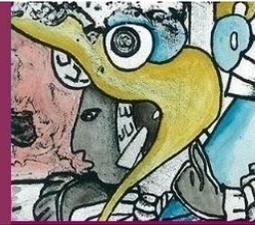




EVALUACIÓN DEBATE 2014



BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UATX. (RESULTADOS PRELIMINARES)

ALEJANDRO JUÁREZ HERNÁNDEZ
yuel_01@hotmail.com

Resumen

Este trabajo es parte de una investigación más amplia, sobre las Buenas Prácticas Docentes en la Educación Superior, que se desarrolla en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, con el propósito de identificar los componentes básicos de las Buenas Prácticas Docentes, se toma como punto de partida las opiniones de alumnos y egresados para identificar a los “Buenos maestros”, que en total sumaron 20, a quienes se les aplicó un instrumento para detectar los aspectos comunes que muestran, y a través de un análisis factorial se obtuvo una agrupación de los docentes de acuerdo a sus elementos compartidos, particularmente se aborda la segunda etapa de la investigación donde se empleó el Método Q, con este se obtuvieron 5 factores o grupos de Buenos Profesores.

Palabras clave: Práctica Docente, Educación Superior, Buena Práctica.

INTRODUCCIÓN

La Educación Superior está en un proceso de evolución, el modelo de educación, los roles de los agentes del proceso educativo, las formas de enseñanza y aprendizaje, los tiempos y los espacios asignados a la formación y los métodos docentes, entre otros factores, se están transformando de forma radical.

En este contexto, una de las nuevas funciones a los docentes universitarios son las de generar capacidades y actitudes permanentes de innovación, creatividad y trabajo cooperativo, así como promover de forma activa la cultura de la eficacia, por ello uno de los principales cauces de expresión de su responsabilidad social es su compromiso con el desarrollo de su aptitud pedagógica. Algunos profesores piensan que no hay por qué variar lo que siempre se hizo así, en esos casos resulta básico poder revisar las ideas existentes y contrastarlas con los nuevos planteamientos. En otros casos el profesorado cree importante el cambio pero no sabe cómo hacerlo con garantías, para estos casos se precisan de referentes prácticos que permitan tomar como “ejemplo” o “punto de referencia” la práctica de otros colegas de la docencia más experimentados.

A propósito de lo anterior autores como Zabalza en el 2009 plantea que el estudio de las Buenas Prácticas es importante porque facilita la comprensión de la contribución de las diferentes prácticas de



EVALUACIÓN DEBATE 2014



innovación docente en el desarrollo de cada una de las competencias necesarias formar en los estudiantes. La identificación de estas Buenas Prácticas asociadas a cada una de las competencias ayuda en el proceso de toma de decisiones sobre cómo desarrollar y explotar la capacidad de innovación docente con el fin de alcanzar los objetivos de aprendizaje de los estudiantes.

Por estas razones en este trabajo hay una preocupación por saber ¿Qué concepto tienen los docentes de la Facultad en Educación de la UATx de una Buena Práctica Docente? Ya que aunque la eficacia de la función docente es hoy uno de los temas de discusión obligatoria en el campo educativo, y el tema como objeto de estudio ha sido ampliamente debatido en escritos de los teóricos de la educación; el mejoramiento continuo de la docencia universitaria, como meta a alcanzar, ha sido motivo de preocupación sistemática de quienes ejercen esta actividad en la universidad y se puede presuponer que los lineamientos culturales al respecto, inmersos en los modelos pedagógicos, son en muchas ocasiones limitantes que inducen a los profesores universitarios a considerar que ejercen su docencia al mejor nivel posible.

El estudio se ha nutrido de tres fases, las primeras dos cuantitativas, y la última cualitativa, particularmente en este abordamos los resultados obtenidos de la segunda fase donde se emplea metodología Q. Lo anterior servirá para que unos puedan contrastar sus propias ideas no en relación a teorías o especulaciones pedagógicas sino tomando como referencia el pensamiento de otros colegas de su propia Facultad. Servirá, también, para que otros puedan disponer de “ejemplificaciones” o “referencias” de Buenas Prácticas en los diversos ámbitos y acudir a ellas, si lo desean, como banco de sugerencias.

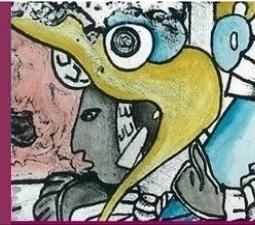
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La preocupación por la calidad de la enseñanza y del aprendizaje se inicia a partir de los años setenta del anterior siglo, pero no es hasta los años noventa cuando la preocupación por esta empieza a recibir atención debido a un aumento considerable de la investigación sobre la enseñanza y aprendizaje. La eficacia de la enseñanza es tomada en serio en todo el mundo en torno al año 2000 (De Miguel, 2003; Rodríguez Espinar, 2003; Biggs, 2003; Gros y Romaña, 2004 y Yorke, 2006).

En cuanto al pensamiento del profesor, desde mediados de los años setenta del siglo XX, y especialmente a partir del artículo “Teachers’ Thought Processes” de Clark y Peterson (1986) el paradigma del “pensamiento del profesor” ha experimentado un extraordinario desarrollo. Desde esta perspectiva, se reconoce explícitamente que lo que los profesores conocen, piensan o creen influye directamente en su práctica diaria y en su disposición a cualquier tipo de innovación (Jiménez Llanos, 2004, en Jiménez Llanos y Feliciano García, 2006:105).



EVALUACIÓN DEBATE 2014



El desarrollo de este paradigma ha venido acompañado de un incremento de su complejidad, fundamentalmente derivado de su diversidad conceptual: constructos personales, metáforas, concepciones, creencias, ideas o teorías implícitas, enfoques, perspectivas, dilemas, conocimiento práctico, etc. Situación de confusión que actualmente en buena medida persiste (Prieto Navarro, 2007). De estos términos, para nuestro objetivo, nos centramos en los conceptos de “Enfoques” y “Concepciones” sobre la enseñanza, debido a la coherencia existentes entre ambos Trigwell y Prosser en Zabalza y otros, 2009. Se entiende por “Enfoques” sobre la enseñanza, el cómo se enseña y “Concepciones” sobre la enseñanza, lo que se cree, el conocimiento construido sobre la enseñanza. De los trabajos citados, sus resultados se pueden agrupar en dos categorías amplias:

1ª.- El enfoque y concepción de la enseñanza “Centrada en el Profesor”. Este enfoque se caracteriza por la “transmisión” de información por parte del profesor y por la “adquisición/recepción” del mismo por parte de los alumnos. Este enfoque produce un “aprendizaje superficial” y reproductor de contenidos (Zabalza y otros, 2009). En este enfoque se considera a los alumnos como destinatarios pasivos de la información recibida.

2ª.- El enfoque y concepción de la enseñanza “centrada en el estudiante”. Este enfoque se caracteriza por considerar la enseñanza como facilitadora del aprendizaje al objeto de que los estudiantes construyan su propio conocimiento y que consigan llegar a ser aprendices independientes. Este enfoque produce un “aprendizaje profundo”, y para ello la planificación parte de las necesidades de los estudiantes (Biggs, 2003). En este enfoque se considera la enseñanza como una manera de facilitar el aprendizaje de los estudiantes, y está más asociado con una enseñanza de calidad.

Finalmente, los investigadores (Samuelowicz y Bain, 1992), han debatido el papel de la interacción alumnos-profesor sin llegar a una postura unánime. Mientras para unos la interacción se ha considerado como un tránsito desde una enseñanza centrada en el profesor a una enseñanza centrada en el alumno, para otros lo que caracteriza la interacción no es su presencia o ausencia sin más, sino que será el propósito y naturaleza de la misma.

Buenas Prácticas en Educación

Los trabajos relativos a las Buenas Prácticas Docentes en la universidad son escasos, en ocasiones sea pensado que el profesorado universitario ha considerado, desde hace mucho tiempo, como una especie de intrusión el hecho de que otros pudieran estudiar sus prácticas docentes, estas se realizan con un carácter de actividad solitaria y son llevadas a cabo con un alto nivel de *discrecionalidad*.

Definir el concepto de Buena Práctica no ha sido fácil porque se superpone con varias realidades, se ha dicho que las Buenas Prácticas son ejemplos de procesos y conductas que llevaron al éxito; la



EVALUACIÓN DEBATE 2014



Buenas Prácticas es entonces comparada con Mejores Prácticas (Best Practices-Benchmarking), un término en boga en países Anglosajones (incluidos los EE.UU.), donde se definen simplemente como algo que funciona. Es decir, lo que se piensa, en este caso, la mejor práctica posible. Esta definición sigue siendo insatisfactoria en muchos aspectos, por ser demasiado simplificadora, porque es cierto que debido a la globalización, por lo general encontramos los mismos problemas que en la mayoría de los sistemas educativos del mundo, sin embargo, es poco realista desear resolver todos exactamente de la misma manera, todas sus soluciones de hecho, y sobre esta base, parece que la designación de "Buenas Prácticas" es más conservador que la de "Mejores Prácticas".

Se ha distinguido con mayor detalle una Buena Práctica como un enfoque innovador, que a menudo ha sido probado y evaluado y que puede suponer para el éxito. Se trata de la innovación que mejora esto y aquello, por lo tanto, tiene o puede tener como un modelo o estándar en un sistema dado. De hecho, hay una cierta similitud entre las "Buenas Prácticas" y la innovación que se asimilan en muchos programas. Para Raimondi & Guijarro (2000), el concepto de innovación se ha convertido en la educación de unos 60 años. En ese momento, se le asociaba con la idea de que si las innovaciones pueden tener éxito, deben ser locales, o incluso tener un origen local.

A finales del siglo pasado, el término innovación invierte el campo de la gestión y se reinterpreta en el campo educativo en el sentido de la idea de la modernización. Dado que estos dos conceptos se han mantenido unidos, como si la innovación es algo inherente a la modernidad y como si se pudiera garantizar el éxito del proceso de modernización. Sin embargo, no fue fácil alimentar a una generalización del concepto de innovación, y mucho menos sus resultados exitosos en su ejecución o su difusión. Guijarro & Raimondi también ofrecen hablar simplemente de los casos de "extensión de las innovaciones". Si estos autores toman esta precaución, porque nos hemos dado cuenta de que la innovación no es necesariamente una buena práctica.

Las Buenas Prácticas parecen ser un enfoque que daría resultados significativos y que en su aplicación puede ser una innovación en comparación con lo que se hizo anteriormente. Pero antes de abordar las cuestiones relativas a su aplicación por primera vez tratar de ver de dónde vienen estas ideas de las buenas prácticas. En la actualidad, este concepto, es tratado por todas las disciplinas y ciencias, con acepciones diversas según sea la temática que se estudie o el enfoque teórico-metodológico de referencia. Se pueden encontrar definiciones muy concretas que se ajustan a la visión antagónica de lo bueno y lo malo, mientras que las definiciones vinculadas al comportamiento social, suelen ser flexibles y orientadoras, no obligatorias.

De acuerdo con Marqués (2002), las Buenas Prácticas Docentes son las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo, como por ejemplo una mayor



incidencia en colectivos marginados, menor fracaso escolar en general, mayor profundidad en los aprendizajes...

Una Buena Práctica es una práctica concreta y sistemática de enseñanza y aprendizaje, de gestión o de relaciones con la comunidad, que ha mejorado procesos y que por su madurez, fundamentación, grado de sistematización y sostenidos en el tiempo, ha logrado reconocimiento e influencia en otros ámbitos distintos al de su origen.

El concepto de práctica remite necesariamente a un saber hacer que sirve para la solución de un problema, el manejo eficiente de un proceso, el mejoramiento de la eficacia de un área o grupo de una organización. La práctica se entiende por buena en la medida en que es eficaz, por ello, se considera como tal, independientemente de que responda a investigaciones exhaustivas o que cuente con marcos conceptuales y teóricos, por esta razón, las Buenas Prácticas van dirigidas a los equipos humanos que en las instituciones educativas enfrentan en lo cotidiano los retos mencionados anteriormente.

La intención de investigar una Buena Práctica es recoger y ejemplarizar aquellas respuestas a problemas comunes que tienen diferentes organizaciones. Es decir que estas experiencias son ejemplos paradigmáticos que demuestran una mejora significativa ante una situación insatisfactoria. Se pueden distinguir elementos constitutivos o inherentes a toda Buena Práctica de aquellos específicos de las experiencias participativas. Dentro de los primeros se destacan, en orden de importancia, la innovación, la transferibilidad, la factibilidad, el impacto positivo, la planificación, el liderazgo sólido, las responsabilidades definidas, el sistema de evaluación, la implicación de la ciudadanía.

A partir de estos fines u objetivos podemos definir aspiraciones normativas acerca de sobre qué se participa, quiénes participan, cómo participan, y qué consecuencias tiene la participación. Para cada uno de estos ámbitos podemos definir criterios e indicadores específicos que nos ayuden a precisar de una forma más objetiva las condiciones que debe reunir una Buena Práctica Participativa. En síntesis una Buena Práctica en es una herramienta más que nos permite promover y profundizar la democracia participativa y que se define a partir de determinados criterios cualitativos.

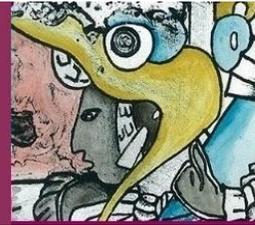
De acuerdo con Naciones Unidas (2003), una Buena Práctica, en sentido genérico, consiste en iniciativas o modelos de actuaciones que tienen como objetivo mejorar la calidad de vida de individuos o grupos (práctica docente en nuestro caso).

La idea subyacente en este concepto es la de generar mecanismos que faciliten:

- La transferencia de información y la capitalización de métodos: Dar a conocer, intercambiar y sistematizar los procesos de aprendizaje vinculados a las diferentes acciones emprendidas por el conjunto de agentes sociales que trabajan en el campo de la exclusión social.



EVALUACIÓN DEBATE 2014



- La divulgación: Se trata de un mecanismo que permite dar a conocer fuera de la propia organización las actividades existentes y las evoluciones que en ella se producen
- El fomento de la reflexión: La transferencia de información, la capitalización de métodos, el establecimiento de protocolos de intervención, etc., suponen una gran oportunidad para generar procesos de reflexión crítica conjunta con los distintos actores que intervienen en la actuación. Dicho de otro modo, a través de este mecanismo, se pueden recuperar críticamente las actuaciones y elaborar una evaluación conjunta

DISEÑO METODOLÓGICO

El trabajo de investigación está enmarcado dentro de la investigación mixta es decir cuantitativa por los métodos, las herramientas y los fines. Es una búsqueda encaminada a leer y comprender las ideas implícitas sobre la Buena Práctica Docente. El estudio se ha nutrido de dos fases, una, cuantitativa, y otra, cualitativa, situándonos en la perspectiva del pluralismo metodológico (Restrepo, 1997; Valles, 2007; Flick, 2007).

El estudio para la primeras dos fases retoma la modalidad cuantitativa puesto que se centra en aspectos observables y susceptibles de cuantificación de los fenómenos educativos, se sirve de pruebas estadísticas para el análisis de datos, es un estudio exploratorio y correlacional. Exploratoria porque el tema de la Buena Práctica Docente ha sido poco estudiado, no se abordado primeramente y se retoma con un matiz diferente, al menos, en los contextos mexicano y tlaxcalteca. Correlacional porque se valora la relación de las concepciones de Buena Práctica Docente con dos o más variables (Gómez, 2006).

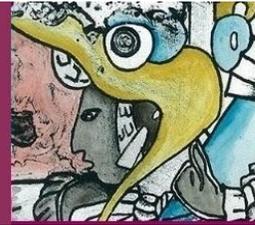
Mientras que para la fase cualitativa, se busca especificar las características y los aspectos importantes acerca de las concepciones de la Buena Práctica Docente por unidad comparativa que se somete análisis. Esta fase complementa y evidencia la relación de las concepciones en la práctica pedagógica (Gómez, 2006).

La metodología Q, se presentó en carta a la naturaleza, escrita por William Stephenson, en 1935, físico y psicólogo Inglés, a menudo, se le asocia con el análisis cuantitativo debido a que hace tratamiento de datos con base en análisis factorial. La metodología Q combina elementos, tanto de la investigación cualitativa, como cuantitativa y en algunos casos establece un puente entre las dos.

Para sthepenson (1953), la metodología Q es el nombre genérico utilizado para caracterizar un conjunto de ideas filosóficas, pedagógicas, estadísticas y psicométricas, orientadas a la investigación de la subjetividad humana. Mckewon y Thomas (1988), también la definen como el estudio de la subjetividad o



EVALUACIÓN DEBATE 2014



punto de vista de una persona en cualquier materia de importancia personal o social. El método Q revela ordenamientos por rango de las personas, Cada ordenamiento se denomina también factor, y es considerado individualmente o en grupo.

El factor individual se define como el conjunto de opiniones o posiciones subjetivas adoptadas por cada individuo en particular y de acuerdo con su propio punto de vista. El método Q enfatiza la preservación de puntos de vista individuales; de hecho, Stephenson insistió en la selección de personas conocidas por tener intereses particulares, este procedimiento normalmente emplea un número pequeño de sujetos que puedan responder la prueba. El método Q no se diseña para determinar cuántas personas en el mundo muestran una tendencia. Brown (1980) afirma que su meta es dar estructura a las opiniones subjetivas que en ellos se puede observar y estudiar.

La muestra de estudio Q no es de sujetos sino de afirmaciones, por lo que en este estudio se eligieron un total de 100, las cuales corresponden a las 10 competencias docentes que Zabalza 2003 plantea, estas afirmaciones se sintetizaron con palabras clave con el fin de hacer la comparación.

Universo, Muestra

El universo está compuesto por Estudiantes y Egresados (plan 2003) así como de docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Para esta investigación se empleó el Muestreo por etapas o muestreo polietápico, que es un tipo de muestreo en el cual se extrae la muestra por etapas, para lo cual las unidades de muestreo en cada etapa se submuestran a partir de las unidades más amplias obtenidas en la etapa precedente.

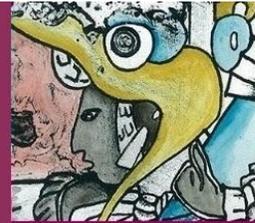
- La segunda etapa la muestra fue de 20 profesores, los cuales están en función de las opiniones de egresados y estudiantes los cuales nos indicaron a los “Buenos Docentes” para la aplicación de la técnica Q

Resultados preliminares

En este ponencia se presentan los hallazgos de la investigación correspondientes a la segunda etapa aplicación del método Q, los cuales están basados en el pensamiento del docente, en las dimensiones fundamentales de la práctica pedagógica universitaria, la planificación de la enseñanza, la implicación de los alumnos en el aprendizaje, la interacción y la creación de un clima positivo en el aula, la evaluación del aprendizaje y la autoevaluación de la función docente.



EVALUACIÓN DEBATE 2014



La caracterización de un factor supone la selección y estudio de los principales aspectos asociados al pensamiento y a la práctica docente, estos aspectos son muy variados y numerosos, por ello se han separado según afecten más directamente a la teoría o a la Buena Práctica Docente, relacionando cada grupo de concepciones con el de problemas y cuestiones que lleva asociado, todo esto estructura las bases de este trabajo. Cada uno de los factores permitió caracterizar al docente y sus prácticas en el aula.

El análisis Q localizó en este trabajo cinco factores a partir de las frases en las que los docentes están de acuerdo y en desacuerdo, los cuales tienen una carga factorial estadísticamente significativas al 05 y 01, estos cinco factores fueron denominados de la siguiente manera; Factor 1 (experto), Factor 2 (tecnológico), Factor 3 (descubridor), Factor 4 (constructor), Factor 5 (artesano). Los factores 1 y 4 corresponde al 20 %, el 15% al factor 5, el 10% a el factor 2 y 3, finalmente el 25% de los docentes no se ubicó en ningún factor. Ver cuadro Descripción General de los Factores.

En la práctica, no encontramos versiones puras de un factor, sino que detectamos entremezclados ciertos rasgos característicos de varias tipologías de docente en un mismo individuo o grupo. No obstante, los factores permiten analizar el trasfondo que sustenta su actividad profesional.

DESCRIPCIÓN GENERAL DE LOS FACTORES

Factores	1 (Transmisor)	2 (Tecnológico)	3 (Descubridor)	4 (Constructor)	5 (Artesano)	Sin Factor
Varianza explicada	26	5	5	4	4	65
% de profesores	20%	10%	10%	20%	15%	25%

Se seleccionaron elementos diferenciadores de distintos docentes que pudieran actuar como indicadores de concepciones y prácticas docentes, en este proceso se fueron reformulando algunas observaciones iniciales y se pudo hacer una primera agrupación de profesores representativos en cinco formas diferentes de entender la Buena Práctica Docente y el quehacer del aula. La agrupación en cinco factores permitió articular, de forma coherente, tanto los datos obtenidos en el trabajo con los profesores, como las Descripciones procedentes de la bibliografía disponible.

Factor 1 Docente Experimentado

El primer tipo de Docente es el experimentado quien enseña siguiendo un esquema muy parecido al de su formación inicial, para este tipo de profesor la asignatura está organizada y su prioridad es el cumplimiento de la programación, el orden en los conceptos de la disciplina es la manera normal de hacer las cosas.



EVALUACIÓN DEBATE 2014



Las Prácticas que desarrolla son la organización de las condiciones y del ambiente de trabajo, la selección de contenidos y su forma de presentación; además de ofrecer informaciones y explicaciones Comprensibles.

-- siempre he tratado de que mi clase siempre sea siempre una secuencia didáctica, es decir, traer preparadas actividades de inicio, de desarrollo y de cierre--

El docente se relaciona con los alumnos a través de una buena comunicación mediante una exposición mayoritariamente verbal con soporte escrito, la clase es únicamente responsabilidad del profesor, el orden de la clase es fundamental para evitar las distracciones, alborotos, conversaciones y llamadas de atención. Ver cuadro Factor 1

--Les hago tres preguntas, uno ¿Qué cosa no sabías y hoy aprendiste?, dos ¿Qué cosa ya sabías pero hoy te quedo más claro? Y luego la tercera ¿Cómo puedes usar lo que has aprendido?, con esas tres preguntas y preguntando de acuerdo a los que quieran contestar, les doy la alternativa de que puedes contestar una de las tres preguntas o las tres, quien contesta las tres obviamente lo llevas a un proceso de metacognición--

Factor 1 Frases de Acuerdo

37 Indicaciones claras con respecto a la preparación de los exámenes y/o actividades de evaluación
15 Cantidad y calidad de los recursos didácticos disponibles en el aula
35 Indicación de las dificultades que suelen ser habituales en esa materia, sugiriendo algunas vías para afrontarlas
11 El aula permite trabajo individual, por equipos y movilidad a los alumnos
28 Eficiencia comunicativa con que se explican los contenidos

Factor 2 Docente Tecnológico

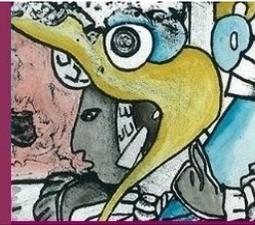
En un mundo tecnológico como el actual, el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación constituye un plus en la docencia universitaria, el segundo factor se ha denominado Docente Tecnológico, para este todo el que hacer de la enseñanza está influido por el método científico (observación, hipótesis, experimentación y teoría), y por lo tanto, la organización didáctica esta sistematizada; es decir, en ella esta detallada qué es lo que se debe hacer, y a la vez esta mediado en mayor medida por el uso de las TICs como herramienta de aprendizaje. Ver cuadro Factor 2

Respecto a la planificación de la enseñanza suele estar basada en una programación con fuerte arraigo en la secuenciación de objetivos dirigidos a adquirir conocimientos y capacidades, es necesario poner lo que se debe aprender, para conocer las intenciones de lo que enseñamos.

-- para mí cumpliendo los objetivos de cada clase se pude alcanzar el objetivo principal de la unidad y el aprendizaje esperado del semestre--



EVALUACIÓN DEBATE 2014



Cuánto mejor hecha esté la programación y cuánto más se cumpla, siguiendo todas las actividades en su totalidad, más cerca estará el éxito de la enseñanza, por consiguiente el profesor utiliza muchas propuestas de trabajo para el alumno, lo que conlleva actividades con una secuencia de dependencia las unas de las otras.

Factor 2 Frases de Acuerdo

57 Incorporación de procesos o sistemas de simulación para el aprendizaje

89 Incorporación de las tics como recurso para la evaluación

53 Integración real de las Tics en el desarrollo de las disciplinas

54 Potencialidad de los medios. Nivel en que aportan enriquecimiento real de las estrategias didácticas

38 Indicación de fuentes de información utilizables y algunos consejos para su mejor uso

En este factor el docente se relaciona con los alumnos de diversas formas verbal, audiovisual, medios de comunicación, etc., pero se trata de una comunicación dirigida por el profesor, por consiguiente predomina la lección magistral como forma idónea de enseñanza, aunque esta metodología expositiva suele estar acompañada de una participación del alumnado que avala el quehacer del profesor.

Factor 3 Profesor Descubridor

En tercer factor encontrado es el que sigue la corriente del pensamiento empirista y se basa en la idea de que el alumno es capaz de reelaborar el conocimiento de cada disciplina, considera que al estudiante se le debe poner en situación de recrear los momentos fundamentales de cada disciplina, aunado a ello cree que el desarrollo de los procesos cognitivos principales hipótesis, deducciones, planificaciones, etc... debe ser autónomo.

--se tiene que estar recomponiendo en cada ocasión, no puedo ser el profesor que daba clases hace 20 años en ingeniería, con las mismas prácticas porque ya sería no pertinente, entonces pues, creo que estas prácticas van más bien responder las necesidades del contexto--

Se caracteriza por postular un método empirista e inductivo y en tener como meta el descubrimiento investigativo. La enseñanza se entiende como descubridora de todo el conocimiento, considera a los estudiantes como pequeños investigadores novatos que pueden obtener todos los aprendizajes importantes a través del contacto y la observación directa de la realidad, también se evidencia una alta importancia al trabajo colaborativo y vinculado. Ver cuadro Factor 3

Factor 3 Frases de Acuerdo

3 Relación nuestro programa con las otras materias de la carrera

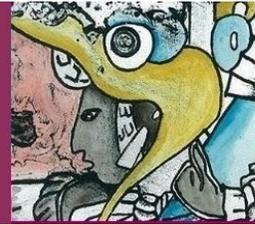
76 Participación en procesos de evaluación compartidos entre diversas disciplinas

73 Participación en experiencias de planificación compartida de nuestra disciplina con otras

70 Actividades fuera de las formales del aula: tutoría, actividades culturales, investigación...



EVALUACIÓN DEBATE 2014



- 75 Participación en experiencias o actividades interdisciplinares
- 74 Participación en experiencias de manejo compartido de materiales entre varias disciplinas
- 87 Ofrecer oportunidades de revisión de exámenes y nivel de efectividad de los mismos
- 53 Integración real de las Tics en el desarrollo de las disciplinas

Factor 4 Docente Constructor

El cuarto factor es aquel docente que en tiempos más recientes aparece un diversos textos dedicados en la profesión docente, para este la determinación de lo que sucede en la cabeza del alumno y el trabajo sobre sus esquemas mentales constituyen la base de un buen aprendizaje y suele ser identificado como constructivista, crítico, elaborador, reflexivo e investigador en el aula.

--una buena práctica empieza cuando tu docente piensas, en que necesita aquel al que vas a formar, entonces cuando empiezas a formar en ello, entonces si tiene que estructurar una serie de estrategias pero pensadas desde el otro, muchos de los docentes pensamos nuestra practica desde lo que nosotros queremos o pensamos--

El planteamiento básico del que parte es que el punto clave del aprendizaje es la mente del que aprende; por tanto, el diseño de todo proceso educativo tiene una base fuertemente condicionada por la psicología del aprendizaje, y, dentro de ésta, por las teorías constructivistas del aprendizaje.

-- el buen profesor para mí ha sido el que se ha quedado callado y el que me ha podido con su silencio cuestionar cosas, en este quedarse callado quiero decir, que me ha dejado ser--

El profesor con esta base, más que una programación, sigue una planificación negociada «del todo» que suele ser interdisciplinar con tendencia a la integración (Ver cuadro Factor 4), incluyendo aspectos como la distribución de las relaciones de poder dentro del aula, o mecanismos de evaluación que abarcan todos los componentes educativos, puesto que se considera que todos estos aspectos juegan un papel fundamental en los procesos del aprendizaje en las cabezas de sus alumnos.

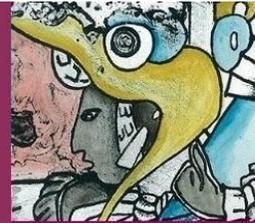
--no se piensan que objetivo voy a lograr sino que aprendizajes voy a promover, que es lo que va a lograr el otro, si se piensa en estrategias si se pienso en una planeación o creo que estos maestros lo piensan, si se piensa en una estructura lógica pero desde lo que el otro está necesitando para aprender no tanto para lograr objetivos crudos--

Factor 4 Frases de Acuerdo

- 46 Participación de los estudiantes para definir la metodología a seguir en el curso
- 56 Actividades integradoras con otras materias, exploración de nuevas situaciones de aprendizaje
- 22 Visión de conjunto de la disciplina para ir descendiendo a sus contenidos singulares



EVALUACIÓN DEBATE 2014



Factor 5 Docente Artesano

Finalmente el último factor hallado corresponde al docente autodidacta en cuestiones pedagógicas, que elabora su forma de trabajo a partir de su propia experiencia profesional en el aula, está en una búsqueda profesional autónoma, desarrolla su trabajo sin tener en cuenta influencias externas procedentes de otros campos del conocimiento, a veces compartiendo experiencias con compañeros, en diferentes fuentes se asocia a este modelo las denominaciones de artesano, humanista, activista, practicista, artista, naturalista y de estructuración-construcción.

--Primero conocer al alumno y conocerlo a través de un diagnóstico, no nada más un diagnóstico de mis contenidos sino un diagnóstico también de las expectativas que él requiere o de lo que él esté buscando--

En este caso, la organización de los procesos de enseñanza- aprendizaje se basa en sus rutinas; no se explicitan las intenciones reales e incluso se aparenta que no existen finalidades didácticas en la planificación. El quehacer se deja gobernar por los métodos de trabajo del docente, que son espontáneos, sin secuencia, sin seguir una concepción cientificista de observación, de hipótesis, de experimentación y conclusiones. Es disciplinar y tiende a la interdisciplinariedad.

--cuando un maestro tiene un tema, una asignatura o que está trabajando algo, no lo deja cuando sale del aula o de la escuela sino que se lo lleva y librería, museo, periódico que lee, ah dice esto, esto es lo que estoy haciendo, esto me sirve, esto me puede ayudar, no lo dejamos, no abandonamos.--

La concepción de las actividades es de tipo muy abierto y sin secuencia alguna, junto con las explicaciones del profesor se intercalan actividades y viceversa, en las experiencias de laboratorio, el profesor pretende, con los alumnos que están a su alrededor, seguir un modelo empírico-deductivo. Ver cuadro Factor 5

Este profesor presenta su metodología como activa, con grandes dosis de improvisación en la que «el hacer» es el hilo conductor de la marcha del alumno, pequeño grupo de alumnos o grupo-clase. No por ello deja de articularse una participación con preguntas en explicaciones del profesor, e incluso, la adecuación del uso de la clase magistral.

Factor 5 frases de acuerdo

10 Negociación con el alumno

60 Evitar que las TICs no supongan otro factor de discriminación con respecto a los estudiantes con menos recursos económicos

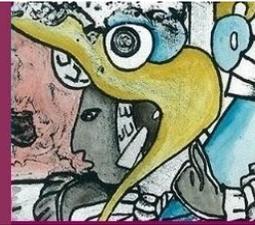
99 Indicadores del posicionamiento e imagen pública de nuestra facultad

Conclusiones y Comentarios finales

Los estudios de las Buenas Prácticas deben responder, como toda la investigación en el ámbito educativo, a un doble propósito: descriptivo-analítico y transformador vinculado a la mejora del objeto de estudio, es



EVALUACIÓN DEBATE 2014



decir, todo ello supone que las Buenas Prácticas deben ser consideradas en esa multiplicidad de niveles en los que se van desarrollando como son:

- ✓ El contexto en el que se produce la experiencia estudiada (social, cultural, económico, institucional, etc.),
- ✓ La situación actual de la iniciativa. Actividades que se desarrollan. Materiales creados, comparación entre los inicios y la situación actual.
- ✓ El impacto de la iniciativa y resultados mencionables: qué cosas han mejorado, en qué, con qué evidencias se cuenta. FODA actual de la Buena Práctica.
- ✓ La valoración de la situación por parte de los implicados: qué destacan de la experiencia, en qué sitúan la diferencia de otras prácticas habituales, cuáles son sus principales aportaciones
- ✓ Así como la Transferibilidad: qué sería transferible de esta buena práctica a otras situaciones

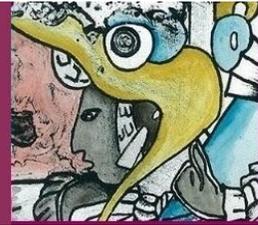
Finalmente es importante mencionar que existe una tercera y última etapa de esta investigación la cual se pretende llevar a cabo a partir del análisis de la técnica Q donde se obtendrán una serie de subgrupos de docentes donde se aplicará una entrevista en profundidad a un representante de cada factor resultante.

Bibliografía

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.
- Alvarez V., García E. y Gil J. (1999). Características de la docencia mejor evaluada por los alumnos en las diferentes áreas de enseñanza universitaria. *Revista Española de Pedagogía* 214, pp. 445-464.
- Alvarez V., García E. y Gil J. (1999). La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos. *Revista de Educación*, 319, 273 – 290
- Anne, A. (2003). Conceptualisation et dissémination des «bonnes pratiques » en *éducation : essai d'une approche internationale à partir d'enseignements tirés d'un projet*.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Barbier, J. M. (Dir.) (2000). *Analyse de la singularité de l'action*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Society Research in Higher Education and Open University Press.
- Bru, M. y Talbot, L. (2001). *Les pratiques enseignantes: une visée, des regards*. Les Dossiers des sciences de l'éducation, 5. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail
- Campo, V. R. y Restrepo, J. M. (2002). *La Docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá- Colombia: Javegraf
- Cid-Sabucedo, Alfonso., Pérez-Abellás, Adolfo y Zabalza, Miguel A. (2009). *Las prácticas de enseñanza declaradas de los "mejores profesores" de la Universidad de Vigo*. *RELIEVE*, v. 15, n. 2, p. 1-29.



EVALUACIÓN DEBATE 2014



- Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1990). Procesos de pensamiento de los profesores. En M. C. Wittrock (Dir.): **La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos**, pp. 444- 453. Barcelona: Paidós.
- De Miguel, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. **Revista de Educación**, 331, 13-34.
- Díaz, L (2005) **Buenas prácticas para la inclusión social** Cruz Roja Española
- Echeverr, S. J. (2001). **El diálogo intercultural. En C. Región, Tendencias Pedagógicas Contemporáneas** Medellín-Colombia: Pregón Ltda. (pp. 13-48).
- Fandiño, C. G. (2007). El pensamiento del profesor sobre la planificación en el trabajo por proyectos. Grado de transición. Bogotá, Colombia: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional
- Gimeno, S. J. (1999). Poderes inestables en educación (2ª. ed.). Madrid-España: Ediciones Morata. S.L.
- Guijarro R.B.; Raimondi G.M. (2000) Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina. Bogotá: Convenio Andrés Bello
- Huberman, M., Thompson, C. y Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En B. J. Bidle, T. L. Good y I. F. Goodson (Eds.), **La enseñanza y los profesores: Vol. I. La profesión de enseñar** (pp. 19-38). Barcelona: Paidós.
- Izquierdo, M. C. (2002). El profesor y su mundo. México: Trillas.
- Marcelo, G. C. (1986). Análisis de los procesos de pensamiento y toma de decisiones interactivas de profesores de E.G.B. **Revista Española de Pedagogía** (173), 415-431.
- Marcelo, G. C. (1987). El pensamiento del profesor. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Marcelo, G. C. (2001). La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio. En C. Marcelo, **La función docente** (pp. 9-26). Madrid: Síntesis.
- Panqueva, J. y Gaitán, R. C. (2005 a.). Contexto General. En R. C. Gaitán (Coord.), **Prácticas educativas y procesos de formación en educación superior** (pp. 9-13). Bogotá: Javegraf.
- Panqueva, J. y Gaitán, C. (2005 b.). Categorías de análisis. En C. Gaitán Riveros (Coord.), **Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior** (pp.14-50). Bogotá, Javegraf.
- Perafán, G. A., Reyes, H. L. y Salcedo, E. L. (2001). Acciones y Creencias. Tomo II. Bogotá, D.C.: Universidad Pedagógica Nacional- Colciencias-Bid.
- Pérez, A.I. (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En A. Villa (Coord.), **Perspectivas y problemas de la función docente** (pp. 128-148). Madrid: Narcea.
- Porlán, R. (1988). Del Pensamiento a la investigación. **Cuadernos de Pedagogía** (161), 22-24.
- Reyes, H. L. (2002). Investigación Pedagógica: Fundamento Central de Formación del docente universitario. Bogotá-Colombia: Icfes.
- Rodríguez, L.E. (2005). Guía de Buenas Prácticas en los programas de incorporación socio laboral de las entidades de UNAD. Madrid: UNAD
- Villar, A. L. (1988). Conocimiento, Creencias y teorías de los profesores. Murcia: Marfil, S.A.
- UNESCO. (1990) Comisión Interinstitucional. Informe Final: Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia, 5-9 de marzo de 1990. Nueva York, Nueva York: UNICEF.



EVALUACIÓN DEBATE 2014



- UNESCO (2000) Foro Mundial de Educación: Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos 1990-2000: una evaluación. Informe al Comité de Dirección de la Educación para Todos, Foro. París: UNESCO
- Zabalza, M. Á. (2003) Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea,
- Zabalza, M. A. (2004). Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES. Documento de trabajo.