas de extensión y difusión. Gran parte de estos profesores si dedican tiempo a actividades fuera de la institución sobre todo a la docencia.

Todos han asistido a cursos de formación en los últimos seis meses, los temas más vistos por este tipo de profesores son: técnica y estrategias de enseñanza, mejorar condiciones de aprendizaje en el aula, teorías y estrategias de aprendizaje, trabajo en equipo, roles de profesor en el aula y evaluación del aprendizaje.

La decisión de incluir el tipo 4 a pesar de que los participantes son 9, se debió sobre todo, a que son profesores del eje común, esto indica que la forma en que conducen la materia esta estructurada con anticipación, se les otorga una guía didáctica que tienen que seguir, que incluye, desde los objetivos hasta los formatos de evaluación.

Tipo 5

A este tipo pertenecen 39 profesores de las Divisiones de Ciencias Sociales e Ingenierías. Tienen entre 45 y 49 años y menos de 16 años impartiendo materias en licenciatura. La mitad de estos profesores tiene sólo estudios de licenciatura, la otra mitad tiene algún posgrado, no tienen posgrados en educación. Son maestros de tiempo completo indeterminados.

Práctica Docente. Los profesores pertenecientes a este tipo tienen las medias más bajas en las dimensiones y subdimensiones, sobre todo en la dimensión conducción, debido

a que “a veces” utilizan la diversidad de técnicas y estrategias para la implementación adecuada de la planeación.

Dedican de 5 a 15 horas a la docencia y preparación de clase; menos de cinco horas a asesoría a estudiantes, proyectos de investigación, programas de extensión y difusión y evaluación del aprendizaje. La mayoría no realiza ninguna actividad fuera de la institución.

Este tipo de profesores en su mayoría no asistieron a cursos de formación docente, contrario a lo que pasa con los profesores pertenecientes a los otros tipos.

VI. Discusión y conclusiones

Este segmento del documento está organizado para tratar de responder a las preguntas planteadas en esta investigación, por lo que en la primera parte se hace una descripción de la práctica docente, para después discutir, en una segunda parte, sobre las variables atributivas del profesor y su relevancia en las dimensiones de la práctica docente; en la tercera parte, el texto gira en torno de la formación docente, variable que condiciona la práctica docente porque proporciona herramientas y conocimientos, así como de las actividades que realiza el profesor y el tiempo que dedica a las mismas. En un cuarto apartado, se hace una reflexión sobre la caracterización de la práctica docente de los profesores universitarios y los tipos que se derivaron. Para finalizar con conclusiones, limitantes y los alcances que un estudio de este tipo pudiera tener.

6.1 Descripción de la práctica docente

Revisando las dimensiones que diferentes autores (Gómez, 1976; Luna, 2002b; Rueda, 1999; Meneses, 1977; Zabalza, 2003) proponen como acciones que todo docente debe realizar, como son planificar, diseñar objetivos de aprendizaje, estructurar una clase, aplicar estrategias y técnicas, evaluar durante el proceso y al final, interactuar con los estudiantes, entre otras; se puede observar que los resultados obtenidos en esta investigación no distan de lo planteado por ellos. La práctica docente, en este caso, fue dividida en tres grandes dimensiones, planeación didáctica, conducción de grupo y evaluación del aprendizaje, tratando de englobar el mayor número de actividades que los docentes deben realizar para tener una práctica efectiva.

Los profesores de la Universidad de Sonora, que participaron en el estudio, tienen la capacidad de diseñar y de ajustar dentro de las limitaciones los elementos didácticos de que disponen (materiales y recursos didácticos, estrategias y técnicas de aprendizaje y evaluación); pueden programar estos elementos en tiempo y espacio, así como promover las capacidades de sus alumnos, con lo cual cumplen una parte importante del proceso de enseñanza-aprendizaje, que es la planificación sistemática del conocimiento.

En cuanto a la aplicación de lo planeado, llamada conducción de grupo, se encontró que los profesores tienen la capacidad de utilizar una diversidad de recursos y materiales didácticos, de técnicas y estrategias de aprendizaje relacionadas con el contenido; de igual manera propician una interacción adecuada entre ellos y sus alumnos; todo esto tiene como finalidad facilitar el aprendizaje.

En lo que respecta a la Evaluación del Aprendizaje, los docentes pueden utilizar diversas técnicas y estrategias para retroalimentar, corregir y valorar el aprendizaje de sus estudiantes. Estas técnicas pueden ser sumativas o formativas, dependiendo del objetivo y el contenido. Utilizan diferentes criterios de referencia (norma o criterio) y diferentes estrategias, como la observación del desempeño, valoración de productos, examen escrito. La información obtenida es útil para la toma de decisiones dentro del curso con relación a los alumnos. Sin embargo, los profesores aún tienen resistencias al uso de estrategias que implican la participación de los estudiantes como agentes de evaluación, por lo que siguen siendo ellos los principales evaluadores; esto se debe, quizás, a que no perciben que el estudiante tenga la capacidad de valorar su propio aprendizaje o el de sus compañeros.

6.2 Dimensiones de la práctica docente y variables atributivas del profesor universitario

La primera pregunta de investigación que se plantea es el conocer cuáles son las variables atributivas del docente que son significativas para su práctica dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunas de las variables atributivas de los profesores representaron diferencias significativas con los puntajes obtenidos en las dimensiones de práctica docente; el nivel de contratación resultó con una diferencia significativa en la funcionalidad de la evaluación, lo que quiere decir que el estatus laboral de los profesores conlleva una diferencia en la utilización de estrategias y técnicas relacionadas con la toma de decisiones; esto es apreciable en los resultados de la evaluación. Los profesores de horas sueltas determinados tienen puntuaciones más altas en términos de frecuencia; a diferencia de los demás estatus, estos profesores son los que pasan más tiempo frente al grupo. La temporalidad de la evaluación del aprendizaje también resultó significativa con respecto al estatus laboral. La utilización de una diversidad de estrategias adecuadas con el momento en el que se evalúa (producto o proceso) es más alta en los profesores de horas sueltas determinados. Las otras dimensiones de la práctica docente no fueron significativas al relacionarse con las variables atributivas. La literatura que analiza estas variables ha encontrado que no existen patrones consistentes; Braskamp y Ory (1994), Feldman (1983) y Marsh (1987) reportan que los profesores de mayor o menor categoría tienen puntajes de eficacia más elevados; García (2004) confirma parcialmente esto, él encontró que los profesores con menor categoría son mejor evaluados; aunque ninguno de estos autores se detiene en detalles de la práctica docente y los datos son de evaluaciones hechas por los estudiantes, en sus estudios dan cuenta que efectivamente el nivel de contratación de los profesores es importante en su práctica, como también se puede observar en los datos del presente estudio.

El grado académico del profesor también resultó significativo en su relación con los recursos utilizados en la conducción de grupo; los profesores con grados más altos son los que tienen los puntajes de frecuencia en conducción más altos. Probablemente el grado de conocimientos sobre la disciplina que proporcionan los grados académicos ofrece más herramientas al momento de hacer uso de los recursos dentro del salón de clase.

La edad también fue significativa con una parte de la conducción de grupo, ya que la interacción maestro alumno es diferente si el profesor es más joven o es mayor; la media más alta la tienen los profesores mayores de 50 años. Los estudios sobre el tema reportan que no existen diferencias significativas entre la edad y los puntajes de práctica docente (Braskamp y Ory, 1994; Feldman, 1983; García, 2004).

Con respecto al área de conocimiento, que en este caso se mide con la división a la que pertenecen los profesores, los autores (Braskamp y Ory, 1994; Cashin, 1990; Feldman, 1978; García, 2004) dicen que entre más cuantitativo sea un curso los puntajes que obtienen los profesores son más bajos, es decir, los que imparten clase en ciencias e ingenierías son los peor evaluados por los alumnos. Los datos del estudio revelan que la división hace una diferencia en los puntajes de las dimensiones de agentes de evaluación e interacción maestro-alumno, y revelan también que las medias más bajas las tienen los profesores de ciencias exactas y naturales.

Hubo variables que no resultaron significativas, el sexo y la experiencia docente no tiene influencia en ninguna de las dimensiones de la práctica docente, los estudios (Braskamp y Ory, 1994; Cashin, 1990; Feldman, 1978; García, 2004; Lammers y Murphy, 2002) dicen que no existe una relación significativa entre estas variables y los puntajes de docencia.

6.3 Formación docente y la práctica del profesor

Tanto la formación didáctica como la formación disciplinar buscan brindar al docente una diversidad de recursos, técnicas y conocimientos para mejorar o hacer más eficiente su trabajo en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. La segunda pregunta de esta investigación busca explorar este hecho, es decir, se busca conocer cómo las puntuaciones de práctica docente que obtuvieron los profesores de la muestra se ven afectadas por la formación didáctica recibida en los últimos seis meses

Se pudo comprobar que sí existen diferencias entre las medias de los profesores que asistieron y los que no han asistido a cursos de formación docente, lo que confirma el supuesto de que cuando hay formación, la práctica docente se ve transformada de manera positiva; aunque existen otras variables que la afectan, es evidente que la formación docente tiene un impacto sobre la práctica. Los estudios de López (1996) y Bellido (1999) confirman que las estrategias de formación tienen un impacto positivo en la práctica docente, sin embargo, estos estudios se realizaron sólo tomando en cuenta la opinión de los profesores, es decir, se evaluó más bien la satisfacción o la actitud hacia estas estrategias que la transformación del comportamiento didáctico.

Para la mayoría de las dimensiones de la práctica docente fue relevante la formación en la docencia que recibieron los profesores; pero también los temas que se vieron en los cursos de formación hicieron la diferencia significativa en los puntajes de las subdimensiones. Lo anterior coincide con lo encontrado por Ramírez (1999) y Díaz Barriga y Rigo (2004b), en donde además de captar la opinión de los profesores sobre su comportamiento, se hicieron registros observacionales, encuestas y se revisó el material elaborado; además, en el segundo estudio se tomó en cuenta el promedio de los estudiantes,

todo para valorar el impacto de los cursos de formación de los maestros en los alumnos y en la clase, y se encontró que efectivamente este tipo de estrategias formativas sí tienen un impacto positivo en la práctica cotidiana del profesor universitario.

6.3.1 Tiempo dedicado a actividades relacionadas con el trabajo docente y las dimensiones

Las actividades que los profesores universitarios realizan son muy diversas, van desde la docencia casi exclusiva, es decir, que la mayor parte del tiempo son profesores frente a grupo, hasta la generación de conocimiento y tecnología a través de la investigación; además están la vinculación, las tutorías, el diseño curricular, formación de cuerpos colegiados; todas estas actividades se especifican en cada uno de los contratos laborales de las IES. Además, los programas federales para mejorar la calidad de la docencia, como el PROMEP, exigen que un académico de calidad tenga que realizar todas esas actividades de manera eficiente y equilibrada. Los profesores que logran esto reciben una compensación salarial, el problema es que sólo se aplica a los profesores que tienen contratación de tiempo completo, quedando fuera los de horas sueltas. Por todas estas condiciones, surge la importancia de incluir en este estudio una variable que explore las actividades que los profesores realizan, el tiempo dedicado a ellas y el impacto que tienen en una parte muy importante del quehacer del académico universitario, que es la docencia.

La comparación se hizo considerando la actividad y su relación con ciertas dimensiones y subdimensiones relacionadas con esta actividad, y el tiempo dedicado a ellas, encontrando que no en todas las dimensiones el tiempo dedicado es relevante. Las medias de la dimensión de Evaluación tienen diferencias significativas dependiendo del

tiempo dedicado a la actividad de evaluación del aprendizaje; las puntuaciones más altas se encuentran en el grupo que dedica más tiempo a dicha actividad y los puntajes más bajos están en el grupo que dedica la menor cantidad de tiempo. Lo anterior hace evidente que el dedicar parte de la jornada laboral a la evaluación tiene una repercusión en la diversidad de técnicas y estrategias que se utilizan para valorar y retroalimentar las ejecuciones que reflejan el aprendizaje de los alumnos.

Algo similar pasó en los grupos de la variable asesoría y tutoría a estudiantes, relacionada con la interacción entre el profesor y el alumno; dentro de la dimensión conducción, la puntuación más alta la tiene el grupo de profesores que dedican más de 15 horas a esta actividad, de asesoría y tutorías. Las medias de la subdimensiones de evaluación, normotipo y agentes también tuvieron diferencias significativas, en relación con el tiempo dedicado a la evaluación del aprendizaje. En la subdimensión normotipo y en la subdimensión agentes de evaluación, la media más baja se encuentra en el grupo de maestros que no dedican tiempo a la evaluación y la más alta está en el grupo que dedica más de 15 horas a la semana a esta actividad. Por último, otra dimensión que resultó con diferencias significativas en sus medias al ser relacionadas con el tiempo dedicado a la evaluación, fue la funcionalidad; la media más alta se encuentra en el rango 2, que dedica de 5 a 15 horas a la semana, y la media más baja esta en el grupo 3.

6.4 Tipología de la práctica docente universitaria

El eje principal de esta investigación es la caracterización de la práctica docente por medio de una tipología, la cual se realiza sobre una base empírica; por lo anterior, la cuarta pregunta de investigación es en este sentido. El objetivo es la formulación de grupos de profesores, llamados conglomerados, en donde se resaltan sus diferencias y similitudes; para esto se consideran las variables atributivas de la formación docente, las actividades realizadas y el tiempo que dedican a ellas; dichas variables representan algunas de las condiciones en que se lleva a cabo la docencia en la universidad. La formación de los tipos es un primer acercamiento al estudio de la docencia; los resultados dan pauta para seguir explorando el trabajo que realizan los profesores en términos didácticos y pedagógicos, desde diferentes perspectivas, metodológicas y teóricas, y desde el punto de referencia de la consideración de variables como el rendimiento de los alumnos o su opinión sobre el desempeño del docente.

El procedimiento al que fueron sometidos los datos derivó en la formación de cinco tipos de profesores. Los que resultaron más diferentes en términos de su práctica fueron el tipo 4 y el tipo 5; el tipo 5 es el que tiene los valores de media más bajos en las diferentes dimensiones, y la mayoría de los maestros que entran en él no asistió a cursos de capacitación en los últimos seis meses, lo que podría explicar esta diferencia. Los demás tipos tienen puntajes similares en las dimensiones de la docencia. Se puede observar que los profesores pertenecientes a todos los tipos tienen medias por encima de 3, lo que significa que “casi siempre o siempre” utilizan la diversidad de técnicas y estrategias disponibles para realizar su trabajo dentro del aula. Las medias más bajas se encuentran en la dimensión de evaluación del aprendizaje, con mayor énfasis en agentes de evaluación, pero de nuevo esta situación es uniforme.

Con respecto a las actividades que realizan y el tiempo dedicado a las mismas, los tipos 3 y 4 dedican la mayor cantidad de tiempo a la docencia, los demás tipos dedican por lo regular de 5 a 15 horas a la semana; esto prueba que la docencia es la actividad principal realizada por los profesores de esta población. En cuanto a la formación didáctica se reitera que los profesores del tipo 5 son los únicos que no han asistido a los cursos, los demás sí lo han hecho, lo que se refleja en los puntajes de práctica docente; esto coincide con lo encontrado por Islas (2004), en población de profesores universitarios; en este estudio de Islas se dice que el perfil de profesor que es menos diverso en recursos didácticos utilizados en clase (tradicional), es el que menos ha asistido a cursos de formación.

La planeación didáctica y la conducción de grupo se llevan a cabo de forma diversa en estrategias y técnicas para procurar el aprendizaje de los estudiantes, pero no hay que descuidar que los datos analizados, se obtuvieron por medio de un autoreporte de los profesores, y que precisamente, una de las críticas que se les hace a este tipo de estudio es la subjetividad de la opinión de los profesores; sin embargo algunos autores (Arbesú y García, 2005; Luna, 2002b; Rueda, 2000) reconocen la importancia de considerar la opinión del maestro universitario al momento de diseñar instrumentos para valorar la práctica docente, debido a que ellos son los expertos, son los que están frente al grupo, los que manejan contenido, evalúan, planean y asesoran.

6.5 Conclusiones

La Práctica Docente en la Universidad de Sonora (UNISON), de acuerdo con los parámetros dados por la investigación educativa, es adecuada; los profesores son capaces de evaluar, planear y conducir, siguiendo contenidos y objetivos de aprendizaje, además de

utilizar una diversidad de técnicas y estrategias. Sin embargo, a pesar de que las puntuaciones son altas, se pueden ver diferencias contrastándolas con diversas variables.

La variable, formación docente, puede estar relacionada con los altos puntajes de práctica docente. Los profesores han aprovechado las oportunidades formativas que organiza la Universidad para adquirir habilidades y conocimientos que los lleven a transformar su práctica. Los participantes que han asistido a cursos de formación tienen puntajes ligeramente más altos que los que no lo han hecho, así también, los temas que se ven en los cursos tienen relación con la docencia.

Otro factor influyente en los puntajes de docencia, está relacionado con el tiempo que invierte el profesor en la docencia y en actividades relacionadas con la misma; prácticamente todos dedican más de 15 horas de su jornada laboral semanal a esta actividad. Con respecto a la investigación, otra función sustancial de los académicos, los profesores dedican también tiempo considerable, se puede decir que es la segunda actividad que realizan, sin embargo al relacionarla con la práctica docente no tiene una influencia significativa.

Las diferencias en los puntajes de docencia, aunque no muy marcadas, radican también en otros aspectos relacionados con las características personales del profesor o con otros elementos como el tipo de materia o área de conocimiento (divisiones). Dichas diferencias en los puntajes se ven reflejadas y remarcadas en los conglomerados, en donde variables como la edad, la preparación académica y didáctica hacen diferentes a un tipo de otro. Se obtuvieron cinco tipos distintos de profesores.

6.6 Limitaciones y recomendaciones del estudio

Como se dijo en algún momento en el desarrollo del documento, el estudio es la primera meta dentro de un proyecto que busca evaluar la actividad docente, por lo que se plantea la caracterización como un primer paso, como una forma de conocer a los docentes de la Universidad de Sonora; por esta misma razón, el estudio tiene varias limitantes, una de ellas es el mismo instrumento, que aunque tiene propiedades psicométricas adecuadas, se trata de un auto-reporte que sólo recoge la percepción que el profesor tiene de su práctica, por lo tanto los datos arrojados son desde el punto de vista del maestro. Es necesario llevar a cabo más estudios, para contrastar y complementar la información obtenida.

Con estos datos no se puede dar un valor a la práctica docente, sólo se puede describir lo que los profesores realizan y hacer comparaciones con otras variables como las atributivas o las relacionadas con la formación y las funciones que llevan a cabo y el tiempo que dedican a ellas. Para completar este primer paso, habrá que conocer no nada más la práctica de los profesores sino el efecto que tiene en el rendimiento de los alumnos. Comparar los tipos de profesores encontrados con esta variable (el rendimiento de los alumnos) puede ayudar en algún momento a saber si un tipo es mejor que otro. Además no se descarta la utilización de otras estrategias, como la observación de la dinámica grupal, la toma de opinión de los estudiantes, entre otras.

6.6.1 La caracterización de la docencia y sus implicaciones

Para los programas federales relacionados con los académicos universitarios, como PROMEP, Estímulos al desempeño académico y PIFI, las actividades o funciones sustanciales de los profesores deben ser la docencia, la generación de conocimiento, la formación de grupos colegiados, la tutoría y la participación en el diseño curricular. Un buen profesor debe, según estos programas, realizar todas estas actividades de manera equilibrada y con calidad. Pero se deben tomar en cuenta otros factores, como las características del profesor, la experiencia, el área de conocimiento, el tipo de contratación. Los programas están diseñados para profesores que pueden y tienen la disposición para hacer todas esas actividades; los profesores de horas sueltas son los que no participan en estos programas y al mismo tiempo son los que realizan la mayor actividad docente. Las políticas podrían contemplar estas circunstancias, invertir más en los docentes de horas sueltas, sobre todo en capacitación didáctica.

Hay profesores que tienen tiempo completo y no llegan a ser beneficiados por los programas, porque no realizan todas las actividades que se les demandan y se dedican únicamente a la docencia. Lo cual hace evidente que se les valora menos que a los que producen conocimiento; sin embargo esta actividad, la docencia, es una de las sustanciales de la universidad, por lo que cabría preguntarse: ¿habrá profesores con mayor vocación para la docencia que para otras actividades?

El ejercicio de la profesión y la docencia es un binomio que no está presente dentro de las políticas; hay profesores de asignatura que dedican su tiempo a ejercer su profesión de manera eficiente y a un mismo tiempo son profesores. Tampoco existe una política que

contemple esta circunstancia. Habría que saber si dichos profesionistas docentes tienen impacto sobre la formación de los estudiantes, para poder generar formas de estimular esa participación de profesionales activos dentro de las universidades.

Referencias

- ANUIES (2000). *La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo*. México: ANUIES.
- ANUIES (2004). *La innovación en la educación superior*. México: ANUIES y Universidad Pedagógica Nacional.
- Becerril, S. (1999). *Sentido y Significación de la Práctica Docente. Comprender la Práctica Docente*. México: Instituto Tecnológico de Querétaro.
- Bellido, A. (1999). Opinión de los docentes acerca de la formación docente, el caso de la facultad de estudios superiores Zaragoza, UNAM. *Memoria Electrónica del V Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.
- Canales, A. (2004). Avances y Retos de la evaluación de la docencia universitaria. *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad?*, Rueda, M. (Coordinador). México: ANUIES y Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- Canales, A., Luna, E. (2003). ¿Cuál política para la docencia?. *Revista de Educación Superior*, 22 (3), 45-61.
- Casanova, H., Rodríguez, R. (1999). *Universidad contemporánea: política gobierno*. México: CESU y Miguel Ángel Porrúa.
- Castillo, E. (2004). *Programa de estímulos al desempeño docente*. Tesis doctoral. México: UNAM.
- Cashin, W. (1990). Students do rate different academia fields differently. *New Directions for Teaching and Learning*, Theall, M. y Franklin, J. (editors). Estados Unidos de Norteamérica: Jossey-Bass.
- CONACYT (2006). Programa: Sistema Nacional de Investigadores. Consultado en enero de 2006 www.conacyt.mx/sni
- Díaz-Barriga, A. (2004). Evaluación de la docencia. Su generación, su adjetivación y sus retos. *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad?*, Rueda, M. (Coordinador). México: ANUIES y Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- Díaz-Barriga, A. (2005). Los programas de estímulos del desempeño académico. *Educación superior y programa nacional de educación 2001-2006*, Díaz-Barriga, A y Mendoza, J. (Coordinadores). México: ANUIES.

- Díaz-Barriga, F., Rigo, M. (2004a). El análisis de la práctica educativa como instrumento de reflexión en un proceso de formación docente en el bachillerato. *Evaluación de la docencia, perspectivas actuales*, Rueda, M. y Díaz-Barriga, F. (Compiladores). México: Paidós.
- Díaz-Barriga, F., Rigo, M. (2004b). La formación de profesores, el estudio de la actividad didáctica y la evaluación docente. Una visión sistemática. *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad?*, Rueda, M. (Coordinador). México: ANUIES y Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- Domínguez, L. (2004). *Evaluación de la práctica docente: un estudio para valorar el impacto del nuevo modelo educativo de la UNISON*. Universidad de Sonora.
- Espinoza, E. (2005). Formación de profesores en educación superior. *La investigación educativa en México 1992-2002: sujetos, actores y procesos de formación*, Patricia, D. (Coordinadora). México: COMIE.
- Feldman, K. (1978). Course characteristics and collage students ratings of their teachers and courses: What we know and what we don't. *Research in Higher Education*, 9, 227-298.
- Feldman, K. (1983). Seniority and experience of college teachers as related to evaluations they receive from students. *Research in Higher Education*, 18, 3-123.
- Feldman, K. (1993). College students views of male and female teachers: Part II-evidence from students evaluations of their classroom teachers. *Research in Higher Education*, 34, 151-211.
- Fresán, M. y Vera, Y. (2000). *Evaluación del Desempeño del Personal Académico. Análisis y propuesta de metodología básica*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Fresán, M., Romo, A. y Vera, Y. (2000). La calidad en la educación superior. *Evaluación del desempeño del personal académico*, Gredeaga, R. (coordinadora). México: ANUIES.
- García, J. (2004). Los cuestionarios de evaluación de la docencia, las dimensiones de la efectividad docente y los resultados de la investigación ¿Qué tan aplicables son a diferentes culturas de la educación superior? *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad?*, Rueda, M. (Coordinador). México: ANUIES y Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- Gil-Antón, M. (1994). Los rasgos de la diversidad, un estudio sobre los académicos mexicanos. México: UAM, Azcapotzalco.
- Grediaga, R. (2000). La profesión académica. *Evaluación del desempeño del personal académico*. México: ANUIES.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., y Black, W. (2000). Análisis Multivariante. Madrid: Prentice Hall.

- Hernández-Sampieri, R.; Fernández-Collado, C.; Baptista, P. (2000). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- INEGI (2005). *Estadística sobre Educación del Censo 2005*. México: INEGI.
- Islas, M. (2004). *Percepción de las prácticas docentes en educación superior tecnológica y su relación con el rendimiento y satisfacción académicos*. Tesis Maestría. México: CIAD.
- Lammers, W., Murphy, J. (2002). A profile of teaching techniques used in the university classroom. *Active Learning in Higher Education*, 3 (1), 54-67.
- López, F. (1996). Representaciones sociales y formación de profesores. *Revista Mexicana de Investigaciones Educativas*, 2 (1), 391-407.
- Luna, E. (2001). Diferencias y similitudes en las opiniones de los docentes sobre las dimensiones de la enseñanza efectiva. *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, Rueda, Díaz-Barriga y Díaz-Pontones (Comps.). México: UNAM y UAM.
- Luna, E. (2002a). La influencia de la política educativa sobre la evaluación de la docencia en Posgrado (CD-ROM). Memoria, *VII Congreso de Investigación Educativa, 2003*. Universidad de Guadalajara, México.
- Luna, E. (2002b). *La participación de docentes y estudiantes en la evaluación de la docencia*. México: Plaza y Valdes.
- Marsh, H. (1982). Validity of students evaluation of college teaching: multitrait-multimethod analysis. *Journal of Educational Psychology*, 76 (5), 707-754.
- McKinney, J. (1968). *Tipología constructiva y teoría social*. Buenos Aires: Editorial Amrrortu.
- Meneses, E. (1977). Un perfil del maestro universitario. *Revista de Educación superior*, 24, 23-34.
- Muñoz-Cantero, J.; Ríos, M.; Abalde, E. (2001) Evaluación Docente vs. Evaluación de la Calidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* 8 (2), http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_4.htm
- Pacca, J. y Villani, A. (2000). La competencia dialógica del profesor de ciencias en Brasil. *Enseñanza de las ciencias*, 18 (1), 95-104.
- PIFI (2006). Programa Integral de Fortalecimiento Institucional. México: SEP. Consultado en enero de 2006 <http://ses4.sep.gob.mx/pe/fl.htm>
- PROMEPE (2006). *Información general del Programa al Mejoramiento al Profesorado*. México: SEP. Consultado en enero de 2006 www.promep.sep.gob.mx.

- Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000). México: Presidencia de la República.
- Ramírez, J. (1999). Los programas de formación docente de profesores universitarios: resultados y limitantes. *Perfiles educativos*, 85 (21), 104-125.
- Rodríguez-Jiménez, R. (1999). *Mercado y profesión académica en Sonora*. México: ANUIES.
- Rueda, M. (2001). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México: UNAM.
- Rueda, M. (2004). *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad?* México: ANUIES.
- SEP (2006). Programa Nacional de Educación 2001-2006.
- UNESCO (1995). *Policy Paper for Change and Development in Higher Education*. Consultado en Febrero de 2004 <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992e.pdf>
- UNESCO (1997). *Declaración Mundial Sobre Educación Superior para el Siglo XXI: Visión y Acción*. Consultado en septiembre de 2004 http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- V Informe de Gobierno (2005). Presidencia de la República. México. Consultado en enero de 2006 <http://quinto.informe.presidencia.gob.mx>
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. España: narcea.