

PERFILES DE ENSEÑANZA DE LOS DOCENTES DE LA IBERO CD. DE MÉXICO Y SU RELACIÓN CON EL INVOLUCRAMIENTO ACADÉMICO

NURIA MENDOZA JIMÉNEZ

JAVIER LOREDO ENRÍQUEZ

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO

TEMÁTICA GENERAL: PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN ESPACIOS ESCOLARES

RESUMEN

La investigación que se presenta es de corte mixto en la que se busca indagar cuáles son las prácticas docentes que pueden detonar el involucramiento académico de los estudiantes, debido a que estudios recientes asocian este constructo con los resultados de aprendizaje. El objetivo de la investigación fue caracterizar y analizar algunos componentes de la actividad docente a través de un cuestionario que se aplicó a 302 docentes de 19 diferentes licenciaturas de la Universidad, con la intención de establecer estrategias, formas de trabajo o acciones que los profesores desarrollan en el aula y que propician el aprendizaje de los estudiantes.

Se incluyen algunos aspectos asociados a los referentes teóricos que guían la investigación, como son; la postura de Shulman (1987, 2005) y Ball (2012), que trabajan sobre los elementos de la práctica docente y la necesidad de la formación, la aproximación teórica de Hattie (2008) y Hattie y Yates (2014) que aporta elementos sobre la necesidad de visibilizar los elementos del aprendizaje que se asocian con la docencia efectiva, así como la postura de Marzano (2003) quien estructura las actividades de aprendizaje, incluyendo dimensiones afectivas; se presenta de manera sintética la metodología que se siguió para realizar la investigación, la que es cuantitativa, descriptiva, ex post facto, así como los resultados más destacables.

Palabras clave: Educación superior, desempeño del profesor, estilos de enseñanza.

INTRODUCCIÓN

A partir de la ubicación del fenómeno de la incidencia de la práctica docente sobre los aprendizajes de los estudiantes, han existido múltiples investigaciones cuyos objetivos han pretendido establecer las características del docente efectivo, entendiendo este término como las acciones que efectúa el profesor en el aula y que inciden en el rendimiento académico de los alumnos.

Las investigaciones sobre la incidencia que tienen los profesores sobre los aprendizajes de sus estudiantes son diversas y han atendido diferentes aproximaciones a lo largo del tiempo. Sin embargo y pese a la gran cantidad de estudios que existen en la literatura hasta la fecha no se ha podido explicar a cabalidad el fenómeno de interacción enseñanza-aprendizaje (Ball, 2005; Darling Hammond, 2012; Hattie, 2008; Hattie y Yates, 2014; Pozo, 2009) y cómo ésta detona el proceso de aprendizaje.

Desde la perspectiva de la investigación que aquí compete, es importante considerar que la práctica docente es un constructo complejo y multidimensional y que, si bien los factores asociados al profesor se visualizan y categorizan de forma separada, el acto docente es una actividad holística en la que el profesor observa y actúa de manera simultánea, tomando decisiones de manera fluida (Cid Saubucedo, Zabalza M. y Doval, M., 2012; García Cabrero et al, 2008; Marzano, 2003). Las investigaciones sobre el constructo de la práctica docente han mostrado la importancia del dominio disciplinar, la formación pedagógica y los factores contextuales, tales como el tipo de contratación y el tipo de institución a la que pertenece (Ball, 2005 y 2012; Darling-Hammond, 2012; Gimeno y Pérez, 2008; Hau-Fai Law, et al., 2007; Loredó, Romero e Inda, 2008; Marzano, 2003; Schulman, 1997). Para Shulman (1987), la docencia se inicia cuando el profesor reflexiona sobre qué es lo que debe ser aprendido y cómo será aprehendido por los estudiantes. Este autor considera que son siete los saberes que un profesor debe poseer: el conocimiento del contenido temático, el conocimiento didáctico general, el conocimiento del currículo, el conocimiento del contenido pedagógico, el conocimiento de los alumnos y de sus características, el conocimiento de los contextos educativos, y el conocimiento de los objetivos, las metas y los valores educativos, así como de sus fundamentos filosóficos e históricos. No obstante, no todo tiene que ver con los conocimientos. El mismo autor, especifica en su artículo *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma* (2005) que la clave se encuentra en la intersección de la materia y la didáctica, de manera que los buenos profesores se vuelven flexibles ante las vicisitudes de las clases adaptándose a las necesidades momentáneas tanto de los estudiantes como de sí mismos. Por otro lado, Marzano (2011) propone 5 dimensiones en las que un profesor debe actuar para lograr los aprendizajes relevantes y que están relacionadas con la promoción de actitudes y percepciones positivas ante el aprendizaje en todos los estudiantes, desarrollo de habilidades cognitivas en ellos, y promoción de hábitos mentales.

El rol del docente se encuentra entonces, como un promotor de lo que los alumnos deben hacer, tanto de manera visible como a nivel del pensamiento. En sentido similar se expresa Hattie

(2009) en su propuesta sobre cómo el aprendizaje debe ser visible. Es interesante notar que ambos autores proponen el entrelazamiento de los procesos afectivos con los cognitivos, en los que la construcción de un ambiente seguro, con buena comunicación y en el que se desmitifica el error y se le utiliza como forma de aprendizaje, redundan en mejoras en los aprendizajes. La consideración de los factores afectivos como mediadores del aprendizaje conlleva la necesidad de ampliar el espectro del análisis de la práctica docente hacia otros aspectos poco explorados como son las emociones asociadas al aprendizaje y que provocan el involucramiento académico (Finn, 1989; Fredricks, J., et al 2004; Pekrun y Linnenbrinck-García, 2012; Reschly y Christensen, 2012) que son las actitudes de los estudiantes hacia los diferentes componentes de la institución educativa y sus acciones, y su disposición hacia el aprendizaje. Son entonces acciones energizadas, dirigidas y sostenidas, o las cualidades observables de las interacciones reales de los estudiantes con las tareas académicas (García Cabrero, 2008). Según Reschly y Christiansen (2012) este constructo es la argamasa que relaciona el contexto con los resultados. Sin embargo, para poder indagar qué hace un docente para detonar el involucramiento de sus alumnos es importante primero poder categorizar qué prácticas realizan.

DESARROLLO

Metodología

El estudio que se presenta es una investigación de tipo cuantitativo, no experimental, transversal, descriptivo y ex post facto, cuya intención fue caracterizar las prácticas de los docentes de la Universidad Iberoamericana (IBERO) campus Ciudad de México a través de la aplicación de un cuestionario que se fue diseñado de manera interna por un equipo de investigadores de la institución y del Departamento de Posgrado de la Facultad de Psicología de la UNAM.

Estructura del cuestionario

Este cuestionario consta de 142 reactivos, que abordan información general y datos sociodemográficos, así como preguntas relacionadas con la planeación, la conducción y la evaluación. Dado que la literatura consultada reconoce la práctica reflexiva como uno de los factores asociados a la docencia eficaz, también se incluyeron preguntas relacionadas con dichos aspectos. Considerando que el foco de interés son las actividades docentes asociadas con los aprendizajes de sus estudiantes, el cuestionario presenta categorías referentes al clima y la comunicación en el aula y relación con los estudiantes, ya que estos ámbitos han mostrado, en investigaciones más recientes, ser factores importantes en el aprendizaje. Los reactivos del cuestionario tienen diferente estructura, siendo algunos de una sola opción, otros de opción múltiple, otros de combinación de opciones, así como de respuesta abierta. La aplicación del cuestionario se hizo en forma electrónica.

Aunque la intención original era obtener las respuestas de los profesores seleccionados al azar, esta posibilidad no se pudo concretar, por lo que se optó por solicitar la ayuda de los coordinadores de las carreras, quienes enviaron la liga a los profesores que ellos coordinan. En algunos casos se presentó la encuesta de manera impresa. Se consideraron en definitiva los cuestionarios de 302 profesores. De esta manera, se logró tener una muestra representativa de acuerdo con el número de docentes con base en su tipo de contratación, es decir los que son de tiempo completo y los que son de asignatura, de la misma manera se logró la representatividad de 21 departamentos con excepción de los de Derecho y de Economía de los cuales no fue posible lograr el número de profesores requerido.

Los datos derivados de los 302 cuestionarios se procesaron mediante el programa SPSS. En el caso de las variables que tenían más de una opción de respuesta se generaron categorías y se les asignó un valor. Los valores más bajos siempre fueron cero y los más altos llegaron al siete. Posteriormente se efectuaron tablas de frecuencias, estadísticos descriptivos, pruebas de correlación, pruebas de hipótesis de Chi-cuadrada.

A continuación, se presentan algunos de los resultados de la aplicación del cuestionario.

Resultados

En general, los profesores que respondieron al cuestionario tienen entre 28 y 78 años de edad, siendo la moda de 53 años y la mediana de 48. 53% de ellos pertenecen al género masculino y 47% al femenino. Más de la mitad (57.6%) de estos docentes tiene un nivel avanzado de inglés y 47% menciona tener nociones de francés. La experiencia docente de los profesores que respondieron al cuestionario, se distribuye entre 0 y 14 años o más. La mitad (51.3%) de los encuestados tiene 14 años o más de experiencia docente. El resto de las categorías se distribuye entre 14% (0 a 3 años) y 9.6 (11 a 13 años). 93% tiene Maestría en diferentes áreas dentro de las que predominan las áreas de Humanidades (27.2%), Económico administrativas (19.5%) y Matemáticas, Ciencias Exactas e Ingenierías (19.2%). Este resultado es esperado dado que dentro de las políticas de la universidad

está la contratación de profesores que cuenten con maestría. En el caso de docentes con Doctorado, las frecuencias, entre quienes lo ostentan y quienes no, se invierten, ya que 63.2 % de los profesores encuestados no lo tiene. De cualquier manera, entre quienes sí tienen este grado, el orden de los porcentajes es similar distribuyéndose en primer lugar Humanidades (15.2%), Matemáticas, Ciencias Exactas e Ingenierías (6.6%) y Ciencias Sociales (5.3%)

53.3% de los docentes informa que da clases a partir de quinto semestre en adelante. El porcentaje es similar en cuanto a las horas de clase que da a la semana, ya que 53% imparte 14 horas o más distribuidos entre 2 (38.7%) y 3 (25.2%) cursos diferentes por semana. Los rangos oscilan entre 17.9% para los profesores que sólo imparten una clase, 8.9% para los que imparten 4 clases, 4.3% para 5 clases. Existe un pequeño porcentaje que da 7 clases diferentes. Es importante señalar que en este conteo se les pidió específicamente que contabilizaran tanto las clases dentro de la propia universidad como las que imparten en otras escuelas o universidades, por lo que se puede inferir que más de la mitad de los profesores son profesionales de la docencia, ya que por política institucional los docentes no pueden tener una carga mayor a 12 horas frente a grupo.

Los profesores de asignatura representan 76.8% y 24% lo son de tiempo completo. Estos porcentajes son representativos de los porcentajes de la población total de la Ibero, Ciudad de México. De ellos, 72.5% ha tomado cursos de inducción enfocados a las normas, la filosofía de la propia universidad (77.8%) y el proyecto educativo (71.9%). Estos resultados también son los esperados ya que, por políticas institucionales, los profesores deben de cubrir con este trámite. Sólo 45% reporta haber tomado cursos relacionados con la actualización de los contenidos disciplinares, mientras que 58.6% dice haberlo hecho en estrategias de enseñanza de la materia que imparten. 72.5% ha tomado cursos en valores. Por otro lado, sólo 39% ha tomado cursos en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Cabe resaltar que alrededor del 17% de los encuestados no respondió a estas preguntas.

Con respecto a los requerimientos que expresan los docentes, 65% declara requerir cursos en estrategias didácticas y 57% en evaluación de los aprendizajes. Los resultados antes presentados nos permiten reconocer que, tal y como plantea Schulman (1987) existe la necesidad en los docentes no sólo de dominar los contenidos disciplinarios, sino también de dominar algunas estrategias didácticas.

Con respecto a las dimensiones afectivas de la docencia, 55.3 % expresó requerir cursos al respecto; sin embargo, existe un 44% que expresa no requerir actualización en este aspecto, por lo que valdría la pena indagar que significado le dan los docentes a esta dimensión. El hecho de que más de la mitad considere esta categoría nos hace inferir que existe una apertura hacia la importancia de la afectividad en los procesos de aprendizaje.

Adicionalmente un 1% de los profesores no respondió a esta pregunta. Casi 70% considera que requiere cursos en TIC.

De los profesores, 90% efectúa evaluación final y ajustes a la planeación; estas frecuencias disminuyen cuando se trata de evaluación diagnóstica y evaluación formativa, aunque los resultados muestran que el uso de estos tipos de evaluación sigue siendo elevado (87% y 81% respectivamente) lo que habla de la flexibilidad de los profesores ante sus estudiantes.

La distribución del tiempo de planeación del curso se divide entre 2 horas (37%) y 4 horas o más (61%). Mientras que el tiempo de preparación de materiales de apoyo se distribuye con un 30% para cada una de estas dos categorías. De los docentes encuestados, 65% piden a sus estudiantes la entrega de por lo menos un borrador de su trabajo final, pero no se ve claramente que soliciten o promuevan la ayuda entre compañeros, ya que 47% dice que nunca o poco lo hace y 48% que lo hace frecuentemente o poco.

La gran mayoría de los docentes considera que la conducción de sus cursos está enfocada a desarrollar el pensamiento crítico de sus estudiantes lo que concuerda con los estudios realizados por Hattie (2009) y Hattie y Yates (2013).

Con respecto a la evaluación, existe una tendencia clara hacia el uso de instrumentos de evaluación más tradicionales, como son los exámenes, exposiciones y proyectos. En menor medida los profesores se decantan por la autoevaluación, la coevaluación o los diarios de campo.

Ante la evaluación, los profesores se muestran firmes, ya que 60% declara que los resultados de la evaluación no están sujetos a cambios. De manera contrastante, 37% está abierto a la discusión y reconsideración de la evaluación.

Para indagar factores relacionados con el clima del aula se incluyeron preguntas asociadas con la percepción que tienen estos profesores sobre la calidad de la comunicación (muy, buena, buena, poco satisfactoria, mala). 60% de los profesores considera que la comunicación con sus alumnos es buena, pero 38% cree que es poco satisfactoria; 78.1% atribuye esta comunicación al tipo de alumnos y 91% al estilo personal de impartir clase.

Dentro de las fortalezas que los profesores reconocen en ellos se encuentra el dominio de la asignatura (97%), habilidades sociales para establecer un clima de confianza (93.8%) y habilidad para motivar (89.1%). La frecuencia cae ligeramente cuando se habla de fortalezas en estrategias didácticas, ya que solo 84.1% reconoce el dominio de éstas. Algunos autores mencionan la importancia de la autopercepción del profesor con respecto a sus fortalezas y áreas de oportunidad. Las respuestas que se obtuvieron de los profesores parecen evidenciar que una parte importante de ellos se reconocen como actores principales del proceso de comunicación con sus alumnos, por lo que pueden intervenir y controlar. Sin embargo, los valores de las correlaciones no son altos, por lo que hace falta indagar sobre otros factores que nos permitan comprender más a fondo la relación entre estas variables.

Sobre los aspectos a mejorar en su práctica, los docentes encuestados muestran los siguientes resultados:

Aspectos a mejorar		Si	No
Es interesante no existe una clara, excepto en el conocimiento Estos resultados	Conocimiento disciplinar	34.5	63.8
	Estrategias de planeación	41.1	57.9
	Estrategias de enseñanza	58.6	40.1
	Estrategias motivacionales	54.6	44.1
	Evaluación de aprendizajes	48.4	49.7

notar como
tendencia
disciplinar.
parecen

indicar que existen necesidades específicas de formación que atañen más al ámbito de la pedagogía.

Para encontrar relaciones entre las variables asociadas a los estilos del profesor se efectuaron pruebas de correlación de Spearman encontrándose significativas la relaciones entre la frecuencia de ajustes dependiendo del nivel de los estudiantes, el uso de estrategias de evaluación diagnóstica, así como el uso de estrategias de evaluación formativa y la frecuencia de la evaluación final ($r=0.348$ $p<0.01$, 0.345 $p<0.01$ y 0.586 $p<0.01$ respectivamente).

Considerando el nivel de medición de las variables asociadas a la calidad de la comunicación con las fortalezas que el profesor detecta, se efectuaron pruebas de correlación de Kendall donde se encontró una correlación de $0.225(p<.01)$ entre el estilo personal y de $0.323(p<0.01)$ con el tipo de actividades y la calidad de la comunicación.

A partir de la existencia de estas correlaciones y para encontrar como ocurrían estos agrupamientos se llevó a cabo una clasificación de árbol.

Según los resultados del árbol de categorías, la calidad de la comunicación está influenciada por la frecuencia con que los profesores promueven durante el curso, la comprensión del punto de vista de los demás. Cuando esta estrategia de conducción se utiliza frecuentemente, el porcentaje de una buena comunicación es de 69.3%. Es sólo en esta categoría donde aparecen datos con la respuesta muy buena en relación con los alumnos (0.6%). Sin embargo, llama la atención el que aún existe un 30 % en que los profesores consideran que la comunicación con sus alumnos es poco satisfactoria. Si los docentes utilizan poco o nunca esta estrategia, la calidad de la comunicación se distribuye casi a la mitad entre Poco Satisfactoria (49.2%) y Buena (47.6%).

Si los criterios de evaluación se deciden en acuerdo con el claustro de profesores 54% de los docentes reporta que la calidad de la comunicación es poco satisfactoria mientras que 45.9% la reporta como buena. Cuando la decisión es consensuada entre el claustro de profesores y los alumnos el porcentaje aumenta a casi 60% (59.8) en la calidad de comunicación buena. Sin embargo, sigue

existiendo un 40% de poco satisfactoria. La calidad de la comunicación con los estudiantes aumenta cuando los indicadores de evaluación los decide el docente o bien están consensuados con los alumnos en las que el porcentaje aumenta al 66%; sin embargo, sigue existiendo un 31.2% que considera que la calidad de la comunicación es poco satisfactoria y más aún existe un 2.6% que considera que la comunicación con los alumnos es mala.

Dentro del nodo que implica decisión consensuada entre alumnos o bien entre alumnos y departamento, la categoría asociada es el desarrollo del pensamiento crítico, donde 77% asocian esta categoría a la buena comunicación con sus alumnos; sin embargo, sigue existiendo un 51% que, aunque el desarrollo del pensamiento crítico es amplio la calidad de la comunicación con los alumnos es poco satisfactoria.

Estos resultados confirman la propuesta de Hattie en la que se menciona que cualquier intervención tiene un efecto, pero que lo que es necesario es hacer evidente el proceso. Cuando los profesores utilizan estrategias de evaluación formativas, plantean diversas actividades y adecuan éstas al nivel de los estudiantes, la calidad de la comunicación mejora. Estos resultados son consistentes con las afirmaciones propuestas por los autores (Hattie, 2008; Marzano, 2009; Shulman, 2005). Por un lado, en la medida que los profesores promueven aulas seguras para compartir dudas y promover respeto hacia las formas de pensar de los otros, la calidad de la comunicación mejora. En el caso de los profesores que aún consideran que esta calidad es poco satisfactoria, los factores que inciden se empiezan a desagregar en componentes asociados al uso de estrategias como son la evaluación diagnóstica (lo cual se encuentra asociado al conocimiento de los alumnos), la frecuencia de ajustes asociados al nivel de los estudiantes, la conexión con asuntos de la vida real. En la medida que aumenta el uso de estas estrategias la calidad de la comunicación, ésta mejora.

Esto permite inferir que existen otros factores que es necesario indagar para establecer las necesidades de la docencia efectiva.

CONCLUSIONES

Es posible afirmar que uno de los principales hallazgos consiste en reconocer a la planeación como un elemento central que incrementa la probabilidad del logro de los objetivos del curso y de que los estudiantes obtengan aprendizajes relevantes.

Asimismo, la flexibilidad que los docentes muestran para realizar adecuaciones en sus planeaciones, con el fin de atender las necesidades de los diferentes grupos y contextos, resulta una característica destacable.

Como un elemento de buena práctica, se tiene la calidad de la comunicación que los profesores establecen con sus estudiantes, lo que facilita generar ambientes motivantes de aprendizaje, que propician el respeto y colaboración entre los estudiantes y entre ellos y los docentes.

Otra característica importante es la firmeza que los maestros muestran, ante la aplicación de los lineamientos establecidos al inicio del curso, lo que parece brindar límites y contención a los estudiantes.

Finalmente, es importante considerar que esta investigación es un primer acercamiento a lo que sucede en las aulas de la universidad y que es necesario profundizar en ciertas categorías.

Por otro lado, falta indagar qué es lo que los estudiantes hacen para poder aprender, ya que el aprendizaje es un proceso de corresponsabilidad.

REFERENCIAS

- Ball, S. J. (2012). *Politics and Policy Making in Education: explorations in sociology*. London: Routledge.
- Ball, D. L., Hill, H.C., & Bass, H. (2005). Knowing mathematics for teaching: Who knows mathematics well enough to teach third grade, and how can we decide? *American Educator*, 29(1), pp. 14-17, 20-22, 43-46. Disponible en <http://hdl.handle.net/2027.42/65072>
- Cid Sabucedo, A., Zabalza Cerdeiriña, M., & Doval Ruíz, M. (2012). La docencia universitaria: un modelo para su análisis. *REDU: Revista De Docencia Universitaria*. 10(1), 87-104. Darling Hammond, 2012.
- Cid-Saubucedo, A; Pérez-Abellán, Adolfo y Zabalza, Miguel A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la universidad de Vigo. *RELIEVE*. 15 (2), p. 1-29.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117– 14.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review Of Educational Research*. 74 (1), 59-109.
- García, C. M., Domínguez, Y., Moreno, M. S., Estepa, P. M., & Ruiz, C. M. (2011). Diseñar el aprendizaje en la universidad: identificación de patrones de actividades; profesorado. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*. 15 (2), 181-198.
- García, B., Loredó, J., Carranza, G. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial, 1-15. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Gimeno-Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (2008). *La enseñanza: su teoría y su práctica (Vol. 57)*. Ediciones AKAL Hattie, 2009.
- Hattie, J. (2013). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating To Achievement*. N.Y: Routledge.
- Hattie, J., & Yates, G. C. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. New York: Routledge.
- Hau-Fai Law, E., Joughin, G., Kennedy, K. J., Harrison Tse, & Wai Ming Yu. (2007). Teacher educators' pedagogical principles and practices: Hong Kong perspectives. *Teaching in Higher Education*. 12(2), 247–261.

- Loredo Enríquez, J; Romero Lara, R; Inda Icaza, P; (2008). Comprensión de la práctica y la evaluación docente en el posgrado a partir de la percepción de los profesores. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, () 1-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15511127009>.
- Marzano, R. J., Frontier, T., & Livingston, D. (2011). *Effective supervision: Supporting the art and science of teaching*. USA: ASCD.
- Marzano, R. J., & Brown, J. L. (2009). *A handbook for the art and science of teaching*. USA: ASCD.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. USA: ASCD.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de curriculum y profesorado*, 9(2).
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform, *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Reschly, A. and Christenson, S. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. En Christenson S and Wiley, C. (Ed.) *Handbook of student engagement*. USA: Springer.
- Zabalza, M.A (2012). El estudio de las buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*. 10 (1), 17.