



Excelencia

y buenas prácticas académicas
en instituciones educativas

Ana Hirsch Adler y Judith Pérez-Castro, coordinadoras

educación

iisue

En la esfera educativa, tanto la excelencia como las buenas prácticas se interesan por la innovación, la mejora del profesorado y la gestión de los procesos institucionales, con el fin de impactar favorablemente al estudiantado, así como a las instituciones educativas en general. Sin embargo, la discusión sobre la excelencia del personal docente ha encontrado resistencias en algunos sectores de la academia, que la ven como una imposición que busca homogeneizar las condiciones educativas y que no prioriza el análisis de lo que sucede en diferentes contextos y situaciones. Particularmente, en la educación superior, uno de los señalamientos es que se ha utilizado para supeditar el desempeño a sistemas de pago al mérito o a financiamientos adicionales para los profesores e investigadores. Sin negar la complejidad de esta situación, los trabajos que aquí se presentan buscan dilucidar otras dimensiones de la excelencia menos exploradas, como la función y formación docente, la evaluación y autoevaluación, la ética profesional, la inclusión educativa y las tutorías. Para ello, se consideran las opiniones y el sentir de los universitarios, quienes al emitir su voz articulan discursos en los que se apropian en forma crítica y propositiva de un relevante horizonte conceptual y de política educativa.

Excelencia

y buenas prácticas académicas
en instituciones educativas

educación

issue

Descarga más libros de forma gratuita en la página del [Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación](http://www.iisue.unam.mx/) de la Universidad Nacional Autónoma de México

**www.
iisue.
unam.
mx/
libros**

Recuerda la URL del libro al momento de citar utilizar.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

Colección Educación

Excelencia

y buenas prácticas académicas en instituciones educativas

Ana Hirsch Adler y Judith Pérez-Castro, coordinadoras



iisue

Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
México, 2022

Catalogación en la publicación UNAM

Nombres: Hirsch Adler, Ana, editor. | Pérez Castro, Judith, editor.
Título: Excelencia y buenas prácticas académicas en instituciones educativas / Ana Hirsch Adler y Judith Pérez-Castro, coordinadoras.
Descripción: Primera edición. | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2022. | Serie: IISUE educación.
Identificadores: LIBRUNAM 2136276 | ISBN 978-607-30-6096-7.
Temas: Enseñanza universitaria -- México -- Estudio de casos. | Efectividad docente. | Enseñanza efectiva.
Clasificación: LCC LB2331.E93 2022 | DDC 378.125—dc2

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego externos, conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Este libro es producto del proyecto de investigación “Estudio sobre la excelencia del profesorado del posgrado de la UNAM” y contó con el apoyo del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica, clave IN300217, de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM.

Coordinador editorial
Jonathan Girón Palau

Edición
Edwin Rojas Gamboa

Edición digital (PDF)
Estefanía Huelgas Morales

Diseño y fotografía de la cubierta
Diana López Font

Primera edición: 2022
Primera edición digital (PDF): 2022

DR© Universidad Nacional Autónoma de México,
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación,
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, Ciudad de México,
www.iisue.unam.mx
Tel. 55 56 22 69 86

ISBN: 978-607-30-6096-7
ISBN (PDF): 978-607-30-6336-4



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Hecho en México

ÍNDICE

- 9 Introducción
Ana Hirsch Adler
Judith Pérez-Castro
- 23 La excelencia en educación superior desde los estudios internacionales
Karla Kae Kral
- 45 Los académicos de posgrado y la excelencia en la enseñanza
Ana Hirsch Adler
- 71 Evaluación, autoevaluación y excelencia en la opinión del profesorado de la Universidad de Colima
Antonio Gómez Nashiki
- 95 La excelencia del profesorado universitario: entre prácticas y normas
Guadalupe Chávez González
María Concepción Treviño Tijerina
- 117 Rasgos de un buen profesor de comunicación y periodismo según los estudiantes
Araceli Noemí Barragán Solís

- 143 La docencia inclusiva en el contexto de la educación universitaria de excelencia
Judith Pérez-Castro
- 167 Ética de la organización y valores. Perspectiva de académicos de México y Venezuela
Douglas Antonio Izarra Vielma
- 191 Profesores excelentes que forman nuevos docentes
Cecilia Salomé Navia Antezana
María Guadalupe Guzmán Villa
Douglas Antonio Izarra Vielma
- 215 Responsabilidad social universitaria y excelencia del profesorado en dos programas de educación
Juan Martín López-Calva
Martha Leticia Gaeta González
María del Carmen de la Luz Lanzagorta
- 239 Un modelo holístico de excelencia para las buenas prácticas en las tutorías del bachillerato
Víctor León-Carrascosa
María José Fernández-Díaz
- 263 La excelencia del profesorado y la adversidad. El caso de la Escuela Normal de Guanajuato
Karin Yovana Quijada Lovatón
- 285 Siglario
- 289 Acerca de los autores

Ana Hirsch Adler

Judith Pérez-Castro

En 1998, se celebró la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, planeada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Ahí, por primera vez, la excelencia se convirtió en un tema de discusión entre los especialistas en el campo. Fundamentalmente, se planteaba que la pertinencia era un asunto pendiente para las instituciones educativas y que se tenía que lograr no sólo a través de la formación de profesionales competentes, críticos y éticos, sino además atendiendo las necesidades más apremiantes de la sociedad en esos momentos, como la pobreza, el hambre, la violencia, las enfermedades, el analfabetismo y el deterioro del medio ambiente (UNESCO, 1998). También, se hacía un llamado para fortalecer las competencias pedagógicas, actualizar los planes de estudio y métodos de enseñanza y estimular la formación continua de los académicos, a fin de generar condiciones para garantizar la excelencia en la docencia y la investigación (UNESCO, 1998).

Sin embargo, los orígenes de la excelencia académica se remontan mucho más atrás. Algunos autores (Healy, 2000; Glassick, Taylor y Maeroff, 2003) lo remiten a las estrategias para el mejoramiento del trabajo académico, que emergieron a partir de la década de los ochenta en el contexto del debate en torno a la calidad que, entre otras cosas, puso sobre la mesa la compleja relación entre la docencia y la investigación universitaria, así como las posibilidades de evaluar éstas y otras funciones desarrolladas por los académicos.

Desde esta perspectiva, la noción de excelencia quedó vinculada al logro de ciertos indicadores, como el mejoramiento de los niveles de habilitación y la productividad académica; esta última fue medida a través de las publicaciones, patentes, proyectos financiados y formación de recursos humanos, todo ello relacionado con el pago de estímulos económicos. Otros aspectos considerados fueron el uso eficiente de los recursos, la rendición de cuentas y la internacionalización de los programas educativos (Acosta, 2014).

Recientemente se ha propuesto un enfoque crítico de la excelencia en el que, según Skelton (2005), se reconoce que éste es un concepto en disputa, en el que se entrecruzan el contexto y la historia con las distintas visiones que los sujetos educativos, profesores, estudiantes y directivos han construido en torno a él. Por ello, se cuestiona que exista una sola forma de lograr la excelencia o de ponerla en práctica, y se asume que detrás de ella coexisten diferentes ideologías educativas y distintos modelos sobre el educador, con sus respectivos supuestos y valores, que deben hacerse explícitos y someterse al análisis de los involucrados. Esta perspectiva conlleva el cuestionamiento de las políticas educativas que se han elaborado, tanto de la educación superior en general, como de los académicos en particular; promueve la investigación, la reflexión y el cambio, con base en la libertad de elección y en la responsabilidad que como personas y profesionales tenemos hacia los otros. Exige de los académicos una actitud crítica e informada que vaya más allá de la aceptación y la puesta en marcha de las disposiciones elaboradas por los “expertos” y políticos. Sobre todo, busca recuperar las voces que han sido subordinadas o excluidas y reconocer el lugar que éstas tienen en el cambio social y educativo.

De tal modo, como sucede con otros conceptos en el campo de las ciencias sociales, sobre la excelencia académica solemos encontrar, más que una definición precisa, caracterizaciones de lo que ésta implica. Se la ha relacionado con la investigación de alto nivel, la buena docencia, el desarrollo de buenos ambientes para el aprendizaje, el compromiso profesional y la reflexión crítica de lo que se hace. En suma, podemos decir, retomando a Nixon (2007), que la excelencia es una noción en permanente construcción, que más que apuntar hacia

un estado de cosas por alcanzar, remite a un proceso de constante crecimiento, desarrollo y florecimiento.

Uno de los temas vinculados con la excelencia académica es el de las buenas prácticas. Aunque sus orígenes se han atribuido a los ámbitos empresarial y de la gestión pública, en educación, las buenas prácticas se remiten principalmente al conocimiento que construyen los profesores a partir de su formación y su experiencia, y que contribuyen al logro de los aprendizajes (Jerí, 2008). Tanto la excelencia como las buenas prácticas se interesan por la innovación, la mejora del profesorado y la gestión de los procesos institucionales, con el fin de impactar favorablemente al estudiantado, en primer lugar, y a los centros educativos en general.

En la literatura especializada y los trabajos empíricos puede encontrarse una multiplicidad de rasgos sobre las buenas prácticas académicas; sin embargo, no hay un acuerdo acerca de lo que éstas significan. Montané (2019: 5) las considera “acciones e innovaciones realizadas por los/las docentes para propiciar el aprendizaje de sus estudiantes, formarlos integralmente y favorecer los procesos cognoscitivos complejos”. En el campo de la educación, se conciben como prácticas exitosas que contribuyen al desarrollo o implementación de un modelo, diseño, metodología, estrategia o proceso de gestión que conlleve a una mejora, es decir, que favorezca la innovación (Cevallos, Alcívar y Cordero, 2019).

Para Gradaille y Caballo (2016), las buenas prácticas tienen cuatro rasgos básicos: innovación, eficacia, sostenibilidad y replicabilidad de las iniciativas. Las definen como acciones flexibles y replicables que generan cambios con base en la reflexión, la intencionalidad, la regularidad y la organización en su diseño, desarrollo y evaluación. Contribuyen a dar respuesta a las necesidades de los sujetos y a sus expectativas, mejorando los estándares de un servicio de acuerdo con las pautas éticas y técnicas, así como en la misión y los valores de las organizaciones donde se llevan a cabo.

Específicamente, sobre la educación superior, The Quality Assurance Agency for Higher Education (Montfort University Leicester, 2018: 2) sostiene que las buenas prácticas:

están más allá de los estándares prácticos o de aquello que requiere realizarse. Incluye los modos establecidos de trabajar que han sido modificados y mejorados, innovaciones exitosas sobre asuntos específicos y que identifican maneras de trabajar que han obtenido resultados positivos y pueden ser transferidos a través de programas, departamentos [y] facultades.

Tanto en la excelencia como en las buenas prácticas, es importante reconocer las diferencias y coincidencias planteadas por la investigación educativa. Con respecto a los académicos, por ejemplo, se ha señalado la enorme diversidad que podemos encontrar entre ellos, dependiendo del país, el tipo de institución, el nivel educativo, el perfil profesional y las condiciones de trabajo. El contexto, pues, es un elemento primordial en todas las investigaciones sobre estas temáticas.

A la par, es posible encontrar diversas características y rasgos acerca de lo que se considera como un *buen profesor*, entre otros: estar al día en su campo disciplinario o profesional, conocer bien las materias que se imparte y preparar bien las clases, reconocer las necesidades de los alumnos e incorporar diversos aspectos éticos, como la conducta responsable, el compromiso y el respeto. También encontramos que los académicos tienden a priorizar ciertos aspectos, como lo cognitivo y las formas de enseñanza, mientras que los alumnos ponderan otros, como la buena interacción entre docentes y estudiantes, el buen clima de las clases y el cumplimiento de las obligaciones por parte de los maestros.

Las investigaciones que se recopilieron en esta obra aportan elementos para analizar la excelencia y las buenas prácticas académicas, y conocer algunas instituciones. Además, se utilizaron distintas aproximaciones metodológicas, como el análisis documental de la literatura especializada y de documentos institucionales, la aplicación de una escala de actitudes, cuestionarios de preguntas abiertas, entrevistas a profesores y estudiantes, así como análisis comparativos entre establecimientos educativos y entre los instrumentos empleados para la recopilación de información empírica. La utilización de distintas herramientas enriquece la manera de llevar a cabo los

estudios sobre este asunto. Los esfuerzos comparativos entre instituciones nacionales e internacionales son especialmente relevantes porque aportan elementos para la comprensión de distintas realidades y permiten ampliar los marcos de referencia en este campo.

Todos los autores toman distancia de una visión homogeneizadora de la excelencia del profesorado y eligen una postura crítica, que considera las percepciones, ideas y situaciones que viven los profesores en su labor cotidiana. Los trabajos pueden ser retomados para la realización de estudios en otros niveles educativos, tanto por los aspectos teóricos y metodológicos, como por los resultados encontrados, según lo expresado por los profesores y estudiantes. En general, se sostiene una visión positiva, en la que el docente se convierte en una figura modelo, que emplea distintas estrategias para la enseñanza y genera innovaciones y cambios en los procesos.

ESTUDIO SOBRE LA EXCELENCIA DEL PROFESORADO DEL POSGRADO DE LA UNAM

Esta obra es el resultado de un proyecto colectivo en el que participó un grupo de académicos pertenecientes a 13 instituciones de educación superior (IES), la mayoría de México y dos del extranjero. La UNAM compartió el proceso y los resultados con los equipos de trabajo de dichas universidades. Desde ahí, cada una diseñó su propio proyecto.

En todos los casos, además de la construcción de los marcos teóricos sobre la temática, la investigación buscó recuperar, a partir de trabajo empírico, la experiencia de los académicos con respecto a la excelencia y las buenas prácticas. La pregunta central de la que partió la UNAM es la siguiente: ¿Cuáles son los indicadores más relevantes que los profesores de posgrado consideran que caracteriza a un profesor excelente?

Para la elaboración del marco teórico, se consultaron diversas bases de datos y se obtuvo un gran número de referencias, tanto nacionales como internacionales. Varias de ellas se compartieron entre todos los autores del libro, lo que permitió la configuración de un

ámbito común que, a su vez, permitió dar sentido a las diferentes dimensiones de la excelencia que se abordan en cada capítulo. Los trabajos buscan ir más allá del proyecto de investigación y aportar al análisis de la situación de los académicos recuperando sus experiencias como investigadores y docentes, en un contexto en el que las demandas sociales hacia las IES se incrementan, las funciones del profesorado se diversifican y cada vez hay una menor disponibilidad de recursos públicos para la educación.

En cuanto al trabajo empírico, las investigaciones son básicas, de alcance descriptivo y, en varias de ellas, se combinan estrategias cuantitativas y cualitativas. Sus resultados podrán ser empleados por otros investigadores y por estudiantes que aborden temas relacionados con el campo temático en estudio.

Específicamente, sobre el tema de la excelencia del profesorado, en México, se ha escrito poco, comparado con lo realizado sobre las buenas prácticas de la enseñanza en la educación superior. Llama la atención que la mayoría de las referencias consultadas por los autores del libro no provienen de México, sino principalmente de países europeos y de Estados Unidos. Lo anterior probablemente obedece a que en nuestro país existe mayor preferencia por el término de *calidad*, por encima del de *excelencia* que, como hemos dicho, es un concepto polisémico, crítico y controvertido. Asimismo, la discusión respecto a la excelencia del profesorado ha encontrado ciertas resistencias en algunos sectores del profesorado, quienes la ven como una imposición que busca homogeneizar las condiciones educativas y que no prioriza el análisis de lo que sucede en diferentes contextos y situaciones.

Particularmente en la educación superior, uno de los señalamientos más importantes es que, más que buscar el mejoramiento del profesorado, estos temas se han utilizado para supeditar el desempeño a sistemas de pago al mérito o a financiamientos adicionales para ellos o para las instituciones, lo cual ha debilitado las condiciones laborales al acrecentar el interés en cumplir con ciertos estándares e indicadores de productividad, lo que ha desgastado el propio trabajo académico.

De este modo, sin negar la complejidad de esta situación, los trabajos que aquí se presentan buscan dilucidar sobre otras dimensiones de la excelencia, menos exploradas, que son labores que el profesorado desarrolla, tales como la evaluación, la formación ética, la inclusión o el vínculo con otros sectores externos a las instituciones educativas, y que a veces quedan un tanto opacadas por otras funciones que se consideran de mayor importancia.

Igualmente, coincidimos en la distinción que hacen Bolívar y Caballero (2008) entre excelencia en la enseñanza, que es exclusiva de lo que los profesores y alumnos hacen en el aula, tiene carácter privado y se fundamenta en las estrategias del *buen hacer*, y la excelencia visible en la enseñanza, que se entiende como una forma de investigación, sus resultados necesariamente son objeto de valoración pública y su reelaboración y reconstrucción quedan en manos de todos los miembros de la comunidad universitaria.

Finalmente, consideramos que los trabajos consultados y analizados constituyen un aporte significativo que va más allá de los proyectos de investigación que les dieron origen, y pueden ser empleados por académicos y alumnos que quieran reflexionar sobre el sentido y alcances que la excelencia tiene en el trabajo cotidiano que realiza el personal docente.

PROPÓSITOS Y CONTENIDO DE LA OBRA

El principal objetivo es contribuir a la discusión sobre el tema de la excelencia desde la perspectiva de los sujetos educativos, es decir, desde las percepciones, opiniones e ideas que los profesores y estudiantes de nivel superior tienen en torno a las funciones que desempeñan.

Nos parece significativo que se haya logrado articular la excelencia con otras dimensiones del trabajo académico, como es el caso de la ética profesional, la ética de las organizaciones, los valores, las prácticas educativas y las normas institucionales. También se ha abordado su relación con la evaluación y autoevaluación del profesorado universitario, los rasgos de los profesores de una carrera universitaria, la inclusión, la responsabilidad social y las tutorías. Esto

da cuenta de la complejidad de este campo temático, lo que permite ampliar la mirada en torno a lo que hacen los buenos profesores.

Un tercer propósito es aportar a la identificación y análisis de algunos indicadores y rasgos que favorecen al desarrollo de buenas prácticas académicas, desde las dimensiones anteriormente mencionadas, y que pueden ser retomadas para estudios de tipo comparativo sobre los profesores de educación superior.

Los equipos de investigación que participaron en este libro son los siguientes. De México, la UNAM, la Universidad de Colima (UCOL), la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad Ajusco, la Escuela Normal Valle del Mezquital (ENVM), ubicada en el Estado de Hidalgo, y la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato (ENSOG). Las dos instituciones extranjeras que colaboraron son la Universidad Complutense de Madrid (UCM), de España, y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), de Venezuela.

ORGANIZACIÓN DEL LIBRO

El primer capítulo, denominado “La excelencia en educación superior desde los estudios internacionales”, escrito por Karla Kae Kral, de la Universidad de Colima, afirma que, en el contexto de la globalización, cada vez más las universidades se ven obligadas a demostrar su eficacia, al mismo tiempo que se imponen políticas económicas de austeridad. También analiza la concepción y dimensiones de la excelencia en educación superior a partir de una investigación documental apoyada en publicaciones internacionales del área de educación y humanidades. Se encontraron dos paradigmas, uno afín a la calidad educativa y al neoliberalismo, y otro de carácter crítico. Se plantea que, en general, la percepción del profesorado y del estudiantado universitarios no coincide con las reformas neoliberales, sino que tiende a relacionar la excelencia con aspectos personales, afectivos y cualitativos. La autora concluye que las políticas neoliberales son las

que han cobrado más fuerza y que, frente a ellas, el profesorado está perdiendo las condiciones para brindar una atención personalizada a sus estudiantes.

El capítulo dos, “Los académicos de posgrado y la excelencia en la enseñanza”, de Ana Hirsch Adler, busca dar cuenta de los resultados generados a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué significa para usted ser un académico de excelencia? y ¿Qué características identificaría usted en los buenos profesores?, que se aplicaron a 34 académicos de posgrado. Se revisaron dos conceptos: la excelencia en el ámbito de la educación superior y la excelencia en la enseñanza, lo que permitió reconocer que sobre éstos existen tres posturas diferentes. Una de ellas sostiene que la excelencia es apropiada para el desarrollo de las universidades; la segunda presenta una visión crítica, pues considera el modelo como parte de una ideología neoliberal, y la tercera busca recuperar las propuestas contextualizadas de los profesores universitarios, como son, por ejemplo, el concepto de agencia, las relaciones entre los sujetos, la libertad académica, la relación pedagógica, la subjetividad y las oportunidades para el desarrollo personal y profesional.

El siguiente trabajo, de Antonio Gómez Nashiki, revisa la manera en que los profesores de posgrado de la Universidad de Colima llevan a cabo el proceso de evaluación en relación con sus conocimientos, saberes y principios. Los resultados se produjeron a partir de dos estrategias metodológicas: la aplicación del Cuestionario para la selección de indicadores de la excelencia docente universitaria (Fernández-Cruz y Romero, 2010) y la realización de entrevistas en profundidad. Se identificó que la excelencia y la evaluación son procesos complejos que contemplan diferentes acciones para valorar las actitudes y habilidades de los estudiantes, mientras que la autoevaluación se caracteriza por la experiencia y seguridad que cada académico tiene de su práctica. El capítulo considera las concepciones de los entrevistados con respecto a la excelencia y particularmente a la excelencia en la evaluación y autoevaluación, la reflexión de la práctica docente y las estrategias que utilizan para evaluar su desempeño cotidiano.

El capítulo cuatro, “La excelencia del profesorado universitario: entre prácticas y normas”, de Guadalupe Chávez González y María Concepción Treviño Tijerina, es un estudio descriptivo que, al igual que el anterior, se realizó aplicando el cuestionario de Fernández-Cruz y Romero (2010) a una muestra de profesores de la UANL. El instrumento, organizado en 10 dimensiones, permitió observar que la innovación de la enseñanza y la actualización son las cuestiones más valoradas por los docentes de dicha institución, junto con otros rasgos como conocer la materia que se enseña, vincular la enseñanza con el mundo profesional y promover la implicación de los alumnos en sus aprendizajes. Se destaca que los profesores tienen una visión positiva de la enseñanza, aunque los aspectos relacionados con la investigación obtuvieron bajos puntajes.

El siguiente trabajo, “Rasgos de un buen profesor de Comunicación y Periodismo según los estudiantes”, de Araceli Noemí Barragán Solís, se desprende de una investigación realizada con alumnos de la licenciatura en Comunicación y Periodismo de la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES-A) de la UNAM. Se presenta un acercamiento teórico respecto a la excelencia del profesorado y a la importancia que tienen las opiniones de los estudiantes sobre el desempeño de un docente extraordinario o destacado. La información se analizó y ordenó en las siguientes categorías: cognitiva, técnica, ética, social y afectivo-emocional que, en conjunto, agrupan 90 subcategorías. Los resultados muestran que, para los alumnos, el buen profesor es aquel que, además de enseñar, se preocupa por formar a profesionales para que enfrenten sus propios desafíos y construyan conocimientos nuevos. Otras características destacadas son la buena comunicación, la realimentación del conocimiento y la pasión por la materia.

Por su parte, Judith Pérez Castro, en el capítulo “La docencia inclusiva en el contexto de la educación universitaria de excelencia”, discute la relación entre inclusión, equidad y excelencia para considerar aquellos factores que, desde la perspectiva de los estudiantes entrevistados, favorecen u obstaculizan esta función sustantiva. En el texto, se plantean algunos asuntos centrales de la universidad inclusiva para, después, enfocarse en las condiciones de la docencia

con estas características. Se presentan dos modelos para el desarrollo docente: Mejorar la calidad de la educación para todos, y la propuesta elaborada por la Asociación para el Acceso a la Educación Superior y la Discapacidad (AAESD). El trabajo empírico se realizó en dos IES públicas: la UNAM y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). Se concluye que los profesores suelen hacer ajustes para mejorar las condiciones del curso y la evaluación, además de que tratan de establecer buenas relaciones con sus alumnos. Sin embargo, por otra parte, se destaca la necesidad de contar con más información y formación sobre la discapacidad y la inclusión.

El capítulo siete, “Ética de la organización y valores. Perspectiva de académicos de México y Venezuela”, de Douglas Antonio Izarra Vielma, pone en relación los valores que se promueven en los académicos de dos instituciones: la UNAM y la UPEL de Venezuela. El marco teórico proviene de una de las diversas éticas aplicadas, específicamente la de las organizaciones, dirigida a la excelencia del profesorado universitario. La información se desprende de la pregunta: ¿Cuáles son los cinco valores básicos que la universidad debería promover con sus académicos? El autor destaca la similitud entre los principales valores en las dos instituciones, tales como honestidad, responsabilidad y respeto. Pero, al mismo tiempo, se señalan elementos característicos de cada contexto; en la UNAM, por ejemplo, las competencias cognitivas y los principios del trabajo académico, y en la UPEL, las competencias sociales, la identificación institucional y la afectividad. Es importante mencionar que los valores encontrados se vinculan también con documentos institucionales significativos, como son los códigos de ética.

El octavo capítulo, “Profesores excelentes que forman nuevos docentes”, de Cecilia Salomé Navia Antezana, María Guadalupe Guzmán Villa y Douglas Antonio Izarra Vielma, analiza las percepciones de los estudiantes normalistas sobre el impacto que tiene la interacción con sus profesores y aborda un aspecto de la ética profesional asociado con el estudio de la excelencia del profesorado. El enfoque teórico retoma la noción de distanciamiento ético, de Paul Ricœur (2010) y el enfoque de las capacidades, de Martha Nussbaum (2012). La formación se entiende como un proceso com-

plejo que abarca al ser humano en su condición personal y social, en relación consigo mismo y con los otros. El trabajo empírico se realizó con estudiantes de la ENVM y el análisis se centró en sus ideas sobre el buen profesional. Se encontró que los sujetos priorizan las experiencias apegadas a la tradición y con una valoración afectiva. Lo anterior tiende a acercarse a una visión crítica y ética frente a las posiciones dominantes y conservadoras de la docencia.

En el capítulo nueve, “Responsabilidad social universitaria y excelencia del profesorado en dos programas de educación”, Juan Martín López Calva, Martha Leticia Gaeta González y María del Carmen de la Luz Lanzagorta discuten las buenas prácticas y la responsabilidad social de los docentes universitarios. A partir de los conceptos principales que configuran la reflexión sobre el concepto de excelencia, consideran que una de sus dimensiones es la de responsabilidad social universitaria (RSU), entendida como la previsión y evaluación de los impactos que generan las prácticas docentes. El trabajo empírico implicó la realización de entrevistas en dos programas: la licenciatura en Procesos Educativos, de la BUAP, que tiene carácter público, y la de Psicopedagogía, perteneciente a la UPAEP, de índole privada. Los resultados muestran que, si bien hay un interés por la responsabilidad social, los profesores no disponen de un marco común para desarrollarla. Los impactos más señalados por los entrevistados fueron los sociales y los educativos y, en menor grado, los cognitivos y organizacionales.

El décimo capítulo, “Un modelo holístico de excelencia para las buenas prácticas en las tutorías del bachillerato”, de Víctor León Carrascosa y María José Fernández-Díaz, busca conocer el funcionamiento de la acción tutorial en la educación media superior de la UNAM a través de cuatro dimensiones: planificación, tareas del tutor, desarrollo y evaluación, que constituyen el modelo construido por los propios autores para analizar esta función. La investigación es cualitativa, de tipo descriptivo; sus antecedentes provienen de una amplia revisión bibliográfica sobre este tema, así como de lo desarrollado previamente en un estudio implementado con estudiantes de este mismo nivel en España. Para el trabajo empírico, se entrevistó a los coordinadores de tutoría en la Escuela Nacional Prepa-

ratoria (ENP) y en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Los resultados evidencian la adecuación del modelo en la práctica educativa, lo que aporta una herramienta de utilidad para la organización y evaluación de los centros educativos.

El último trabajo, “La excelencia del profesorado y la adversidad. El caso de una Escuela Normal de Guanajuato”, de Karin Yovana Quijada Lovatón, hace referencia a las dificultades que enfrentan los profesores para apartarse de cuestiones rígidas ligadas a aspectos técnicos y curriculares, lo que les deja poco espacio para innovar en la docencia y en la investigación. Se aplicó un cuestionario a los estudiantes del séptimo semestre de algunas licenciaturas de la escuela normal, lo que permitió localizar y entrevistar a 10 profesores resilientes que lograron construir sus propios procesos educativos. Los testimonios resultan de gran interés porque se trata de docentes que trabajaron en zonas semirurales y dan cuenta de las enormes carencias y el escaso apoyo que recibieron de las instituciones educativas, donde laboraron durante muchos años. Por tratarse de profesores innovadores y fuertemente comprometidos con la educación de sus alumnos, la autora puede afirmar que se trata de profesores excelentes.

REFERENCIAS

- Acosta, Adrián (2014), “Gobierno universitario y comportamiento institucional: la experiencia mexicana, 1990-2012”, *Bordón*, vol. 66, núm. 1, pp. 31-44.
- Bolívar, Antonio y Katia Caballero (2008), “Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 46, núm. 8, pp. 1-10, <<https://rieoei.org/RIE/article/view/1894>>, consultado el 15 de octubre, 2020.
- Cevallos, Doris, Isidro Alcívar y Graciela Cordero (2019), “Introducción”, en Doris Cevallos, Graciela Cordero e Isidro Alcívar (coords.), *Buenas prácticas en educación superior*, Valencia, Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de Valencia, pp. 6-8, <<https://www.toinn.org/wp-content/uploads/2019/04/Toinn-bue>

- nas-practicas-en-educacion-superior.pdf>, consultado el 12 de octubre, 2019.
- Fernández-Cruz, Manuel y Asunción Romero (2010), “Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada”, *Revista Portuguesa de Pedagogía*, vol. 44, núm. 1, pp. 83-117, <https://doi.org/10.14195/1647-8614_44-1_4>, consultado el 10 de agosto, 2015.
- Glassick, Charles, Mary Taylor y Gene Maeroff (2003), *La valoración del trabajo académico*, México, ANUIES.
- Gradaille, Rita y María Belén Caballo (2016), “Las buenas prácticas como recurso para la acción comunitaria: criterios de identificación y búsqueda”, *Contextos Educativos*, núm. 19, pp. 75-88, <<https://publicacionesunirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2773/2667>>, consultado el 13 de octubre, 2019.
- Healy, Mick (2000), “Developing the scholarship of teaching in higher education: a discipline-based approach”, *Higher Education Research and Development*, vol. 19, núm. 2, pp. 169-189.
- Jerí, Doris (2008), “Buenas prácticas en el ámbito educativo y su orientación a la gestión del conocimiento”, *Educación*, vol. 17, núm. 32, pp. 29-48.
- Montané, Alejandra (2019), “Presentación de las buenas prácticas en educación superior”, en Doris Cevallos, Graciela Cordero e Isidro Alcívar (coords.), *Buenas prácticas en educación superior*, Valencia, Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de Valencia, pp. 4-5, <<https://www.toinn.org/wp-content/uploads/2019/04/Toinn-buenas-practicas-en-educacion-superior.pdf>>, consultado el 12 de octubre, 2019.
- Montfort University Leicester (2018), “Good practice in higher education”, <<https://www.dmu.ac.uk/<university-governance>>>, consultado el 1 de octubre, 2019.
- Nixon, Jon (2007), “Excellence and the good society”, en Alan Skelton (ed.), *International perspectives on teaching excellence in higher education: Improving knowledge and practice*, Routledge, pp. 1-31.
- Skelton, Alan (2005), *Understanding teaching excellence in higher education. Towards a critical approach*, Nueva York, Routledge.
- UNESCO (1998), *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*, París, UNESCO.

LA EXCELENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LOS ESTUDIOS INTERNACIONALES

Karla Kae Kral

INTRODUCCIÓN

En el contexto de la globalización económica y la transición hacia la sociedad del conocimiento, cada vez más las IES tienen que “demostrar su valor” mientras experimentan las repercusiones de las políticas económicas de austeridad, bajo la presión externa para rendir cuentas y comprobar excelencia en los resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje (DeCourcy, 2015). En el ámbito universitario, la excelencia está asociada con el prestigio institucional y, en algunos países, se utiliza como una medida para otorgar o restringir los recursos. Se ha convertido, por consiguiente, en una alta prioridad e incluso forma parte de la misión de las IES (Fitzmaurice, 2010). Sin embargo, el cómo definirla y medirla en el siglo XXI es una “tarea hercúlea” (DeCourcy, 2015: 1).

En la esfera de la enseñanza y el aprendizaje, hay un foco de atención en las universidades, como es evidente por el número de centros de excelencia docente que se han creado en las dos últimas décadas. Por ejemplo, Roberts (2013: 108) menciona que una búsqueda por Google con la frase: centro para la excelencia en enseñanza y aprendizaje (*center for excellence in teaching and learning*) arrojó 361 000 resultados. Pero, ¿bajo qué noción se define? ¿Cómo se mide? ¿Qué cualidades tiene una o un docente excelente?

El propósito de este capítulo es profundizar en cómo se concibe la excelencia y qué dimensiones o cualidades destacan en la docencia

en educación superior. La metodología que se aplicó fue la revisión documental de publicaciones en revistas y bases de datos especializadas en educación y humanidades. La búsqueda se concentró en las publicaciones del contexto internacional, es decir, la producción de conocimiento sobre el tema en países fuera de México.

Hubo tres periodos de búsqueda: agosto-octubre de 2016; mayo-junio de 2017 y febrero-mayo de 2019. Los términos empleados para buscar la información fueron: excelencia en la educación superior (*excellence in higher education*), excelencia en la enseñanza en la educación superior (*teaching excellence in higher education*), excelencia en educación superior y excelencia docente en educación superior. Algunas bases de datos que se emplearon fueron: Springer, EBSCO Host Academic Search Complete, Wiley, Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc) y Dialnet. Después de las indagaciones iniciales, se identificaron revistas especializadas y se revisaron sus índices para identificar artículos relevantes al tema.

En total, se hallaron 172 fuentes (45 en español y 82 en inglés). La información encontrada incluye artículos de investigación, libros, capítulos de libros, informes, guías y reseñas de libros. De todo lo encontrado, se hizo una selección de lo más relevante. Cabe señalar que los textos abarcan el periodo de 1976 a 2019.

Desde una perspectiva cualitativa, interpretativa y comprensiva, se analizó la información, ya que es un proceso que significa “captar exhaustivamente lo que dicen los textos” y “reconstruir” los resultados o un saber previo con el fin de observar un “nuevo objeto de reflexión” (Gómez, 2010: 230). En el caso de esta investigación, el objeto de reflexión se centró en definir paradigmas para conceptualizar la excelencia en el ámbito de la educación superior y asimismo discernir las características que definen la excelencia docente. Se elaboraron cuadros comparativos de las fuentes, con el fin de distinguir conceptos, metodologías, hallazgos pertinentes y ejes temáticos.

La primera sección aborda la discusión de dos paradigmas para conceptualizar la excelencia; uno vinculado con la calidad educativa (el dominante) y otro desde una visión crítica. En la segunda, se

presenta un análisis de 25 estudios sobre la percepción de la excelencia por parte del profesorado y del estudiantado. Para concluir, se hicieron reflexiones acerca de las fuentes consultadas, los contenidos encontrados y el significado para la práctica docente en educación superior.

EL CONCEPTO DE “EXCELENCIA” EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Se determinaron dos posturas básicas. Por un lado, aquella asociada con una noción empresarial de la calidad educativa y los correspondientes procesos de evaluación implicados en la mejora continua de las IES. Por el otro, la relacionada con una crítica de la base neoliberal y neoconservadora de los modelos de calidad y excelencia dominantes, enfocados en la economía y en la eficiencia y la eficacia. A continuación, se presenta una discusión al respecto.

Excelencia vinculada con la calidad y la evaluación educativa

Desde la década de los ochenta, tanto la excelencia como la calidad educativas han ocupado un lugar central en las reformas educativas. Ambos términos son ambiguos, pero como señala Vidal (2004: 1), “comparten la misma esencia, relacionada con aquella propiedad o conjunto de propiedades que hacen que una cosa se distinga de otras de su misma especie”; se asocian con un grado o nivel superior como algo extraordinario, y la búsqueda de la calidad y la excelencia educativas requiere su evaluación en relación con un marco de criterios o estándares.

Zajda (2014) menciona que uno de los efectos de la globalización es la adopción por parte de las IES de un modelo empresarial y una ética corporativa de eficiencia, rendición de cuentas y gerencialismo con fines lucrativos. De forma similar, Gautier (2007: 31) argumenta que el concepto “calidad de la educación” surgió en un

contexto histórico específico, directamente vinculado con el utilitarismo, los modelos de producción fordista y con las teorías neoclásicas del desarrollo económico, donde el énfasis se centra en la calidad de los resultados y del producto final.

Bajo esta “conceptualización moderna de la calidad”, las normas internacionales ISO prevalecen en la definición de la calidad educativa al considerar que el servicio prestado cumple con propiedades o características que lo distinguen y que, además, está adaptado a las necesidades y expectativas del cliente (Vidal, 2004: 2). En este contexto, se han creado sistemas de gestión y aseguramiento de la calidad para garantizar el servicio prestado.

Bogue (1998) identifica cuatro enfoques de estos sistemas. El primero se considera “tradicional”, pues se orienta a acreditar, evaluar y posicionar programas a través de revisiones por pares y estándares externos. Ruben (2007) lo denomina como la perspectiva de recursos y reputación. El segundo está basado en la evaluación y los resultados, con un énfasis en la performatividad y en evidencias tomadas de múltiples fuentes. La *gestión de calidad total*, desarrollado por W. Edwards Deming, es el tercero, orientado a la mejora continua y a la satisfacción del cliente. Finalmente, la rendición de cuentas y los indicadores de performatividad constituyen el cuarto enfoque. Algunos parámetros utilizados incluyen tendencias de la matrícula, desempeño de aspirantes en los exámenes de admisión, tasas de retención y graduación, desempeño en exámenes de egreso, empleabilidad y satisfacción del estudiantado y de los egresados. En una clasificación similar, Ruben (2007) alude a las perspectivas centradas en el cliente y a modelos estratégicos de inversión.

A partir de la ejecución de procesos de evaluación para la acreditación y el aseguramiento de la calidad, las IES prestan mayor atención en la excelencia docente, manifestándose en dos preocupaciones. La primera es la vinculación entre la investigación y la docencia como medida para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje (González, Guzmán y Montenegro, 2016) y la segunda es la profesionalización y actualización docentes (Tejada, 2013).

Brusoni *et al.* (2014) declaran que la excelencia docente es un concepto disputado y multidimensional, debido a las distintas de-

finiciones que surgen en diferentes contextos sociales, económicos y políticos. No obstante, identifican algunos aspectos compartidos para definir la excelencia docente en educación superior (Brusoni *et al.*, 2014): un enfoque centrado en el estudiantado, que considera el entorno de aprendizaje y del desarrollo del currículo; hace hincapié en los esfuerzos para desarrollar la enseñanza y un énfasis en la autorreflexión por parte del docente sobre su práctica y la difusión y discusión de ésta con los pares.

Reino Unido empezó a implementar en 2016-2017 el Marco de referencia de la excelencia en la enseñanza (The Teaching Excellence Framework) (TEF) para promover, entre otras metas, la excelencia en enseñanza para todo el alumnado y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje al reconocer la práctica docente ejemplar (House of Commons, Business, Innovation and Skills Committee, 2016: 5). Cada IES recibe una escala (*ranking*) (oro, plata o bronce) según los resultados de una evaluación anual que considera tres indicadores: la calidad de la docencia, el ambiente de aprendizaje y resultados y logros en el estudiantado. El financiamiento federal para cada institución está ligado a su posicionamiento (Department for Business Innovation and Skills, 2016; Department for Education, 2016).

CRÍTICAS ACERCA DE LA EXCELENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Los diferentes textos encontrados que ofrecen una visión no normativa de la excelencia se sitúan dentro de la teoría crítica y tienen la intención de discernir la ideología que justifica el modelo de excelencia dominante (asociado con el neoliberalismo). En este sentido, se presenta un análisis de los factores económicos y políticos en los que surgen los mecanismos que impulsan la excelencia en educación, además de hacer explícitos los valores y supuestos alrededor del concepto.

Skelton (2005) presenta un estado del conocimiento sobre el concepto de excelencia docente y un estudio cualitativo de docentes considerados como excelentes en Inglaterra, Irlanda y Estados Unidos. Señala tres factores contextuales que influyen en el pensa-

miento sobre la excelencia docente en educación superior. Éstos son: a) gerencialismo, que se refiere a los términos y estándares de las tres E: economía, eficiencia y eficacia, que dominan las discusiones sobre la excelencia docente; b) el mercado, y c) la performatividad, que indica que el profesorado está obligado a responder a estándares externos y cuantitativos, enfocando aspectos técnico-prácticos (Skelton, 2005: 5-7).

En su revisión de la literatura sobre excelencia docente, Skelton (2005: 25-29) identifica, además, cuatro marcos conceptuales: tradicional, performativo, psicológico y crítico. La perspectiva tradicional está asociada con el elitismo y la idea de que la excelencia docente requiere “materia prima”, es decir, estudiantes que provengan de familias de las clases medias y altas. La excelencia docente concebida desde un enfoque performativo responde a los procesos de globalización y a la necesidad de hacer que los sistemas educativos sean más productivos. Las IES deben contribuir a la economía nacional con docencia que sea relevante al comercio, la industria y la formación de trabajadores flexibles. Se incentiva al profesorado a ser excelente mediante un proceso de mejora continua y de autorregulación para cumplir con los estándares y medidas externas.

Luengo y Saura (2013) analizan cómo se construye la cultura de la performatividad en la educación merced a la implementación de mecanismos de privatización encubierta (evaluación estandarizada, nuevos sistemas de incentivos económicos al profesorado y la nueva gestión pública). Los autores parten del concepto de performatividad, definido por Ball (2003: 89-90, citado en Luengo y Saura, 2013: 141) como “una tecnología, una cultura y una modalidad de reglamentación que utiliza evaluaciones, comparaciones e indicadores como medios para controlar, desgastar y producir cambios”.

Este concepto, entonces, constituye la cultura institucional y modifica la praxis educativa y la identidad del profesorado al responder a las nuevas formas de gestión empresarial. Se individualiza la responsabilidad y “el profesorado consume tanto tiempo y energía en [...] prácticas de rendimiento, que impiden centrarse en el verdadero aprendizaje del alumnado” (Luengo y Saura, 2013: 143).

En este proceso, “el profesorado se convierte en un agente medible”, sujeto a comprobar que es el mejor o el yo triunfante” (Ball, 2003, citado en Luengo y Saura, 2013: 147). Un efecto del constante control y evaluación es la inestabilidad emocional e inseguridad en el profesorado. Algunos autores documentan cómo las prácticas panópticas del monitoreo y evaluación constante del profesorado incrementan sus niveles de estrés (Dixon y Pilkington, 2017; Inzunza, 2012).

Ahora bien, el tercer marco conceptual de la excelencia docente identificado por Skelton (2005: 32) es el psicológico. Esta perspectiva está asociada con el constructivismo y enfoques centrados en el alumnado, dando prioridad a la interacción entre docente y estudiante. Está ligada con las habilidades del docente para comunicar, relacionarse con sus estudiantes e implementar estrategias de aprendizaje colaborativo y cooperativo.

El cuarto marco que Skelton (2005: 32) menciona es el crítico, asociado con las teorías críticas que buscan la emancipación de los sujetos y conciben la docencia como un acto político. Para él, el profesorado se debe hacer preguntas clave para comprender su experiencia docente, como ¿qué cuenta como conocimiento?, ¿cuáles son los procesos de control? y ¿qué recursos ideológicos justifican el sistema? Al cuestionar la autoridad y el control epistemológico el o la docente adopta el papel de un intelectual transformador al ofrecer nuevas perspectivas y visiones de la realidad.

A juicio de este autor, de los cuatro marcos existentes para concebir la excelencia docente, el performativo y el psicológico han formado “una alianza poderosa” y tienen mayor influencia en definir la excelencia en las IES actualmente, en gran parte porque comparten la noción de que es posible identificar aproximaciones universales para la docencia que responden a necesidades individuales (Skelton, 2005: 36).

En este contexto, cuestiona si es posible que el profesorado desarrolle un significado de la excelencia en sus propios términos; promueve la adopción de una perspectiva crítica de la excelencia, al descubrir y hacer visibles los valores y suposiciones que forman la base del concepto. Según Skelton (2005: 11), “si bien las políticas

que buscan promover la excelencia docente pueden afirmar ser neutrales y libres de valores, un enfoque crítico de la excelencia docente busca hacer que sean explícitos y, por lo tanto, sujetos al escrutinio público”.

Entre los supuestos problemáticos, menciona que la excelencia docente es algo bueno, natural y deseable, lo cual nos impide ver su lado oscuro o las consecuencias que conllevan los mecanismos del monitoreo y de la evaluación (las divisiones que se forman entre el profesorado, por ejemplo); está libre de valores y de ideología (supone que la docencia es neutral, objetiva y que es un acto técnico-práctico); todo el profesorado puede llegar a ser excelente con la mejora continua (niega las desigualdades existentes entre el profesorado), y la docencia únicamente puede ser excelente en el servicio del aprendizaje (se mide con los resultados del aprendizaje).

Asimismo, Saunders (2015: 393-394) argumenta que la apariencia de la excelencia como neutral, natural, universal y una meta educativa legítima ofusca “los supuestos embebidos” en las prácticas materiales asociadas con la excelencia y vinculadas con la ideología neoliberal: la cuantificación y conmensurabilidad del aprendizaje, de la docencia y la investigación; la necesidad de contar con regímenes de evaluación y rendición de cuentas y la naturalidad y universalidad de la competencia dentro de la educación superior. Es una ideología neoliberal en la educación superior que actúa como un puente dentro de cada institución, unificando estudiantes, profesorado y administración bajo una idea singular y también como puente entre instituciones que están conectadas a través de un compromiso compartido para lograr la excelencia (Saunders, 2015: 399). Además, los estándares cuantitativos universales borran las relaciones asimétricas de poder en términos de quiénes deciden los parámetros. Finalmente, un supuesto normalizado de la excelencia es la noción de que todos los actores institucionales están en competencia: el profesorado compete por obtener proyectos financiados o las mejores evaluaciones docentes, mientras el estudiantado por ser seleccionado en el proceso de admisión y por recibir premios académicos (Sanders, 2015: 405).

Por tanto, la excelencia, entendida como una normativa tecnológica de la ideología neoliberal (Saunders y Blanco, 2017), ha llevado

a la mercantilización de la docencia y del aprendizaje y, por ende, ha reconfigurado las relaciones entre el profesorado y el alumnado, además de estar controlada por medidas cuantitativas que están diseñadas no para observar el proceso de aprendizaje-enseñanza, sino para “permitir un sistema de contabilidad” (Charles, 2017: 3).

Por estas razones, Saunders y Blanco (2017) hacen un llamado para resistir esa visión de la excelencia y, en su lugar, comprometerse con una propuesta emancipadora de la educación superior. De la misma forma, Skelton (2009) afirma que, al retomar un enfoque crítico, se deben promover mejores maneras de pensar y lograr la excelencia docente en la práctica. Esto requiere un compromiso serio con el desarrollo reflexivo de una práctica donde los valores sean explícitos.

LA EXCELENCIA DESDE LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO Y DEL ESTUDIANTADO

Se revisaron 25 textos de nueve países, publicados entre 1976 y 2017. Hay una variedad de estrategias metodológicas empleadas en las investigaciones, incluyendo entrevistas, grupos focales, cuestionarios y análisis de documentos generados por docentes y estudiantes. Se descubrieron dos ejes temáticos: percepciones y experiencias con la excelencia, y vinculación de la docencia con la investigación bajo el concepto de excelencia.

Percepciones y experiencias con la excelencia

La investigación de Percy y Salter (1976), en la Universidad de Lancaster, es la más antigua de los estudios que se localizaron. Los autores realizaron 80 entrevistas semiestructuradas con docentes y analizaron 300 documentos. Encontraron que el profesorado percibe la excelencia como un estándar fijo, un ideal y algo a lo que sus estudiantes deben aspirar; asocian la excelencia con el alumnado que puede pensar de manera crítica. Los sujetos resistían la noción

de elitismo o competencia y no percibieron la excelencia como un estándar absoluto, sino como algo relacionado con la preparación y la confianza. En particular, destacaron la importancia de su relación con el profesorado y lo que hace interesantes sus clases.

En su estudio de docentes en Inglaterra e Irlanda, Skelton (2005) realizó entrevistas con 20 profesores y profesoras reconocidos por el Esquema nacional de becas para la enseñanza (National Teaching Fellowship Scheme) y cuatro grupos focales con estudiantes y docentes en dos universidades. Entre los resultados, se encontró que los alumnos valoran a los maestros que tienen preparación didáctica y que propician la interacción en el aula. Consideraron la excelencia como un proceso continuo de aprendizaje y autorreflexión. Asociaron ciertas cualidades personales con el o la docente excelente: entusiasmo, energía, accesibilidad, interés en sus estudiantes como personas, empatía y habilidades comunicativas, y demostrar preocupación por los estudiantes con necesidades especiales o que requieren mayor atención.

De la Rosa (2005) ubicó resultados similares al entrevistar a 13 docentes filipinos considerados excepcionales, pues, aparte de estar preparados y de tener conocimientos de su área, concibieron la excelencia docente a partir de la influencia duradera que pueden tener en la vida de sus estudiantes, en virtud de dar un buen ejemplo y actuar con base en valores, así como de provocar una autorreflexión constante.

Fitzmaurice (2008), en su análisis de documentos escritos por 30 docentes en Irlanda sobre su filosofía docente, halló que los y las docentes expresaron una obligación profunda para ayudar a sus estudiantes a aprender; un deseo de crear espacios para el aprendizaje y para motivar la voz estudiantil y el desarrollo integral de los alumnos; la reflexión sobre su práctica y los valores profesionales y morales. De igual manera, Sarasa (2012) y Flores, Álvarez y Porta (2013), en sus estudios en la Universidad Nacional de Mar del Plata en Argentina, encontraron que el profesor ideal se relaciona con una enseñanza apasionada y con la atención a las emociones presentes en la relación estudiante-docente. De la misma forma, Escámez (2013), Laudadío (2014), Morris (2015), Greatbatch y Holland

(2016) descubrieron que los mejores profesores tienen confianza en sus estudiantes, muestran que les importan como personas y que comprenden los retos que enfrentan; tienen empatía y paciencia, son accesibles y los apoyan en el desarrollo de su potencial máximo.

Dos investigaciones indagan sobre las condiciones institucionales para impulsar la excelencia en el profesorado. Wright y O'Neil (1994) realizaron una encuesta a responsables de la capacitación docente en 51 universidades canadienses para advertir qué prácticas institucionales tenían mayor potencial. Encontraron que los programas de estímulo son importantes, pero aún más significativo fue el papel del liderazgo por parte de las autoridades en crear una cultura que valora esta función.

Cox *et al.* (2011) analizaron datos cuantitativos de 5612 docentes en 45 instituciones de educación superior en Estados Unidos para saber cómo influyen las políticas institucionales que abonan a una cultura de docencia en la percepción del profesorado. Entre los hallazgos destacan que las políticas institucionales tienen poca influencia en la percepción y práctica del profesorado.

Otras tres investigaciones toman en cuenta la reacción del profesorado y del estudiantado respecto a las políticas de excelencia. Por ejemplo, Bahia *et al.* (2017) estudian las reacciones emocionales de docentes en Portugal al vivir la implementación del Proceso de Bolonia. Encontraron que los sujetos tenían la sensación de que la calidad de la docencia está en declive debido a la carga horaria y la intensificación del trabajo. Esta situación genera estados emocionales negativos como ansiedad, estrés y preocupación. Greatbatch y Holland (2016) y Wood y Su (2017) indagan sobre la reacción a la reciente política de TEF en Reino Unido; encontraron que los estudiantes consideran otros factores (no la calidad docente) al elegir dónde van a estudiar, por ejemplo, el ambiente sociocultural de la universidad, la ubicación y las opiniones de otros estudiantes. Una preocupación del profesorado en cuanto a la nueva política de TEF es el énfasis en medidas cuantitativas y en el riesgo de perder las condiciones para cultivar una relación personal con el alumnado.

VINCULACIÓN DE LA DOCENCIA CON LA INVESTIGACIÓN BAJO EL CONCEPTO DE EXCELENCIA

Un tema presente es la relación entre la excelencia docente y la excelencia en la investigación. Hay varias maneras en que se aborda la discusión: primero, al preocuparse por lograr un balance entre las dos tareas y su impacto en el profesorado; segundo, al indagar cómo la experiencia con la investigación puede mejorar la práctica docente y, tercero, al proponer la investigación como herramienta para renovar la práctica docente (investigación-acción).

Wolverton (1998) hace un análisis de las circunstancias que propiciaron la preocupación para la investigación en las IES en los noventa y, después, las crecientes exigencias para mejorar la calidad de la docencia. La excelencia en la investigación está asociada con el prestigio y la atracción de recursos financieros; ha sido un aspecto importante para el reclutamiento del profesorado, así como un criterio prioritario en los procesos de promoción. Por eso, el profesorado tenía que buscar un balance entre las dos actividades. Sin embargo, la investigación resultaba prioritaria porque tenía más peso en las evaluaciones para la promoción (especialmente para la permanencia).

Desde un análisis filosófico, donde se privilegia la ética de las virtudes como valentía, honestidad y paciencia, entre otras, Corlett (2005: 30) argumenta que la postura sobre la excelencia en la investigación es excluyente de la de docencia, o viceversa, es una “falacia bifurcada”; un buen docente debe ser capaz de realizar las dos actividades con buena calidad. De hecho, el autor considera que la investigación es parte de la “responsabilidad epistémica” del profesorado; no es suficiente con leer sobre su campo, sino que además se requiere escribir sus ideas y ponerlas a prueba con la comunidad de expertos.

Ahora bien, la expansión de la educación superior y la admisión de estudiantes de diversos grupos sociales y culturales es un factor importante que creó nuevas exigencias para las IES y su profesorado, con el fin de demostrar los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación de recursos humanos aptos para la vida profesional. Wolverton (1998) nota dos estrategias que las IES im-

plementan para atender esta situación: reparar al profesorado y reparar el sistema de premiación. Señala que estas medidas dejan toda la responsabilidad en el o la docente individual. Otra estrategia, que exige mayor compromiso institucional, es la creación de programas del desarrollo del profesorado, donde las IES otorgan fondos para realizar proyectos relacionados con mejoras en la práctica docente (por ejemplo, crear nuevos cursos o nuevas estrategias pedagógicas). La contratación de personal especializado en un área es una tercera modalidad, una estrategia que ha tomado auge en algunas IES (Macfarlane, 2010).

En cuanto a la investigación-acción como estrategia para integrar la investigación y la docencia, aparecen dos conceptos significativos en varios estudios: excelencia en la enseñanza (*scholarly teaching*) y excelencia visible en la enseñanza (*scholarship of teaching*). En sus textos publicados en los años noventa, Ernest Boyer (1990a y 1990b) definió estos términos a partir de una conceptualización más amplia del conocimiento, que incluye el que ha generado el profesorado mediante su práctica docente (Henderson y Buchanan, 2007). La excelencia en la enseñanza es un proceso de reflexión por parte del docente sobre cómo transmitir el conocimiento a través de la práctica docente, además de las posibles innovaciones o transformaciones que se pueden hacer para mejorar su práctica. En cambio, la excelencia visible en la enseñanza es el conocimiento generado (y publicado) mediante procesos de investigación acerca de la práctica docente y la manera en que aprenden los y las estudiantes. Ambos conceptos requieren la discusión abierta con pares y expertos.

Bolívar y Caballero (2008) consideran que tanto la excelencia en la enseñanza como la excelencia visible en la enseñanza son dos niveles a los que se debe aspirar, particularmente en el contexto contemporáneo en el que la mayoría de las IES están trabajando según modelos de aprendizaje basados en competencias. Para estos autores, la excelencia en la enseñanza alcanza un nuevo nivel, pues se apoya y fundamenta en la revisión actualizada de nueva literatura acerca de la materia y de las nuevas formas de enseñanza. Por su parte, la excelencia visible en la enseñanza “va más allá, en la medida en que el propio docente hace nuevas aportaciones útiles y de im-

pacto sobre aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, que pueden ser aplicados por el resto de la comunidad universitaria” (Bolívar y Caballero 2008: 4); “abre las puertas de su aula para compartir los resultados de su investigación con el resto de la comunidad universitaria” para transitar a una enseñanza transparente y abierta, “con fines formativos y de mejora continua” (Bolívar y Caballero 2008: 5).

En las diferentes investigaciones seleccionadas, existe una crítica al marco de la excelencia en la enseñanza y la excelencia visible en la enseñanza. Nicholls (2004) argumenta que estos conceptos han causado una confusión entre el profesorado. Llevó a cabo entrevistas con 25 académicos y académicas de distintas disciplinas para comprender su percepción de los dos conceptos. Los sujetos manifestaron una concepción clara de la investigación y de la generación del conocimiento, particularmente en relación con su disciplina. Sin embargo, tuvieron dificultades en definir excelencia en la enseñanza y excelencia visible en la enseñanza, pues no conocían esos términos. El autor señala que, en general, el profesorado no asocia la investigación y la generación del conocimiento con la docencia. (Véanse Kreber, 2002 y 2015, y Cunsolo *et al.*, 1996, para otros estudios de la excelencia en la enseñanza en el contexto canadiense.)

Tanto Servage (2009) como Charles (2017) cuestionan la base conceptual de la excelencia en la enseñanza y excelencia visible en la enseñanza, argumentando que es parte de la influencia neoliberal en educación superior y que busca formar estudiantes y docentes como sujetos empresariales. Servage retoma de Foucault el concepto de gubernamentalidad para demostrar cómo el movimiento para asentar la excelencia en la enseñanza y excelencia visible en la enseñanza en educación superior, refleja tecnologías mediante las cuales el estudiantado y el profesorado se autorregulan para lograr resultados medibles relacionados con la performatividad.

Para concluir este análisis, cabe señalar que la percepción de la excelencia por parte del profesorado y del estudiantado no coincide con los esquemas y reformas neoliberales. Para ellos, los aspectos más personales, afectivos y cualitativos son los más significativos, ya que la identifican como un proceso continuo de mejora donde hay

una relación colaborativa, afectiva y empática entre los dos agentes. Consideramos que la investigación-acción es una herramienta primordial para mejorar la calidad de la docencia; sin embargo, representa un desafío, debido al poco valor o estatus que guarda la docencia en general y el conocimiento generado desde la indagación de la práctica docente, especialmente en las evaluaciones institucionales o externas. En este sentido, las IES tienen un papel importante en propiciar una cultura de docencia que valore el conocimiento generado mediante esta metodología y en crear espacios para el diálogo entre colegas sobre sus experiencias en el aula. Otro reto es el sentir que tiene el profesorado frente a las políticas neoliberales, pues, con el aumento de la carga de clases y otras tareas como la gestión, hay una sensación de estrés y ansiedad. También tienen la preocupación de perder las condiciones que les permitan una atención personalizada a sus estudiantes.

CONSIDERACIONES FINALES

La investigación documental sobre las fuentes internacionales relacionadas con la excelencia docente en educación superior demuestra que la producción del conocimiento es mayor en inglés, pues es un tema particularmente estudiado en Reino Unido, Estados Unidos y Canadá. Este hecho en parte se explica porque los modelos de excelencia dominantes en las IES provienen de esos países. En general, las investigaciones utilizan metodologías mixtas, aunque la tendencia es hacia la investigación cualitativa, especialmente con el método biográfico-narrativo. Existe una propensión a estudiar docentes considerados como buenos o excelentes, pero hacen falta estudios que indaguen más sobre la percepción estudiantil de la excelencia, además de incluir la perspectiva de docentes con trayectorias medias. Hay diversas perspectivas teóricas en la literatura revisada, pero las teorías postestructurales y críticas predominan, especialmente en las investigaciones cualitativas.

En cuanto al propósito principal de la investigación (comprender la conceptualización de la excelencia y las características del

profesorado excelente), se descubrieron dos debates principales. El primero versa sobre la base conceptual de la excelencia: hay dos paradigmas opuestos, uno que la define desde un marco neoliberal y empresarial *versus* otro que lo abarca desde una visión crítica. La postura neoliberal concibe la educación como un servicio; la evaluación, como un proceso operativo para medir la excelencia a partir de estándares cuantitativos. A través de organismos evaluadores se califican las IES dentro de un sistema competitivo de posicionamiento. En cambio, la postura crítica concibe la educación como un proceso formativo humano y, por ende, considera la excelencia como una ideología neoliberal en la que hay una comodificación de docencia-aprendizaje y los sujetos responden a los nuevos esquemas de gestión empresarial por medio de la autorregulación y la performatividad.

El segundo debate trata de la relación entre docencia e investigación. Para algunos autores, existe una tensión para conciliar las dos actividades, en particular cuando los procesos de evaluación tienden a priorizar la investigación. Otros autores proponen la investigación-acción como una manera de conciliar la docencia y la investigación. En esta línea, la excelencia en la enseñanza y la excelencia visible en la enseñanza son dos conceptos que han generado mucha discusión.

En cuanto a la práctica docente en el contexto de la excelencia, la revisión de los paradigmas antes mencionados, junto con los distintos estudios sobre la percepción del profesorado y del estudiantado, suscita varias reflexiones para quienes trabajamos en el ámbito universitario. Principalmente destaca la necesidad de la autorreflexión, no sólo de nuestras propias prácticas, sino también de la base conceptual de las políticas y los modelos que rigen nuestras instituciones.

Es necesario definir una postura propia sobre la excelencia para tener claridad al actuar ante las exigencias internas y externas de las políticas institucionales de calidad y excelencia. La idea de desarrollar una filosofía personal y moral es recurrente en los estudios críticos. Vale la pena retomar el consejo de Skelton (2005: 110) en cuanto a pensar la práctica docente según lo que es bueno para el estudiantado y el mundo, en vez de pensar qué funciona (en términos más instrumentales-técnicos). Es inevitable reclamar el compromiso

con el potencial emancipador de la educación y retomar el papel del docente como intelectual transformado.

Por lo tanto, la resistencia a los modelos cuantitativos de excelencia o luchar por hacer lo mejor posible a pesar de la excelencia, como dice Charles (2017), es provocativa. Es particularmente relevante para romper la dinámica del yo triunfante entre el profesorado que señala Ball (2003). Adicionalmente, es indispensable proteger el tiempo que el profesorado puede dedicar para dar la atención personalizada al estudiantado, pues, según los estudios empíricos, se trata de la dimensión más valorada por los alumnos. Las cualidades de un buen docente no son técnicas, sino que denotan la relación humana inherente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El reto que el profesorado de educación superior confronta es buscar un punto medio entre la imposición de los modelos neoliberales de excelencia y la definición propia de la mejora continua.

REFERENCIAS

- Bahia, Sara, Isabel Freire, María Estrela, Anabela Amaral y José Espíritu Santo (2017), "The Bologna process and the search for excellence: Between rhetoric and reality, the emotional reactions of teachers", *Teaching in Higher Education*, vol. 22, núm. 4, pp. 467-482.
- Ball, Stephen (2003), "Profesionalismo, gerencialismo y performatividad", *Educación y Pedagogía*, vol. 37, núm. 15, pp. 87-104.
- Bogue, Grady (1998), "Quality assurance in higher education: The evolution of system and design ideals", *New Directions for Institutional Research*, núm. 99, pp. 7-18.
- Bolívar, Antonio y Katia Caballero (2008), "Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 46, núm. 8, pp. 1-10.
- Boyer, Ernest (1990a), *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*, Princeton, Foundation for the Advancement of Teaching.
- Boyer, Ernest (1990b), *Scholarship revisited*, Washington, DC, Carnegie Foundation.

- Brusoni, Manuela, Radu Damian, Josep Grifoll, Stephen Jackson, Hasan Komurcugil, Marie Malmedy, Oxana Mataeva, Galina Motova, Solange Pisarz, Patricia Pol, Ausra Rostlund, Erika Soboleva, Orlanda Tavares y Lagle Zobel (2014), *The concept of excellence in higher education*, Bruselas, European Association for Quality Assurance in Higher Education, <<http://www.enqa.eu/index.php/publications/>>, consultado el 15 de febrero, 2017.
- Charles, Matthew (2017), “Teaching in spite of excellence: Recovering a practice of teaching-led research”, *Studies in Philosophy of Education*, vol. 37, núm. 1, pp. 1-15.
- Corlett, Angelo (2005), “The good professor”, *Journal of Academic Ethics*, vol. 3, núm. 1, pp. 7-54.
- Cox, Bradley, Kadian McIntosh, Robert Reason, Patrick Terenzini (2011), “A culture of teaching: Policy, perception, and practice in higher education”, *Research in Higher Education*, vol. 52, núm. 8, pp. 808-829.
- Cunsolo, Joe, Mei-Fei Elrick, Alex Middleton y Dale Roy (1996), “The scholarship of teaching: A Canadian perspective with examples”, *Canadian Journal of Higher Education*, vol. 26, núm. 1, pp. 35-56.
- DeCourcy, Eileen (2015), “Defining and measuring teaching excellence in higher education in the 21st century”, *College Quarterly*, vol. 18, núm. 1, pp. 1-6.
- De la Rosa, Praxedes S. M. (2005), “Toward a more reflective teaching practice: Revisiting excellence in teaching”, *Asia Pacific Education Review*, vol. 6, núm. 2, pp. 170-176.
- Department for Business Innovation & Skills (2016), *Fulfilling our potential: teaching excellence, social mobility and student choice*, Londres, Secretary of State for Business, Innovation and Skills, <https://www.timeshighereducation.com/sites/default/files/breaking_news_files/green_paper.pdf>, consultado el 15 de febrero, 2017.
- Department for Education (2016), *Teaching excellence framework: Year two Specification*, Londres, Department for Education, <https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/556355/TEF_Year_2_specification.pdf>, consultado el 15 de febrero, 2017.
- Dixon, Fiona y Ruth Pilkington (2017), “Poor relations? Tensions and torment: A view of excellence in teaching and learning from the ‘Cin-

- derella Sector’”, *Teaching in Higher Education*, vol. 22, núm. 4, pp. 437-450.
- Escámez, Juan (2013), “La excelencia en el profesor universitario”, *Revista Española de Pedagogía*, vol. 71, núm. 254, pp. 11-27.
- Fitzmaurice, Marian (2010), “Considering teaching in higher education as a practice”, *Teaching in Higher Education*, vol. 15, núm. 1, pp. 45-55.
- Fitzmaurice, Marian (2008), “Voices from within: teaching in higher education as a moral practice”, *Teaching in Higher Education*, vol. 13, núm. 3, pp. 341-352.
- Flores, Graciela, Zelmira Álvarez y Luis Porta (2013), “El profesor ideal: narrativas a partir de profesores memorables”, *Revista de Educación*, vol. 4, núm. 4, pp. 215-230.
- Gautier, Emilio (2007), “Educación de calidad. Comentarios a la nueva propuesta de OREALC/UNESCO”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 5, núm. 3, pp. 29-35, <<http://redalyc.org/articulo.oa?id=55130505>>, consultado el 13 de octubre, 2019.
- González, Carlos, Carolina Guzmán y Helena Montenegro (2016), “El vínculo docencia-investigación en programas de pregrado: estado del arte y propuestas para fortalecerlo”, *Revista de Pedagogía*, vol. 37, núm. 101, pp. 193-213.
- Gómez, Luis (2010), “Un espacio para la investigación documental”, *Vanguardia Psicológica*, vol. 1, núm. 2, pp. 226-233.
- Greatbatch, David y Jane Holland (2016), *Teaching quality in higher education: literature review and qualitative research*, Reino Unido, Department for Business, Innovation and Skills.
- Henderson, Bruce y Heidi Buchanan (2007), “The scholarship of teaching and learning: A special niche for faculty at comprehensive universities?”, *Research in Higher Education*, vol. 48, núm. 5, pp. 523-543.
- House of Commons Business, Innovation and Skills Committee (2016), “The teaching excellence framework: Assessing quality in higher education” (Third Report of Session 2015-2016), <<https://publications.parliament.uk/pa/cm201516/cmselect/cmbis/572/572.pdf>>, consultado el 15 de marzo, 2019.
- Inzunza, Jorge (2012), “La construcción panóptica de la evaluación educativa en Chile”, *Novedades Educativas*, vol. 24, núm. 258, pp. 18-21.

- Kreber, Caroline (2015), "Furthering the 'theory debate' in the scholarship of teaching: a proposal based on MacIntyre's account of practices", *Canadian Journal of Higher Education*, vol. 45, núm. 2, pp. 99-115.
- Kreber, Caroline (2002), "Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching", *Innovative Higher Education*, vol. 27, núm. 1, pp. 5-23.
- Laudadío, Julieta (2014), "Excelencia docente, excelencia educativa. El profesor universitario: pieza clave de mejora", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 66, núm. 1, pp. 1-13.
- Luengo, Julián y Geo Saura (2013), "La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, vol. 11, núm. 3, pp. 139-153.
- Macfarlane, Bruce (2011), "The morphing of academic practice: Unbundling and the rise of the para-academic", *Higher Education Quarterly*, vol. 65, núm. 1, pp. 59-73.
- Morris, Libby (2015), "Celebration of excellence in teaching: What is your philosophy?", *Innovative Higher Education*, vol. 40, núm.1, pp. 1-3.
- Nicholls, Gill (2004), "Scholarship in teaching as a core professional value: What does this mean to the academic?", *Teaching in Higher Education*, vol. 9, núm. 1, pp. 29-42.
- Percy, Keith y F. W. Salter (1976), "Student and staff perceptions and 'the pursuit of excellence' in British higher education", *Higher Education*, vol. 5, núm. 4, pp. 457-473.
- Roberts, Keith (2013), "A model for a center for teaching and learning excellence: A catalyst program improvement in developing institutions", *Excellence in Higher Education*, vol. 4, núm. 2, pp. 108-118.
- Ruben, Brent (2007), *Excellence in higher education guide. An integrated approach to assessment, planning, and improvement in colleges and universities*, Washington, DC, National Association of College and University Business Officers.
- Sarasa, María Cristina (2012), "La narrativa biográfica como vehículo para explorar las trazas de la buena enseñanza", *Revista de Educación*, vol. 3, núm. 4, pp. 167-182.

- Saunders, Daniel (2015), “Resisting excellence: challenging neoliberal ideology in postsecondary education,” *Journal of Critical Policy Education Studies*, vol. 13, núm. 2, pp. 391-413.
- Saunders, Daniel y Gerardo Blanco (2017), “Against ‘teaching excellence’: ideology, commodification, and enabling the neoliberalization of postsecondary education”, *Teaching in Higher Education*, vol. 22, núm. 4, pp. 396-407.
- Servage, Laura (2009), “The scholarship of teaching and learning and the neo-liberalization of higher education: Constructing the ‘entrepreneurial learner’”, *Canadian Journal of Higher Education*, vol. 39, núm. 2, pp. 25-44.
- Skelton, Alan (2007), “Introduction”, en Alan Skelton (coord.), *International perspectives on teaching excellence in higher education: improving knowledge and practice*, Nueva York, Routledge, pp. 1-12.
- Skelton, Alan (2005), *Understanding teaching excellence in higher education. Towards a critical approach*, Nueva York, Routledge.
- Tejada, José (2013), Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 10, núm. 1, pp. 170-184.
- Vidal, Leonardo (2004), Evaluación organizacional de la excelencia docente, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 35, pp. 1-11.
- Wolverton, Mimi (1998), “Treading the tenure-track tightrope: finding the balance between research excellence and quality teaching”, *Innovative Higher Education*, vol. 23, núm. 1, pp. 61-79.
- Wood, Margaret y Feng Su (2017), “What makes an excellent lecturer? Academics’ perspectives on the discourse of ‘teaching excellence’ in higher education”, *Teaching in Higher Education*, vol. 22, núm. 4, pp. 451-466.
- Wright, W. Alan, y Carol O’Neil (1994), “Perspectives on improving teaching in Canadian universities”, *The Canadian Journal of Higher Education*, vol. 24, núm. 3, pp. 26-57.
- Zajda, Joseph (2014), “Globalization and neo-liberalism as educational policy in Australia”, en David Turner y Yolcu Huseyin (coords.), *Neoliberal education reforms: A critical analysis*, Nueva York, Routledge, pp. 164-183.

Ana Hirsch Adler

INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte del “Estudio sobre la excelencia del profesorado del posgrado de la UNAM”.¹ El objetivo general del proyecto es conocer los indicadores que los profesores de posgrado de la UNAM consideran que son los más relevantes de la excelencia del profesorado.

El propósito del capítulo es presentar algunos resultados de la fase de entrevistas, específicamente de dos preguntas abiertas relacionadas entre sí: ¿Qué significa para usted ser un académico de excelencia? y ¿qué características identificaría usted en los buenos profesores?

Se llevó a cabo una revisión de literatura especializada sobre dos conceptos: la excelencia en el ámbito de la educación superior y la excelencia en la enseñanza. Con respecto al primero, encontramos diferentes posturas. Ubicamos, por un lado, investigaciones que consideran que la propuesta de la excelencia es apropiada para el desarrollo de las universidades (Brusoni *et al.*, 2014). En contraposición están aquellas que tienen una fuerte visión crítica, ya que lo rechazan por ser parte de una ideología neoliberal y ven pocas posibilidades de revertir su influencia global (Saunders y Blanco, 2017).

1 Aprobado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT de la UNAM) de 2017 a 2019.

Entre esas dos posiciones se pueden situar las que están en contra del concepto y de las consecuencias que consideran negativas para las instituciones educativas, pero que proponen ideas para contrarrestarlas, como las expresadas por Yenny Hinostroza-Paredes (2020) sobre el concepto de agencia. También es el caso de Gourlay y Stevenson (2017), que buscan rescatar, por ejemplo, las relaciones entre los sujetos, la libertad académica y la relación pedagógica, y de Fuentealba e Imbarak (2018), que proponen visibilizar la subjetividad, la relación entre profesores y estudiantes, así como las oportunidades para el desarrollo personal y profesional.

Respecto al concepto de excelencia en la enseñanza, retomamos la propuesta de Elton (2006), que distingue y describe en qué consisten la competencia en la enseñanza y la excelencia en la enseñanza. Se consideran también el estado de conocimiento elaborado por Jerez, Orsini y Hasbún (2016), con respecto a los atributos de una docencia de calidad en la educación superior, y las características y cualidades que constituyen una docencia de excelencia, así como el trabajo de Bolívar y Caballero (2008), que da cuenta de dos conceptos articulados: *excelencia en la enseñanza*, que se produce en el trabajo cotidiano de los profesores, y *excelencia visible en la enseñanza*, que se refiere al ámbito universitario en general.

En cuanto a la metodología, se expone el procedimiento que se siguió para la elección de los académicos de posgrado con el fin de poder entrevistarlos, las características de la muestra cualitativa y el análisis de la información empírica.

Se consideran las respuestas que dieron los 34 académicos de posgrado de una universidad pública federal, que se ubica en la región central de México, a las dos interrogantes mencionadas previamente. Sobre la primera, se indica lo que los entrevistados consideran que es la excelencia, sobre todo en términos de las funciones sustantivas, mientras que, en la segunda, las respuestas permitieron definir seis categorías de carácter empírico. Éstas son: conocimiento; generar un ambiente de aprendizaje flexible y estar conscientes de las necesidades de los alumnos; diversos procedimientos de enseñanza; motivar la participación; responsabilidad y compromiso, y comunicación.

Sobre el concepto de excelencia en la educación superior

Incorporamos el valioso esfuerzo grupal que llevaron a cabo 14 autores de la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) sobre el concepto de excelencia, como “una marca de distinción, que describe algo que es excepcional, meritocrático, sobresaliente o de expectativas mayores de lo normal” (Brusoni *et al.*, 2014: 20). Manifiestan que en las universidades europeas el concepto de excelencia se ha empleado con frecuencia en esquemas de acreditación en el campo gerencial de la educación superior, para determinar el nivel de la calidad del servicio que proporcionan las instituciones y así poder definir estándares de desempeño. Aprecian, sin embargo, que en las instituciones educativas aquél es más difícil de determinar, pues se refiere a la calidad de la enseñanza, las capacidades de los alumnos, los recursos y los logros de los estudiantes.

Además del nivel social e institucional considerado en el trabajo hecho por la ENQA, pensamos que es significativo el que se haya incorporado un tema más específico como el de la excelencia docente. Señalan que hay diferentes definiciones de lo que significa ser un excelente profesor, dependiendo del contexto social, económico y político, y que evaluar la calidad de la enseñanza ha sido un asunto muy discutido en la educación superior. Expresan también que hay diferentes aproximaciones de la excelencia que son útiles para ilustrar los aspectos multidimensionales del concepto, que puede ser examinado mediante los diferentes papeles y funciones que se llevan a cabo en las instituciones de educación superior.

Con una visión diferente, Saunders y Blanco (2017) extraen la noción de excelencia en la enseñanza del lugar privilegiado en que se la ha ubicado con el fin de analizarla, lo mismo que sus implicaciones, y la exploran como un instrumento de la ideología neoliberal en la educación superior. Afirman que rara vez tiene que justificarse, pues se presenta como un *a priori*, es decir, como un ideal deseable, que a la vez impone un régimen de mediciones y operacionalizaciones que descomponen asuntos complejos en unidades observables.

Entre los temas que desarrollan están los cambios que se han producido en la relación entre los profesores y los alumnos, la importancia de los *rankings*, la tensión que se produce entre la medición y los procesos creativos de las prácticas pedagógicas emancipadoras, la variedad de términos que hay sobre la excelencia en la enseñanza y la enseñanza de la excelencia (enseñar a otros sobre la idea de la excelencia), el impacto de la ideología neoliberal y el papel de la tecnología. En contraposición, manifiestan que “si se asume que la educación superior tiene múltiples propósitos, que cambian a lo largo del tiempo de modo de responder a un contexto específico, la idea de la excelencia requiere ser repensada” (Saunders y Blanco, 2017: 9).

Por su parte, Yenny Hinostroza-Paredes (2020), de la Universidad de Helsinki, analizó 28 investigaciones acerca de la situación de los profesores universitarios de varios países en torno a su capacidad de agencia. La indagación se realizó con publicaciones de 2007 a 2019 de instituciones de Estados Unidos y Europa, así como de algunos países de Asia, África y Oceanía. Identificó cuatro temas centrales: políticas educativas, desarrollo profesional, identidad y justicia social.

Plantea que existe un debate actual sobre los efectos de las políticas educativas neoliberales dominantes en la formación de los profesores y en su profesionalismo. Recoge de Avis y Reynolds (2018) y de Samuelson (2018) (en Hinostroza-Paredes, 2020: 4) que “en las políticas educativas nacionales y en su implementación institucional, las condiciones y escenarios están saturados con la lógica gerencial neoliberal, de austeridad, digitalización, precariedad laboral y colegialidad impuesta desde arriba”.

A diferencia de lo expresado acerca de la propuesta neoliberal, la autora retoma de Edwards (2005, en Hinostroza-Paredes, 2020: 17) el concepto de agencia como “la capacidad de trabajar con otros, negociando e integrando el conocimiento profesional para servir a metas compartidas, lo que produce una forma mejorada de agencia profesional”. Se vincula con la construcción de una fuerte identidad profesional y de reconocer en la enseñanza y en la investigación las dimensiones éticas, morales y sociales.

Otra propuesta es la de Gourlay y Stevenson (2017), quienes siguen los planteamientos de Stevenson, Whelan y Burke (2017) acerca de que:

los discursos de la política de la educación superior contemporánea están orientándose cada vez más por las tablas de clasificación, la competencia en los mercados y el dominio de la cultura de prestigio, con la noción de excelencia enmarcada tanto por las respuestas del sector como por las prácticas institucionales (Stevenson, Whelan y Burke 2017, en Gourlay y Stevenson, 2017: 392).

Estos autores expresan su preocupación sobre la posible aparición de problemas “cuando se busca reducir el complejo, inestable, dependiente del contexto y multifacético constructo de excelencia a un conjunto de mediciones”. En contraste, se busca rescatar “la importancia de los matices, las relaciones, la libertad académica y la naturaleza emergente de la relación pedagógica” (Gourlay y Stevenson, 2017: 395).

Fuentealba e Imbarak (2018) orientan su argumentación sobre el compromiso del docente, con respecto a las demandas nacionales e internacionales que se han planteado repetidamente a los profesores a partir de la década de los noventa. Dan cuenta de las presiones internacionales que han provocado reformas, que suelen desconocer las particularidades de las instituciones educativas nacionales y con ello “tensionan la noción de profesionalismo y profesionalidad” (Fuentealba e Imbarak, 2014: 258). Todo ello se ubica en un paradigma efectivista, que incide en los estándares, las políticas de incentivos y en el modo de actuar de los profesores. Como alternativa, se propone repensar la política educativa visibilizando la subjetividad de los actores, espacio en el que profesionalidad e identidad profesional se nutren orgánicamente para marcar diferencias en sus contextos de desempeño (Fuentealba e Imbarak, 2018: 260).

En torno al concepto de excelencia en la enseñanza

Como ya se ha dicho, para el concepto de excelencia en la enseñanza se consideran los aportes de Elton (2006). Una cuestión importante de su obra es la distinción entre competencia en la enseñanza (*teaching competence*) y excelencia en la enseñanza (*teaching excellence*). Afirma que la segunda es un concepto que carece de precisión. Esto es así debido a su multidimensionalidad y a que genera confusión cuando se intenta reducirlo a una sola dimensión. Indica que esta búsqueda de reducción se produce por la demanda de los *rankings* y de las clasificaciones, y que lo que provee una unificación básica a todas las dimensiones de la excelencia es que el propósito de la enseñanza es generar el aprendizaje.

Propone una lista de competencias básicas: a) organización (planear, preparar, usar adecuadamente el tiempo y cumplir con los objetivos); b) presentación (claridad, conocimiento de la materia, habilidades de exposición y entusiasmo por el tema); c) relación (empatía con los estudiantes, involucramiento con los alumnos y sentido del humor); d) validación (hacer coincidir los objetivos e impulsar el aprendizaje), y e) evaluación (autorreflexión, respuesta a la retroalimentación y evaluación por pares).

Además de las competencias de la enseñanza, Elton (2006) indica que las dimensiones de la excelencia individual son: 1) utilizar la propia reflexión sistemáticamente en la práctica; 2) ser un innovador; 3) participar en la elaboración de los currículos; 4) brindar un servicio de enseñanza a la comunidad; 5) investigar en la enseñanza de la propia disciplina; 6) efectuar investigación pedagógica, y 7) ser un erudito de su propia disciplina.

Sobre este mismo tema, Jerez, Orsini y Hasbún (2016) realizaron un estado del conocimiento con 25 artículos sobre investigaciones de carácter empírico con estudiantes y profesores, en cuanto a los atributos de una docencia de calidad en la educación superior y las características y cualidades que constituyen una docencia de excelencia. Los clasificaron en tres tipos de competencias: genéricas (características personales, actitudinales y comunicativas); pedagó-

gicas (estrategias de enseñanza-aprendizaje y de planificación-gestión), y disciplinares.

Articulan la calidad de la docencia universitaria con la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y con la formación de los profesionales. Afirmar que hay cada vez más atención sobre estos temas y mayor presión para generar evidencias según estándares de acreditación y que, sin embargo, se ha olvidado a los profesores universitarios y su práctica docente. Por ello, retoman la propuesta de Young y Shaw (2014, en Jerez, Orsini y Hasbún, 2016: 484), quienes “plantean que la labor del docente en la universidad es compleja, y por tanto definir qué se entiende por calidad es aún más complejo, considerando que se trata de un concepto controvertido”.

Por su parte, Bolívar y Caballero (2008) distinguen entre la excelencia en la enseñanza y la excelencia visible de la enseñanza, que requieren diferentes procesos de evaluación. La primera se ubica en el trabajo cotidiano del profesor en el aula, se refiere al conocimiento que se tiene en un área determinada, recupera los procesos de reflexión y las experiencias, incorpora innovaciones y se caracteriza por el uso de estrategias.

La segunda se guía por procesos de investigación acerca de cómo aprenden los estudiantes y cómo influye la docencia en los aprendizajes. Trata acerca de la creatividad para desarrollar materiales y la evaluación sistemática de la enseñanza y el aprendizaje, para lo cual se necesita de procesos críticos y reflexivos del trabajo en el aula y que todo ello sea compartido con la comunidad universitaria.

Los autores sostienen que ha aumentado la presión por la productividad, lo que ha generado que la docencia se ubique en un lugar secundario en las instituciones. Concluyen que es necesario realzar el valor de la educación superior y que, por ello, es indispensable que la comunidad universitaria promueva la excelencia visible de la enseñanza. Un asunto significativo radica en la formación de los profesores y también en que la docencia recupere un lugar predominante, se participe en la investigación pedagógica, se integre docencia e investigación y se establezcan criterios para valorar la excelencia académica y la investigación en la enseñanza.

¿Cómo se eligió a los entrevistados?

Lo que ahora se presenta forma parte de la segunda etapa del “Estudio sobre la excelencia del profesorado del posgrado de la UNAM”. La primera fase consistió en la aplicación de un cuestionario escala de la Universidad de Granada (Fernández Cruz y Romero, 2010), al que se agregaron cuatro preguntas abiertas. La cuarta es la siguiente: *mencione el nombre de hasta tres profesores de posgrado de la UNAM que considere como excelentes*. Se obtuvieron 710 nombres a partir de las respuestas, que se ordenaron de mayor a menor por el número de veces en que fueron elegidos.

La segunda etapa se refiere a un programa de entrevistas. Se diseñó una primera guía en 2017, con cinco preguntas, que se utilizó con 13 académicos, 11 de los cuales habían sido los más mencionados por los académicos que contestaron la cuarta pregunta abierta del cuestionario. En 2018 se aplicó la misma guía, a la que se agregaron cinco nuevas preguntas a 21 académicos de la lista.

Para este capítulo, retomamos dos preguntas interrelacionadas: *¿Qué significa para usted ser un académico de excelencia?*, que contestaron 13 académicos de posgrado en 2017, y *¿Qué características identificaría usted en los buenos profesores?*, que se indagó con 21 profesores e investigadores de ese nivel de enseñanza en 2018. El cambio en la manera de preguntar entre un año y otro se debió a que la pregunta directa sobre la excelencia del profesorado no fue bien acogida por los primeros entrevistados.

Características de la muestra cualitativa

Se trata de 22 hombres y 12 mujeres. Los 34 entrevistados trabajan en 24 diferentes posgrados y en su mayoría cuentan con una larga trayectoria en la universidad. Sólo tres tenían una antigüedad menor de 19 años, nueve de 20 a 29, 11 de 30 a 39, cinco de 40 a 47, cinco más de 50 y uno con 60 años de trabajo ininterrumpido. Se trata

de cinco académicos eméritos. Asimismo, 31 de los entrevistados pertenecían al Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (SNI-Conacyt); la gran mayoría (22) se encontraba en el nivel III, cinco en el nivel II y cuatro en el nivel I.

Procedimiento para el análisis de la información empírica

Como hubo preguntas iguales o similares en ambas guías de entrevista, pudimos separar para este capítulo las dos ya mencionadas. Las respuestas se clasificaron de acuerdo con los diversos asuntos que indicaron los entrevistados, lo que dio lugar a categorías empíricas. Para construirlas tomamos en cuenta “los análisis que se centran en el significado”, de acuerdo con Steinar Kvale (2008: 138), que son: codificación, condensación e interpretación.

Codificar implica asignar una o más palabras clave a un segmento del texto [...] y categorización implica una conceptualización más sistemática de una declaración, susceptible de cuantificación; sin embargo, los dos términos se utilizan a menudo de manera intercambiable. Por la categorización, el significado de largas declaraciones de entrevista se reduce a unas pocas categorías simples (Kvale, 2008: 138-139).

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Presentamos en dos apartados lo que expresaron los entrevistados acerca de a las dos interrogantes planteadas.

Excelencia del profesorado

Con respecto al tema de la excelencia, se formularon las siguientes ideas: cumplir adecuadamente con las funciones sustantivas e ir más lejos, y cumplir cabalmente y con un esfuerzo adicional. Vinculado con lo anterior, los profesores e investigadores indicaron: buscar un

alto nivel generalizado, realizar investigación de la mejor calidad e impartir las mejores clases, estar actualizados en los últimos descubrimientos, tener un elevado nivel de conocimientos y habilidad para transmitirlos, así como conocimiento de las materias que se imparten y de las necesidades de los estudiantes. Introducimos algunos de los testimonios:

Creo que más que buscar la excelencia se debería buscar un alto nivel, pero más generalizado. La idea misma de excelencia, para mí, es una idea competitiva que debe ser ajena al ejercicio de la ciencia [...] al estudio de la ciencia y a la enseñanza de la ciencia. Deberíamos pensar más en términos de la vieja idea de academia, concibiendo a la ciencia como un trabajo de conjunto en el que cada uno de los miembros tiene un papel que desempeñar (entrevista 1, posgrado en Antropología).

Como puede notarse, sobresale en ese comentario la idea del trabajo colectivo, con la finalidad de incrementar y generalizar el conocimiento científico.

La excelencia es una palabra difícil de definir [...]. Creo que un profesor de excelencia es aquel que cumple adecuadamente con sus funciones sustantivas y va un poco más lejos (entrevista 2, posgrados en Ciencias Bioquímicas y en Ciencias Biomédicas).

[...] no me gusta la palabra excelencia, de entrada, pero considero que hay que cumplir con la labor que nos encarga la universidad, que es hacer investigación de la mejor calidad que podamos [...] y dar las mejores clases que podamos (entrevista 3, posgrados en Ciencias Biológicas, en Ciencias Biomédicas y en Ciencias Bioquímicas).

En estos dos testimonios se advierte claramente la necesidad de que se cumplan las funciones sustantivas, pero también que el trabajo de los académicos universitarios no se queda ahí, sino que se busca siempre su mejora.

¿Qué significa ser un académico de excelencia? [...] va ligado al nivel de conocimientos que tiene la persona en ciertas áreas del conocimiento [...] y tener la habilidad de transmitir esos conocimientos (entrevista 10, posgrados en Ciencias Químicas, en Ciencias Bioquímicas y en Ingeniería de Materiales).

Aquí se manifiesta que uno de los elementos básicos de la excelencia académica tiene como principal propósito la creación y transmisión del conocimiento.

Podemos apreciar que la pregunta acerca de la excelencia del profesorado no fue fácil de contestar por parte de los entrevistados, pero que, después de reflexionar sobre ella, manifestaron ideas importantes, como son el trabajo colectivo, el mejor cumplimiento de las funciones sustantivas y su articulación con el conocimiento.

Al respecto, Quijada (2019 a: 1) considera que:

la excelencia del profesorado universitario es un concepto polisémico en constante construcción y que ha cobrado importancia en los últimos 10 años debido a las políticas educativas que promueven la calidad en las universidades. Su práctica encierra un conjunto de cualidades y habilidades intelectuales y socioemocionales que favorecen la producción científica, la construcción de ambientes de aprendizaje significativos, el trabajo en equipo y una buena relación con los estudiantes.

Características de los buenos profesores de posgrado

Las respuestas obtenidas con la pregunta sobre las características de los buenos profesores permitieron definir categorías de carácter empírico. La que incluye el mayor número y variedad de menciones es el conocimiento. Después están: generar un ambiente de aprendizaje flexible y tener consciencia de las necesidades de los alumnos; dominar diversos procedimientos de enseñanza; motivar la participación; manifestar responsabilidad y compromiso, y establecer comunicación.

Las presentamos a continuación, de acuerdo con los asuntos que fueron más señalados.

Conocimiento

Es la categoría más relevante, ya que encontramos 21 testimonios de los entrevistados sobre esta amplia temática, lo que implica que todos los académicos considerados en 2018 se refirieron a variados aspectos de esta dimensión cognitiva.

Los principales tópicos que se indicaron directamente y en forma reiterada son: poseer conocimiento en general y de las materias que se imparten; ser expertos en sus campos y especialidades; generar conocimiento; demostrar capacidad para explicar lo que se quiere transmitir, y conocer a los estudiantes. Los entrevistados consideraron que el conocimiento debe ser significativo, vinculado con la realidad y de interés para los alumnos. Se hizo referencia a la actualización con respecto a realizar investigación y, mediante ésta, mantenerse actualizados y seguir aprendiendo. En cuanto a la apertura, se mencionó tener la mente abierta, buscar continuamente nuevas ideas, así como mostrar disposición al diálogo y a ofrecer lo más novedoso. Elegimos como ejemplos los siguientes:

El conocimiento debe ser significativo, lo que comprende es que tengas una conexión con la realidad y con los intereses de los [estudiantes] [...], debes acercarle lo que él está buscando: un conocimiento técnico y científico (entrevista 16, posgrados en Ciencias de la Tierra y en Ingeniería).

[Los profesores] son expertos en su campo, además, van más allá, están interesados en la historia del conocimiento dentro de su campo y, de alguna manera, formal o informal, están interesados en el proceso de aprendizaje y de la transmisión del conocimiento, de manera que son conscientes de la metodología, de diferentes técnicas [y] de la motivación (entrevista 24, posgrados en Ciencias Médicas, Odontológicas y de la Salud, y en Ciencias Biomédicas).

El conocimiento es una categoría tan amplia que puede cumplir con variados aspectos, tales como ser significativo, estar vinculado con la realidad y con los intereses de los alumnos, tomar en cuenta la historia del conocimiento en cada una de las áreas y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La calidad va a estar dada por la capacidad de acceder a las fuentes, [...] de conocer los últimos conocimientos en su disciplina o en su área de conocimiento, en la calidad de sus investigaciones; esa capacidad de manejo de datos [...] [y] de métodos; de su capacidad de exposición de resultados y de [su] divulgación en la docencia (entrevista 27, posgrado en Ciencias Políticas y Sociales).

Ser alguien que está dispuesto a seguir aprendiendo, que está abierto a nuevas ideas y que, en esa interacción con estudiantes o colegas, no sólo imparte sus puntos de vista o su información, sino [que] también está dispuesto a discutir y dialogar sobre esa información (entrevista 20, posgrado en Psicología).

Podemos ver que la tarea principal de la mayoría de los entrevistados es la investigación y que consideran que los procesos y resultados que de ella derivan son de gran apoyo para desarrollar su docencia. Estiman que para hacerlo es necesario siempre seguir aprendiendo.

Por tratarse de un trabajo pionero, multicitado y de enorme relevancia para el campo temático sobre el profesorado universitario, retomamos la obra de Bain (2007), que da cuenta de la investigación que llevó a cabo con 63 docentes sobresalientes en Estados Unidos. Propone seis preguntas y conclusiones para cada una de ellas. Planteamos los elementos sobre la primera: ¿Qué saben y entienden los mejores profesores? Y concluye que:

conocen su materia extremadamente bien, están al día de los desarrollos intelectuales, científicos o artísticos de importancia en sus campos; razonan de forma valiosa y original en sus asignaturas, estudian con cuidado y en abundancia lo que otras personas hacen en sus disciplinas

[...], leen a menudo muchas cosas de otros campos [...] y ponen mucho interés en los asuntos generales de sus disciplinas (Bain, 2007: 26-27).

Sobre la capacidad de pensar metacognitivamente, expresa que “han utilizado su conocimiento para desarrollar técnicas que les permitan conocer a fondo principios fundamentales y conceptos organizativos [...]. Saben cómo simplificar y clarificar conceptos complejos [...] y son capaces de pensar sobre su propia forma de razonar la disciplina” (Bain, 2007: 27).

En cuanto a la relevancia de los procesos de aprendizaje, indica que los profesores “asumen que el aprendizaje tiene poco sentido si no es capaz de producir una influencia duradera e importante en la manera en que la gente piensa, actúa y siente” (Bain, 2007: 28).

Los entrevistados que, como ya mencionó anteriormente, cuentan con una larga trayectoria en la universidad, destacaron tópicos que Bain (2007) tomó en consideración. No sorprende que los académicos de posgrado priorizaran el conocimiento, que podría definirse como la materia prima de las universidades por su relevancia y por las diferentes maneras en que se lleva a cabo a partir, principalmente, de las funciones sustantivas.

Elton (2006) explica que los estudiantes no pueden esperar una excelencia uniforme en todos sus profesores, pero sí pueden hacerlo con respecto a sus competencias. El autor retoma la definición de Kirschner *et al.* sobre las competencias en la enseñanza, que consiste en “la combinación única de conocimiento: qué, cómo, cuándo y por qué, y habilidades, es decir, ser capaces de llevar a cabo operaciones específicas” (Kirschner *et al.*, 1997, en Elton, 2006: 5).

Generar un ambiente de aprendizaje flexible y estar conscientes de las necesidades de los alumnos

Encontramos ideas sobre este asunto por parte de 14 entrevistados. Se indicaron cuestiones acerca de la necesidad de generar un ambiente de aprendizaje flexible y abierto, y de inspirar, acompañar, conectar y apoyar a los estudiantes. Aunque la visión expresada por

los entrevistados es altamente positiva en la mayor parte de sus respuestas, también se reconocen problemas. Uno de éstos es la preparación de los jóvenes en el nivel previo al posgrado, pues consideran que en muchos casos aquélla es deficiente. Algunas de las opiniones son las siguientes:

Creo que hay diferentes [profesores], los que dan muy buenos cursos que les sirven a los estudiantes para su preparación, los que inspiran a los estudiantes, los que los acompañan [...] (entrevista 17, posgrados en Ciencias Físicas y en Ciencias Químicas).

[...] poder generar un ambiente de aprendizaje muy flexible, muy abierto, donde los estudiantes y el profesor se sientan cómodos para participar (entrevista 14, posgrados en Ingeniería y en Ingeniería de Materiales).

[...] que acompañen a sus estudiantes cercanamente, no nada más en las clases, sino que estén dispuestos a apoyarlos (entrevista 25, posgrados en Estudios Latinoamericanos y en Trabajo Social).

La adecuada interacción que procuran los profesores en su relación con los estudiantes sobresale en estos testimonios, asunto que se manifestó repetidamente como un elemento en las críticas hacia los modelos neoliberales de la excelencia académica en la revisión de la literatura.

Debe estar consciente de no pedir demasiado, [...] porque nuestros estudiantes llegan de un sistema educativo con muchos defectos, desde el nivel básico. [...] cuando llegan al posgrado o cuando llegan al nivel profesional, se dan cuenta de todo lo que les falta, [...] no nada más conocimiento, sino maneras de expresarse, de cuestionarse las cosas y de hacerse de un criterio (entrevista 21, posgrado en Lingüística).

Una gran parte de los esfuerzos que llevan a cabo los profesores de posgrado tiene que ver con preparar a los nuevos alumnos, no sólo en cuanto a los conocimientos que les faltan para poder adaptarse a ese nivel de enseñanza, sino también en aspectos valorales y

actitudinales y en diversas habilidades, tales como las técnicas y de comunicación.

Sobre el acompañamiento a los estudiantes, Quijada (2019b) resalta el importante papel que desempeñan las asesorías y las tutorías que proporcionan los docentes en la formación de los estudiantes, y para ello emplea el término de *mentoring*. Según la autora, diversas publicaciones enfatizan tres tipos de acompañamiento: formales, semiformales e informales. El primero se refiere al programa de tutorías y especialmente al desarrollo de las tesis; el segundo involucra a otros estudiantes dentro de los parámetros institucionales y el tercero son relaciones que se realizan de manera informal. La investigación realizada indica que “el *Mentoring* juega un papel central en la formación científica de los académicos” (p. 264). Entre las conclusiones está la siguiente:

La oportunidad de interactuar con un sujeto más joven o sin experiencia les permite [a los profesores] redirigir sus conocimientos de manera creativa a favor de las nuevas generaciones, y sobre todo les otorga el título de experto, un estatus que beneficia su crecimiento personal (Quijada, 2019b: 267).

Álvarez-Pérez y López-Aguilar (2020: 46), de la Universidad de la Laguna, en España, llevaron a cabo una investigación sobre “los factores que intervienen en la transición, adaptabilidad y éxito en la formación universitaria”, con el fin de “identificar las características de los estudiantes bien adaptados y con buen rendimiento en la educación superior”. Aplicaron un cuestionario a 208 estudiantes de 36 carreras y encontraron que el rendimiento en las etapas previas es un factor determinante de la adaptabilidad.

Preocupa, por ello, que algunos de los profesores entrevistados en la universidad mexicana hayan señalado que varios estudiantes llegan al posgrado con deficiencias y que constituye una tarea difícil formarlos para que logren cumplir con buenos resultados los estudios de ese nivel de enseñanza.

La principal conclusión de los autores es que, para tener éxito, los educandos deben tener una buena disposición hacia el aprendiza-

je, metas claras, responsabilidad y competencias adecuadas. Se trata de una serie de factores interrelacionados que incluyen procesos de tipo social, cognitivo y emocional.

Diversos procedimientos de enseñanza

Esta cuestión fue expresada por 12 entrevistados. Lo que se repite varias veces es la preparación de las clases. También se mencionaron: incorporar en los cursos los resultados de las propias investigaciones, contar con habilidades didácticas, tener disposición y hábitos para la enseñanza, ofrecer ejemplos de la vida real, propiciar la reflexión, trabajar en equipo, promover que los estudiantes hagan preguntas, reunirse frecuentemente con ellos y considerar sus avances. Indicaron lo siguiente:

Hay que hacer que trabajen por su cuenta, que ellos vayan descubriendo ciertas cosas, no darles los resultados gratis, sino ponerles problemas en los que tengan que pensar mucho, y no darles un problema parecido a lo que vieron en clases, sino motivarlos con desafíos [...] enfrentarlos a situaciones desconocidas, y a ver cómo se las arreglan (entrevista 15, posgrado en Ingeniería).

Yo creo que cada semestre es como un reto [...], que el programa que uno ha planeado se cumpla con la mayor calidad [...], que los estudiantes vayan más allá de los contenidos del programa, que hagan algo nuevo, que les sirva para reflexionar (entrevista 30, posgrado en Historia).

Como puede verse, la preparación que proporcionan los académicos a sus alumnos no puede ser repetitiva, pues se busca promover la autonomía, los procesos de cambio, la innovación y la creatividad.

Yo soy [...] un tutor muy presente: me reúno una o dos veces por semana con cada uno de mis estudiantes; me siento con ellos a revisar

sus resultados, a compartir dudas, a revisar bibliografía (entrevista 17, posgrados en Ciencias Físicas y en Ciencias Químicas).

[...] preparación, es aquel que planea bien sus clases [...]; me refiero a aquel profesor que sabe trabajar en equipo. Las clases [...] tienen que ver mucho con hacer practicar al estudiante; es como la gimnasia mental, es involucrar al estudiante en la práctica (entrevista 32, posgrados en Filosofía, en Filosofía de las Ciencias y en Ingeniería y Ciencias de la Computación).

Aunque se promueven las actividades que estimulan la reflexión, es evidente que deben articularse con el trabajo en equipo y con la práctica.

Motivar la participación

La motivación fue un elemento central en 10 de las entrevistas. Algunas de las ideas que se expusieron tratan acerca de la pasión y vocación por el trabajo, realizar bien la labor, transmitir el gusto por la disciplina y por la tarea docente, y entusiasmar a los alumnos. Los entrevistados señalaron:

Transmitirles el gusto por la disciplina. Un profesor debe ser positivo y dirigirse a los estudiantes y decirles que, bueno, las cosas son difíciles, pero eventualmente pueden mejorar; pero siempre está en las manos de cada persona y siempre lo pueden lograr, mientras más trabajen (entrevista 21, posgrado en Ciencias Bioquímicas).

[...] es inevitable que los investigadores estemos muy cercanos a los estudiantes [...]; uno lo aprecia en sus expresiones cuando se emocionan o cuando uno logra emocionarlos con el tema que está describiendo (entrevista 22, posgrado en Ciencias Biomédicas).

Así como antes clasificamos el conocimiento como una categoría fundamentalmente cognitiva, la motivación que expresan los profesores y la manera en que la promueven con sus educandos nos ubica

en cualidades emocionales que son significativas para el aprendizaje, como el gusto por la disciplina, las actitudes positivas, la cercanía y la emoción que produce la adquisición de nuevos saberes y descubrimientos.

Yo pienso que no basta con ser un buen investigador y conocer bien su tema en la disciplina que le corresponda. Hace falta un poco de vocación (entrevista 28, posgrado en Ciencias Políticas y Sociales).

[...] es aquel que puede transmitir la pasión que tiene por su materia; eso es algo que caracteriza a los buenos profesores (entrevista 32, posgrados en Filosofía, en Filosofía de las Ciencias y en Ingeniería y Ciencias de la Computación).

Los entrevistados incorporan un elemento más: el de la vocación para enseñar. Ésta es complementaria con las opiniones vertidas por los académicos de posgrado acerca de la significación que para ellos tiene la investigación.

Para esta categoría, consideramos el trabajo de Tirado, Santos y Tejero-Díez (2013), quienes afirman que la motivación es una de las premisas educativas más relevantes para favorecer el aprendizaje y “que los alumnos valoran lo que aprenden cuando comprenden su significado y perciben su significación, cuando aprecian su pertinencia y relevancia, así como la utilidad que tiene para la sociedad y su vida profesional” (Tirado, Santos y Tejero-Díez, 2013: 2). Agregan que hay dos tipos de motivación: intrínseca (o pulsión cognoscitiva) y extrínseca. La primera se produce cuando hay un verdadero interés en aprender y la segunda se genera con el fin de obtener recompensas externas.

Responsabilidad y compromiso

Nueve de los entrevistados manifestaron directamente los valores de responsabilidad y compromiso. Los principales rubros fueron: asumir la responsabilidad al ser conscientes de la trascendencia del

trabajo educativo, comprometerse en formar mejores personas y mejores profesionistas, involucrarse con los estudiantes, cumplir cabalmente con sus deberes y con un esfuerzo adicional. Se mencionaron las siguientes ideas:

Asumir la responsabilidad y ser consciente de la trascendencia del trabajo educativo en la vida de los educandos a cualquier nivel (entrevista 19, posgrado en Psicología).

[...] compromiso como una prioridad: la formación de mejores personas y mejores profesionistas para el país y para todo el mundo (entrevista 26, posgrados en Ciencias Políticas y Sociales y en Psicología).

La responsabilidad y el compromiso, que están fuertemente articulados, son valores clave para la vida universitaria y para el desarrollo académico. Es loable la preocupación de los entrevistados por reconocerlos, no únicamente para sus propios alumnos, sino además para los de todos los niveles de enseñanza, para nuestro país y para el mundo.

Yo creo que una característica fundamental es el compromiso con los estudiantes; es el acompañamiento a los estudiantes y es la alegría de trabajar con ellos. [...] que [...] se sientan escuchados y también uno, como docente, comprometerse en ese sentido de escucharlos, de revisar sus trabajos, de analizar lo que hacen, de dialogar con ellos (entrevista 33, posgrado en Pedagogía).

Un docente debe de tener una responsabilidad muy grande, nuestra labor principal es formar gente [...], vamos a generar cuadros humanos y por lo tanto la labor docente debe ser [...] esencial en nuestro trabajo (entrevista 5, posgrado en Ciencias Físicas).

Estos dos valores se vinculan, en palabras de los entrevistados, con el acompañamiento a los estudiantes, con la vocación por la enseñanza y la formación de los futuros investigadores y profesores.

Fuentealba e Imbarack (2018) afirman que los enseñantes utilizan el constructo *compromiso* para describirse a sí mismos o a sus

pares y para referirse a su identidad profesional. También lo hacen para caracterizar los rasgos deseables. Se trata de un constructo polisémico que se emplea para referirse a los maestros que llevan a cabo un buen trabajo docente y que cumplen con un determinado *ethos* profesional. Afirman que para abordar “comprensivamente el compromiso docente se debe atender a la compleja articulación de relaciones que el profesor establece con la enseñanza, sus estudiantes, profesión y escuela” (Fuentealba e Imbarack 2018: 261).

Comunicación

Cuatro entrevistados se refirieron directamente a esta habilidad, con respecto a darse a entender, contar con la capacidad de explicar y utilizar un lenguaje comprensible. Ofrecemos unos ejemplos:

tiene que tener la capacidad de explicar lo que quiere transmitir, de manera clara, hablando un lenguaje que el estudiante pueda comprender y tener la apertura de explicar las cosas usando un lenguaje que esté acorde con el grado de conocimiento del alumno (entrevista 18, posgrado en Ciencias de la Tierra).

Punto número uno: saber, conocer el fondo de la materia que uno ofrece; dos: tratar de entender al estudiante es fundamental; cómo uno puede comunicarse con ellos al dar la clase... resulta muy importante la comunicación con el estudiante (entrevista 11, posgrado en Ciencias Bioquímicas).

De acuerdo con Jerez, Orsini y Hasbún (2016), las características comunicativas forman parte de las competencias genéricas. Se trata, por ejemplo, de hablar y de escuchar, permitir la comprensión, tomar en cuenta a los oyentes, permitir la libre expresión de los educandos y explicar y transmitir la información de forma clara con un volumen y tono adecuados.

CONSIDERACIONES FINALES

Como ya se apuntó, los autores consultados tienen posturas diferentes con respecto al uso que se da al concepto de excelencia en las instituciones de educación superior. Hay posiciones extremas: positivas o negativas. Las primeras afirman que se trata de una concepción benéfica para las universidades y las segundas centran su principal argumento en que se trata de una concepción propia de una política neoliberal dominante en el ámbito global, que prioriza las mediciones, los estándares y el control. Entre ambas, hay perspectivas intermedias que reconocen el dominio de la segunda, pero que proponen ideas de cambio, como la recuperación de contextos nacionales e institucionales, elementos valorativos y subjetivos, relaciones entre los sujetos, procesos reflexivos, articulación entre la docencia y la investigación, y evaluación de las funciones sustantivas con un carácter cualitativo.

Por otro lado, encontramos que hay una diversidad de conceptos para definir la excelencia en la enseñanza. Por ejemplo: excelencia del profesorado universitario (*excellence of university teaching staff*); competencia en la enseñanza (*teaching competence*) y excelencia en la enseñanza (*teaching excellence*), propuestos por Elton (2006), y excelencia en la enseñanza y excelencia visible de la enseñanza, utilizados por Bolívar y Caballero (2008). En todos los casos, se considera que son multidimensionales y que se producen problemas cuando se pretende priorizar una dimensión por sobre las otras.

Respecto al concepto de excelencia en el ámbito de la educación superior, pensamos que las definiciones que dieron los autores consultados sobre este tópico no están muy alejadas de lo que manifestaron los académicos de posgrado en las entrevistas. Recuperamos lo ya expresado por la European Association for Quality Assurance in Higher Education, cuando señalan que se trata de “una marca de distinción, que describe algo que es excepcional, meritocrático, sobresaliente o de expectativas mayores de lo normal” (Brusoni *et al.*, 2014: 20). Los profesores e investigadores de la muestra cualitativa reiteraron en sus testimonios que buscan cumplir lo mejor posible

con las funciones sustantivas y contribuir en las tareas de la investigación y la docencia.

Sobre la excelencia en la enseñanza y las diferentes formas de organizar los variados atributos con que cuentan los buenos profesores, los autores que se tomaron en cuenta clasificaron múltiples rasgos en diversas categorías. Por ejemplo, Elton (2006) señala cinco competencias básicas: organización, presentación, relaciones, validación y evaluación. Jerez, Orsini y Hasbún (2016) los registran en torno a tres competencias: genéricas, pedagógicas y disciplinares, que conjuntan características personales, actitudinales y comunicativas, estrategias de enseñanza-aprendizaje y de planeación y gestión. Bolívar y Caballero (2008), sobre la excelencia en la enseñanza, que se ubica en el trabajo en las aulas, expresan capacidades cognitivas, tales como conocimiento, reflexión, experiencia e innovación, y sobre la excelencia visible de la excelencia: procesos de investigación de cómo aprenden los estudiantes, la creatividad para generar materiales, la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, así como procesos críticos y reflexivos.

Los 34 entrevistados dieron cuenta de ideas significativas de lo que hacen en su trabajo académico. Las organizamos en seis categorías empíricas: conocimiento; generar un aprendizaje flexible y estar conscientes de las necesidades de los alumnos; dominar diversos procesos de enseñanza; motivar la participación; manifestar responsabilidad y compromiso, y lograr la comunicación. Nos dimos cuenta de que muchas de las características que encontramos en la revisión de literatura especializada también las expresaron los participantes.

Pensamos que los temas tratados son actuales, significativos y de utilidad, tanto para los académicos que tienen una larga y prominente trayectoria como para los nuevos profesores e investigadores. El estudio resultó de interés para conocer qué piensan acerca de las complejas tareas y situaciones que acontecen en la universidad, así como los problemas que enfrentan. Llama la atención que la mayor parte de lo que refirieron los académicos sobre las funciones sustantivas son fundamentalmente positivas, lo que da cuenta del compromiso e identidad que tienen con la universidad.

REFERENCIAS

- Álvarez-Pérez, Pedro-Ricardo y David López-Aguilar (2020), “Competencias de adaptabilidad y factores de éxito académico del alumnado universitario”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 11, núm 32, pp. 46-66.
- Bain, Ken (2007), *Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad*, Valencia, Publicaciones Universitat de Valencia.
- Bolívar Botía, Antonio y Katia Caballero Rodríguez (2008), “Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 46, núm 8, <<https://doi.org/10.35362/rie4681894>>, consultado el 30 de septiembre, 2020.
- Brusoni, Manuela, Radu Damian, Josep Grifoll Sauri, Stephen Jackson, Hasan Kömürçügil, Marie Malmedy, Oxana Matveeva, Galina Motova, Solange Pisarz, Patricia Pol, Ausra Rostlund, Erika Soboleva, Orlanda Tavares y Lagle Zobel (2014), *The concept of excellence in higher education*, Bruselas, European Association for Quality Assurance in Higher Education, <<http://www.enqa.eu/index.php/publications>>, consultado el 15 de septiembre, 2020.
- Elton, Lewis (2006), “Dimensions of excellence in university teaching”, *International Journal for Academic Development*, vol. 3, núm. 1, pp. 3-11, <<http://dx.doi.org/10.1080/13601449800030102>>, consultado el 2 de septiembre, 2020.
- Fernández-Cruz, Manuel y Asunción Romero (2010), “Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada”, *Revista Portuguesa de Pedagogía*, vol. 44, núm. 1, pp. 83-117, <https://doi.org/10.14195/1647-8614_44-1_4>, consultado el 10 agosto, 2015.
- Fuentealba Jara, Rodrigo y Patricia Imbarack Dagach (2018), “Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio”, *Estudios Pedagógicos*, núm. 40 (especial), pp. 257-273, <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200015>>, consultado el 3 de octubre, 2020.
- Gourlay, Lesley y Jacqueline Stevenson (2017), “Teaching excellence in higher education: critical perspectives”, *Teaching in Higher Education*, vol. 22, núm. 4, pp. 391-395, <<https://doi.org/10.1080/13562517.2017.13004632>>, consultado el 15 de septiembre, 2020.

- Hinostroza-Paredes, Yenny (2020), “University teacher educators’ professional agency: A literature review”, *Professions & Professionalism*, vol. 10, núm. 1, <https://www.researchgate.net/publication/339900322_University_teacher_educators'_professional_agency_A_literature_review>, consultado el 30 de septiembre, 2020.
- Jerez Yáñez, Óscar, César Orsini Sánchez y Beatriz Hasbún Geld (2016), “Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 42, núm. 3, <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400026>>, consultado el 13 de octubre, 2020.
- Kvale, Steinar (2008), “Análisis de las entrevistas”, en *idem*, *Las entrevistas en investigación cualitativa*, Madrid, Morata, pp. 134-154.
- Quijada Lovatón, Karin Yovana (2019a), “Excelencia del profesorado universitario. Aportes para un estado del conocimiento”, *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, pp. 1-20, <<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/957>>, consultado el 20 de febrero, 2020.
- Quijada Lovatón, Karin Yovana (2019b), “Mentoring en la academia: experiencias y avatares de los profesores de dos universidades mexicanas”, *Sociológica*, vol. 34, núm. 96, pp. 239-273.
- Saunders, B. Daniel y Gerardo Blanco Ramírez (2017), “Against ‘teaching excellence’: ideology, commodification, and enabling the neoliberalization of postsecondary education”, *Teaching in Higher Education*, pp. 1-12, <<http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2017.1301913>>, consultado el 19 de agosto, 2020.
- Tirado, Felipe, Guillermo Santos y Daniel Tejero-Díez (2013), “La motivación como estrategia educativa. Un estudio en la enseñanza de la botánica”, *Perfiles Educativos*, vol. 35, núm. 139, pp. 79-82.

EVALUACIÓN, AUTOEVALUACIÓN Y EXCELENCIA EN LA OPINIÓN DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD DE COLIMA

Antonio Gómez Nashiki

INTRODUCCIÓN

La evaluación es un desafío permanente para alumnos, profesores e instituciones, pues se trata de un proceso amplio y complejo, cuya finalidad es dar cuenta de una serie de acciones y situaciones que se producen en el marco de un proceso educativo y que mediante diversas técnicas genera información, tanto cuantitativa como cualitativa, muy relevante para la toma de decisiones.

De manera esquemática, los discursos sobre la evaluación se pueden ubicar en tres vertientes: a) ético-político, que comprende derechos, legitimidad y poder; b) técnico-administrativo, referido a formas, procedimientos y herramientas, y c) profesional, relacionado con los procesos de acreditación y certificación (Salinas, 2006). La figura del profesor está en el centro de las tres vertientes que corren por el mismo camino y se interrelacionan, por lo que las implicaciones que se registran en cada una de ellas tienen efecto en la vida institucional.

En este capítulo se analizan dos de las dimensiones: evaluación y autoevaluación del “Cuestionario para la selección de indicadores de la excelencia docente universitaria” (Fernández-Cruz y Romero, 2010), en el marco del proyecto: “Estudio sobre la excelencia del profesorado del posgrado de la UNAM”, que se coordina en el IISUE-UNAM.

La elección del tema de evaluación obedece a tres razones. La primera es que se trata de un tema muy sensible y clave en el proceso educativo: siempre es un tema polémico y en el que nadie queda satisfecho. La segunda es que, a diferencia de los demás ítems que integran el instrumento, en estos casos se reportan algunos índices por debajo de 50 por ciento, es decir, que la distribución entre las opciones es más equilibrada y no se concentra en las de muy relevante y relevante, que predominan en las demás preguntas del cuestionario. La tercera es que ofrece la oportunidad de realizar un contraste entre la manera en que los profesores llevan a cabo la evaluación y, por otro lado, las premisas desde donde la hacen, es decir, los conocimientos, saberes y principios que poseen para realizarla.

El presente texto se divide en apartados, donde se expone la concepción de excelencia, que muestra los principales aspectos que identifican los entrevistados para definir el término; la excelencia en la evaluación y en la autoevaluación, que aborda temas relacionados con valoración, principios y estrategias que utilizan los profesores para evaluar a sus alumnos; la evaluación y autoevaluación de la excelencia, que toca aspectos vinculados con la reflexión de la práctica docente, así como las estrategias que emplean los docentes para evaluar su desempeño cotidiano; posteriormente, se explican las características del estudio: el trabajo de campo, la muestra y el proceso de análisis seguido; se enlistan los resultados y análisis y, por último, se hacen algunas consideraciones finales.

NOTAS EN TORNO A LA CONCEPCIÓN DE EXCELENCIA

Sobre el concepto de excelencia vale la pena señalar algunos aspectos que a lo largo del tiempo se han incorporado y que han generado nuevos enfoques y perspectivas, por ejemplo, que ya no sólo se ciñe al ámbito estrictamente económico y empresarial que vinculó el concepto con la rendición de cuentas en el contexto de una narrativa neoliberal (Chi Hou, Hill, Hu y Lin, 2020). De igual manera, se ha roto con la idea de una construcción cultural idealizada y utópica que buscaba implementar la excelencia a partir de cumplir están-

dares numéricos y que sirvió para justificar reformas educativas en distintas partes del mundo (Clarke, 2018).

En las instituciones educativas, la crítica se centró, por una parte, en los efectos y consecuencias que las acciones de política educativa producían en los sujetos, por ejemplo, evaluaciones para ascender en el escalafón (Ball, 2003), y en posturas que promovieron la crítica, a partir de considerar que varias de las actividades académicas de índole cualitativa difícilmente se podían reportar en un formato o mediante una cifra. Sin embargo, los efectos de estas acciones se plasmaron en las universidades desde hace ya algunos años. Por ejemplo, Vandenberghe acuñó el concepto de ética de la practicidad para señalar que a fin de que las innovaciones estimulen la participación de los profesores es necesario considerar “las recompensas que recibirán a cambio, tanto en términos de mejora económica, de reconocimiento de valía personal, de entusiasmo por parte de los estudiantes o de ganancias en el nivel potencial de aprendizaje” (Vandenberghe, 1986, citado por Zabalza, 2004: 121).

Desde luego, la forma en que cada profesor enfrenta este tipo de situaciones es diferente, ante un sistema que se basa en la presión constante y cuyo eje es traducir en puntos su quehacer cotidiano —el denominado “furor *punititis*” (Remedi, 2006: 63)—, y que se ha convertido en la cara más visible de lo que la institución considera como un profesor excelente. Es decir, a partir del criterio de producción que, si bien en algunos aspectos refleja la dedicación, a la par se han registrado frecuentes vicios al tratar de cumplir con estas medidas.

De acuerdo con Wittgenstein, ante la utilización indiscriminada de un término —en nuestro caso, la excelencia—, vale la pena aplicar su recomendación para tratar de comprenderlo mejor: “no preguntes por la significación, pregunta por el uso” (1975: 75). Por esta razón es que destacamos los usos que los profesores, por medio de su narrativa, refieren de la excelencia para identificar los rasgos que, en su opinión, deben considerarse.

El discurso de la calidad, la excelencia, la eficiencia, entre otros términos, se puede ubicar en la década de los ochenta, cuando para poder medir los logros educativos se aplicaron en las instituciones de educación superior diversos estándares de evaluación (Vera y Gon-

zález-Ledesma, 2018). Tal política trastocaría la vida académica de distintas maneras, pues algunos profesores dejaron de lado muchas de las actividades que cotidianamente realizaban y que no se traducían en puntos para su evaluación, pero que son necesarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El trabajo de Buendía *et al.* (2017) muestra varias facetas de esta tendencia, así como las particularidades y algunos de los efectos perversos que adoptan los programas de estímulos al personal docente, que se dedican a contabilizar la productividad, más allá de los diversos aspectos cualitativos que se ponen en marcha en el trabajo académico. Tratar de medir con la misma vara distintas realidades, no tomando en cuenta las características del contexto, ha generado resultados cuestionables.

La concepción educativa de los profesores se genera en el devenir de sus experiencias profesionales, así como en el desarrollo cotidiano de su práctica, lo que define una personalidad y un estilo que les permite llevar a cabo su trabajo, por ejemplo, manifestar de distintas maneras el peso que tienen las asesorías, el acompañamiento, las estrategias de apoyo, los consejos y recomendaciones para redactar un texto y demás vínculos que se presentan en un proceso de formación y que señalan como esenciales, pues son parte central de lo que es un trabajo excelente y que difícilmente queda consignado en una escala numérica. Se trata de docentes, como apunta Bain, que “son capaces de pensar sobre su propia forma de razonar en la disciplina, analizando su naturaleza y evaluando su calidad” (2007: 22). En otras palabras, son elementos derivados de su quehacer cotidiano desde donde los docentes conceptualizan la excelencia. Al respecto, algunos de los rasgos que identificamos en la narrativa de los entrevistados son los siguientes.

Compromiso ético-profesional

Los profesores proponen mayor autonomía en su trabajo y no ceñirse a un tabulador, donde la concepción de excelencia debe provenir de un compromiso ético con la profesión elegida a partir de dos vertientes: la interiorización de un ideal por lograr, así como de principios

como el respeto, la honestidad, la responsabilidad y el compromiso,¹ valores que ya en estudios anteriores se habían identificado para la definición de una ética profesional (Hirsch, 2010).

En tal sentido, una de las entrevistadas señaló:

Hacer bien las cosas, en el plano ético, es cumplir con tu profesión, pero de ti depende que eso se haga bien o muy bien; la decisión es de una, de hacer las cosas mejor de lo que todos lo hacen [...], lo importante es: no hay que esperar que te lo reconozcan o que te den una medalla, o cumplir con el punto [...], porque es tu trabajo, es tu profesión y hay que cuidarla [...], estar comprometida con lo que haces (entrevista 15; 7 de marzo, 2017).

Actualización

Un aspecto señalado reiteradamente por los entrevistados es la actualización, tanto en su disciplina como en aspectos didácticos, como requisitos indispensables para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje. La sentencia que dice: “aquel que se atreve a enseñar, jamás debe dejar de aprender” (Gutiérrez-Vázquez, 1986: 15), es más que ilustrativa de esta situación.

El profesor debe estar en constante búsqueda de información por él mismo, por los programas que imparte; entonces me parece que en ese sentido sí podemos alcanzar la excelencia [...], está bien que se complemente la docencia con la investigación, porque una cosa es transmitir, pero otra cosa es buscar y generar conocimiento (entrevista 5; 17 de junio, 2016).

1 Los valores y el orden en que se enlistan corresponden a la respuesta de los profesores a la primera pregunta abierta del cuestionario que se aplicó en la Universidad de Colima: ¿qué valores debe promover la institución?

Contextualización

Destaca la crítica sobre los límites que establece el término, en cuanto no debe provenir de una presión externa que intente con una sola medida calificar de buena o mala calidad o de excelente o no la actividad del profesor, fenómeno que se ha vivido en las diferentes áreas de conocimiento. Por ello, los entrevistados proponen una visión heterónoma, en la que la excelencia no sea definida por “otros”, plasmada en reglamentos y normas externas a la institución y que retoman pocos aspectos contextuales y particulares. Más allá de considerar la excelencia como un ideal por lograr, la narrativa de las entrevistas señala que es una actividad cotidiana, un proceso en constante redefinición y una forma en que los profesores llevan a cabo su trabajo, a partir de aspectos que consideran centrales, con parámetros individuales que han desarrollado y probado en su práctica, tanto en la docencia como en la investigación, y que les ha permitido ejercer sus actividades de una manera profesional.

Estimular la generación de conocimientos

En el ámbito educativo, y más en el posgrado, los profesores señalaron que no debe privilegiarse un enfoque técnico-burocrático, que únicamente privilegie los lugares (*ranking*) o calificaciones. La labor educativa es parte de un proceso más complejo que implica considerar distintos conocimientos, habilidades, destrezas y competencias para la gestión y difusión del conocimiento de cada individuo.

Creo que cumplo mi función, o estoy más cerca de esto que llamaríamos excelencia en la docencia, o excelencia en la universidad, cuando hago que no sólo [los alumnos] sean competentes en determinado ámbito profesional, sino que amen eso y que además tengan la intención de transformar [...] y una cierta vocación de servicio (entrevista 3; 6 de diciembre, 2016).

Los profesores promueven que los estudiantes construyan su conocimiento de manera progresiva, mediante el acompañamiento permanente en las distintas actividades que realizan, con la finalidad de que tomen decisiones, logren autonomía en su proceso formativo y promuevan innovaciones en su campo de estudio.

Los testimonios señalan aspectos concretos, cotidianos y, en ese sentido, la definición del educador japonés Manabu es muy pertinente: “excelencia no significa ser superior al compararse con otra persona, sino poner lo mejor de uno mismo y buscar lo máximo, por muy difíciles que sean las condiciones” (2018: 23). El común denominador de los testimonios señala que no es un concepto ideal para lograr, sino más bien “hacer las cosas de manera profesional todos los días” (entrevista 23; 15 de junio, 2017).

Acompañamiento en el proceso de formación

Se enfatiza que lo importante es centrarse en el proceso educativo del estudiante, por ejemplo, “acompañarlo en la manera en como se aproxima al conocimiento, reflexiona, adopta una perspectiva crítica y se apropia de él” (entrevista 24; 16 de junio, 2017). Algunas investigaciones (García, 2008; Casero, 2010) han demostrado que uno de los componentes que los estudiantes valoran más es el acercamiento con el profesor, de índole más personal que institucional.

Una egresada señaló que la tutoría era más de carácter académico, pero el verdadero apoyo lo recibió en el trato más humano y cercano de su asesora, lo que le permitió concluir con sus estudios:

Todos teníamos tutores, pero la verdad es que mi asesora me dio buenos consejos [...] en esos años pasaron muchos problemas en mi casa, ya quería abandonar la maestría, pero ella siempre me dijo que no lo hiciera, que tenía que seguir [...]; gracias a esos consejos en el trato humano es que pude terminar la maestría a tiempo (entrevista 21; 23 de mayo, 2017).

Sobre aspectos como motivación, apoyo, guía, consejo profesional y personal, algunos trabajos (García *et al.*, 2012; Salter, 2013; Quijada, 2016) coinciden en señalar que, para los mentores, el tiempo dedicado a la atención de estudiantes, la empatía que logran establecer con ellos, la credibilidad que logran transmitir mediante su trabajo, la confianza para abordar temas académicos y personales en coyunturas específicas de los jóvenes son aspectos determinantes para lograr que ellos culminen satisfactoriamente sus estudios.

Evaluación integral

Los testimonios coinciden en que el tipo de evaluación debe partir de la consideración de varios elementos, mediante la implementación de diferentes estrategias que el profesor debe promover para hacer que el estudiante, en aproximaciones sucesivas sobre un producto, logre mejorarlo y definirlo con claridad, y que reflexione con mayor profundidad. Se pondera tanto el propósito como el resultado final.

De igual manera, se hace énfasis en valorar todas las actividades que se desarrollan y el tiempo que se invierte en ellas. Por ejemplo, existen varios testimonios que señalan lo siguiente: “la inversión de tiempo que le dedicas a planear y buscar los materiales para una buena clase” (entrevista 23; 15 de junio, 2017) o “la cantidad de textos leídos para elegir cuáles son más pertinentes y útiles para cada proyecto de investigación de tus alumnos” (entrevista 21; 23 de mayo, 2017), actividades que generalmente no son visibles: “es un trabajo que haces en casa, o en un fin de semana, fuera de horario, invisible, pero necesario para dar una clase decorosa” (entrevista 21; 23 de mayo, 2017).

CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO

El cuestionario

La distribución vía electrónica del instrumento, anteriormente señalado, se realizó de mayo a julio de 2016. El total de profesores que lo contestaron fue 74 de 156 considerados, es decir, 47.4 por ciento de los registrados en la base de datos. Por género, fueron 19 mujeres y 55 hombres. Por campus de la universidad, la distribución fue la siguiente: Colima (45), Coquimatlán (14), Tecomán (1), Manzanillo (8) y Villa de Álvarez (6).

Asimismo, del total de académicos, 15 tenían el grado de maestría y 59, de doctorado. En cuanto a su adscripción al Sistema Nacional de Investigadores, 26 estaban en la categoría de candidato, 11 tenían el nivel I, 8 el II y 29 no pertenecían a este sistema. Con la información de los cuestionarios, se organizó una base de datos y se utilizó el programa SPSS para obtener los porcentajes respectivos.

Muestra cualitativa

Para profundizar en el análisis, se seleccionó una muestra cualitativa, intencional y no representativa estadísticamente de 16 profesores, nueve alumnos y ocho egresados de diversas áreas, mediante un guion de entrevista que consideró algunas de las preguntas centrales del instrumento original.

Proceso de análisis

Consideramos que, si bien los profesores aportaron información valiosa, era necesario indagar más y contrastar los datos con entrevistas en profundidad que nos brindaran información complementaria y, con ello, elementos para poder interpretar. Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad y sometidas a un proceso de análisis que incluyó el diseño de un mapa conceptual para cada una, en el que ade-

más se señalaron con distintos colores las frases o palabras clave identificadas en la narrativa de los entrevistados y que se vinculaban con el objeto de la investigación. Con los mapas conceptuales, se diseñó una matriz de las categorías mencionadas con mayor frecuencia, en la que a partir de la exposición textual de los entrevistados, se contrastaron los diferentes puntos de vista (Hammersley y Atkinson, 1994).

La categorización se realizó progresivamente, pues conforme el trabajo de investigación avanzaba se fueron perfilando las categorías definitivas de análisis. Se utilizó la descripción densa (Geertz, 1973) como una herramienta que ayudó a dar cuenta de lo acontecido en profundidad en la institución, así como de los sujetos que la integran; esto obligó a trabajar con múltiples episodios, escenas y relatos que van más allá de la mera descripción lineal. Narrar en este sentido sirvió para organizar los diversos argumentos, interacciones y juicios que expresaron los sujetos de análisis, y sistematizarlos de manera legible y razonada (Ricoeur, 1999).

RESULTADOS Y ANÁLISIS

La evaluación de los aprendizajes

En el tema de la evaluación, llama la atención que ninguno de los ítems alcanzó más de 50 por ciento de la escala en la respuesta de muy relevante; el más alto (45 por ciento) fue para la proposición *Acuerda con sus estudiantes los criterios de evaluación*. En este punto, los profesores manifiestan un criterio ya establecido, a partir del cual se llevan a cabo sus actividades, con escasos márgenes de negociación por parte de los alumnos. De igual manera, se le atribuye poca importancia a fijar criterios antes de iniciar las clases, lo que corresponde al ítem *Evalúa de acuerdo con criterios previamente establecidos*.

Este resultado contrasta con la narrativa de la entrevista, donde la evaluación se consideró como “tema delicado, que vale la pena dejar en claro desde el principio para evitarte problemas” (entrevista

23; 15 de junio, 2017). Incluso, algunos profesores manifestaron que la experiencia les ha enseñado que de la claridad de los criterios depende la certidumbre que tenga el grupo y, además, la garantía de no tener problemas.

Un profesor destaca la importancia que institucionalmente ha cobrado esta situación para cumplir, desde el primer día, con la disposición de presentar los programas y las formas de evaluación:

La universidad ha insistido desde hace años en uniformar la entrega de los programas a tiempo, y se te pide que pongas las fechas, los objetivos, las competencias y todo lo que debe llevar un programa [...]; bueno, hasta rúbricas te piden y subirlo a una plataforma para que lo autoricen (entrevista 23; 15 de junio, 2017).

A la pregunta de si se considera importante la asistencia a clases y a otras actividades desarrolladas en el programa, 35 por ciento de los profesores señalaron la opción de muy relevante. Los testimonios de los entrevistados ayudan a entender esta proporción relativamente baja, al señalar que, si bien en el posgrado la asistencia es importante, a diferencia de la licenciatura, se supone que los alumnos llegan por un interés particular.

Menos de la mitad de los encuestados identifican la evaluación como una práctica reflexiva sobre la enseñanza, que corresponde a la proposición *Concibe la evaluación en un sentido indagador que le permite tener información para mejorar su enseñanza* (44 por ciento). Vale la pena señalar que la forma de evaluar de los profesores no se modifica fácilmente; además, no siempre hay un proceso reflexivo derivado de los resultados obtenidos por los alumnos, que es un insumo importante para la autocrítica. En las entrevistas se manifiesta que las distintas actividades que se realizan dejan poco margen para la reflexión, una vez que los estudiantes concluyen el semestre.

Si bien el ítem *Asume que la evaluación requiere un juicio basado en evidencias recogidas sobre cada estudiante* fue valorado como muy relevante (36 por ciento) y relevante (27 por ciento), desde el punto de vista de la entrevista, se le da mayor importancia a las evidencias que muestran los estudiantes. Por otra parte, también se

pondera el proceso, que se basa en una asesoría constante por parte de los docentes.

A mí me da mucho gusto cuando leo un buen trabajo, cuando el alumno logra dar ese salto de interpretación y que por sus medios explique el tema que se le pide; por lo regular, se trata de alumnos que asisten a clase, participan y están dando sus puntos de vista, aunque luego pasa que alumnos que casi no hablan y participan logran buenos trabajos [...], por eso la importancia que tiene para mí el producto que logran al final del semestre (entrevista 10; 30 de enero, 2017).

Otro aspecto es el seguimiento de las actividades parciales que los profesores solicitan a lo largo del semestre, las cuales registran el desarrollo y potencial del alumno de manera progresiva.

De acuerdo con los datos del cuestionario, menos de la mitad de los profesores (44 por ciento) dijeron reflexionar sobre las debilidades encontradas en sus estudiantes ni desarrollan estrategias para compensarlas. Tampoco consideran muy importante informar a los alumnos sobre los problemas más frecuentes identificados mediante la evaluación (39 por ciento). Al comentar estos resultados con los integrantes de la muestra cualitativa, dijeron que uno de los principales factores es el tiempo limitado del que se dispone durante el semestre. Un profesor señaló que al final del curso realiza “una sesión de cierre, pero no es suficiente” (entrevista 10; 30 de enero, 2016).

Los entrevistados señalaron como algo muy importante el intercambio de opiniones sobre los trabajos que se entregan a lo largo del semestre, con la finalidad de que el alumno aprenda a reflexionar:

A mí me gusta leer los trabajos y marcarles los errores y sugerencias; lo hago con toda intención para que corrijan su trabajo y se vuelvan más analíticos [...], les digo que a la primera no sale, y hay que estar comentando los textos, para que al ir corrigiendo y al volver a escribir afinen su reflexión, y ésta es una forma de que logren aprender a escribir y les sirva para la tesis (entrevista 16; 15 de marzo, 2017).

En torno al tema de las debilidades y de cómo atenderlas, el siguiente testimonio es muy ilustrativo, pues da cuenta de la implementación de cursos y apoyos en función de las necesidades detectadas en el grupo.

Conozco a los alumnos y me doy cuenta de que tienen una pésima redacción, que no saben cómo elaborar un instrumento, o cómo hacer una encuesta, por decir algo; lo que hago como estrategia es invitar a un colega de Ciencias o de la Facultad de Letras, según sea el tema, para que venga a darles minicursos, para tratar de ayudarles un poco, para tratar de resolver un poco el problema (entrevista 4; 8 de junio, 2017).

Dentro de las actividades para la evaluación de los aprendizajes, menos de la mitad de los docentes ofrecen opciones a los estudiantes que obtuvieron una evaluación baja; tan sólo 43 por ciento lo consideraron muy relevante. La respuesta de la muestra cualitativa señala una actitud más propositiva al respecto, con la finalidad de que el alumno avance; sin embargo, el énfasis está puesto en la valoración del esfuerzo que hace el estudiante en general, así como en la información que se tiene sobre el desempeño del alumno.

Siempre doy oportunidad para que sigan con sus estudios, o les pongo un trabajo o una actividad extra. Estoy consciente de que a alguien le vaya súper mal en un semestre o con una materia, pero das la oportunidad en función de lo que te dicen y preguntas a los colegas; no es dar la oportunidad nada más porque sí (entrevista 11; 31 de enero, 2017).

En torno a los dilemas éticos que enfrentan los profesores con respecto a la reprobación, únicamente 39 por ciento escogieron la opción de muy relevante, opinión que coincide plenamente con las entrevistas de la muestra cualitativa. Para los profesores no representa ningún dilema ético el asignar una calificación reprobatoria, como en el caso siguiente: “Califico con mucho cuidado; tomo en cuenta todas las actividades que pido y llevo mis listas de cotejo al día, por eso no tengo remordimiento de reprobar a alguien” (entre-

vista 10; 30 de enero, 2016). Las opiniones, en general, muestran que para poder asignar un resultado los profesores, desde un principio, han establecido los criterios de evaluación, además de efectuar el seguimiento de los productos por entregar; en todos los casos se aseguran de no evaluar sólo a partir de una evidencia. Por supuesto, los estilos son diferentes: algunos docentes enfatizan el valor de cada producto generado por el estudiante:

Me tocó una maestra muy estricta; nos trataba como chiquitos: que la lista, que la lectura, que el control... parecían clases de prepa, y si no tenías un criterio te sacaba las cuentas y hasta por décimas te calificaba, y yo no sé [...], pero le parecía más importante ir sumando los puntitos que dar la clase, y no perdonó a nadie (entrevista 17; 5 de abril, 2017).

A la pregunta *¿Está preocupado por la validez de los instrumentos de evaluación que emplea?*, 41 por ciento de los profesores señalan la opción de muy relevante y 24 por ciento, relevante; es decir, que los profesores confían en sus métodos y en el proceso que llevan a cabo para evaluar. Sin embargo, los entrevistados aseveran que siempre tratan de buscar nuevas opciones:

Siempre pregunto ¿cómo vamos?, en el sentido de si se va atendiendo lo que dejo [...]; tienen muy claro los mecanismos de evaluación [...], y cuando terminamos, también en cada parcial estamos reportando calificaciones y hacemos también una pequeña sesión de realimentación [...]; me permite ver qué cosas quedaron por ahí sueltas, [si] hay que volver a trabajar o, en su defecto, introducir otro instrumento de evaluación para la siguiente parcial (entrevista 3; 6 de diciembre, 2016).

El cuestionario permite identificar un tipo de evaluación en gran medida relacionado con un mecanismo verificador o certificador de errores para sustituirlos (Ravanel *et al.*, 2014), mientras que los testimonios de las entrevistas se aproximan más a una evaluación formativa, entendida como la que ayuda al alumno a “aprender y a desarrollarse, y se define por sus efectos de regulación de los procesos de aprendizaje” (Perrenoud, 2008: 136-137).

La autoevaluación

Entre las principales fortalezas para ejercer la docencia, los entrevistados destacan el conocerse bien a sí mismos como docentes, siendo capaces de apreciar sus debilidades y puntos fuertes (71 por ciento), una proporción alta que también permite identificar lo que en algunos trabajos se ha denominado como características del profesor autoeficaz:

No sólo es necesario ser capaz de, sino que también es *preciso juzgarse capaz de* utilizar las capacidades y habilidades personales ante circunstancias muy diversas. La percepción de las personas acerca de su propia eficacia se alza como un requisito fundamental para desarrollar con éxito las acciones conducentes al logro de los objetivos personales. Dicha autopercepción es denominada *autoeficacia* (Chiang, Núñez y Huerta, 2005: 63).

Asimismo, los encuestados manifiestan llevar a cabo una reflexión constante sobre su práctica docente con la finalidad de mejorarla (73 por ciento). Al respecto, los entrevistados de la muestra cualitativa señalan que “una de sus principales fortalezas es la experiencia que han logrado a través de los años” (entrevista 11; 31 de enero, 2017), así como “estar siempre al tanto de lo que se publica como novedad en su campo” (entrevista 15; 7 de marzo, 2017), pero quizá el aspecto más relevante que señalan es la capacidad de auto-crítica para con su trabajo.

Llama la atención que poco más de la mitad (56 por ciento) someten a autoanálisis su conocimiento y destrezas en diversas situaciones didácticas. Los entrevistados consideran que esta situación se explica a partir de dos factores; en primer lugar, por los pocos espacios para el intercambio de experiencias:

Siempre estamos saturados de actividades: que el curso intersemestral, que las reuniones de las comisiones, que la tutoría... y el único espacio que podría destinarse para eso es la academia [...], pero todos estamos más preocupados por terminar rápido [...]; al final del semes-

tre lo que te urge es irte para seguir con tus proyectos [...] Como tal, no hay espacios para el intercambio de experiencias, o lo haces con tus colegas, los cercanos (entrevista 15; 7 de marzo, 2017).

Y en segundo lugar, porque no siempre hay mucha innovación.

Uno da la clase y si le funciona pues sigues así. Lo más difícil en mi caso fue cómo agarrar el estilo: tardé unos tres años; ya después no le cambié mucho, ahora llevo 20 dando clase [...], haces un ajuste aquí o allá, que el punto extra por una actividad y así, pero la verdad no mucho, porque no siempre hay mucha innovación (entrevista 12; 16 de febrero, 2017).

Los profesores declaran una elevada autoestima (60 por ciento), aspecto que coincide plenamente con los testimonios; por ejemplo, se señaló al respecto: “me siento feliz de dar clase, me gusta mucho y eso es una parte de mi vida que me llena” (entrevista 24; 16 de junio, 2017), pero no sólo eso, sino que a través de los testimonios se puede apreciar un buen autoconcepto, como lo define Martínez-Otero, que:

facilita no sólo su propia tarea en la clase, en cuanto a ser guías confiables, sin ansiedad y respetados para el aprendizaje, sino también la labor del alumno que entabla relación con alguien que proyecta confianza en su capacidad y crea un ambiente cálido y receptivo, fortaleciendo la autoimagen del alumno como persona de valía (citado por Rivera y Hernández, 2017: 89).

Destaca que para los profesores la autoevaluación no sea una práctica frecuente; esto queda de manifiesto en la pregunta de si utiliza instrumentos diversos (cuestionarios, autoinformes, grabaciones, diarios, etcétera) (39 por ciento), porcentaje bajo el cual muestra que no siempre se documentan las actividades realizadas y mucho menos se hace una autorreflexión a partir de ellas. Al respecto, la muestra cualitativa señala que los profesores no tienen un registro de su práctica, lo cual coincide con los datos del cuestionario

(45 por ciento), al decir que utiliza estrategias variadas para revisar su práctica diaria. La importancia de documentar la práctica facilita la identificación de perfiles y las respectivas competencias docentes que son muy útiles, tanto para la autoevaluación de los profesores como para la planeación institucional (Álvarez-Pérez, 2016: 3). Por otro lado, el proceso de realimentación impacta en la formación de los futuros docentes como aprendices, con el objetivo de construir prácticas que les permitan convertirse en docentes reflexivos, más allá de la existencia de mecanismos externos de evaluación de sus desempeños futuros (Anijovich, 2010: 145).

Llama la atención que al final del semestre la reflexión sea escasa y sin ningún instrumento de apoyo:

Yo hago un balance, a veces al final de cada semestre, para más o menos ver en qué contenido hubo más problemas [...]; muchas veces no tienen nada que ver con el programa, sino con problemas de los muchachos, y en alguna ocasión lo he comentado entre mis amigos (entrevista 16; 15 de marzo, 2017).

En lo que respecta a su trabajo en el aula, el profesorado se muestra muy atento al clima en que se desarrolla la clase, así como al nivel de cordialidad, respeto y calidez en su relación con sus alumnos (61 por ciento). Algunos autores, como Moreno, Arcenillas, Morante y Garrosa, señalan que “el clima es un factor de protección importante para el profesorado, puesto que contribuye a mejorar su salud y facilitar su desempeño laboral” (citado por Peñalva *et al.*, 2015: 12).

En este tema, los testimonios de algunos docentes coinciden en que “es una condición para poder dar clase a gusto” (entrevista 16, 15 de marzo, 2017), mientras otro manifestó que “no se puede dar clase con un grupo si existe tensión todos los días” (entrevista 10; 30 de enero, 2016).

Un aspecto que destacan los profesores es que: *Comprueba que los materiales usados en la enseñanza motivan a sus alumnos y hacen atractivas las asignaturas* (53 por ciento), proporción que coincide con los testimonios, porque a pesar de que los entrevistados

declaran que no siempre modifican en su totalidad los programas de estudio, sí incorporan nuevos materiales de manera frecuente: “En cada semestre, cuando hay que entregar programa, trato de incorporar algo nuevo, o ya en el curso si sale algo que discutir lo pongo como lectura, pero sí trato de meter nuevas lecturas” (entrevista 10; 30 de enero, 2017).

La enseñanza que imparten los profesores tiene como característica el énfasis de vincular las clases con el mundo profesional (64 por ciento), y esto también se observa en las opiniones expresadas por los entrevistados:

Trato de ejemplificar siempre que revisamos un contenido y de buscar una noticia o comentario para explicar la utilidad de lo que se aprende [...], en el posgrado ya es claro que lo que tienen que aprender lo tienen que aplicar, y es un esfuerzo de uno como maestro, pero también de los alumnos, hacer ese puente (entrevista 2; 14 de diciembre, 2016).

Un aspecto que preocupa en menor medida a los entrevistados es el análisis de sus relaciones con los colegas del posgrado (39 por ciento), resultado que se suma a los registrados en anteriores dimensiones cuando se trata de temas que incluyen actividades de colaboración colectiva. Los procesos de autoevaluación no son compartidos entre colegas ni tampoco existe alguna sistematicidad para autoevaluarse, es poco frecuente el uso de instrumentos para llevar a cabo esta reflexión y no se comparten este tipo de experiencias entre pares.

CONSIDERACIONES FINALES

Existen muchos claroscuros que acompañan la práctica docente en la cotidianidad de la institución. Al respecto, Jackson, Boostrom y Hansen propusieron el concepto de *ascensión hipócrita* para identificar que los profesores mostraban la “obligación de actuar como si fueran mejores de lo que internamente creen ser” (2003: 311), pues

es una forma de mostrarse públicamente, pero también de establecer un ideal, lo cual se identifica en los resultados obtenidos.

La narrativa de los entrevistados y los resultados de la encuesta muestran una noción de excelencia y evaluación centrada en la práctica cotidiana. Por esta razón, se destaca su atención en los aspectos formales y visibles de los criterios técnico-administrativos, pero más en los aspectos simbólicos y sutiles —poco visibles— que se llevan a cabo para lograr la generación, estimulación e intercambio de conocimientos en el posgrado.

Los diversos testimonios identifican la evaluación “como un proceso y no como un momento final” (Santos-Guerra, 1998: 22), es decir, como una noción comprensiva que va más allá de la aplicación de pruebas para obtener resultados y asignar un lugar o calificación, pues tanto la excelencia como la evaluación se consideran procesos complejos en que los profesores implementan diferentes estrategias para valorar distintos aspectos, actitudes y habilidades de los estudiantes.

En los rasgos identificados para definir la excelencia sobresale la crítica a la idea de que ésta no debe provenir de una exigencia o de una presión externa, es decir, de una visión heterónoma definida por “otros”, plasmada en reglamentos y normas institucionales rígidas, por lo que proponen una visión diferente, en la que los profesores privilegian la autonomía para desarrollar su trabajo y que la concepción de excelencia provenga de la interiorización de un ideal por lograr, mediante el ejercicio de su práctica cotidiana.

Los docentes definen su práctica en función de la experiencia adquirida, de lo que consideran clave y relevante, así como de los parámetros que cada uno juzga necesarios para desarrollar su labor de enseñanza y de investigación. Se trata de profesores con gran dominio sobre sí mismos, de sus métodos de trabajo y de la forma en que se relacionan con los estudiantes.

La noción de autoevaluación que llevan a cabo se identifica por la seguridad con que la realizan los distintos instrumentos que utilizan, los criterios establecidos desde un principio y la consideración de varias evidencias para poder asignar una valoración del proceso de enseñanza aprendizaje. En contraste, los profesores no muestran in-

terés en recibir e intercambiar nuevas propuestas con los colegas, pese a lo que la literatura señala: promover la discusión, la reflexión y la investigación con el propósito de enriquecer los procesos de evaluación.

En el trabajo colegiado —ya sea por las constantes demandas institucionales, o por elección—, se ha perdido la oportunidad de compartir, comentar los hallazgos, consejos, sugerencias y estrategias de su práctica, rasgos de una colegialidad artificial (Hargreaves, 2005; Zavalza, 2004), que han limitado el intercambio de opiniones y, con ello, experiencias valiosas para la institución y los profesores.

REFERENCIAS

- Álvarez-Pérez, Pedro Ricardo (2016), “Tutoría universitaria como respaldo al aprendizaje y construcción del proyecto formativo del alumnado”, *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, vol. 13, núm. 31, pp. 45-54, <https://www.researchgate.net/publication/311974462_Tutoria_universitaria_como_respaldo_al_aprendizaje_y_construccion_del_proyecto_formativo_del_alumnado>, consultado el 1 de febrero, 2019.
- Anijovich, Rebeca (2010), *La evaluación significativa*, Buenos Aires, Paidós.
- Bain, Ken (2007), *Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad*, Valencia, Publicaciones de la Universitat de Valencia.
- Ball, Stephen (2003), “The teacher’s soul and the terrors of performativity”, *Journal of Education Policy*, vol. 18, núm. 2, pp. 215-228, <<https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>>, consultado el 10 de septiembre, 2018.
- Buendía, Angélica, Susana García, Rocío Grediaga, Monique Landesman, Roberto Rodríguez, Norma Rondero y Héctor Vera (2017), “Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 74, pp. 977-986, <<https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/29>>, consultado el 12 de septiembre, 2018.

- Casero, Antonio (2010), “¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado?”, *Revista Española de Pedagogía*, vol. 68, núm. 246, pp. 223-242, <<http://revistadepedagogia.org/index.php/es/ano-2010/61-no-246-mayo-agosto-2010/414-icomos-es-el-buen-profesor-universitario-segun-el-alumnado>>, consultado el 14 de abril, 2018.
- Chiang, María, Antonio Núñez y Patricia Huerta (2005), “Efecto del clima organizacional en la autoeficacia de los docentes de instituciones de educación superior”, *Horizontes Empresariales*, vol. 4, núm. 1, pp. 61-74, <<http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=10&sid=0963a3dc-a806-4b50-bbcec9e6447b177a%40sessionmgr101>>, consultado el 16 de agosto, 2018.
- Chi Hou, Angela Yung, Christopher Hill, Zoe Hu y Lily Lin (2020), “What is driving Taiwan government for policy change in higher education after the year of 2016—in search of egalitarianism or pursuit of academic excellence?”, *Studies in Higher Education*, <<https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1744126>>, consultado el 20 de agosto, 2018.
- Clarke, Matthew (2018), “Eyes wide shut: the fantasies and disavowals of education policy”, *Journal of Education Policy*, <<https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1544665>>, consultado el 25 de agosto, 2018.
- Fernández-Cruz, Manuel y Asunción Romero, (2010), “Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada”, *Revista Portuguesa de Pedagogía*, vol. 44, núm. 1, pp. 83-117.
- García, Narciso (2008), “La función tutorial de la universidad en el actual contexto de la educación superior”, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 22, núm. 1, pp. 21-48, <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27413170002>>, consultado el 13 de septiembre, 2018.
- García, Ramona, Omar Cuevas, Javier Vales e Isidro Cruz (2012), “Impacto del Programa de Tutoría en el desempeño académico de los alumnos del Instituto Tecnológico de Sonora”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 1, pp. 106-121, <<http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-garciaetal.html>>, consultado el 13 de septiembre, 2018.
- Geertz, Clifford (1973), *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona.

- Gutiérrez-Vázquez, Juan (1986), *Con paso lento y agitadamente. Ensayos educativos*, México, DIE-Cinvestav.
- Hammersley, Martin y Paul Atkinson (1994), *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- Hargreaves, Andy (2005), *Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid, Morata.
- Hirsch, Ana (2010), “Ética profesional y profesores de posgrado”, *Fractal: Revista de Psicología*, vol. 22, núm. 1, pp. 3-22, <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198402922010000100002&script=sci_abstract&tlng=es>, consultado el 14 de marzo, 2018.
- Jackson, Philip W., Robert E. Boostrom y David Hansen (2003), *La vida moral en la escuela*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Manabu, Sato (2018), *El desafío de la escuela. Crear una comunidad para el aprendizaje*, México, El Colegio de México.
- Peñalva, Alicia, José López-Goñi, Asunción Vega-Osés y Cristina Satrústegui (2015), “Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar”, *Estudios sobre Educación*, vol. 28, pp. 9-28, <<http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=20&sid=0963a3dc-a806-4b50-bbcec9e6447b177a%40sessi onmgr10>>, consultado el 14 de abril, 2018.
- Perrenoud, Philippe (2008), *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*, Buenos Aires, Colihue.
- Quijada, Karin (2016), “El *mentoring* y su impacto en la identidad profesional de los académicos mexicanos”, en Teresa Yurén, Luz Marina Ibarra y Ana Esther Escalante (coords.), *Investigación en educación y valores: ética, ciudadanía y derechos humanos*, México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos/ REDUVAL, pp. 493-503.
- Ravanel, Eduardo, Johanna Camacho, Loreto Escobar y Natalia Jara (2014), “¿Qué dicen los profesores universitarios de ciencias sobre el contenido, metodología y evaluación? Análisis desde la acción educativa”, *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, vol. 12, núm. 1, pp. 307-335, <<http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=a268947d-57bb-4efb-bf77-80656da7e5b4%40sessionmgr4007>>, consultado el 13 de noviembre, 2018.

- Remedi, Eduardo (2006), “Calidad y sufrimiento en la búsqueda desbocada de la excelencia”, en Monique Landesman (coord.), *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*, México, Casa Juan Pablos, pp. 61-88.
- Ricœur, Paul (1999), *Historia y narrativa*, Barcelona, Paidós.
- Rivera, Alicia y Gustavo Hernández (2017), “El autoconcepto de docentes universitarios”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 73, núm. 2, pp. 87-100, <<https://rieoei.org/RIE/article/view/213>>, consultado el 12 de junio, 2018.
- Salinas, Marta Elena (2006), “La evaluación educativa, una práctica para reconfigurar”, en *Diploma en fundamentación pedagógica y didáctica universitaria*, Medellín, Facultad de Educación-Universidad de Antioquia, pp. 56-65.
- Salter, Tina (2013), “A comparison of mentor and coach approaches across disciplines”, tesis de doctorado, Faculty of Business, Oxford Brookes University, <<https://radar.brookes.ac.uk/radar/items/979af821-e1bc-46a3-b483-46af399bb103/1/>>, consultado el 14 de febrero, 2019.
- Santos-Guerra, Miguel Ángel (1998), *Evaluar es comprender*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
- Vera, Héctor y Miguel González-Ledesma (2018), “Calidad y evaluación: matrimonio del cielo y el infierno”, *Perfiles Educativos*, vol. 40 (especial), pp. 53-97, <<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.Especial.59180>>, consultado el 9 de marzo, 2019.
- Wittgenstein, Ludwig (1975), *Tractatus logico-philosophicus* [14.^a ed.], Madrid, Alianza Universidad [1.^a ed. 1929].
- Zabalza, Miguel Ángel (2004), *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*, Madrid, Narcea.

LA EXCELENCIA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO: ENTRE PRÁCTICAS Y NORMAS

Guadalupe Chávez González

María Concepción Treviño Tijerina

INTRODUCCIÓN

Este escrito comparte los resultados de una investigación realizada en una universidad pública del norte de México, que explora la visión del profesorado sobre los rasgos de una enseñanza de excelencia mediante la aplicación en México del cuestionario que proporcionó la Universidad de Granada (Fernández-Cruz y Romero, 2010).

Como se sabe, la educación superior tiene como propósitos formar a los nuevos profesionales que la sociedad requiere, realizar investigación y difundir la cultura.

La categoría principal sobre la que se ha trabajado es la excelencia docente, que podría considerarse de dos diferentes maneras, aunque ambas pueden coincidir en diversos puntos. Una primera mirada, presente en todas las instituciones educativas, se centra en evaluar la eficacia de los maestros y la calidad educativa a través de diversos rasgos conocidos, mismos que son evaluados por diversos organismos según las áreas disciplinares que se cultiven. Otra forma de verla proyecta una visión crítica que resulta de la revisión de la literatura (a veces se desdeñan los referentes conocidos) y es complementada con productos de investigación, que se realizaron preguntando a los sujetos que participan directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este trabajo busca vincularse con ambas maneras de comprender esta temática, pues el cuestionario que se aplicó indaga en indi-

cadore de la enseñanza de excelencia, aunque también, con respecto al segundo modo de entender estos procesos, se establecen relaciones con el contexto y los marcos normativos que condicionan la actividad universitaria.

Ahora bien, ¿qué hacen los profesores de excelencia? ¿Por qué se les considera como tales? ¿Quién dice que lo son? ¿Dónde y cómo se forman? Las visiones sobre este complejo asunto son variadas y no todos los estudios responden a las preguntas de igual forma (Bain, 2007; Knight, 2008; Bolívar y Caballero, 2008; Laudadio, 2014; Jerez, Orsini y Hasbún, 2016; Sanz, González y López, 2017). Los autores analizan con diferentes procedimientos la excelencia docente, la excelencia en la enseñanza y la docencia de calidad, ya sea desde la perspectiva de los propios instructores o desde la de los aprendientes.

Lo que tienen en común es el reconocimiento de que, en los temas de la enseñanza, el educador tiene una significativa responsabilidad y compromiso ético, por el tipo de función que realiza y porque es el puente natural entre la institución y el alumnado. La excelencia se refiere a lo que en términos ideales suelen hacer los mentores exitosos para que sus educandos lleguen a convertirse en buenos profesionistas y personas útiles a la sociedad. Se trata de un conjunto de características o rasgos que definen el trabajo y que se expresan en parámetros, como: el conocimiento de la materia, la didáctica aplicada, la forma de evaluar y, sobre todo, la atención que brindan a sus alumnos.

La excelencia docente se estudia como un rasgo específico que apuntala la educación de calidad; es la condición que posibilita la excelencia académica, de ella depende, en gran medida, el reconocimiento social de una institución, y le allana el camino hacia los llamados *rankings* internacionales. En todo caso, lo que las agencias evaluadoras ponderan poco como criterio fundamental es la reflexión sobre la práctica a partir de la investigación y la socialización de la innovación educativa, aspectos que destacan Bolívar y Caballero (2008).

Los enfoques de excelencia y calidad son aspectos valorados por algunos sectores del ámbito educativo, y criticados por otros. Aun-

que interesan por sí mismos y por los beneficios que pueden otorgar a los alumnos y a las universidades, han adquirido mayor relevancia en cuanto son instrumentos de medición mediante los que se evalúa y acredita a las instituciones de educación superior, lo que les permite, si tales indicadores se poseen en grado suficiente, obtener una calificación notable, así como su inclusión en algunas de las listas de establecimientos de prestigio.

Por otro lado, en la tendencia crítica, Jurjo Torres (2019) denuncia que la visión actualmente predominante sobre la educación es neoliberal, conservadora y neocolonialista, en la que se desvirtúa una auténtica educación democrática mediante resignificaciones y manipulaciones de conceptos como calidad, excelencia y competitividad, que promueven organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial, los que tienen sobre todo intereses económicos y políticos, más que netamente educativos. Sobre este tema el debate sigue abierto.

MARCO REFERENCIAL

Esta aportación sobre el tema de la excelencia del profesorado de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) equivale a una segunda entrega de los avances de la investigación antes señalada (Chávez y Treviño, 2019), y pretende identificar indicadores de excelencia empleados en otras instituciones de educación superior, aunque en nuestro caso los resultados se analizan en función del contexto y de las normas de la universidad con respecto al ejercicio de la enseñanza. Así, se informa sobre los indicadores con mayor valoración, se establece su relación con la propuesta formativa de la universidad y se identifican algunas implicaciones que éstos tienen con la ética profesional de los educadores, por el hecho de que la enseñanza es, en sí misma, una actividad ética (Cullen, 2009).

Si la excelencia del profesorado es condición de posibilidad de la excelencia académica, la ética profesional lo es de la docencia. De acuerdo con Fernández-Fernández (1994: 91), la:

Ética profesional, entendida ahora como el correcto desempeño de la propia actividad en el contexto social en que ésta se desarrolla, debería ofrecer pautas concretas de actuación, valores que habrían de ser potenciados y principios capaces de iluminar la praxis.

En el trabajo educativo se conjugan diversas maneras, la enseñanza de la ética profesional y el desarrollo de valores (Bolívar, 2005). Así, “la ética tiene que ver con hacernos cargo de lo que consideramos como valores y del sentido de nuestras acciones” (Cullen, 2009: 2).

El concepto de la excelencia no es unívoco, aunque puede decirse que en general alude a cualidades sobresalientes, a una condición superior. Desde hace tiempo se usa en la educación como un constructo absoluto, cuando en realidad no lo es, sino que más bien es relacional.

Referentes teóricos

Roberto Sanz, Aurelio González y Elena López (2017), de la Universidad Católica de Valencia, analizan las cualidades de los maestros y aprendientes potencialmente excelentes, observan cómo trabajan, qué competencias profesionales y cuáles características personales tienen. Revisan diversas investigaciones acerca del tema y recogen el punto de vista de los alumnos, y con estos insumos construyen un decálogo de algunas cualidades que debe poseer un preceptor potencialmente excelente, mismas que aquí solamente se enuncian: pasión, autoridad, pericia y compromiso.

Con un enfoque cercano al anterior, en la investigación de Óscar Jerez, César Orsini y Beatriz Hasbún (2016), de la Universidad de Chile, se analizan los atributos de una docencia de calidad en la educación superior. Es una indagación documental que concluye examinando de forma exhaustiva 25 artículos procedentes de diversas fuentes y bases de datos reconocidas para codificar los atributos de un enseñante de calidad, mismos que se expresan en tres tipos de

competencias: genéricas, pedagógicas y disciplinares, sus implicaciones e indicadores específicos.

En la línea de la formación docente para orientar hacia una enseñanza de excelencia, Navia y Hirsch (2015) exploran las dimensiones y rasgos del profesorado en instituciones formadoras de docentes en dos países de América Latina. Refieren que entre los maestros destacan algunas posturas que parecen oscilar entre reconocer la excelencia del profesorado o negar su existencia, o bien, en su caso, reconocer su existencia pero con reservas. Si bien algunos mentores tienden a dar mayor relevancia al conocimiento como rasgo de excelencia, otros enfatizan la importancia de los aspectos técnicos de la enseñanza. Incluso, otros se distancian de esta idea y se adhieren a asuntos de tipo afectivo como los más destacados. Esto pone de manifiesto que la tarea de definir los indicadores sobresalientes es compleja y controvertida.

Al ubicar como un tema central la formación, sobre todo porque se reconoce que la educación de calidad no puede concebirse sin la participación de los académicos, Julieta Laudadio (2014) dedica su esfuerzo a fortalecer la idea de formular políticas integrales que aseguren el aprendizaje de los aprendices, bajo el entendido de que es necesario apoyar tanto la formación del profesorado como la evaluación de su tarea, de tal forma que se favorezca realmente la excelencia educativa.

Se entiende que la relación no es inmediata ni automática; es decir, la mejor formación, así como modelos y criterios de evaluación congruentes con ella, no garantizan una educación eficaz, con todo y que se cumplan ciertos criterios.

Antonio Bolívar y Katia Caballero (2008) buscan formas de hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria; afirman que reconsiderarla desde esta perspectiva es una medida para legitimar el trabajo académico. Destacan que debe ser reconocida en el mismo nivel que la investigación y, por ello, enfatizan la necesidad de distinguir dos formas: *la excelencia en la enseñanza*, que consiste en llevar a la práctica docente el conocimiento que se tiene sobre una determinada área mediante estrategias eficaces en el aula, y *la excelencia visible en la enseñanza*, que busca ir más allá, mediante

procesos de investigación en la práctica que permitan entender cómo aprenden los alumnos y cómo influye el trabajo de los maestros en sus aprendizajes.

Por su parte, Peter T. Knight (2008) defiende la profesionalización de esta actividad y destaca el cambio de paradigma hacia una educación centrada en el aprendizaje, un rasgo que se ha integrado a los programas educativos. Para este autor, el ejercicio de la docencia depende en buena medida de la personalidad e identidad profesional del sujeto que enseña, de su relación con el saber y la enseñanza, así como de la idea que tenga del estudiante, lo cual se relaciona con los rubros del cuestionario que en este trabajo se describen y analizan.

En el tema que aquí interesa, el trabajo de Ken Bain, traducido y publicado por la Universitat de Valencia (2007), sigue siendo un referente importante. El profesor Bain es un investigador que se propuso “capturar la sabiduría colectiva de algunos profesores de Estados Unidos, para registrar no sólo lo que hacen, sino también lo que piensan y, sobre todo, para comenzar una caracterización de sus prácticas” (2007: 14). Investigó durante 15 años a los mejores profesores, observando, hablando con ellos y sus alumnos, y consignando todos los aspectos que le parecieron distintivos de la profesión. El autor sostiene que los *profesores extraordinarios* son aquellos que “habían logrado un gran éxito a la hora de ayudar a los estudiantes a aprender, consiguiendo influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar, actuar y sentir” (Bain, 2007: 15).

En una entrevista más reciente, misma que se puede leer en Tiching Blog (2019, s/p), el autor reitera que “un profesor es recordado cuando influye en la forma en cómo pensamos y sentimos”. En dicha entrevista, le preguntan si existe la receta o fórmula para ser un buen profesor, a lo que responde:

No existe ninguna fórmula o receta secreta, pero sí una serie de factores que coinciden en los buenos profesores. Deben comprender en profundidad lo que significa aprender y tener una idea clara del significado de entender. Básicamente hay que alejarse de la visión tradicional de la enseñanza para crear un entorno en el que los estudiantes desarrollen todo su potencial para aprender (Tiching Blog, 2019, s/p).

El contexto institucional

La excelencia del que enseña se expresa en el cumplimiento de las tres funciones básicas de la universidad, como señala Villa (2008): investigación, gestión y docencia, y así lo establece la Ley Orgánica en nuestra universidad. En la actualidad, es fácil observar que el papel de los académicos se ha hecho más complejo debido a los distintos papeles que deben desempeñar y al incremento de las actividades que se orientan más a favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes y menos a la enseñanza. Además, deben adquirir nuevas competencias que promuevan y apoyen la creatividad, favorezcan la experimentación y hagan posible evaluar de manera regular la mejora pedagógica, lo que a la vez permite a la institución reconocer la buena docencia y las contribuciones al incremento de la calidad educativa en todas las dimensiones. Al profesorado también se le mide por criterios relativos a la investigación y a la gestión educativa, considerados también indicadores de calidad (De Miguel, 1998; Knight, 2008; Zabalza, 2009); sin embargo, en la práctica no existe equilibrio suficiente entre las diversas funciones que deben cumplirse, ya que el horario de clases y las tareas derivadas de la docencia dominan los tiempos y dejan escaso espacio para otras actividades.

Esta universidad es la tercera en el país con la mayor población estudiantil, posee reconocimiento social y en los *rankings* nacionales e internacionales está bien posicionada, según informa la página electrónica de la Dirección de Acreditación y Evaluación Internacional (UANL, 2018c). La matrícula en 2018 superaba los 200000 estudiantes (nivel medio superior, superior y posgrado); casi todos los profesores eran de tiempo completo (97 por ciento), con estudios de posgrado, lo que según ciertos indicadores confirma que poseen rasgos de excelencia, por su estatus laboral y académico definitivo, así como por su formación académica de alto nivel.

Diversos documentos institucionales, como Visión 2020 (UANL, 2011); Plan de desarrollo institucional (UANL, 2018b); Modelo educativo (UANL, 2015b) y Modelo académico (UANL, 2015a) consignan los lineamientos que orientan el trabajo académico y administrativo, así como los valores y rasgos que se espera asuman los sujetos par-

ticipantes. La aspiración institucional es que dichos valores y rasgos se reflejen en el trabajo de los docentes. Estos valores son: verdad, equidad, honestidad, libertad, solidaridad, respeto a la vida, comportamiento ético y justicia (UANL, 2011).

El profesorado en la UANL

La calidad educativa no se puede entender sin conocer el conglomerado docente; su formación disciplinaria y pedagógica, así como su experiencia profesional y su habilitación académica, aspectos que posibilitan la excelencia; no obstante, debe decirse que no existen registros suficientes que den cuenta de estos rasgos, pues los números que se aportan corresponden a aspectos formales registrados en recursos humanos. De acuerdo con el Informe del rector, en la institución laboran 6926 profesores (UANL, 2018a: 9), de los cuales 35 por ciento atienden el nivel medio superior (bachillerato) y 65 por ciento laboran en el nivel superior y posgrado, distribuidos en las categorías de tiempo completo (47 por ciento), medio tiempo (3 por ciento) y asignatura, estos últimos equivalen a 50 por ciento. El profesor de tiempo completo es el de mayor rango académico y laboral en la institución, cuyo tiempo se reparte entre un cierto número de horas clase y otro de horas para atender asuntos complementarios al trabajo áulico, y horas para investigación. Los profesores de asignatura (por horas) representan la mitad (3463) del dato global que aporta el informe, aunque es muy posible que en esta cifra no se incluyan los docentes que se contratan de forma temporal en las diversas escuelas y facultades.

El grado de estudios ha aumentado notablemente en los últimos 20 años, como ha sucedido en otras instituciones de educación superior y se consigna en diversos trabajos (Pérez-Castro, 2013). En los años setenta del siglo pasado, con haber cursado una licenciatura era suficiente para enseñar en la universidad (UANL, 1996); no obstante, la máxima se cumplía sólo en parte. Actualmente el posgrado es obligatorio y requisito ineludible para las nuevas contrataciones y promociones. En lo que va del presente milenio, el incremento de

profesores con grado de doctor es notorio. Según refiere el informe citado (UANL, 2018a), de los PTC que realizan sus funciones en el nivel superior, 97 por ciento cuentan con algún posgrado, y de ellos, 47 por ciento poseen doctorado. Sobre el impacto que esta habilitación produce en el aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes, no hay estudios conocidos.

La excelencia en el plano institucional

Los preceptos institucionales que orientan la función de la enseñanza se centran en la descripción de los papeles y funciones (UANL, 2015a), con lo que establecen una visión sobre la docencia de calidad, según parámetros nacionales e internacionales. El modelo educativo no define la profesión docente ni contempla el total de actividades que realizan los mentores, aunque sí destaca la *responsabilidad* de planear estratégicamente las actividades pertinentes (UANL, 2015a: 12).

La responsabilidad con los estudiantes es el elemento central de la actividad profesional del docente, sencillamente porque “el docente se atiene a las mismas expectativas y estándares que exige a sus alumnos. Debe ser justo e igualitario, las actitudes deben ser coherentes con el discurso” (Espinoza-Freire, Tinoco-Izquierdo y Sánchez-Barreto, 2017: 44). El resto se da por sentado; así, por ejemplo, diseñar y planificar actividades pertinentes implica que el docente conoce la materia y sabe cómo enseñar a quienes va dirigido su trabajo, y aún más, se hace cargo de que sus estudiantes prosperen debidamente y se conviertan en profesionales exitosos. Además, dado que “La planeación se reconoce como un insumo para la reflexión sobre la práctica” (Pérez *et al.*, 2014), ante los ojos institucionales, esto que se menciona definiría a un buen profesor.

La universidad considera también que una buena docencia implica una actuación estratégica, es decir, el docente usa de forma adecuada y oportuna estrategias diversas para enseñar su materia y motivar el aprendizaje. Es estratégico, según Monereo *et al.* (2009), si está en condición de ajustar, de manera deliberada, sus prácticas al contexto de cada materia y si es capaz de autorregular sus acciones

frente a demandas que pudiesen producirse en su aula de manera inesperada. Un profesor de excelencia es, sobre todo, aquel profesional capaz de adoptar una versión de su propia identidad ajustada a una nueva situación (Monereo *et al.*, 2009).

Si un maestro o maestra cumple con su responsabilidad y todo lo que implica, estaría manifestando los rasgos referidos en el modelo académico de la universidad y, por ende, se puede considerar su docencia como de excelencia. Por ello, para observar en qué medida esto se corresponde con la realidad, se suministró a un grupo de docentes un cuestionario que recaba su percepción sobre los indicadores de excelencia de la docencia; varios ítems del instrumento se encuentran en el modelo académico de la institución.

MÉTODO

La investigación responde a un método por encuesta con ítems tipo Likert, transversal y descriptiva; cuando es posible, se realizan algunas explicaciones o interpretaciones. El cuestionario-escala fue desarrollado en la Universidad de Granada, España, por Fernández-Cruz y Romero (2010). También se revisaron artículos publicados y compartidos en foros académicos sobre este tema (Hirsch, 2017; Navia y Hirsch, 2015).

Se trabajó con una muestra aleatoria simple de profesores, con el fin de dar respuesta a los planteamientos sobre excelencia del instrumento aplicado y para determinar cuál o cuáles son los indicadores que, según su percepción, destacan en esta universidad como definitorios de dicha excelencia. El tipo de instrumento no es muy propicio para las explicaciones causa-efecto, pero sí permite establecer relaciones entre algunos datos obtenidos y las categorías, lo que eventualmente lleva a algunas interpretaciones, si bien, por ahora, sólo en relación con lo observado y en función de los marcos reglamentarios. Se espera que esta investigación aporte conocimiento sobre los profesores y en el tema de la excelencia en la UANL.

El cuestionario se aplicó en el semestre enero-junio 2018; después de un análisis preliminar, se discutieron algunos aspectos en

un seminario y en otros foros académicos. El instrumento consta de una primera parte de datos demográficos y dos preguntas abiertas: 1. ¿Cuáles considera usted que son los cinco valores básicos que la universidad debería promover con sus académicos? y 2. Indique usted cuáles son los cinco principales rasgos para ser un buen profesor universitario. Le sigue la escala de actitudes, que incluye 10 dimensiones sobre la enseñanza y prácticas académicas, y cada una de ellas comprende 10 ítems para que respondan los docentes abordados. Con el fin de valorar los ítems, se ofrece una escala de cuatro grados, que van desde 1= irrelevante hasta 4= muy relevante. Todos los rubros representan categorías e indicadores que son útiles para valorar la excelencia del profesorado, de acuerdo con los estándares nacionales e internacionales (Hirsch, 2017).

Características de la población y muestra

La población son los profesores de la universidad mexicana donde se llevó a cabo el estudio; la muestra se constituyó de 264 informantes y está compuesta por 116 mujeres y 148 hombres. Del total, 135 son profesores y profesoras de tiempo completo (51.1 por ciento) y 91 son de asignatura (34.5 por ciento). En el estatus laboral de ambos subgrupos con respecto al total de la muestra, la proporción de hombres (29.55 por ciento) es mayor que la de las mujeres (21.59 por ciento) que tienen un estatus de tiempo completo.

En cuanto a la formación académica, 30 poseen una especialidad, 150 una maestría y 82 un doctorado. Como hemos visto en los datos del informe de 2018, en nuestra muestra encontramos que el índice de profesoras y profesores con posgrado es alto (casi alcanza 100 por ciento), tendencia que en cierto modo habla de excelencia según los estándares actuales, en los que el peso de este nivel de enseñanza es significativo, aunque, en lo que concierne al estudiantado, no existe un estudio que hable de que a mayor habilitación académica se produzca un mayor rendimiento de los estudiantes. La muestra está integrada por 115 docentes de 45 años y menos, y por 143 docentes mayores de 45 años; de estos últimos, 13 personas, to-

dos hombres, tienen 68 años o más. Es mayor el número de hombres PTC, así como son más los hombres en activo mayores de 68 años, aunque ignoramos la razón. Quizá aquí hay un tema para investigar.

Llegados aquí, consideramos necesario hacer algunas precisiones metodológicas: la muestra de profesores corresponde tanto al pregrado como al posgrado, debido a que en esta universidad no existen las contrataciones exclusivas para posgrado. De los datos que produjo la aplicación del cuestionario, en este capítulo solamente se ofrecen detalles de los indicadores de algunos de los rubros del cuestionario, debido a que es la información de la que se dispuso en aquel momento. Cabe aclarar que lo que se describe es producto de las valoraciones del profesorado y que se toma solamente el dato correspondiente al nivel 4 (muy relevante), que concentra los porcentajes más altos, permitiéndonos inferir que son las de mayor relevancia para ellos. Por último, en resultados generales se describen los datos que arrojó el cuestionario con algunas interpretaciones, las cuales están acotadas al dato numérico y, en todo caso, vinculadas al contexto y normativa universitaria.

RESULTADOS GENERALES

El tratamiento estadístico de la información se realizó mediante el SPSS 22.0, con la colaboración de dos mujeres estudiantes de la licenciatura en educación, quienes fueron supervisadas por el equipo de investigación. Inicialmente sólo se solicitaron los datos generales por ítem y por apartado, sin hacer demasiadas especificaciones. Las secciones del cuestionario alcanzaron proporciones que se ubican —según dato global— entre 65.88 y 41.95 por ciento en el nivel muy relevante; siendo el más alto *Innovación de la enseñanza y actualización docente*, y el más bajo, *Apoyo individual al aprendizaje*. Los comentarios que siguen tratan de las valoraciones de los docentes y las posibles explicaciones en torno a la producción de dichos datos.

La relevancia para el profesorado de los aspectos de la excelencia

Aunque no es posible obtener conclusiones definitivas sobre lo que hacen los mejores docentes, los resultados generales nos permiten entrever que existe aceptación del conglomerado académico sobre buena parte de los indicadores que constituyen la excelencia docente; así, los temas relativos a la innovación, actualización docente, adaptaciones curriculares e incluso la autoevaluación y la evaluación, considerados muy relevantes por el profesorado, perfilan a un profesor que tiene en alta estima la enseñanza, lo que seguramente lo conduce, en general, a obtener buenos resultados en sus estudiantes, con lo que termina respondiendo a las expectativas institucionales (UANL, 2015a).

En donde se observan datos de menor nivel es en la atención a estudiantes, lo cual no significa que los profesores no atiendan a los alumnos; lo hacen, aunque no de forma suficiente, lo que se comprende en un contexto de saturación en las aulas y de horarios exigentes que dejan poco espacio para el apoyo individualizado. Al parecer, los mentores logran otorgar atención sólo a unos pocos, pero no pueden atender a la mayor parte en sus necesidades académicas particulares. Se trata de una situación no exclusiva de esta institución, como lo reconoce Bain (2007: 18): “algunos profesores pueden tener muchísimo éxito a la hora de ayudar a unos cuantos estudiantes a aprender, pero mucho menos cuando se trata de ayudar a la mayoría”.

Si los profesores están interesados en realizar una práctica docente excepcional, no lo sabemos; lo que el cuestionario muestra es que existe un marcado interés por la innovación de la enseñanza y la actualización docente, presupuestos de la excelencia presentes en la normativa institucional que enfatiza la calidad educativa, aunque también en los académicos, sobre todo los que se preocupan por su autoformación. Laudadío (2014: 4) afirma que “la actualización del profesorado [...] [hace referencia a] acrecentar la ilusión y motivación por la tarea docente”. La innovación es un precepto que la normativa universitaria define “como un conjunto de dinámicas

explícitas que pretenden alterar las ideas, concepciones, metas, contenidos y prácticas escolares en alguna dimensión renovadora de la existente” (UANL, 2015: 10). Una práctica docente de excelencia, sustentada por la innovación y la actualización, habla de la calidad educativa y se refleja en el estudiantado (al menos así se espera).

En cuanto a la enseñanza en la universidad y la manera en que aquélla se desarrolla, requiere de la observación constante de los elementos de la actividad académica, lo que por lo regular se hace más en los productos y menos en la valoración de procesos; no obstante, esto permite decir que dicha enseñanza se desarrolla de forma pertinente. Alcanzar una educación de calidad no podría ser posible a menos que se contara con maestras y maestros preparados, comprometidos, apasionados con su profesión, aspecto fundamental en un profesor de excelencia (Bain, 2007). Además, cuando el profesorado muestra pasión por lo que hace, fomenta el compromiso con la materia, y con ello anima a los estudiantes a que exploren, indaguen, construyan significados, concreten ideas, empleen fuentes de información, busquen alternativas y resuelvan problemas; es decir, a que construyan su conocimiento y su identidad profesional.

Por lo que sabemos, los buenos profesores conocen su materia, son organizados, cumplen con el programa, evalúan de forma pertinente y justa, atienden en lo posible las necesidades personales de los estudiantes y se preocupan, casi siempre, si alguno o alguna no avanza al ritmo esperado. Los estudiantes comentan que les gusta cuando el maestro les pregunta cómo están. Así, si la mayor parte de los profesores otorgan alta relevancia a estos aspectos, puede afirmarse que es porque les importan y forman parte de su práctica.

¿Cuál es la visión del profesorado sobre la enseñanza?

La enseñanza como proceso de comunicación responde a la vez a un desarrollo estructurado en el que se producen intercambios, mensajes entre profesores y alumnos (Sarmiento, 2007). La enseñanza no es tan sólo la transmisión de conocimiento, sino la creación de las posibilidades para su producción o construcción por el propio dis-

cente; además, enseñar exige respeto a la autonomía del educando; requiere juicio, humildad y tolerancia, y también alegría y esperanza (Freire, 1997). Los docentes destacan como muy relevantes aspectos que equivalen a rasgos importantes de la excelencia y valoran de forma positiva la enseñanza.

Conocer la materia que se enseña es una condición de la práctica docente. Una amplia literatura sobre esta práctica explica dicho aspecto y le otorga significados, pero no sólo eso, los estudiantes le otorgan también ese valor, tal como lo manifiestan contantemente en las charlas de pasillo. No obstante, según afirma Bain (2007), esto no es tan excepcional, porque es lógico que el profesor domine la materia que enseña (malo, si no lo hiciera). Otro rasgo importante es la preparación de las clases y su desarrollo, indicador con un porcentaje alto en muy relevante y que es parte de la visión de la enseñanza. De igual forma, vincular la enseñanza con el mundo profesional es parte de una práctica docente de excelencia, implica hacer realidad una función del papel de facilitador según la norma institucional; es decir, el profesor “Induce a la investigación, a la práctica profesional, al compromiso con la UANL” (UANL, 2015a: 13), mediante lo que enseña, que en el estudio de Jerez *et al.* (2016) es parte de las competencias pedagógicas.

Según los datos, el docente de excelencia involucra a los aprendientes en su propio aprendizaje al promover el interés por la materia y también los motiva “a través de una interacción constante, reconociéndolo como sujeto activo del proceso de enseñanza y aprendizaje” (UANL, 2015a: 13); ese es el objetivo del enseñante: privilegiar el aprendizaje de los estudiantes. Si esto sucede así, lo lógico es que el profesorado que acepta estas premisas se sienta satisfecho por el éxito de sus estudiantes en los exámenes y, quizá por ello —por lo menos en esta institución—, se siente más atraído por la docencia que por la investigación.

¿Cómo valora el profesorado las necesidades formativas de los estudiantes?

Por último, cabe destacar que las dos secciones del cuestionario sobre excelencia docente que obtienen más bajas valoraciones son las que hacen referencia explícita a los estudiantes (aunque éstos estén implicados en todas las dinámicas académicas): el apartado *Necesidades formativas de los estudiantes*, así como el que habla sobre el apoyo individual al aprendizaje, aparecen con casi 10 puntos porcentuales menos que los referidos a la enseñanza y las actividades implicadas en este rubro. Pareciera entonces que la práctica docente se centra más en la enseñanza que en el aprendizaje, lo que de entrada difiere de lo establecido por el Modelo académico (UANL, 2015a). Esto evidencia la necesidad de abordar la formación del profesorado con una visión mejorada sobre la enseñanza y el aprendizaje, que deje de lado prácticas tradicionales improductivas y aspire tanto a la eficacia como a la eficiencia.

Para la institución, “El estudiante es el principal motor y responsable del aprendizaje, tomando un lugar relevante y primordial en su proceso formativo” (UANL, 2015a: 8); es un precepto institucional y si el docente logra hacerlo realidad puede considerársele excepcional, en términos de Bain, porque tal idea implica planear, diseñar ambientes y actividades de aprendizaje que propicien en el estudiante la reflexión sobre cómo le es más fácil acceder al conocimiento y qué pasos y acciones habrá que llevar a cabo para lograrlo. Ésta es una tarea compleja de realizarse porque requiere poner en funcionamiento las diferentes competencias docentes: genéricas (personales, actitudinales, comunicativas), pedagógicas (estrategias, planificación, gestión) y disciplinares (Jerez *et al.*, 2016).

Aun así, con esto no se satisfacen todas las necesidades formativas de los estudiantes. No basta motivarlos o esforzarse porque mantengan el interés por la materia; es necesario conocer sus expectativas académicas y explorar posibilidades para que se beneficien de apoyos diversos, recursos, especialistas, contactos con instituciones y otros servicios que les garanticen una trayectoria académica regular. Se requiere también detectar sus valores e intereses, indagar

sobre sus aciertos y errores, conocer sus estilos de aprendizaje para poder orientarlos mejor. Atender a pocos es fácil; atender a muchos es más difícil y los docentes no pueden hacerlo solos; se requiere el apoyo institucional.

CONSIDERACIONES FINALES

La literatura revisada muestra un creciente interés por la excelencia docente, aunque se perfilan enfoques diferentes, que en todo caso son más bien complementarios. Algunos trabajos destacan la necesidad de revalorar a los profesores, bajo el entendido de que sin excelencia docente no habrá excelencia educativa (Laudadío, 2014). Knight, por su parte, defiende la profesionalización docente como un camino a la mejora educativa y Bain descubre mediante su estudio que los profesores extraordinarios no sólo consiguen buenos resultados educativos, sino que logran que sus estudiantes sean exitosos y seguros de sí mismos y de lo que saben. Otras investigaciones destacan también la necesidad de fortalecer la formación de los profesores universitarios y diseñar políticas claras sobre qué y cómo evaluar la docencia de calidad (Sanz, González y López, 2017; Bolívar y Caballero, 2008), de forma tal que los indicadores sean una guía para promover la excelencia. Este trabajo se enmarca en una investigación más amplia que ha explorado diversos enfoques y dimensiones de la excelencia docente, el cual, por partir de un cuestionario tipo escala, sólo permite descripciones derivadas del dato numérico, aunque éstas pueden relacionarse, como se ha hecho aquí, con el contexto particular y con el marco normativo y ético de la institución.

La visión de la enseñanza que se proyecta en las respuestas del profesorado pone de relieve estos rasgos: un profesor o profesora de excelencia es quien conoce la materia que enseña, considera importante tanto la preparación de sus clases como el desarrollo de las mismas, vincula su enseñanza con el mundo profesional (lo que permite a los estudiantes encontrar mayor sentido en lo que aprenden), promueve la implicación de sus estudiantes en el aprendizaje de la materia, con lo que es congruente con un modelo centrado en los

que estudian y, además, valora altamente la docencia universitaria, lo que puede implicar orgullo de su profesión y lugar de trabajo.

Los datos arrojan una visión positiva de la enseñanza, al menos desde el deber ser; esta función sustantiva es crucial para ser un buen enseñante; es una vía legítima para generar conocimiento y, además, equivale a un “proceso permanente de desarrollo profesional que permite el empoderamiento de la profesión docente” (Muñoz y Garay, 2015: 389). Enseñar exige investigación (Freire, 1997).

Por último, aunque el profesorado valora las necesidades formativas de los estudiantes, y al parecer las considera rasgos de una enseñanza de excelencia, más de la mitad de los indicadores de esta sección obtienen porcentajes bajos, lo que plantea la necesidad de indagar más al respecto, si queremos sostener la idea de que nos preocupan los estudiantes. En descargo, hay que decir que la dinámica universitaria es hoy muy compleja, de tal forma que, efectivamente, nos actualizamos, planificamos la enseñanza, diseñamos evaluaciones, etcétera, pero al momento de atender estudiantes de forma más cercana, el tiempo es insuficiente.

REFERENCIAS

Bain, Ken (2019), “Un profesor es recordado cuando influye en la forma en cómo pensamos y sentimos”, entrevista en *El Blog de Educación y TIC-Tiching Blog*, por Tiching, <<http://blog.tiching.com/kenneth-bain/>>, consultado el 15 de febrero, 2019.

Bain, Ken (2007), *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*, Valencia, Universitat de Valencia, <http://didac.unizar.es/jlbernal/ensenar_en_la_Universidad/documents/18_KenBain.pdf>, consultado el 22 de octubre, 2018.

Bolívar, Antonio (2005), “El lugar de la ética en la formación universitaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 24, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002406>>, consultado el 25 de febrero, 2019.

Bolívar, Antonio y Katia Caballero (2008), “Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria”, *Revista Iberoamericana de Edu-*

- cación*, núm. 46/8, 15 de agosto, pp. 1-10, edición de la OIE, <<https://doi.org/10.35362/rie4681894>>, consultado el 15 de agosto, 2018.
- Chávez, Guadalupe y María Concepción Treviño (2019), “La excelencia en la enseñanza universitaria: visión del profesorado en una institución del norte de México”, *Praxis Sociológica*, núm. 24, <<https://www.calameo.com/books/001161777712f77de1233>>, consultado el 12 de marzo, 2019.
- Cullen, Carlos (2009), “La ética en el trabajo docente”, conferencia en ciclo *200 Conferencias para 200 Años*, Dirección Provincial de Educación Inicial, <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educaciondeadultos/recursos_bibliograficos/gestion/la_etica_en_el_trabajo_docente_carlos_cullen_la_matanza_20_de_agosto_de_2009.pdf>, consultado el 22 de abril, 2019.
- Espinoza-Freire, Eudaldo, Wilson Tinoco-Izquierdo y Ximena Sánchez-Barreto (2017), “Características del docente del siglo XXI”, *Olimpia. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Gramma*, vol. 14 núm. 43, pp. 39-53, <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6210816.pdf>>, consultado el 24 de abril, 2019.
- Fernández-Cruz, Manuel y Asunción Romero (2010), “Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada”, *Revista Portuguesa de Pedagogía*, vol. 44, núm. 1, pp. 83-117, <<https://digitalis.uc.pt/pt-pt/node/106201?hdl=4807>>, consultado el 8 de febrero, 2019.
- Fernández-Fernández, José Luis (1994). “La economía como oportunidad y reto de la ética profesional”, en José Luis Fernández y Augusto Hortal (comps.), *Ética de las profesiones*, Madrid, Universidad Pontificia Comillas, pp. 83-107.
- Freire, Paulo (1997), *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI.
- Hirsch, Ana (2017), “Ética profesional y excelencia del profesorado”, ponencia en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, memoria electrónica, SLP, México, COMIE, <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0193.pdf>>, consultado el 26 de abril, 2019.
- Jerez Yáñez, Óscar, César Orsini Sánchez y Beatriz Hasbún Heldac (2016), “Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una

- revisión sistemática”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 42, núm. 3, pp. 483-506.
- Knight, Peter (2008), *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*, Madrid, Narcea.
- Laudadío, Julieta (2014), “Excelencia docente, excelencia educativa. El profesor universitario, pieza clave de mejora”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 66/1.
- Miguel, Francisco de (1998), “La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente”, *Revista de Educación*, núm. 315, pp. 67-83.
- Monereo, Carles, Antoni Badia, Gilda Bilbao, María Cerrato y Crista Weise (2009), “Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta”, *Cultura y Educación*, vol. 21, núm. 3, pp. 237-256, <https://tuhat.helsinki.fi/portal/files/45466499/Monereo_Badia_Bilbao_Cerrato_Weise_2009.pdf>, consultado el 22 de marzo, 2019.
- Muñoz, Maryluz y Fredy Garay (2015), “La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 41, núm. 2, pp. 389-399, <<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v41n2/art23.pdf>>, consultado el 22 de abril, 2019.
- Navia, Cecilia y Ana Hirsch (2015), “Ética profesional en estudiantes de posgrado en dos universidades mexicanas”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 1, pp. 100-115, <<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v17n1/v17n1a7.pdf>>, consultado el 20 de abril, 2019.
- Pérez-Castro, Judith (2013), “Ética profesional y formación de profesores universitarios”, *Perfiles Educativos*, vol. 35, núm. 142, pp. 33-42, <<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n142/v35n142a19.pdf>>, consultado el 7 de abril, 2019.
- Pérez, Mauricio, Catalina Roa, Ángela Vargas y Lida Isaza (2014), “¿Qué caracteriza a un docente destacado? Rasgos de la práctica en los primeros grados de la escolaridad”, *Revista Colombiana de Educación*, núm. 67, pp. 171-200, <<http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n67/n67a09.pen.pdf>>, consultado el 30 de abril, 2019.
- Sanz Ponce, Roberto, Aurelio González Bertolín y Elena López Luján (2017), “La excelencia docente: una mirada desde la pedagogía”, *Edetania*, núm. 52 [diciembre], pp. 219-241.

- Sarmiento, Mariela (2007), “La enseñanza de las matemáticas y las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Una estrategia de formación permanente”, tesis doctoral en Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología, Tarragona, Universitat Rovira i Virgili, <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8927/D_TESIS_CAPITULO_2.pdf>, consultado el 30 de marzo, 2019.
- Torres, Jurjo (2019), “Educación neoliberal. El discurso de excelencia y las prácticas de des-socialización”, conferencia en la FFYL-UNAM, Ciudad de México, 6 de febrero, 2019, <<https://jurjotorres.com/?tag=neoliberalismo-y-educacion>>, consultado el 19 de mayo, 2019.
- UANL (2018a), Informe de actividades del rector de la UANL, Rogelio Garza Rivera, Monterrey, UANL, <https://www.uanl.mx/wp-content/uploads/2018/12/uanl_informe2018.1.pdf>, consultado el 18 de marzo, 2019.
- UANL (2018b), Plan de desarrollo institucional 2018-2030, Monterrey, UANL <<https://www.uanl.mx/wp-content/uploads/2019/04/PDI-2018.pdf>>, consultado el 25 de febrero, 2019.
- UANL (2018c), UANL en *rankings*, Monterrey, UANL, <<http://internacional.uanl.mx/uanl-en-rankings/>>, consultado el 30 de marzo, 2019.
- UANL (2015a), Modelo académico de licenciatura y técnico superior universitario, Monterrey, UANL, <<https://www.uanl.mx/sites/default/files2/Modelo-academico-licenciatura.pdf>>, consultado el 30 de marzo, 2019.
- UANL (2015b), Modelo educativo, Monterrey, UANL, <<https://www.uanl.mx/wp-content/uploads/2018/07/Modelo-Educativo.pdf>>, consultado el 25 de febrero, 2019.
- UANL (2011), Visión 2020, Monterrey, UANL, <<https://www.uanl.mx/utiles/vision2020.pdf>>, consultado el 30 de marzo, 2019.
- UANL (1996), Leyes y Reglamentos de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Reglamento del personal académico, Monterrey, UANL, <http://transparencia.uanl.mx/secciones/normatividad_vigente/archivos/LyR09/14personalacademico.pdf>, consultado el 25 de febrero, 2019.
- Villa, Aurelio (2008), “La excelencia docente”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 177-212, <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_08.pdf>, consultado el 25 de febrero, 2019.
- Zabalza, Miguel Ángel (2009), *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.

Araceli Noemí Barragán Solís

INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo se propone dar a conocer los resultados de la investigación sobre los rasgos de un buen profesor desde la opinión de los estudiantes de la licenciatura en Comunicación y Periodismo de la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES-A), de la UNAM. El trabajo forma parte del “Estudio sobre la excelencia del profesorado del posgrado de la UNAM”, que se coordina en el IISUE.

Se estructuró en cinco apartados. En el primero, se presenta un acercamiento teórico respecto a la excelencia del profesorado y la importancia que tienen las opiniones de los estudiantes sobre el desempeño de un docente extraordinario o destacado. Aseguran que se aprende mejor, pues mantiene su interés y compromiso en la formación a partir del aprendizaje profundo, visto desde una postura que favorece el futuro desempeño profesional. En el segundo, se precisan las etapas de la investigación en donde se describe la estructura de un cuestionario cualitativo y el proceso de análisis de la información obtenida. En el tercero, se presenta el contexto general de la institución en estudio, y en el cuarto, se presentan los resultados de la caracterización de los sujetos participantes y los rasgos de un buen profesor, ordenados en categorías y subcategorías, además de las expresiones de los alumnos encuestados. Al cierre se incluyen las reflexiones finales.

El trabajo cobra relevancia a través de las opiniones que tienen los jóvenes universitarios respecto al desempeño profesional de los docentes en estudio, las cuales coinciden significativamente con otras investigaciones respecto a la excelencia del profesorado, pues refieren rasgos tanto del conocimiento como de la interacción en el aula. Asimismo, se logran identificar características particulares en dicha disciplina, como son: conocimiento, planeación y preparación de la clase, tan significativas como el rasgo de comunicación, porque se establece la retroalimentación de forma cotidiana entre un buen docente y sus alumnos.

ACERCAMIENTO TEÓRICO SOBRE LA EXCELENCIA DEL PROFESORADO

La investigación permitió un acercamiento a las características de un profesor excelente, sobresaliente o exitoso y las de un buen docente, así como a la postura de los alumnos al brindar comentarios y opiniones sobre ellos.

Al respecto, destaca el trabajo de Ken Bain (2007), quien indagó sobre lo que hacen los profesores excelentes para tener una influencia duradera en el desarrollo intelectual y moral de los estudiantes, así como para ayudarlos y animarlos a obtener mejores aprendizajes. De tal manera que se propuso registrar lo que hacen y piensan los maestros para caracterizar las prácticas de los mejores, es decir, los reconocidos como extraordinarios, porque “habían logrado un gran éxito a la hora de ayudar a sus estudiantes a aprender, consiguiendo influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar, actuar y sentir” (Bain, 2007: 15).

Para seleccionarlos se consideraron, entre otras estrategias, los testimonios y el desempeño de sus alumnos, donde de forma constante escogieron a ciertas clases como las mejores y en las que se aprendía como en ninguna otra, además de la propia opinión del docente y la observación de su práctica (Bain, 2007). Aunque la información que se obtuvo por estas vías sólo es una parte del conocimiento respecto al trabajo docente, se reconoce la importancia que tiene el contacto con ellos, pues “las encuestas de los estudiantes

sobre lo mucho que han aprendido y sobre si el profesor ha estimulado su interés y su desarrollo intelectual, muy a menudo nos dicen mucho sobre la calidad de la enseñanza” (Bain, 2007: 26).

Los resultados del trabajo de Bain (2007) se desarrollan en seis puntos, los cuales permiten identificar que la enseñanza de los educadores sobresalientes tiene como base el conocimiento y la manera de transmitirlo para lograr aprendizajes profundos, que perduren en el desempeño y la formación de los estudiantes, quienes podrán enfrentarse a problemas complejos ejerciendo sus propios razonamientos y, finalmente, construir nuevo conocimiento.

Los mejores profesores “hablan del valor de una educación integral, en comparación con otra fragmentada en asignaturas sueltas” (Bain, 2007: 57), para lo cual es trascendente el manejo de técnicas pedagógicas, mantener comunicación permanente con los estudiantes, orientarlos para lograr la comprensión de los contenidos, sin olvidar que el comportamiento y la atención son factores que motivan al alumnado y mantienen su interés, y contribuyen a formar y transformar el aprendizaje a través de la enseñanza.

La meta es aprender más allá de la inmediatez, de la evaluación del día de mañana, de memorizar y olvidar, de responder sin comprender. Por lo tanto, para enseñar se necesita saber y esto se adquiere a partir de la propia formación profesional; como concluye Escámez (2013: 24), “la excelencia del profesorado universitario se puede obtener a través del esfuerzo formativo durante los estudios académicos y el ejercicio profesional”. Por lo tanto, todas las estrategias, uso de técnicas, dominio del conocimiento y el comportamiento en el aula para lograr que los alumnos desarrollen aprendizajes a largo plazo, tienen su base en la formación misma del profesor. Para conocer si alcanza el nivel de exitoso, se acude a diversas opiniones de los estudiantes y los colegas que, si bien no son suficientes (Escámez, 2013), cobran importancia cuando el joven universitario adquiere aprendizajes extraordinarios debido a su enseñanza.

La tarea del docente no es sencilla; es imprescindible el dominio de la materia y también la forma de transmitir, por lo que se requiere una preparación constante, una formación como profesor, además de la profesión o disciplina que se domine (Zabalza, 2009).

La forma de actuar es un factor sustancial porque, además de transmitir su interés por el proceso de enseñanza-aprendizaje e impulsar la construcción de conocimiento, los maestros entablan estrechas relaciones con el alumnado; por ello, debe haber empatía y respeto entre ambas partes. “La buena relación educativa nace de la buena técnica docente” (Reyero, 2014: 138), sin pretender agradar a todos, pero en la búsqueda de una auténtica relación, ya que aprender de otro implica confianza.

Como toda profesión, la docencia cumple con sus cualidades básicas: formación, estatus, pertenencia a un grupo y autonomía en el ejercicio profesional (Zabalza, 2009). Es una actividad ocupacional que tiene todas las características de una profesión:

a) Presta un servicio específico a la sociedad; b) es una actividad encomendada y llevada a cabo por un conjunto de personas (los profesionales) que se dedican a ella de forma estable y obtienen de ella su medio de vida; c) los profesionales acceden a la docencia tras un largo proceso de capacitación, requisito indispensable para estar acreditados para ejercerla, y d) los profesionales forman un colectivo más o menos organizado (el cuerpo docente o el colegio profesional), que tiene o pretende obtener el control monopolístico sobre el ejercicio de su profesión (Hortal, 2000: 55-56).

Como profesionales encargados de transmitir el conocimiento, estimular el aprendizaje y las capacidades cognitivas de los alumnos, los maestros son acompañantes y guías de la adquisición de habilidades, métodos y actitudes, y contribuyen al crecimiento intelectual de sus alumnos, pues se reconoce que “educar es enseñar a vivir” (Hortal, 2000: 59).

También se debe diferenciar que para enseñar podría ser suficiente saber mucho, pero para *facilitar el aprendizaje* se requiere saber otras cosas: “cómo motivar, cómo organizar procesos de aprendizaje adaptados a los estudiantes, cómo supervisar y tutorizar sus actividades, cómo evaluarlos y ayudarles a resolver las dificultades” (Zabalza, 2009: 76). Un profesor de excelencia debe cumplir con parámetros de exigencia que tienen como base el dominio de varias

competencias; “se trata de buscar un marco de referencia que nos sirva para ir iluminando y resaltando la docencia como territorio profesional que requiere de una formación específica” (Zabalza, 2009: 77).

Además, la dicotomía entre formación disciplinar y formación pedagógica está bien sustentada teóricamente e incluso los estudiantes universitarios refieren la necesidad de una formación del profesorado que atienda los dos aspectos (Laudadío, 2014), pues, según la obra, adquirir y consolidar las “competencias requeridas para el desempeño docente en la universidad obliga a revisar modelos formativos, adecuarlos al contexto particular, y a incorporar prácticas que resulten pertinentes y efectivas para los propósitos de la universidad” (2014:7).

De acuerdo con Laudadío (2014: 7), “un buen docente es aquel que se desarrolla bien en el aula, logra que sus alumnos aprendan, sabe la materia y sabe enseñarla, o aquel que posee una serie de rasgos y características positivas”. Asimismo, destaca que, en la búsqueda sobre lo que deben conocer y hacer los docentes en el ejercicio de su profesión, la literatura especializada se ha centrado en los conocimientos, habilidades y competencias que deben dominar, en la responsabilidad que tienen respecto a la formación y logros de sus estudiantes, así como sobre su propio desarrollo y fortalecimiento profesional (Laudadío, 2014). Entonces, “un buen profesor no es tal sólo por lo que enseña, sino más bien por lo que invita a aprender” (Reyero, 2014: 133).

En estos estudios se destacan los conceptos de aprendizaje profundo (Bain, 2007), aprendizaje subjetivo (Reyero, 2014) y aprendizajes extraordinarios (Escámez, 2013) que se remiten a los resultados adquiridos a través de las enseñanzas de un buen profesor, es decir, del maestro comprometido, el docente dedicado, el que atiende a sus alumnos y el que los guía hacia la construcción del conocimiento y desempeño profesional a largo plazo.

ETAPAS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

La investigación, respecto a los rasgos que se identifican en un buen profesor de la licenciatura en Comunicación y Periodismo de la FES Aragón, es de tipo descriptivo-analítica, según los lineamientos del enfoque cualitativo. En una primera etapa, se llevó a cabo la revisión documental de la literatura especializada, en la que se abordaron los temas relacionados con la formación profesional docente, la excelencia del profesorado y las opiniones de los estudiantes al respecto, así como en torno a los buenos profesores. La segunda etapa se destinó al trabajo de recopilación de la información empírica, su registro, sistematización, orden y jerarquización, para entonces iniciar la tercera etapa, que consistió en el análisis con construcción de categorías.

Diseño del cuestionario

Se concibió la mayor parte de sus rubros con preguntas abiertas y fue el instrumento esencial en esta investigación, pues permitió incorporar las opiniones de los encuestados de manera detallada y profundizar en el tema de la excelencia.

Se diseñó para ser aplicado en grupo, a un muestreo intencional (Andréu, 2002), con estudiantes de los últimos semestres de la carrera referida, lo que corresponde a los meses finales de 2017. El instrumento está estructurado en dos bloques: datos generales y formación profesional de excelencia. En el primero, se solicitó información respecto a género, edad, semestre que se estaba cursando, turno, si se era alumno regular o no, el adeudo de asignaturas o no y, en su caso, cuáles, quién sostenía sus estudios e indicar si realizaba alguna actividad remunerada o no, y en caso afirmativo, señalar cuál.

Para el segundo bloque se elaboraron las siguientes preguntas: a) Destaca cuáles son las actividades que durante su clase realiza un profesor que consideras de excelencia; b) Desde tu formación profesional, indica tres rasgos que identificas en el desempeño de un buen profesor de la licenciatura en Comunicación y Periodismo y por qué

cada uno de ellos, y c) A partir de tus conocimientos profesionales, ¿qué características identificas, durante la comunicación, con un profesor de excelencia?

Se encuestó a un total de 134 alumnos, del turno matutino y vespertino, en cinco grupos de séptimo y uno de octavo semestres. Para este capítulo, se analizó la información obtenida en la segunda pregunta.

El proceso del análisis de contenido cualitativo

El trabajo con los datos, a partir del análisis de contenido cualitativo, de acuerdo con la propuesta de Coffey y Atkinson (2005), conlleva un proceso sistemático, ordenado, preciso y riguroso. Para ordenarlos, se consideraron cinco categorías generales: cognitiva, técnica, ética, social y afectivo-emocional, las cuales surgieron de investigaciones relacionadas con las competencias profesionales, y que para este estudio fueron pertinentes, pues permiten agrupar la información respecto al impacto en el aprendizaje, rendimiento académico, desarrollo formativo, bienestar en los grupos, valores profesionales y comportamiento en el aula. En este sentido, en las categorías se agruparon los resultados empíricos, donde se abordaron ampliamente los diferentes rasgos señalados por los encuestados.

En la primera etapa, se retomó el registro de los datos generales, elaborado con antelación para la presentación de los avances de la investigación; posteriormente, se llevó a cabo la captura de las respuestas a la pregunta sobre un buen profesor, con apoyo del programa Excel 2013. A partir de los textos completos, se realizó el análisis de contenido cualitativo y el registro de las subcategorías obtenidas. En la mayoría de las respuestas, se identificaron los tres rasgos solicitados. El reconocimiento de todas las palabras clave permitió ordenarlas en frecuencias, de forma descendente, obteniéndose así un promedio de altas, medias y bajas. Con los datos registrados, se estructuró el contenido de cada categoría general y se identificaron la subcategorías, las cuales se reagruparon a partir de tópicos de contenido, lo que permitió conocer tanto los rasgos con frecuencias

altas, como los que conforman un listado amplio con menos señalamientos.

Las respuestas en cuanto a por qué cada rasgo señalado se registraron también en el programa Excel 2013. Posteriormente, se llevó a cabo la relectura analítica para identificar los contenidos que coincidían o presentaban fundamentos similares. La última etapa consistió en la reducción de los datos, lo que permitió agrupar las respuestas según el rasgo al que respondían, y ordenarlas de acuerdo con las subcategorías. En el capítulo se incluyen algunos ejemplos que corresponden a las características con mayor número de menciones.

CONTEXTO GENERAL DE LA INSTITUCIÓN EN ESTUDIO

Para esta investigación, se solicitó la participación de los estudiantes de los últimos semestres de la licenciatura en Comunicación y Periodismo de la FES Aragón. Es importante señalar que esta disciplina se encuentra entre las 10 carreras de mayor demanda en la UNAM y con un alto índice de matrícula. Según los datos del reporte 2018, se situó en el octavo lugar, con un registro de 8 116 alumnos (UNAM-DGP, 2018). La FES Aragón es una de las tres facultades donde se imparte dicha carrera. En este campus, la población estudiantil aumentó en el último año, de 18 198 en el ciclo escolar 2018-1 a 19 731 en 2019-1. En este tiempo, dicha licenciatura registró 1 784 alumnos, con un total de 878 hombres y 906 mujeres (Macedo, 2019). Durante el ciclo escolar 2018-1 (que corresponde al segundo semestre de 2017), periodo en el que se aplicó el cuestionario, había 114 profesores en la carrera, de los cuales 65.5 por ciento tenían estudios de licenciatura, 20.2 por ciento, estudios de maestría y 14 por ciento, de doctorado (Jefatura de Comunicación y Periodismo, 2018).

PRINCIPALES RESULTADOS

El cuestionario se aplicó en grupo, con una participación total de 134 estudiantes, 53 por ciento de mujeres y 47, de hombres. Respecto al rango de edad, la población se encontraba entre los 20 y los 28 años, las proporciones más altas fueron aquellos con 21 (33.5 por ciento) y 22 años (33 por ciento). Le siguieron los de 23 y 24 años con 16.4 y 10.5 por ciento, respectivamente. En los índices bajos se encontraban los universitarios que tenían 20, 25 y 27 años, con 1.5 por ciento, así como aquellos con 26 y 28 años, que representaron 0.7 por ciento.

La gran mayoría (92 por ciento) de los participantes estaba por concluir el séptimo semestre de la carrera, mientras que 7.5 por ciento señalaron que cursaban el octavo y 0.5 por ciento no contestó. Estos datos son el resultado del trabajo realizado durante el cierre de un ciclo escolar impar, lo que significa que en el 2018-1 se cursaban regularmente los semestres nones. Asimismo, 75.5 por ciento de los participantes pertenecían al turno matutino, 23 por ciento al vespertino y el resto no contestaron.

De los encuestados, 71 por ciento eran alumnos regulares, al estar cursando el semestre que les correspondía, según su generación, mientras que los no regulares representaron 28.3 por ciento. En cuanto al adeudo de materias, 60.5 por ciento indicaron que no tenían ninguna reprobada, frente a 39.5 por ciento que respondieron tener adeudo desde una hasta seis asignaturas; éste es un porcentaje alto, sobre todo si se considera que estaban a un semestre de concluir la carrera.

En las respuestas sobre el financiamiento de sus estudios, la mayoría indicó a los padres (38 por ciento), le siguieron en proporción sólo padre (22.4 por ciento), la madre (15.7 por ciento) y en otros casos se refirió alguno de los padres, a él mismo y la beca (24 por ciento). En torno a si realizaban alguna actividad remunerada, más de la mitad de los encuestados no trabajaba (67 por ciento), mientras que 32.8 por ciento afirmaron que sí lo hacían. De estos últimos, 36 por ciento desempeñaban alguna actividad afín a la carrera,

en tanto que 64 por ciento efectuaban labores diversas sin ninguna relación con su disciplina.

Rasgos de un buen profesor en Comunicación y Periodismo

Respecto a los tres rasgos que identifican los estudiantes en el desempeño de un buen profesor de la licenciatura en Comunicación y Periodismo, se obtuvieron los siguientes resultados: en los 134 cuestionarios respondidos se mencionaron 414 rasgos, los cuales se agruparon en las cinco categorías generales señaladas, con un registro total de 90 subcategorías. El orden resulta de la relación que existe entre cada palabra clave y la categoría general, de tal forma que en los bloques se pueden identificar las características de un profesor de excelencia desde el ámbito del conocimiento, la formación, actualización, comunicación, comportamiento, actitudes, dominio técnico, desempeño y destrezas, entre otras, que se reconocieron durante su labor profesional docente, según el grupo que lo consideró extraordinario.

Para la categoría cognitiva, se obtuvo el mayor número de respuestas (46 por ciento), con un registro de 32 subcategorías, que equivale a 35 por ciento de las mismas; la categoría técnica recibió 18 por ciento de las menciones, con 11 subcategorías, las cuales conforman 12 por ciento de los resultados; en tercer lugar se ubicó la categoría ética con 13 por ciento de las respuestas y un registro de 17 subcategorías, que equivalen a 19 por ciento; le siguió la categoría social con 12 por ciento de señalamientos y un total de 15 subcategorías, siendo en este caso 17 por ciento de las obtenidas, y hasta el último lugar estuvo la categoría afectivo-emocional, con 11 por ciento de menciones, pero también con 15 subcategorías, lo que representa, al igual que la anterior, 17 por ciento de las subcategorías registradas (véase cuadro 1).

CUADRO 1

Total de categorías y subcategorías identificadas sobre el buen profesor

Categoría	Respuestas	Porcentaje	Subcategorías	Porcentaje
Cognitiva	190	46	32	35
Técnica	74	18	11	12
Ética	54	13	17	19
Social	49	12	15	17
Afectivo-emocional	47	11	15	17
Total	414	100	90	100

Fuente: información obtenida mediante el cuestionario aplicado a 134 estudiantes de la licenciatura en Comunicación y Periodismo de la FES Aragón-UNAM, durante el ciclo escolar 2018-1.

Categoría cognitiva

Las respuestas fueron muy altas respecto al conocimiento de la materia o los temas que el profesor transmite durante sus clases, con dominio y capacidad para guiar a sus alumnos, lo que sitúa de manera directa a una de las principales características con que se distingue a un profesor de excelencia. “Los profesores, como en cualquier otra profesión, tendrán que poseer los conocimientos, habilidades y actitudes que su tarea exige para ser realizada con excelencia” (Laudadío, 2014: 11). De las 190 veces en que se expresó un rasgo relacionado con el conocimiento, se registraron 32 subcategorías, entre las cuales se encuentran: conocimiento, dominio de la materia, experiencia y dinamismo; estos tres dan como resultado un poco más de 50 por ciento de las respuestas, seguidas de actualización, aclara y resuelve dudas, explica los temas y saber enseñar, que en su conjunto conformaron casi 75 por ciento.

Los rasgos restantes, poco más de 25 por ciento, abarcaron un listado amplio, donde se refirieron: a) formación, con 53 señalamientos, entre los cuales se mencionó la actualización y compartir conocimiento; b) desempeño, con 47 menciones, que incluyó: rasgos relacionados con el dominio de la materia y la forma de explicar los contenidos; c) ejerce la profesión, con 30 registros, que abarcó experiencia y desempeño profesional en el medio; d) rigurosidad en la enseñanza, con 45 registros, entre los que sobresalen la exigencia,

ser crítico y analítico, y e) dirección, con sólo 14 menciones, que se refirieron a la tarea de aclarar y resuelve con material actualizado.

Categoría técnica

En este momento, el dominio de la técnica docente es un factor primordial para destacar, pues sin duda no es suficiente el solo conocimiento de la materia, ya que “la actividad docente, para ser eficaz, exige unos conocimientos técnicos y prácticos que no se identifican con los conocimientos de la disciplina que se enseña. Para enseñar eficazmente, el dominio de la asignatura es una condición necesaria pero no suficiente” (Laudadío, 2014: 11). Por ello, se requiere del dominio y destrezas de enseñanza en el aula, además del uso de herramientas a través de las cuales se transmiten los contenidos, a partir de una programación estratégica, captando el interés del alumnado. Para esta categoría, se registraron en total 74 menciones y estuvo conformada por 11 subcategorías.

Entre las más altas se indicaron: uso de material de apoyo, puntualidad y planeación-preparación de la clase, que englobaron 50 por ciento de las respuestas; además, control de grupo, asistencia y práctico, que en conjunto con las primeras ocuparon casi 80 por ciento del total. El porcentaje restante se diversificó en una lista breve de subcategorías que, en la reagrupación, según los tópicos de contenido, dieron cuenta de la importancia que tienen durante el desempeño del profesor, como son: a) preparación, con 31 señalamientos, entre los cuales está uso de material de apoyo, la planeación-preparación de la clase, asesoría y evaluación; b) presencia, con 20 señalamientos, donde se refirieron la puntualidad y asistencia; c) frente al grupo, con 23 indicaciones, referidos a control de grupo y actividades didácticas en clase.

Categoría ética

En el entorno de la ética profesional, se abordaron varios rasgos que, en definitiva, concentran el desempeño de un profesor extraordinario, pues lo identifican con una gama de valores que transmite durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde además de los atributos propios de su profesión se conjuntan los del docente. El profesor es todo lo que siente y lo que vive, que se hacen presentes en el aula; “buena parte de nuestra capacidad de influencia en los estudiantes se deriva precisamente de lo que somos como personas, de nuestra forma de presentarnos, de nuestras modalidades de relación con ellos” (Zabalza, 2009: 69). Esta categoría incluyó 54 menciones y se dividió en 17 subcategorías; de entre las más destacadas se encuentran: responsabilidad, compromiso, respeto y constancia, que corresponde a poco más de 55 por ciento de las respuestas, seguidas de comprensión, dedicación y justo, que en conjunto agruparon poco más de 75 por ciento.

El resto, cerca de 25 por ciento, estuvo compuesto por otras subcategorías ampliamente reconocidas, como son: desempeño ético, constancia, comprensión, dedicación, justo, tolerancia, humildad, valores, congruencia, flexible, inclusión, honestidad y libre cátedra.

Categoría social

Uno de los aspectos más rigurosos que debe reconocer un profesor durante su desempeño en el aula es la relación profesional docente-alumno. Al respecto, se considera que “aunque ciertamente no podemos aprender mirando sólo la relación educativa, congelando para la observación lo que es dinámico, una buena acción reflexiva termina traducándose en una práctica mejor” (Reyero, 2014: 138). Por ello, se requiere de la atención para impulsar el interés hacia la formación, “ya que no es lo mismo explicar bien una lección o tema y hacerlo accesible [...] que planificar una estrategia para que los estudiantes aprendan por sí mismos, orientar su aprendizaje, ofrecerles apoyo y retroalimentación de su propio proceso” (Laudadío, 2014: 5-6). En

esta categoría, se registraron un total de 49 expresiones y se identificaron 15 subcategorías, entre las que se destacan: comunicación, retroalimentación y autoridad, que suman poco más de 50 por ciento de las respuestas, después estuvieron: accesible, interés, participativo y disponibilidad, con las cuales se llegó a poco más de 75 por ciento del total.

El resto de las respuestas engloban 25 por ciento y se agruparon en los siguientes tópicos: a) comunicar, con 24 señalamientos, donde sobresale ser buen orador; b) disponibilidad, con 10 indicaciones, refiriéndose a ser abierto a ideas, no mostrar arrogancia y procurar relaciones interpersonales; c) líder, con seis menciones, además de autoridad, liderazgo y carácter; d) copartícipe, con cinco, donde se refirieron: participativo y compartir; e) atracción, que tuvo sólo cuatro menciones y que se dividió en interés y divertidos.

Categoría afectivo emocional

Durante el desempeño de un profesor considerado extraordinario se identifican rasgos que denotan el interés por la enseñanza y la dedicación que les brinda a sus alumnos para que se formen también con un nivel de excelencia o, como lo refiere Reyero (2014), con aprendizaje subjetivo, que tiene correlación con dos variables afectivas: la motivación y la satisfacción. Asimismo, se destaca que además el ejercicio docente requiere de conocimientos, destrezas y actitudes (Laudadío, 2014). En esta categoría se obtuvieron un total de 47 rasgos, con 15 subcategorías, entre ellas: pasión por la docencia, vocación, empatía y amabilidad, que reunieron poco más de 55 por ciento de las respuestas; con menos señalamientos se registraron: apoyo a los alumnos, paciencia y actitud positiva, dando con ello un poco más de 80 por ciento de las menciones.

El restante 20 por ciento se diversificó en los siguientes tópicos: a) profesional docente, con un total de 19 señalamientos, que incluyeron: pasión por la docencia, vocación y amor por enseñar; b) actitud, con 21 registros, que abarcaron: empatía, amabilidad, paciencia, carisma, calidad humana y actitud positiva; c) relación pro-

fesional, con cuatro identificadores, que englobaron las categorías de: atento, recuerda y apoya a sus alumnos. De acuerdo con Zabalza (2009), es difícil desarrollar una fuerte empatía con los alumnos y hacer que disfruten su etapa de formación, si los mismos docentes “no poseemos esa madurez personal y esa satisfacción por el propio trabajo que constituyen las bases de una docencia de calidad” (Zabalza, 2009: 71).

En total se registraron 90 formas distintas de referirse a un buen profesor. Entre las subcategorías se identificaron algunas relacionadas con los avances de la investigación y otras que surgieron como distintivas o particulares de la disciplina en estudio. En general, se pueden encontrar en los contenidos teóricos que hemos revisado, así como en otros referentes empíricos que anteceden a esta investigación, como son: conocimiento, uso de material de apoyo, responsabilidad, comunicación y pasión por la docencia. En este sentido, para un buen ejercicio de la práctica docente y una buena enseñanza, el profesor también requiere de una formación específica para enseñar su profesión, dominar los temas o contenidos de la materia que imparte y la forma de transmitir ese conocimiento, ser “especialista en nuestro campo científico y especialistas en el desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje de nuestra disciplina” (Zabalza, 2009: 74).

Los rasgos de excelencia más señalados por los estudiantes

Las respuestas en torno a cada uno de los rasgos son de capital importancia porque permiten conocer con mayor precisión lo que opinan los alumnos respecto al desempeño de un buen profesor que, tal como se señala en la literatura especializada, se distingue por sus destrezas, habilidades, actitudes, comportamiento y conocimientos que caracterizan a un docente de excelencia o extraordinario, quien centra su atención en la formación de los alumnos para que logren un aprendizaje profundo y ello se refleje en un desempeño profesional sobresaliente. En este apartado, se presentan algunas respuestas en torno a los rasgos más señalados. Se identifican con los códigos

siguientes: la letra C, que significa cuestionario, seguido de una diagonal y un número, el cual corresponde al alumno encuestado.

En la categoría cognitiva, según los participantes de la encuesta, el conocimiento fue uno de los requisitos ampliamente mencionados, dominio éste del buen profesor y que se debe compartir, pues el docente tiene el compromiso de transmitir estos saberes de la mejor manera. Asimismo, se reconoce que dicho rasgo brinda confianza, permite que la clase sea ágil y que se obtenga mayor atención; además, el maestro que sabe logra aclarar las dudas que se llegan a generar, dirigiéndose de forma adecuada para motivar a los alumnos a seguir en clase. Entonces, no basta con tener conocimiento; es indispensable saber transmitirlo.

C/10: Se comprometen a buscar lo mejor para enseñarlo y, de esa forma, transmitirlo.

C/42: Permite que todas las dudas queden aclaradas y los temas se vean de manera profunda.

El rasgo de dominio del tema fue muy mencionado en los términos de aclarar dudas, además de ser significativo porque el buen profesor domina el tema o la asignatura, logra dirigir a otros hacia el conocimiento y muy particularmente se destaca el interés que puede generar en el estudiante para profundizar en la materia, comprender mejor y lograr mayor atención. Las opiniones conjuntan más de un rasgo, lo cual quedó claro al agruparlos en los tópicos de contenido; sin embargo, destaca el asunto del dominio.

C/118: Sabe cómo impartirla, qué actividades hacer y cómo evaluar.

C/60: Al tener un amplio conocimiento de los temas, logra explicarlo y los alumnos lo comprenden mejor.

El rasgo experiencia se presenta bajo la perspectiva del desempeño profesional, porque se considera que un buen profesor cuenta con ella y es un ejemplo de lo que se realiza en el quehacer cotidiano de la disciplina. Igualmente, se confía en quien trabaja en ese ámbito

al estar más cerca de la realidad y con mayor autoridad para guiarlos en la materia que domina y lleva a la práctica.

C/5: Lo que haya vivido un profesor no dicta cómo nos irá fuera, pero transmite parte de lo que podemos esperar.

C/42: Habla más sobre lo que el profesor sabe, pues enseña no sólo la parte teórica.

Indudablemente, el trabajo de todo maestro es estar actualizado, lo cual, de acuerdo con los alumnos, es un rasgo significativo del buen profesor; de ello depende que el estudiante también aprenda lo más importante de la materia y particularmente lo haga en la carrera, ya que se requiere de los fundamentos teóricos y del conocimiento de los hechos del momento para hacer frente a los requerimientos informativos que se transmiten a la sociedad. En suma, es relevante compartir con los jóvenes.

C/66: El periodismo implica investigación, se fomenta mediante la actualización en temas novedosos, innovadores y de interés actual.

C/10: Se comprometen a buscar lo mejor para enseñarlo y, de esa forma, transmitirlo.

Respecto a la categoría técnica, segunda en importancia para los encuestados, se destaca que un buen profesor hace uso de materiales diversos para apoyarse durante sus clases y domina las nuevas tecnologías, lo que permite aprender de manera dinámica y lograr mayor atención por parte de sus alumnos. Entre los materiales se mencionan tanto los escritos como los audiovisuales, una tarea que el profesor destacado está desempeñando ante los requerimientos de la formación universitaria actual.

C/103: Apoyo en materiales audiovisuales, escritos y demás; ayudan a la comprensión.

C/112: Comprender mejor con la visualización y los ejemplos auditivos.

Las opiniones vertidas en torno a la subcategoría puntualidad revelaron que para los alumnos es muy significativo el hecho de que un buen profesor cumpla con su asistencia de manera puntual. Este rasgo los beneficia como estudiantes, pues implica que se cuenta con la atención de quien compartirá sus conocimientos y los estimulará a aprender de los mejores durante el mayor tiempo posible en clase.

C/7: Respetar el tiempo de los alumnos y de la institución para no mermar el interés del alumno.

C/51: Demuestra un total interés por su clase.

Otro rasgo característico del profesor sobresaliente tiene que ver con el control de grupo o dominio de la clase, tan complejo cuando se refiere a grupos amplios, pero que el buen profesor puede lograr al promover un ambiente participativo donde se adquieran conocimientos y se tenga la atención de la mayoría.

C/8: Que tenga dominio del grupo para no perder la atención; sin embargo, deben ser empáticos con el alumno para cualquier situación.

C/23: Cuando no sabe controlar, los estudiantes se dispersan y cuesta trabajo la adquisición de conocimientos.

Una tarea necesaria para ejercer la docencia es la planeación y preparación de la clase, lo que resultó uno de los rasgos más observados en torno al desempeño de un buen profesor. Para los alumnos, si el docente tiene conocimiento sobre el tema, entonces sabrá cómo impartirlo y tendrá todo preparado antes de su clase.

C/84: Tener un objetivo de clase y que se cumpla.

C/47: Es importante la preparación previa de la clase y cumplir con todos los lineamientos en tiempo y forma.

Para la categoría ética se señalaron varios rasgos, dado que un buen profesor se desempeña en un entorno complejo para ser el mejor, de ahí que deba mostrar responsabilidad ante su conducta como docente, atendiendo al grupo y, de ser posible, de manera individual

a sus alumnos, así como evidenciar compromiso con su formación y trabajo.

C/49: Un profesor responsable provoca que sus alumnos correspondan este rasgo y sepan que deben ser constantes.

C/52: Está al pendiente del grupo y de las actividades a realizar.

Al referirse al buen profesor como aquel que cumple con su compromiso, se vincularon otras subcategorías que permiten identificar la complejidad del tema. Se destaca que consiste en enseñar para que el joven universitario aprenda, por lo que se requiere conocimientos, actualización, dominio de la materia y de la clase, entre otras.

C/10: Cuando se comprometen nos impulsan a esforzarnos en las actividades y proyectos, se propicia el compromiso de ambas partes.

C/43: Si el profesor ama y le gusta lo que hace, llega con una buena actitud y muestra compromiso con la enseñanza.

El rasgo de respeto se mencionó en diversas ocasiones, haciendo alusión a la convivencia aceptable que ocurre en el aula; particularmente, se indica que es menester entablar una relación donde se establezca la diferencia entre el docente y el alumno para no sobrepasar el ámbito escolar. Esta subcategoría permite una comunicación importante y mantener interés en la clase.

C/7: Los profesores deben estar conscientes de que el trato con el alumno determina el interés por la clase.

C/52: Aprende también del alumno y no hace inferior su conocimiento.

C/104: Tiene que existir el respeto profesor-alumno.

En la categoría social, se registró ampliamente el rasgo comunicación, el cual cobra relevancia por ser una vía importante para adquirir conocimientos. Un buen profesor reconoce que al conversar con sus alumnos se logra resolver dudas y ampliar los temas; se crea un ambiente de confianza y mayor claridad en las exposiciones.

C/53: Para tener la confianza de acercarse al profesor para resolver dudas; jamás quedará incompleto el aprendizaje.

C/78: Si no saben comunicar sus conocimientos, no lograrán transmitir lo que debemos aprender.

Como parte fundamental de la comunicación se encuentra el rasgo retroalimentación, del cual se opina que permite reforzar los conocimientos, pues en dicho proceso se aclaran dudas, se entiende mejor lo expuesto durante la clase y es una forma que utiliza un buen profesor para impulsar y mantener la participación de sus estudiantes.

C/69: Se interesan porque aprendas; refuerzan los conocimientos brindados.

C/114: Ayudar a aclarar dudas y entender mejor los temas.

En cuanto a la categoría afectivo-emocional, se mencionó con mayor frecuencia el rasgo pasión por la docencia, que se considera fundamental a la hora en que un buen profesor imparte clases, ya que con ella impulsará a los estudiantes a conocer más sobre los temas tratados y generará interés en el alumnado, quienes sin lugar a duda se percatarán de la importancia que el docente otorga a temas.

C/10: Cuando los profesores te comparten su pasión por el tema, te transmiten el interés y entusiasmo de comprender.

C/48: Le tiene que gustar lo que hace para lograr transmitir a las demás personas.

En las opiniones, se indicó que un buen profesor tiene vocación, lo cual se considera como un rasgo necesario para transmitir los conocimientos con gusto y ello se advierte durante la práctica docente, porque es ahí donde se evidencia el interés por el aprendizaje de los alumnos.

C/75: Cuando un profesor tiene vocación se nota, se interesa porque los estudiantes aprendan.

C/125: Que disfrute de su trabajo como profesor hace más eficiente la clase.

En varias ocasiones, se mencionó la empatía como parte de otros fundamentos; al precisar por qué este rasgo sobresale, los estudiantes señalaron la importancia de ser escuchados, más allá de sus participaciones durante las clases. Asimismo, para ellos, un buen profesor expone de forma correcta los temas, con el fin de hacer comprensibles los contenidos.

C/28: Los profesores deben tomar en cuenta que los alumnos tienen problemáticas también fuera del aula.

C/42: Expresarse de manera correcta para que los temas sean entendibles e interesantes: esto hará que exista empatía y motivación de los alumnos.

Finalmente, es importante destacar que algunas opiniones fueron muy similares, otras marcaron la diferencia, pero todas se consideraron para darle cuerpo a este apartado, donde se plantea que los buenos profesores cuentan con características notables durante su desempeño.

CONSIDERACIONES FINALES

A partir de la revisión de la literatura especializada se puede reconocer que un profesor excelente tiene una formación profesional y también la preparación suficiente para enseñar su disciplina, lo cual requiere actualización permanente. Ser docente es vivir en un contexto complejo, en el que indudablemente destaca quien se exige compartir los mejores conocimientos e impulsa a los estudiantes a comprender, razonar, criticar y analizar los contenidos de su materia. Esto no debe entenderse aisladamente, sino en relación y concordancia con el proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal suerte que

el egresado logre desempeñarse al tener dominio en su campo, pero también porque ha aprendido a compartir con los demás, a trabajar en equipo, a expresarse formalmente a través de la escritura o al hablar en público y a responsabilizarse de sus acciones ante la sociedad.

Cumplir con las metas propuestas por los educadores de excelencia en un principio pareciera que es concluir el proceso de formación, pero no es así, puesto que el alumno destacado muestra su interés por la construcción de conocimiento nuevo y por su constante preparación; mientras que el maestro de excelencia realiza la planeación de cada uno de los ciclos escolares reconociendo sus errores y llevando a cabo las mejoras que considera después de la autoevaluación de su desempeño.

Así como es esencial el conocimiento de la disciplina para la práctica docente, también es necesario que cada profesor desarrolle otras destrezas que están relacionadas con la forma de enseñar, entre las cuales es importante señalar: saber seleccionar los documentos y contenidos más significativos para su disciplina, así como los relacionados con la forma de innovar su trabajo en el aula; saber usar las nuevas tecnologías, que exigen habilidades y destrezas técnicas, y saber guiar a los educandos de manera individual y en equipo, permitiendo que se desarrolle el trabajo colaborativo en su beneficio.

Por otra parte, en el ámbito de la formación profesional, además de los conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos que paulatinamente se consolidan con la experiencia, dando sentido a su propia preparación para formar, en la valoración de un mentor de excelencia también se considera su conducta en el aula, el trato y atención a sus estudiantes, sus formas de comunicación y de evaluación, donde es imperativo que mantenga una relación respetuosa con los alumnos frente al comportamiento y las tareas designadas. Ante ese contexto, se comprende que un enseñante extraordinario logrará que los aprendices sean independientes de su propio proceso, que aprendan a resolver las complejidades o problemáticas de su disciplina, así como a hacer frente a las diferentes situaciones en su entorno sociocultural.

El propósito de un profesor de excelencia es conseguir enseñanzas que perduren, aquellas que influyen en el comportamiento de los educandos desde su formación hasta su desempeño como profesionales cuando terminen la universidad. Por lo tanto, los jóvenes construyen aprendizajes profundos al ser parte del grupo de estos maestros que saben cómo y cuándo presentar los contenidos, que cumplen con sus objetivos de enseñanza, tanto en el ámbito teórico como en el práctico, y los impulsan a compartir lo adquirido, motivan la socialización del conocimiento, promueven las participaciones individuales y grupales, y abren el espacio de convivencia en el aula de manera oportuna para que se logren los aprendizajes.

Desde la perspectiva de los discentes, según las obras consultadas, el desempeño profesional de un buen maestro lo sitúa como extraordinario, exitoso y destacado, sencillamente porque es excelente quien, más que enseñar, se compromete a formar a los profesionales que eventualmente enfrentarán sus propios desafíos, los que aprenden para el futuro y que construirán conocimientos. De ahí que exista una correlación entre profesores excelentes y aprendizaje profundo, referida ampliamente en la literatura especializada. Este resultado conlleva el reconocimiento de los académicos destacados, en la opinión de los alumnos participantes en esta investigación, pues son ellos quienes se benefician directamente del maestro que está frente al grupo durante las horas de clase, porque cumple con sus actividades, lo identifican como empático, comprometido y que tiene la disposición de orientar, asesorar y atender sus dudas.

También señalan a un educador excelente como un conocedor que domina la materia, que es experimentado y está actualizado en el tema y en los materiales o herramientas para impartir sus clases, con lo cual provoca mayor interés. Un docente de excelencia se responsabiliza de la enseñanza, facilita la comunicación con él, porque permite la retroalimentación, es decir, que no sólo brinda conocimiento, sino que también se convierte en receptor de los mensajes que de forma inmediata o a corto plazo le envían los jóvenes, con lo que establece una constante en la transmisión del conocimiento, siendo él quien, mediante su trabajo en clases, comunica la pasión por la materia.

Es así como en conjunto y de forma particular los rasgos se consideran fundamentales en el desempeño de un profesor de excelencia, porque permiten visualizarlo como dominante en su disciplina, pues sabe guiar a los que dependen de él, por su manera especial de enseñar, de convivir, de atender y desempeñarse en clase. Asimismo, los estudiantes mencionaron ampliamente otros rasgos, como: exigente, estricto, culto, dinámico, puntualidad, compromiso, respeto, constancia, autoridad, pasión por la docencia, vocación, empatía y amabilidad, entre muchos más en una amplia perspectiva del reconocimiento a una labor trascendental en la sociedad.

Por otra parte, el acercamiento a la excelencia de estos educadores permite comprender que se trata de un tema de gran interés en los ámbitos nacional e internacional, que aún se debe investigar a través de diferentes estrategias metodológicas, lo cual abre la posibilidad de continuar indagando en disciplinas particulares que relacionen el campo de la formación ética y el desempeño de los profesores extraordinarios a partir de trabajos comparativos.

REFERENCIAS

- Andréu, Jaime (2002), *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*, Sevilla, Fundación Centro de Estudios Andaluces, <<http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>>, consultado el 10 de marzo, 2018.
- Bain, Ken (2007), *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*, Valencia, Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Coffey, Amanda y Paul Atkinson (2005), *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*, Medellín, Universidad de Antioquia.
- Escámez, Juan (2013), “La excelencia en el profesor universitario”, *Revista Española de Pedagogía*, vol. 71, núm. 254, pp. 11-27, <<https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2013/01/254-01.pdf>>, consultado el 8 de marzo, 2017.

- Hortal, Augusto (2000), “Docencia”, en Adela Cortina y Jesús Conill (dirs.), *10 palabras clave en ética de las profesiones*, Navarra, Verbo Divino, pp. 55-78.
- Laudadío, Julieta (2014), “Excelencia docente, excelencia educativa. El profesor universitario, pieza clave de mejora”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 66/1, pp. 1-13, <rieoei.org/rie_contenedor.php?...Excelencia%20docente,%20excelencia%20educativa>, consultado el 24 de febrero, 2017.
- Macedo, Fernando (2019), Informe de actividades 2017-2018. Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM, México, UNAM, <https://www.aragon.unam.mx/fesaragon/public_html/documents/nuestra_facultad/direccion/informe-de-actividades-2017-2018.pdf>, consultado el 5 de mayo, 2019.
- Reyero, David (2014), “La excelencia docente universitaria, análisis y propuestas para una mejor evaluación del profesorado universitario”, *Educación XXI*, vol. 17, núm. 2, pp. 125-143, <<http://doi:10.5944/educxx1.17.2.11482>>, consultado el 24 de febrero, 2017.
- UNAM-Dirección General de Planeación, Agenda 2018, México, UNAM, <<http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2018/pdf/Agenda2018.pdf>>, consultado el 5 de mayo, 2019.
- Zabalza, Miguel Ángel (2009), “Ser profesor universitario hoy”, *La Cuestión Universitaria*, núm 5, pp. 68-80, <polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/download/3338/3403>, consultado el 24 de febrero, 2017.

Judith Pérez-Castro

INTRODUCCIÓN

La excelencia es un tema que lleva ya algunas décadas en la discusión educativa. En sus inicios, durante los años ochenta del siglo xx, se vinculó con el tema de la calidad, en particular, como resultado del crecimiento poco controlado que había acompañado a los sistemas educativos, así como del desgaste en el que se encontraban las instituciones por el descenso en la inversión en educación (Tedesco, 2012), la cual era un reflejo de la crisis económica en la que se encontraban muchos países.

En este escenario, la excelencia se entendió como la aspiración por desarrollar la perfección humana en su más alta expresión y la atención se centró en la maximización del trabajo individual e independiente de los actores educativos, especialmente de los docentes y estudiantes (Zimmerman, 1997), así como en el logro de condiciones propicias para impulsar el rendimiento. La apuesta era que la suma del esfuerzo personal, intervenciones pedagógicas iguales para todos y la distribución condicionada de recursos permitirían mejorar los resultados educativos.

No obstante, casi al mismo tiempo, surgieron diversos señalamientos que se oponían a la visión gerencial, eficientista e individualista de la excelencia, y que buscaron pasar de este enfoque que concebía a la educación como línea de montaje, a otro que fomentara la igualdad de oportunidades para todos, en términos de aprendizajes,

participación y creatividad, y en el que se reconociera la singularidad de la persona. En este sentido, la excelencia se alcanzaría “cuando se atendieran las necesidades educativas de cada individuo y cada uno pudiera progresar tanto como sus habilidades se lo permitieran” (Zimmerman, 1997: 20-21) [traducción propia].

Estas dos perspectivas de la excelencia han permeado las políticas y los programas educativos. Durante las décadas de los ochenta y noventa, se privilegió el enfoque vinculado con la calidad, a través de medidas como la reestructuración de los contenidos curriculares, el incremento de los niveles medios de desempeño estudiantil, los sistemas de evaluación docente, la asignación condicionada de los recursos y la rendición de cuentas (Wrigley, 2003). Sin embargo, hacia finales de los noventa, el enfoque asociado con la equidad poco a poco fue cobrando más fuerza, introduciendo otros temas, como el logro de aprendizajes para todos, el reconocimiento de la diversidad, la formación del profesorado para entornos educativos cambiantes, la reorganización del ambiente escolar y la participación de otros agentes para el éxito académico, como la familia y la comunidad (Sánchez-Santamaría, 2013).

El objetivo de este capítulo es analizar la inclusión educativa como una de las dimensiones de la excelencia. En particular, nos interesa abordar las opiniones que los estudiantes con discapacidad tienen respecto al lugar que ocupa el trabajo docente en el desarrollo de ambientes educativos incluyentes en el nivel superior. Con esto en mente, discutimos algunos planteamientos sobre la universidad inclusiva, para después enfocarnos a las condiciones de la docencia inclusiva. Con esta base, exponemos los resultados de una investigación realizada con alumnos con discapacidad de dos universidades públicas mexicanas, poniendo énfasis en los factores que favorecen u obstaculizan la inclusión. Para cerrar, hacemos algunas consideraciones generales sobre los aspectos aquí tratados. Finalmente, queremos señalar que lo que a continuación presentamos es producto de una investigación financiada por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

LA INCLUSIÓN VISTA DESDE LA EXCELENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La inclusión educativa se introdujo como un asunto de las políticas públicas alrededor de los años noventa. Sus antecedentes se remontan al Informe de la Comisión de Investigación sobre la Educación en Niños y Jóvenes con Discapacidad, mejor conocido como el Informe Warnock (1978), así como al movimiento de escuelas integradoras impulsado en Estados Unidos por padres de familia y organizaciones de la sociedad civil que atendían a niños y niñas con discapacidad (Fuchs y Fuchs, 1994).

En sus inicios, estuvo dirigido casi de manera exclusiva hacia personas con discapacidad; sin embargo, a partir de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), su sentido se amplió para considerar a todos los individuos y colectivos en situación de desventaja social, que habían sido excluidos de los sistemas educativos. Recientemente, el concepto de inclusión se ha articulado con otros procesos, como la maximización de las oportunidades de éxito (Bolívar, 2012), la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes (Echeita y Ainscow, 2011), el derecho a una educación de calidad (Blanco, 2006) y la justicia social (Murillo y Duk, 2010), entre otros.

En el nivel superior, la inclusión ha formado parte de las políticas para la calidad y la equidad educativa con las que se intentó abarcar diferentes frentes, desde la reducción de las desigualdades de acceso, pasando por el fortalecimiento y la diversificación de la oferta educativa, hasta el diseño de medidas para ampliar la participación de colectivos vulnerables y el desarrollo de programas de nivelación y retención escolar (Didou, 2011). La inclusión de las personas con discapacidad sucede en el contexto de esta última generación de medidas.

De este modo, se entiende que la educación inclusiva no puede estar de espaldas a la excelencia, sino que a la par de reconocer y dar respuesta a las necesidades del alumnado, debe contribuir al desarrollo de competencias para el presente y el futuro, fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida y formar ciudadanos éticos, com-

prometidos con la defensa de la paz, los derechos humanos y la democracia (Laudadío, 2014).

La calidad de la educación desde la perspectiva de la inclusión implica un equilibrio entre excelencia y equidad. Es decir, no se puede hablar de calidad cuando tan sólo una minoría de estudiantes aprende lo necesario para insertarse en la actual sociedad del conocimiento y desarrollar su proyecto de vida (Blanco, 2008: 25).

En ese sentido, la educación superior de excelencia debe ser al mismo tiempo de calidad e inclusiva, lo que, entre otras cosas, conlleva incorporar y movilizar diferentes tipos de recursos para brindar a los estudiantes con discapacidad las mismas oportunidades que a sus compañeros y compensar las desventajas generadas por las barreras educativas. Una educación superior con estas características “hace del éxito educativo de cada estudiante una de sus metas, independientemente de sus particularidades, y hace de la excelencia académica el medio para apoyar a los más desfavorecidos, mientras se anima a los más aventajados” (OCDE, 2011: 127) [traducción propia].

En la educación de excelencia, los profesores ocupan un lugar particularmente importante, ya que son ellos quienes se encargan de concretar los fines de la educación en el contexto específico de las aulas; con su trabajo diario ponen en marcha los programas de estudio; enfrentan en primera línea las necesidades de los estudiantes, y muchas veces representan el principal vínculo entre éstos y la institución.

Para Bolívar y Caballero (2008), la docencia excelente va más allá del trabajo áulico, pues abarca además el diseño, desarrollo, evaluación e innovación del currículum; se fundamenta en la continua revisión, selección y utilización adecuada de la literatura especializada; está atenta al conocimiento del alumnado, al tiempo que adapta y ajusta los contenidos para hacer de la enseñanza y el aprendizaje procesos coherentes y fundamentados, y está en constante formación mediante cursos, seminarios, intercambio de experiencias con sus colegas y la supervisión por parte del profesorado experto.

En definitiva, el profesor excelente, que hace de su enseñanza una tarea visible, es un profesional preocupado por cuestiones relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje y que intenta buscar la calidad general de la formación universitaria, haciendo extensibles sus hallazgos al resto de docentes universitarios (Bolívar y Caballero, 2008: 6).

En los siguientes apartados, continuaremos con la discusión sobre la docencia excelente, pero incorporaremos los elementos que nos brinda el enfoque de la educación inclusiva.

MODELOS PARA LA DOCENCIA INCLUSIVA

Como hemos dicho, la educación excelente es al mismo tiempo inclusiva y, viceversa, la educación inclusiva tiene que ser excelente. La inclusión no puede utilizarse como pretexto para reducir los contenidos, brindar una educación de baja intensidad o acotar la experiencia formativa de los estudiantes; por el contrario, su fin es ofrecer oportunidades educativas significativas y que todos los alumnos, independientemente de su condición de vida, se sientan parte de la comunidad institucional. Incluir a las personas con discapacidad no sólo coadyuva al desarrollo de sistemas educativos más justos, sino que además favorece la excelencia porque promueve entornos diversos y colaborativos.

Los profesores tienen un papel fundamental en la construcción de instituciones inclusivas y en la ampliación de las oportunidades para todos, especialmente de aquellas personas que están en riesgo de exclusión o que son excluidos plenamente de los sistemas de enseñanza (Blanco, 2008; Echeita y Ainscow, 2011). A pesar de esto, en la educación superior, la atención en el profesorado se ha centrado más en el manejo de conocimientos y habilidades especializadas para el incremento de la productividad académica, que en el reconocimiento de lo que ellos aportan a la inclusión.

Con este fin, se han desarrollado sistemas de certificación y recompensa, internos y externos a los establecimientos educativos. Por ejemplo, en Estados Unidos, el Consejo para la Acreditación de la

Educación Superior (CHEA, por sus siglas en inglés), mediante sus comisiones regionales, certifica la calidad de los programas y las instituciones de educación superior. Uno de los estándares considerados es la enseñanza, que incluye indicadores como el perfil de la planta docente, la calidad de la instrucción, los apoyos para el aprendizaje, las becas, la investigación y las actividades creativas (CHEA, 2019). Por su parte, en el Reino Unido, la Academia para la Educación Superior (HEA, por sus siglas en inglés) es una agencia que reconoce el desempeño profesional de los docentes universitarios; a diferencia de la CHEA, HEA no es una agencia certificadora de programas o instituciones, sino que trabaja en el plano individual, otorgando membresías y becas a los profesores que muestran llevar a cabo una enseñanza excelente (HEA, 2019).

En México, desde mediados de los años noventa, la Secretaría de Educación Pública (SEP) puso en marcha el Programa de Mejoramiento al Profesorado (Promep), ahora Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep) para el tipo superior, con el objetivo de profesionalizar a los académicos de tiempo completo, fortalecer sus capacidades en la docencia, investigación, desarrollo tecnológico e innovación, y consolidar los cuerpos académicos. Entre sus principales estrategias se encuentra el perfil deseable, reconocimiento que se otorga a los profesores que “cumplen satisfactoriamente las funciones universitarias y dan evidencia de ello por lo menos en los últimos tres años” (DOF, 2019: 16).

Estos sistemas de evaluación del profesorado están más orientados hacia la perspectiva gerencial de la excelencia; no obstante, en años recientes, gracias a la expansión del enfoque de la inclusión, se han desarrollado cada vez más estudios en torno a la docencia inclusiva (Lawrie *et al.*, 2017; Moriña, 2017), dando pie a propuestas que consideran distintos aspectos y dimensiones de la formación, el trabajo y las actitudes de los profesores.

Para los propósitos de este capítulo, analizaremos dos propuestas: la primera es la elaborada por Ainscow *et al.*, (2010), por la relevancia que ha tenido en el ámbito internacional debido al vínculo entre el proyecto general del que se desprende, denominado IQEA (Improving the Quality of Education for All/Mejorar la Cali-

dad de la Educación para Todos), con los trabajos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y la segunda es la desarrollada por la Asociación para el Acceso a la Educación Superior y la Discapacidad (AHEAD, por sus siglas en inglés, 2017), que ha sido una organización pionera en el desarrollo de acciones para la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior.

El modelo de Ainscow *et al.* (2010) se sustenta en el enfoque de las escuelas eficaces y parte de la idea de que los docentes y estudiantes son los dos factores más importantes para el logro de los aprendizajes. El marco de referencia tiene como centro la cultura escolar, y a partir de ella se definen las prioridades de desarrollo institucional, las estrategias para el mejoramiento de la escuela y del aula, las acciones para el desarrollo docente y las medidas para fortalecer los aprendizajes en los alumnos.

Específicamente, para el trabajo de los profesores, se consideran seis dimensiones con sus respectivas estrategias:

- 1) La construcción de relaciones auténticas, que incluye:
 - Tener una perspectiva positiva de todos los estudiantes.
 - Establecer relaciones justas, coherentes y que generen confianza.
 - Entender que la buena comunicación conlleva saber escuchar y expresarse.
 - Propiciar condiciones para que los alumnos asuman riesgos, aprendan a elegir y asuman su responsabilidad.
- 2) La definición de límites y expectativas, que implica:
 - Tener claridad en cuanto a la conducta que se espera de los alumnos.
 - Disponer de un sistema de recompensas y sanciones que promueva la autoestima y la autodisciplina, y que destaque las expectativas individuales.
 - Desarrollar estrategias activas para crear y mantener un ambiente propicio en el aula.
 - Mostrar constancia y flexibilidad frente a los alumnos y a los eventos que se susciten en clases.

- 3) La planificación de la enseñanza, que comprende:
 - Diseñar planes de clase variados.
 - Organizar el trabajo áulico en congruencia con la información que se les proporciona a los estudiantes.
 - Construir estrategias que permitan a los alumnos descubrir el sentido de las actividades de enseñanza.
 - Planear tareas que refuercen y amplíen los aprendizajes.
- 4) El repertorio docente, que abarca:
 - Diversificar las destrezas docentes.
 - Desarrollar diferentes estilos o enfoques de enseñanza.
 - Considerar distintos modelos y refinarlos.
 - Reconocer la importancia del *arte docente* y del trabajo reflexivo en los profesores.
- 5) El establecimiento de colaboraciones pedagógicas, que conlleva:
 - Fomentar el diálogo entre los docentes en cuestiones como las estrategias de enseñanza, su aplicación en el aula y en los esquemas de trabajo.
 - Definir orientaciones o directrices sobre las estrategias seleccionadas.
 - Lograr acuerdos sobre las normas para evaluar los logros de los estudiantes, en correspondencia con los métodos de enseñanza utilizados.
 - Establecer estrategias para la observación mutua y la enseñanza colaborativa.
- 6) La reflexión sobre la enseñanza, que incluye:
 - Contar con información sistemática sobre el grupo y utilizarla para la toma de decisiones.
 - Desarrollar estrategias eficaces para valorar el progreso y los impactos de la innovación, así como el desarrollo de la clase.
 - Definir criterios rigurosos para la recopilación, el control y el uso de la información institucional.

Estas dimensiones intentan cubrir los diferentes factores actitudinales, disciplinarios, didácticos, formativos y analíticos que intervienen en el proceso de enseñanza, en el entendido de que no hay recetas, sino que son los propios docentes quienes, a partir del con-

texto institucional, así como de las condiciones de la clase y las necesidades de los estudiantes, tienen que desarrollar, adoptar o adecuar sus estrategias (Ainscow *et al.*, 2010).

La segunda propuesta, elaborada por la AHEAD (2017), se basa en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y establece tres niveles para su implementación: el macro, que comprende las políticas, programas, estrategias, marcos regulatorios y las instancias o cuerpos directivos (consejos académicos, rector y directores); el meso, donde están los planes de acción, los estándares técnicos, las regulaciones, el currículum, los servicios y sistemas institucionales, la gestión diaria y la evaluación, y el micro, que incluye la planta de profesores, la comunidad estudiantil, los planes de acción individual, el DUA, los ajustes razonables y las tecnologías de la información y la comunicación.

Específicamente, para el trabajo docente, se definen las siguientes pautas:

1) La planeación de los cursos. El docente tiene un papel fundamental en la creación de oportunidades de aprendizaje; las decisiones que él tome en relación con los métodos de enseñanza, las actividades de clases y la evaluación tendrán un gran impacto en la formación académica de los alumnos. En la medida en que se logre una planeación que responda a las demandas de los estudiantes, menor será la necesidad de efectuar adaptaciones individuales y todos harán un mejor aprovechamiento de los recursos.

2) El desarrollo de la clase con base en el DUA. Este diseño ofrece muchas posibilidades para atender a la diversidad de los estudiantes. Sus principios son el uso de diferentes medios de presentación, de acción y representación, y de compromiso.

El primero, como su nombre lo indica, consiste en recurrir a diferentes estrategias didácticas, no sólo aquellas centradas en el profesor, como la clase expositiva. Los medios de presentación se convierten en una barrera cuando reducen las posibilidades para que la mayoría de los alumnos muestren sus fortalezas, o bien, cuando se utiliza una sola estrategia.

En consonancia con lo anterior, el segundo principio apunta a la utilización de diferentes recursos didácticos para exponer el cono-

cimiento, ya sean imágenes, textos escritos, videos, audios u objetos para manipular, teniendo siempre en consideración la diversidad de los estudiantes y las posibles barreras que puedan surgir.

El tercer principio se enfoca en la motivación e intereses de los estudiantes, así como en los múltiples factores que pueden influir en ellos, como la relevancia de los cursos y las actividades, sus expectativas sobre la carrera y el ambiente institucional, entre otros.

3) El uso de métodos de aprendizaje inclusivos. Éstos favorecen la autonomía de los estudiantes porque les permiten aprender a partir de sus fortalezas y ritmos. Coadyuvan a la enseñanza diferenciada, lo que, a su vez, estimula el trabajo en equipo, la investigación y el pensamiento crítico.

Algunos de los más utilizados son el aprendizaje combinado, que incluye actividades presenciales y en línea; el aula invertida, que comprende la enseñanza en línea o fuera de las aulas de clase, grupos de discusión en la web, tareas de investigación en casa o de construcción de conceptos con la guía del docente, y la instrucción entre pares, que se basa en el planteamiento de diversas sesiones de preguntas, que se resuelven grupalmente y parten de textos previamente asignados, para valorar los avances de los estudiantes y realimentar los aprendizajes.

El profesor debe ser flexible y apoyarse en diferentes estrategias, así como tener cuidado de no crear más barreras para los estudiantes con necesidades diversas.

4) El aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Éstas ofrecen múltiples posibilidades para ampliar la participación de todos los alumnos, en especial, de aquellos con discapacidad visual, auditiva, con dislexia o que tienen ritmos distintos de aprendizaje, por motivos laborales o personales. Esto no significa que el docente tenga que transferir todo su programa a la modalidad en línea; sin embargo, los profesores pueden utilizar las TIC para digitalizar los materiales, diseñar nuevas actividades, dar seguimiento e introducir otras formas de evaluación; en suma, para hacer más accesibles los cursos, lo cual incide positivamente en el logro educativo de las personas con discapacidad.

El docente también puede incrementar la participación de los estudiantes, pidiéndoles que suban materiales relacionados con los temas de estudio y que sean relevantes para ellos, ya sean textos, fotos, audios o gráficos. Lo importante es no perder de vista que las TIC no sustituyen el trabajo del profesor ni de los alumnos y que sólo son inclusivas a partir del uso que le den los propios sujetos.

El modelo de AHEAD (2017) busca incorporar otros agentes para favorecer la inclusión de las personas con discapacidad, como los directivos y los consejeros académicos. Se basa en la identificación de las barreras para el aprendizaje e insiste en la participación de los alumnos con discapacidad a lo largo del diseño, implementación y evaluación de las estrategias de inclusión. Al igual que el anterior modelo de Ainscow *et al.* (2010), éste busca la colaboración de los miembros de la planta docente y de otros agentes, dentro y fuera de la institución, como los servicios de atención estudiantil. No obstante, aquí hay mayor peso en la planeación de las políticas y estrategias institucionales, el rediseño de los procesos curriculares y la participación de los alumnos, lo cual, suponemos, obedece al nivel educativo al que está dirigido.

En los siguientes apartados, analizaremos los testimonios de un grupo de estudiantes universitarios con discapacidad, en relación con las estrategias docentes y su impacto en los procesos de inclusión en el aula.

METODOLOGÍA

Lo que aquí presentamos se desprende del proyecto Educación superior e inclusión. Análisis de políticas desde la perspectiva de los estudiantes con discapacidad. Se trata de un estudio de casos cualitativo, de tipo intrínseco (Stake, 1999), con fines exploratorio-descriptivos.

El estudio comprendió tres etapas. La primera consistió en la revisión de las convenciones, informes e investigaciones realizadas por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Orga-

nización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la UNESCO y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), entre otros, sobre los temas de equidad, inclusión educativa y discapacidad.

En la segunda fase, analizamos las políticas que se han elaborado en nuestro país, durante las últimas dos décadas, para ampliar las oportunidades de acceso, permanencia y egreso de las personas con discapacidad. Igualmente, hicimos una revisión de los programas y acciones implementados en las universidades públicas federales y estatales (Pérez-Castro, 2016).

La tercera etapa comprendió la realización de entrevistas en profundidad a personas con discapacidad de dos instituciones de educación superior: la UNAM y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). El guion incluyó siete dimensiones: social, física, económica, técnica, institucional, cultural y natural, las cuales corresponden a las dimensiones de la interacción humana (Wilches-Chaux, 1993) establecidas por el enfoque social de la vulnerabilidad. A la par, se aplicó un cuestionario cerrado a los mismos estudiantes sobre las diferentes etapas de su trayectoria universitaria.

Se concretó un total de 20 entrevistas, nueve en la UJAT y 11 en la UNAM. De los entrevistados, 10 eran mujeres y 10 hombres. Aún estaban estudiando 15 y el resto había concluido la universidad. Respecto a la edad, ocho alumnos tenían entre 20 y 24 años, siete estaban entre los 25 y los 29, y el resto era mayor de 30 años. La mayoría había cursado la educación básica y media superior en el sector público; sólo dos lo habían hecho en instituciones privadas. Igualmente, 10 estudiaron únicamente en escuelas regulares, siete hicieron una parte en escuelas especiales y la otra en escuelas regulares, y tres realizaron sus estudios previos en el sistema especial. Con respecto a los tipos de discapacidad, seis entrevistados eran ciegos y tres tenían baja visión; siete tenían discapacidad motriz, tres discapacidad múltiple y uno, auditiva.

Finalmente, cabe aclarar que para identificar a los entrevistados elaboramos ciertos códigos, de modo que en EII-M-UNAM, la E corresponde a estudiante y el 11 al número consecutivo de la entrevista.

ta, M alude al género del entrevistado que, en este caso, es masculino y UNAM se refiere a la institución de adscripción.

LO QUE DICEN LOS ESTUDIANTES RESPECTO A LA DOCENCIA INCLUSIVA

La docencia excelente no sólo se remite a lo que hace el profesor en el aula, sino que abarca otros factores que intervienen en la enseñanza y en el aprendizaje, como la realización de ajustes a los contenidos de los programas, la atención al conocimiento previo de los alumnos, la formación continua y el intercambio de experiencias con sus colegas, entre otros (Bolívar y Caballero, 2008). De este modo, la docencia no es una empresa sencilla, sino que requiere del trabajo sistemático, fundamentado y comprometido de quienes la ejercen.

Pero, además, como hemos señalado, la docencia excelente también tiene que ser inclusiva, es decir, debe reconocer positivamente las diferencias, dar respuesta a las necesidades del alumnado y favorecer las oportunidades de aprendizaje para todos, lo que enfrenta a los profesores con la compleja tarea de encontrar un equilibrio entre excelencia y equidad (Blanco, 2008).

A lo anterior, habría que agregar que, en el nivel superior, los docentes no sólo tienen que trabajar con grupos de estudiantes cada vez más diversos, sino que sus rangos de acción también están acotados por las condiciones institucionales, como la regulación y distribución de los tiempos y espacios académicos, las formas de cursada, los criterios para la evaluación y acreditación de los estudiantes, los recursos didácticos e, incluso, por las condiciones de autonomía y libertad de cátedra que distinguen a la educación superior. Por supuesto, la formación, la experiencia y el compromiso con lo que se hace son importantes, pero, en la labor docente, pueden producirse diversas situaciones que no siempre es posible prever ni controlar.

La investigación que aquí presentamos nos permitió identificar algunas estrategias, facilitadores y barreras para la docencia inclusiva. Como hemos dicho, éstas se han recuperado a partir de las experiencias de los alumnos con discapacidad y no propiamente de los

testimonios o de la observación de los profesores. Es decir, se trata de un acercamiento desde la perspectiva de uno de los involucrados en el proceso formativo. Con todo, consideramos que esto puede contribuir a fortalecer los aspectos o prácticas que están funcionando y a señalar aquellos que necesitan reorientarse.

Uno de los retos a los que se enfrentan los docentes es que, de manera más frecuente, tienen que trabajar con estudiantes con perfiles académicos, intereses y motivaciones muy distintos entre sí (Florian y Linklater, 2010) y, al mismo tiempo, diseñar estrategias que les permitan cumplir con los objetivos del curso, tratando de que todos se sientan igualmente incluidos. En nuestra investigación, esta situación fue recurrentemente señalada por los alumnos. Después de la sorpresa o el desconcierto que, según sus testimonios, provocaron en algunos de sus profesores, dado que no siempre habían sido informados con anticipación de que tendrían a una persona con discapacidad en su clase, la mayoría buscó hacer ajustes para mejorar las condiciones del curso. Por ejemplo:

- Explicar con mayor detalle las clases o hacerlo de manera más pausada.
- Plantear diferentes ejemplos para aclarar los contenidos.
- Ampliar el plazo para la entrega de las tareas o trabajos.
- Dar más tiempo para la toma de notas.
- Permitir la entrega en línea de las tareas o trabajos.

De acuerdo con los entrevistados, muchos de estos ajustes se efectúan sobre la marcha, según las dificultades que se presentan y a partir de la comunicación entre ellos y los docentes, lo cual son dos rasgos importantes del Diseño Universal para la Instrucción, que favorecen al éxito académico (Black, Weinberg y Brodwin, 2015).

En las actividades áulicas, los estudiantes con discapacidad sensorial, ya sea visual o auditiva, enfrentaron más barreras para ser incluidos, entre otras cosas, por la preeminencia de las clases expositivas, las formas de comunicación utilizadas, ya sea escribiendo en el pizarrón o proyectando imágenes, o simplemente por descuido de los docentes.

Por ejemplo, en materias de estadísticas o matemáticas en las que tenía forzosamente que ver el pizarrón, esas sí se me dificultaron porque no ligaba con los ejemplos que ponían los maestros en el pizarrón; aunque me sentara mero enfrente, no alcanzaba a ver de todos modos (E11-M-UNAM).

No obstante, también hubo profesores que estuvieron atentos a las necesidades de los alumnos, a través de acciones que pudieran incluirlos a todos.

Siempre que hay trabajo en equipo yo me estreso muchísimo, o cuando tengo que exponer también [...] y siempre los profesores tienen que estar ahí, tengo que estarles diciendo que no tengo equipo, y ya ahí, me buscan un equipo (E17-F-UNAM).

Otro estudiante comentó: “Yo creo que la mayoría sí ha considerado en ese aspecto de esperarme un poco o leer más lento o describir la imagen. Creo que a ninguno [maestro] realmente tendría que reclamarle eso” (E2-M-UJAT).

Como vemos, el uso de estrategias didácticas centradas en el alumno, la diversificación de las formas de presentación y el compromiso por parte de los docentes y estudiantes, contribuyen a superar las barreras de la clase (AHEAD, 2017) y a mejorar las condiciones para la inclusión académica de las personas con discapacidad.

Otro rubro en el que suelen hacerse adecuaciones es la evaluación. Para los alumnos que tienen que asistir regularmente a terapias o a revisión médica, por lo general, los docentes les dan más tiempo para resolver los exámenes o para entregar los trabajos, o son más flexibles en cuanto al requisito de las asistencias. Pero esto no siempre es así y algunos estudiantes se han visto afectados. Al respecto, dice uno: “Pues por el hecho de que, como no acabo muchas materias en el semestre, pues tengo que repetir las muchas veces o las meto disparejas, o cosas así” (E18-M-UNAM).

En el caso de los alumnos con baja visión, se suelen imprimir los exámenes en letra más grande y, para las personas ciegas, la estrategia más socorrida es aplicar la evaluación de manera oral. Sin

embargo, esta última también puede tener dificultades, por ejemplo, algunos entrevistados dijeron necesitar más tiempo para entender lo que les leían y responder, y otros hicieron énfasis en la necesidad de diseñar diferentes formas de evaluación. Según otra estudiante: “A veces, son orales [los exámenes] y a veces escritos. Pero, cuando son escritos siempre tienen que ser letras grandes” (E6-M-UJAT).

En ocasiones, el contenido de los cursos da margen para ajustar la evaluación.

Por ejemplo, en algunas materias, no había como un límite de tiempo en el examen. Podía llevarse dos o tres horas, pero quien iba acabando ya se iba. Entonces, ahí era cuando podía tomarme más tiempo del que los demás ocupaban y a lo mejor era de las últimas, pero no había restricción de tiempo (E10-F-UNAM).

Mientras que, en otras, la tecnología fue un buen facilitador: “Lo que la maestra hacía era: Ah, como tú tienes *laptop*, te voy a hacer la pregunta y tú me pones la respuesta. Lo haces en un documento de Word y luego me lo pasas a mí” (E9-F-UJAT).

Los alumnos reconocieron que cuando necesitaron más tiempo y se lo expresaron a sus profesores, la mayoría tuvo la disposición para otorgárselo.

Sin duda, la actitud de los docentes es fundamental cuando se trata de superar las barreras para la inclusión, pero eso no basta; a la par, se requiere tener condiciones institucionales favorables. Al respecto, los entrevistados destacaron algunos elementos facilitadores que, consideran, los ayudaron a ellos y a sus profesores, entre ellos:

- La asignación de salones en planta baja o de mobiliario accesible.
- El programa de mentorías a cargo de estudiantes de semestres más avanzados.
- La notificación por adelantado a los profesores sobre la presencia de alguna persona con discapacidad en el curso, aunque esto sólo ocurrió en ciertos casos.

A pesar de estos avances, los alumnos insistieron en que las instituciones necesitan estrategias más estructuradas que permitan abarcar diferentes ámbitos, ya sean académicos, físicos, normativos o actitudinales, y que sean del conocimiento de todos los miembros de la comunidad.

Quizás, un poquito más de información, porque sí te la dan, pero muy breve, muy rápido [...] A mí me pasó; nos cuesta un poco de trabajo adaptarnos porque llegas, por ejemplo, a buscar los salones, y luego hay personas que ni si quiera te saben contestar de manera educada (E4-F-UJAT).

Otro factor que favorece la inclusión es la relación que pueden construir estudiantes y docentes que, como hemos apuntado previamente, implica crear un clima de confianza, congruente y justo, tener expectativas positivas de todos los alumnos, fortalecer su capacidad de elección, desarrollar condiciones para que tomen sus propios riesgos y, sobre todo, mantener una comunicación respetuosa y directa (Ainscow *et al.*, 2010).

En ese sentido, los entrevistados comentaron que, en general, habían mantenido buenas relaciones con los docentes, a quienes calificaron como personas conscientes, comprometidas y atentas a sus necesidades.

No sé si tienen una formación académica en donde les hablen sobre discapacidad, pero, al menos los que he conocido en mi carrera, lo que sé es que tienen una formación humana para poder enfrentar este tipo de situaciones (E14-F-UNAM).

Algunos dijeron estar agradecidos por el apoyo que les dieron no sólo durante los cursos, sino en otros aspectos de su trayectoria académica.

Me dan todas las facilidades posibles y me tratan de igual forma como a cualquiera [...] estoy muy agradecido porque cuando hay actividades

culturales o recreativas o cualquier otra, siempre me invitan a participar y a incluirme para colaborar (E1-M-UJAT).

En contraste, para otros, la situación no fue tan sencilla, en especial a principios de semestre, cuando de alguna manera tenían que negociar las condiciones de trabajo a lo largo del curso o cuando tenían que ausentarse. Para los estudiantes, la principal causa de estas dificultades era la poca formación en inclusión y discapacidad, así como la escasa comunicación entre los docentes y las autoridades institucionales.

Yo le tenía que explicar [al maestro]: pues fíjese, yo trabajo de esta forma, uso el Braille y mis libros son así. Lo tenía que sensibilizar sobre cómo él podría enseñarme; eso es lo que tuve que hacer... de hecho, con todos los maestros lo he hecho (E3-M-UJAT).

Hubo casos en que la rigidez de los profesores llegó a convertirse en una barrera difícil de sobrellevar.

Igual, mis compañeros o maestros, que ya sabían que yo tardaba un poquito más [para caminar], pues me tenían un poquito más de tolerancia. Excepto uno que sí tenía un carácter muy fuerte. Te exigía que estuvieras a la hora. No podía salir al baño, no podía hablar, estaba completamente automática (E20-F-UNAM).

Con respecto a la formación de los profesores, los alumnos comentaron que, aunque la mayoría ha mostrado un gran compromiso con la institución y la carrera, se requiere fortalecer el perfil y la formación continua en los temas de discapacidad e inclusión: “Se necesita que hubiera alguien, una persona especializada en la inclusión de personas con discapacidad a la educación, que pudiera orientar a los profesores para que supieran cómo evaluar y cómo tratar a la persona con discapacidad” (E12-M-UNAM).

Otro estudiante señaló: “Pues, más que nada, que el maestro sepa cómo darnos clase, también que sepan cómo calificarnos y el otro [aspecto] es el de las herramientas para apoyarnos” (E7-M-UJAT).

En general, los resultados nos muestran que entre las barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad están, por una parte, aquellas relacionadas con las condiciones institucionales, como la falta de acceso a la información y la carencia de apoyos y, por otra, están las que atañen directamente al trabajo docente, como la escasez de formación continua y la actitud del profesorado hacia las personas con esta condición. En particular, estas dos últimas pueden tener consecuencias significativas en el desempeño académico; los testimonios de los entrevistados apuntan a la importancia de una mayor sensibilidad hacia sus necesidades, así como la implementación de ajustes en las estrategias didácticas y las formas de evaluación.

A la par de lo anterior, los alumnos reconocen el compromiso de varios de sus profesores que los lleva a desarrollar estrategias o actividades para incluirlos a todos, a pesar de que no siempre cuentan con una formación específica en educación inclusiva. El diálogo constante entre los docentes y estudiantes es un factor que, de acuerdo con los entrevistados, favorece el trabajo en el aula y promueve la implicación de los propios alumnos con discapacidad, lo que dicho sea de paso es uno de los planteamientos del enfoque de la inclusión.

Por último, queremos insistir en que incluir a las personas con discapacidad en la educación superior y a otros grupos en situación de vulnerabilidad, no ha de ser visto como un asunto poco relevante o algo ajeno a las funciones sustantivas de las instituciones, sino que debe entenderse como parte de la educación de excelencia y del buen trabajo docente.

CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este capítulo hemos reiterado dos cuestiones: la primera es que la educación no puede ser excelente si su interés únicamente consiste en el incremento de los niveles medios de desempeño y deja de lado a todos los que por cualquier circunstancia quedan por debajo de este baremo. La educación sólo puede considerarse excelente cuando es incluyente, es decir, cuando atiende las necesidades de los estudiantes, cuando brinda conocimientos y habilidades para

satisfacer tanto las demandas más inmediatas, como las de largo plazo, cuando ofrece a todos oportunidades significativas de aprendizaje y busca compensar las desventajas de los alumnos más vulnerables. Y, aunque en este trabajo nos hemos enfocado en la población con discapacidad, es un hecho que la buena educación, la educación de excelencia, es un bien que debe estar al alcance de todos los estudiantes.

La segunda cuestión es que en la educación de excelencia los docentes son un actor esencial. Las instituciones pueden tener programas educativos certificados, estrategias de selección y seguimiento probadas, infraestructura y equipos altamente especializados, pero, si el profesorado no está bien formado, si no se siente comprometido con lo que hace, difícilmente estos recursos podrán movilizarse en beneficio de los estudiantes y de la propia comunidad institucional. Por supuesto, los docentes no son los únicos responsables de los resultados educativos, sin embargo, probablemente lograríamos muy poco sin su colaboración.

Los planteamientos de la docencia excelente y de la docencia inclusiva comparten varios aspectos. Por ejemplo, en ambos se plantea la importancia del trabajo colaborativo entre los profesores, la diversificación de las estrategias para la enseñanza y la formación continua. Igualmente, los dos promueven la adquisición de conocimientos y competencias para el desarrollo individual y profesional de los estudiantes, al tiempo que buscan fortalecer las oportunidades de aprendizaje para la vida. Otro aspecto en el que también coinciden es en el fortalecimiento de la capacidad reflexiva de los docentes como una vía para valorar críticamente su trabajo, advertir de las dificultades o barreras que enfrentan los alumnos y para distinguir aquellas acciones que obtienen buenos resultados y fortalecerlas.

En suma, podemos decir, retomando a Bolívar y Caballero (2008), que la docencia excelente y la docencia inclusiva van más allá de la actividad en el aula; si bien en las clases es donde los conocimientos, habilidades y el compromiso de los profesores tienen mayor visibilidad, su trabajo está articulado con otros factores y dimensiones institucionales en los que también contribuyen a la inclusión y a la excelencia.

REFERENCIAS

- AHEAD (2017), *Universal design for learning. A best practice guideline*, Dublín, AHEAD.
- Ainscow, Mel, John Beresford, Alma Harris, Davis Hopkins y Mel West (2010), *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*, Madrid, Narcea.
- Black, Robert, Lois Weinberg y Martin Brodwin (2015), “Universal design for learning and instruction: perspectives of students with disabilities in higher education”, *Exceptionality Education International*, vol. 25, núm. 2, pp. 1-26.
- Blanco, Rosa (2008), “Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones”, *Revista Colombiana de Educación*, núm. 54, pp. 14-35.
- Blanco, Rosa (2006), “La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy”, *Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 3, pp. 1-15.
- Bolívar, Antonio (2012), “Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 1, núm. 1, pp. 9-45.
- Bolívar, Antonio y Katia Caballero (2008), “Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 46, núm. 8, pp. 1-10, <<https://rieoei.org/RIE/article/view/1894>>, consultado el 15 de octubre, 2020.
- Council for Higher Education Accreditation (2019), *Accreditation and recognition*, Washington, DC, CHEA, <<https://www.chea.org/regional-accrediting-organizations-accreditor-type>>, consultado el 25 de agosto, 2019.
- Didou, Sylvie (2011), “La promoción de la equidad en educación superior en México: declinaciones múltiples”, *Reencuentro*, núm. 61, pp. 7-18.
- DOF (2019), Anexo del Acuerdo número 07/02/19 correspondiente a las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2019, México, Secretaría de Gobernación/DOF, <www.dof.gob.mx/2019/SEP/ANEXO_AL_ACUERDO_07_02_19.pdf>, consultado el 25 de agosto, 2019.

- Echeita, Gerardo y Mel Ainscow (2011), “La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”, *Tejuelo*, núm.12, pp. 26-46.
- Florian, Lani y Holly Linklater (2010), “Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all”, *Cambridge Journal of Education*, vol. 40, núm. 4, pp. 369-386.
- Fuchs, Douglas y Lynn Fuchs (1994), “Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform”, *Exceptional Children*, vol. 60, núm. 4, pp. 294-309.
- Higher Education Academy (2019), Making teachers better, York, HEA, <<https://www.heacademy.ac.uk/>>, consultado el 25 de agosto, 2019.
- Laudadío, Julieta (2014), “Excelencia docente, excelencia educativa. El profesor universitario: pieza clave de la mejora”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 66, núm. 1, pp. 1-13, <<https://rieoei.org/RIE/article/view/303>>, consultado el 15 de octubre, 2020.
- Lawrie, Gwen, Elizabeth Marquis, Eddie Fuller, Tara Newman, Mei Qiu, Milton Nomikoudis, Frits Roelofs y Lianne van Dam (2017), “Moving towards inclusive learning and teaching: A synthesis of recent literature”, *Teaching & Learning Inquiry*, vol. 5, núm.1, pp. 1-13.
- Moriña, Anabel (2017), “Inclusive education in higher education: challenges and opportunities”, *European Journal of Special Needs Education*, vol. 32, núm. 1, pp. 3-17.
- Murillo Javier y Cynthia Duk (2010), “Escuelas inclusivas para la justicia social”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 4, núm. 1, pp. 11-13.
- OCDE (2011), *Inclusion of students with disabilities in tertiary education and employment*, París, OCDE.
- Pérez-Castro, Judith (2016), “La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México”, *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 46, pp. 1-15.
- Sánchez-Santamaría, José (2013), “La equidad educativa: evidencia teórica y empírica disponible y su relación con la igualdad, la calidad y excelencia”, en Cristina Cardona-Moltó, Esther Chiner y Antonio Giner, *Investigación e innovación educativa al servicio de instituciones y comunidades globales, plurales y diversas*, Actas del XVI Congreso

- Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la AIDIPE, Alicante, Universidad de Alicante/AIDIPE, pp. 52-60, <https://www.uv.es/aidipe/congresos/Actas_XVI_Congreso.pdf>, consultado el 13 de octubre, 2020.
- Stake, Robert (1999), *Investigación con estudios de caso*, Madrid, Morata.
- Tedesco, Juan Carlos (2012), *Educación y justicia social en América Latina*, Buenos Aires, FCE/Universidad de San Martín.
- UNESCO (1994), Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, Salamanca, UNESCO.
- Warnock, Mary (1978), Special educational needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, Londres, Oficina de Documentación de Su Majestad.
- Wilches-Chaux, Gustavo (1993), “La vulnerabilidad global”, en Andrew Maskrey (comp.), *Los desastres no son naturales*, Costa Rica, Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina.
- Wrigley, Terry (2003), *Escuelas para la esperanza*, Madrid, Morata.
- Zimmerman, Enid (1997), “Excellence and equity issues in art education: can we be excellent and equal too?”, *Arts Education Policy Review*, vol. 98, núm. 4, pp. 20-26.

Douglas Antonio Izarra Vielma

SOBRE EL CONCEPTO DE EXCELENCIA

El adecuado desempeño de los profesores es reconocido como una de las condiciones fundamentales para asegurar que las universidades cumplan las funciones sustantivas que se les atribuye como organización, dentro de las cuales destacan la formación profesional y la generación de conocimiento mediante la investigación. Es tal su importancia que la idea de la excelencia en el trabajo docente resulta de interés para el desarrollo de variedad de estudios desde diversas perspectivas. Por ello, nos preguntamos: ¿en qué consiste la excelencia?, ¿qué valores posee un docente excelente? y ¿cuáles son las condiciones para lograrla?

De acuerdo con Cortina (2006: 57), este concepto está asociado con el ideal griego de virtud (*areté*) y se relaciona con la persona cuyo desempeño destaca con respecto al de sus compañeros: “el virtuoso era quien sobresalía, quien superaba la media en alguna actividad”. Desde este planteamiento, el profesor excelente es aquel que se distingue del grupo por la calidad de su trabajo. Esto, sin embargo, pone en evidencia la necesidad de analizar los rasgos, atributos o valores de la buena profesionalidad y las condiciones que contribuyen a su desarrollo.

Resulta conveniente señalar que excelencia y calidad son términos que comúnmente aparecen relacionados, e incluso pueden entenderse como sinónimos. Esto se explica porque, según Ibarra, Guerrero y

Mercado (2017: 126), “El discurso de la calidad tiene un significante: la palabra excelencia”. De tal manera, se revela la utilidad de identificar las concepciones sobre la excelencia presentes en los trabajos de investigación que la asumen como objeto de estudio.

La preocupación por la calidad del trabajo de los profesores (condiciones y valores) se manifiesta en las múltiples investigaciones realizadas en diferentes contextos y desde distintas perspectivas, por ejemplo, la investigación de Busler *et al.* (2017) analiza las percepciones de los estudiantes sobre lo que es una enseñanza deficiente (*poor college teaching*). Santiago y Fonseca (2017: 192) señalan que los trabajos de investigación sobre cuestiones como la buena docencia, calidad y excelencia “son un tópico de análisis recurrente en los últimos tiempos, probablemente derivado de las exigencias que desde finales del siglo pasado comenzaron a orientar las políticas y acciones sobre los estándares de calidad educativa”.

Son relativamente frecuentes los trabajos que abordan las características de la buena docencia: Vlad y Ciascai (2014), Belhaj y Abderrahman (2015), Casero-Martínez (2016), Hickman *et al.* (2016), Merellano-Navarro *et al.* (2016) y Morrison y Evans (2018), entre otros, que dan cuenta de lo que es un buen maestro, según la perspectiva de los estudiantes. Aunque esta idea puede estar influida por características culturales (Marom, 2018), las investigaciones mencionadas fueron realizadas en contextos diferentes: Rumania, Túnez, España, México, Chile y Hong Kong, y coinciden en señalar la importancia de un efectivo desempeño técnico y cualidades personales asociadas con la ética profesional, como esenciales para ser un académico excelente.

También hay estudios desde el punto de vista de los mismos profesores. Los trabajos de Duarte (2013), Wood y Su (2017), Orellana-Fernández, Merellano-Navarro y Almonacid-Fierro (2018) y Barragán, Figueroa y Hirsch (2018) identifican una variedad de rasgos necesarios para la buena profesionalidad. Destacan los atributos relacionados con el conocimiento (tanto de la disciplina como de la forma de enseñar), la relación adecuada con los estudiantes, el compromiso y la responsabilidad.

Según lo expuesto, la docencia excelente en la universidad está en correspondencia directa con rasgos personales, habilidades didácticas y ética profesional. Todo esto se puede vincular con lo que Vidal (2002) denomina la dimensión interna de la excelencia que, como se aprecia, es objeto de interés en múltiples investigaciones. Además de los artículos mencionados, en la revisión de literatura especializada realizada por Jerez, Orsini y Hasbún (2016), los trabajos analizados dan cuenta de los atributos de calidad de los profesores asumiendo siempre una perspectiva individual, como si la buena docencia pudiese verse como una cuestión que atañe exclusivamente a los académicos y no ser perjudicada o favorecida por determinadas condiciones institucionales.

Aguirre y De Laurentis (2016) explican que las concepciones sobre la excelencia incluyen tanto formas *críticas* como otras *alarmantemente tecnocráticas*. Algunos de los rasgos pueden asociarse con *una noción empresarial de la calidad educativa* (por ejemplo, cuando se hace énfasis en el desempeño técnico); sin embargo, esa visión está muy matizada por la importancia que se atribuye a cuestiones de carácter ético. Es conveniente señalar la opinión de Ibarra, Guerrero y Mercado (2017: 129) acerca de que “existen básicamente dos posibilidades ante la acción del discurso de la excelencia: la apropiación o la resistencia”.

En este trabajo, el tema de la excelencia de los profesores se aborda desde la perspectiva de los valores. Se espera contribuir en la discusión con la incorporación de elementos que permitan superar las visiones de la excelencia como una cuestión puramente eficientista y de carácter individual. Se asume en línea con lo propuesto por Skelton (2005) que hacer visibles los valores promueve la adopción de una perspectiva crítica.

Según Vidal (2002: 5), es necesario considerar la dimensión externa que se vincula “con los aspectos que en la práctica facilitan o dificultan el desarrollo y manifestación de niveles de excelencia docente”. Esta idea también es mencionada por Laudadio (2014), quien explica que se requiere que los profesores tengan las mejores oportunidades para desarrollar sus capacidades.

Este capítulo centra su atención en el tema de la buena docencia desde uno de los aspectos que pueden potenciar la excelencia de los académicos: los valores que las universidades deben promover para contribuir con el desarrollo de un trabajo de buena calidad. Lo expuesto se justifica por cuanto estas instituciones deben ser un escenario ético de vida (Carmona, 2016), en el cual sus miembros, con su conducta, influyen en la ética de la organización y al mismo tiempo son afectados por ésta. En otras palabras, los valores de la universidad orientan conductas de sus profesores y, de igual manera, “el desempeño de estas organizaciones académicas requiere de un capital humano dotado de habilidades profesionales transparentes, en sentido ético” (Paz *et al.*, 2016: 150).

El “Estudio sobre la excelencia del profesorado del posgrado de la UNAM” incluye la identificación de los valores que las instituciones de educación superior deben promover con sus académicos. En relación con ese tema, se consultó a profesores de dicha institución y de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), de Venezuela. El objetivo de este trabajo es comparar los resultados obtenidos en ambos contextos, en el entendido de que una organización ética facilita el desarrollo de la buena profesionalidad y, por ende, la excelencia.

Este tema fue analizado en el trabajo de Hirsch y Pérez-Castro (2019). Las autoras presentaron los resultados obtenidos a partir de formular, a un extenso grupo de académicos de posgrado de la UNAM, la pregunta: ¿Cuáles son los cinco valores básicos que la universidad debería promover con sus académicos? Esta misma interrogante se planteó a una muestra de profesores de la UPEL del mismo nivel, de tal manera que se obtuvo la información necesaria para realizar la comparación de los resultados en las dos instituciones, a partir de lo cual se espera contribuir con su caracterización como organizaciones éticas.

Ésta es una de las éticas aplicadas. Se define, de acuerdo con Toro y Rodríguez (2017: 168), como una disciplina “que reflexiona sobre los comportamientos humanos desde la perspectiva de lo que es correcto o incorrecto en la administración y que deben ser contrastados dentro de una sociedad con conflictos e intereses”. Este concepto no está exento de polémica, y al respecto, Díez (2018) explica que en el ámbito europeo incluye empresas privadas, estatales o mixtas (con o sin ánimo de lucro), mientras que en Norteamérica se emplean más los términos de ética empresarial relacionada con la empresa privada y ética pública.

Toro y Rodríguez (2017: 168) realizaron una revisión de la literatura sobre el tema y encontraron que es un campo relativamente nuevo en el que se reconocen las “organizaciones como sistemas sociales en los cuales convergen personas y se comparten objetivos”. Específicamente para las instituciones educativas, Colorado y Gairín (2017: 140) la definen “como la concreción práctica (el saber hacer) de los valores de una organización, resultado del consenso, el diálogo y la reflexión entre sus finalidades, las necesidades de la comunidad educativa, el entorno y la institución”.

El desarrollo de la ética de la organización requiere que los académicos centren su atención en el tema de los valores que caracterizan el funcionamiento de las universidades. Además, es fundamental reconocer que la dimensión axiológica configura la cultura organizacional y que ésta a su vez influye de manera determinante en las posibilidades de desarrollar la excelencia de los profesores.

Según Paz *et al.* (2016: 152), “el plano estratégico de las organizaciones académicas se proyecta hacia entornos humanizados, en los que intervienen los valores y la ética de la responsabilidad”. La importancia de los valores para el éxito de las instituciones es generalmente reconocida, tal como se aprecia en diversos textos que tratan el tema de la cultura y el comportamiento organizacional.

De acuerdo con Chiavenato (2009: 124), los valores forman parte de la cultura organizacional, entendida como “las normas informales y no escritas que orientan el comportamiento cotidiano de los

miembros de una organización y dirigen sus acciones a la realización de los objetivos de ésta”. Robbins y Judge (2013) la definen como el sistema de significados compartidos por los miembros de una organización que la distingue de otras. En este caso, se refiere al conjunto de características de las universidades y de las personas que hacen vida en ellas.

En la cultura de las organizaciones, Chiavenato (2009) reconoce la existencia de tres niveles para los valores. El primero acepta su importancia en un plano fundamentalmente discursivo. En el segundo, se reconoce la necesidad de actuar con apego a valores y se discute en torno a los mismos. Finalmente, para alcanzar el tercer nivel, el funcionamiento de las instituciones (en este caso las universidades) debe estar en relación directa con los valores que se constituyen en su eje articulador.

Lo expuesto demuestra que resulta fundamental promover la discusión sobre el tema de los valores. Aplicar esta premisa en el ámbito universitario supone un necesario acercamiento al pensamiento de los profesores y a las características institucionales que pueden favorecer la excelencia en el trabajo docente.

EL CONTEXTO

La investigación se enmarcó en dos instituciones de educación superior con características particulares. La UNAM es la más grande e importante universidad de México e Iberoamérica. Tiene una amplísima trayectoria que se remonta a 1551, con la fundación de la Real Universidad de México. Su propósito principal es estar al servicio de la sociedad mexicana y de la humanidad, formar profesionales útiles a la sociedad y desarrollar investigaciones, con especial atención a las condiciones y problemas de su contexto.

De acuerdo con la Agenda estadística, la UNAM (2020) tiene una matrícula de 360883 estudiantes en diversos programas que van desde el bachillerato hasta el posgrado. Desarrolla 41 programas con 92 planes de estudio de maestría y doctorado y 129 carreras (licenciatura), con 235 opciones educativas para cursarlas. La uni-

versidad tiene presencia en las 32 entidades federativas de México, y en Estados Unidos, Canadá, España, China, Costa Rica, Francia, Inglaterra, Alemania y Sudáfrica.

Por otra parte, la UPEL es conocida en Venezuela como la Universidad de los Maestros. Es una institución joven, pues su fundación data de 1983, aunque su consolidación se alcanzó en 1988, cuando se fusionaron los institutos pedagógicos del país con la misión de crear una universidad pública líder en la formación y actualización de docentes de elevada calidad personal y profesional, y en la producción y difusión de conocimientos socialmente válidos, que desarrolle procesos educativos con un personal competente, participativo y comprometido con los valores universitarios.

Según la información disponible en su sitio web, en la UPEL (2020) se desarrollan 29 programas de pregrado y 72 de posgrado (especialización, maestría y doctorado), todos ellos vinculados con la formación profesional de profesores y maestros. Esta institución despliega sus actividades mediante ocho institutos pedagógicos con extensiones académicas en todos los estados de la República de Venezuela, además de que ha iniciado su proceso de internacionalización.

La relevancia del tema de los valores en la universidad se evidencia al considerar que, a pesar de sus obvias diferencias, las dos instituciones a las que están adscritos los académicos que suministraron la información para el desarrollo de esta investigación formularon explícitamente los valores que orientan su trabajo. La UPEL (2019) menciona: calidad; defensa del ambiente; equidad; honestidad; innovación; respeto, tolerancia, responsabilidad; sentido crítico; sentido de pertenencia, y solidaridad.

Por su parte, la UNAM (2015) aprobó su Código de Ética con el propósito de establecer los principios y valores que deben guiar la conducta de los sujetos. Establece como valores: convivencia pacífica y respeto a la diversidad cultural, étnica y personal; igualdad; libertad de pensamiento y de expresión; respeto y tolerancia; laicidad en las actividades universitarias; integridad y honestidad académica; reconocimiento y protección de la autoría intelectual; responsabilidad social y ambiental en el quehacer universitario; objetividad,

honestidad e imparcialidad en las evaluaciones académicas; cuidado, uso honesto y responsable del patrimonio universitario; transparencia en el uso de la información y de los recursos públicos de la universidad, y privacidad y protección de la información personal.

MÉTODO

Este trabajo forma parte del “Estudio sobre la Excelencia del Profesorado del Posgrado de la UNAM”. La recolección y análisis de los datos se realizó tanto en la UPEL como en la UNAM de manera análoga e incluyó: la selección de una muestra aleatoria simple de los profesores de posgrado; la aplicación del cuestionario “Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada” (Fernández-Cruz y Romero, 2010), al que se agregaron preguntas abiertas con el fin de combinar aspectos cuantitativos y cualitativos.

Tal como se señaló, este reporte centra su atención en la pregunta: ¿Cuáles son los cinco valores básicos que la universidad debería promover entre sus académicos? Para el análisis de los resultados, se hizo una lectura preliminar a partir de la cual se agruparon las respuestas de acuerdo con su similitud y, posteriormente, se estableció su frecuencia simple con sus respectivos porcentajes. Finalmente, se clasificaron según lo propuesto por Hirsch y Pérez-Castro (2019: 68) por su grado de abstracción, “distinguiendo entre: campos temáticos (por ejemplo, ética en general), competencias, actitudes, disposiciones, principios, reglas, valores y cualidades personales”.

Tanto en la UNAM (en 2015) como en la UPEL (2017) se llevó a cabo el proceso de recolección de los datos. En ambos casos, para la aplicación del instrumento se utilizó la plataforma de Google Forms. La diferencia fundamental entre los dos escenarios se relaciona con el tamaño de la muestra, que está en función de la cantidad de académicos de cada lugar.

De la UNAM respondieron el cuestionario 399 académicos de los 41 posgrados clasificados en cuatro áreas de conocimiento: ciencias físico matemáticas y de las ingenierías; ciencias biológicas, químicas y de la salud; ciencias sociales y humanidades, y de las artes. Por la

UPEL, la muestra se constituyó con 88 docentes. En esta universidad todos los profesores trabajan en posgrados relacionados con la educación.

Se reconoce que las diferencias en el tamaño de la muestra pueden resultar significativas; sin embargo, la investigación no está orientada a realizar mediciones de carácter estadístico: su intención fundamental es comparar los valores que los profesores consideran que se deben promover. Se realizará en lo que sigue la exposición de forma particular para cada institución, estableciendo la relación entre lo que expresan los académicos y lo que la misma universidad reconoce como sus valores. Posteriormente, se identifican puntos comunes y divergentes, y se vincula con el concepto de la ética de la organización y de la excelencia.

VALORES EN LA UNAM

Hirsch y Pérez-Castro (2019: 73), a partir de la premisa de que los valores “no están aislados, sino que forman parte de un sistema complejo que involucra asuntos muy diversos, como competencias, capacidades, sentimientos o virtudes, y que reflejan lo que las personas hacen todos los días, en este caso, el trabajo académico”, organizaron los resultados de la UNAM en cuatro categorías: a) asuntos valorativos, b) competencias, c) comportamiento y d) cuestiones profesionales-institucionales. Las autoras mencionan que esta clasificación se realizó porque, aun cuando la pregunta se refería a valores, los profesores participantes incluyeron en sus respuestas otro tipo de aspectos éticos.

De acuerdo con Hirsch y Pérez-Castro (2019), *asuntos valorativos* es la categoría más importante en términos de frecuencia, pues aglutina 66.8 por ciento de las respuestas. Se divide en cuatro subcategorías: valores (50.7), principios (8.2), principios del trabajo académico (5.4) y reglas y normas (2.4 por ciento, respectivamente).

En estos resultados se demuestra una preocupación de los profesores por la promoción de valores asociados con la ética profesional, lo cual coincide con algunos de los aspectos que la UNAM declara en

su Código de Ética (2015), particularmente en rasgos como honestidad, respeto, igualdad, responsabilidad social, integridad y honestidad académica.

La segunda categoría en importancia es la de *competencias* (15.1 por ciento) y se subdivide en: cognitivas (8.4), sociales (3.8) y técnicas (2.8 por ciento, respectivamente). De los rasgos incluidos dentro de la categoría competencias, tan sólo la objetividad y libertad de pensamiento (asociadas con lo cognitivo) aparecen en el Código de Ética de la UNAM (2015). No se encontraron coincidencias relacionadas con lo social y con lo técnico.

La tercera categoría es *comportamiento*. Representa 12.4 por ciento de las respuestas e incluye dos subcategorías: actitudes, disposiciones y cualidades personales (10.7), y afectivo-emocional (1.7 por ciento, respectivamente). La cuarta es *cuestiones profesionales-institucionales*, con una presencia si se quiere poco relevante, pues agrupa únicamente 2.1 por ciento del total en dos subcategorías: identidad profesional (1.1) e identidad institucional (1 por ciento, respectivamente).

Ninguno de los aspectos señalados en las dos categorías precedentes aparece expresamente señalado en el Código de Ética de la UNAM (2015); sin embargo, se puede hacer una relación entre el compromiso institucional con la idea del cuidado y el uso responsable del patrimonio universitario.

En las respuestas de los académicos hay mayor riqueza relacionada con los aspectos éticos que deben ser promovidos por la institución. También es notable que cuestiones que se señalan en dicho código no tienen presencia significativa en el discurso de los profesores, por ejemplo: convivencia pacífica y respeto a la diversidad cultural, étnica y personal, laicidad en las actividades universitarias, reconocimiento y protección de la autoría intelectual, entre otras.

Los resultados descritos permiten inferir que, con relación al tema de los valores, la cultura organizacional en la UNAM se revela en dos planos que, aun cuando no divergen totalmente, no parecen estar en perfecta sintonía. El primero se refiere a lo que la institución declara; el segundo está en función de lo que sus académicos esperan. En un escenario ideal estos dos planos deberían converger, de

esa manera se potenciarían los valores como parte de la dimensión externa de la excelencia.

VALORES EN LA UPEL

A efecto de lograr la comparación establecida como objetivo del presente trabajo, la exposición de los resultados obtenidos en la UPEL se realiza con la misma estructura categorial utilizada en la UNAM (Hirsch y Pérez-Castro, 2019).

En *asuntos valorativos* se encontró que 68.4 por ciento de las respuestas emitidas por los profesores que participaron en el estudio se vinculan con esta categoría. Los resultados son los siguientes:

Valores: es la subcategoría más importante, agrupa 54.6 por ciento del total. Incluye los rasgos de responsabilidad, respeto, honestidad, compromiso, solidaridad, tolerancia, humildad, lealtad, equidad, integridad, paz, responsabilidad social, vida, igualdad, valores en general y dignidad.

Principios: fueron mencionados en 10.1 por ciento de las respuestas. Allí se incorporan ética, justicia, libertad, autonomía, ética profesional, no violencia y moralidad.

Reglas y normas: a diferencia de las dos anteriores, tiene poca importancia (en términos de frecuencia), pues representa únicamente 2.1 por ciento. A esta subcategoría se asocian veracidad, legalidad, rectitud, confianza, acción correcta, autoridad y exigencia.

Principios del trabajo académico: es la menos relevante, pues obtuvo únicamente 1.6 por ciento, con los rasgos de excelencia, profesionalismo y libertad investigativa.

Los valores: solidaridad, responsabilidad, respeto, honestidad y equidad son mencionados tanto por los profesores que participaron en el estudio de la UNAM como por los de la UPEL (2019), que en su sitio institucional declara que constituyen el soporte ético y moral que permite lograr la misión y visión de esta universidad.

Las categorías *competencias* y *comportamiento* agrupan casi la misma cantidad de respuestas (13.6 y 13.4 por ciento, respectivamente) y se ubican en segundo y tercer lugar con relación al total.

Las competencias cognitivas representan 5.6 por ciento e incluyen: formación, investigación, flexibilidad, actualización, proactividad, coherencia, innovación, sabiduría, pensamiento crítico y emprendimiento. Las competencias sociales prácticamente recibieron similar número de menciones (5.4 por ciento). Se identificó lo siguiente: compañerismo, trabajo en equipo, cooperación, espíritu de equipo, concordia, asertividad y amistad. Las competencias técnicas son las menos relevantes dentro de este grupo, pues sólo alcanzan 2.3 por ciento, a pesar de lo cual incluyen diversos rasgos, como son: productivo, organización, modelo, motivación, evaluación, competencia, pedagogía y calidad, todos ellos con muy poco peso respecto al total.

Calidad, sentido crítico e innovación son elementos que se mencionan en los valores que la UPEL (2019) reconoce como orientadores de sus prácticas y también en las respuestas de los académicos, aunque con una presencia poco significativa en términos de frecuencia.

La categoría *comportamiento* incluye dos subcategorías: actitudes, disposiciones y cualidades personales, y afectivo-emocional. La primera es la segunda más importante del total, tanto por la cantidad de menciones (11.9 por ciento) como por la variedad de rasgos que engloba: amor, puntualidad, perseverancia, disciplina, humanismo, alegría, cordialidad, dedicación, bondad, entusiasmo, actitud positiva, superación, iniciativa, valentía, autenticidad, amor por la investigación, optimismo, sostenibilidad y autoestima. La de afectivo-emocional es menos importante (1.6 por ciento) e incluye: empatía, fraternidad y sensibilidad.

De lo señalado, únicamente la preocupación por el cuidado del ambiente (sostenibilidad) aparece entre los valores de la UPEL (2019). Igual que en el caso precedente, tiene una presencia poco significativa.

La última categoría es la de Cuestiones profesionales-institucionales, que se divide en identidad institucional, con un total de 2.8 por ciento y se refiere a sentido de pertenencia, compromiso institucional y unión, e identidad profesional, que agrupa únicamente 1.87 por ciento de las respuestas y dentro de ella se ubican los rasgos de entrega, vocación e identidad docente.

El sentido de pertenencia es mencionado tanto en el discurso de los encuestados como en los valores que la UPEL (2019) reconoce como esenciales para su labor.

Todos los valores que esta institución menciona como propios aparecen en las respuestas de los académicos, aunque algunos de ellos con presencia poco relevante. Lo expuesto indica que el discurso oficial vinculado con el tema es conocido, pero puede no haber permeado las concepciones de los profesores, puesto que no les atribuyen mayor importancia. Cabe señalar que la riqueza de elementos éticos que los académicos esperan sean promocionados a partir del propio funcionamiento de la organización se constituye en un elemento para caracterizar el clima organizacional de esta universidad. Lo anterior es significativo en un contexto social signado por una profunda crisis, como es el caso de Venezuela. Si se aspira a la excelencia, entendida como ejercicio de la virtud, resulta indispensable partir de las fortalezas que declaran los propios profesores.

COMPARACIÓN E IMPLICACIONES PARA EL CONCEPTO DE EXCELENCIA

El estudio revela similitudes en relación con los valores que debe promover la universidad como organización. En ambas instituciones, las categorías se ubican en el mismo orden, comenzando por los asuntos valorativos y culminando con las cuestiones profesionales-institucionales. Las diferencias se ubican en la importancia de algunas subcategorías y particularmente en los rasgos más representativos de cada una. Esta información se resume en el cuadro 1.

En los asuntos valorativos hay una gran coincidencia en la opinión de profesores de la UNAM y de la UPEL. Los valores más importantes en ambos contextos son honestidad, responsabilidad y respeto, pero aparecen con una diferencia de casi cuatro puntos porcentuales favorables a la UPEL. Igual ocurre con los principios de ética, justicia y libertad (con una diferencia de casi 2 por ciento). Por otra parte, la subcategoría principios del trabajo académico tiene más importancia en el contexto de la UNAM, aunque existe sincronía

en los rasgos que la conforman en las dos instituciones (excelencia y profesionalismo). Reglas y normas también tienen mayor peso en el contexto de la universidad mexicana, aunque igual se constata similitud en los rasgos de veracidad y legalidad.

CUADRO 1

Comparación UNAM-UPEL

Categorías	Instituciones	
	UNAM	UPEL
Asuntos valorativos	Valores (50.7%): honestidad, responsabilidad y respeto	Valores (54.6%): responsabilidad, respeto y honestidad
	Principios (8.2%): ética, justicia y libertad	Principios (10%): ética, justicia y libertad
	Principios del trabajo académico (5.4%): excelencia, profesionalismo, excelencia académica	Reglas y normas (2.1%): veracidad, legalidad, rectitud
	Reglas y normas (2.4%): veracidad, credibilidad y legalidad	Principios del trabajo académico (1.6%): excelencia, profesionalismo, libertad investigativa
Competencias	Cognitivas (8.4%): actualización, crítica y compartir conocimiento	Cognitivas (5.6%): formación, investigación, flexibilidad
	Sociales (3.8%): colaboración, comunicación y participación	Sociales (5.4%): compañerismo, trabajo en equipo, colaboración
	Técnicas (2.8%): calidad docente, calidad en general, ser trabajador	Técnicas (2.3%): productivo, organización, modelo
Comportamiento	Actitudes, disposiciones y cualidades personales (10.7%): dedicación, disciplina, constancia	Actitudes, disposiciones y cualidades personales (11.9%): amor, puntualidad, perseverancia
	Afectivo-emocional (1.7%): capacidad emocional, empatía	Afectivo-emocional (1.6%): empatía, fraternidad, sensibilidad
Cuestiones profesionales-institucionales	Identidad profesional (1.1%): vocación de servicio, entrega, vocación profesional	Identidad institucional (2.8%): sentido de pertenencia, compromiso institucional y unión
	Identidad institucional (1.0%): compromiso institucional	Identidad profesional (1.9%): entrega, vocación, identidad docente

Fuente: Datos UNAM: Hirsch y Pérez-Castro (2019). Datos UPEL: elaboración a partir de información institucional en página web. Nota: los resultados UNAM suman 96.2 por ciento, por cuanto en el trabajo original las autoras decidieron no incluir en las categorías las respuestas con frecuencias muy bajas de 1 o 2 respuestas.

El resultado expuesto ratifica la importancia que tienen los valores y la ética en general para el trabajo de los profesores, independientemente del nivel en el que trabajen, tal como se demuestra en los textos de Skelton (2009), Navia y Hirsch (2015) y Barragán, Figueroa y Hirsch (2018), por citar algunos ejemplos. Resulta deseable profundizar en la investigación para determinar cómo los valores mencionados permean en la cultura organizacional de las institucio-

nes, en el nivel que alcanzan según la escala propuesta por Chiavenato (2009) y en su situación frente a las visiones tecnocráticas de la excelencia.

Competencias es la segunda categoría en importancia en las dos universidades, las subcategorías aparecen en igual orden, pero los rasgos más relevantes son dispares. Las competencias cognitivas tienen mayor peso en la UNAM (8.4) que en la UPEL (5.6 por ciento, respectivamente). En lo social, la situación es inversa pues fue mejor valorada en el contexto venezolano, aunque en ambos casos se reconoce la importancia de la colaboración. Lo técnico aparece en los dos contextos con una valoración similar (alrededor de 2 por ciento), aunque con diversidad de elementos, que resultan esenciales para lograr la excelencia visible en la enseñanza, propuesta por Bolívar y Caballero (2008), en tanto este concepto supone la revisión del trabajo realizado por pares.

El resultado descrito es muy interesante. Particularmente en el caso de la UPEL, puesto que esta universidad se define en función de la preparación de docentes, para lo cual el desarrollo de competencias técnicas resulta esencial. De hecho, en su diseño curricular (2011: 19) se define la formación como un “proceso de estructuración y reestructuración de conocimientos, actitudes, valores y formas de proceder en el ámbito del quehacer docente”.

La subcategoría actitudes, disposiciones y cualidades personales, que se incluye en comportamiento, fue la segunda mejor valorada en los dos contextos (con menos de un punto porcentual de diferencia). Nuevamente se aprecia diversidad en los rasgos más prominentes, pues, mientras en la UNAM aparecen como de primera importancia dedicación, disciplina y constancia, en la UPEL se menciona amor, puntualidad y perseverancia. Lo afectivo emocional tiene prácticamente el mismo valor en los dos escenarios y coinciden en la importancia de la empatía.

En la literatura sobre el tema, se reconoce la importancia de las actitudes. Casero-Martínez (2016) describe características formales y no-formales necesarias para ser un buen profesor; de igual manera, Hickman *et al.* (2016) señalan la relevancia que se otorga a los atributos actitudinales y de personalidad. Freudenberg y Samarkovski

(2014) explican la importancia del entusiasmo (asociado con lo afectivo emocional) para el buen trabajo de los académicos. Las subcategorías que conforman cuestiones profesionales-institucionales aparecen en orden inverso. Mientras que en la UNAM se privilegia (aunque por un estrecho margen) la identidad profesional por sobre la institucional, en la UPEL esta última aparece por encima con una diferencia de casi un punto porcentual. En ambos contextos, se mencionan el compromiso institucional, la entrega y la vocación, elementos que contribuyen a conformar la ética de la organización según la definición propuesta por Toro y Rodríguez (2017).

Las coincidencias encontradas en categorías, subcategorías y rasgos resultan particularmente interesantes al considerar las características distintivas de los dos contextos en los que se desarrolló la investigación (México y Venezuela), pues revelan consistencia en el pensamiento de los académicos, independientemente de las características particulares del escenario en el que desarrollan su labor. Esto a su vez tiene vinculaciones con la concepción de excelencia que prevalece en las universidades.

Tal como se mencionó, y según Ibarra, Guerrero y Mercado (2017), ante el discurso dominante de la excelencia existen las opciones de apropiación y resistencia. La importancia que se atribuye a valores como responsabilidad, respeto y honestidad frente a cuestiones como productividad, calidad y habilidades técnicas, deja en evidencia que la concepción de centrar el trabajo de los universitarios en el rendimiento como indicador de la buena profesionalidad parece no ser compartida por la mayoría de los académicos. Entender la excelencia en términos de valores constituye un acto de resistencia de parte de los profesores frente a las tendencias homogeneizantes que pretenden configurar profesionalidades performativas.

Es decir, que a pesar de la importancia que socialmente se atribuye a los resultados de las evaluaciones externas e incluso a las presiones que pueden recibir los profesores por mantener una alta productividad, los académicos aspiran a que la universidad promueva valores como parte de su dinámica de funcionamiento. Esta idea se asocia con la premisa de que las instituciones de educación superior deben ser escenarios éticos, así como con la dimensión externa de la

excelencia mencionada en los trabajos de Vidal (2002) y Laudadio (2014).

Para que la universidad como organización ética posibilite la excelencia en el trabajo de sus profesores, es necesario que éstos tengan las mejores oportunidades de desarrollar sus capacidades. De esta manera, se puede configurar una cultura organizacional con valores característicos que influya en los académicos y a la vez sea influida por las prácticas que éstos desarrollen en el ejercicio de sus funciones.

CONSIDERACIONES FINALES

Asumir el estudio de la excelencia desde la perspectiva de los valores manifestados por los profesores y declarados institucionalmente por las universidades es una forma de resistencia a los discursos tecnocráticos con el propósito de alcanzar una reapropiación del término.

El trabajo realizado pone de manifiesto la importancia de reflexionar sobre la necesidad de entender la excelencia en las universidades respecto a los valores institucionales y, sobre la base de esa premisa, identificar condiciones necesarias para que los profesores desarrollen una buena docencia. Desde esa perspectiva, se pensó en las instituciones de educación superior como organizaciones éticas, al contrastar los valores que se declaran oficialmente con los que los académicos consideran que son fundamentales.

De acuerdo con los resultados, en la UNAM parece existir una divergencia entre lo que propone la universidad como organización y lo que los actores sociales valoran. En el caso de la UPEL, también se evidencian diferencias entre los valores que privilegian los académicos y la propuesta institucional.

Estos datos permiten un acercamiento al concepto de ética de la organización en las dos instituciones de educación superior que son el escenario de esta investigación. Como se señaló, para alcanzar el funcionamiento ético de la universidad, es necesario construir el consenso a partir del diálogo y la reflexión conjunta. Decretar un conjunto de valores o principios como característicos de una institución

educativa sin que los mismos sean apreciados y reconocidos por los académicos no parece una práctica adecuada y termina por circunscribir esta cuestión a un nivel básico, limitado al plano discursivo.

En cuanto a los valores, lo ideal es que las universidades los constituyan en el eje articulador de su funcionamiento. De esa manera, se puede considerar que la cultura de estas organizaciones es un elemento decisivo para promover la denominada dimensión externa de la excelencia. En la práctica, una institución en la que primen la honestidad, la responsabilidad y el respeto dará a los profesores un escenario propicio para desarrollar su labor, pues sólo así se hacen visibles las experiencias significativas y se proyecta la dinámica del trabajo cotidiano hacia entornos humanizados.

La comparación de los resultados obtenidos en ambas instituciones evidencia aspectos coincidentes. Los académicos señalan la necesidad de que institucionalmente se promuevan valores y se privilegie una visión en la que las actitudes del docente (dedicación y perseverancia, por ejemplo) se valoren más que las competencias técnicas. Dar visibilidad a estas cuestiones permite la adopción de una perspectiva crítica frente a los discursos que tienden al individualismo y privilegian las valoraciones externas del trabajo de los académicos, pasando incluso por encima de su propia reflexión.

A través de la investigación, también se identificaron características particulares de los contextos que configuran la propia cultura organizacional. En la UNAM, las competencias cognitivas y los principios del trabajo académico parecen ser elementos diferenciadores a los que se otorga mayor significación. Para los profesores de la UPEL la competencia social tiene más relevancia, particularmente el compañerismo, lo cual se relaciona con la identificación institucional y la afectividad.

Los resultados resaltan la riqueza del pensamiento de los profesores y dejan ver que las universidades, como organizaciones éticas, deben promover los valores que favorezcan condiciones óptimas para el desarrollo de la buena docencia. Es necesario insistir en que la incorporación en la discusión sobre calidad y excelencia de la dimensión axiológica de las propias organizaciones entra en contradicción con el paradigma de la excelencia neoliberal y empresarial,

al que las instituciones de educación superior de alguna forma están sometidas en la lógica del mercado, para rendir cuentas sobre la base de resultados, como la tendencia de la matrícula y las tasas de retención y graduación.

El pensamiento ético de los profesores se constituye en el principal contrapeso a los discursos que pretenden asociar la excelencia con el individualismo y la competitividad. Los académicos tienen la responsabilidad de participar activamente en la transformación de sus entornos, construir universidades que posibiliten un ambiente propicio para desarrollar las mejores prácticas en un ambiente caracterizado por los valores. El funcionamiento ético de la universidad como organización corresponde a todos quienes hacen vida en ella; esto implica asumir, como se señaló, posturas críticas y apostar por procesos de formación en los que se privilegie la dimensión humana, más allá de la performatividad.

Finalmente, aunque la importancia de los valores para el éxito de las organizaciones es generalmente reconocida, concebir la universidad como organización ética sigue siendo una tarea pendiente. La construcción de instituciones de educación superior como escenarios éticos supone entender que los propios académicos son indispensables para identificar los valores que deben orientar su práctica y, de esa manera, lograr el desarrollo de la excelencia, tanto en el ámbito institucional como en el de las prácticas de la enseñanza y la investigación.

REFERENCIAS

Aguirre, Jonathan y Claudia De Laurentis (2016), “La buena enseñanza de los docentes universitarios desde la perspectiva de los estudiantes: combinación de formación profesional y valores morales”, *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, núm. 3, pp. 143-153, <<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1626>>, consultado el 20 de octubre, 2020.

Barragán, Araceli, Milagros Figueroa y Ana Hirsch (2017), “Principales rasgos de un buen profesor universitario en opinión de académicos

- de posgrado”, *Investigación y Formación Pedagógica. Revista del CIEGC*, núm. 7, pp. 6-23, <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/rev_informpedag/article/view/6401>, consultado el 6 de mayo, 2019.
- Belhaj, Amira y Mohamed ben Abderrahman (2015), “The portrait of «good university teacher» as perceived by Tunisian students”, *International Journal of Higher Education*, vol. 4, núm. 3, pp. 57-62, <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1088707>>, consultado el 30 de marzo, 2019.
- Bolívar, Antonio y Katia Caballero (2008), “Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 46, pp. 1-10, <<https://rioei.org/RIE/article/view/1894>>, consultado el 12 de octubre, 2020.
- Busler, Jessica, Claire Kirk, Jared Keeley y William Buskist (2017), “What constitutes poor teaching? A preliminary inquiry into the misbehaviors of not-so-good instructors”, *Teaching of Psychology*, vol. 44, núm. 4, pp. 330-334, <<https://doi.org/10.1177/0098628317727907>>, consultado el 9 de mayo, 2019.
- Carmona, Luis (2016), “Ética, cultura humanista y organizaciones”, *Ciencias Sociales Aplicadas*, núm. 6, pp. 73-82, <<https://revistas.unal.edu.co/index.php/novum/article/view/65417>>, consultado el 6 de mayo, 2019.
- Casero-Martínez, Antonio (2016), “Deconstrucción del ‘buen profesor’. Análisis de las características formales y no formales de la docencia universitaria”, *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 22, núm. 2, pp. 1-14, <<http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.9419>>, consultado el 10 de abril, 2019.
- Chiavenato, Idalberto (2009), *Comportamiento organizacional. La dinámica del éxito en las organizaciones*, México, McGraw Hill.
- Colorado, Sara y Joaquín Gairín (2017), “La ética organizacional en los centros educativos. Análisis de concepciones y prácticas educativas”, *Perspectiva Educativa*, vol. 56, núm. 1, pp. 127-146, <<https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.1-Art.477>>, consultado el 9 de mayo, 2019.
- Cortina, Adela (2006), “Universalizar la aristocracia: por una ética de las profesiones”, *Revista de Santander*, núm. 1, pp. 54-65, <<https://www.uis.edu.co/webUIS/es/mediosComunicacion/revistaSantander/>>

- revista1/universalizarAristocracia.pdf>, consultado el 1 de noviembre, 2020.
- Díez, David (2018), “Virtudes públicas y toma de decisiones éticas en organizaciones estatales: La fusión UNE-Millicom en Colombia”, tesis de doctorado en Ingeniería, Industria y Organizaciones, Manizales, Universidad Nacional de Colombia, <<http://bdigital.unal.edu.co/65675/1/80760171.2018.pdf>>, consultado el 6 de mayo, 2019.
- Duarte, Fernanda (2013), “Conceptions of good teaching by good teachers : case studies from an Australian university”, *Journal of University Teaching & Learning Practice*, vol. 10, núm. 1, pp. 1-15, <<http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol10/iss1/5>>, consultado el 5 de mayo, 2019.
- Fernández-Cruz, Manuel y Asunción Romero (2010), “Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada”, *Revista Portuguesa de Pedagogía*, vol. 44, núm. 1, pp. 83-117, <https://doi.org/10.14195/1647-8614_44-1_4>, consultado el 14 de enero, 2017.
- Freudenberg, Brett y Lisa Samarkovski (2014), “Enthusiasm and the effective modern academic”, *Australian Universities’ Review*, vol. 56, núm. 1, pp. 22-31, <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1018006>>, consultado el 18 de abril, 2019.
- Hickman, Hortencia, Martha Alarcón, María Cepeda, Rosalva Cabrera y Xóchitl Torres (2016), “Significado de buen profesor y de evaluación docente por estudiantes y maestros universitarios. La técnica de redes semánticas”, *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 47, pp. 1-16, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99846346004>>, consultado el 18 de febrero, 2017.
- Hirsch, Ana y Judith Pérez-Castro (2019), “Valores profesionales en el contexto universitario. Opiniones de los académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México”, *Praxis Sociológica*, núm. 24, pp. 61-78, <<http://www.eticaprofesional-anahirsch.com.mx/actualizaciones/articulos/2019-Hirsch-y-Perez-Castro-articulo-para-praxis-sociologica.pdf>>, consultado el 20 de marzo, 2019.
- Ibarra, Luz, Pablo Guerrero y Joaquín Mercado (2017), “El discurso de la excelencia-calidad en la práctica académica”, *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, núm. 50, pp. 121-135, <<https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/22>>, consultado el 20 de octubre, 2020.

- Jerez, Óscar, César Orsini y Beatriz Hasbún (2016), “Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 42, núm. 3, pp. 483-506, <<http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/2113>>, consultado el 12 de octubre, 2020.
- Laudadio, Julieta (2014), “Excelencia docente, excelencia educativa. El profesor universitario, pieza clave de mejora”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 66, núm. 1, pp. 1-13, <<https://doi.org/10.35362/rie661303>>, consultado el 12 de octubre, 2020.
- Marom, Lilach (2018), “Eastern/Western conceptions of the ‘good teacher’ and the construction of difference in teacher education”, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 46, núm. 2, pp. 167-182, <<https://doi.org/10.1080/1359866X.2017.1399982>>, consultado el 9 de abril, 2019.
- Merellano-Navarro, Eugenio, Alejandro Almonacid-Fierro, Alberto Moreno-Doña y César Castro-Jaque (2016), “Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes?”, *Educação e Pesquisa*, vol. 42, núm. 4, pp. 937-952, <<https://doi.org/10.1590/s1517-9702201612152689>>, consultado el 5 de abril, 2019.
- Morrison, Bruce y Stephen Evans (2018), “University students’ conceptions of the good teacher: A Hong Kong perspective”, *Journal of Further and Higher Education*, vol. 42, núm. 3, pp. 352-365, <<https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1261096>>, consultado el 14 de abril, 2019.
- Navia, Cecilia y Ana Hirsch (2015), “Dimensiones y rasgos sobre la excelencia del profesorado en instituciones formadoras de docentes en dos países de América Latina”, *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, núm. 48, pp. 117-130, <<https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/41/40>>, consultado el 15 de febrero, 2019.
- Orellana-Fernández, Rosa, Eugenio Merellano-Navarro y Alejandro Almonacid-Fierro (2018), “Buen o buena docente de universidad: Perspectiva del personal directivo de carrera y de los mismos grupos docentes”, *Revista Electrónica Educare*, vol. 22, núm. 2, pp. 88-114, <<https://doi.org/10.15359/ree.22-2.6>>, consultado el 23 de abril, 2019.

- Paz, Annherys, María Núñez, Jesús García y Jesús Salom (2016), “Rol del liderazgo ético en organizaciones académicas”, *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, núm. 12, pp. 148-168, <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5852301>>, consultado el 2 de mayo, 2019.
- Robbins, Stephen y Timothy Judge (2013), *Comportamiento organizacional*, México, Pearson.
- Santiago García, Rosana y César Darío Fonseca Bautista (2017), “Ser un buen profesor. Una mirada desde dentro”, *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, núm. 50, pp. 191-208, <<https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/27>>, consultado el 3 de mayo, 2019.
- Skelton, Alan (2009), “A ‘teaching excellence’ for the times we live in?”, *Teaching in Higher Education*, vol. 14, núm. 1, pp. 107-112, <<https://doi.org/10.1080/13562510802602723>>, consultado el 20 de marzo, 2019.
- Skelton, Alan (2005), *Understanding teaching excellence in higher education: Towards a critical approach*, Nueva York, Routledge.
- Toro, Juliana y María Rodríguez (2017), “Formación en ética en las organizaciones: revisión de la literatura”, *Información Tecnológica*, vol. 28, núm. 2, pp. 167-180, <<https://doi.org/10.4067/S0718-07642017000200018>>, consultado el 5 de mayo, 2019.
- UNAM (2020), Agenda Estadística, <<https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2020/disco/>>, consultado el 9 de noviembre, 2020.
- UNAM (2015), Código de ética de la UNAM, <http://dgapa.unam.mx/images/etica/2015_codigo-etica-unam.pdf>, consultado el 10 de mayo, 2019.
- UPEL (2020), Aspirantes, <<http://campus.upel.digital/index.php/aspirantes/>>, consultado el 9 de noviembre, 2020.
- UPEL (2019), Valores, <<http://www.iprgr.upel.edu.ve/index.php/launiversidad/valores>>, consultado el 28 de abril, 2019.
- UPEL (2011), Documento base del currículo UPEL, <http://www.iprm.upel.edu.ve/Docu/DOC_BASE_2015.pdf>, consultado 3 de marzo, 2019.
- Vidal, Leonardo (2002), “Evaluación organizacional de la excelencia docente”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 11, pp. 1-11,

<<http://www.rieoei.org/deloslectores/600Vidal.PDF>>, consultado el 12 de octubre, 2008.

Vlad, Lulia-Elena y Liliana Ciascai (2014), “Students’ perception of the personal characteristics of ideal teacher (I). Pilot study”, *Acta Didáctica Napocensia*, vol. 7, núm. 2, pp. 41-48, <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1053282>>, consultado el 9 de abril, 2019.

Wood, Margaret y Feng Su (2017), “What makes an excellent lecturer? Academics’ perspectives on the discourse of ‘teaching excellence’ in higher education”, *Teaching in Higher Education*, vol. 22, núm. 4, pp. 451-466, <<https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1301911>>, consultado el 6 de mayo, 2019.

Cecilia Salomé Navia Antezana
María Guadalupe Guzmán Villa
Douglas Antonio Izarra Vielma

INTRODUCCIÓN

En este capítulo, se analizan las percepciones de los estudiantes normalistas sobre el impacto que tiene la interacción con sus profesores en su preparación para llegar a ser buenos docentes. La formación se asume como un proceso complejo que abarca al ser humano en su condición personal y social, en relación consigo mismo y con los otros. Involucra el vínculo con los docentes y las consecuencias en su ética profesional. Desde esta perspectiva, se valoran las respuestas que un grupo de normalistas refirieron como significativas en la relación con sus maestros, y que influyeron en sus procesos de aprendizaje personales y profesionales.

El estudio de las experiencias formativas coincide con las ideas expuestas por Bolívar y Caballero (2008), quienes destacan la necesidad de hacer visible la excelencia en la enseñanza, conjugando las acciones del buen docente con el interés por comunicar los hallazgos obtenidos en la investigación sobre la enseñanza.

El concepto excelencia aparece como un asunto complejo, ya que puede ser entendido de múltiples maneras. Aguirre y De Laurentis (2016: 144) señalan que el discurso sobre el tema asume “formas más críticas y formas alarmantemente tecnocráticas”. Aun cuando estas dos visiones puedan ser consideradas dominantes (especialmente la visión tecnocrática asociada con discursos de eficiencia y modernidad), en este capítulo asumimos una postura más cercana

a una visión comprensiva, centrada en las prácticas que el profesor desarrolla de forma autónoma, buscando que sus estudiantes sean sujetos éticos.

López de Maturana (2010) explica que los docentes que desarrollan un trabajo reconocido por su calidad no responden a estereotipos y de hecho tienen sus propias características. La investigación de Porta y Flores (2014) profundiza esta idea al resaltar la importancia de la reflexión como el medio que permite al maestro encontrar los elementos que contribuyen con la educación de sus alumnos. Esta idea también aparece expresada en el trabajo de Litwin (2012: 219), para quien “las buenas prácticas suceden cuando subyacen a ellas buenas intenciones, buenas razones, y sustantivamente, el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión”.

La excelencia desde esta perspectiva comprensiva supone articular este concepto con la ética profesional. Los profesores excelentes deben orientar su acción con la idea de prestar un buen servicio a la sociedad y, por tanto, es indispensable considerar la dimensión ética. Tal cuestión es impostergable porque, tal como señalan Santiago y Fonseca (2017: 207), aún “existe una sedimentación entre el profesorado universitario acerca del discurso pedagógico sobre lo que debe ser un ‘buen profesor’, y que éste es todavía refractario al discurso hegemónico de eficiencia y productividad”. Según estos autores, el interés por la calidad del trabajo se revela en las múltiples investigaciones realizadas para su estudio.

Algunas investigaciones sobre la ética profesional y el lugar que ésta ocupa entre los docentes revelan que, para los estudiantes, los mejores maestros son aquéllos que son humanos, en el sentido de ser sensibles a las necesidades de sus alumnos, de establecer una relación personal con ellos, así como de ser responsables (Núñez, Burrola y Morales, 2017).

Desde otra perspectiva, la mirada hacia los profesores tiende a estar vinculada con aspectos identitarios, como la importancia de configurar una imagen de la docencia como modelo para los educandos (Martínez, Obregón y Saavedra, 2018), el amor a la profesión, o la necesidad de ver que los enseñantes se preocupan por su

preparación (Maas, Echeverría y Castelo, 2018; Bolívar y Caballero, 2008).

También se ha señalado que la instrucción de los docentes ocurre en el marco de tensiones y conflictos (Yurén, Navia y Hirsch, 2013) que parten de la expectativa de construirse un deber ser, que se propone de forma prescriptiva; de la presencia de una eticidad deficiente en las instituciones (Mercado, 2005), o de asumir una perspectiva crítica o comprensiva en los procesos educativos que los habilite a enfrentar, en el futuro, los conflictos y problemáticas del ejercicio profesional. En este sentido, el aprendizaje en ética profesional puede contribuir a enfrentar conflictos en su práctica como futuros docentes (Reyes, 2018), ponderando conceptos como valores, ética y moral (Martínez, Obregón y Saavedra, 2018).

ENFOQUE TEÓRICO

En este trabajo abordamos un aspecto de la ética profesional, vinculado con el estudio de la excelencia del profesorado. La investigación en esta temática se ha desarrollado desde dos diferentes posturas que son contradictorias: una centrada en la calidad, ligada a la evaluación e implementación de políticas educativas y a la búsqueda de la excelencia, y la otra, enfocada a la formación de un docente crítico, que se preocupa por el impacto que tiene la interacción entre los educandos y sus profesores.

La perspectiva centrada en la calidad se asocia, en gran medida, con procesos de evaluación y reconocimiento de la docencia. En México, esto último se ubica en el desarrollo de políticas como el Servicio Profesional Docente (DOF, 2013a), del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (DOF, 2013b), así como con el cumplimiento de recomendaciones internacionales relacionados con estos asuntos.

Aun cuando estas políticas estaban orientadas a profesores de educación básica, impactaron fuertemente las prácticas en las instituciones de educación normal, donde se impulsaron adecuaciones curriculares y actividades extracurriculares. Esto trajo como conse-

cuencia fuertes cuestionamientos sobre el uso de las evaluaciones con fines de control de los trabajadores de la educación, así como una animadversión a cualquier planteamiento que estuviera orientado a evaluar o proponer un discurso sobre la excelencia o sobre la calidad en el ámbito docente, negando con ello toda propuesta que se refiriera a esta controvertida temática. Sin embargo, el asunto permanece en el discurso educativo, pues en los actuales planes de estudio (DOF, 2018) el análisis de los indicadores, los perfiles y los parámetros para la evaluación del docente se incorporaron como contenido curricular.

La perspectiva crítica o comprensiva, por otro lado, recupera las experiencias e interacciones de los diferentes actores educativos. Bain (2007) se interesó en conocer de qué manera los profesores universitarios ayudaban a sus estudiantes a aprender y cómo influían en sus formas de pensar, actuar y sentir. Este planteamiento se vincula con el interés de esta investigación, porque nuestro objetivo fue conocer cómo los profesores impactan en la conformación ética de los futuros maestros.

Otra manera de acercarse al tema es a partir de la noción de los “profesores universitarios memorables” (Martínez, Branda y Porta, 2013, y Porta y Flores, 2014). Los autores reconocen que dichos maestros dejan huella en sus alumnos no sólo por su enseñanza, sino también por su actuación basada en principios, creencias e interpretaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

También, se ha analizado este tópico desde la importancia de la socialización y configuración identitaria de los docentes desde sus primeros años de la profesión, especialmente respecto al uso de modelos referenciales construidos a partir de los profesores que los han influido a lo largo de su trayectoria, ya sea como estudiantes o como maestros (Monereo y Domínguez, 2014, y Maturana, 2009).

En este trabajo, nos centramos en analizar el impacto que los docentes tienen en sus alumnos, reconociendo que esto ocurre en el marco de un conjunto de valores, creencias y actitudes, ante los cuales los estudiantes pueden adherirse o, en su caso, pueden establecer un distanciamiento ético.

Compartimos con Ricœur (2010: 17) que los valores se justifican y evalúan en el marco de la libertad que los sujetos establecen al asumirlos o integrarlos como parte de sus prácticas. En este sentido, señala el autor, “son la obra de la libertad, que expresan su poder de innovación o renovación, su espontaneidad creativa”. Asimismo, menciona que las personas integran líneas generales de orden o de jerarquía que les sirven para orientar su acción en la medida en que se van adhiriendo a ellos, al formar parte de los principios y valores éticos que comparte el colectivo de personas o profesionales. De este modo, paradójicamente, más que libertad en la configuración de nuevas formas de actuar, al recibir los principios y valores promovidos por la cultura, como tradición, esta herencia, por llamarla de alguna forma, se presenta como forma de violencia ejercida contra nuestro pensamiento por la autoridad que tiene sobre nosotros.

En ese sentido se puede señalar que, en las instituciones de formación docente, los enseñantes y los educandos se enfrentan a la posibilidad de adherirse a los principios y valores que configuran la ética profesional del colectivo o, en su caso, a la de situarse frente a ellos desde una perspectiva ética.

Consideramos relevantes las ideas planteadas por Nussbaum (2012: 40) en torno a que cada persona es un fin en sí misma y, en ese sentido, vale la pena preguntarse “qué es capaz de hacer y ser una persona”. Recuperando este planteamiento en el campo de la docencia, es importante considerar los procesos desde las capacidades que cada estudiante puede realizar de cara a aquellas que ha desarrollado a partir de sus experiencias previas y al ideal que construye sobre la docencia en su trayectoria en las escuelas normales.

Se trata de valorar si esas “libertades sustanciales”, o “capacidades combinadas”, en el sentido que Nussbaum (2012: 40) les da, son consideradas como oportunidades que un sujeto “dispone para elegir y para actuar en su situación política, social y económica concretas”. De ahí que este enfoque, que parte de la teoría de la justicia social, de la dignidad humana y de los derechos políticos fundamentales, nos permite considerar la importancia de las experiencias educativas que conduzcan a la configuración, desde las libertades y autonomía de los estudiantes, como sujetos éticos.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló en la Escuela Normal Valle del Mezquital, ubicada en el Estado de Hidalgo, México (ENVM). El enfoque desde el que se trabajó fue interpretativo-cualitativo, a partir de un cuestionario con 11 preguntas abiertas y una cerrada. En este capítulo se aborda la pregunta: Menciona la principal experiencia que crees que te permitirá ser un buen profesional.

La información se recopiló en el año 2017. Respondieron el cuestionario 78 estudiantes de diferentes semestres: el séptimo (53 por ciento), el quinto (23 por ciento) y tercero (23 por ciento), inscritos en seis grupos. La mayor parte tenía una edad de entre 19 y 29 años, siendo en su mayoría mujeres (95 por ciento). La mitad estaba inscrita en la licenciatura en Preescolar General (50), y los restantes en Primaria General (17) y Preescolar Intercultural Bilingüe (11 por ciento, respectivamente).

El análisis de las respuestas se efectuó, en un primer momento, siguiendo la lectura detenida de las expresiones de los participantes, las cuales se categorizaron conforme se revisaron. En total se obtuvieron 103 unidades de análisis, puesto que algunas preguntas se desagregaron. Las respuestas se agruparon en las siguientes categorías: práctica profesional y experiencia formativa; docencia y formación como encuentro con el otro; miradas del aula; adecuación y distancias frente a la imagen de la docencia; investigación como un reto, y ética profesional del docente. En la sección siguiente analizaremos estas categorías.

RESULTADOS

Práctica profesional y experiencia formativa

En los planes de estudio de las escuelas normales, que corresponden a los que cursaban los estudiantes cuando se levantó la información empírica de este trabajo, se plantea que las prácticas profesionales son espacios de integración de lo que los alumnos aprenden a lo

largo de sus estudios. Aquéllas se definen como “el conjunto de acciones, estrategias y actividades que los estudiantes desarrollarán de manera gradual, en contextos específicos, para ir logrando las competencias profesionales que se proponen”. Además, se establecen como finalidades de esta actividad: “Profundizar en la comprensión de situaciones y problemas educativos situados en contextos específicos [...] y favorecer la comprensión de las características, significado y función social del rol del maestro” (SEP, 2012: 16).

De este modo, las prácticas se asumen como campo de aplicación. Según explica Davini (2015: 15), esto corresponde con la “tradicción del normalismo”; sin embargo, los participantes del estudio valoran la práctica como un espacio que permite la reflexión sobre el trabajo docente:

Mi primera práctica, a pesar de que no salió como yo pensaba o imaginaba, fue algo que construí gracias a la ayuda de los maestros de la normal y que junto a ellos analizaré para posteriormente entenderme y cambiar lo que no me permita avanzar (66).¹

Los errores cometidos en la práctica, ya que de ellos se aprende y es posible mejorar (20).

Se aprecia que la deliberación en torno a la práctica permite su evaluación (tanto de forma externa por los maestros como por el propio participante). Revela también la importancia que tiene el acompañamiento que realizan los profesores de la escuela normal, el cual se aspira que ocurra de forma positiva: “Durante las prácticas nos brinden sus observaciones de manera constructiva” (14). “Mi primera semana de prácticas, la cual estuvo llena de algunos errores, pero más que nada de aprendizajes por parte de la educadora” (26).

El desarrollo de esta actividad posibilita la realización de innovaciones, o bien, se concibe como una fuente de satisfacción: “Aprender que no hay recetas, que debes buscar tus propios cami-

1 Señalamos entre paréntesis el número de cuestionario en el que se encuentra la unidad de análisis que se agrupa en cada categoría.

nos y formas de llegar [en las formas de enseñar]” (29). “[...] al ver los resultados de la planificación, de las estrategias planteadas” (17).

Las prácticas también se conciben como un espacio de aplicación de lo que se aprende en la teoría, en relación con el proceso de enseñar, en la manera de realizar procesos técnicos como la planificación y en el trato con los alumnos. Se valora como un espacio de encuentro con la realidad de la docencia como profesión y la creación de vínculos con los discentes, profesores y sus propios compañeros.

La relevancia que se otorga a las prácticas profesionales para la formación como buenos profesionales trasciende lo establecido oficialmente. Corresponde con las características que Davini (2015) les atribuye, entendidas como una fuente de experiencia. Se observa, entonces, que tiene gran importancia la reflexión permanente, el papel del profesor como constructor de experiencias y los intercambios entre los sujetos en diversidad de situaciones, comprendiendo entonces la práctica docente como un espacio de aprendizaje.

Docencia y formación como encuentro con el otro

La docencia como experiencia de encuentro con el otro es fundamental en la preparación profesional de los normalistas, pues de esta manera se evita que el programa se centre en el individuo, lo cual, de acuerdo con Prats (2016: 29), puede alejar “al futuro maestro de cualquier visión colegiada y colaborativa”. En el contexto del desarrollo del plan de estudio, los participantes de la investigación reconocen la importancia y la necesidad de relacionarse con los propios educandos, los profesores que dirigen esta actividad y los actores de otros espacios.

La relación con los niños y las niñas es una experiencia muy valorada desde diferentes perspectivas, por ejemplo, al considerar la alteridad, o al ponerse en el lugar del otro: “Situarme en los zapatos de mis estudiantes y reflexionar la forma en que me gustaría que me atendieran a partir de la situación en que se encuentren” (21).

Desde esta perspectiva, se considera fundamental que el vínculo vaya más allá de la tarea de enseñar:

La convivencia con los alumnos, comunicación con ellos y el apoyo para los diferentes retos a los que se pueda enfrentar, ya sea en el ámbito escolar o familiar (16).

[...] lo principal son los alumnos y la convivencia sana que hay entre maestros y alumnos (27).

En ese sentido, el objetivo de la labor del docente es “ser una persona dedicada e impactar de manera positiva a los alumnos” (44). Dicho de otra forma, está muy presente el ideal formativo de “[...] hacer de tus alumnos una mejor persona” (4).

El escolar se considera al mismo tiempo como fuente de aprendizaje: “En el preescolar, he conocido a niños diferentes y cada uno de ellos ha dejado una enseñanza en mi persona” (51).

También es visto como sujeto de formación, por lo cual es necesario “Atender las inquietudes de los estudiantes” (12), resolver sus dudas, tanto académicas como de otro tipo: “De acuerdo a mi experiencia, es muy importante crear un ambiente de confianza hacia los niños; nunca darles barreras que les impidan expresar sus emociones o sentimientos” (60).

El encuentro con los educandos en la práctica profesional también es una importante fuente de reconocimiento y reafirmación en la profesión: “Cuando mis alumnos me felicitan por haber enseñado un contenido nuevo y motivador, mencionando comentarios como: ‘me gustan sus clases’, ‘aprendí mucho mejor de esa manera’” (3).

Además de la relación con los niños y niñas, el vínculo con los maestros también se valora como experiencia enriquecedora, mayoritariamente en términos positivos, pero también negativos (para identificar lo que no debe hacer un docente). Por ejemplo, se afirma: “Cuando he requerido apoyo y guía en algunos problemas o dudas y recibo el sustento de un profesor, me doy cuenta de la importancia que hay en la docencia” (11).

Se aprecia que el contacto con el formador constituye un aliciente en el proceso de aprendizaje de la profesión, igual que la relación con los estudiantes va más allá de simplemente trabajar con contenidos de enseñanza y parece referirse más a la cercanía afectiva. Existe por tanto la visión del educador como modelo: “El tener docentes

que me permitan conocer cómo debe de ser un buen maestro dentro del aula” (53).

Igualmente, se considera como relevante para la formación el trato con una diversidad de profesores: “la experiencia que he tenido al convivir con distintos tipos de maestros con ideas y formas de ser y pensar... diferenciando entre lo que quiero y no” (25).

A partir de las situaciones educativas que se plantean en el currículum, los estudiantes tienen la oportunidad de identificar una variedad de prácticas y formas de ejercicio docente que, tal como se refirió, pueden ser valoradas como positivas o como negativas; esto es comprensible, ya que durante su formación inicial los normalistas interactúan con profesores en dos contextos: la escuela normal y las escuelas de educación preescolar o primaria, en los cuales tienen oportunidad de vincularse con profesores de perfiles profesionales heterogéneos.

La relación que se produce con ellos les permite tener experiencias de interacción con otros docentes, normalistas y de escuelas de educación básica, que les lleva a confrontarse con el ideal del maestro que aspiran a ser, o del que quieren diferenciarse. Esto los coloca en situación de asumir una posición ética ante la profesión, a partir de las múltiples experiencias que les toca afrontar con otros docentes, lo que distinguimos en la siguiente afirmación: “tomar lo bueno de cada persona con la que interactuamos” (24).

Los efectos de este proceso podemos denominarlos como *confrontación ética*, en el sentido de que la mirada de los otros les sirve como experiencia, pues les permite distinguir aquello que consideran se acerca o no a su idea de ser un buen profesional. Esto se aprecia, por ejemplo, cuando son capaces de reconocer la consecuencia de un trato inadecuado por parte de los docentes, lo que se revela en expresiones como: “Alguna vez que me expusieron en clase, burlándose de mí. Algo que no se olvida” (71). “[...] muchos lo han hecho de manera muy déspota y eso me ha afectado” (14).

Las actuaciones negativas de los profesores a su vez sirven de referencia para que los normalistas (una vez se encuentren en el ejercicio de la docencia) las eviten:

En el caso del maestro de X, tomó represalia al saber que el grupo hizo actos por un mal trabajo que realizó. Desde mi punto de vista, no concuerdo que fue oportuno con sus actos ante mis compañeros, por lo que no haré lo mismo (50).

De lo anterior, recuperando los planteamientos de Nussbaum (2012), podemos apreciar que, desde la libertad y autonomía, los futuros profesores pueden aprovechar su experiencia para valorar lo que significa la docencia en torno a lo que se es capaz de hacer y de ser como docente, según podemos apreciar en la siguiente respuesta: “El poder conocer e intervenir en diversos contextos y retomar lo mejor y lo peor de ellos, y así ir formando mi perfil profesional” (22).

Las relaciones que se establecen con actores de espacios diversos son valoradas como experiencias significativas. Se mencionan de forma genérica “Viajes de estudio” (38) y, de forma más específica, “Compartir con otras escuelas” (39), pues estas actividades posibilitan la reflexión, comparación de experiencias y aprender a partir del diálogo con pares: “Intercambio de experiencias académicas con la escuela de Toluca, al igual que el intercambio de experiencias de diferentes aulas en el estado de Tlaxcala” (35).

El encuentro con el otro, en la opinión de los informantes de la investigación, es una experiencia constitutiva de la buena profesionalidad. Se pone de realce la importancia del diálogo y el intercambio permanente, lo que puede constituir un mecanismo que permita el cuestionamiento de la tradición y el desarrollo del pensamiento crítico frente a las prácticas que pueden estar sedimentadas en los espacios donde desarrollan su ejercicio profesional.

Miradas del aula

Los planes de estudio de formación inicial (SEP, 2012: 6), en virtud de su enfoque centrado en el aprendizaje, buscan propiciar “la integración entre la teoría y la práctica y permiten la transferencia de los saberes a situaciones más allá del momento en que fueron

aprendidos”. Los estudiantes de la escuela normal también reconocen la importancia de esta cuestión e identifican las lecciones de los profesores como el espacio en el que ocurre la vinculación entre esas dos instancias, con la orientación formativa de sus maestros y el uso de diversos materiales.

El aula es el espacio en el cual se discute la información necesaria para desarrollar la enseñanza y las actividades que se requieren para implementarla de forma efectiva. Se aprecia la valoración del trabajo docente en general: “Hasta ahora, el cómo me he ido formando gracias a algunas enseñanzas que me han ayudado a reflexionar” (18).

Al mismo tiempo, se considera que contribuye al propio proceso de formación: “que durante las clases los maestros me han brindado diferentes formas de aprender dónde hay que poner en juego nuestras habilidades y, al actuar, tener un pensamiento crítico y reflexivo” (72).

Los encuentros con los docentes de la normal se valoran particularmente por su relación con la preparación para la práctica profesional y las actividades previas a la misma, por ejemplo, la planificación. En tal sentido, se resalta como un aspecto positivo: “El entender mejor acerca de la planificación” (42). El trabajo en los salones de clase es considerado importante por su vinculación con la enseñanza: “El análisis de teorías para después ponerlas en práctica por medio de la planificación” (76).

Igual ocurre con los materiales que entregan los profesores en su clase, ya que son valiosos por su relación con el trabajo que posteriormente se realizará en las instituciones educativas: “Leer y comprender las lecturas que son importantes y repercuten en la práctica” (10).

Esto se puede hacer por sugerencia del mismo docente que propicia “Relacionar la teoría con la escuela” (40), o bien de forma autónoma:

Al momento cuando tomamos clases, cuando dan ejemplos pienso en los niños que he observado y veo cómo puedo ayudarlos; al igual lo retomo con mi hija en cómo puedo ayudarla y poder entenderla en todo, y cuando se suscita algo similar, recurro a mis notas (68).

El trabajo en el aula se valora porque ofrece la información necesaria para desarrollar de manera adecuada la práctica profesional, es decir, para afrontar con éxito el encuentro con los niños y niñas en escenarios reales: “La práctica de lo aprendido en las horas de clase” (32); además, ello está en relación directa con la reflexión y la valoración de la profesión.

Aunque la idea de las actividades en la escuela bajo la conducción del maestro puede remitir a la noción de transmisión del conocimiento, que está sedimentada en la ética de los normalistas, de acuerdo con el trabajo de Yurén, Navia y Hirsch (2013), el hecho de que sean valoradas como un espacio para la formación de un buen profesional y en el contexto de la integración de teoría y práctica puede constituir un indicio de cambio desde lo puramente transmisivo hacia un ejercicio reflexivo de la profesión.

Adecuación y distancias frente a la imagen de la docencia

De acuerdo con Vaillant (2016: 6), “El fortalecimiento de la profesión docente constituye hoy una de las principales preocupaciones de los gobiernos de América Latina”. Esta cuestión incluye el reconocimiento que hacen los propios maestros de la importancia de su trabajo. El proceso de preparación en la escuela normal se aprecia como un espacio para valorar la docencia y propiciar así la identificación con su ejercicio. Esto puede ocurrir producto del proceso de reflexión individual o gracias a la mediación que realizan los maestros, pero, en todo caso, se valora como experiencia formativa.

Se interpreta como necesario para ser un buen profesional: “Tener vocación de ser maestro” (8) y que las múltiples vivencias que ocurren en la normal estén orientadas a lograr “el amor hacia la docencia, la enseñanza” (4). De esta manera, se identifica nuevamente la relevancia de la dimensión emocional que se hace patente a través de expresiones como: “El valorar y amar la profesión que voy a ejercer” (44) y “El amor a la profesión” (55 y 45), considerando éste como “la base principal para querer superarse” (37).

Asimismo, es necesario resaltar que este reconocimiento de la profesión docente está en relación directa con la voluntad de seguir aprendiendo o “estar en constante preparación” (24). Se encuentra que la experiencia no se agota en sí misma, sino que tiene una visión relacionada con el proyecto académico y de vida particular de cada estudiante.

Las experiencias de aprendizaje propician la reflexión y una distancia sobre qué es la docencia y sus implicaciones al momento del ejercicio. Esto posibilita una valoración que se adecúa a las normas y reglas que prevalecen, o que la cuestionan, en términos de distanciamiento ético, en la que se conjuga tanto lo que ocurre en la escuela normal (particularmente en la práctica profesional), como las experiencias personales previas. En el testimonio de un estudiante se señala: “Cuando uno se da cuenta de cómo son las cosas en realidad, tomando en cuenta las experiencias que uno va teniendo a lo largo de la práctica y de las experiencias que tenemos con los niños” (74).

El hecho de que durante sus estudios los estudiantes valoren como experiencia formativa el reconocimiento de la importancia de la docencia y sus condiciones de ejercicio contribuye significativamente con la conformación de la identidad profesional y posibilita el desarrollo de una actitud crítica frente a su futura profesión, tanto respecto al marco normativo de su trabajo, que le impone una imagen de la docencia ante la cual pueden adecuarse o distanciarse, como frente a las prácticas de los maestros.

La investigación como un reto

Yurén, Navia y Hirsch (2013) encontraron que saber investigar no es un rasgo significativo en la ética de los normalistas, y señalan que existe resistencia a identificarse con esta actividad. Ese hecho es confirmado en este trabajo, donde se observó que el desarrollo de la investigación, aun cuando se reconoce como una actividad importante, al mismo tiempo se ve como un reto e, incluso, como un obstáculo que es necesario superar.

La generación de conocimiento parece relacionarse con actitudes que se potencian a través de la preparación profesional que se desarrolla en la normal, por ejemplo, “Ser indagador” (9) y la acción misma de “Investigar” (40), lo cual ofrece la posibilidad de asumir diferentes vías para la propia formación y, en ese proceso, valorar nuevamente la importancia del acompañamiento de los maestros: “El tener el compromiso de elaborar un documento de investigación me lleva a intentar buscar respuestas ante diversos fenómenos” (5).

La investigación es también un procedimiento de superación personal; tal como se dijo, una especie de reto en el que se conjuga lo intelectual a partir de lo que se aprendió en la normal con cualidades como la persistencia, responsabilidad y el pensamiento crítico. “Cuando quiero superarme y lograr mis objetivos, por ejemplo, terminar mi trabajo de investigación” (6).

En la formación inicial de los maestros de educación básica (SEP, 2012: 12), se reconoce la importancia de la investigación en los programas de formación que se desarrollan en las escuelas normales. Una de las competencias profesionales se refiere directamente a este tema y señala que el egresado “utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación”. Empero, esta idea parece no haber permeado el propio diseño curricular pues las concepciones de los estudiantes siguen valorando la investigación como una carga.

Ética profesional del docente

En las respuestas de los participantes en el estudio, se insiste que para ser un buen profesional es necesario contar con una adecuada ética profesional y el ejercicio de diversos valores.

Se concibe la ética no como una imposición, sino como algo que se asume libremente: “Disfrutar de la ética profesional” (40). Esto nos remite al cuestionamiento de Ricœur (2010) a la percepción que los sujetos tienen de asumir con libertad principios y valores, pero que, por la fuerza de la tradición, se convierten en un apego aquellos que se nos presentan como los válidos, los cuales constituyen

rasgos centrales compartidos en la ética profesional docente. Así, “disfrutar la ética profesional”, cargado de una valoración afectiva, parece alejarse de una visión crítica frente a un discurso que puede sugerir, desde una perspectiva más pasiva, que ser ético está alejado del conflicto, de la reflexión y distanciamiento frente a visiones dominantes o pasivas de la docencia.

Sin embargo, encontramos en las respuestas la mención de la responsabilidad (41) y el respeto (63). Esto puede indicar que sí existe una apropiación de un discurso crítico, pero no queda clara su articulación con una posición ética que permita construirse o pensar la profesión en una perspectiva de apertura o reflexión frente a ella. De acuerdo con lo anterior, vivenciar en el proceso de formación de la normal estos valores posibilita la consolidación de un buen profesional.

En el discurso de la formación inicial de docentes en México se ha enfatizado el desarrollo de los aprendizajes, al ubicar al maestro como el principal responsable de este proceso en los alumnos (Díaz-Barriga, 2019), así como de su conformación profesional permanente. Retomando a Ducoing (2019), la docencia implica a su vez un contrato ético de éste consigo mismo, con el Estado y con la sociedad en general.

De tal modo, la profesionalización de los maestros se articula con las exigencias que se plantean a la escuela en la “formación de los ciudadanos que el país requiere en el siglo XXI” (SEP, 2018: 4). De ahí que se propongan diversas estrategias para atraer a los mejores candidatos. A su vez, se recuperan los preceptos de igualdad, justicia, democracia y solidaridad “para desarrollar el sentido de responsabilidad social y de pertenencia de los futuros docentes”. Desde esta perspectiva, vale la pena destacar que, en las respuestas de los estudiantes, sólo se hace mención a la equidad, pero no se profundiza en ella, ni en sus implicaciones, lo que exige reflexionar sobre el alcance de los procesos que desarrollan los alumnos acerca de la posibilidad de situarse en una posición distinta frente a la profesión.

CONSIDERACIONES FINALES

En el discurso educativo mexicano prevalece la noción de excelencia presente en la pasada Reforma al Artículo 3 de la Constitución (DOF, 2019a), en la Ley General de Educación (2019b) y en la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (SEP, 2019). Se sigue haciendo referencia a la excelencia de los programas, así como a promover la cultura de la evaluación de los procesos académicos y administrativos, que incluye el desempeño del personal académico.

Frente a ese discurso se tienen dos posibilidades: “la apropiación o la resistencia” (Ibarra, Guerrero y Mercado, 2017: 129). En este trabajo, nos hemos acercado al concepto de excelencia desde una perspectiva comprensiva que permite evitar concepciones asociadas con los discursos de calidad fundamentados en los indicadores, perfiles y parámetros para la evaluación del docente. Hemos buscado su vinculación con las experiencias que se desarrollan durante el proceso que viven los alumnos en las escuelas normales.

A partir de la premisa anterior, la investigación centró su interés en el análisis de las percepciones de estudiantes normalistas sobre el impacto que tiene la interacción con sus profesores. Es decir, nos interesaba resaltar la importancia de las prácticas formativas y sus efectos en la configuración ética del profesional de la educación.

Desde esta perspectiva, las prácticas profesionales son las experiencias más valoradas por los sujetos de estudio, ya que motivan la reflexión, la capacidad para innovar, conocer, entender y aprender de sus alumnos; también permiten ofrecer atención a los estudiantes con rezago escolar y dejar en ellos un buen aprendizaje en interacción y convivencia con otros maestros.

De esa manera, se da un proceso de afinidad con aquellos que son reconocidos como muy buenos docentes y profesores excelentes, con quienes se establece una relación de mimesis o de imitación creativa, “con la intención de parecerse a esa persona” (Wulf, 1999: 108). A través de esa vinculación se intenta incorporar, a su modo de ser maestro, las cualidades del buen profesor. En el caso contrario, la relación que se establece con quienes enfrentan una mala

experiencia, sobre todo en el aspecto afectivo, consiste en crear una contra-identificación.

Visto lo anterior, parece que en la preparación como docentes las características personales de los profesores, sobre todo en lo que se refiere a la dimensión afectiva, adquieren un lugar preponderante en la consecución de la excelencia, a veces incluso más importante que los aspectos profesionales o las competencias técnicas. La concordancia que se construye con el formador como acompañante es relevante si la relación se produce y desarrolla en un plano positivo, y esto es valorado cuando permite al alumno conocer o construir una imagen de cómo debe ser un profesor excelente.

Lo anterior va más allá de las prácticas profesionales y también se evidencia en las actividades cotidianas de la escuela normal. En ese contexto, las clases resultan significativas en la medida que, en su dinámica, se logra establecer una relación entre teoría y práctica que prepare para la enseñanza en un ambiente afectivo.

De igual manera, la identidad con la profesión docente se reafirma cuando los normalistas dicen vivir experiencias formativas por la vía de la reflexión. De esta forma, refuerzan su vocación y la voluntad de seguir aprendiendo, y en este proceso reconocen en la docencia un fuerte componente emocional.

Se tiene entonces que para el desarrollo de la buena docencia, asociada con el concepto de excelencia, el componente afectivo resulta fundamental. Tal cuestión se constató en las prácticas profesionales, actividades de clase e incluso en los procesos de reflexión individual. Este resultado se puede articular con lo expuesto por Day (2011), quien une la buena profesionalidad con la pasión por enseñar.

Por otro lado, se encontró que son significativas las acciones que implican a los estudiantes normalistas en actividades de investigación e indagación, aunque éstas son vistas de forma contradictoria, ya que se consideran al mismo tiempo obstáculo y reto en su proceso de preparación profesional.

También destaca la concepción de ética no como una imposición, sino como algo que se asume libremente, entre otros valores, aunque prevalece a su vez una visión apegada a la tradición que impone una idea de la docencia pasiva. Los sujetos ponen de relieve la

responsabilidad y respeto como elementos que caracterizan al buen profesional, a la vez que valoran la equidad como un principio de justicia al que deben adherirse en la configuración de su ética profesional.

Finalmente, entender el buen ejercicio profesional y la excelencia, a partir de las prácticas que desarrollan los formadores de docentes, supone asumir que los principios y valores éticos que comparte el colectivo de personas o profesionales que hacen vida en las escuelas normales fundamentan el ejercicio crítico y ético de la profesión. Entenderla desde una perspectiva comprensiva permite a los futuros docentes, y a sus enseñantes, asumir con responsabilidad la resistencia a adherirse a conceptos dominantes y contribuir con el enriquecimiento de la discusión en torno a este tema.

REFERENCIAS

- Aguirre, Jonathan y Claudia de Laurentis (2016), “La buena enseñanza de los docentes universitarios desde la perspectiva de los estudiantes: combinación de formación profesional y valores morales”, *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, núm. 3, pp. 143-153, <<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1626>>, consultado el 20 de octubre, 2020.
- Bain, Ken (2007), *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Valencia, Universitat de Valencia.
- Bolívar, Antonio y Katia Caballero (2008), “Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 46, pp. 1-10, <<https://rieoei.org/RIE/article/view/1894>>, consultado el 12 de octubre, 2020.
- Davini, María (2015), *La formación en la práctica docente*, Buenos Aires, Paidós.
- Day, Christopher (2001), *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*, Madrid, Narcea.
- Díaz-Barriga, Ángel (2019), *La profesión docente*, video, México, producción IISUE, <bit.ly/2HtA90M>, consultado el 17 de mayo, 2019.

- DOF (2019a), Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa, México, <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019>, consultado el 23 de octubre, 2020.
- DOF (2019b), Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa, México, <https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019>, consultado el 17 de octubre, 2019.
- DOF (2018), Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican, México, <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018>, consultado el 5 de agosto, 2020.
- DOF (2013a), Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente, México, <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013>, consultado el 1 de enero, 2019.
- DOF (2013b), Decreto por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México, <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313842&fecha=11/09/2013>, consultado el 1 de enero, 2019.
- Ducoin, Patricia (2019), *Trivialización de la docencia*, video, México, producción IISUE, <<https://bit.ly/2F5bFYZ>>, consultado el 17 de mayo, 2019.
- Ibarra, Luz Marina, Pablo Guerrero y Joaquín Mercado (2017), “El discurso de la excelencia-calidad en la práctica académica”, *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, núm. 50, pp. 121-135, <<https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/22>>, consultado el 20 de octubre, 2020.
- Litwin, Edith (2012), *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós.
- López de Maturana, Silvia (2010), “Las complejidades emergentes en las historias de vida de los ‘buenos profesores’”, *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, vol. 9, núm. 25, pp. 255-267, <<https://dx.doi.org/10.11144/ol121-25-01>>, consultado el 17 de mayo, 2019.

org/10.4067/S0718-65682010000100015>, consultado el 20 de octubre, 2020.

- Maas, Karlos, Héctor Echeverría y Luis Castelo (2018), “Representaciones sociales del buen profesor por alumnos de LEP de BYCENES”, ponencia presentada en el II Congreso de Investigación sobre Educación Normal, Aguascalientes, <<http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P778.pdf>>, consultado el 18 de mayo, 2019.
- Martínez, Guadalupe, Claudia Obregón y Julián Saavedra (2018), “El camino a ser docente: Desde la experiencia de una docente en formación”, ponencia presentada en el *II Congreso de Investigación sobre Educación Normal*, Aguascalientes, <<http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P314.pdf>>, consultado el 19 de mayo, 2019.
- Martínez, María Cristina, Silvia Branda y Luis Porta (2013), “¿Cómo funcionan los buenos docentes? Fundamentos y valores”, *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, vol. 4, núm. 2, pp. 26-35.
- Maturana, Silvia (2009), *Los buenos profesores. Educadores comprometidos con un proyecto educativo*, Coquimbo, Universidad de la Serna.
- Mercado, Eduardo (2005), “Ser maestro: prácticas, procesos y rituales en la escuela normal a partir del dispositivo institucional”, en Teresa Yurén, Cecilia Navia y Cony Saenger (coords.), *Ethos y autoformación docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, México, Pomares, pp. 49-70.
- Monereo, Carles y Carola Domínguez (2014), “La identidad docente de los profesores universitarios competentes”, *Educación XXI*, vol. 17, núm. 2, pp. 83-104, <doi: 10.5944/educxx1.17.2.11480>, consultado el 15 junio, 2016.
- Núñez Luz, Luis Burrola y Lylia Morales (2017), “El perfil deseable de los maestros para la formación docente en las escuelas normales del estado de Chihuahua”, ponencia presentada en el I Congreso de Investigación sobre Educación Normal, Mérida, <<http://www.conisen.mx/memorias/memorias/4/C200117-R082.docx.pdf>>, consultado el 19 de mayo, 2019.
- Nussbaum, Martha (2012), *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.

- Porta, Luis y Graciela Flores (2014), “Las prácticas de enseñanza de profesores universitarios memorables. El estudiante como par antropológico”, *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, vol. 5, núm. 2, pp. 60-73.
- Prats, Enric (2016), “La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional”, *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 68, núm. 2, pp. 19-33, <<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/38464/30229>>, consultado el 6 de mayo, 2019.
- Reyes, Miguel (2018), “La formación de la competencia ética de los estudiantes normalistas”, ponencia presentada en el II Congreso de Investigación sobre Educación Normal, Aguascalientes, <<http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P621.pdf>>, consultado el 28 de mayo, 2019.
- Ricœur, Paul (2010), *Ética y cultura*, Buenos Aires, Prometeo.
- Santiago, Rosana y César Fonseca (2017), “Ser un buen profesor. Una mirada desde dentro”, *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, núm. 50, pp. 191-208, <<https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/27>>, consultado el 20 de octubre, 2020.
- SEP (2019), Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, México, <<https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ENMEN.pdf>>, consultado el 18 de octubre, 2020.
- SEP (2018), Programa del curso El sujeto y su formación profesional. Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de estudios 2018, México, SEP.
- SEP (2012), Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria, México, DOF.
- Vaillant, Denisse (2016), “El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica”, *Journal of Supranational Policies of Education*, núm. 5, pp. 5-21, <<http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>>, consultado el 3 de febrero, 2020.
- Wulf, Christophe (1999), *Anthropologie de l'éducation*, París, L'Harmattan.
- Yurén, Teresa, Cecilia Navia y Ana Hirsch (2013), “La ética profesional de los profesores de las escuelas normales en México: tensiones, sedimentos y resistencias en su configuración”, *Edetania. Estudios y*

Propuestas Socioeducativas, núm. 43, pp. 232-252, <<https://www.ucv.es/Default.aspx?TabId=474&language=es-S&articulo=270>>, consultado el 19 de mayo, 2019.

RESPONSABILIDAD SOCIAL
UNIVERSITARIA Y EXCELENCIA
DEL PROFESORADO EN DOS PROGRAMAS
DE EDUCACIÓN

Juan Martín López-Calva

Martha Leticia Gaeta González

María del Carmen de la Luz Lanzagorta

INTRODUCCIÓN

La noción de excelencia del profesorado puede ser vista desde una perspectiva compleja que supere el paradigma tecnocrático, mismo que se focaliza exclusivamente en la eficacia de los docentes, particularmente en su trabajo como facilitadores de la adquisición de contenidos. A partir de los conceptos principales que configuran esta noción, es necesario considerar como una de sus dimensiones la responsabilidad social universitaria (RSU), entendida como la previsión y evaluación de los impactos que generan las prácticas docentes.

Un docente de excelencia es un agente de transformación social que concibe su trabajo profesional en el marco más amplio de la contribución al cambio estructural de la sociedad mediante prácticas que generen impactos ambientales, laborales, educativos, cognitivos y sociales.

El presente trabajo tiene como propósito analizar de manera interrelacionada distintos aspectos sobre prácticas de excelencia a partir de distintos ejes de la RSU. Los hallazgos forman parte de una investigación realizada en las licenciaturas en Procesos Educativos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y de Psicopedagogía de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP).

Los resultados que se presentan son los relativos a la visión de los docentes y se obtuvieron a partir de la aplicación de entrevistas

semiestructuradas a una muestra del profesorado de tiempo completo y de hora-clase de los programas antes mencionados. El estudio que se llevó a cabo es más amplio, ya que contempla no sólo la percepción de los profesores, sino también la de los escolares y, además de la temática propuesta, incluye elementos que indagan la relación entre ésta y la ética profesional, así como sobre la contribución de las buenas prácticas de RSU para la construcción de autorregulación y corregulación del aprendizaje en los aprendientes. Lo que a continuación se expone se centra únicamente en la relación entre la excelencia del profesorado, expresada en buenas prácticas, y la RSU.

Como afirma Hirsch (2017), el concepto de excelencia del profesorado se ha empleado en la literatura como buenas prácticas, eficacia, buen desempeño y competencia docente. Este concepto inició con el estudio de las llamadas prácticas docentes efectivas que tiene entre sus clásicos la obra de Bain (2007), al que se han sumado gran número de investigadores tales como Bolívar y Caballero (2008), Cid-Sabucedo, Pérez-Abellas y Zabalza-Beraza (2013) y Escámez (2013).

Por su parte, Vera *et al.* (2012) y Ojalvo y Curiel (2015), entre otros autores, plantean la relación intrínseca entre la excelencia de los profesores —entendida como buenas prácticas o como docencia efectiva— y la RSU, puesto que una docencia que logra sus objetivos de formación integral de los estudiantes universitarios tiene necesariamente que abordar como uno de sus elementos centrales el desarrollo de una conciencia viva y operante sobre los impactos cognitivos, laborales, ambientales y sociales que tienen el conocimiento y el ejercicio de las profesiones. En aquellas que están relacionadas con el quehacer educativo, los temas de excelencia del profesorado y la RSU tienen doble relevancia, ya que, por una parte, deben formar a los futuros graduados como maestros efectivos en su praxis y, por otra, desarrollar en ellos la conciencia de que esas prácticas de excelencia habrán de incidir en la construcción y orientación de las instituciones hacia la responsabilidad social.

Los mentores de excelencia enfrentan un compromiso mayor, puesto que deberán tener en mente que su trabajo no es solamente la capacitación de “los mejores profesionistas del mundo” desde una

visión técnica o disciplinar, sino la formación ética y socialmente responsable de profesionistas comprometidos con la construcción de un mundo mejor.

Por ello, resulta muy importante investigar estos temas en las licenciaturas del área de educación. Para realizar este trabajo se optó por indagar en las buenas prácticas que los educadores consideran que existen en sus programas e instituciones, con el fin de conocer no solamente los discursos institucionales sobre el tema, que expresan las intenciones de las universidades pero no siempre logran aterrizar en la vivencia cotidiana de los procesos formativos curriculares y cocurriculares, sino precisamente aquellos proyectos y programas que se han echado a andar y que han tenido resultados satisfactorios. Para el caso que aquí nos ocupa, como ya hemos mencionado, resulta prioritario analizar las buenas prácticas en RSU desde la apreciación de los docentes.

Los resultados generales muestran que, tal vez por tratarse de áreas especialmente ocupadas del estudio y la transformación del ser humano, la mayoría declara que sí existen buenas prácticas académicas relacionadas con la responsabilidad social en sus programas y universidades en general, lo cual demuestra la viabilidad de los planteamientos teóricos al respecto.

PERSPECTIVA TEÓRICA

Excelencia del profesorado

Los estudios sobre la práctica educativa iniciaron en los años sesenta bajo una mirada de carácter prescriptivo y deductivo en la que, a partir de un planteamiento teórico y metodológico sobre lo que se debería hacer en las aulas, se instrumentaban ciertas acciones pedagógicas que se medían en su impacto o resultados de aprendizaje.

Durante mucho tiempo, esta mirada que Shulman (1986) denominó *proceso-producto* fue la dominante en el terreno de la investigación en el aula. Se trataba de una perspectiva que, desde una visión anclada en el paradigma positivista, medía de forma cuan-

titativa los resultados de aprendizaje en los educandos a partir del diseño y aplicación del determinado método didáctico.

Hacia fines de la década de los sesenta, la publicación de la investigación *La vida en las aulas* de Philip W. Jackson (1992) rompe este paradigma al reportar un proceso de indagación de carácter cualitativo en el que, a partir de un trabajo arduo y acucioso de observación de las múltiples interacciones que cotidianamente ocurren en los salones de clase entre los educandos y el profesor, aportó conocimientos muy relevantes acerca de la naturaleza de la práctica educativa.

La asistencia de los niños a la escuela es, en nuestra sociedad, una experiencia tan corriente que pocos de nosotros nos detenemos apenas a considerar lo que sucede cuando están allí. Desde luego, nuestra indiferencia desaparece ocasionalmente. Cuando algo va mal o se nos informa de un logro importante, podemos reflexionar, por un instante al menos, sobre el significado de la experiencia para el niño en cuestión. Pero la mayor parte del tiempo simplemente advertimos que nuestro Johnny se dirige a la escuela y que ha llegado el momento para una segunda taza de café (Jackson, 1992: 3).

Como dice la cita de este clásico, la asistencia de los niños y jóvenes a la escuela es algo que se ha considerado tan normal que muy pocos prestan atención a lo que sucede cuando están ahí, salvo cuando se presentan situaciones extremas de un desempeño deficiente, un comportamiento sancionable o una acción o desempeño que es acreedor a un reconocimiento especial.

Sin embargo, el proceso educativo no es un símil de la cadena productiva en una industria, en el que se planifican todos los detalles de operación y se prevén los resultados por obtener, para simplemente echar a andar la maquinaria y medir los resultados de la producción.

En las aulas escolares y en la educación superior suceden diariamente miles de interacciones en las que se producen intercambios de significados y valores, se presentan dilemas éticos y se realizan procesos de aprendizaje que tienen distintos niveles de profundidad

y de interpretación en cada uno de los sujetos que participan en las distintas actividades. De ahí que resulte fundamental estudiar lo que realmente sucede cotidianamente en los procesos formativos y generar conocimiento a partir de la realidad concreta y no solamente de la teoría. Se trata de una visión más descriptiva que prescriptiva y de una aproximación al campo más inductiva que deductiva.

Con base en el estudio de Jackson y de sus seguidores, surgieron otros trabajos relevantes que buscaban investigar lo que realmente sucedía en la interacción cotidiana e inferir, a partir de la observación de los docentes destacados y de las características que debe tener una práctica académica de excelencia. Un multicitado referente es el de Bain (2007), que observó y caracterizó las prácticas de los buenos docentes de varias universidades de Estados Unidos. En ese entonces, nace el término de *buenas prácticas* que posteriormente se ha denominado también prácticas efectivas o prácticas docentes de excelencia.

El estudio de Bain (2007) se centró en seis grandes preguntas: ¿Qué saben y entienden los mejores profesores?, ¿cómo preparan sus clases?, ¿qué expectativas tienen de sus estudiantes?, ¿qué hacen cuando enseñan?, ¿cómo es su relación con los estudiantes? y ¿cómo evalúan el desempeño de sus alumnos y sus resultados de aprendizaje?

Estas interrogantes resultan clave para la investigación de las buenas prácticas académicas en diversos rubros, incluyendo por supuesto el que es objeto de este trabajo, que es el campo de la RSU.

Por su parte, Laudadio señala que según los organismos internacionales:

la educación superior no debe solamente proveer a los estudiantes de competencias técnicas avanzadas, sino también contribuir a la formación de ciudadanos éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia, lo que incide en la noción de calidad educativa y de excelencia del profesorado (2014: 2).

Responsabilidad social universitaria

Como se estableció al inicio de este trabajo, la RSU tiene una relación directa con la ética profesional, en cuanto ambas se ocupan de la construcción del bien humano, que finalmente tiene que ver con el bien común de la sociedad, pero se distinguen porque mientras la ética se ocupa de los actos individuales, la RSU se ocupa del ámbito institucional.

Vallaey (2007), que es un autor básico en este tópico, plantea precisamente que ésta consiste en la gestión de los impactos de las universidades en la sociedad. Considera que las instituciones tienen cuatro tipos de impacto en su contexto: los de tipo organizacional, que se dividen en laborales y ambientales, los educativos, los sociales y los cognitivos.

El impacto organizacional, como su nombre lo indica, analiza los efectos de la organización en los directivos, empleados y colaboradores, así como en el ambiente natural, es decir, supone un impacto ecológico. El educativo tiene que ver con el proceso de formación de los educandos y busca advertir el grado de conciencia sobre la responsabilidad como profesionistas en la sociedad que adquieren en su trayecto profesional. El social analiza el efecto que tiene la institución en todos los grupos de la sociedad que se ven afectados por su quehacer, tales como empresas, sociedad civil y gobierno, ya sea de manera positiva o negativa. Finalmente, el impacto cognitivo se refiere centralmente a los profesores que son los actores que generan o comunican el conocimiento, el cual puede o no ser pertinente, verdadero y riguroso.

En nuestro trabajo, pusimos un énfasis especial en el impacto educativo, puesto que se trata de indagar cuáles son las buenas prácticas académicas que se llevan a cabo en el proceso formativo de los futuros profesionales de la educación, desde la perspectiva de sus actores principales: los alumnos y, en el caso de este capítulo, los profesores de tiempo completo y de hora-clase.

Para Valle y Pérez (2016: 97), el impacto educativo:

Hace referencia a la formación de los jóvenes y profesionales; a su manera de interpretar e imaginar el mundo, comportarse en él y valorar ciertas cosas más que otras. Influye, asimismo, sobre la deontología profesional, orienta —de modo consciente o no— la definición de la ética profesional de cada disciplina y su rol social.

Esta dimensión educativa se puede planear y revisar mediante los distintos modelos educativos, los diseños curriculares de planes y programas de estudio y las estrategias de planeación didáctica de cada uno de los docentes o del cuerpo académico de un programa en conjunto. Se trata de diseñar experiencias significativas de aprendizaje que tengan que ver con la responsabilidad social. El segundo impacto en el que se centra el estudio es el cognitivo, porque tratamos de indagar las buenas prácticas que generan procesos de construcción de conocimiento en las aulas universitarias.

Una práctica efectiva con enfoque de responsabilidad social tiene siempre como sustento una perspectiva epistemológica. Los autores antes citados señalan que el impacto cognitivo tiene un “carácter científico y epistemológico, dado que la universidad orienta la producción del saber y las tecnologías” (Valle y Pérez, 2016: 97) y, con esta orientación, las instituciones de educación superior influyen en la concepción sobre la verdad, la objetividad, la racionalidad y la utilidad del conocimiento que tiene la sociedad.

Estos dos impactos, el educativo y el cognitivo, son los específicamente propios de la RSU, que la distinguen de la responsabilidad social empresarial (RSE), toda vez que las empresas no tienen en su naturaleza y actividad específica la formación de profesionales ni la generación de conocimiento.

Tal como lo indican Ahumada-Tello, Ravina-Rípoli y López-Regalado (2018: 5):

La implementación de la RS [responsabilidad social] en las IES [instituciones de educación superior] debe tener una evaluación constante, puesto que en aquellas IES donde no se lograban los resultados esperados en el área educativa, se detectaron malas prácticas que deben ser monitorizadas.

Es por ello que resulta relevante la presente investigación, puesto que la indagación acerca de las buenas prácticas académicas relacionadas con la RSU aporta saberes relevantes para realizar la evaluación de la implementación de este enfoque en la vida cotidiana de dichas instituciones, lo cual contribuye a la toma de decisiones para la construcción de manera cada vez más responsable de sus huellas en la sociedad.

La RSU ha dejado atrás la visión de una universidad ocupada fundamentalmente de la capacitación técnica y profesional para la competitividad de los egresados, que mostraba su vinculación con la sociedad a través de la función de extensión y difusión del conocimiento, o de actividades y programas de carácter asistencial o filantrópico, dando paso a una progresiva transformación estructural de la concepción misma de la organización en la que toda su actividad y sus formas de operación, tanto hacia dentro como hacia fuera, tienen que ser vistas a la luz de los efectos que van a producir (Navas y Romero, 2016).

Desde esta nueva mirada, la universidad, afirman Larrán y Andrades:

es considerada como un bien social que cumple un rol importante dentro de la sociedad. Esto se debe, básicamente, a que la transmisión de los conocimientos generados en el interior de sus organizaciones se fortalece mediante la vivencia o experiencia que se tenga fuera de ella. De esta manera, se beneficia no sólo a las instituciones de enseñanza superior sino, además, a la sociedad en su conjunto (2017: 15).

Esta concepción como un bien social debe trascender el discurso e ir más allá de los documentos normativos y traducirse en prácticas concretas de todos los integrantes de las instituciones de educación superior. El presente trabajo aporta elementos para analizar en qué medida se está haciendo realidad esta nueva perspectiva en dos casas de estudio concretas.

Excelencia del profesorado y RSU

Luna (2017) señala que, entre las características que definen a un buen instructor de excelencia académica, se encuentra la responsabilidad social, el compromiso profesional disciplinado, la alta vocación y la pasión por su actividad docente.

Por su parte, García-Jiménez (2016) menciona que la excelencia puede definirse en función de la satisfacción de los grupos de interés o de responsabilidad social. A esta noción es necesario agregar que la responsabilidad social no sólo se centra en lo que se entiende como la satisfacción del usuario, pues si bien esta percepción es fundamental, debe añadirse el componente ético para decantar las acciones que se encaminan hacia un bienestar común, principio fundamental de la responsabilidad social.

Para Boelen (2009), cuando las universidades pretenden denominarse centros de excelencia, deberían exhibir su responsabilidad social. Es decir, lo valora como un elemento esencial y no, como otros consideran a la excelencia, un factor adicional, un valor agregado. A partir de un trabajo realizado con los egresados del área de la salud, sostiene que éstos no sólo deben tener las competencias para curar a las personas, sino que deben ser capaces de usarlas al poner en práctica su profesión y rendir cuentas de ello.

Por otra parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS) define la responsabilidad social de las facultades de medicina como:

la obligación de dirigir sus actividades educativas, investigadoras y de servicio a atender las necesidades prioritarias de su comunidad, región y/o nación que les ha conferido el mandato de servir. Las necesidades prioritarias deben ser identificadas conjuntamente por los gobiernos, las organizaciones que prestan los servicios asistenciales de salud, los profesionales sanitarios y el público (Boelen, 2009: 200).

Sin embargo, vale la pena decir que lo anterior no es sólo aplicable a las áreas de la salud, pues cualquier profesión debe estar al servicio de la sociedad y de sus necesidades prioritarias, así como rendir cuentas de lo que hace. En este sentido nos preguntamos: ¿cuál es el

papel de un profesor de excelencia que forma profesionales de excelencia? Esto nos lleva a un análisis mayor sobre el papel que desempeña un docente universitario, pues no sólo debe ser socialmente responsable, sino provocar que sus estudiantes también lo sean.

MARCO CONTEXTUAL

La perspectiva de RSU se incorpora progresivamente a la misión y visión de las IES. Un buen número de universidades han ido creando instancias encargadas del seguimiento a la instrumentación de la responsabilidad social en su quehacer y han expresado en sus documentos esta perspectiva. Tal es el caso de las dos universidades en las que se realizó este proyecto de investigación: la BUAP y la UPAEP.

Éstas son las más antiguas y con mayor matrícula en su tipo en el estado de Puebla, la BUAP como la universidad pública histórica y la UPAEP como pionera de las universidades particulares. Las dos tienen públicamente declarado su compromiso como IES inmersas en la RSU. Estas declaraciones se encuentran en sus documentos institucionales y sitios electrónicos.

La BUAP expresa su misión en el terreno de la RSU, formulándola en términos de fortalecer y promover el trabajo coordinado entre las diversas dependencias y unidades académicas mediante la “generación de proyectos multidisciplinarios de gestión social”, para lograr convertirse en una institución “promotora de la RSU” (BUAP, s/f: s/p).

Mientras tanto, la UPAEP publica en su sitio electrónico institucional su política de RSU en la que plantea que, en congruencia con su naturaleza y misión, y con sus principios y valores fundantes, establece el compromiso de ser socialmente responsable a través de diversas acciones, como el involucramiento de los grupos de interés —Junta de Gobierno, personal, estudiantes, proveedores, competidores, gobierno, sociedad y medio ambiente—; la creación de corrientes de pensamiento que formen líderes transformadores de la sociedad que respeten la dignidad humana y la libertad; la generación de un ambiente laboral sano y seguro que propicie el desarrollo del respeto y no discrimine ni permita la corrupción, y el involucra-

miento de todos sus miembros en la mejora continua de los procesos y de las autoridades que la dirigen para buscar la sostenibilidad de la institución (UPAEP, s/f).

MÉTODO

En este capítulo se analiza, desde una mirada fenomenológica, una dimensión de los resultados del proyecto de investigación sobre buenas prácticas en RSU que, como ya se mencionó, se llevó a cabo en las licenciaturas en Procesos Educativos de la BUAP y de Psicopedagogía de la UPAEP.

Los resultados que aquí se presentan son los referentes de la visión de los docentes de las licenciaturas anteriormente mencionadas respecto a las buenas prácticas académicas sobre RSU. Para ello, se buscó tener una representatividad de los participantes en cuanto al género y a la situación laboral. La muestra estuvo constituida por 11 docentes de la BUAP y 10 de la UPAEP (véase cuadro 1).

CUADRO 1

Descripción del profesorado del estudio

Sexo	BUAP			Sexo	UPAEP		
	Núm. de sujetos	Situación laboral	Núm. de sujetos		Núm. de sujetos	Situación laboral	Núm. de sujetos
Mujeres	9	Tiempo competo	6	Mujeres	7	Tiempo competo	3
		Hora clase	3			Hora clase	4
Hombres	2	Tiempo competo	0	Hombres	3	Tiempo competo	3
		Hora clase	2			Hora clase	0

Fuente: los datos obtenidos con los entrevistados.

Para recabar los datos de los docentes, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas, conformadas por cuatro preguntas que atendían tres indicadores sobre buenas prácticas en RSU (cuadro 2). La guía de entrevista se fundamentó en los planteamientos de François Vallaeys (2007) respecto a los impactos cognitivo, educativo, social y organizacional, así como de otras investigaciones previas sobre buenas prácticas docentes (Bain, 2007; Jackson, 1992).

CUADRO 2

Categorías de análisis y discusión

Categoría	Indicador	Pregunta
Buenas prácticas en RSU	Significado	Para usted, ¿qué significa responsabilidad social de la universidad?
	Prácticas docentes	¿Considera que usted ha implementado o desarrollado proyectos de responsabilidad social, a pesar de que tal vez en su momento no los haya denominado así? ¿Qué proyectos tanto de forma personal como con sus colegas ha desarrollado en la facultad sobre RSU?
	Proyectos que conocen	¿Qué tipo de proyectos, como facultad, se han desarrollado bajo la mirada de responsabilidad social?

Fuente: las preguntas de la guía de entrevista.

El propósito se dio a conocer al inicio de las entrevistas y éstas fueron grabadas en audio y transcritas completamente. Para el tratamiento de los datos se recurrió al análisis de contenido. Se llevó a cabo de acuerdo con un protocolo de ética.

RESULTADOS

A continuación se presentan las principales ideas expresadas por los profesores de licenciatura de ambas universidades, de acuerdo con las tres categorías del estudio.

Significado de RSU

En la definición del término, algunos de los docentes de la BUAP consideran que se relaciona con elementos de su filosofía institucional, como la misión y la visión, pues señalan que la función última de las universidades es devolver lo que la sociedad invierte en la formación de profesionales. Asimismo, observan un vínculo entre la RSU y la ética, al señalar que todo acto que se lleva a cabo en el contexto universitario tiene efectos que pueden ser positivos o negativos. Por ello, se asume que si no se tiene responsabilidad sobre las huellas que generan las propias acciones, se incurre en una falta a los valores que pueden ser institucionales o de índole personal.

También se la define como un enfoque de gestión administrativa comprometida con la sociedad. Es el deber que tiene toda la comunidad universitaria de mejorar las condiciones y estilos de vida, además de las contribuciones para cuidar al planeta. Este concepto puede relacionarse con lo que Vallaeys (2007) plantea como los impactos organizacionales.

La RSU también es vista como una postura, a través de la cual se impulsan proyectos que inciden directamente en la sociedad. Esto significa tener conciencia respecto a las necesidades de los otros, superar la visión de que *los demás* significa los grupos desfavorecidos. Al hablar de *los demás* también se implica a la comunidad universitaria y a quienes forman parte de lo que la impacta, es decir, tener conciencia de las necesidades de la sociedad en general. Implica construir un vínculo entre dicha institución y la sociedad; hacerse cargo de una obligación establecida con el colectivo con el que cada quien trabaja. Ser socialmente responsable es considerar las problemáticas y necesidades sociales que pueden dar alguna respuesta como parte de los acuerdos con la sociedad. Una de las visiones más desarrolladas al respecto tiene que ver con estas concepciones sobre lo que Vallaeys (2007) llama impactos sociales.

Otra visión de los maestros consiste en definir la RSU como la formación de profesionistas que miren a la sociedad y tengan la capacidad de detectar problemas de su contexto, para tratar de proponer soluciones y acciones. Reconocen tener un papel fundamental en la formación de los educandos, al asumirse como responsables de colaborar para orientar su propia vida y acción en función de la RSU. Por lo tanto, se destaca el papel que tiene la universidad como formadora de ciudadanos socialmente responsables, lo cual repercute en sus impactos educativos.

También se define en función de la conciencia de que la tarea debe responder, entre otras cosas, a las necesidades del contexto y que esas respuestas deben estar fundamentadas en un desempeño pertinente, adecuado y ético. El conocimiento que se construya debe ser usado para el bien de la sociedad. Esto último puede relacionarse con los impactos cognitivos que menciona Vallaeys (2007).

Es importante considerar que las instituciones de educación superior no están orientadas sólo a una formación técnica. Hay instituciones que han asumido la misión de formar trabajadores, capital humano, mano de obra productiva y competitiva. Pero la universidad tiene otro compromiso, de carácter ético, con el conocimiento en sí, con la sociedad y sus necesidades. A partir de estas dinámicas, se generan tensiones en su interior, en cuanto a la responsabilidad social: en ocasiones hay presiones por servir al mercado, por reproducir el modelo de desarrollo dominante y se presenta el dilema: ¿servir a una visión más ética? Esto constituye otro lenguaje que pone a la persona en el centro. Las respuestas de los docentes de la UPAEP respecto al término de RSU fueron, en general, similares a las de los profesores de la BUAP, aunque se puede notar que destacan constantemente elementos de su filosofía universitaria.

La RSU es una forma en que las universidades están respondiendo a las necesidades actuales desde su filosofía, con ética y de acuerdo a lo que se está requiriendo localmente. Corresponde a los valores que promueven a partir de su postura definida en la misión y el ideario. Éstos son el bien común, la responsabilidad social y la búsqueda de la verdad. Para los profesores de la UPAEP, la formación debe basarse en ellos y esa es una responsabilidad de los propios docentes.

Por ejemplo, el aprendizaje y la vivencia del bien común debe permear todas las carreras universitarias; cada programa educativo puede aportar mucho porque hay muchas necesidades y retos en la sociedad que se necesitan afrontar.

Los enseñantes también conciben la RSU como las acciones que emprenden sus estudiantes a favor de los colectivos y del bien común. En este caso, los profesores de la UPAEP resaltan los valores institucionales ya mencionados. Incluso, se considera que los educandos han desarrollado una visión planetaria que les permite no solamente asumir papeles asistencialistas, sino empezar a desempeñarse como profesionales líderes en sus áreas, por medio de aportaciones concretas desde su área de formación. En esta definición abordan elementos filosóficos y destacan la importancia de su formación en RSU. Como puede observarse, los docentes sí definen la RSU, todos saben que es deseable que exista y trabajan para cumplir con ello

desde una perspectiva comprometida. Sin embargo, se revela que tienen diversas concepciones, aunque algunas coinciden con la teoría que fundamenta esta investigación.

Prácticas docentes sobre RSU

La docencia tiene un papel muy importante en la formación de la RSU; es una función sustantiva y el protagonista de esta función es precisamente el educador, de manera que cada uno debe analizar a fondo cómo ejerce este deber sobre lo que enseña y cómo asume el papel de formador en temas como la RSU.

Por otra parte, la RSU debe verse reflejada en el perfil de egreso. Los alumnos tienen que trabajar en proyectos de intervención, precisamente para cambiar las realidades; no pueden pensar simplemente que su carrera es sólo para ellos, en que son un fragmento de la sociedad, sino más bien que todo lo que ellos hacen debe orientarse hacia el impulso de toda la humanidad. Esta visión se relaciona con un párrafo anterior que habla del desarrollo de una visión planetaria, amplia sobre el mundo y sus problemáticas.

Desde el punto de vista de los impactos sociales, la RSU consiste en ser conscientes de las preocupaciones más apremiantes y particularmente en el entorno más cercano; es necesario identificarlas y reconocer los factores implicados en ellas para poder participar en las soluciones, lo cual implica tomar conciencia de los desafíos sociales en el contexto de la universidad, y que los aprendientes tengan la posibilidad de acudir a ella para incidir de alguna manera desde su área de formación.

Respecto a los impactos cognitivos, la institución se preocupa por la generación de conocimiento, que tiene que ver con una mirada democrática, de justicia social, de justicia distributiva, una mirada ética, comprometida, pues si históricamente se asume que la universidad es el lugar donde se construye conocimiento y se forma al ser humano, la responsabilidad social consiste precisamente en generar nuevos saberes que fomenten temas como relaciones equitativas, no violentas, más justas y más éticas. Otro aspecto relevante es en qué

grado toma en cuenta la universidad a sus trabajadores, sus impactos organizacionales, qué tan socialmente responsable es con ello, cómo son las condiciones de trabajo y el clima laboral.

De esa manera el alumno aprende no sólo desde el discurso que debe apoyar una visión de justicia social y democracia, sino también desde la promoción de experiencias significativas para que las viva en carne propia, en las cuales los docentes tienen un papel relevante. Se educa con el ejemplo. Al respecto, un docente señala:

Dirían Amartya Sen y Martha Nussbaum, que haya construido [la universidad] la capacidad para que el estudiante, los profesores, los empleados en general puedan vivir esa responsabilidad que es un compromiso muy fuerte, que supera la formación de sujetos para el trabajo.

Proyectos universitarios sobre RSU

Otra dimensión relevante fue saber qué proyectos han desarrollado los maestros en torno a la temática propuesta. Los resultados muestran que todos los participantes han emprendido acciones desde diferentes miradas y espacios.

Los docentes de la BUAP han establecido vínculos con organizaciones diversas que han constituido espacios para que los estudiantes pongan en práctica los aprendizajes de sus cursos; han buscado que haya una contribución respecto a las necesidades que tienen. Para ello, enseñan metodologías de acercamiento, en su caso, a sus beneficiarios o usuarios, para efectuar diagnósticos y atender, en la medida de las posibilidades, los problemas detectados.

Existen planes internos que han sido impulsados por la Facultad de Filosofía y Letras, en la que se encuentra el Colegio de Procesos Educativos, como Filosofía Verde y una investigación denominada responsabilidad social en los estudiantes desde la acción tutorial. También existen diseños desarrollados por los educandos con la guía de los docentes, o bien que llevan a cabo docentes y que involucran a algunos alumnos o egresados. Entre ellos se encuentran: temas de inclusión y exclusión social en el Centro Universitario de

Participación Social de la BUAP, así como el modelo socioeducativo para el mismo centro, trabajos con el Consejo Nacional de Fomento Educativo, acciones con el Internado Julián Hinojosa, el Programa de Educación Ambiental en el ejido de Santa Rita Tlahuapan, el de pedagogía hospitalaria, con la comunidad de Barranca Honda, con la Fundación JCONI, el Museo y la Fundación Amparo, sobre ciudadanía y jóvenes, y finalmente otro para el fortalecimiento del Programa de Educación para la Primera Infancia.

Una profesora señala que sus esfuerzos están centrados en el trabajo académico, en la formación de investigadores y de profesores, la de ciudadanos y la de profesionales responsables; es decir, están vinculados fundamentalmente con los impactos cognitivos (Vallaey, 2007). También menciona un proyecto con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, en el que participan profesores y estudiantes. Comentan que la universidad está participando en el proceso del reordenamiento urbano de la ciudad de Puebla y en el de peatonalización de las calles del Centro Histórico.

Los maestros de la UPAEP consideran que es importante abrir vínculos con la sociedad, vincularse con grupos y organizaciones, promover la participación conjunta: salir del aula. Mencionan que los estudiantes se involucran por voluntad propia en proyectos relacionados con diversas temáticas, como inclusión, cuidado del medio ambiente y proyectos educativos, entre otros. Un docente comenta que busca que sus estudiantes encuentren “una historia, una empresa que esté alineada a los objetivos de la ONU, que tenga... un impacto social”.

Algunos han trabajado en temas educativos y sociales de las organizaciones o comunidades. Cuando les toca asumir el papel de formador de docentes consideran importante promover que las intervenciones que se efectúen con los alumnos generen cambios atendiendo necesidades concretas de sus contextos. Incluso, en su formación conciben aspectos relacionados con la propia misión y orientación de la universidad, aplicados a esa otra realidad.

Un trabajo que desempeñan, que puede relacionarse con los impactos cognitivos de la RSU, es el desarrollo de investigaciones, ya que muchas veces los postulantes adquieren el grado según el promedio

obtenido en sus estudios, de manera que no requieren presentar tesis; sin embargo, los impulsan para que participen en congresos y otras reuniones académicas para difundir sus trabajos. Uno de ellos consistió en identificar las percepciones sobre la inclusión de personas con discapacidad que tienen los miembros de la propia universidad; éste se presentó en un foro y se hicieron entrevistas a una cantidad considerable de profesores. Se trató de una “búsqueda por desterrar la exclusión social, la discriminación y la inequidad”.

Los entrevistados piensan que, en lo general, la universidad no ha facilitado que ingresen las personas con discapacidad. Sin embargo, algunos estudiantes con esta condición, cuando egresaron, fueron a trabajar a empresas inclusivas o que buscan hacer inclusión laboral; el resultado fue muy valioso, porque les pidieron que propusieran mejoras que les permitieron mayor autonomía. Todas estas cuestiones están en el centro de los derechos humanos.

Además, este tipo de propósitos generó una sensación de bienestar a las alumnas involucradas, quienes buscaron incidir en la solución de problemáticas reales. Se empezó a discutir en el aula cuestiones relacionadas con la exclusión, como la pobreza, lo cual las llevó a pensar en políticas públicas para resolver esta situación. Con ello se puede apreciar que la RSU no sólo es activismo, sino que también es construcción de conocimiento.

Otro de los entrevistados trabajó en el Hospital del Niño Poblano, involucrando varias áreas de conocimiento como medicina, pedagogía, ingenierías, enfermería y tecnología educativa. Su labor allí consistió en atender una problemática social que, en este caso, eran los niños con cáncer provenientes de comunidades vulnerables y que, al sacarlos de la comunidad, dejaban de asistir a la escuela para poder recibir sus tratamientos, de manera que los estudiantes de medicina se encargaron de darles clases. A los niños internados se les enseñaba por medio de tecnología, conectándolos con otros que se encontraban en escenarios reales, con la idea de que, como parte de esa responsabilidad, los menores pudieran sentir que se hallaban en la escuela para que siguieran trabajando en su desarrollo. Otro grupo se encargó de la alfabetización y otro más del acompañamiento; es decir, se trató de cambiar un poco el ambiente, que resultaba

impactante para las familias y los alumnos, lo cual les ayudó a superar dificultades y a saber que pueden contribuir en gran medida con proyectos de gran impacto social.

Algunos profesores dijeron conocer otros planteamientos desarrollados en la institución, como el taller de tareas, además de impulsar tesis enfocadas a la atención de grupos o comunidades que necesitan algún tipo de apoyo en formación, desarrollo o capacitación.

Cabe señalar que la UPAEP trabaja con AIM2Flourish, una plataforma respaldada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y que permite a los educandos ingresar a empresas innovadoras con impactos positivos en el mundo; esta experiencia ha cambiado la visión de algunos alumnos sobre la proyección social de los perfiles profesionales. De este modo, se construyen experiencias innovadoras que aportan a su formación social.

Por otra parte, como se sabe, el servicio social en México es un requisito indispensable para que los estudiantes universitarios obtengan el grado; existen estos trabajos que evolucionan a tesis, trabajos formales y proyectos de investigación. Al respecto, cierta alumna efectuó un estudio en una escuela para ciegos y reorganizó el currículo, pero después diseñó un programa de educación musical a partir de una metodología específica que ella conocía y lo dejó funcionando.

Finalmente, es importante señalar que la UPAEP promueve que, en diversos puntos del desarrollo de los programas académicos, los estudiantes desarrollen proyectos con impacto social.

CONSIDERACIONES FINALES

El trabajo realizado reveló que los docentes tienen, en general, interés por el tema de la RSU. Sin embargo, no se cuenta con un marco común para desarrollarla. Los conceptos que paulatinamente se han elaborado sobre el tema están ligados a la formación y experiencia, tanto profesional como personal, de cada uno de ellos. También, en algunos casos, se notó la influencia de la filosofía institucional

que permea las acciones de la universidad y, por ende, las de los profesores.

En la mayoría de las respuestas, los maestros dejan ver sobre todo los impactos sociales y educativos, un poco menos los cognitivos y muy poco los organizacionales. Se puede considerar la necesidad de crear un marco común entre los profesores universitarios, que vinculen los fundamentos de la RSU y las filosofías institucionales que claramente expresan el tema en documentos estratégicos. Los profesores de la UPAEP reflejan un conocimiento amplio sobre generalidades de la filosofía universitaria, aunque las dos instituciones consideradas manifiestan su preocupación por los problemas emergentes y la necesidad de vincular a la universidad con las problemáticas sociales. Algunos vislumbran un área de oportunidad desde sus cursos, como espacios para desarrollar proyectos en y con la comunidad. Otros pocos consideran que la contribución debe ocurrir a partir de la excelencia académica y la promoción de la ciudadanía desde las estrategias áulicas.

Las instituciones asumen que su responsabilidad y su función van más allá de una mera formación técnica, pues su labor implica formar ciudadanos responsables, conscientes de la realidad que se vive cotidianamente y, en ese sentido, es indispensable que actúen en consecuencia, para no quedarse solamente en reflexionar y discutir los temas. En las entrevistas se habló precisamente de la importancia de abordar la RSU, reflexionar sobre ella, pero sobre todo convertirla en una praxis, lo cual permitiría analizar y proponer políticas públicas desde estos espacios.

En este sentido, la excelencia de los docentes puede apreciarse mucho más allá de los resultados que podrían arrojar instrumentos de medición estandarizados, al ver un amplio compromiso con la formación de los estudiantes y, más aún, con que los conocimientos adquiridos sean socialmente pertinentes, pues a través de ellos se atienden diversas necesidades sociales.

REFERENCIAS

- Ahumada-Tello, Eduardo, Rafael Ravina-Rípoli y Martha Elena López-Regalado, (2018), “Responsabilidad social universitaria. Desarrollo de competitividad organizacional desde el proceso educativo”, *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 18, núm. 3, pp. 1-30, <<https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v18n3/1409-4703-aie-18-03-359.pdf>>, consultado el 12 de mayo, 2019.
- Bain, Ken (2007), *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*, Valencia, Publicaciones de la Universitat de Valencia.
- Boelen, Charles (2009), “Responsabilidad social y excelencia”, *Viguera*, vol. 12, núm. 4, pp. 199-205, <<https://scielo.isciii.es/pdf/edu/v12n4/editorial.pdf>>, consultado el 3 de septiembre, 2021.
- Bolívar, Antonio y Katia Caballero (2008), “Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 46, pp. 1-10, <<https://doi.org/10.35362/rie4681894>>, consultado el 25 de noviembre, 2020.
- BUAP (s/f), Responsabilidad social universitaria, <<https://www.buap.mx/content/responsabilidad-social-universitaria>>, consultado el 28 de mayo, 2019.
- Cid-Sabucedo, Alfonso, Adolfo Pérez-Abellas y Miguel Ángel Zabalza-Beraza (2013), “Las prácticas de enseñanza realizadas/observadas de los mejores profesores de la Universidad de Vigo”, *Educación XXI*, vol. 16, núm. 2, pp. 265-296, <www.redalyc.org/pdf/706/70626451015.pdf>, consultado el 26 de noviembre, 2020.
- Escámez, Juan (2013), “La excelencia en el profesor universitario”, *Revista Española de Pedagogía*, núm. 254, pp. 13-27, <<http://revistadepedagogia.org/index...no.../586-la-excelenciaen-el-profesor-universitario>>, consultado el 26 de noviembre, 2020.
- García-Jiménez, Eduardo (2016), “Concepto de excelencia en enseñanza superior universitaria”, *Elsevier*, vol. 17, pp. 83-87, <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181316300754#bibl0005>>, consultado el 30 de mayo, 2019.
- Hirsch, Ana (2017), “Ética profesional y excelencia del profesorado”, *Memorias del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mé-

- xico, COMIE, <<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0193.pdf>>, consultado el 28 de noviembre, 2020.
- Jackson, Philip (1992), *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- Larrán, Manuel y Francisco Javier Andrades (2017), “Analysing the literature on university social responsibility: A review of selected higher education journals”, *Higher Education Quarterly*, vol. 71, núm. 4, pp. 302-319, <DOI:10.1111/hequ.12122>, consultado el 21 de mayo, 2019.
- Laudadío, Julieta (2014), “Excelencia docente, excelencia educativa. El profesor universitario, pieza clave de la mejora”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 66, núm. 1, número especial, <<https://doi.org/10.35362/rie661303>>, consultado el 25 de mayo, 2019.
- Luna Miranda, Ana Bertha (2017), “Indicadores de excelencia académica, la perspectiva de estudiantes de posgrado”, *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, vol. 8, núm. 1, pp. 61-73, <<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/59816/254-1346-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>, consultado el 30 de mayo, 2019.
- Navas, María Eugenia y Zilath Romero (2016), “Responsabilidad social universitaria: impactos de la Universidad Libre, sede Cartagena, en su gestión socialmente responsable”, *Saber, Ciencia y Libertad*, vol. 11, núm. 1, pp. 187-196, <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5847015.pdf>>, consultado el 18 de mayo, 2019.
- Ojalvo, Victoria y Laura Curiel (2015), “La formación integral del estudiante y la formación continua de los profesores en la educación superior cubana: el papel de la responsabilidad social universitaria (RSU) en su consecución”, *ECPS Journal*, vol. 12, <<https://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/921/734>>, consultado el 30 de noviembre, 2020.
- Shulman, Lee (1986), “Those who understand: Knowledge growth in teaching”, *Educational Researcher*, vol. 15, núm. 2, pp. 4-14, <<http://links.jstor.org/sici?sici=0013-189X%28198602%2915%3A2%3C4%3ATWUKGI%3E2.0.CO%3B2-X>>, consultado el 25 de mayo, 2019.
- UPAEP (s/f), Política de responsabilidad social universitaria, <<https://upaep.mx/identidad/politica-de-responsabilidad-social-universitaria>>, consultado el 28 de mayo, 2019.

- Vallaey, François (2007), *Responsabilidad social universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente*, México, ITESM-Programa para la formación en Humanidades, <http://www.bibliotecavirtual.info/wp-content/uploads/2011/12/Responsabilidad_Social_Universitaria_Francois_Vallaey.pdf>, consultado el 20 de mayo, 2019.
- Valle, Yamaru y Claudia Milena Pérez Peralta (2016), “La responsabilidad social universitaria: emprendimiento sostenible como impacto de intervención en comunidades vulnerables”, *Revista Escuela de Administración de Negocios*, núm. 81, julio-diciembre, pp. 1-19.
- Vera, Luis, María de Lourdes Gómez, Yaneth Coromoto y Lorehny Perozo (2012), “La docencia en el marco de la responsabilidad social universitaria”, *Opción*, vol. 28, núm. 68, pp. 257-272, <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4226320.pdf>>, consultado el 30 de noviembre, 2020.

UN MODELO HOLÍSTICO DE EXCELENCIA PARA LAS BUENAS PRÁCTICAS EN LAS TUTORÍAS DEL BACHILLERATO

Víctor León-Carrascosa

María José Fernández-Díaz

INTRODUCCIÓN

Este capítulo muestra las buenas prácticas que llevan a cabo los profesores que tienen a su cargo la coordinación de las tutorías en todos los planteles de bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que buscan el desarrollo integral de los estudiantes. Se pone especial énfasis en las competencias que el docente debe integrar, como son conocimientos, habilidades, motivos, valores y actitudes. El estudio se basó en un programa de entrevistas, y da cuenta de las cualidades que contribuyen a la práctica de la excelencia educativa y a la forma en que se transmiten los conocimientos. En este sentido, la tutoría se convierte en una herramienta fundamental de las instituciones y sus docentes para mejorar sustancialmente tanto la calidad como la pertinencia y la equidad del proceso escolar. Se valora especialmente la gestión y planificación de la acción tutorial, considerada como parte fundamental de los procesos de mejora de cada uno de los elementos que componen la acción educativa, que posibilita el planteamiento de nuevos planes estratégicos para el progreso continuo de los alumnos del nivel medio superior.

La tutoría en la UNAM es un elemento clave y determinante para toda su comunidad, especialmente para la formación de los estudiantes. Tal y como señala la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2002), la UNAM es reconocida en el ámbito internacional como la institución pionera

en este tipo de experiencias. Sin embargo, su incorporación en los bachilleratos es más reciente. Esto hace que los estudios sobre su funcionamiento sean muy relevantes, ya que nos permite consolidar su uso desde el inicio, garantizando los diversos parámetros de calidad y excelencia educativa que convergen en la educación superior.

La institución tiende cada año a perfeccionar sus programas institucionales de tutorías con el propósito de apoyar a los estudiantes en su formación académica y formativa en beneficio de su proceso de madurez y desarrollo psicosocial mediante la figura del tutor (Arraiga, 2013). Es por ello que el presente capítulo aporta información práctica sobre la propuesta de un modelo teórico para evaluar el funcionamiento de la acción tutorial en los centros educativos.

EL PAPEL DE LA TUTORÍA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS: HACIA UN MODELO DE CALIDAD Y EXCELENCIA

La tutoría y la orientación son considerados factores claves de la excelencia educativa. La primera es una práctica educativa inherente a la función docente. Además, como señala Cruz (2018,) se constituye en uno de los temas más relevantes de la educación, siendo un indicador crucial de la práctica docente y de la participación de los estudiantes. Se centra en los aspectos formativos que propician un mejor desarrollo integral de las personas. En este sentido, la ANUIES (2002), en relación con los derechos de los alumnos que establece la Universidad Complutense de Madrid (UCM), señala la importancia de que los estudiantes sean asistidos y orientados individualmente en el proceso de adquisición de conocimientos mediante el establecimiento de dicha acción. Este aspecto resalta el protagonismo que debe tener en la educación, tal y como se puede observar en la siguiente afirmación:

La tutoría contribuye a elevar la calidad del proceso formativo de los alumnos en los ámbitos académico, personal y profesional, mediante estrategias de atención individuales y grupales que complementen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, se la concibe como un

proceso continuo, cuya finalidad es el desarrollo integral de los estudiantes para dar respuesta a las necesidades que van surgiendo a lo largo de su trayectoria académica. Asimismo, la tutoría es un proceso intencional que cuenta con objetivos concretos, estrategias para llevar a cabo las acciones, así como la evaluación (Cruz, 2018: 26).

Requiere de una relación de confianza entre el tutor y los estudiantes para favorecer los aprendizajes de distinto tipo, partiendo siempre de las características particulares y distintivas de cada estudiante (Martínez *et al.*, 2016). Existen diferentes niveles de responsabilidad en su desarrollo. Como indican González-Benito y Vélaz de Medrano (2014), esta acción debe ser tratada como un trabajo de equipo en la que el tutor es el coordinador y responsable del grupo-clase, pero no el único responsable, ya que los demás agentes educativos pueden y deben desempeñar también su labor en ese aspecto. En este sentido, la práctica de la tutoría aporta grandes beneficios en las diferentes etapas educativas, tanto en el desarrollo integral de los educandos como en las formas de hacer del profesorado, sea éste tutor o no.

De esta manera, los docentes cuentan con diferentes atributos y características que marcan la diferencia en la práctica educativa y tutorial, siendo reconocidos de excelencia en los diferentes contextos y realidades en los que se lleva a cabo la educación superior. Jerez, Orsini y Hasbún (2016) señalan en su estudio cómo las competencias y cualidades de los docentes permiten una mejora de la orientación de la educación, determinando tres tipos de competencias genéricas de excelencia: actitudinales, comunicativas y personales. En cada una de ellas es de gran relevancia el papel que desempeñan los tutores en el desarrollo de su función, en especial, en la atención, apoyo y motivación de los estudiantes (Monereo y Domínguez, 2014).

La práctica adecuada de las tutorías permite guiar los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de formación de los estudiantes orientados a entender su propio aprendizaje y la manera en que influye la docencia en ellos mismos. Esta idea visibiliza la práctica de la excelencia en la enseñanza con la intención de mejorar el uso de la creatividad de los docentes y el empleo de una evaluación sis-

temática de los procesos educativos en las diferentes comunidades educativas (Bolívar y Caballero, 2008) que permita un desarrollo integral de los estudiantes.

En este sentido, la tutoría se convierte en una herramienta clave de la que disponen los centros educativos y los propios docentes para mejorar sustancialmente tanto la calidad como la pertinencia y la equidad del proceso educativo. Su desarrollo en los centros es primordial y por ello se considera necesario destacar su importancia, así como la necesidad de generar nuevos proyectos de investigación y de evaluación para poder profundizar en los diversos aspectos que involucran las tutorías. Lo es también poner de manifiesto sus debilidades y fortalezas y encontrar evidencias que muestren su eficacia en la formación de los alumnos, así como los factores de éxito que permitan en un futuro generar escenarios adecuados. De este modo, se requiere, entre otros elementos, establecer procedimientos para detectar evidencias de la actividad tutorial sobre el conocimiento de los avances y resultados de su funcionamiento. Por otro lado, de ser necesario, se habrán de modificar las acciones que se desarrollan en los centros, especialmente en relación con los protagonistas más directos, los docentes y los estudiantes, con la finalidad de cubrir las necesidades en la formación integral del alumnado.

Por ello, en este capítulo se presenta la propuesta de un modelo de calidad y excelencia de la tutoría denominado *modelo holístico de la acción tutorial* (MHAT), que integra un buen número de aspectos que afectan, directa o indirectamente, la labor del profesorado en sus funciones y que permite definir el funcionamiento de la acción tutorial en los bachilleratos de la UNAM por parte de los coordinadores de tutorías de cada plantel, analizando las características principales del modelo teórico.

MODELO MHAT

Este modelo parte de la fundamentación teórica que sustenta el estudio empírico de nuestra investigación. De este modo, de acuerdo con la literatura consultada (Alegre, Guzmán y Arvelo, 2017; Álvarez,

2017; Bisquerra, 2012; Expósito, 2014; García-Nieto, 2011; Grañeras y Parras, 2009; González-Benito y Vélaz de Medrano, 2014; Jerez *et al.*, 2016; León-Carrascosa y Fernández-Díaz, 2019; Martínez *et al.*, 2016; Pantoja, 2013; Pérez-Cusó, Martínez y Martínez 2015; Repetto, 2009; Urosa y Lázaro, 2017; Youde, 2016) y nuestra propia experiencia, se ha tratado de generar una estructura de cuatro dimensiones que abarca los siguientes aspectos sobre la práctica tutorial en los centros: planificación, funciones del tutor, desarrollo y evaluación, marcando los parámetros de calidad y excelencia educativa de la tutoría que se justifican a continuación.

En la primera dimensión, planificación, se concretan los criterios y procedimientos para la organización y funcionamiento de las tutorías en los centros educativos, incluyéndose los objetivos y líneas de actuación que se desarrollarán con los estudiantes. La intención principal es ajustar el proceso educativo a las características y necesidades de cada uno de ellos, así como facilitar su integración y participación a través de un seguimiento personalizado, con el objetivo de que aprendan a tomar decisiones de forma autónoma y racional. Por tal razón, se diseña un documento que da respuesta de forma planificada a las características que engloba la tutoría en un centro educativo mediante una propuesta consensuada que recoja la organización, gestión y toma de decisiones. Para ello, su planificación debe estar relacionada con el proyecto educativo del centro, partir de las propuestas que aparecen en la memoria de cursos anteriores, siendo percibida la orientación y la tutoría como una unidad dentro de la organización y funcionamiento y no como algo improvisado y aislado. Asimismo, el profesorado tiene que ser consciente de la importancia de planificar su tarea educativa, ya no sólo la académica sino la formativa de su propia especialidad.

En cuanto a las funciones del tutor, generalmente las investigaciones recogen tres tipos, las centradas en el alumnado, en la familia y en el profesorado. Aquí el tutor representa una figura influyente en las relaciones y las formas de enseñar. Posee cualidades que permiten dar respuesta a cuestiones de diverso tipo (escolares, personales o profesionales). Igualmente, presentan altos valores emocionales que, junto con el apoyo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, estimulan a

su vez el desarrollo personal y profesional. Debe ser responsable en su ejercicio tutorial y el conocimiento añadido que esto conlleva sobre su profesión y su madurez personal y emocional, ya que su cometido dentro de la acción tutorial es guiar a otras personas.

Asimismo, las funciones con las familias son de gran importancia para el desarrollo integral de los estudiantes. Debe mantener un contacto activo con las familias, ya sea mediante reuniones informativas sobre el progreso educativo de sus hijos, o para fomentar la participación de las mismas en el centro y su implicación en actividades. Todo ello permite que la relación y comunicación entre la familia y la escuela sean un gran aliado en el progreso de sus estudiantes. Por otro lado, la colaboración con el resto del profesorado que interviene con el grupo de estudiantes mejora en la adecuación de las programaciones en función de las necesidades de los mismos. El hecho de reunirse por grupos de trabajo permite detectar problemas académicos y disciplinares entre los alumnos, reportar información sobre las carencias que muestran en su desarrollo personal, académico y profesional, mediar de manera adecuada entre conflictos de los alumnos y de alumnos y profesores, analizar el desarrollo de actividades formativas sobre el sentido de la tutoría, entre otros.

En la segunda dimensión, desarrollo, los estudios denotan mayor empleo de programas educativos que surgen por las necesidades de sus estudiantes y la realidad social del centro al que pertenecen. De este modo, existen numerosos programas sobre la promoción de la igualdad y el respeto a la diversidad socioafectiva y sexual, la igualdad de género, las relaciones en pareja, la prevención del consumo de drogas, etcétera. Empero, se deben tener presentes otros tipos de programas quizá menos llamativos pero muy importantes para su progreso personal, tales como la formación en valores, la educación emocional, el desarrollo de habilidades para la vida, etcétera. Por otro lado, la parte académica no sólo se centra en la adquisición de conocimientos, sino también en un ejercicio más dirigido a la escucha activa, ayudando a los estudiantes a reflexionar y a organizarse mediante actividades que promuevan el desarrollo profesional y académico.

Por último, la evaluación de las tutorías debe ser parte de todo el proceso, ya que es una herramienta que permite retroalimentar, mo-

dificar o adaptar la acción tutorial a las características de cada centro educativo y de sus estudiantes, al tiempo que ayuda a una mayor efectividad, eficacia y funcionalidad. En este sentido, la evaluación permite comprobar los efectos que se producen en los procesos educativos, en los sujetos y en el conjunto de la comunidad educativa, obteniendo información constante para analizar los diferentes aspectos de la acción tutorial que han resultado satisfactorios, los que se precisa reforzar y aquellos que se requiere modificar o introducir para las distintas etapas, enseñanzas o programas impartidos en el centro.

Cabe destacar que la evaluación es una práctica colaborativa de todos los que intervienen en su elaboración, diseño y aplicación, y que se caracteriza por ser procesual, formativa y continua. Asimismo, los estudiantes y sus familias tienen mucho que aportar; nadie está exento de su papel, sino que cada miembro de la comunidad educativa tiene responsabilidades individuales y compartidas durante su desarrollo. Así, pues, la evaluación facilitará conocer aquello que funciona y lo que falta por mejorar.

METODOLOGÍA

La investigación sigue un enfoque cualitativo de corte descriptivo. Se trata de profundizar en los estudios sobre la influencia de las prácticas docentes e investigadoras en la tutoría.

En este sentido, se elaboró una guía de entrevista con el fin de conocer el funcionamiento de la acción tutorial en los centros educativos que comprende las cuatro grandes dimensiones que refleja la fundamentación teórica: planificación, funciones del tutor, desarrollo y evaluación, y que conforman el modelo de calidad y excelencia de la tutoría denominado MHAT. Así pues, se exponen las cuatro principales preguntas en que se centra el estudio: ¿Cómo se lleva a cabo la planificación de las tutorías al principio y durante el curso académico? ¿Cuáles son las principales funciones que el tutor desarrolla en el centro educativo? ¿Qué tipo de programas y actividades se realizan desde el trabajo de las tutorías (en el aula, en el

centro...)? ¿Qué aspectos se evalúan en las tutorías y cuáles son las acciones que la evaluación proporciona para su mejora?

Caracterización de los participantes

La población del estudio está conformada por coordinadores de tutorías de las dos modalidades de bachillerato de la UNAM, concretamente, cinco planteles de los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) y nueve de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Cada centro cuenta con un coordinador general y dos coordinadores de horario: uno matutino y otro vespertino. El muestreo fue incidental, siendo la participación de los sujetos voluntaria, obteniendo una muestra de 24 coordinadores, 15 de los CCH y nueve de la ENP.

Procedimiento

La recogida de datos dependía de la disponibilidad, interés y rapidez de los centros educativos. La realización de las entrevistas se llevó a cabo durante los meses de febrero y marzo de 2019. En primer lugar, se contactó con las direcciones generales de las dos modalidades de bachillerato (CCH y ENP) y sus respectivas coordinadoras generales de tutoría. Se ofrecía información del objetivo de la investigación, garantizando la confidencialidad y anonimato de los centros y sus participantes. Una vez aprobado el estudio, se estableció la manera de recoger la información y los días para la realización de las visitas.

Tras la finalización de cada una de las entrevistas y sus transcripciones, se realizó el pertinente análisis cualitativo, partiendo de las cuatro dimensiones (planificación, funciones del tutor, desarrollo y evaluación) del MHAT mediante un análisis tanto vertical (se agrupan todos los fragmentos de respuestas de los textos a cada una de las dimensiones) como horizontal (la información de cada dimensión se divide en subcategorías).

RESULTADOS

Planificación de la acción tutorial

Esta dimensión recoge aspectos esenciales que tener en cuenta para la puesta en marcha de la acción tutorial en cualquier momento que se inicie su proceso. Además, posee diferentes particularidades que dependerán de las características del centro a la hora de decidir cuándo es el momento adecuado de implantarlas. En este sentido, se han evidenciado dos subcategorías:

a) Análisis de la realidad, que hace referencia al conocimiento interno y externo del centro educativo y sus protagonistas. Esta categoría coincide con los estudios que marcan como aspecto de excelencia el conocimiento de los estudiantes por parte de los profesores durante los cursos académicos (Jerez *et al.*, 2016). Como ejemplo de las respuestas de los entrevistados, tenemos:

Se realizó una reunión en la cual plantearon necesidades detectadas en los alumnos, indicando que las intenciones del programa principalmente son las de abatir el rezago académico y [la] deserción en el bachillerato y elevar la calidad de los aprendizajes de los alumnos, mediante el acompañamiento de los tutores (entrevista ENPI6).

Por otro lado, se observa la coordinación en el diseño de los programas de tutorías como un factor de excelencia en la respuesta educativa por parte del profesorado (Urosa y Lázaro, 2017).

Nos reunimos los coordinadores del programa, el director y la secretaria académica del plantel para hacer una planeación del programa previo al inicio del ciclo escolar, partiendo de las necesidades de nuestros alumnos y tutores. Se toman en cuenta los datos que arroja el examen médico automatizado (EMA) y las evaluaciones y reportes de nuestros tutores (entrevista ENPI8).

Cada tutor ve las habilidades y carencias de su grupo para brindar las herramientas necesarias y realizar un excelente acompañamiento académico (entrevista CCH8).

Los profesionales entrevistados señalan como base la evidencia obtenida en cursos anteriores, atendiendo a la práctica tutorial y los resultados académicos. Así pues, la excelencia educativa valora la función social (calificadora, certificadora) de la profesión docente; sin embargo, es clave seguir avanzando en la función pedagógica de las personas hasta atender su desarrollo integral (Sanz, González y López, 2017).

Se realiza un Plan de Acción del centro, con base en la experiencia de los años anteriores. Se recoge información durante el Seminario Permanente que realizamos en el plantel. Tomamos en cuenta las estadísticas de rezago, abandono y bajo rendimiento, así como de eficiencia terminal y alumnos de alto rendimiento. Las necesidades son diversas, dependiendo del grado, del turno, del género, de la situación socioeconómica, etcétera (entrevista CCH3).

Por último, se destaca la formación del profesorado como necesidad fundamental para garantizar el éxito en la práctica tutorial (Quijada, 2019).

Es importante identificar las necesidades de los profesores para su capacitación y poder dar los cursos referentes a las necesidades vividas en plantel, de acuerdo a la problemática que se esté viviendo en el mismo, y a los intereses de los profesores. Algunos profesores ya tienen experiencia en tutorías, sin embargo es importante que se estén capacitando y retomando temas ya vistos con anterioridad debido a que cada año se tienen nuevas generaciones, nuevas problemáticas y, sobre todo, diferentes mentalidades y cambios que tiene la sociedad hoy en día (entrevista ENP22).

b) Diseño de la acción tutorial: se refiere a los aspectos esenciales que se marcan al principio del curso, facilitando el diseño y elaboración del documento que planifica y guía la tutoría. Bain (2007) destaca la necesidad de contar con los mejores profesores desde el planteamiento de la planificación educativa, haciendo referencia a tres preguntas: saber qué, saber cómo y saber por qué; ello con la

intención de generar aprendizajes más relevantes y significativos dentro y fuera del aula.

Sí se cuenta con un documento, el Plan de Acción Tutorial; se observa que en él sólo se pone atención en la reprobación, el abandono, la eficiencia terminal, problemas internos en los grupos, problemáticas relacionadas con los profesores (entrevista ENP17).

[...] se recaba información del trabajo de la Coordinación del plantel, del trabajo de cada tutor, tanto en la tutoría grupal como en la individual (entrevista CCH9).

El PAT, en términos generales, contiene de forma detallada cómo se lleva a cabo el programa de tutoría, sus objetivos, filosofía, acciones, límites, niveles de intervención, que es la preventiva y remedial, tipos de tutoría, que es la grupal e individual, el perfil y las funciones que tiene el tutor (entrevista ENP19).

Cada tutor grupal construye su propio plan de acción, así como cada tutor individual hace lo mismo con cada alumno tutorado (entrevista CCH6).

De igual modo, en su práctica se tiene en cuenta la previsión de actividades y el contar con protocolos que marquen las directrices generales para la actuación socioeducativa. Tales aspectos son valorados por Martínez, Pérez-Cusó y Martínez (2018) como elementos de eficacia en la atención del desarrollo global de los estudiantes.

Se describen todas y cada una de las actividades a desarrollar en el ciclo escolar; éstas incluyen asignación, ratificación de profesores-tutores, coordinadores de tutoría grupal e individual, turnos matutino y vespertino, conferencias, talleres, cursos que apoyen al trabajo del profesor-tutor en el transcurso del año escolar; sin embargo, es necesario mencionar que se van realizando diversos ajustes, por diferentes situaciones o necesidades (entrevista CCH1).

Existen protocolos ya hechos por la UNAM que debemos seguir. Cuando, por ejemplo, existe un problema psicosocial, los alumnos son canalizados a través de las autoridades. Protocolos a seguir cuando hay una agresión de violencia de género, etcétera (entrevista ENP21).

Funciones del tutor

En esta dimensión, se observan los tres agentes principales que participan en la acción tutorial y que el tutor debe aunar en la práctica docente mediante actuaciones específicas que pretenden el desarrollo integral del alumnado. Para ello, se exponen cada una de las actuaciones a modo de subcategorías subyacentes en la dimensión, señalando la actuación del docente como parte de la calidad educativa desde una perspectiva de guía y mentor de la función docente (Jerez *et al.*, 2016):

a) Actuaciones con el alumnado, que pretende abordar aspectos esenciales de los estudiantes, de manera individual y grupal, tales como:

El tutor tiene la función de acompañar al alumno, brindarle información, como son servicios en el plantel, apoyo psicopedagógico, reglamento, etcétera; orientación relacionada con los apoyos académicos, como son asesorías, orientación vocacional, acerca de cómo resolver los problemas a los que se enfrentan, canalización, en caso de que el tutor desconozca algún mecanismo para orientar al estudiante. También tiene la función de formar a los tutorados, ayudando a detectar algunas problemáticas en el aprendizaje (entrevista CCH3).

Orientar, informar y mediar entre los alumnos y sus profesores de asignatura. También tiene la capacidad de canalizar a los alumnos a las instancias correspondientes dentro del plantel, dependiendo de las problemáticas que se le presenten (entrevista ENP24).

No obstante, la atención individualizada del alumnado forma parte de los programas de excelencia educativa que son recogidos en las instituciones educativas (Sanz *et al.*, 2017), lo que es patente en las respuestas de nuestros participantes:

Su función es básicamente de acompañamiento académico y emocional hacia el alumno; mantenerse actualizado e involucrado con el programa y reportar cada término del bimestre, las actividades que realizó con los tutorados (entrevista ENP20).

El acompañamiento en su estancia académica, proporcionando información con respecto a asesorías, manejo de tiempo, agenda, hábitos de estudio, ayuda y canalización psicológica (en caso de requerirla) (entrevista CCH7).

b) Actuaciones con las familias, que determinan la forma de participación e información que los tutores establecen con las familias de su grupo de estudiantes. No obstante, desde la excelencia educativa es fundamental que los docentes cuenten con habilidades para orientar a las familias en el acompañamiento de sus hijos durante todo el proceso educativo y no tan sólo en momentos puntuales (Sánchez, Reyes y Villarroel, 2016).

La primera actividad que se realiza con los padres de familia es al inicio del ciclo escolar en una actividad llamada Semana de Bienvenida, en donde se le da a conocer a los padres de familia el programa de tutoría del plantel y se les invita a estar en contacto directo con los tutores a lo largo del ciclo escolar (entrevista ENP20).

[...] los tutores, dependiendo del aprovechamiento académico de los alumnos, convocan a junta de padres de familia o, en algunos casos extraordinarios, el tutor cita por separado a los padres de familia cuando detecta que el tutorado presenta materias reprobadas u otra situación; de tal forma, el tutor y padres en conjunto buscan estrategias de apoyo para que los alumnos continúen sus estudios de manera correcta y puntual (entrevista CCHI1).

c) Actuaciones con el resto del profesorado, que refleja tres características: análisis, coordinación y seguimiento del grupo de estudiantes. Se aboga por la colaboración de los diferentes profesionales como signo de calidad educativa (López, 2017).

El tutor se acerca al coordinador para hacer el análisis de alguna problemática presentada. Existe la disposición de los coordinadores para brindar el apoyo y canalización, en caso necesario, tratando de que el tutor no tome decisiones que no le corresponden. El tutor es el que se encarga del seguimiento (entrevista CCHI3).

Un aspecto relevante en esta pregunta es que el tutor debe ser respetuoso con sus demás colegas, enfatizando siempre que brindará a los tutorados estrategias de manejo de conflicto, organización del tiempo, revisión de reglamentos, entre otros aspectos, los cuales los apoyarán en sus diversas materias [...] además, cuando el profesor tiene una situación con el grupo, se pide al tutor que hable con ellos para saber qué está sucediendo y entre los dos apoyar, solucionar [y] orientar a los tutorados (entrevista ENPI9).

Desarrollo de la acción tutorial

Se centra en la parte práctica que facilita la confección de la acción tutorial en los centros educativos, recogiendo posibles programas y actividades que se desarrollan en los centros. De igual modo, se establecen dos subcategorías de análisis, siendo valoradas de manera positiva como parte de un buen rendimiento académico de los estudiantes y asociadas a una mayor eficacia de la tarea educativa (Laudadío, 2014):

a) Programas educativos y actividades: se centran en las diferentes acciones dirigidas al desarrollo integral del alumnado, con el objetivo de crear una adecuada identidad personal (las habilidades sociales, la educación para la salud, la toma de decisiones, la autonomía, la igualdad de género, etcétera). Las actividades que se desarrollan van destinadas tanto a profesores como a estudiantes, primando la acción formativa en los planteles.

un taller para los tutores relacionado con la búsqueda de información, utilizando las plataformas de la Biblioteca de la UNAM (BIDI UNAM), y en el plantel se impartió un taller de estrategias de aprendizaje en el cual los alumnos han mostrado gran interés. Conferencias para alumnos relacionadas con la orientación vocacional por las necesidades de los alumnos de obtener mayor información para escoger área en sexto año y confirmar la carrera que desean estudiar (entrevista ENPI6).

Las principales actividades que se realizan en la tutoría son: entregar evaluaciones parciales, dar información específica si así lo requiere

su grupo, orientar y canalizar, de ser necesario. También participa en talleres para los alumnos en actividades específicas, de temas diversos. Por otra parte, también participa en seminarios, talleres y encuentros de temas diversos para su actualización como tutor (entrevista CCHI2).

Con los tutores se lleva a cabo un seminario permanente de tutorías, un encuentro de tutores de los planteles, cursos de actualización (entrevista ENPI8).

En esta línea, se resalta la manera en que el proceso de enseñanza, aprendizaje y formativo se centra en el estudiante, proporcionando un valor añadido a la práctica docente y tutorial, ya que favorece el desarrollo autónomo del alumnado (León-Carrascosa y Fernández-Díaz, 2019).

En los estudiantes, se hace un ciclo de conferencias sobre temas enfocados a las necesidades de los adolescentes (entrevista CCHI4).

[...] tiene muchos programas que ofrecer: Asesorías Académicas, Jóvenes hacia la Investigación, Olimpiada al Conocimiento, Dominó Tic Tac, Concursos, Estaciones Meteorológicas, Feria de las Ciencias, Modelo de Naciones Unidas, Jornadas Europeas, etcétera. En estos programas, los tutores animan a participar a los tutorados y los asesoran para ello. O bien, simplemente los canalizan, llevando un seguimiento (entrevista ENP23).

b) Recursos tecnológicos: define el uso de aquellos vinculados con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que se realizan en la acción tutorial, desde el empleo de medios audiovisuales y tecnológicos, la interacción y uso de herramientas web, hasta el predominio de una plataforma privada para el contacto y la información con los destinatarios principales (familia y alumnado).

Estos son ejes dentro del trabajo tutorial; en este caso, los profesores-tutores hacen los reportes de seguimiento en línea con los Formularios Google, [que] son tres en el ciclo escolar. La comunicación con tutores, coordinadores y autoridades siempre se hace por correo electrónico. El trabajo se hace en Google Drive para la realización de todas y cada una

de las actividades que se hacen en conjunto con Coordinación General, coordinaciones de turno y técnicos de apoyo (entrevista ENP23).

[...] la comunicación de los tutores con los tutorados y los padres de familia. Para los cursos en línea en la formación de tutores. Los más usados: Word, Excel, Power Point, las redes sociales, internet, etcétera (entrevista CCH10).

Se digitalizó el informe de tutorías que se entrega al terminar cada periodo escolar para facilitar el manejo de la información con los tutores. Para mantener comunicación con [ellos] se utiliza generalmente el correo electrónico y la página del PIT. También se utilizan las TIC para capacitación de tutores como de tutorados (cursos) (entrevista ENP19).

Un factor clave en la sociedad actual y que forma parte de la excelencia docente es la incorporación de las tecnologías en las organizaciones educativas y formativas, desde la perspectiva del desarrollo digital de las mismas (Ghomi y Redecker, 2018). Esta característica aún no se ha consolidado en las prácticas tutoriales, pero existen diversas iniciativas que permiten marcar la senda correcta:

Como apoyo para el tutor, le puedo mencionar algunos recursos tecnológicos que utilizan para su práctica tutorial: uso de las redes sociales, videos de YouTube, uso de WhatsApp, aulas virtuales, sistema de registro en línea de las actividades realizadas a lo largo del ciclo escolar. Dichos recursos tecnológicos son un apoyo para el tutor, ya que no contamos con descarga de horas ni de un horario fijo para realizar las actividades (entrevista CCH5).

Tenemos una página del programa y ahí tenemos un foro con los tutores para estar en permanente comunicación, y ahí mismo se sube material de apoyo hacia el trabajo que realiza el tutor. Durante los seminarios permanentes también se han llevado a cabo actividades en línea con los tutores (entrevista ENP22).

Evaluación de la acción tutorial

Por último, recogemos los diferentes aspectos que se tienen en cuenta para la realización de la evaluación en las tutorías. Como señalan Jerez *et al.* (2016) y Laudadio (2014), es importante la coherencia de los procesos evaluativos con los procesos de enseñanza, aprendizaje y formativos de los estudiantes, con la intención de conocer los diferentes criterios y procedimientos en torno a la evaluación.

Los aspectos que se evalúan son: respeto hacia el alumno, si tuvo tiempo el tutor para la tutoría, las relaciones entre el grupo, solución de problemas, planeación de actividades escolares, estrategias y hábitos de estudio, motivación, sobre actividades que mejorarán las calificaciones (entrevista CCH2).

Existe un registro de evaluación del PAT, que consta de preguntas como su conocimiento, difusión, el apoyo de las autoridades académicas, la vinculación que existe entre el PAT y la entidad académica, programas institucionales y servicios de la entidad académica. Si se cuenta con programas de formación y actualización de profesores existente en el plantel, si se cuenta con espacios para realizar la función de coordinación, si se cuenta con espacios para la tutoría individual (entrevista ENPI6).

Los alumnos realizan la evaluación del programa de tutoría, en relación al trato con respeto de parte del tutor en las sesiones de tutoría, fomento de relaciones cordiales en el grupo, interés y apoyo al grupo frente a los problemas, planeación de actividades escolares del grupo, orientación sobre estrategias y hábitos de estudio, motivación para el desarrollo personal y escolar del grupo y, finalmente, evalúan el trabajo del tutor; se le pregunta si fue favorable (entrevista ENP21).

Dicho proceso evaluativo se realiza en distintos momentos y diferentes formas que facilitan el seguimiento y la funcionalidad de las tutorías (Ponce, Aceves y Boroel, 2020), tales como:

Se evalúa el programa en general por medio de un cuestionario y también el trabajo de cada tutor, también por medio de unos cuestionarios, tanto para la tutoría individual como la grupal (entrevista CCH6).

Hay un formato especial donde los alumnos evalúan al tutor. También, al final del Seminario Permanente se realiza una evaluación, tanto del seminario como del programa. Cada tutor, ya sea individual o grupal, también realiza, al final del proceso, una evaluación y autoevaluación del programa y su trabajo (entrevista ENP23).

Con la finalidad de transformar la realidad educativa, a través de los resultados obtenidos se retroalimenta y mejora la práctica educativa (González-Benito y Vélaz de Medrano, 2014):

Implica modificar acciones que promuevan una mejora en el programa, detectar fortalezas y debilidades de todos los involucrados en el proceso (entrevista CCH3).

El proceso de evaluación lo tomamos para realimentar a los tutores y sensibilizarlos, tanto en la docencia como el ser tutores (entrevista CCHI).

[...] se hace un seguimiento del trabajo tutorial y vemos, analizamos, ponderamos entonces la opinión de los jóvenes, y desde ahí se hacen modificaciones al trabajo, tanto de tutores y tutorados (entrevista ENP18).

CONSIDERACIONES FINALES

Los resultados han permitido mostrar las características de excelencia y calidad de la tutoría a raíz de la valoración del MHAT en cuanto al funcionamiento de las tutorías en los centros educativos efectuada por los coordinadores generales de tutorías de los bachilleratos de la UNAM. Dicha valoración se ha fundamentado teóricamente y teniendo en cuenta cuatro dimensiones: planificación, funciones del tutor, desarrollo y evaluación. Se trata de una definición de la acción tutorial relevante y actual, apoyada por un planteamiento teórico que se refleja en la acción educativa y en las prácticas del profesora-

do ligadas a la excelencia educativa, como se puede observar en las siguientes conclusiones.

Los centros manifiestan que el trabajo de las tutorías va encaminado a apoyar el rezago académico, la deserción estudiantil y la mejora del aprendizaje formativo de los estudiantes. Con ello, los coordinadores de tutoría valoran especialmente el análisis previo de la realidad como parte esencial de la acción tutorial, manifestando un alto conocimiento sobre la importancia de basarse en las necesidades de los estudiantes y del profesorado, así como en el trabajo realizado en años anteriores.

Asimismo, señalan diferentes características con las que cuenta el documento que organiza las tutorías en los planteles, tales como explicación detallada de cómo se debe llevar a cabo el programa, sus objetivos, filosofía institucional, acciones y niveles de intervención (más énfasis a la preventiva y remedial), la descripción de actividades para el desarrollo integral de los estudiantes, el tipo de tutorías, el perfil y funciones del tutor, entre otras. No obstante, en otros centros manifiestan que el documento pone más énfasis en la reprobación, abandono escolar, eficiencia terminal, problemas internos en los grupos y de los profesores. Además, los coordinadores confirman la existencia de diversos protocolos que son promovidos por la UNAM sobre temas específicos (problema psicosocial, agresión, violencia de género, etcétera) y la forma de actuación y canalización de los mismos.

Las funciones del tutor con el alumnado son principalmente de seguimiento, centrándose en orientar, informar y mediar en el grupo con el profesorado y, en ocasiones, con los padres de familia. Así pues, los coordinadores indican que los tutores suelen mantener contacto con las familias sobre cuestiones relacionadas con la conducta y el rendimiento de sus hijos, siendo el motivo principal la reprobación de asignaturas. También destacan diferentes acciones que se realizan con las familias, atendiendo a las necesidades y situaciones de cada estudiante, con la finalidad de que éstos continúen sus estudios de manera correcta y puntual.

Los entrevistados indican que las funciones con el profesorado no se llevan a cabo debido al elevado número de estudiantes, la falta

de tiempo y la disponibilidad de espacios de cada centro. Sin embargo, señalan al coordinador general como responsable principal de realizar cualquier acción con el profesorado.

Los coordinadores señalan que el profesorado percibe al tutor como un apoyo para solucionar diferentes problemáticas que surgen con los estudiantes o simplemente como mediador. De igual modo, destacan que un tutor debe ser respetuoso con sus demás colegas, trabajando de la mano con el resto del profesorado para, entre los dos, apoyar, solucionar y orientar a los tutorados.

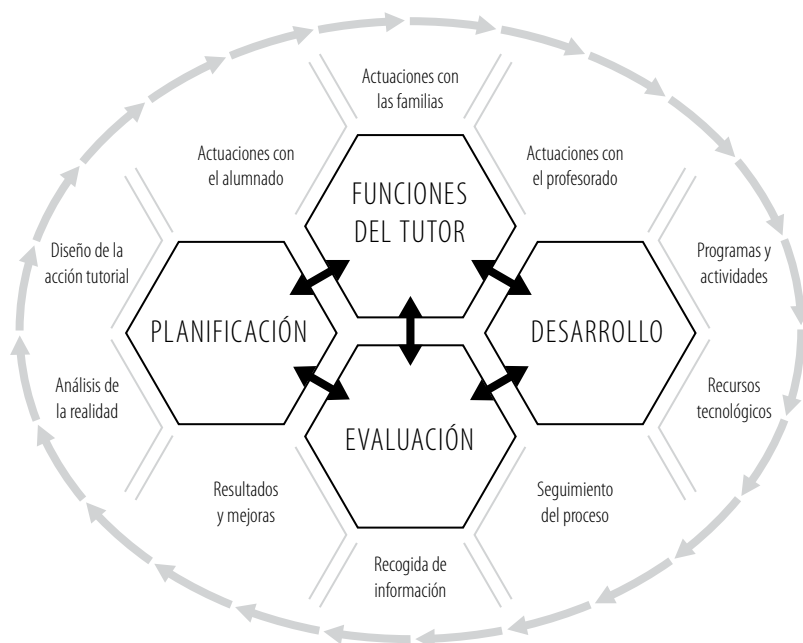
En cuanto al trabajo realizado durante las tutorías, valoran los programas y actividades destinados al desarrollo integral de los estudiantes y el empleo de los recursos tecnológicos como parte del apoyo administrativo de los tutores en la realización del seguimiento del proceso tutorial.

En la evaluación de las tutorías, en general, tienen en cuenta los siguientes aspectos: la evaluación del estudiantado, la disponibilidad del tutor, las relaciones en el grupo, la solución de problemas, la planeación de las actividades, los programas que fomenten el desarrollo de la persona y aquellas acciones que mejoren el rendimiento académico.

Ante las conclusiones expuestas y, para finalizar, se recoge en la figura 1 los cuatro componentes del modelo teórico que se relacionan entre sí como un proceso cíclico de la acción tutorial. Por otro lado, se observan diferentes factores de excelencia educativa que dependen de las características de cada centro y de sus protagonistas. A raíz de las respuestas, se completa el proceso de la acción tutorial como un todo unitario que propicia el desarrollo integral del alumnado. Así, nos proporciona un modelo fijo que deriva en diferentes formas de abordar la tutoría, implantando una herramienta de gran utilidad para la organización y evaluación de los centros educativos y de sus profesionales. En definitiva, nos facilita valorar los criterios y procedimientos de evaluación de las tutorías, con la finalidad de seguir dando pasos a la excelencia educativa.

FIGURA 1

Modelo holístico de la acción tutorial en la práctica educativa de los bachilleratos de la UNAM



Fuente: León-Carrascosa (2018).

REFERENCIAS

- Alegre, Olga María, Remedios Guzmán y Carmen Nuria Arvelo (2017), “La tutoría y la inclusión en la formación del profesorado de educación primaria”; *Educatio Siglo XXI*, vol. 35, núm. 2, pp. 43-64.
- Álvarez, Josefina (2017), “La tutoría en secundaria”; *Educatio Siglo XXI*, vol. 35, núm. 2, pp. 65-90.
- ANUIES (2002), *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*, México, ANUIES.
- Arraiga, Silvia Elena (2013), “El Programa Institucional de Tutoría en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Una estrategia de intervención para reducir el rezago escolar y el abandono del aula”, en *Memorias de la Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono Es-*

- colar, México, UNAM, <<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/949>>, consultado el 12 de mayo, 2019.
- Bain, Ken (2007), *Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad*, Valencia, Publicaciones de la Universitat de Valencia.
- Bisquerra, Rafael (2012), *Orientación, tutoría y educación emocional*, Madrid, Síntesis.
- Bolívar, Antonio y Katia Caballero (2008), “Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 46, núm. 8, número especial, pp. 1-10.
- Cruz, Sara (2018), “Desarrollo de la tutoría en el Colegio de Ciencias y Humanidades”, en Rosalía Orta (coord.), *Hacia un modelo de intervención tutorial para el CCH*, México, UNAM, pp. 15-38.
- Expósito, Jorge (2014), *La acción tutorial en la educación actual*, Madrid, Síntesis.
- García-Nieto, Narciso (2011), “La función tutorial en el ámbito educativo”, *Padres y Maestros*, núm. 342, pp. 5-9.
- Ghomi, Mina y Christine Redecker (2018), *Digital Competence of Educators (DigCompEdu): Development and evaluation of a self-assessment instrument for teachers’ digital competence*, Berlín, Joint Research Center.
- González-Benito, Ana María y Consuelo Vélaz de Medrano (2014), *La acción tutorial en el sistema escolar*, Madrid, UNED.
- Grañeras, Monserrat y Antonio Parras (coords.) (2009), *Orientación educativa: Fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*, Madrid, CIDE.
- Jerez, Óscar, César Orsini y Beatriz Hasbún (2016), “Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática”, *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 42, núm. 3, pp. 483-506, <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400026>>, consultado el 15 de mayo, 2019.
- Laudadío, Julieta (2014), “Excelencia docente, excelencia educativa. El profesor universitario, pieza clave de la mejora”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 66, núm. 1, número especial, pp. 1-13.
- León-Carrascosa, Víctor (2018), “Funcionamiento de la acción tutorial y factores de eficacia”, tesis doctoral, Madrid, UCM.

- León-Carrascosa, Víctor y María José Fernández-Díaz (2019), “Eficacia percibida en el desarrollo de las tutorías en Educación Secundaria”, *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 71, núm. 2, pp. 109-123.
- López, Ramón (2017), “Hacia una innovación docente de calidad en la educación superior. Claves para la reflexión”, *Foro Educativo*, núm. 28, pp. 11-28.
- Martínez, Pilar, Francisco Javier Pérez-Cusó y Miriam Martínez (2018), “Aplicación de los modelos de gestión de calidad a la tutoría universitaria”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 29, núm. 3, pp. 633-649.
- Martínez, Pilar (coord.), Miriam Martínez, Francisco Javier Pérez-Cusó, Natalia González y Cristina González (2016), *Manual de orientación y acción tutorial*, Murcia, Diego Marín.
- Monereo, Carles y Carola Domínguez (2014), “La identidad docente de los profesores universitarios competentes”, *Educación XXI*, vol. 17, núm. 2, pp. 83-104.
- Pantoja, Antonio (2013), *La acción tutorial en la escuela*, Madrid, Síntesis.
- Pérez-Cusó, Francisco Javier, Pilar Martínez y Miriam Martínez (2015), “Satisfacción del estudiante universitario con la tutoría. Diseño y validación de un instrumento de medida”, *Estudios sobre Educación*, núm. 29, pp. 81-101.
- Ponce, Salvador, Yaralin Aceves y Brenda Imelda Boroel (2020), “Exploración del comportamiento de un instrumento para evaluar la función de tutoría académica en el contexto de escuelas normales”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 13, núm. 1, pp. 139-155.
- Quijada, Karin Yovana (2019), “Excelencia del profesorado. Aportes para un estado del arte”, *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 53, <<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/957>>, consultado el 20 de mayo, 2019.
- Repetto, Elvira (dir.) (2009), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica, vol. 1. Marco conceptual y metodológico*, edición digital, Madrid, UNED [CD].
- Sánchez, Alejandro, Fernando Reyes y Verónica Villarroel (2016), “Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 42, núm. 3, pp. 347-367.

- Sanz, Roberto, Aurelio González y Elena López (2017), “La excelencia docente: una mirada desde la pedagogía”, *Edetania*, núm. 52, pp. 219-241.
- Urosa, Belén y Santa Lázaro (2017), “La función tutorial en educación infantil y primaria: actividades que implica y dificultad percibida por el profesorado en su desarrollo”, *Educatio Siglo XXI*, vol. 35, núm. 2, pp. 111-138.
- Youde, Andrew (2016), “Tutor emotional competences valued by learners in a blended learning context”, *European Journal of Open, Distance and E-learning*, vol. 19, núm. 2, pp. 81-97.

LA EXCELENCIA DEL PROFESORADO Y LA ADVERSIDAD: EL CASO DE UNA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE GUANAJUATO

263

Karin Yovana Quijada Lovatón

INTRODUCCIÓN

Este capítulo forma parte de un proyecto de investigación de mayor alcance y cuyo objetivo es el análisis de los valores profesionales que influyen en la excelencia de los profesores de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato (ENSOG), que es la más importante de su estado y cuenta con tres sedes que se localizan en la ciudades de Guanajuato, San José Iturbide y Celaya. Desde su fundación, en 1967, ofrece la licenciatura de Educación Secundaria con especialidad en Biología, Formación Cívica y Ética, Lengua Extranjera, Química, Física, Historia, Matemáticas y Telesecundaria, así como una maestría en Pedagogía que fue creada en 1996. Actualmente, trabajan en ella un total de 71 profesores que atienden una matrícula de 826 estudiantes de licenciatura y 86 de posgrado, los que en su mayoría provienen de comunidades rurales y de los estados vecinos de Michoacán, Querétaro y Jalisco. De acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2018), sus instalaciones se ubican en zonas de atención prioritaria debido a los altos índices de pobreza y violencia que persisten en la región.

Cabe destacar que las escuelas normales en México son consideradas un baluarte importante en la historia de la educación pues, desde 1825, su principal función ha sido la formación de los futuros profesores de educación preescolar, primaria y secundaria (Martí-

nez, 2019). Durante sus primeros 100 años su estatus fue diverso; por ejemplo, las denominadas escuelas normales rurales tenían como prerrequisito únicamente los estudios de primaria y su duración era de seis años, mientras que las escuelas normales básicas solicitaban estudios de secundaria y la formación tomaba tres años. En ambos casos, al concluir la normal, los egresados podían postular a una plaza docente para el nivel primaria, pero quienes buscaban incorporarse como profesores de educación secundaria tenían que cursar la normal superior, que tenía una duración de cuatro años (Medrano, Ángeles y Morales, 2017). Fue hasta la reforma de 1984 que alcanzaron el reconocimiento de instituciones de educación superior (IES) y se exigió el certificado de bachillerato a los estudiantes (Lache, Cedeño y Valderrama, 2019). Esta distinción no se acompañó de cambios de orden administrativo, pues aún dependen de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y carecen de autonomía académica, características que han influido en la promoción de políticas heterónomas que no favorecen su desarrollo (Ducoing, 2014).

En el plano actitudinal, también se advierte esta sujeción, en la imposibilidad que presentan algunos profesores para apartarse del tecnicismo y la presión de cumplir las premisas del currículum, silenciando en ocasiones su habilidad para innovar las actividades de docencia e investigación. A pesar de ello, el cuestionario que se aplicó a los estudiantes del séptimo semestre de las licenciaturas de Telesecundaria, Matemáticas y Español contribuyó a identificar a un grupo de profesores resilientes que intentan renovar esta imagen y hacer a un lado el conformismo para construir una historia desde adentro. De ellos trata el estudio, de su capacidad para reinventarse y de gestionar nuevas oportunidades de desarrollo, a pesar del tiempo, el control y las precariedades del contexto.

En este capítulo, se exponen los resultados de las entrevistas que se aplicaron a 10 profesores de tiempo completo que trabajan en las tres sedes descritas, cuyo análisis permitió recuperar relatos y experiencias sobre buenas prácticas docentes en un contexto semirural. Sin embargo, pese a la apertura y entusiasmo que mostraron a lo largo del estudio, la mayoría no estuvo de acuerdo con el concepto de *excelencia* debido a la subjetividad que encierra reconocer lo bueno

o deseable en una carrera con múltiples exigencias y necesidades; en contraste, optaron por mencionar habilidades socioemocionales que han contribuido a revertir las adversidades y carencias socioeconómicas de sus estudiantes.

AVANCES DEL ESTUDIO DE LA EXCELENCIA DEL PROFESORADO

La excelencia en los profesores de educación superior se concentra en identificar diferentes rasgos profesionales y actitudinales que conducen a buenos resultados en la formación de los estudiantes y en la producción académica, así como en la habilidad para sortear las dificultades y exigencias de una carrera constantemente regulada (Quijada, 2018). En el plano institucional, su estudio ha contribuido a establecer parámetros de calidad para la promoción de sistemas altamente competitivos mediante las valoraciones periódicas (Pers y Helms-Lorenz, 2019). No obstante, en países con grandes contrastes sociales y sistemas educativos desafiantes, su análisis busca visibilizar prácticas extraordinarias que sirvan de referencia a docentes que se encuentran en situaciones similares y orienten el diseño de programas de acompañamiento docente (Chen, Akin y Goodwin, 2019).

Si bien en las escuelas normales se advierte un conjunto de valores que realzan la ética profesional, en la política institucional presentan escasa estimación debido a que las evaluaciones se concentran en estándares de productividad que pierden de vista las cualidades que incentivan su competitividad. De acuerdo con Ball (2003), esta dinámica obliga a sacrificar la autenticidad por el rendimiento, invirtiendo gran parte del tiempo en informar lo que hacen y asegurar competencias que satisfagan el perfil requerido. Por ello, en las últimas dos décadas, ha cobrado mayor relevancia el uso de métricas estandarizadas que tienen como objetivo clasificar las mejores prácticas en función de los resultados que se obtienen en la docencia, la terminación escolar de los estudiantes, la cantidad de asesorías y la generación y difusión del conocimiento (García-Romero, 2012).

En este contexto, la excelencia adquiere un nuevo significado, pues no se asume únicamente con su contenido ético, sino que forma

parte de un conjunto de requisitos que valoran el rendimiento de los profesores, donde el buen ejercicio de la profesión no es el fin, sino el medio para acceder a mejores beneficios laborales y económicos. No obstante, las recientes investigaciones que analizan dicho proceso han mostrado su desacuerdo con esta postura, pues señalan que las evaluaciones poco flexibles dejan de lado las cualidades personales de los sujetos (Ainsworth y Oldfield, 2019; Ebersöhn, 2014; Kangas-Dick y O'Shaughnessy, 2020). De ahí la necesidad de elaborar un marco teórico innovador que evite las generalizaciones y permita identificar los factores socioemocionales que influyen en la capacidad de atender las demandas de la profesión.

Rasgos socioemocionales de la excelencia

Las investigaciones que abordan las cualidades personales de los profesores competentes destacan su papel activo en la conformación de situaciones de aprendizaje que potencian su buen desempeño (Ellison y Mays-Woods, 2019; Monereo y Domínguez, 2014; Richards, Hempill y Templin, 2018). Esta capacidad de autogestionar su desarrollo se basa en la planeación de interacciones productivas que les permitan asumir las exigencias del ámbito académico y alcanzar una mejor formación (Bowles y Arnup, 2016; Day y Gu, 2014; Mansfield *et al.*, 2016). De este modo, a lo largo de sus trayectorias, los sujetos internalizan un conjunto de actitudes que guían sus proyectos laborales y la reorganización de su identidad profesional.

A pesar de que existen diferencias individuales para alcanzar el éxito y que no todos comparten los mismos referentes culturales y éticos, buena parte de las investigaciones concuerdan en que las habilidades socioemocionales tienen una influencia relevante en el trabajo académico (Maulana, Helms-Lorenz y Van de Grift, 2015). Una de ellas es el compromiso, el cual se define como el gusto o fuerte inclinación que sienten los profesores por las actividades intelectuales, que los llevan a dedicar gran parte de su tiempo y energía en perfeccionar determinados conocimientos de la profesión (Abedi, Ghanizadeh y Ghanizadeh, 2019; Fransson y Frelin, 2016; Han,

Yin y Wang, 2015). A medida que dicha práctica logra ocupar un lugar significativo en sus vidas, se convierte en una característica central de sus biografías que tiene gran influencia en la redefinición de su vocación (Moses *et al.*, 2017). De acuerdo con Vallerand *et al.* (2003), existen dos tipos: la pasión armónica y la obsesiva. La primera se internaliza de manera autónoma y, la segunda, a través de la injerencia de factores externos, como las normas y la presión social, que pueden traer consecuencias negativas, como la frustración o una conducta rígida.

La resiliencia se encuentra asociada a este rasgo y ha cobrado relevancia en los estudios sobre satisfacción profesional y eficacia docente, donde se define como aquellas habilidades socioafectivas que adquieren los profesores al participar en contextos desafiantes que ponen en riesgo su estabilidad laboral y bienestar personal (Castro, Kelly y Shih, 2010; Goroshit y Hen, 2016), siendo las más recurrentes el estrés, las enfermedades y la reducción del salario (Brunetti, 2006). Para afrontar estos periodos de cambio o conflicto, los profesores creativos gestionan diversos mecanismos de defensa que, de acuerdo con Gu y Day (2007), se agrupan en dos bloques: la formación de redes de apoyo y el fortalecimiento de los atributos psicológicos.

El primer componente se refiere al entorno social o grupo de personas que los socorren durante circunstancias adversas y les proporcionan seguridad para continuar con sus planes (Raider-Roth, Stieha y Hensley, 2012). Si bien, a lo largo de sus trayectorias este soporte juega un papel importante, también lo hace su entereza para responder de forma asertiva a los obstáculos. Por ello, el segundo factor se encuentra relacionado con la autoestima, que se define como aquella carga emotiva que impacta en su componente valoral y fortalece sus deseos de superación (Williams, 2003).

Algunos psicólogos educativos que se han interesado en conocer la relación entre la pasión y el pensamiento productivo advierten que el entusiasmo puede potenciar o frustrar la toma de decisiones y el juicio crítico (Ainsworth y Oldfield, 2019; Gu, 2014). Estas respuestas dependerán de la inteligencia emocional que posean los profesores para responder a los cambios y saber administrar sus sen-

timientos. Por ello, Day (2011) señala que no basta con el ímpetu o el deseo de hacer bien las cosas, sino también se requiere de experiencia y valores que guíen la construcción de ambientes positivos.

De este modo, la pasión es considerada como un agente de motivación intrínseca, pues los atributos psíquicos toman el control del “yo-profesional” y establecen una serie de acciones encaminadas a la búsqueda de la satisfacción personal. El buen clima laboral, la integración entre los profesores y el placer intelectual son factores que estimulan la conformación de este tipo de ideales. Sin embargo, Hargreaves (1998) señala que la rendición de cuentas y las evaluaciones rígidas pueden provocar el desánimo y sembrar dudas sobre lo que realmente les gusta. Por ello, Knight (2005) concuerda en que los profesores desilusionados vuelcan su interés hacia otros tipos de estímulos, a menudo relacionados con el prestigio y el plano económico, que generan dilemas internos que retrasan su bienestar personal.

Finalmente, la empatía es otra cualidad que influye de manera positiva en el trabajo académico (Stojiljkovic, Djigic y Zlatkovic, 2012). Buena parte de las investigaciones que analizan su formación se concentran en dos de sus componentes: el cognitivo, que permite percibir y decodificar las intenciones o comportamientos de los demás, sin experimentar las mismas reacciones psíquicas (Walter, 2012), y el emocional, que promueve que algunos profesores compartan el mismo estado de ánimo de sus estudiantes o compañeros de trabajo, sin comprender necesariamente las razones que provocan estas reacciones en ellos.

En esa misma perspectiva, algunos estudios sostienen que dicha virtud coadyuva a crear espacios de aprendizaje estimulantes y equitativos en clase, además de promover una buena comunicación con sus pares (Bowles y Arnup, 2016). A diferencia del género masculino, las mujeres se muestran más sensibles a estos temas, por lo que son consideradas sujetos centrales en el análisis de la tolerancia y el respeto hacia la diversidad cultural (Zhang, 2017). En estos casos, McAllister e Irvine (2002) señalan que la empatía es uno de los predictores de éxito, pues permite combatir la discriminación y la violencia en las instituciones educativas. De manera similar, Kumar

y Hamer (2012) advierten que los académicos que se han formado en el extranjero o residido en otros países, presentan mayor disposición para relacionarse con estudiantes transnacionales, entender sus necesidades y fomentar su inclusión.

Para explicar de qué manera los profesores talentosos regulan sus actitudes durante el desempeño de sus funciones, Wróbel (2013) introduce el concepto de “trabajo emocional” y establece dos tipos de estrategias que comúnmente emplean para enfrentar las exigencias institucionales y conformar relaciones saludables. La primera de ellas es superficial, pues los sujetos modifican su expresión corporal sin cambiar su estado de ánimo, es decir, pueden manifestar sentirse bien o cómodos con alguien, a pesar de presentar dudas o inconformidades. La segunda se denomina profunda, pues existe un cambio de las disposiciones internas para establecer relaciones con otros. A pesar de que ambas estrategias se desarrollan de manera alterna, en la primera se reportan más casos de agotamiento debido al esfuerzo emocional que significa mantener estas conductas. Sin embargo, la falta de empatía en ocasiones responde a factores externos, más que internos, pues las exigencias institucionales y los procesos de evaluación rígidos con frecuencia les restan tiempo para lograr un contacto más cercano con sus estudiantes.

La literatura revisada hasta el momento permite reconocer el creciente interés que existe en el ámbito científico por identificar las habilidades socioemocionales que influyen de manera positiva en la docencia e investigación, a través de un discurso que se opone al uso de etiquetas o estándares de calidad que pierden de vista a los sujetos y las condiciones ambientales y personales que incentivan su crecimiento. En esa medida, también se busca renovar el estudio de las competencias profesionales asociadas con el éxito académico, a partir del análisis de los aprendizajes críticos que influyen en la disposición que presentan los buenos profesores para reflexionar sobre su práctica, gestionar nuevos conocimientos, trabajar en equipo e innovar sus clases, entre otros rasgos que repercuten en la formación de los estudiantes y su ulterior promoción laboral.

METODOLOGÍA

El estudio forma parte de la investigación “Valores de la excelencia en el profesorado de una escuela normal superior”, que, a su vez, se desprende de un proyecto más amplio que se coordina desde la UNAM, titulado “Estudio sobre la excelencia del profesorado del posgrado de la UNAM”, en el que participaron diferentes instituciones de educación superior interesadas en caracterizar los rasgos y prácticas más significativas de los buenos profesores.

Instrumento de indagación

La institución se incorporó a esta red de investigación en 2018 y en ese periodo se desarrollaron dos instrumentos: un cuestionario diseñado por Fernández-Cruz y Romero (2010), que se adaptó al contexto de la ENSOG, y una guía de entrevista que se aplicó a 10 profesores que trabajan de tiempo completo en las sedes de la ciudad de Guanajuato, San José Iturbide y Celaya, quienes fueron considerados buenos docentes por sus estudiantes y el personal administrativo, a partir del cuestionario y el último reporte de la evaluación del desempeño académico que se realizó ese mismo año. En este capítulo se analizan los resultados obtenidos en la primera pregunta: ¿Cuáles valores profesionales fomentan la excelencia en la docencia e investigación?

La muestra

La selección de los sujetos de estudio se realizó mediante un muestreo intencionado, pues la representatividad estadística no fue el objetivo principal, sino identificar los rasgos profesionales que ampliaran el tema estudiado. Se establecieron cuatro criterios: 1) contratación estable o de tiempo completo, 2) estudios de posgrado terminados, 3) altos puntajes en las evaluaciones que desarrolla la coordinación de docencia cada semestre y 4) brindar asesorías de tesis de licenciatura.

tura y maestría. La muestra quedó conformada por 10 profesores, seis mujeres y cuatro hombres; tal como se describe a continuación:

CUADRO 1

Características de la muestra

Núm.	Funciones	Género	Edad	Formación	Años de servicio
1	Profesor y exdirector	M	61	Doctorado	20
2	Profesora y exdirectora	F	54	Doctorado	15
3	Profesora y exdirectora	F	67	Doctorado	17
4	Profesora	F	46	Doctorado	32
5	Profesora y exdirectora	F	56	Maestría	25
6	Profesor	M	68	Maestría	29
7	Profesora	F	46	Maestría	35
8	Profesor	M	45	Maestría	19
9	Profesora	F	43	Doctorado	5
10	Profesor	M	45	Doctorado	2

Fuente: los resultados de la investigación.

Análisis

Se realizó de manera manual, resaltando con diferentes colores los contenidos relevantes de cada respuesta transcrita. Con base en la literatura revisada, se codificaron las ideas más significativas y se sintetizaron en palabras clave, con la finalidad de facilitar su organización, de acuerdo con el número de repeticiones y el nivel de importancia (Coffey y Atkinson, 2003), los cuales se agruparon en dos categorías: compromiso y creatividad.

RESULTADOS

La relación intrínseca entre la excelencia y el compromiso es evidente en gran parte de las investigaciones revisadas, donde el entusiasmo y la afinidad por el trabajo docente son necesarios para la adaptación a las diferentes exigencias de la carrera y la política educativa. Los estudios que analizan la satisfacción profesional coinciden en que este rasgo promueve la eficacia, pues, si bien las credenciales académicas elevan las probabilidades de éxito, las motivaciones son

necesarias para afrontar los eventos difíciles. Sin embargo, su comprensión requiere precisar las características de cada contexto y los factores que inciden en ese desarrollo, como el caso de la escuela normal estudiada, en la que sus profesores presentan condiciones laborales que los distancian de otras instituciones de nivel superior. Así lo señala un entrevistado que posee 36 años de servicio:

No estoy en contra de hacer una distinción [...], porque no todos trabajamos igual [...], pero también hablar de excelencia es contemplar las condiciones [...], yo fui profesor por horas muchos años, aquí no había tiempo completo [...], o sea [que] mis circunstancias particulares me llevaban a estar aquí y allá [...], no nos daban derecho a las becas, a cuerpos académicos [...], no tenía el espacio de atender a los estudiantes; ¡sólo en el pasillo! (entrevista 1, Especialidad en Español, 7 de mayo, 2018).

A pesar de los cambios que hoy en día presentan dichas funciones, los relatos de los entrevistados con mayor antigüedad describen las limitaciones que han enfrentado para posicionarse como una institución de nivel superior. Parte de esta historia ha influido de manera significativa en la percepción que tienen de la educación, asociada a menudo con ambientes críticos que demandan actitudes propositivas para subsistir en el sistema, tal como lo señala una de sus exdirectoras:

A nosotros en la normal nos decían: “aun debajo del árbol ustedes pueden enseñar”... yo creo en todo eso porque lo he vivido, lo viví aquí. La escuela no era ésta, no había dinero, no es la que ves ahora, no había alumbrado, apenas había máquinas de escribir y un camino de terracería que hacía difícil el acceso [...], sobrepasaban los mil estudiantes... ¡no cabían en la escuela! (entrevista 5, Especialidad en Historia, 12 de junio, 2018).

Esta entereza también se encuentra vinculada con su experiencia como profesores de educación básica, pues buena parte de ellos iniciaron su trayecto laboral en dicho nivel, el cual abonó al cono-

cimiento de la didáctica y diversas dinámicas escolares que acreditaron su competencia como formadores de futuros docentes. Estas facetas describen una identidad híbrida que se destaca por la versatilidad de conjugar dos escenarios en su práctica profesional y que diversifican las percepciones que tienen de la excelencia. El relato de una profesora sirve de ejemplo:

Los maestros que trabajamos aquí tenemos una identidad de profesores de educación básica, más que universitarios, aunque estamos dentro del grupo de instituciones de educación superior, tienen un quehacer diferente [...], porque ahí nos formamos y aquí se forma a profesores de secundaria [...]. Yo trabajé en educación secundaria 10 años, a la vez que en la normal superior (entrevista 9, Especialidad en Matemáticas, 29 de junio, 2018).

De acuerdo con estas reflexiones, dichas cualidades se fortalecieron gracias a eventos adversos que enfrentan de manera cotidiana en las comunidades rurales donde trabajan, en las que aún persisten carencias económicas y el abandono de las autoridades educativas. Si bien estas anécdotas se acompañan de sentimientos de tristeza y resignación, también evocan prácticas extraordinarias que muestran la resiliencia que muchos han forjado desde etapas tempranas y que incluso forman parte de sus biografías personales. Así lo detalla un profesor que laboró en una comunidad de Romita al iniciarse en la docencia:

El supervisor no me lleva a la comunidad, me deja a tres kilómetros y me dice: “allá donde se ve la bola de agua, ahí es. Preséntate y diles que eres el nuevo maestro”. Llego y encuentro una cancha vieja [...], un salón destruido, mesabancos hechos pedazos [...]. En eso estaba pensando cómo hacerle para organizar la escuela y llega un padre de familia y me dice: “a poco usted es el *maestro* y... ¿viene a trabajar?” [...], me sacó de mis casillas y le dije: “pues el tiempo dirá a qué vine” [...] y ahí trabajé 14 años (entrevista 6, Especialidad en Español, 15 de junio, 2018).

El relato de otro entrevistado describe una situación similar y evidencia el impacto socioemocional que significa para muchos de ellos educar en medio de las restricciones:

Yo solamente recibí a 32 niños que no sabían escribir ni leer, la mayoría desfasados de edad; estaban acostumbrados a no ir a la escuela [...], tuve la fuerza de trabajar en muchos aspectos y puedo decir con mucho orgullo que sacamos un grupo excelente. Fue algo que me mueve [voz temblorosa]; a los dos años me llegaron todos los niños de la comunidad... así fue creciendo la escuela [baja la cabeza y llora] (entrevista 1, Especialidad en Español, 7 de mayo, 2018).

Sus narraciones no sólo hacen referencia a las desigualdades sociales que identifican entre sus estudiantes; también, a la creciente violencia que se vive en gran parte de México, fenómeno que ha trastocado las relaciones educativas y la intervención de los profesores, quienes reconocen que su atención forma parte de la responsabilidad social de su trabajo y que, pese a la complejidad del tema, reciben un escaso acompañamiento y respaldo de sus instituciones. Sin embargo, más de uno considera que la empatía y el saber escuchar a los jóvenes pueden hacer la diferencia en una sociedad que exige cada vez más de sus escuelas y universidades para reducir la delincuencia. El testimonio de un profesor con 25 años de servicio amplía esta idea:

Educar con el ejemplo, aun fuera de la escuela, creo que es importante [...]. Aprendí desde muy temprano las repercusiones que uno tiene como educador. Mi primera vez fue con estudiantes nada dedicados al estudio [...], era como una novatada que hacían en la escuela normal [...], una vez, los profesores hablaban de una persona que había sido capturada, por esto de la violencia que hay en Guanajuato [...] y era mi estudiante [se cubre el rostro con las manos y se queda en silencio] (entrevista 8, Especialidad en Biología, 18 de junio, 2018).

En estos contextos desafiantes, el compromiso docente juega un papel importante en la resolución de conflictos y la apertura al cam-

bio, pues se apoya en habilidades metacognitivas que incentivan la reflexión, la creatividad y la planificación. Sin embargo, el sostenimiento positivo de este rasgo necesita de motivaciones intrapsicológicas relacionadas con el afecto o la pasión por lo que hacen, que elevan su capacidad de respuesta y recuperación a los embates de una profesión que se nutre de las relaciones humanas y que, en esa medida, es susceptible a las diferencias, desacuerdos y crisis. Así lo define una entrevistada con 20 años de servicio:

Debes tener vocación, cariño por la carrera [...], si no, no sobrevives en este medio, que es muy duro, lo que vivimos aquí [...]. Nuestra escuela normal tiene muchos estudiantes de escasos recursos. Lo que yo trato, sobre todo, cuando enfrentan situaciones adversas [es] platicar con ellos, alegrarlos [...], tengo el caso de un chico que tuvo una situación fuerte, llegó a clase y me dijo que su hermano había desaparecido y de plano no supe qué decirle [se toca el cabello con ansiedad y prefiere no seguir hablando] (entrevista 3, Especialidad en Español, 10 de junio, 2018).

Algunos entrevistados señalan que el estímulo emocional que reciben de la docencia también incrementa las motivaciones hacia su profesión, pues parte del esfuerzo que depositan en sus clases y la actualización de sus conocimientos tienen como objetivos elevar la calidad de los aprendizajes, cambiar esquemas de pensamiento y formar en valores. También reconocen que la satisfacción por lo que hacen no los exime del fracaso o el desánimo, pues la clave de su éxito no radica precisamente en los resultados, sino en su capacidad para sobreponerse a las vicisitudes del entorno y al alto grado de compromiso que demuestran al tratar de mejorar las condiciones educativas de sus estudiantes, de acuerdo con lo que expresó uno de los entrevistados:

El ser maestro no es sólo vocación, sino pasión por lo que van a enseñar [...]. En donde más he trabajado es en la licenciatura de Telesecundaria, ahí el maestro llega a las comunidades más apartadas [...], una de las preocupaciones es que los estudiantes me dicen: “Maestra,

es que los chicos de mi comunidad ya no quieren seguir estudiando”, entonces, le echo más ganas, en hábitos y actitudes; puede ser la diferencia entre el chico que te ayude o que se dedique a la delincuencia (entrevista 10, Especialidad en Telesecundaria, 5 de julio, 2018).

La empatía fue otra de las actitudes que favorecieron a la buena disposición que manifestaron los profesores para modificar los incidentes del entorno laboral y crear redes de apoyo con algunos compañeros y agentes sociales para mejorar el trabajo que realizan en las comunidades en las que enseñan; tal como se aprecia en el siguiente relato:

Resolver problemas implica sensibilidad y habilidades de pensamiento necesarios para combatir la pobreza [...]. Una vez, hablamos con algunos diputados para que nos regalaran un televisor [...], luego, solicité un médico para que les diera pláticas a los jóvenes, consultas gratis [...], es una enorme responsabilidad desde el punto de vista social y humano (entrevista 7, Especialidad en Historia, 15 de junio, 2018).

De manera general, podemos concluir que el análisis de la excelencia en la ENSOG, donde se realizó la investigación, permitió identificar rasgos socioemocionales que promueven el compromiso con la profesión académica, los estudiantes y la institución. Empero, conviene aclarar que las actitudes descritas responden a situaciones particulares que viven los docentes que trabajan en zonas rurales, donde las adversidades incentivan el desarrollo de conductas resilientes que elevan su productividad. Estos elementos obligan a repensar el concepto que se ha construido sobre las buenas prácticas en el nivel superior, estableciendo distinciones entre los diferentes contextos educativos y el perfil de sus profesores.

CONCLUSIONES

Las investigaciones sobre la excelencia del profesorado introducen una nueva vertiente de análisis que se ocupa de temas relacionados

con la formación académica, el desarrollo científico y las tutorías, además de abordar los conflictos y dificultades que enfrentan los sujetos sobresalientes, tanto en el ámbito universitario como en su vida personal. Los aportes más significativos se concentran en su capacidad para reinventarse y agenciarse de un conjunto de estrategias que potencian su desenvolvimiento profesional.

Las experiencias expuestas permiten visibilizar prácticas ejemplares en situaciones críticas que muestran el alto grado de responsabilidad que presentan los entrevistados para la atención de sus estudiantes. A pesar de la doble exclusión que enfrentan debido a la pobreza y al desamparo de las autoridades educativas, que los ha motivado a desarrollar estrategias novedosas en la precariedad de sus aulas, sobresalen las experiencias que motivan la reflexión sobre el estado de la educación en nuestro país y el potencial de buena parte de sus docentes, el que escasamente es rescatado en proyectos y programas educativos.

El compromiso fue otro rasgo distintivo que se observó en el optimismo persistente que mostraron algunos entrevistados para enseñar en medio de las limitaciones, con actividades que ocasionaron la extensión de su trabajo, y es ahí donde reside parte del éxito de sus funciones, que se apoyaron en la firme convicción de cumplir “lo mejor posible”, “con puntualidad” y “pese a la incertidumbre”.

En este escenario, la identificación de prácticas excelentes forma parte de un discurso innovador que busca revalorar la docencia, pese a los múltiples factores que diariamente desafían la experiencia de miles de profesores que deben convertirse en artistas de la adversidad para continuar haciendo lo que más les gusta y engrandece: enseñar, planear, crear, acompañar y aprender.

Si bien el capítulo recupera los resultados obtenidos a mediados de 2018, al culminar el proyecto de investigación, en febrero de 2020, se pudo ratificar el papel significativo que siguen desempeñado los sujetos de estudio para continuar trabajando a la distancia debido a la pandemia de covid-19, pues la mayoría de ellos ha intentado compensar el poco acceso que tienen sus estudiantes a una computadora e internet, a través del uso del celular y de las redes sociales como WhatsApp y Facebook, la distribución de lecturas y

tareas en formato físico y visitas a los estudiantes, además de crear espacios de trabajo en la sala de cómputo de la escuela. Estas nuevas narraciones sobre el compromiso, la empatía y la creatividad frente a situaciones súbitas permiten ampliar el estudio de la excelencia del profesorado universitario durante la contingencia sanitaria.

REFERENCIAS

- Abedi, Shima, Afsaneh Ghanizadeh y Maryam Ghanizadeh (2019), “The dynamism of EFL teachers’ professional identity with respect to their teaching commitment and job satisfaction”, *Cogent Education*, vol. 6, núm. 1, pp. 168-240 <<https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1685355>>, consultado el 2 de noviembre, 2020.
- Ainsworth, Steph y Jeremy Oldfield (2019), “Quantifying teacher resilience: Context matters”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 82, pp. 117-128, <<https://doi:10.1016/j.tate.2019.03.012>>, consultado el 26 de octubre, 2020.
- Ball, Stephen (2003), “The teacher’s soul and the terrors of performativity”, *Journal of Education Policy*, vol. 18, núm. 2, pp. 215-228, <<http://dx.doi.org/10.1080/0268093022000043065>>, consultado el 24 de junio, 2018.
- Bowles, Terry y Jessica Arnup (2016), “Early career teachers’ resilience and positive adaptive change capabilities”, *The Australian Educational Researcher*, vol. 43, núm. 2, pp. 147-164, <[doi:10.1007/s13384-015-0192-1](https://doi.org/10.1007/s13384-015-0192-1)>, consultado el 7 de junio, 2020.
- Brunetti, Gerald (2006), “Resilience under fire: perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 22, núm. 7, pp. 812-825, <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X06000461>>, consultado el 2 de junio, 2018.
- Castro, Antonio, John Kelly y Minyi Shih (2010), “Resilience strategies for new teachers in high needs areas”, *Teaching and Teacher Education*, núm. 26, pp. 622-629, <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X09001905>>, consultado el 12 de junio, 2018.

- Chen, Lee Crystal, Sibel Akin y Lin Goodwin (2019), “Teacher candidates’ intentions to teach: implications for recruiting and retaining teachers in urban schools”, *Journal of Education for Teaching*, vol. 45, pp. 525-539, <<https://doi:10.1080/02607476.2019.1674562>>, consultado el 12 de mayo, 2020.
- Coffey, Amanda y Paul Atkinson (2003), *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*, Antioquia, Universidad de Antioquia.
- Coneval (2018), *Jóvenes en México: diagnóstico y evidencia para mejorar*, México, Coneval.
- Day, Christopher (2011), “Por qué es esencial la pasión”, en Christopher Day (coord.), *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*, Madrid, Narcea, pp. 29-31.
- Day, Christopher y Qing Gu (2014), *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*, Londres, Routledge.
- Ducoing, Patricia (2014), “Los otros y la formación de profesores”, en Patricia Ducoing (coord.), *Una mirada desde el otro*, México, IISUE-UNAM, pp. 7-22.
- Ebersöhn, Liesel (2014), “Teacher resilience: theorizing resilience and poverty”, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 20, núm. 5, pp. 568-594, <<https://doi:10.1080/13540602.2014.937960>>, consultado el 12 de mayo, 2020.
- Ellison, Douglas y Amelia Mays-Woods (2019), “In the face of adversity: Four physical educator’s experiences of resilience in high-poverty schools”, *Physical Education and Sport Pedagogy*, vol. 24, núm. 1, pp. 59-72, <<https://doi:10.1080/17408989.2018.1536201>>, consultado el 12 de mayo, 2020.
- Fernández-Cruz, Manuel y Asunción Romero (2010), “Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada”, *Revista Portuguesa de Pedagogía*, vol. 44, núm. 1, pp. 83-117, <http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_44-1_4>, consultado el 15 de noviembre, 2018.
- Fransson, Göran y Anneli Frelin (2016), “Highly committed teachers: what makes them tick? A study of sustained commitment”, *Teachers and Teaching*, vol. 22, núm. 8, pp. 896-912, <<http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2016.1201469>>, consultado el 14 de agosto, 2018.

- García-Romero, Antonio (2012), “Influencia de la carrera investigadora en la productividad e impacto de los investigadores españoles. El papel de la ventaja acumulativa”, *Revista Española de Documentación Científica*, vol. 35, núm. 1, pp. 38-60, <<http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/viewArticle/723>>, consultado el 5 de agosto, 2018.
- Goroshit, Mariana y Meirav Hen (2016), “Teachers’ empathy: can it be predicted by self- efficacy?”, *Teachers and Teaching*, vol. 7, pp. 805-818, <[10.1080/13540602.2016.1185818](https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185818)>, consultado el 2 de agosto, 2018.
- Gu, Quing (2014), “The role of relational resilience in teachers’ career-long commitment and effectiveness”, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 20, núm. 5, pp. 502-529, <[https://doi:10.1080/13540602.2014.937961](https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937961)>, consultado el 13 de noviembre, 2020.
- Gu, Quing y Christopher Day (2007), “Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness”, *Teaching and Teacher Education*, núm. 23, pp. 1302-1316, <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X06001028>>, consultado el 12 de agosto, 2018.
- Han, Jiyang, Hongbiao Yin y Wenlan Wang (2015), “The effect of tertiary teachers’ goal orientations for teaching on their commitment: the mediating role of teacher engagement”, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational*, vol. 36, núm. 3, pp. 526-547, <<http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2015.1044943>>, consultado el 14 de noviembre, 2020.
- Hargreaves, Andy (1998), “The emotional practice of teaching”, *Journal Teaching and Education*, vol. 14, núm. 8, pp. 835-854, <<https://eric.ed.gov/?id=EJ580721>>, consultado el 5 de agosto, 2018.
- Kangas-Dick, Kayleig y Emely O’Shaughnessy (2020), “Interventions that promote resilience among teachers: A systematic review of the literature”, *International Journal of School & Educational Psychology*, vol. 8, núm. 2, pp. 131-146, <[https://doi:10.1080/21683603.2020.1734125](https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1734125)>, consultado el 14 de diciembre, 2020.
- Knight, Peter (2005), “Personas, tiempos y lugares”, en Peter Knight (coord.) *El profesorado de educación superior: Formación para la excelencia*, Madrid, Narcea, pp. 15-132.

- Kumar, Revathy y Lynne Hamer (2012), “Preservice teachers’ attitudes and beliefs toward student diversity and proposed instructional practices: A sequential design study”, *Journal of Teacher Education*, vol. 64, núm. 2, pp. 162-177, <<https://doi.org/10.1177/0022487112466899>>, consultado el 2 de mayo, 2018.
- Lache, Luz Mary, Martha Cecilia Cedeño y Camilo Andrés Valderrama (2019), “La investigación educativa en contexto en escuelas normales superiores”, *Pedagogía y Saberes*, núm. 50, pp. 199-210, <<https://doi.org/10.17227/pys.num50-7992>>, consultado el 5 de octubre, 2020.
- Mansfield, Caroline, Susan Beltman, Tania Broadley y Noelene Weatherby-Fell (2016), “Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework”, *Teaching & Teacher Education*, vol. 54, pp. 77-87, <<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>>, consultado el 14 de diciembre, 2020.
- Martínez, Sergio (2019). “Las escuelas normales en el contexto actual”, *Educación Futura*, <<https://www.educacionfutura.org/las-escuelas-normales-en-el-contexto-actual/>>, consultado el 5 de octubre, 2020.
- Maulana, Ridwan, Michelle Helms-Lorenz, y Wim van de Grift (2015), “A longitudinal study of induction on the acceleration of growth in teaching quality of beginning teachers through the eyes of their students”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 51, pp. 225–245, <<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.003>>, consultado el 11 de mayo, 2020.
- McAllister, Gretchen y Jacqueline Irvine (2002), “The role of empathy in teaching culturally diverse students a qualitative study of teachers’ beliefs”, *Journal of Teacher Education*, vol. 53, núm. 5, pp. 433-443, <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002248702237397>>, consultado el 5 de agosto, 2018.
- Medrano, Verónica, Eduardo Ángeles y Miguel Morales (2017), *La educación normal en México. Elementos para su análisis*, México, INEE, <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B108.pdf>>, consultado el 2 de enero, 2021.
- Min, Mina, Valarie Akerson y Fetiye Aydeniz (2019), “Exploring preservice teachers’ beliefs about effective science teaching through their collaborative oral reflections”, *Journal of Science*

- Teacher Education*, vol. 31, núm. 3, pp. 245-263, <[https://doi:10.1080/1046560X.2019.1690818](https://doi.org/10.1080/1046560X.2019.1690818)>, consultado el 7 de mayo, 2020.
- Monereo, Carles y Carola Domínguez, (2014), “La identidad docente de los profesores universitarios competentes”, *Educación XXI*, vol.17, núm. 2, pp. 83-104, <<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/viewFile/11480/11420>>, consultado el 12 de junio, 2018.
- Moses, Ikupa, Amanda Berry, Nadira Saab y Wilfried Admiraal (2017), “Who wants to become a teacher? Typology of student-teachers’ commitment to teaching”, *Journal of Education for Teaching*, vol. 43, núm. 4, pp. 444-457, <<https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1296562>>, consultado el 12 de diciembre, 2020.
- Owens, Tessa (2015), “¿Practising what they preach? An investigation into the pedagogical beliefs and online teaching practices of National Teaching Fellows”, *International Journal for Academic Development*, vol. 20, núm. 1, pp. 76-92, <<http://doi.org/10.1080/1360144X.2014.983112>>, consultado el 2 de mayo, 2020.
- Pers, Marieke van Der y Michelle Helms-Lorenz, (2019), “Regional school context and teacher characteristics explaining differences in effective teaching behaviour of beginning teachers in the Netherlands”, *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 30, núm.2, pp. 231-254, <<https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1592203>>, consultado el 7 de mayo, 2020.
- Quijada Lovatón, Karin Yovana (2018), “Rasgos de la excelencia en la investigación: proactividad, pasión por el conocimiento y resiliencia”, *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 51, pp. 15-35, <[https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0051-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0051-011)>, consultado el 12 de febrero, 2019.
- Raider-Roth, Mariam, Vicki Stieha y Billy Hensley, (2012), “Rupture and repair: Episodes of resistance and resilience in teachers’ learning”, *Teaching and Teacher Education*, núm. 28, pp. 493-502, <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X11001351>>, consultado el 8 de agosto, 2020.
- Richards, Andrew, Michael Hemphill y Thomas Templin (2018), “Personal and contextual factors related to teachers’ experience with stress and burnout”, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 24, núm.

- 7, pp. 768-787, <<https://doi:10.1080/13540602.2018.1476337>>, consultado el 14 de diciembre, 2020.
- Stojiljkovic, Snežana, Gordana Djigic y Blagica Zlatkovic (2012), “Empathy and teachers’ roles”, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, núm. 69, pp. 960-966, <<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.021>>, consultado el 18 de enero, 2018.
- Vallerand, Robert, Céline Blanchard, Genevieve Mageau, Richard Koestner, Catherine Ratelle, Maude Léonard, Marylene Gagné y Josee Marsolais (2003). “Les passions de l’âme: On obsessive and harmonious passion”, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 85, núm. 4, pp. 756-767, <<http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=2003-08110-016>>, consultado el 14 de agosto, 2018.
- Walter, Henrik (2012), “Social cognitive neuroscience of empathy: Concepts, circuits, and genes”, *Emotion Review*, vol. 4, núm. 1, pp. 9-17, <<https://doi.org/10.3102/00346543054002143>>, consultado el 1 de septiembre, 2018.
- Williams, Jackie (2003), “Why great teachers stay”, *Educational Leadership*, vol. 60, núm. 8, pp. 71-75, <<https://eric.ed.gov/?id=EJ666122>>, consultado el 2 de junio, 2018.
- Wróbel, Monika (2013), “Can empathy lead to emotional exhaustion in teachers? The mediating role of emotional labor”, *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, vol. 26, núm. 4, pp. 581-592, <<https://doi.org/10.2478/s13382-013-0123-1>>, consultado el 13 de diciembre, 2020.
- Zhang, Yyue (2017), “Walking a mile in their shoes: Developing pre-service music teachers’ empathy for”, in ELL students”, *International Journal of Music Education*, vol. 35, núm. 3, pp. 425-434, <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0255761416647191>>, consultado el 4 de junio, 2018.

AAESD	Acceso a la Educación Superior y la Discapacidad
AHEAD	Asociación para el Acceso a la Educación Superior y la Discapacidad
AIDIPE	Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BIDI	Biblioteca Digital
BUAP	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CES	Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación
CHEA	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, Estados Unidos
CIDE	Centro de Investigación y Documentación Educativa
CIEGC	Centro de Investigación Educativa “Georgina Calderón”
Cinvestav	Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN
Colmex	El Colegio de México
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
Conacyt	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
Coneval	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
DGP	Dirección General de Planeación-UNAM

DOF	<i>Diario Oficial de la Federación</i>
DUA	Diseño Universal para el Aprendizaje
EMA	examen médico automatizado
ENP	Escuela Nacional Preparatoria
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education
ENSOG	Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato
ENVM	Escuela Normal Valle del Mezquital, Hidalgo
FCYPS	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
FES-A	Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM
HEA	Higher Education Academy [Academia para la Educación Superior], Reino Unido
ICSHU	Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
IES	instituciones de educación superior
IISUE	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
IPN	Instituto Politécnico Nacional
IQEA	Improving the Quality of Education for All
MHAT	modelo holístico de la acción tutorial
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OIE	Organización Iberoamericana de Educación
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PAPIIT	Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica-UNAM
PAT	Plan de Acción Tutorial
PIT	Programa Institucional de Tutoría
Prodep	Programa para el Desarrollo Profesional Docente
PROMEPE	Programa de Mejoramiento al Profesorado
PTC	profesor o profesora de tiempo completo
Redalyc	Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
REDIECH	Red de Investigadores Educativos Chihuahua
RS	responsabilidad social

RSE	responsabilidad social empresarial
RSU	responsabilidad social universitaria
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
TEF	The Teaching Excellence Framework
TIC	tecnologías de la información y la comunicación
UANL	Universidad Autónoma de Nuevo León
UCM	Universidad Complutense de Madrid, España
UCol	Universidad de Colima
UJAT	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
uned	Universidad Nacional de Educación a Distancia
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPAEP	Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
UPEL	Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

ARACELI NOEMÍ BARRAGÁN SOLÍS. Doctora en Pedagogía por la FFYL de la UNAM y Posdoctorado en Educación por la Universidad Iberoamericana Puebla en 2015 y 2016, como becaria del Conacyt. Es profesora de la FES Aragón de la UNAM. Sus líneas de investigación son ética de la comunicación y el periodismo, y excelencia del profesorado universitario. Entre sus publicaciones recientes se encuentran: Barragán, Araceli, Milagros Figueroa y Ana Hirsch (2018), “Principales rasgos de un buen profesor universitario en opinión de académicos de posgrado”, *Investigación y Formación Pedagógica. Revista del CIEGC*, año 4, núm. 7, pp. 6-23, y Barragán, Araceli (2019), “Los profesores de excelencia comparten sus conocimientos a través de la retroalimentación con sus alumnos de Comunicación y Periodismo”, *Praxis Sociológica*, vol. 10, núm. 24, pp. 137-154.

MARÍA DEL CARMEN DE LA LUZ LANZAGORTA. Doctora en Educación de las Ciencias, Ingenierías y Tecnologías por la Universidad de las Américas, Puebla. Profesora investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP y de la UPAEP. Su línea de investigación es la responsabilidad social universitaria. Entre sus publicaciones recientes: De la Luz, María del Carmen *et al.* (2020), “Responsibility and social innovation in tourism companies in Mexico: The case of four companies in Puebla”, en Jackson Renner Rodrigues Soares (ed.), *Innovation and entrepreneurial opportunities in community tourism*, Hershey, Pasadena, IGI Global, pp. 56-71; De la Luz, María

del Carmen *et al.* (2018), “Concept of university social responsibility from the perspective of the teachers”, *International Journal of Advanced Research*, vol. 6, núm. 11, pp. 143-149; De la Luz, María del Carmen, M. López-Calva y M. L. Gaeta, (2018), “Conductas no éticas en la investigación científica desde la mirada de investigadores consolidados e investigadores en formación”, *Investigación y Formación Pedagógica. Revista del CIEGC*, vol. 4, núm 8, pp. 6-19.

MARÍA JOSÉ FERNÁNDEZ-DÍAZ. Doctora en Filosofía y Letras (sección Pedagogía) por la UCM. Es catedrática del Departamento de Investigación y Psicología en Educación de la UCM. Sus líneas de investigación: liderazgo, evaluación y calidad educativa. Entre sus publicaciones recientes: Rodríguez-Mantilla, Jesús, María José Fernández-Díaz y Víctor León (2019), “Validation of a questionnaire to evaluate the impact of ISO 9001 standards in schools with a confirmatory factor analysis”, *Studies in Educational Evaluation*, núm. 62, pp. 37-48; Rodríguez-Mantilla, Jesús, Francisco Fernández-Cruz y María José Fernández-Díaz (2020), “Factors associated with the impact of implementing quality management systems at schools: a multilevel analysis”, *Total Quality Management & Business Excellence*, vol. 31, núms. 13-14, pp. 1588-1604; Fernández-Cruz, Francisco, Jesús Rodríguez-Mantilla y María José Fernández Díaz (2020), “Impact of the application of ISO 9001 standards on the climate and satisfaction of the members of a school”, *International Journal of Educational Management*, vol. 34, núm. 7, pp. 1185-1202. Ha sido decana de la Facultad de Educación, Centro de Formación del Profesorado, de 2010 a 2018.

GUADALUPE CHÁVEZ GONZÁLEZ. Doctora en Estudios de la Cultura por la FFYL de la UANL; es profesora de tiempo completo en esa misma facultad. Sus líneas de investigación: excelencia de los profesores, ética profesional y responsabilidad social, violencia en la universidad, y competencias y capacidades en la formación universitaria. Entre sus publicaciones recientes: Chávez, Guadalupe (2020), “Competencias y capacidades para la agencia y el desarrollo humano de los universitarios”, en Naval, Concepción *et al.* (coords.),

Una acción educativa pensada. Reflexiones desde la filosofía de la educación [ebook], pp.170-178; Chávez, Guadalupe (2019), “Conocimiento, didáctica y empatía: rasgos de los profesores de excelencia según los estudiantes universitarios”, en Ana Hirsch y Judith Pérez-Castro (coords.), *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales*, México, IISUE-UNAM, pp. 149-164; Chávez, Guadalupe (2019), “La excelencia en la enseñanza universitaria: Una visión del profesorado”, *Praxis Sociológica*, núm. 24, pp. 185-200.

MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ. Doctora en Psicología y Aprendizaje por la Universidad de Zaragoza, España. Es profesora de tiempo completo en la Facultad de Educación en la UPAEP. Su línea de investigación es el desarrollo y promoción de competencias cognitivas y socioafectivas para un aprendizaje autónomo y autorregulado, en las diferentes etapas de la formación humana y en la formación de investigadores. Entre sus publicaciones recientes: Gaeta, Leticia y Ofelia Cruz, “Introducción. El entorno actual de los posgrados en Educación en Puebla”, en M. Leticia Gaeta, Ofelia Cruz y Laura Porras (coords.) (2020), *Los posgrados en educación en Puebla: Trayectoria y prospectiva*, Puebla, Concytep, pp. 21-41; Gaeta, M. Leticia y Concepción Márquez, “Prácticas educativas innovadoras en inclusión”, en M. Leticia Gaeta, Sebastián-Herededo y Rodolfo Cruz (coords.) (2020), *Prácticas educativas innovadoras en inclusión*, Puebla, UPAEP, pp. 64-77.

ANTONIO GÓMEZ NASHIKI. Doctor en Ciencias, con especialidad en Investigaciones Educativas por el DIE del Cinvestav. Es profesor en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima, así como profesor y asesor de tesis en diferentes programas de posgrado del país. Miembro del SNI, nivel 1; asimismo, pertenece al registro Conacyt de Evaluadores Acreditados. Sus líneas de investigación: violencia escolar, análisis de instituciones educativas y gestión escolar. Entre sus publicaciones recientes están: Gómez Nashiki, Antonio (2019), “La enseñanza en el profesorado universitario. El caso del posgrado en la Universidad de Colima”, *Praxis Sociológica*, núm. 24, pp. 79-104;

idem (2019), *Brand bullying* en escuelas preparatorias de Colima, México”, *Praxis, Educación y Pedagogía*, núm. 4, pp. 18-41; *idem* (2020), La violencia escolar y la perspectiva etnográfica, en Alfredo Furlán (coord.), *Investigando sobre la convivencia y la violencia en las escuelas*, Buenos Aires, Homosapiens, pp. 255-280.

MARÍA GUADALUPE GUZMÁN VILLA. Doctora en Investigación e Intervención Educativa por la UPN-Hidalgo. Es profesora investigadora de la Escuela Normal Valle del Mezquital. Sus líneas de investigación: procesos de formación inicial docente; educación, cultura y diversidad; formación de docentes normalistas. Entre sus publicaciones recientes: Guzmán, Guadalupe, M. Peña y M. Ramírez (2019), “Trayectoria formativa de una profesora normalista”, en Alejandra Ávalos (coord.), *Investigación y formación docente. Investigación en las escuelas normales, currículo y evaluación*, México, Newton Edición y Tecnología Educativa, pp. 231-253; Hernández, Y., Guadalupe Guzmán y E. Simón (2020), “Un libro electrónico en lengua *hñähñu* para promover el rescate y la ingesta de alimentos saludables”, *Revista Lengua y Cultura*, vol. 1, núm. 2, pp. 77-84, y Guzmán, Guadalupe (2020), “Experiencias formativas de docentes normalistas como acompañantes de futuros docentes”, en I. Andrade y Guadalupe Guzmán (coord.), *Las escuelas normales y sus docentes: significados y prácticas educativas*, México, Newton Edición y Tecnología Educativa, pp. 145-171.

ANA HIRSCH ADLER. Doctora en Sociología por la FCPYS de la UNAM, investigadora en el IISUE de la UNAM y profesora y tutora en el Programa de Posgrado en Pedagogía de esta misma casa de estudios. Es miembro del SNI del Conacyt, nivel II. Sus líneas de investigación: éticas aplicadas y educación (ética profesional y ética de la investigación), y excelencia del profesorado del posgrado de la UNAM. Entre sus publicaciones recientes: Hirsch, Ana (2021), “La contribución de la universidad para mejorar el trabajo académico de los profesores de posgrado”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* (en prensa); *idem* (2020), “Dilemas éticos expresados por académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México”, *Sinéctica. Revista*

Electrónica de Educación, núm. 54, pp. 1-20; *idem* (2020), “Profesores universitarios y responsabilidad social de la ciencia”, *Ciencia y Educación*, vol. 4, núm. 2, pp. 103-114.

DOUGLAS ANTONIO IZARRA VIELMA. Doctor en educación por la UPEL-Venezuela. Es profesor asociado de la misma universidad. Sus líneas de investigación: identidad profesional docente, ética profesional docente y enseñanza de la ética. Entre sus últimas publicaciones: Izarra, Douglas y C. Navia (2020), “Ética profesional en la universidad: dilemas y tensiones en la formación de un sujeto ético-político”, *Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICShu*, vol. 8, núm. 16, pp. 39-46; Izarra, Douglas, Ana Hirsch y M. Rodríguez-León (2020), “Profesorado de posgrado y el desarrollo del pensamiento crítico”, *Innovación Educativa*, vol. 20, núm. 82, pp. 11-34, y Navia, Cecilia, Ana Hirsch y Douglas Izarra (2020), “Rasgos propuestos por académicos de posgrado con respecto a lo que significa ser un buen profesor universitario”, *Trayectorias: Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León*, año 22, núm. 51, pp. 3-24. Es coordinador de Extensión Académica San Cristóbal de la UPEL y editor de *Investigación y Formación Pedagógica*, revista del CIEGC.

KARLA KAE KRAL. Doctora en Antropología Sociocultural por la Universidad de Kansas. Desde 2005 es profesora investigadora en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima. Sus líneas de investigación: género, migración, educación e inclusión. Entre sus últimas publicaciones: Krae, Karla y Sonia Solano (2021), “La filosofía de educación de *bell hooks*”, en Aimé Tapia González (coord.), *Tras las huellas de Antígona. Voces de filósofas más allá de las fronteras disciplinares*, Colima, Universidad de Colima, pp. 185-204; Tapia, Georgina y Karla Krae (2018), *Dos miradas sobre la historia del movimiento feminista en Colima: María Elena García Rivera y Elisa Ramos Jiménez*, Colima, Universidad de Colima, y Krae, Karla (2018), “Un acercamiento a la discriminación y violencia de género en la Universidad de Colima desde la perspectiva del estudiantado”, en Josefina Cuevas (coord.), *La condición de mujeres y hom-*

bres en la Universidad de Colima: Estudio descriptivo en la población estudiantil, Colima, Universidad de Colima, pp. 13-44.

VÍCTOR LEÓN-CARRASCOSA. Doctor en Educación por la UCM y profesor en CES Don Bosco-UCM. Sus líneas de investigación: estudio del funcionamiento de la acción tutorial en los centros educativos, la metodología aprendizaje-servicio y el análisis de la calidad de las instituciones educativas. Entre sus publicaciones recientes: León-Carrascosa, Víctor y María José Fernández-Díaz (2019), “Diseño y validación de una escala para evaluar el funcionamiento de las tutorías en educación secundaria”, *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, vol. 37, núm. 2, pp. 525-541; *idem* (2019), “Eficacia percibida en el desarrollo de las tutorías en Educación Secundaria”, *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 71, núm. 2, pp. 109-123; León-Carrascosa, Víctor, Silvia Sánchez-Serrano y María Remedios Belando-Montoro (2020), “Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la metodología aprendizaje-servicio”, *Estudios sobre Educación*, vol. 39, pp. 247-266.

JUAN MARTÍN LÓPEZ-CALVA. Doctor en Educación por la UAT. Profesor investigador en la UPAEP. Líneas de investigación: educación humanista, educación y valores; ética profesional y responsabilidad social universitaria, y práctica docente. Publicaciones recientes: López-Calva, J. M. y P. O. Reyes (2020), *El pensamiento de Lonergan en Latinoamérica. Especialidades funcionales y colaboración*, México, Tirant lo Blanch; López-Calva, Juan (2020), “La educación de la libertad como desarrollo de la inteligencia. Una visión humanista compleja de la educación en valores”, en Juan Luis Fuentes, Antonio Bernal, Concepción Naval (coords.), *Perspectivas actuales de la condición humana y la acción educativa*, Madrid, Dykinson, pp. 117-132, y López-Calva, Juan (2019), “Ética e investigación educativa: aproximación teórica para su comprensión desde la estructura dinámica del bien humano”, *Revista Colombiana de Educación*, núm. 76, pp. 223-242. Es decano de Artes y Humanidades en la UPAEP.

CECILIA SALOMÉ NAVIA ANTEZANA. Doctora en Ciencias de la Educación por la Université de la Sorbonne Nouvelle (París III). Es profesora investigadora de la UPN-Ajusco. Sus líneas de investigación: formación, ética e identidad profesional, y cultura, valores y educación en la formación profesional. Entre sus publicaciones recientes: Navia, Cecilia, G. Salinas y G. Czarny (2020), “Estudiantes indígenas e interculturalidad(es)”, *Educación Superior. Movimento-Revista de Educação*, año 7, núm. 13, pp. 192-218; Navia, Cecilia, Ana Hirsch y D. Izarra (2020), “Rasgos propuestos por académicos de posgrado con respecto a lo que significa ser un buen profesor universitario”, *Trayectorias. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León*, año 22, núm. 51, pp. 3-24, y Navia, Cecilia, G. Czarny y G. Salinas (2020), “Marcas étnicas y autorreconocimiento de estudiantes indígenas en educación superior”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 28, núm. 166, pp. 1-22.

JUDITH PÉREZ-CASTRO. Doctora en Ciencia Social, con especialidad en Sociología por el Colmex. Investigadora en el IISUE de la UNAM y profesora del Posgrado en Pedagogía de la misma universidad. Miembro del SNI nivel II del Conacyt. Sus líneas de investigación: políticas educativas; equidad e inclusión educativa, ética profesional y valores profesionales. Entre sus publicaciones recientes: Pérez-Castro, Judith (2020), “Acceso a la educación y factores de vulnerabilidad en las personas con discapacidad”, *Voces de la Educación*, vol. 5, núm. 10, pp. 60-74, e Iturbide, Paulina y Judith Pérez-Castro (2020), “Dilemas del profesorado en la inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad”, *IE, Revista de Investigación Educativa* de la REDIECH, vol. 11, pp. 1-21.

KARIN YOVANA QUIJADA LOVATÓN. Posdoctorante del Programa para el Desarrollo Profesional Docente en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima. Doctora en Pedagogía por la UNAM. Es candidata al SNI y forma parte del COMIE. Sus líneas de investigación: valores y ética profesional; excelencia del profesorado de educación superior, y equidad e inclusión educativa. Sus publicaciones recientes: Quijada, Karin (2019), “Excelencia del profesorado.

Aportes para un estado del arte”, *Sinéctica*, núm. 53, pp. 1-20; *idem* (2019), “El *Mentoring* en la academia: experiencias y avatares de los profesores de la Universidad de Colima y la Universidad Autónoma de Sinaloa”, *Revista del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana de México*, vol. 34, núm. 96, pp. 239-273; *idem* (2019), “Los valores que caracterizan la ética profesional de los profesores de la Universidad de Colima”, *Revista Colombiana de Educación*, núm. 76, pp. 265-284.

MARÍA CONCEPCIÓN TREVIÑO TIJERINA. Doctora en Investigación por la Universidad de Granada, España, y doctora en Educación Superior por la UCEI, Monterrey, Nuevo León. Es profesora investigadora de la UANL. Miembro del SNI nivel 1. Sus líneas de investigación: excelencia del profesorado, ética y responsabilidad social, violencia en las IES. Entre sus publicaciones recientes: Treviño, Concepción, G. Chávez y E. de la Cruz (2019), “Social rejection, one more form of violence in school”, *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, septiembre, pp. 316-325; Chávez, G. y Concepción Treviño (2019), “La excelencia en la enseñanza universitaria: visión del profesorado en una institución del norte de México”, *Praxis Sociológica*, vol. 24, pp. 185-200; Treviño, Concepción, G. Chávez y E. de la Cruz (2019), “Rechazo social efectuado por el docente: Expresión de violencia en la universidad”, en Encarnación Soriana y Verónica Caballero (coords.), *El valor de la educación en una sociedad culturalmente diversa*, Universidad de Almería, pp. 270-279.

Excelencia y buenas prácticas académicas en instituciones educativas

se terminó de imprimir en junio de 2022 en los talleres de Gráfica Premier, S.A. de C.V., ubicados en 5 de febrero núm. 2309, Col. San Jerónimo Chicahualco, municipio de Metepec, Estado de México, C.P. 52170.

En su composición se utilizó la familia tipográfica Sabón, diseñada por Jan Tschichold en 1967, y Myriad Pro, diseñada por Robert Slimbach y Carol Twombly en 2000.

Para papel de interiores se utilizó cultural crema de 90 gramos y para los forros couché mate de 250 gramos.

La formación tipográfica estuvo a cargo de Eugenia Calero.

La edición consta de 500 ejemplares.