



BUAP

Facultad de Filosofía y Letras
Maestría en Educación Superior

**La influencia de la habilidad interpersonal en la
docencia: un estudio en el programa de
Psicología-BUAP**

Enero de 2021

Tesis para obtener el grado de: **Maestría en Educación Superior**

Presenta:
José Elías Sánchez Cid

Director de tesis:
Mtro. Rodrigo García Díaz

Agradecimientos

Este trabajo no habría sido posible sin la
Coordinación de Planeación,
a cargo de la doctora
María Iliana Osorio Guzmán
(y todos los que por ahí pasaron).
2012-2020

Aunque no están más, siempre los tengo presente.
También a ustedes...

Aunque pobre la encuentres, no te engañará Ítaca.
Rico en saber y en vida, como has vuelto,
comprendes ya qué significan las Ítacas.

Resumen

Se analiza la relación entre la habilidad interpersonal y el desempeño docente de los profesores del programa de licenciatura de Psicología, adscritos a dicha Facultad. En el estudio se trabajó con una muestra de docentes que fue evaluada con diversos instrumentos: el inventario de asertividad de Gambrill y Richey II y el Análisis IDE (interacción docente-estudiante; de elaboración propia), además de considerar otros datos institucionales, como sus resultados de PIEVA 2019 o el trabajo y las actividades académicas más recientes al interior de la Facultad de Psicología. Los resultados muestran una correlación fuerte entre los resultados de la interacción virtual (subcomponente del Análisis IDE) y los resultados de PIEVA, además de correlacionar también con los estilos de enseñanza (otro subcomponente del análisis IDE) de los docentes. Por lo anterior, se sugiere continuar los estudios al respecto, de cara a fortalecerlos con más datos estadísticos y considerar analizar otros constructos afines a las habilidades sociales.

Índice general

Introducción	VIII
Capítulo I. Planteamiento del problema	10
1.1 Objetivos generales y específicos	11
1.2 Justificación	11
1.3 Antecedentes.....	14
1.4 Preguntas de investigación.....	18
1.5 Hipótesis de investigación	19
1.6 Alcances y limitaciones.....	20
Capítulo II. Marco contextual y normativo	22
2.1 La BUAP y la Facultad de Psicología: marco contextual.....	23
2.1.1 La BUAP: breve recorrido histórico	23
2.1.2 La Facultad de Psicología de la BUAP.....	26
2.2 Marco normativo: la docencia en la BUAP	33
2.2.1 El Modelo Universitario Minerva	34
2.2.2 El Reglamento de Ingreso, Permanencia y Promoción del Personal Académico	39
2.2.3 Planes de estudio del programa de Psicología, 2009 y 2016.....	44
2.2.4 Planes: de Desarrollo Institucional y de Trabajo de la Unidad Académica	46
2.3 La evaluación de la docencia en la BUAP	48
2.3.1 El Programa Institucional de Evaluación Académica	48
2.3.2 Revisión del contexto de la evaluación docente.....	54
Capítulo III. Marco teórico	60
3.1 La docencia	61
3.1.1 Aclaraciones preliminares.....	61
3.1.2 Docente, maestro y profesor: etimologías y aspectos prácticos	61
3.1.2.1 Escuela, educación y sociedad: globalización y conocimiento.....	63
3.1.2.1 El docente como figura principal de la acción educativa	67
3.2 El proceso de enseñanza-aprendizaje y la docencia	70
3.3 Gestión, investigación y otras consideraciones finales de la docencia	77
3.4 La psicología social como marco general.....	82
3.5 Habilidades sociales: constructo complejo y ambiguo	83
3.6 Características de la habilidad social	86
3.6.1 La comunicación humana	88
3.6.2 La comunicación asertiva	93
3.7 La habilidad interpersonal en la docencia	96

Capítulo IV. Diseño metodológico	98
4.1 Diseño, alcance y enfoque de la investigación.....	99
4.2 Población y muestra de estudio.....	100
4.2.1 Muestra del estudio	102
4.3 Datos de investigación.....	105
Preámbulo	105
4.3.1 Recolección de datos	105
4.3.2 Tratamiento de los datos	107
4.4 Instrumentos de evaluación.....	109
4.4.1 Inventario de Asertividad de Gambrell y Richey-II.....	109
4.4.2 Análisis IDE: Interacción docente-estudiante	114
4.4.3 PIEVA	123
Capítulo V: Conclusión de la investigación	127
5.1 Resultados generales.....	128
5.1.1 Estadísticos descriptivos	128
5.1.1.1 Habilidad interpersonal	128
5.1.1.2 Desempeño docente.....	133
5.1.2 Estadísticos de correlación.....	146
5.2 Discusión	148
5.3 Conclusiones	150
Referencias	154

Índice de tablas

Tabla 1. Directores de la Facultad de Psicología (de Colegio a Unidad Académica).....	31
Tabla 2. Comparativa entre PDI y el plan de trabajo de la actual dirección de la Facultad de Psicología	46
Tabla 3. Primera estructura del PIEVA: dimensiones, valor proporcional y descripción	52
Tabla 4. Modificación del PIEVA 2016, de acuerdo con la revisión del MUM 2016	53
Tabla 5. Dimensiones finales del PIEVA 2016 y su ponderación, junto con el número de reactivos	54
Tabla 6. La acción docente comprendida en esta época por diversos autores	66
Tabla 7. Comparativa entre características de la docencia según la perspectiva	69
Tabla 8. Aspectos esenciales del aprendizaje desde diversos enfoques	73
Tabla 9. Similitud teórica entre algunas competencias docentes y las teorías del aprendizaje de Schunk (2012)	75
Tabla 10. Principios de la psicología social.....	82
Tabla 11. Muestra de algunas definiciones para la habilidad social	84

Tabla 12. Componentes de las habilidades sociales	87
Tabla 13. Capacidades básicas en el perfil del docente tutor*	95
Tabla 14. Distribución de la academia en áreas, tipos de contratación y grados académicos	101
Tabla 15. Datos descriptivos generales, sociodemográficos e institucionales de la muestra, con base en (referencia).....	103
Tabla 16. Carga de asignaturas en el 2020 en la muestra, con base en (referencia del documento).....	104
Tabla 17. Operacionalización del desempeño docente	107
Tabla 18. Operacionalización de la habilidad interpersonal.....	108
Tabla 19. Valores e interpretación del coeficiente de Spearman.....	109
Tabla 20. Subescala Grado de Incomodidad (GI).....	110
Tabla 21. Subescala Probabilidad de Respuesta (PR).....	111
Tabla 22. Factores del Inventario de asertividad Gambрил y Richey-II.....	113
Tabla 23. <i>Análisis conductual de habilidades sociales (Caballo, 2007)</i>	114
Tabla 24. Reactivos generales complementarios al instrumento de Caballo (2007)	118
Tabla 25. Análisis IDE: estilo de enseñanza, estructura final del instrumento.....	120
Tabla 26. Análisis de confiabilidad del instrumento Estilos de enseñanza	122
Tabla 27. Dimensiones, reactivos y ponderación del PIEVA	124
Tabla 28. Resultados del Inventario de Asertividad de Gambрил y Richey II.....	128
Tabla 29. Resultados del instrumento de Interacción virtual (del Análisis IDE: Interacción docente-estudiante).....	129
Tabla 30. Resultados del instrumento de Estilo de Enseñanza (del Análisis IDE: Interacción docente-estudiante).....	133
Tabla 31. Puntajes totales por reactivo organizados por estilos de enseñanza	134
Tabla 32. Resultados de PIEVA 2019, promediados de los tres periodos*	138
Tabla 33. Resultados de correlaciones de Spearman	146

Índice de figuras

Figura 1. Relación entre variables, según la hipótesis a demostrar	20
Figura 2. Sala Carl Marx en el edificio San Jerónimo: informe del director	30
Figura 3. Entrega del nuevo edificio de Psicología, el edificio Silos.....	32
Figura 4. Articulación normativa de los diferente documentos de la BUAP.	33
Figura 5. Alineación entre la propuesta de Delors y las teorías del aprendizaje.....	77
Figura 6. Esquematización del fenómeno de la comunicación humana.....	89
Figura 7. Distribución de los resultados del Inventario de Asertividad de Gambрил y Richey II por categorías.....	129
Figura 8. Distribución de los resultados del instrumento de Interacción virtual por categorías	130
Figura 9. Distribución de los resultados de la dimensión No verbal por categorías	131

Figura 10. Distribución de los resultados de la dimensión Paralingüística por categorías ..	132
Figura 11. Distribución de los resultados de la dimensión Verbal por categorías	132
Figura 12. Distribución de los resultados del estilo conductista por categorías	134
Figura 13. Distribución de los resultados del estilo constructivista por categorías.....	135
Figura 14. Distribución de los resultados del estilo cognitivo social por categorías.....	136
Figura 15. Distribución de los resultados del estilo de procesamiento de la información por categorías	137
Figura 16. Distribución de los resultados generales del PIEVA por categorías	139
Figura 17. Distribución de los resultados del PIEVA, dimensión Planificador, por categorías	140
Figura 18. Distribución de los resultados del PIEVA, dimensión Mediador, por categorías	140
Figura 19. Distribución de los resultados del PIEVA, dimensión Resultados de aprendizaje, por categorías.....	141
Figura 20. Distribución de los resultados del PIEVA, dimensión Ejes transversales, por categorías	141
Figura 21. Distribución de los resultados del PIEVA, dimensión Cumplimiento institucional, por categorías.....	142
Figura 22. Distribución de los resultados del PIEVA, dimensión Materiales didácticos, por categorías	142
Figura 23. Distribución del número de docente por cursos en el 2020 (primavera y otoño) por categorías	143
Figura 24. Distribución del número de docente por asignaturas en el 2020 (primavera y otoño) por categorías	144
Figura 25. Distribución del número de docente por estudiantes en el 2020 (primavera y otoño) por categorías	144
Figura 26. Distribución de las edades de los docentes por categorías	145
Figura 27. Distribución de la antigüedad de los docentes por categorías	145

Introducción

Este trabajo de investigación presenta los antecedentes, las bases teóricas, las bases normativas y las condiciones contextuales, así como los diversos procesos del trabajo de campo, para determinar la relación entre dos variables de sobrada relevancia en la educación superior: la habilidad interpersonal y el desempeño docente.

El trabajo se compone de cinco capítulos, que abordan desde los antecedentes y los objetivos hasta los resultados de investigación y las conclusiones.

De modo más concreto, el trabajo se ha planteado del siguiente modo: En el Capítulo I. Planteamiento del Problema, se exponen primero los objetivos y la justificación; luego se presentan aquellos trabajos (los antecedentes) relacionados (conceptual o por los hallazgos obtenidos) con esta investigación. Se proponen, a continuación, las preguntas de investigación que explicarán todo este trabajo, además, se formulan las hipótesis de investigación, dado que esta investigación se asume como cuantitativa. Finalmente se hace un ejercicio de autocrítica y se presentan las limitaciones y los alcances vislumbrados hasta este momento.

En el capítulo II. Marco Contextual y Normativo, se abordan aquellos asuntos propios de la Facultad de Psicología, de la BUAP, de la docencia universitaria y de su evaluación, con motivo de realizar una investigación con la menor cantidad de errores posibles, de conocer los obstáculos que afectan al fenómeno de investigación y hasta trazar una ruta de acción más certera al interior de, en este caso, una institución educativa. Aquí, de modo particular aparece uno de los temas relevantes para esta investigación: el Programa Institucional de Evaluación de la BUAP.

Una vez realizado esto, en el Capítulo III. Marco teórico, se presentan aquellos fundamentos teóricos de las variables de este estudio. Primero sobre la docencia, cuyo abordaje hará más accesible su evaluación y permitirá traducir sus resultados en mejores conclusiones. Por otra parte, la habilidad interpersonal, cuya naturaleza ambigua, o de bastas similitudes con otros términos, exige una delimitación clara, además de considerar un desarrollo de su estudio y evaluación, y de los principios que la acogen.

Por lo anterior, en el Capítulo IV. Diseño metodológico, se propone una tesis cuantitativa, con un diseño no experimental y de alcance exploratorio (aunque con una hipótesis de investigación). Se presentan los diversos instrumentos y las consideraciones más pertinentes de estos, así como los sujetos que fueron estudiados para la demostración de la hipótesis de investigación.

Finalmente, en el Capítulo V. Conclusiones de la investigación, se presentan todos los resultados obtenidos de la investigación, tanto en términos de estadística descriptiva como de análisis de correlaciones de Spearman. Se propone una revisión de los estudios previamente revisados en el trabajo, para contrastarlos con los hallazgos de la propia investigación y se responden a las preguntas de investigación planteadas al inicio. Este trabajo cierra con las numerosas referencias mencionadas a lo largo del trabajo.

Capítulo I. Planteamiento del problema

El planteamiento del problema, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), consiste en “afinar y estructurar más formalmente la idea de investigación” (p. 36). Al tenor de esta idea, este proyecto de investigación parte de la pregunta: ¿es la habilidad interpersonal un factor relacionado con el desempeño docente de los profesores de la licenciatura en psicología de la BUAP?

Entorno a esta pregunta se basa todo el planteamiento del problema, pues, cuando se pregunta, se establecen los límites de lo desconocido y lo conocido al mismo tiempo. Solo entonces se pueden proponer los *Objetivos de la investigación*, tanto generales como particulares, para exponer más precisamente lo que se pretende hacer en esta investigación. Posteriormente, en la *Justificación*, se exponen los argumentos de este trabajo sobre su valía. Hay un apartado de *Antecedentes*, lo hecho por otros investigadores en torno a la influencia de la habilidad interpersonal sobre el desempeño docente. También se presentan las *Preguntas de investigación* (adelantada en este epígrafe una de ellas). Con todo lo anterior se sugiere la *Hipótesis de investigación* y, para cerrar el primer capítulo y como un ejercicio de introspección, se exponen los *Alcances y limitaciones* de esta investigación.

En realidad, todo el planteamiento del problema se compone de las partes antes mencionadas, pues estas responden al qué, el porqué, y el cómo de lo que se desea conocer a través de una investigación científica.

1.1 Objetivos generales y específicos

Este trabajo de investigación se propone alcanzar dos objetivos generales a través de diversos objetivos específicos. Los objetivos generales son:

- Determinar si existe una relación de la habilidad interpersonal con el desempeño docente de los profesores del programa de Licenciatura de Psicología BUAP.
- Hacer las sugerencias pertinentes, en función de los hallazgos de esta investigación, tanto de la habilidad interpersonal como del desempeño de su planta docente.

Como objetivos específicos:

1. Revisar los estudios, las teorías y los paradigmas pertinentes acerca de la habilidad interpersonal y del desempeño docente para construir los antecedentes, el marco teórico y el diseño metodológico adecuados para esta investigación
2. Investigar la información relacionada con la Facultad de Psicología para construir un marco contextual pertinente al programa de psicología y de su planta docente
3. Proponer un marco teórico para la caracterización de la habilidad interpersonal de los docentes del programa de psicología
4. Evaluar la habilidad interpersonal de la muestra de docentes del programa de licenciatura de Psicología de la BUAP
5. Caracterizar a la población/muestra de estudio con los datos institucionales de los profesores de la planta docente de programa de psicología
6. Determinar el desempeño docente a través de los datos institucionales
7. Procesar estadísticamente los datos recopilados de la habilidad interpersonal y el desempeño docente y determinar su relación
8. Contrastar los resultados obtenidos en función de la información teórica recabada inicialmente

1.2 Justificación

La figura central en este trabajo de investigación es el docente universitario, pues se busca determinar la existencia de una relación entre su habilidad interpersonal y su desempeño docente. Aunque este trabajo se desarrolla en una unidad académica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, hay una justificación general basada en la importancia que posee la figura docente por sí misma, la cual se sustenta en tres afirmaciones:

1. La docencia es una actividad sustancial de la educación superior (Cassanova, 2009)

2. Es un actor central para su desarrollo (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES, 2018);
3. El docente es un mediador privilegiado dentro del proceso de aprendizaje (Díaz y Hernández, 2010).

De modo que, muchas de las acciones que se realizan en la educación superior pasan necesariamente por la docencia, ya que ella articula las funciones de la educación superior a fin de desarrollar la ciencia, la cultura y, en general, a la sociedad que la acoge.

Ahora bien, enfocarse en la docencia desde la habilidad interpersonal del profesor orienta preminentemente la atención hacia el trabajo con los estudiantes, pero no significa dejar de lado los aspectos de la docencia considerados actualmente en su definición, tales como la investigación o la gestión (BUAP, 2009), por lo menos para la universidad pública del estado. Antes bien, trabajar desde la interacción social es partir de una premisa universalmente aceptada: el ser humano es un ente particular e importantemente sociable (Caballo, 2007).

Cabría aceptar de esta afirmación que la sociabilidad es un rasgo transversal a lo largo de la vida, desde la cual bien vale la pena investigar muchas otras actividades humanas. Esto, por tanto, obliga a replantear a la docencia desde un ángulo no académico. Dicho de otra manera, más allá del ámbito profesional de la docencia, el docente es ser humano (y lo que ello implica): “no somos profesores o profesoras a secas, o trabajadores y trabajadoras a secas. Somos personas que desarrollan su actividad profesional en la docencia universitaria” (Zabalza, 2016, p. 71). Razón por la cual, la investigación debe asumir una perspectiva psicológica (o de la persona) antes que educativa (de la docencia). Así, el sentido psicológico es el de la persona a través de su conducta; es decir, el de la conducta docente desde la perspectiva de la habilidad interpersonal de aquellos que son profesores universitarios de psicología.

Una de las implicaciones más valiosas de este trabajo está en, naturalmente, establecer una suerte de efecto de la habilidad interpersonal. Esto parecería obvio, pero, en una docencia en la que su práctica muchas veces se reduce a la observación de actos o como la imitación de modelo (es decir, que el profesor está ahí para ser replicado, abstraído, observado y comprendido), parece necesario enfatizar que su esencia es la de un agente inexorablemente unido al aprendizaje (enseñar sin lograr aprendizaje es un sinsentido para la docencia), por lo que la docencia debe determinar qué aspectos interactivos afectan su práctica. Así lo señalan Díaz y Hernández (2010): el aprendizaje “se sitúa en el plano de la

actividad social y la experiencia compartida” (p. 3). Esta tesis busca demostrar los alcances de esta afirmación desde la evidencia empírica.

Después de una larga tradición académica que ponía exclusiva atención a los conocimientos y la capacidad científica de los docentes, es necesario poner atención a cómo los profesores establecen relaciones con los aprendices, pues diversos estudios, los que se mencionan más adelante en los *Antecedentes*, evalúan la influencia de la cualidad social del docente en su desempeño y dejan ver una importante influencia en su calidad. Ahora bien, los argumentos no solo se ciñen a la propia evidencia de la investigación; existe una demanda expresa para que los propios estudiantes desarrollen habilidades sociales. Así, por ejemplo, la Unión Europea (European Commission, 2012), con su iniciativa *An agenda for new skills and new Jobs*, sugiere el desarrollo de lo que denominan *soft skills*, como también sucede con el Foro Económico Mundial (*World Economic Forum*, 2016), en el que se habla de *core-work related skills*, y de las habilidades sociales (o *social skills*). La OECD introdujo inicialmente, con la iniciativa DeSeCo, una categoría denominada *Interacción en grupos heterogéneos*, para más adelante usar el término de *Competencia de comunicación*, como una de las áreas de las competencias del siglo XXI, o *21st century skill* (OECD, 2008).

En un panorama internacional todo esto suena muy bien, pero ¿qué sucede con la BUAP? De modo preciso no existe una investigación expresamente realizada al respecto; no existe trabajo alguno que haya emprendido la investigación sobre la temática, o en cualquiera según la amplia variabilidad de términos asociados a la habilidad interpersonal (como habilidades sociales, competencias sociales, u otros afines). Mucho menos decir, siquiera, que haya alguna investigación que haya inferido una influencia de cualquiera de estas variables sobre la praxis docente; ninguna investigación de nivel de posgrado y tampoco una investigación en licenciatura, al menos en la historia reciente.

Se ha evaluado el desempeño docente, sin duda, pues la preocupación por la calidad de la educación superior es una tendencia internacional, empujada a través de las recomendaciones de organismo como Banco Mundial, UNESCO u OCDE. En la BUAP, la evaluación de la docencia se ha llevado a cabo a través de su Programa Institucional de Evaluación Académica (PIEVA), que inició en el 2002 (Moreno y De Vries, 2015). Sin embargo, la evaluación docente resulta una labor ardua, por lo que sus resultados solo se centran en medir, nada más allá.

Sin embargo, cabe señalar que la variable de habilidad interpersonal no es o no parece ajena al PIEVA. En realidad, dentro de las dimensiones que posee el instrumento, descritas

con detalle en el *Marco contextual*, por lo menos en alguna de ellas parecen estar asociada a aquellos rasgos sociales que en esta investigación interesan. Esto no sería extraño, mas bien, lo raro sería que no se aludiera, pues se aceptan ya que hay aspectos interaccionales del docente indispensables para la calidad en su desempeño (Blanco, 2009; Bain, 2007).

En todo caso, las dimensiones del PIEVA relacionadas con la habilidad interpersonal son parciales. Además, cabe señalar que el enfoque que posee el PIEVA es eminentemente educativo, lo justificaría un estudio psicológico para un rasgo humano, es decir, que propone una comprensión docente más allá de la que hacen los instrumentos de evaluación docente con teoría educativa.

De modo que, a la par del PIEVA, esta investigación busca contribuir con una labor necesaria en el funcionamiento de una institución de educación: determinar si aspectos de la interacción humana afectan el desempeño docente. Se hace para ser una primera referencia o antecedente dentro de una unidad académica, para intentar fomentar más investigación al respecto, de la que, a la postre, se puedan tomar decisiones más confiables, como criterios para la contratación, temáticas para nuevos cursos de capacitación docente, o sobre qué evaluar a la hora de otorgar estímulos laborales, por ejemplo. Precisamente, en la evaluación docente resulta necesario tener bases sólidas y fiables para la toma de decisiones, pues el tema fácilmente se torna controvertido y generador de problemas (Murillo e Hidalgo, 2018).

Para cerrar este apartado, y en términos más inmediatos y viables, este trabajo representa una ampliación del estado del arte, desde la propia universidad, al significado de la docencia en el nivel superior, así como de su evaluación; a la vez que, con una perspectiva psicológica, se espera alentar, en lo general, la investigación sobre la docencia, tanto al interior de los programas, como en otras unidades académicas de la BUAP, así como, en lo general, en la educación superior. Aunque, evidentemente, por ser un trabajo dentro de la Facultad de Psicología, éste supone los primeros resultados para la propia facultad y su programa de licenciatura, como trabajo complementario del diagnóstico de su planta docente, así como complemento de los datos proporcionados por el PIEVA. Incluso puede servir como una fuente de información para la nueva gestión directiva de la Facultad de Psicología.

1.3 Antecedentes

Antes de empezar, es necesario hacer una acotación. El término de habilidad interpersonal es la denominación que se adopta como variable de investigación de esta tesis, junto con la de

desempeño docente. El primer término, sin embargo, entraría en la disputa de una variedad de conceptualizaciones. Como se verá más adelante, en el *Marco teórico*, esta variable centra su atención en la capacidad del sujeto para relacionarse adecuadamente en contextos sociales de orden educativo. Precisamente, para ser posible esto, la habilidad interpersonal posee subcomponentes tales como la comunicación, el lenguaje no verbal, o la asertividad, según el marco teórico. Por esta razón, para los antecedentes se han aceptado trabajos varios que aludan a alguno afín a la habilidad social, pues, dada la amplitud y la ambigüedad del término, parece necesario intentar abordarlos todos, en la medida de lo posible.

Estos antecedentes pueden ser divididos en dos conjuntos, aquel conjunto de trabajos que busca una relación de la habilidad interpersonal sobre la docencia, y aquel otro que, con trabajos exclusivos del estudio de desempeño docente, de entre sus hallazgos mencionan de modo proverbial aspectos de la habilidad interpersonal, sin que esta variable haya sido la variable inicial de investigación. Cabe señalar también que la mayor parte de trabajos sobre habilidad (o habilidades) interpersonal en educación está concentrada en niveles más básicos de educación o, incluso, respecto de los estudiantes más que sobre los profesores. Muestra de ello es Cornelius-White (2007), que presenta varios estudios de las relaciones profesor-estudiante y los efectos sobre comportamientos afectivos, conductuales y cognitivos de los estudiantes. El trabajo concluye lo siguiente: una influencia positiva del docente tiene como base cualidades que fomentaban la cercanía y la buena comunicación con los alumnos; hallazgos, empero, de los niveles elementales de educación.

Así pues, para entrar en materia, en los trabajos en educación superior hay diversos estudios que apuntan hacia la necesidad de habilidades sociales en la docencia. Abunda más la investigación orientada a procesos comunicativos. Por ejemplo, en Asio & Riego de Dios (2018), cuya idea fue identificar los atributos y habilidades de un profesor desde el punto de vista de los estudiantes universitarios, se hallaron correlaciones entre competencias, los perfiles profesionales, y los perfiles de personal docente, lo que sugiere reforzar las habilidades de comunicación de los profesores, esto desde la perspectiva de los alumnos.

En Tejera y Cardoso (2013) se describen las habilidades comunicativas como componentes cognitivo-instrumentales de la expresión del universitario y destacan que el manejo de habilidades comunicativas mejora las habilidades para la expresión y habilidades para la relación empática.

Un trabajo que enriquece esta línea de investigación desde la comunicación es el trabajo de Nixon, Vickerman & Maynard (2010); con una metodología que conjugó cuatro

conferencistas y la exposición de tres temas, los autores encontraron que además de la voz y las cualidades verbales, el lenguaje corporal y los factores relacionados con la ubicación en el espacio de enseñanza y el entorno se relacionaban bien con la eficacia de las conferencias. De acuerdo con sus conclusiones, la consideración de estos aspectos puede favorecer oportunidades útiles de desarrollo individual, por lo que son una opción de mejora de la efectividad de los maestros.

Hay pocos trabajos del orden de lo cualitativo; por ello es valioso el trabajo de Díaz y Bastías (2012). Éste, cuyo objetivo persiguió “comprender los patrones de comunicación que se establecen en la relación entre el mentor y el profesor-estudiante” (p. 246), realizó una entrevista semiestructurada a seis profesores-mentores de inglés y seis estudiantes de la carrera de pedagogía en inglés. El estudio concluye, en los términos de su intervención, que los mentores requieren adquirir habilidades sociales y comunicativas, tales como: empatía, receptividad, actitud positiva, buen trato; así como de estrategias comunicativas efectivas. Se valoran también, desde el estudiante, aspectos paralingüísticos como la entonación, el parafraseo, las pausas, la gesticulación o la postura, por ejemplo. Aquí resulta de interés la consideración precisa de estos aspectos de la comunicación.

Comunicación y asertividad pueden ser un hilo conductor, de modo que se hable de un estilo de comunicación. Solórzano (2017) analizó el impacto que tiene la comunicación asertiva del personal docente en la promoción del aprendizaje autodirigido en los estudiantes. De entre las conclusiones destaca que hay varios beneficios que este estilo de comunicación puede generar en los estudiantes, tales como espíritu crítico, creativo, reflexivo e investigativo, en fiel cumplimiento del desarrollo de destrezas y habilidades que promueven el buen vivir.

También Rodríguez, Caja, Gracia, Velasco y Torreón (2012) investigan la comunicación, pero añaden el componente de la inteligencia emocional y presentan algunos resultados preliminares de un programa de formación en comunicación e inteligencia emocional, con profesores universitarios de distintas áreas de conocimiento. En primer lugar, de entre los resultados más prometedores, se declara por parte de los sujetos del estudio una satisfacción con la iniciativa, ya que los profesores perciben un beneficio, tanto personal como profesional, y una mayor cercanía física y emocional con alumnos como también con otros colegas. Además, se detectó que los docentes del estudio empiezan a ser conscientes de los aspectos no verbales dentro del aula, tales como las reacciones de los compañeros, al tiempo que comenzaban a solicitar apoyo para la gestión de grupos.

De forma directa hay pocos trabajos que apunten a la relación entre habilidades interpersonales o sociales y del desempeño o praxis docente. El trabajo de Reyes (2016) es de particular interés, pues el autor se propone revisar la relación existente entre habilidades sociales y desempeño docente. Los resultados muestran correlaciones interesantes, con particular atención a cuatro componentes de las habilidades sociales (comunicación asertiva, liderazgo, resolución de conflictos y planificación) relacionadas con el desempeño docente.

No necesariamente todos los estudios se centran en el análisis de los atributos de habilidades o competencias interpersonales. En Morrison & Evans (2016), en una serie de entrevistas a estudiantes, analizan la buena y la mala enseñanza. De este estudio destaca los hallazgos de la necesidad expresa de contar con profesores con capacidad de dar explicaciones claras y demostraciones de una manera interactiva.

Uno de los aspectos comunes en muchos estudios de la evaluación docente es el uso de cuestionarios de apreciación estudiantil como estrategia principal. Ello sugiere prestar atención a las características del profesor y las del curso, pues dichas características influenciarán las opiniones y actitudes de los estudiantes. Por ello, Arámburo y Luna (2013) con una hipótesis en sintonía con lo anterior, compararon “la relación entre los puntajes de evaluación del desempeño docente por los estudiantes y las variables relacionadas con las características del profesor y el curso” (p. 952). Con una amplia colección de datos, 44,599 evaluaciones de estudiantes a profesores, derivadas de 1,562 cursos impartidos por 382 profesores, los resultados más interesantes son que el área de conocimiento (que en este estudio fueron *ciencias de la salud* contra *ciencias administrativas y contables*), la experiencia docente, la escolaridad del profesor y el tamaño del grupo son aspectos que afectan la evaluación docente en las evaluaciones estudiantiles. Para esta tesis, dichas variables han de ser consideradas para determinar variables parásitas y evitar atribuciones falsas.

De modo similar, Cerda y Francisco (2011), con una investigación para evaluar estilos de liderazgo en el proceso de aprendizaje de estudiantes universitarios, hallaron que la empatía resulta sumamente importante, pues ésta se hace patente en comentarios como que *atendiendo a sus sentimientos y necesidades, el profesor se relaciona de forma personal con el estudiante*; o expresiones como que el trato individual es necesario, fueron consideradas por los investigadores como relevantes.

Como se puede apreciar, algunas investigaciones sugieren determinadas cualidades o comportamientos que identifican a un buen desempeño docente. Por el contrario, los trabajos que buscan determinar cualidades y comportamientos negativos son escasos. Por ello,

también resulta interesante el trabajo de Busler, Kirk, Keely y Biskist (2017), el cual se abocó a identificar cualidades y comportamientos de la enseñanza deficiente. El estudio se desarrolló en tres etapas con diferentes grupos en cada una de estas, pero siempre provenientes de la misma: Universidad de Auburn. En la primera etapa, con la categorización de respuestas del primer grupo de alumnos (n=112), se consiguió una lista de 20 categorías de cualidades de deficiencias en docentes. En la segunda etapa, el siguiente grupo (n=80) trabajó con las 20 categorías obtenida en la etapa 1 para proponer hasta tres ejemplos de conductas deficientes en la enseñanza, para así reducir la lista inicial de 20 a solo 15 categorías (tomando en cuenta los comportamientos de muestra). De este modo, en la tercera etapa, el último grupo (n=72) seleccionó las cinco categorías y sus comportamientos muestra más deficientes en la enseñanza, pero sin ponderación alguna de sus respuestas. A lo largo de las diferentes etapas del estudio mostraron la prevalencia las cualidades de la enseñanza deficiente: ser descortés con los alumnos, evaluaciones no representativas, altas expectativas (aunque poco realistas), ausencia de conocimiento de los cursos, y pobres habilidades comunicativas y de retroalimentación en el curso. Particularmente, los autores afirman que estas cualidades y conductas se corresponden con las cualidades consideradas positivas en la enseñanza efectiva.

Hay más trabajos sobre la idea de que en el docente son necesarias capacidades que produzcan un efecto positivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y no es solo de comunicación, pues, aunque muchos de éstos parten desde esta variable, concluyen en aspectos que van más allá de la comunicación, tales como el lenguaje no verbal, el espacio físico o modos interactivos de exponer que, como ya se dijo, resulta bastante más complejos. De modo que el constructo de uno de los problemas intentar definir una habilidad social o de interacción adecuada para la investigación.

1.4 Preguntas de investigación

Se proponen las preguntas que resumen “lo que habrá de ser la investigación” (Hernández et al., 2014, p. 38). Asimismo, el número de preguntas propuestas responde a lo argumentado por estos autores: “la mayoría de los estudios plantean más de una pregunta, ya que de este modo se cubren diversos aspectos del problema a investigar” (Hernández et al., 2014, p. 39). Razón por la cual se proponen las seis preguntas:

1. ¿Cómo es la habilidad interpersonal de un docente del programa de psicología-BUAP?

2. ¿Cómo es el desempeño docente de los profesores del programa educativo?
3. ¿Cómo se relacionan los distintos componentes de la habilidad interpersonal con cada uno de los aspectos evaluados del desempeño docente del programa de psicología-BUAP?
4. ¿Cómo comprender los resultados y demás hallazgos de la investigación en función de la teoría revisada?
5. ¿Cuáles son las sugerencias derivadas del trabajo de investigación para el desarrollo de la planta docente del programa de psicología-BUAP?

Al finalizar el trabajo, estas preguntas servirán de guía para alcanzar los objetivos principales de este trabajo.

1.5 Hipótesis de investigación

Como el primero de los objetivos generales es determinar si existe una relación de la habilidad interpersonal con el desempeño docente de los profesores del programa de Psicología, el enfoque propuesto para esta investigación es cuantitativo, con un alcance exploratorio, en concordancia con Hernández et al. (2014), y su demarcación de la investigación. Sin embargo, por los antecedentes revisados y el uso de distintos instrumentos de recolección de datos, la investigación se presta para proponer una hipótesis de tipo correlacional. Con este tipo de hipótesis, se “especifican las relaciones entre dos o más variables” (Hernández et al., 2014, p. 108), por lo que, además, resulta adecuada para el tema que se investiga y el objetivo general establecido.

Las hipótesis son:

Principal:

- H1: La habilidad interpersonal se relaciona positivamente con el desempeño docente de los profesores del programa de Psicología-BUAP

Nula:

- H0: La habilidad interpersonal no se relaciona con el desempeño docente de los profesores del programa de Psicología-BUAP.

A través de estadística descriptiva y análisis estadísticos se establecerá la validez de la hipótesis de investigación. Más detalles sobre la hipótesis, su comprobación y el diseño metodológico serán abordados a profundidad en el capítulo IV.

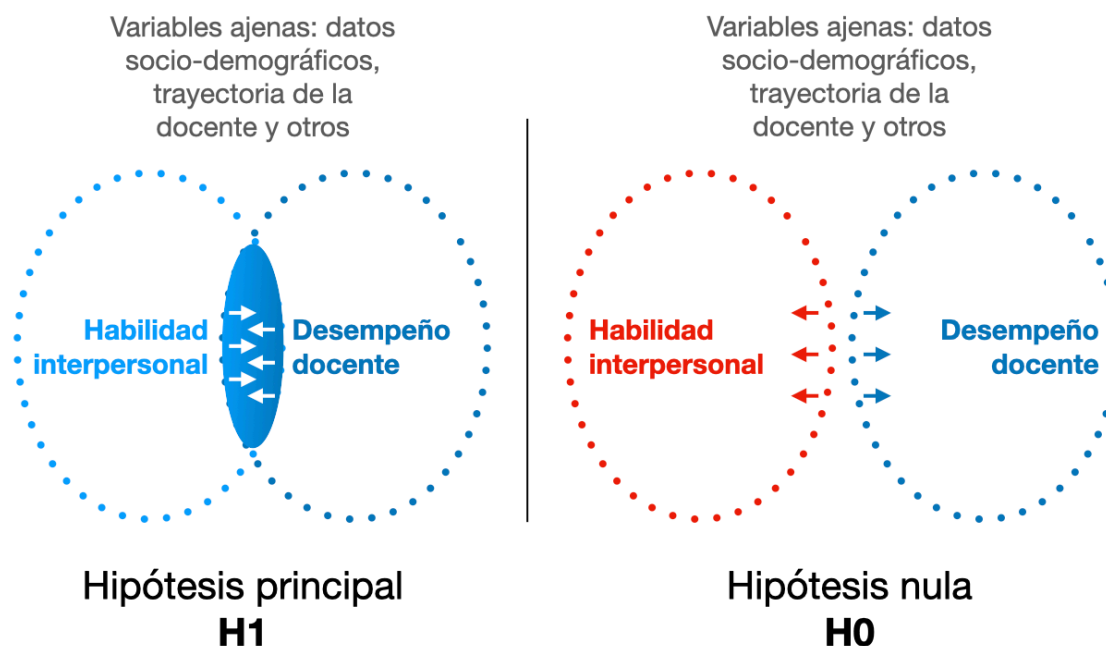


Figura 1. Relación entre variables, según la hipótesis a demostrar
Nota: Figura de elaboración propia.

1.6 Alcances y limitaciones

Entre las limitaciones y alcances que este en trabajo se pueden prever se tienen:

- La planta docente de una sola área de conocimientos (psicología) impide sacar generalizaciones respecto de la docencia universitaria de la BUAP, así como por una población de estudio reducida (n=79).
- El área de conocimiento de los docentes (conocimientos en psicometría) podría afectar los resultados de la evaluación de los diferentes instrumentos utilizados.
- El trabajo con los docentes en términos de una evaluación de su desempeño suele generar controversia. Ello se traduce en una cooperación o participación reservada de la planta docente en esta investigación, lo reduce aún más la generalización de los resultados.
- Los constructos teóricos usados (habilidad intrapersonal o desempeño docente) pueden tener múltiples interpretaciones, lo que supone controversias de cara a las conclusiones de este trabajo.

- La habilidad interpersonal y el desempeño docente están definidos en términos cuantitativos, lo que supone una investigación cualitativa que enriquezca la lectura del fenómeno.

Como conclusiones de este primer capítulo se tiene:

- I. El problema de investigación es propuesto por otros investigadores, con el inconveniente de no contar con un constructo teórico dominante (como habilidades sociales, competencias sociales, habilidades interpersonales, por ejemplo), lo que deja muchos trabajos empíricos similares pero no estrictamente paralelos a este.
- II. La justificación se funda en sentar las bases sólidas para una investigación más a fondo sobre evaluación en la docencia, de modo que permita una mejor toma de decisiones al respecto (selección, formación, profesionalización, optimización y mejora docente).
- III. La investigación se conducirá dentro de una Unidad Académica de la BUAP, con los resultados limitantes que esto supone; grupos muestrales pequeños, posibles sesgos debidos al área de conocimientos de los docentes y ausencia de constructos ampliamente aceptados (multiparadigmas). Empero, los resultados servirán para sentar antecedentes para la educación superior sobre la docencia universitaria de la BUAP.

Capítulo II. Marco contextual y normativo

La naturaleza de una investigación en temas educativos exige una revisión del contexto. Esta revisión permite conocer, de antemano, aspectos que influyen en el objeto-problema de investigación, que no es exactamente un objeto, sino un fenómeno humano. Así, se investiga el estado actual en términos de la historia, las normas, las políticas y hasta la organización social que posee. Entre ambos se constituye un marco contextual y uno normativo.

Al conocer estos aspectos se pueden prever sesgos o errores, los obstáculos que estropeen la investigación, y hasta trazar una ruta de acción más certera al interior de, en este caso, una institución educativa.

Así, la revisión que ocupa este capítulo es la del contexto circundante a la Facultad de Psicología de la BUAP, espacio que acoge la investigación de la docencia. La estructura que se propone es, primero, el desarrollo histórico de la BUAP, para seguir con el caso específico de la Facultad de Psicología. Posteriormente, se hace un repaso por los reglamento y estatutos que definen el sentido de la docencia universitaria. Más adelante se presenta una descripción del modelo educativo, el Modelo Universitario Minerva (MUM), y el caso particular de adopción de éste para el programa de licenciatura en psicología. Antes de concluir, se describe en qué consiste el Programa de Evaluación Académica, el programa interino de la BUAP, para finalmente cerrar con una breve revisión sobre la evaluación de la docencia en México.

2.1 La BUAP y la Facultad de Psicología: marco contextual

2.1.1 La BUAP: breve recorrido histórico

La educación superior como institución es históricamente medieval; las primeras aparecen en el siglo XII (Brunner, 1990). Se dice que las universidades “nacieron como escuelas vocacionales para la enseñanza profesional (...) para canalizar las actividades educativas hacia los requerimientos profesionales, eclesiásticos y gubernamentales de la sociedad” (Brunner, 1990, p. 4).

Aquellas prematuras instituciones educativas (Parma, Bolonia, Paris y Oxford como ejemplo de las primeras) se multiplicaron rápidamente, tanto que, para los años en que Europa y América se conocieron, se podían contabilizar ya unas 60 universidades europeas (Brunner, 1990).

La educación superior es, pues, una herencia del viejo continente, una institución que migró hacia América gracias a su profunda relación con el poder real, así como con el poder eclesiástico (Brunner, 1990). Las primeras universidades en América fueron las de las ciudades de Santo Domingo, de Lima y de México, fundadas a lo largo del siglo XVI.

Durante ese siglo se fundó también el Seminario de la Compañía de Jesús de San Jerónimo y con este, poco tiempo después, el Colegio del Espíritu Santo, “foco del humanismo y de la ciencia en la región centro oriente de la entonces Nueva España” (BUAP, s.f., página web, párr. 6). Estos fueron los orígenes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Desde la fundación del Colegio del Espíritu Santo en 1587, hasta 1767, los jesuitas dirigieron dicha institución universitaria. Los sucesos políticos y de sucesión dentro de la Corona Española hicieron que los expulsaran. Aunque más adelante los jesuitas regresarían a su universidad, este suceso marcó el fin de su importante influencia educativa.

Se hizo cargo entonces la Corona Española, por medio del Real Colegio Carolino, aunque ya por poco tiempo, pues el final de la colonia llegaría unos años más tarde. De modo que, con el inicio el periodo de México como una nueva nación independiente, empezaría otra etapa para la naciente universidad poblana.

La organización del Estado libre llevaría su tiempo; por ello, y con una vida política inestable, el Congreso local de la época en Puebla determinó, en 1825, que aquella institución se convirtiera en el Colegio del Estado, aunque en su gobierno prevalecieran aún autoridades eclesiásticas (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, s.f.). Esto no impidió que el colegio empezara a congregarse nuevas ideologías, lo que inevitablemente traería a aquellas de corte liberal.

El Colegio del Puebla perduró hasta 1937. Con el anuncio del gobernador de Puebla, el general Ávila Camacho, y por decreto del Congreso del Estado, se dispuso que el colegio pasara a ser la universidad del estado, la Universidad de Puebla. Esto significó que, políticamente, su organización y sus leyes fueran establecidas por el ejecutivo estatal durante casi dos décadas. La autonomía se hizo urgente, por motivos de una posible militarización de la universidad, en 1951. Así, el 23 de noviembre de 1956 se reconocía esta a través de la publicación en el Diario Oficial de la Federación del Estado de dicha ley. Ya se podía hablar, entonces, de la Universidad Autónoma de Puebla.

Tal autonomía, o ley, sin embargo, no sería todavía una versión final, pues había algunos aspectos controvertidos; la existencia de un Patronato Universitario o de un Consejo de Honor (con mayor poder que el Consejo Universitario), por ejemplo. Esto provocó un fuerte desencuentro dentro de la universidad, lo que la llevó en 1961 al Movimiento de Reforma Universitaria. Este movimiento, esencialmente estudiantil y motivado en parte por otros movimientos sociales de la época, logró otra Ley de Autonomía, en 1963; la que organizaría a la universidad entorno al Consejo Universitario como máxima órgano de autoridad universitaria y traería la libertad de cátedra e investigación a la universidad.

Un año después, en 1964, la Universidad Autónoma de Puebla contaba ya con 14 carreras (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, s.f.), lo que fortalecía su papel en la vida social del estado. En esa época se formalizó la enseñanza de la psicología dentro de la universidad, con la inauguración de la Facultad de Filosofía y Letras, el 5 de abril de 1965. La universidad continuó creciendo, tanto así que, en 1969, y con apoyo de la Fundación Mary Street Jenkins, el gobierno entregó las instalaciones que, actualmente, son Ciudad Universitaria.

La gresca política, sin embargo, no tenía fin y durante esta década hubo nuevos episodios entre los grupos de izquierda y de derecha. A pesar de esto, la universidad crecía en lo académico: en la década de los 70 se inauguraron más preparatorias, como la Emiliano Zapata, la Enrique Cabrera y la Alfonso Calderon. Además, se le confirió el Hospital Civil (hoy, Hospital Universitario) a la universidad, y en 1975 se creó el Instituto de Ciencias, con motivo de impulsar la ciencia y el desarrollo tecnológico. Justo en 1975, la llegada a la rectoría del ingeniero Luis Rivera Terrazas definió la llamada etapa de la *Universidad Democrática, Crítica y Popular* (Márquez y Diéguez, 2008), que significó un hito de la política de izquierda.

La universidad continuó creciendo. En los años 80 no solo había más preparatorias, sino que ahora eran más las dependencias a cargo: el Archivo Histórico Universitario o el

Museo Universitario, este último en 1987. El 2 de abril de ese mismo año, y por sus aportes para “el desarrollo de la ciencia y la cultura” (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (s/f)), el Congreso del Estado le otorgó el título de Benemérita a la Universidad Autónoma de Puebla.

Desde 1987 y hasta 1990 la universidad enfrentó un periodo de inestabilidad debido al ascenso de miembros del partido comunista a rectoría, lo que provocó una encisión en la universidad. Fue hasta 1990 que se reestableció el Consejo Universitario y se convocó a elecciones de rector. Este periodo, según Rivera (2008): “coincide con la introducción de las reformas neoliberales (...) que condujo [a la BUAP] a una transformación académica y laboral conocida como Proyecto Fénix, que trajo consigo a la reforma de planes y programas de estudio, política laboral y académica” (p. 3045).

Así, de cara a la década de los noventa, la universidad emprendió la revisión de sus planes de estudio en todos los niveles educativos y solo unos años después, en 1994, el Consejo Universitario aprobó el Proyecto Fénix, cuyas aspiraciones eran la excelencia académica y el compromiso social de la institución universitaria. Con esta reforma la universidad se planteó de lleno una dinámica de calidad, pertinencia, planeación, eficiencia y eficacia; propios del nuevo modelo económico imperante. Justo aquí, entre las nuevas políticas, la de la evaluación de los docentes aparecen en escena.

Es 1997 y la universidad ostenta ya 45 licenciaturas, 31 maestrías y 11 doctorados. Dos años más se inaugura el campus de Tehucán, en el 2000 el de Chignahupan y en el 2002 el de Libres, por mencionar solo algunos. A esta faceta de la universidad se denomina *regionalización*.

Con el inicio del nuevo siglo, la universidad se diversificó en la oferta académica y abrió programas en modalidades semiescolarizadas. También se planteó una nueva Reforma Académica (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2010). Así, en el 2005, dieron inicio los trabajos de la última reforma académica de la BUAP: comenzaron los foros de discusión sobre la reforma del bachillerato, de la educación superior y de los posgrados de la BUAP. De esta etapa se originó el MUM, que en el año 2015, recibió su primera revisión curricular.

A partir de esta reforma, todas las acciones subsecuentes de la universidad fueron trazadas con claridad respecto de lo que se buscaba lograr: la evaluación de los programas tanto de pregrado como de posgrados, vinculación con los sectores empresariales y de producción, así como una expansión contante en términos de infraestructura y de acceso a la BUAP.

En la actualidad, de acuerdo con el último anuario estadístico de la BUAP (2019), la universidad ofrece 118 programas de licenciatura, sin considerar las modalidades: semiescolarizada y a distancia; agrupadas en las áreas de Ciencias de la Salud, Ciencias Exactas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Administrativas y Ciencias de la Educación y Humanidades. A nivel de educación media superior, la universidad cuenta con 22 bachilleratos (preparatorias y bachilleres), tanto en el interior de la ciudad como fuera de ella. Por otra parte, los posgrados con los que cuenta la BUAP son 86, de los cuales, 67 están registrados en el *Padrón Nacional de Posgrados de Calidad* de CONACyT. De acuerdo con ANUIES, la BUAP pertenece a la región centro-sur¹, junto con otras universidades de la entidad, como la UDLAP o el UPAEP, lo que no ha sido impedimento para sobresalir, ya no solo en su región, sino a nivel nacional como una de las mejores universidades del país (BUAP, 2019). Esto, su historia y su preminente presente, es la BUAP.

2.1.2 La Facultad de Psicología de la BUAP

Es hora de hacer un parentesis en este contexto histórico de la universidad, para hablar de su Facultad de Psicología, como antesala al abordaje de toda la documentación normativa de la institución así como de aquella que rige a la Unidad Académica.

¿Cómo llegó la psicología como ciencia a la BUAP? Para responder esto, primero habrá de analizarse la psicología como ciencia en el país. Autores como Valderrama (citado por Galindo, 2004), afirman que la psicología debió existir en México desde la época prehispánica. Sin embargo, formalmente, la enseñanza de la psicología data de 1893 como cátedra en la Escuela Nacional Preparatoria (Preciado y Rojas, 1989). En 1937, y antes de hablar de una licenciatura, la Universidad Nacional Autónoma de México ofertó el primer programa de maestría en psicología del país, a través de su Facultad de Filosofía y Letras (Galindo, 2004). Fue hasta 1959 que “la psicología se empieza a enseñar como disciplina autónoma en el país y con ello se da un paso más hacia su reconocimiento como una profesión” (Galindo, 2004, *Antecedentes históricos de la...*, párr. 6).

A nivel nacional, durante estos primeros años, la psicología era una agregado de corrientes psicoanalítica, psiquiátrica, fenomenológica y psicométrica. Esto por los influjos de exterior:

¹ La región centro-sur está conformada por siete estados con 49 universidades afiliadas: Guerrero, Hidalgo, Estado de México, Morelos, Puebla, Querétaro y Tlaxcala (ANUIES, 2020).

La psicología mexicana se ha desarrollado bajo el influjo de la europea y la norteamericana. En una primera etapa es notable la influencia de la psicología francesa –Janet, Pierón, Ribot– y la alemana –Wundt y Kulpe– y posteriormente Freud, Jung, etc.). Más adelante, en las décadas de los sesenta y los setenta, la influencia estadounidense desplaza de modo gradual a la europea (Galindo y Vorweg, 1985, p. 31).

Su desarrollo en México tomó verdaderos bríos a partir de esta fecha, entres los años de 1960 y 1981, periodo que “se caracteriza por un enorme auge de la psicología en muchos sentidos” (Galindo y Vorweg, 1985, p. 31). Durante este periodo de desarrollo, como ya se había dicho anteriormente, en abril del 65, la Universidad Autónoma de Puebla inauguró su Facultad de Filosofía y Letras y ofertó la carrera de psicología.

El origen de la Psicología como un área de conocimiento y formación profesional dentro de la BUAP persiguió el satisfacer las demandas de los cambios sociales que el estado y el país estaban afrontando:

La UAP carecía del estudio de disciplinas que ‘transmitan el mensaje humanista (...)’ que además permitieran ‘asentar las premisas para que el ser humano realice la más apasionante de todas las indagaciones: la del Ser humano, en su comportamiento rico y complejo...’ (...) esto último, ‘...para atender la demana local (creciente en la medida que progresa el estado de Puebla) de psicólogos industriales (...) Capacitando también a los elementos que van a atender, como psicólogos clínicos, los trastornos de la conducta humana (...) Y los orientadores vocacionales... (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 1994, p. 28)

De esta cita larga se deduce el perfil que, entonces, la psicología buscaba, lo que debía dar cuerpo al Plan de estudios de la época. Desde el principio hubo pretensiones de un diseño curricular, lo que llevó a las autoridades y los profesores a trabajar en pos de una coherencia, delimitación y profundidad de tal plan, en el periodo de 1965 a 1970 (sin que hubiera documentos sobre las razones objetivas o resultados de algún diagnóstico sobre el estado respecto de la ciencia psicológica (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 1994).

Invariablemente, la modificación curricular alcanzada en 1970 recubrió a la ciencia psicológica de un enfoque conductista, la de mayor aceptación en la época y en el país (otras instituciones universitarias que apoyaban fuertemente dicho enfoque eran la UNAM y la Universidad Veracruzana). Hacia 1971, el plan de estudios ya había sido sustituido por uno

afin al conductismo, año en el que se fundó el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, CNEIP (organismo encargado de regular la impartición de la psicología en el país y del cual, la BUAP es miembro fundador a través del Colegio de Psicología).

Solo un año después, en 1972, tuvo lugar un episodio violento en la historia de la Facultad de Psicología, entonces colegio de la Facultad de Filosofía y Letras; el motivo era justamente el enfoque psicológico (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 1994). Dado que el estado y la universidad se encontraban en un momento ríspido, el clima general era de polarización hacia uno u otro. En la Universidad Autónoma de Puebla: Medicina, Arquitectura y Filosofía y Letras eran espacios de oposición al estado; en cambio:

El Colegio de Psicología, (...) exponente de la corriente Skinneriana, se percibía desde los otros colegios como retardatario y a favor de lo sectores más identificados con la reacción, no solo del estado o del país, sino con el capitalismo imperialista de los E.U, [sic] exponente y propagador de dicha corriente” (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 1994, p. 29).

Los grupos opositores, al gobierno y a su ideología, expulsaron de forma violenta a aquellos profesores seguidores del conductismo, un día de 1972. De la noche a la mañana, el Colegio de Psicología se quedó con una tercera parte de sus académicos. Las consecuencias, además de una terrible desazón de la comunidad estudiantil, fueron las afectaciones de la vida académica de todos los alumnos; algunos de los cuales optaron por seguir a aquellos profesores expulsados, lo que causó una deserción de más del 50% (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 1994).

La vida académica siguió en la BUAP y en su Colegio de Psicología, con nuevas reformas y docentes. Vino entonces una nueva actualización curricular, en 1973, que partió de la fuerte crítica a la formación que la psicología de la UAP otorgaba, más cercana a los niveles técnicos que a los profesionales. Esta actualización fue conocida con el nombre de Teoría Genérica, pero no pudo ser ejecutada como había sido prevista, pues nuevamente los problemas políticos prevalecían en la unidad académica. En ese mismo año el Colegio fue reubicado en el edificio de San Jerónimo (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 1994).

Como se puede ver, la vida académica había dependido de los cambios políticos, tanto dentro del Colegio como en la Universidad. Con el asenso de Luis Rivera Terrazas a la rectoría,

hubo importantes cambios laborales y administrativos que poco a poco encaminaban la independencia de la psicología de la filosofía en la UAP. Entre estos están: la creación de Coordinaciones a partir de los Colegios de Filosofía, la consolidación de una planta propia del colegio de psicología (por solicitud de las coordinaciones), la organización de ésta en áreas (experimental, educativa, social, clínica y de evaluación de la personalidad), de nuevas oportunidades de actualización del currículum y de perfiles profesionales, entre otros.

Hacia 1980 se propone nuevamente una modificación curricular, denominada *Anteproyecto general de evaluación y cambio del plan de estudios*, la cual pasó inadvertida. Por otra parte, la infraestructura de San Jerónimo fue ampliándose y en 1980 se inauguró el Auditorio Gessel (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 1994).

Entre 1980 y 1984, el Colegio de Psicología aumentaba su matrícula, las áreas adquirían poder y personalidad, la planta docente se especializaba, se crearon servicios de atención pública como el Centro de Servicios Educativos o el Servicio Clínico de Psicología. La consolidación acarreo problemas con la Coordinación General de Filosofía y Letras, que argüía sobre el colegio de psicología improductividad, baja calidad académica e incompatibilidad con el resto de los colegios. Esto llevó a la inminente separación que comenzó en 1984 (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 1994).

La actividad continuó y en los años comprendidos entre 1985 y 1989 hubo una importante participación académica, como: el Primer Congreso Interno, la participación en los Congresos de Terapia Familiar y al de la Sociedad Mexicana de Psicología Social, la emisión de un Boletín del Taller de Psicología Social, las comisiones de trabajo para los Estudios de Posgrados y la Transformación de la Licenciatura, el 9º Congreso del Análisis de la Conducta, así como actividades en el Centro de Cultural Infantil. En 1988 se creó el Centro de Investigaciones en Psicología Social y, un año después, se emitió el primer número de la Revista ALELON, producto de dicho centro. También se participó en las reuniones del CNEIP (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 1994).

Dos eventos importantes serán relevantes para la consolidación final del estatus de Facultad de la Psicología. Primero, aunque la separación interna entre Psicología y Filosofía y Letras había ya ocurrido, fue hasta el 2 de octubre de 1991 que, con las modificaciones a la Ley y el Estatuto Orgánico de la BUAP, se reconoce formalmente al Colegio como Escuela de Psicología y se elige por primera vez a un director propio de la Escuela. Con esto se determinó que el ingreso de la matrícula fuera anual; además, la infraestructura creció con la inauguración

de la biblioteca *Ing. Luis Rivera Terrazas* y con la adquisición de cuatro computadoras más (seis en total, con las dos primeras adquiridas con recursos estudiantiles y docentes, en 1990).

En el 92, en marzo y con el aún estatus de escuela, se eligió al psicólogo Enrique Recio Ávila como primer director de Psicología BUAP. En ese mismo mes se iniciaron los trabajos para una nueva modificación curricular, cuya aprobación se determinó en septiembre. El nuevo plan de estudios comprendería un núcleo básico de 4 semestres y un ciclo terminal de 5 semestres, con tres opciones de formación psicológica: en Psicología Educativa, en Psicología Clínica y en Psicología Social y del Trabajo.

El año siguiente, el 13 de mayo de 1992, la Escuela de Psicología adquiere el estatus de Facultad, al ser creada y reconocida la Maestría en Psicología Social (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 1994). Lo anterior como el resultado final de una avalancha de éxitos académicos.



Figura 2. Sala Carl Marx en el edificio *San Jerónimo*: informe del director

Nota: Fotografía recuperada de *Psicología UAP*, (p. 34), en Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 1994.

Entre 1993 y 1997, la Facultad podía ostentar mejoras importantes: primero, en el 93, la Unidad Académica adquirió un nuevo edificio: el edificio de Covarrubias. Después, el siguiente año, se aprobó la Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica. En el 95, la Facultad organizó su Primer Congreso Internacional de Psicología, asimismo, se inauguró un nuevo servicio de atención psicológica, el Servicio de Atención a las Víctimas de Violencia Intrafamiliar y se planteó una nueva revisión curricular, de la que derivó el Plan Fénix.

Finalmente, en 1997, la Facultad se hace merecedora de la acreditación del máximo organismo regulador de la psicología en el país: el CNEIP. En lo administrativo, destaca una sucesión de directores no prevista por motivos que no están documentados (ver tabla 1). Lo que queda por contar puede ser considerado dentro de la época presente.

Tabla 1. Directores de la Facultad de Psicología (de Colegio a Unidad Académica)

Periodo	Director
1992 – 1995	Enrique Recio Ávila
1995 - 1996	Manuel Muñoz y Vargas
1996 - sin concluir (periodo oficial 1996-2000)	Rodolfo Espinosa Fuentes
1996 (solo seis meses)	Arturo Meza Mijangos
1997 - 2004	Fernando Turrent Rodríguez
2004 a 2012	Alfredo Fernando Mauleón y Yunes
2012-2020	Vicente Andrés Martínez Valdés

Nota: Adaptado de “Facultad de Psicología BUAP” [sitio web], en Reseña Histórica, subtítulo: *Profesores que han ocupado la dirección...* Recuperado de: <http://www.psicologia.buap.mx/historia.html>

En el 2002 se hicieron adaptaciones al plan de estudios. Asimismo, los servicios en la Facultad continuaban creciendo, pues en 2002 se abrió el de *Psicología Social de la Salud*, el *Centro de Tecnología Educativa Avanzada para Invidentes y Débiles Visuales*, dos años después, y el *Servicio de Intervención en Crisis y Atención al Suicidio*, fundado en 2006.

El plan de estudios que había sido implementado durante los 90, el Proyecto Fénix, llegó a su fin con la generación 2008. Para la siguiente se implementó el Modelo Universitario Minerva, MUM, cuyos trabajos habían comenzado desde 2005, en todo lo largo y ancho de la Universidad. Justo en el 2008, la Facultad de Psicología recibió el *Edificio Adjunto* en franco crecimiento de su infraestructura.

En el 2010 se realizó la segunda edición del Congreso Internacional de Psicología, cuya periodicidad sería más rigurosa al celebrarse, desde ese año, casi de modo consecutivo; solo hasta el 2015, fecha del 5º y último *Congreso Internacional de Psicología*.

Durante esos años hubo importantes sucesos académicos que afianzaron más el desarrollo de la Facultad. En el 2014 la BUAP amplió el alcance de su programa de Psicología al ofertarlo en el Complejo Universitario de la Salud en Teziutlán, ese mismo año el programa fue reconocido nuevamente como un programa de calidad por el CNEIP (acreditación

abandonada desde 1997 y retomada en el 2012 por la doctora María Iliana Osorio Guzmán, y refrendada en el 2016 por el mismo equipo). En el 2015, la Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica también fue reconocida como programa de competencia internacional; además se amplió aún más infraestructura con el alquiler del edificio Analco.

Este nuevo edificio, Analco, sería la parada final de todo lo que la Facultad de Psicología representa hoy en día para la BUAP. Entre eventos académicos como la reacreditación de 2016 del programa, la revisión curricular del MUM en ese mismo año, un curso de inducción como forma complementaria de selección de aspirantes (en la que la Facultad participó no solo con el curso sino también con una evaluación propia), llegaría un dramático 2017. Un sismo con epicentro en el centro del país en septiembre de 2017 afectó seriamente al edificio central de San Jerónimo, así como a los edificios aledaños. Ello forzó el paro durante semanas del programa, así como el desalojo indefinido de sus instalaciones. La Facultad se instaló poco menos de un año en Ciudad Universitaria, para ocupar finalmente, en agosto de 2018, los nuevos edificios de Silos y, el antes mencionado, edificio Analco.



Figura 3. Entrega del nuevo edificio de Psicología, el edificio Silos.

Nota: Fotografía recuperada y adaptada de: <https://www.milenio.com/politica/comunidad/entrega-aeo-inmueble-facultad-psicologia-uap>

En la actualidad, la Facultad de Psicología solo alberga a la licenciatura en Psicología y la Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica. La población estudiantil estimada del programa es de 2,609 alumnos; con generaciones formadas bajo el Modelo

Universitario Minerva. Desde 2016 los aspirantes son seleccionados con una evaluación acorde con el perfil de ingreso del plan de estudios de psicología. La planta docente oficial estimada es de 66 docentes según el último anuario estadístico institucional 2018-2019. El programa académico fue nuevamente acreditado por el CNEIP en 2020.

2.2 Marco normativo: la docencia en la BUAP

La normatividad para la BUAP, y de unidades académicas como la de Psicología, se basa en varios documentos fundamentales, que abordan directamente la cuestión de la docencia: el Modelo Universitario Minerva, el *Reglamento de ingreso, permanencia y promoción del personal académico*, los planes de estudio del programa de psicología 2009 y 2016, y, por último, los Planes de Desarrollo Institucional y de Trabajo de la Unidad Académica. De estos documentos bien se podría deducir ya una definición operativa de dicho constructo, pero en esta sección únicamente habrán de ser considerados en para su revisión teórica y normativa. Más adelante, en el diseño metodológico serán retomados para términos de estimación del desempeño docente. La figura 4 explica la razón del orden en que aparecen en estos documentos.

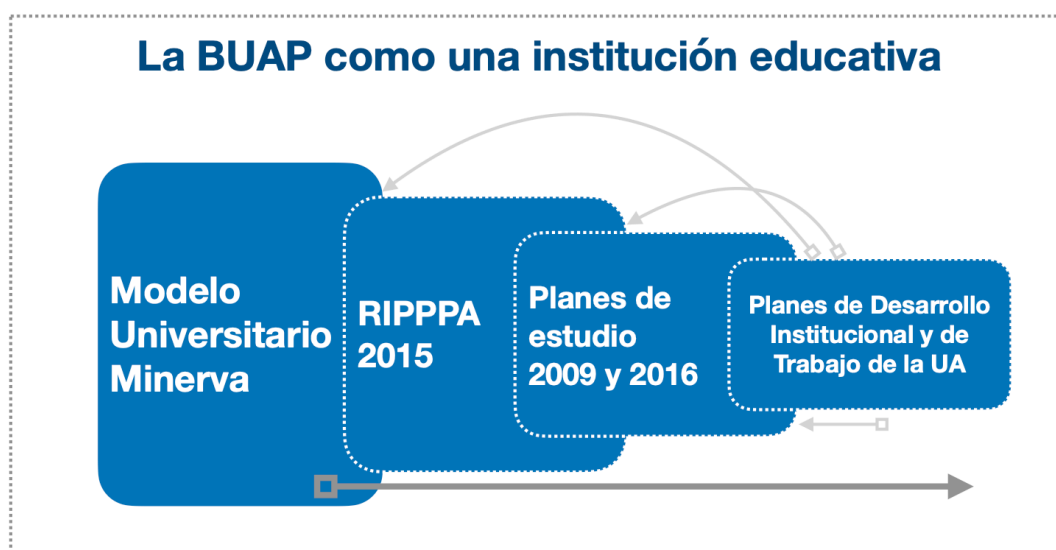


Figura 4. Articulación normativa de los diferentes documentos de la BUAP.

Nota: El orden de aparición de los diferentes documentos sigue un sentido lógico en el que el MUM determina toda la actividad institucional con una integración social, en tanto que los documentos restantes operacionalizan aquellos que el MUM se ha propuestos realizar. Hay una influencia mutua entre cada uno de estos documentos.

2.2.1 *El Modelo Universitario Minerva*

Para hablar del MUM, primero se hace necesaria una breve revisión de esta nueva propuesta curricular, implementada en la Facultad de Psicología en su generación de 2009.

Las bases del MUM están en la reflexión y el aprendizaje obtenido de otros proyectos previos, como el *Proceso de Reforma Universitaria*, el saliente *Proyecto Fénix*, el *Proyecto de Profesiones 2000*, así como de una consulta de 2004 (realizada por el Honorable Consejo Universitario) para la construcción del nuevo modelo educativo. De todo ello se obtuvo un primer documento, o borrador, del nuevo modelo educativo. A la par, se articuló otro proyecto para fomentar la plena participación de toda la universidad en la construcción de la nueva propuesta curricular, denominado *Construcción Participativa del Modelo Académico-Educativa*, COPAMAE. Todo lo discutido y trabajado se sintetizó en temas centrales, como los fundamentos del modelo, el perfil general de egreso, el modelo educativo, la estructura curricular, la reforma del tronco común universitario, los modelos para el desarrollo del estudiante, el modelo de integración social, la actualización del modelo de regionalización, la investigación y su integración al Modelo Educativo, y las cuestiones respecto de la gestión y la administración del Modelo Académico.

Entre sesiones plenarias, subcomisiones, sitios en internet (para la consulta, participación y difusión de la comunidad universitaria), y una constante revisión e investigación documental por parte de la COPAMAE, en noviembre de 2006 se presentaron los documentos, basados en los temas centrales, que fueron aprobados en lo general por el Consejo de Docencia, y que serían los volúmenes base para la comprensión y aplicación del nuevo modelo. Había nacido el Modelo Universitario Minerva.

De acuerdo con el MUM (2009): “podría decirse que son tres las columnas que dan vida y soporte al MUM” (p. 12): a) la interacción universidad-sociedad, con énfasis en la función social de la universidad, para coadyuvar “a integrar y catalizar los esfuerzos de los sectores sociales para promover un desarrollo regional” (p. 12), b) los elementos fundamentales del modelo educativo: el aprendizaje cooperativo, el pensamiento crítico, la interdisciplinariedad, la construcción de conocimientos, ambientes y escenarios de desarrollo humano, y c) el ideario de la institución: una razón de ser, un lugar común de arribo, y los valores y principios de convivencia de su comunidad universitaria.

Justo por ello, el Modelo Universitario Minerva se organizó en tomos con tópicos como: Fundamentos del Modelo Universitario Minerva, Propuesta de Modelo Educativo y Académico

para la BUAP, Estructura Curricular, Modelos de Integración Social, La investigación y su integración al modelo, y, por último, el de Gestión y Administración del Modelo

De modo general, se puede decir lo siguiente de cada apartado:

Fundamentos del Modelo Universitario Minerva: Se presentan las bases del modelo educativo, para lo cual, la BUAP se dió a la tarea de analizar tanto la situación externa (nacional e internacional) como interna (el Proyecto Fénix). Del primero quedaron desvelados los fenómenos de globalización, neoliberalismo y sociedad del conocimiento; mientras que de lo segundo se definieron las debilidades, las amenazas, las fortalezas y las oportunidades institucionales. A partir de esto, se replanteó la función social de la universidad, centrada en: a) el fomento de la educación y la universidad pública como espacio para el desarrollo social y como bien público, b) la formación de una nueva ciudadanía, y c) la contribución al desarrollo humano social (equitativo, equilibrado, endógeno y sostenible). Hubo la necesidad, por todo lo anterior, de explicitar nuevamente un ideario, cuyas bases abarcaron los principios filosóficos, socioeconómicos, educativo-académicos, políticos y de orden administrativo y de gestión, para así determinar una misión y una visión institucionales.

Modelo educativo-académico: Aquí se determinó en gran medida el proceder general de la labor educativa en la BUAP, pues quedó establecido lo que se requiere para pertenecer a la BUAP (un perfil de ingreso, tanto para educación media superior como superior y posgrado), así como un perfil de egreso de la universidad. Es de resaltar que ambos perfiles ostentan conocimientos, habilidades, actitudes y valores como componentes principales.

Definidos dichos perfiles, se conceptualizó al modelo educativo, es decir, se dimensionó en aquellas directrices que le dieron forma a todo lo que aspira la universidad, y se explicó el modelo académico. Así, quedó descrita la estructura del MUM en cinco ejes transversales: a) la formación humana y social, b) el desarrollo de habilidades del pensamiento complejo y aprendizaje basado en proyectos, c) el desarrollo de habilidades en el uso de TIC, d) la lengua (es decir, idiomas), y e) la educación para la investigación; lo que dejan ver todos estos ejes es la atención que presta el modelo a los fenómenos sociales de orden global.

La plenitud del modelo no se alcanza, sin embargo, hasta establecer tres elementos del quehacer educativo, según el propio modelo. Tales elementos son: la bases teóricas-filosóficas, los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y los escenarios de desarrollo.

Primero se establecen los principios educativos, que parten del constructivismo en lo general, para centrarse en la orientación sociocultural del mismo, en lo particular, y, por último,

sumar al humanismo crítico; esta triada define una metodología y un proceso de enseñanza y aprendizaje. En los elementos del tal proceso están: cómo suceden estos fenómenos (explicados desde el cognoscitivism y lo sociocultural), qué actores están involucrados en dichos procesos (el académico y el estudiante), la forma de interacción de dichos actores y de cómo evaluar dichos procesos y, por último, los escenarios que han de ser considerados toda vez que se entiende, además, que la infraestructura y el apoyo académico tienen un impacto en la relaciones establecidas por lo actores antes mencionados. Lo anterior porque el espacio no se reduce a un sentido literal, sino que alcanza cotas sociales y culturales. De ahí que los escenarios para el MUM son: las tutorías (el Sistema de Tutorías para Formación Integral), los centros de formación e investigación (círculos de estudio y de lectura, asesoría entre pares y el hospital-escuela), los espacios culturales, las participación en publicaciones y/o foros, o en centros de convivencia y comedores universitarios, por ejemplo.

Estructura Curricular: En este volumen del MUM se explica el sentido de currículum e inicia por un recorrido teórico sobre el mismo: definición, orientación, quehacer y organización. De ahí se aclara que, por su pretensión social, se elige un diseño curricular que pretende favorecer la educación y formaición integral: un curriculum correlacionado y un curriculum transversal. La correlación y la transversalidad buscan reducir la fragmentación del conocimiento y ampliar la visión de los problemas a enfrentar (al considerar las relaciones de estos como indisolubles, practicar sobre los hechos). Particularmente, con la transversalidad, se busca dotar al currículum correlacionado de una mayor articulación, de un sentido de calidad, sensibilidad, valores, actitudes, criticidad y sociabilidad, además de los aspectos simples y llanos del conocimientos y la praxis. Así quedan establecidos los ejes transversales del MUM: hay materias transversales (una formación general para todo estudiante universitario) y temas transversales (contenidos relacionados con valores y actitudes).

En este currículum, en consideración del Proyecto Fenix y de su implementación del sistema de créditos, el MUM continua con su adopción, bajos los parámetros establecidos a nivel nacional. Además, distingue una organización curricular de tres tipos respecto de las materias: disciplinares, de formación general universitaria y de ejes transversales; a su vez, estas tienen niveles de integración.

Otra característica de la propuesta del MUM es la de las diferentes modalidades que propone para atender problemas de demanda estudiantil, de las limitaciones inherentes del sistema nacional de educación superior, o de la condición económica de la población estudiantil, entre otras. Dichas modalidades son la educación presencial, la educación

semipresencial, la educación abierta y la educación a distancia, así aquellas modalidades llamadas alternativas. Hay una estructura curricular específica para cada nivel educativo.

Modelo de Integración Social: Con la consideración de los fenómenos de globalización, neoliberalismo y comunicación e información masiva y digital, se plantea el sentido de la Universidad como la de agente de participación social. Especialmente porque el grado de afectación que el nuevo modelo económico tiene sobre la sociedad debe ser atenuado bajo una perspectiva propia y local: uno de los motivos de la BUAP con su nueva modificación curricular. Así, el MUM se plantea como propósito promover un desarrollo humano, pero, esta vez, endógeno, local, científico y técnico; al tiempo que debe ser interiorizado y aplicado por su población beneficiaria, de modo que esto se traduzca en el crecimiento económico y social, desde lo micro hasta lo macro, o de lo local hasta lo internacional, en una suerte de círculo virtuoso. También se establecen las estrategias que permitirán el logro de las metas sociales y la congruencia con el propio modelo educativo MUM.

La investigación y su integración al modelo: La investigación es una de las bases, no solo del MUM, sino de toda la educación superior. Pero, de acuerdo con el MUM, “la importancia de desarrollar investigación encaminada al avance de la ciencia y la tecnología incluye dirigirnos hacia un análisis crítico de los problemas estatales, regionales o nacionales con miras de solucionarlos” (p. 73). Esa es la esencia de en todo el MUM, de un académico que ejerce investigación como una acción sustancial, en tanto que que los estudiantes podrán encaminarse a ella, desde cada uno de los niveles educativos, especialmente en el superior y de posgrado, como un tema transversal. Por ello, el MUM sigue cinco objetivos a este respecto, que de modo sintético dicen: a) establecer relaciones verticales y horizontales entre los niveles educativos de BUAP para el fortalecimiento de la investigación, b) desarrollar habilidades investigativas en los estudiantes del nivel medio superior y superior, c) promover el impacto social de la investigación, d) desarrollar escenarios de aprendizaje para la investigación en los espacios institucionales y sociales y e) fortalecer la investigación en el posgrado.

El MUM también concreta estrategias para la consecución y logro de tales objetivos, los cuales son: vincular los tres niveles educativos en la investigación, difundir la investigación hecha, adecuar la normatividad de la investigación al interior de las unidades académicas, implicar a los académicos en la investigación de su propia práctica docente, implicar a los estudiantes en las líneas de investigación de los académicos, dejar libre vía a la investigación en temas de interés para los investigadores, y diagnosticar la propia condición de la investigación al interior de la BUAP, particularmente la de los posgrados. Justo aquí se

establece que el MUM se someterá a revisión “cuando menos cada 3 o 5 años” (BUAP, 2007, p. 85).

Gestión y administración del Modelo: El apartado final busca ser un punto de encuentro, una vez que se ha dibujado ya el sentido de la modificación curricular. Queda establecido, entonces, que “los principios administrativos y de gestión de la universidad deberán estar cimentados en el respeto, el reconocimiento y el apoyo a los acuerdos y políticas asumidos” por la comunidad universitaria (BUAP, 2009, p. 88). Así, de facto, la administración del MUM perseguirá los principios establecidos en este (la función social, de la calidad, de la participación al interior de la propia universidad, tanto horizontal como verticalmente). Se define la visión, los objetivos estratégicos, los niveles de la gestión (general e institucional, así como operativo-académico), las áreas prioritarias de desarrollo (aquellas funciones sustantivas de la educación superior), los actores del modelo (estudiantes, académicos y personal administrativo), las estrategias administrativas (contar con una estructura organizacional, de procesos de información con transparencia, y de formación y capacitación universitaria), la atención necesaria a procesos académico-administrativos (evaluación, admisión, tutorías e infraestructura) y de regulación reglamentaria o normativa.

En conclusión, esto es el Modelo Universitario Minerva. De modo puntual, hay secciones del MUM que aluden al docente (entendido este como académico) y que merecen ser revisadas más a detalle. Por ejemplo, en el Modelo Académico-Educativo hay un apartado sobre el académico que afirma:

Va a actuar como promotor/a, organizador/a y mediador/a potencial del desarrollo integral del/la estudiante [..., además de] diseñar y proporcionar escenarios de aprendizaje [y con base en las características individuales de los estudiantes, que] promueva la construcción del conocimiento, la integración social y la capacidad de adaptación (BUAP, 2007b, p. 44).

La inclinación sociocultural del modelo se enfatiza en la labor académica. Se espera del personal académico la promoción de un conocimiento contextualizado (es decir, una dimensión social y cultural de dicho conocimiento), que el académico sea mediador a través del uso de esos mismos medios socioculturales, en una relación respetuosa, con atención a las necesidades, pero expectante respecto del potencial del estudiante. Sin olvidar además las cualidades del conocimiento en el constructivismo: reconstruido e interiorizado (BUAP, 2007b, p. 43).

Cuando se afirma que el conocimiento se construye (o reconstruye), entonces hay una “manera de entender del docente en la aparición, mantenimiento y guía de la actividad constructiva de los estudiantes [así como] la consideración de la estructura comunicativa y del discurso comunicativo [como] elementos básicos para comprender y ejercer los procesos de interacción estudiante-académico” (MUM, 2009, p. 46).

En el volumen sobre la Estructura Curricular se plantea la interrelación académico-estudiante como un problema que determinará una organización curricular (BUAP, 2009c). Tanto en el currículum correlacionado como en el transversal, los académicos son una parte fundamental para la articulación del currículum, sea a través de materias correlacionadas, aquellas que son transversales, así como de los temas transversales. En este volumen no se hace mayor énfasis sobre acciones concretas del académico. De modo accesorio, en los anexos de tal volumen, se menciona las redes académicas, en las que:

El establecimiento de redes académicas (...) constituidas por profesores de la institución (...) y paulatinamente se irán fortaleciendo y ampliando de tal manera que se llegue a establecer de manera armónica relaciones inter, multi, y transdisciplinarias, tendientes a fomentar la internacionalización y la optimización de recursos en la investigación (BUAP, 2009c, p. 72).

Para todas las pretensiones del MUM, se acepta que la planta docente puede no estar en las condiciones necesarias para emprender tales acciones, por lo que se hace necesario insertar como método de apoyo institucional cursos de formación y actualización docente, y, en la medida de lo posible, echar mano de la iniciativa y autodidactismo del académico.

En el resto de los volúmenes del MUM ya no hay una atribuciones concretas al personal académico. Se entiende, sin embargo, que en toda la empresa que es la modificación curricular, los docentes son parte esencial de la operatividad de la universidad, razón por la cual se ha descrito en lo general estos volúmenes del MUM. Ahora bien, todo lo propuesto por el MUM debe ser regulado por la Legislación Universitaria, de la cual resulta importante un reglamento en particular: el RIPPPA.

2.2.2 El Reglamento de Ingreso, Permanencia y Promoción del Personal Académico

En este subapartado, la alusión y redacción del reglamento en cuestión es de carácter sintética y complementaria; esto es, como esquema regulador se describe en sus generalidades y se

recurre a él de modo puntual. Toda afirmación hecha aquí es totalmente extraída del RIPPPA y podrá ser consultada y constatada directamente en tal reglamento.

Dicho lo cual, el marco normativo bien puede emparejarse a dos reglamentos de modo importante: al *Reglamento de Ingreso, Permanencia y Promoción del Personal Académico* (RIPPPA), así como en al *Reglamento de Estímulos al Desempeño del Personal Docente* (REDPD). Para este trabajo, se considera al primero como primordial para definir aspectos prácticos de la docencia.

El actual RIPPPA es una revisión y actualización del de 2007, realizada por medio de una consulta en el 2014 a la comunidad académica. De esta nueva versión caben resaltar reformas en temas como el “perfil docente, mecanismos de ingreso, permanencia y trayectoria académica, promoción y desempeño” (BUAP, 2015, p. 3). Este reglamento tiene por objeto garantizar la institucionalidad, mediante la equidad, la transparencia y la calidad en el ingreso, permanencia y promoción del personal académico. Por ello, en él se definen “las cualidades y perfiles de los docentes, que son fundamentales para el logro de su modelo educativo, el de los objetivos y metas de la Universidad, así como el de la excelencia en todas sus actividades en beneficio de los estudiantes y del derecho a la educación” (BUAP, 2015, p. 3). Justamente, esta cita argumenta y justifica la revisión de este documento para la presente tesis.

La estructura del reglamento de estímulos es de ocho títulos y 157 artículos, además de los transitorios.

El título primero, de las *Disposiciones Generales*, establece los artículos 1 al 5. El título segundo, *De las Atribuciones, Requisitos y Sanciones del Personal Académico*, es de particular interés para este trabajo, pues establece aspectos formales del personal académico, entre ellos los de los profesores. Este título segundo abarca los artículos 6 al 23, y se dividen en siete capítulos, tales como: *Clasificación del Personal Académico y los Programas*, los *Criterios y definiciones de las categorías, del Perfil*, de los *Requisitos Generales*, de los *Derechos*, de las *Obligaciones*, así como de las *Faltas y Sanciones*.

El título tercero es *De las Comisiones Evaluadoras* y se compone por los artículos 24 al 44. El título cuarto versa sobre el *Procedimiento de Ingreso* y va del artículo 45 al 85. El título quinto, relacionado con la *Permanencia*, tiene desde el artículo 86 hasta el 106. Llama la atención aquí el capítulo II: *De las Funciones de Docencia, Investigación y Extensión y Difusión de la Cultura*, por explicitar aquellos aspectos prácticos de la labor docente.

El título sexto explica el *Procedimiento para la Promoción*, que contiene de los artículos 107 al 118. El título séptimo, relativo al *Desarrollo Académico del Profesorado* contienen los

artículos 119 hasta el 148. El título octavo, último, es sobre los *Recursos* y se estructura del artículo 149 hasta el 157. Además de los títulos, el reglamento tiene cuatro transitorios.

Descrito en su generalidad, toca ahora describir artículos puntuales relacionados directamente con la docencia. Así, se proponen los artículos 6, 9, 11, 16, 18 y 92, que exponen tanto en términos formales como operativos del profesorado de la BUAP:

- El personal académico se clasifica por: función (profesor-investigador, técnico académico y profesor de asignatura hora-clase), tipo de contratación (definitivo, tiempo determinado), dedicación (de carrera: tiempo completo, medio tiempo, de asignatura u hora clase), contribución al programa (profesor-investigador, profesor por cátedra) y por su trayectoria (titular, asociados). Cada categoría comprende tres niveles: A, B y C (artículo 6).
- El personal académico que se ostenta como profesor-investigador: realizan docencia, investigación, extensión, difusión, vinculación, gestión académica, asesorías y tutorías, a efecto de promover y desarrollar el proceso educativo, con relación a los planes y programas de estudio vigentes (artículo 9).
- Aquellos que ostenta la clasificación de profesor de asignatura hora-clase: realizan docencia (de una a dieciocho horas frente a grupo a la semana), con atención de las necesidades del programa académico (artículo 11).
- De modo indistinto a la clasificación previamente presentada, en las que se especifica cuantas figuras puede asumir el personal académico, esta debe reunir las siguientes condiciones: a) contar con las competencias profesionales de la disciplina y mantener las capacidades didácticas y pedagógicas que aseguren la calidad en la formación del estudiante, b) propiciar la construcción de conocimiento, la integración social y tener capacidad de adaptación, c) promover, organizar y facilitar el desarrollo integral del estudiante; d) diseñar y propiciar escenarios de aprendizaje, respetando las características individuales del estudiante, e) desarrollar proyectos de investigación en líneas congruentes con las prioridades institucionales, establecidas en el Plan de Desarrollo Institucional vigente y de la unidad académica de su adscripción, f) generar, promover y difundir el conocimiento, la cultura, las artes, el deporte y el cuidado de la salud (artículo 16).
- Los términos en que se concede la condición de personal académico: aspectos políticos y de ciudadanía, acreditar títulos y grados académicos legalmente, cubrir aspectos de salud y médicos, cumplir con los perfiles, los cursos y las evaluaciones

aplicadas por la Vicerrectoría de Docencia y de la Dirección de Recursos Humanos, una comprensión de la estructura general del modelo académico, un conocimiento del plan de estudios y del mapa curricular (artículo 18).

- De modo indistinto a la clasificación previamente presentada, en las que se especifica cuantas figuras puede asumir el personal académico, esta debe reunir las siguientes funciones, docencia, investigación, extensión y difusión de la cultura, considerando en justa medida su estatus o categoría:
- **De docencia:** preparar y conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje conforme a los planes y programas de estudio; presentar su plan e informe anual de trabajo; por cada curso que se le asigna: presentar el programa de la asignatura y los mecanismos de evaluación a los alumnos; impartir: cursos curriculares, practicas de laboratorio y campo, diplomados, seminarios, talleres y conferencias, enmarcados en el plan de desarrollo de su unidad académica; realizar actividades de formación académica con motivo de desarrollo del estudiante en habilidades, actitudes, conocimientos y valores definidos en el programa educativo en cuestión; participar en academia para la elaboración y evaluación de los programas de las asignaturas (tanto para la revisión como en la actualización) de los planes y programas de estudio, así como de material didáctico; participar en las designaciones de su unidad académica, tales como: reuniones de academia, comisiones y/o grupos de trabajo relacionadas con la docencia; actualizar y enriquecer sus conocimientos de docencia así como de la disciplina; proporcionar asesorías y tutorías individuales o colectivas a los estudiantes; participar en la supervisión de programas de servicio social, práctica profesional y proyectos de impacto social; colaborar en el desarrollo de modalidades alternativas de impartición de educación; participar en la integración del programa anual de actividades de su unidad académica; y realizar, aplicar y evaluar los exámenes de asignatura.
- **De investigación:** desarrollar proyectos de investigación en congruencia con las prioridades de la unidad académica; presentar los avances de los proyectos de investigación registrados; participar en los seminarios de discusión de proyectos de investigación; rendir informes de actividades y resultados de investigación solicitados por el Consejo de Unidad Académica; participar en programas y proyectos multidisciplinarios e interdisciplinarios; participar en los cuerpos académicos y grupos de investigación y de la evaluación de programas y proyectos de investigación; participar en el desarrollo de programas y proyectos de investigación aprobados los

distintos Consejos (de Unidad Académica o de Investigación); publicar libros, capítulos de libros, artículos en espacios disciplinarios, arbitrados e indexados, así como del registro de patentes o prototipos, resultados de los trabajos de investigación; participar en congresos y eventos académicos relacionados con la investigación y; por último, participar en convenios, proyectos y programas de redes de colaboración nacional e internacional.

- ***De la extensión y la cultura:*** divulgar los resultados de las actividades académicas; participar en proyectos y actividades de extensión universitaria; proponer programas de servicio social y práctica profesional; participar en programas de servicio a la comunidad; participar en actividades y cursos de educación continua en sus distintas modalidades; producir, preservar y difundir las creaciones artísticas y culturales; participar en las comisiones académicas y grupos de trabajo relacionados con la extensión y difusión de la cultura; participar en intercambios y la cooperación entre la Universidad y los sectores público, social y productivo.
- ***Del Apoyo a la Docencia, Investigación y Extensión y Difusión de la Cultura:*** organizar las prácticas señaladas en el programa de estudios y en el calendario de actividades, proporcionar asesoría y capacitación a los estudiantes para la realización de análisis y experimentos contemplados en el plan de clase, controlar el registro de las calificaciones y los reportes de cada una de las materias, cuidar del equipo y materiales utilizados y mantener actualizado el inventario, mantener actualizado el acervo de investigación y de apoyo a la docencia, colaborar en proyectos de investigación, proponer y promover eventos académicos que apoyen las funciones que se realizan en la unidad académica y en la universidad, asistir a cursos de capacitación y perfeccionamiento para un mejor desempeño en la Universidad (artículo 92).

Algo que parece necesario señalar es que el reglamento no utiliza el término de docencia, sino el de personal académico. No hay una mención o atribución explícita de docencia o profesorado, probablemente porque en este término se le asocia solo a la enseñanza; labor que, como queda de manifiesto en el reglamento, no es la labor total para los términos de la BUAP. Por otro lado, se hace explícita las acciones propias que cumple el personal académico en los tres ámbitos de interés de la educación superior: la docencia, la investigación y la extensión y difusión de la cultura. Para esta investigación, tales datos permitirán construir parte de la definición y operacionalización del constructo de docencia para

esta investigación. ¿Qué dice el plan de estudios del programa de Psicología sobre la docencia?

2.2.3 Planes de estudio del programa de Psicología, 2009 y 2016

Como ya se mencionó en lo referente al apartado histórico de la BUAP y de la Facultad, el MUM fue una profunda revisión curricular, que sustituiría al Proyecto Fénix que había perdurado hasta el 2008. Desde el 2009, las nuevas generaciones de estudiantes de psicología se forman bajo este nuevo paradigma curricular, de la que egresó su primera generación en el 2014. Un año después, en el 2015, dicho plan fue revisado y actualizado, para ser insertado en la generación 2016, razón por la cual aún no cuenta con una generación de egreso. ¿Hay algo nuevo en estos aterrizajes particulares, respecto del MUM, de la docencia ejercida en la Facultad de Psicología-BUAP?

Respecto del documento del Plan de estudios de la licenciatura en Psicología de 2009, se define un perfil del profesorado, que se desglosa en tres cualidades:

- a. Competencia científica: se describe la planta docente en porcentajes de docentes con posgrado, además de hacer mención sobre la existencia de perfiles PROMEP y de su pertenencia a Cuerpos Académicos
- b. Capacidad didáctica: se afirma que la planta docente cuenta con dichas habilidades, además de reafirmar su papel de mediador entre el conocimiento y los estudiantes, así como mediador frente a los estudiantes
- c. Capacidad para el manejo de la información y su comunicación: también se afirma que el docente posee habilidades en para el uso de TIC.

No hay más detalles sobre la docencia; el resto del documento solo repite lo que se ha mencionado ya en los documentos del MUM, excepto por la descripción particular de los niveles básico y formativo: el primero tiene 29 asignaturas básicas (entre ellas las del área de Formación General Universitaria), el segundo, 38 asignaturas, las cuales también han de dividirse en asignaturas integradoras, de práctica profesional crítica y asignaturas optativas (disciplinarias y complementarias). Tanto en los niveles básico y formativo hay asignaturas propias de las cuatro áreas del programa de psicología: área educativa, área clínica, área organizacional y área social. Estas áreas representan a su vez la organización de los docentes en sus cuatro departamentos.

El plan de estudios de 2016 sufre cambios importantes respecto de versión de 2009: principia con una revisión del plano internacional, nacional y estatal de la psicología; suma las

observaciones emitidas por el organismo acreditador de la psicología en México (el CNEIP); analiza los resultados de la evaluación EGEL-Ceneval; toma en cuenta los reportes de egresados y empleadores; así como la valoración de los estudiantes sobre propio su plan de estudios y de los datos de trayectoria académica. De este modo, la reciente propuesta sobre el Plan de Estudios de Psicología 2016 replantea la misión y la visión, el objetivo del plan, el perfil de ingreso, las competencias y el perfil de egreso y profesional; además de revisar los requisitos de ingreso, permanencia y egreso, una nueva estructura curricular, las formas de titulación y, por supuesto, propone un nuevo perfil del profesorado.

Al respecto, el nuevo perfil del profesorado menciona la necesidad de un profesional con conocimientos, habilidades y actitudes, con las siguientes cualidades:

- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis que le permita identificar y evaluar los problemas psicológicos individuales, sociales y organizacionales para proponer soluciones y acciones de intervención.
- Destreza para buscar información proveniente de fuentes diversas sobre procesos psicológicos con el fin de explicar y generar conocimientos para validar métodos y/o técnicas en torno a fenómenos humanos y sociales, así como un adecuado desarrollo de habilidades en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Habilidades didácticas para promover y diseñar ambientes de aprendizaje, para impartir y evaluar el cumplimiento de los objetivos de las asignaturas en las que participan en el marco del enfoque por competencias.
- Destreza metodológica que garantice el desarrollo de habilidades cognitivas, de investigación, actitudes y valores.
- Habilidades interpersonales para comprender interacciones complejas que le permitan, desde la disciplina psicológica, identificar y resolver dificultades o problemas para fomentar el desarrollo humano y la convivencia social con honestidad, respeto, responsabilidad y compromiso social.
- Disposición para adaptarse a nuevas situaciones y actualizarse permanentemente en la disciplina y en la docencia.
- Actitud creativa e innovadora en la aplicación de los conocimientos en la práctica, así como actitud crítica basada en el respeto.
- Inteligencia emocional para enseñar conocimientos y desarrollar habilidades, actitudes y aptitudes que garanticen el buen desempeño del futuro profesional de la Psicología.
- Conciencia ética, responsabilidad social y compromiso ciudadano guiados por valores.

Como se puede apreciar, hay diferencias importantes entre uno y otro plan, sin embargo, cabe señalar que ambos están vigentes, lo que supone que los profesores deben ostentar dos perfiles planteados de modo diferente para uno y otro modelo. Justo se hace evidente una mayor atención en la versión 2016, en la que se busca ser más clara en su alineación con la propuesta general del MUM.

Después de toda esta documentación, la operatividad de la universidad y la facultad también se determinan por los planes de desarrollo y de trabajo institucionales; el primero desde rectoría, el segundo desde la dirección de la facultad. ¿Qué refieren tales documentos sobre la docencia universitaria?

2.2.4 Planes: de Desarrollo Institucional y de Trabajo de la Unidad Académica

Una vez presentados el reglamento y el modelo educativo, queda por ver cómo estos se aterrizan de modo particular a la Facultad de Psicología; primero con el Plan de Desarrollo Institucional, el PDI, propuesto por la rectoría actual, posteriormente con el Plan de Trabajo de la dirección de la Facultad.

El PDI de la actual rectoría contempla un periodo de gestión de 2017 a 2021 y sugiere líneas de acción para ocho programas, a decir de los programas: “dinámicos, claros, precisos, actuales y viables” (Esparza, 2017, *Mensaje del rector*). Tales programas son: Calidad internacional, Gestión y gobierno, Infraestructura, Ingreso, permanencia y titulación, Investigación y posgrado, Oferta educativa, Responsabilidad social y, por último, Docencia.

Por su parte, el Plan de Trabajo de la Dirección de la Facultad de Psicología abarca al periodo 2016-2020 y tiene como propósito “encontrar los caminos adecuados que propicien la innovación, así como diseñar acciones para que la Facultad siga siendo una de las mejores del país” (Martínez, 2016, p. 2). Este plan de trabajo está alineado, sin embargo, con el PDI del periodo de 2013-2017. Razón por la cual, las líneas generales son tres directrices (contexto internacional, contexto nacional y contexto estatal) y luego diez programas de desarrollo (Docencia, Investigación y Posgrado, Ingreso, Permanencia, Egreso y Titulación, entre otros). Se presenta la tabla 2 con los puntos relacionados directamente con la docencia:

Tabla 2. Comparativa entre PDI y el plan de trabajo de la actual dirección de la Facultad de Psicología

	PDI 2017-2021	Plan de trabajo 2016-2020
Docencia	○ Promover la planeación didáctica	○ Promover la formación y actualización de profesores

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Promover el desarrollo de rúbricas de evaluación de las competencias ○ Fortalecer el perfil docente universitario ○ Promover las innovaciones curriculares, didácticas y tecnológicas de la práctica docente ○ Renovar los esquemas de formación, capacitación y actualización docente para incidir en el logro del perfil profesional ○ Actualizar a los docentes en la función de las innovaciones curriculares ○ Promover el diseño y aplicación de exámenes departamentales ○ Promover la certificación profesional 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Distribuir la carga académica de acuerdo con las fortalezas de cada profesor ○ Incrementar la participación de los alumnos en las evaluaciones a docentes para detectar áreas de oportunidad y generar programas de capacitación y/o actualización docente
<p>De alusión indirecta en PDI y Plan de trabajo de Unidad</p>	<p>Calidad internacional</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Promover las estancias del personal académico (nacionales e internacionales) ○ Impulsar la creación y participación en redes que promuevan la colaboración entre unidades académicas y con otras (nacionales e internacionales) ○ Promover la presentación en congresos y la publicación de artículos ○ Impulsar el diseño, producción y operación de cursos masivos abiertos en línea <p>Gestión y gobierno</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Impulsar la capacitación permanente del personal académico, así como la certificación profesional ○ Promover la certificación del idioma inglés por parte del personal académico ○ Asegurar el gradual dominio funcional de los saberes digitales <p>Infraestructura</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Fomentar la participación de los académicos en la definición de proyectos de desarrollo de espacios universitarios <p>Ingreso, permanencia y titulación</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ampliar, dar seguimiento y consolidar las actividades de apoyo estudiantil a través de tutoría y mentoría <p>Investigación y posgrado</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Conformación de redes de investigación ○ Incrementar la producción científica ○ Aumentar la pertenencia al SNI y de Creadores ○ Promover el ascenso en las categorías del SNI <p>Oferta educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Promover la formación de docentes para atender los programas académicos y experiencias educativas derivadas de los cambios curriculares procedentes 	<p>Investigación y posgrado</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Generar foros de divulgación científica fuera de la comunidad de la Facultad de Psicología ○ Realizar redes de colaboración con otras Universidades o Unidades Académicas de BUAP ○ Generar las condiciones para promover el ingreso de docentes al SNI ○ Fomentar la realización de estancias en otras IES nacionales e internacionales <p>Impulsar el desarrollo de las unidades regionales</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Promover las actividades de formación y actualización docente que la BUAP ofrece para el rubro académico ○ Impulsar el intercambio académico entre los docentes de los dos campus que nuestra Unidad Académica tiene

Responsabilidad	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Ampliar el número de académicos en el catálogo de consultores registrados 	

Nota: La información fue adaptada de “Plan de Desarrollo Institucional 2017|2021”, por A. Esparza Ortiz, s.f. Recuperado de: <https://www.pdi.buap.mx>; y de: “Plan de Trabajo para el Desarrollo de la Unidad Académica”, por V. A. Martínez Valdés, s.f. Recuperado de: <http://www.psicologia.buap.mx/docs/Plan%20de%20Trabajo%202016-2020.pdf>

Dos cosas merecen ser comentadas respecto de este cuadro comparativo. Primero, que a pesar de que el plan de trabajo de la Unidad Académica está desfasado respecto del PDI 2017-2021, los puntos que toca sobre la docencia no son incongruentes a los del PDI. Esto puede explicarse porque los problemas de la educación superior son finitos y todavía no lo suficientemente atendidos para plantearse otros. Lo segundo es que, la presentación de ambas propuestas de planes evidencia que la división respecto de programas o áreas son útiles, ciertamente, para la presentación de las propuestas de trabajo. Pero, la universidad es un todo, y gran parte de su función necesariamente la cumplen los profesores. Así, en varias líneas finales de acción, necesariamente habrá docentes implicados, a veces con cargos administrativos (pero que en la universidad son generalmente compartidos con actividades de enseñanza), o con trabajo de gestión de los grupos de clases o de estudiantes, que se harán presentes a través de los escenarios ya revisados en el MUM. Por ello fue necesario rebasar los límites prescritos de cada uno de los documentos aquí presentados.

2.3 La evaluación de la docencia en la BUAP

Los documentos revisados hasta ahora forman parte del compendio de normas establecidas para la docencia, o el personal académico, de la BUAP. Finalmente, pero no menos importante, pues toca la cuestión de la docencia, está la de su evaluación. Este apartado cierra el capítulo; se describe en funcionamiento y estructura de la evaluación docente. Asimismo, se presenta un panorama general y nacional de lo que a evaluación docente se refiere.

2.3.1 *El Programa Institucional de Evaluación Académica*

De acuerdo con Gonzales y León (2015), el primer ejercicio de evaluación docente de parte de la propia BUAP se realizó en 1995, por indicaciones de la Academia para el Avance de la Educación. Unos años después, en 1998, la Dirección General de Educación Superior evaluó también las asignaturas de tronco común de nivel superior y, más adelante, en 1999, la actividad tutorial facilitada por los docentes. Otro ensayo de evaluación del desempeño

docente se realizó en el 2000, en esta ocasión, por parte del Centro de Investigaciones sobre Opinión Pública; habían pasado ya cinco años desde el primero ejercicio de evaluación.

Todos estos primeros ejercicios son los antecedentes del PIEVA, pues “se recabaron (...) las experiencias y expectativas de todas las unidades académicas y dependencias mencionadas (...) [para] diseñar la metodología y las estrategias” de la primera aplicación formal del PIEVA, en el otoño de 2002 (Gonzales y León, 2015, p. 31).

Algunos de los objetivos generales e iniciales del PIEVA fueron: fomentar la evaluación como procesos institucionales necesarios y permanentes, apoyar la acreditación de programas académicos, incrementar la calidad de la educación en la institución y dar paso a la creación de un programa institucional de evaluación docente, entre otros objetivos.

Las condiciones en las que se dieron estos cambios no pudieron estar exentos de controversia u obstáculos a superar, así que hubo que establecer muchos acuerdos internos, por ejemplo, sobre el objeto de evaluación, de los tiempos y las formas; es decir, del manejo de la información, las preguntas o sobre los efectos de la evaluación.

Para el diseño del instrumento fue necesario tener una definición propia de docencia y de su efectividad. Hubo que buscar apoyo externo, como la de ANUIES, para la creación de un instrumento de evaluación. Una vez definida la propuesta, esta fue presentada y sometida a consideración de todas las unidades académicas para, después de otras reuniones y demás discusiones, determinar una forma definitiva de evaluación. De este modo, la propuesta quedó conformada de dos instrumentos relacionados: uno dirigido a los alumnos (la evaluación del desempeño docente desde la perspectiva del estudiante) y otro para los docentes; ambos permitían tanto respuestas cuantitativas como cualitativas.

Para el instrumento de evaluación desde la perspectiva del estudiante, se evaluaban siete dimensiones con un valor proporcional a cada una de las quince preguntas: competencia docente (representatividad o valor ponderado = 26.67%), atención y dedicación al alumno (20%), fomento a la participación del alumno en clase (13.33%), calidad de la evaluación realizada por el profesor (13.33%), planificación-programación del profesor (6.67%), asiduidad y puntualidad (6.67%) y percepción global del docente (13.33%). Además, hubo reactivos de control, así como de condiciones de trabajo (posesión de equipo de trabajo, o cómputo, o de su promedio, por ejemplo).

El instrumento dirigido a los docentes se compuso de tres secciones: la primera de ellas fue de autoevaluación, con preguntas alineadas, en la medida de lo posible, a aquellas que ya contestaban los alumnos; la segunda sección fue de evaluación por parte del docente

sobre el grupo, con dimensiones como: conocimiento requeridos para la materia impartida, habilidad del grupo para comprender e interpretar lo expuesto, cumplimiento de tareas y trabajos de clase, participación de los alumnos en clase, y asistencia y permanencia del grupo a las sesiones; la tercera sección consistió en evaluar las condiciones de trabajo del docente, con variables como: equipo técnico de soporte de la asignatura, material bibliográfico disponible en biblioteca y valoración del clima laboral.

En 2004 a la evaluación se agregó una batería sobre las estrategias didácticas, para “armonizar la evaluación con las teorías de enseñanza-aprendizaje (...) más utilizadas habitualmente de manera intuitiva o predeterminada por los docentes” (González y León, 2015, p. 41). Dichas teorías eran el cognoscitivismo, el conductismo y el humanismo.

Desde esta primera versión, los resultados de la evaluación se expresaban con el *Índice de Satisfacción Ponderado*, el ISP, el cual se obtiene del valor proporcional de la dimensión respecto de la media aritmética de cada una de las preguntas, excepto de aquella que eran de control. Los valores de las respuestas iban de cero a cien, en cinco rangos escalares de: *Pésimo* (= cero), *Malo* (= 35), *Regular* (= 55), *Bueno* (= 75) y *Excelente* (= 100). El ISP tenía una precisión de hasta dos decimales y podía ser tanto global (por grupo evaluado), como podía ser por cada pregunta, u obtener un ISP por dimensión evaluada.

Esto fue la primera etapa de desarrollo e implementación del PIEVA. Hacia el 2004 se hizo una metaevaluación de lo realizado hasta ese momento. Se realizaron diversos análisis estadísticos, tales como análisis factorial exploratorio, de componentes principales, de conglomerados, discriminantes y de contingencias. Las conclusiones más relevantes fueron:

- El instrumento mostró una confiabilidad general de 0.912. El instrumento organizado por componentes principales tenía dos dimensiones (con valores de confiabilidad): *Dimensión formativa* (= 0.965) y *Dimensión formal-institucional* (= 0.752).
- Hubo puntajes bajos en las dimensiones *formativa* y *formal-institucional* que sugerían atención y solución diversificadas; para la primera se proponen cursos de formación docente, en tanto que la otra merece un grado de vigilancia en aspectos como el cumplimiento de asistencia, el cumplimiento de horario, la transparencia en las metodologías de evaluación de los alumnos, la entrega de programa de asignaturas a los alumnos, etc.
- Había también resultados contra intuitivos: por ejemplo, puntajes bajos en profesores de larga carrera profesional y/o con altos perfiles, o profesores nóveles con buenos resultados.

- A pesar de lo anterior, no podía ser concluyente un perfil sobre un *mejor-profesor-evaluado*, pues había que considerar diversas combinaciones de variables, por ejemplo, el tipo de asignatura o el tamaño del grupo.

En el 2006, con la inminente modificación curricular del nuevo modelo educativo de la BUAP, el PIEVA entró en un proceso de reestructuración. El proceso replanteó su misión y visión, sus objetivos, tanto general como específicos, de modo que rescatara: “la función del PIEVA dentro del Modelo Universitario Minerva ubicándolo como un proyecto estratégico para lograr los objetivos institucionales” (León, s.f., sección de “El proceso de rediseño...”, párr. 9).

Para la reestructuración se plantearon dos actividades centrales: “estudiar (...) la filosofía educativa que sustenta el Modelo Educativo (...). Por otro lado, realizar un estado del arte (...) sobre los avances que hay en cuanto a experiencias para evaluar la docencia en la educación superior” (Moreno y García, 2015, p. 156).

En marzo de 2009 se realizó un taller cuyo propósito fue diseñar un nuevo cuestionario de evaluación docente a través de la discusión académica y la con reflexión sobre el modelo educativo del MUM (con especial atención al trinomio docente-estudiante-aprendizaje), así como sobre la revisión documental acerca de la evaluación docente universitaria. Se tomó en cuenta todo lo aprendido en las primeras etapas del PIEVA.

Se dedujeron así siete dimensiones (general-institucional, resultados de aprendizaje, mediación, relación, planeación del proceso enseñanza-aprendizaje, estrategias y recursos, y evaluación del estudiante) que fueron la base de la siguiente etapa: sugerir nuevos indicadores para dichas dimensiones. Con estas dimensiones, ponderadas por común acuerdo (según se consideraron relevantes) se completaron 49 ítems en una prueba que siguió en revisión hasta el otoño de 2009, año en el que fue subida al sistema de servicios estudiantiles de la universidad, aunque finalmente solo con 43 ítems. Se respondió 111,947 veces, las cuales fueron consideradas como de los ensayos para su concreción.

Finalmente, después de esta etapa, se aceptaron las dimensiones propuestas, con algunas modificaciones menores en términos de contenido, pero mayores en organización. Se añadió la dimensión de *Ejes transversales*, que no aumentó ítems, sino que agrupó aquellos más afines para tal dimensión. Finalmente hubo ocho dimensiones de 34 preguntas totales. Las dimensiones ponderadas se muestran en la tabla 3. Las pruebas de confiabilidad, en esta ocasión, arrojaron un alfa de 0.982, valor más que aceptable para establecer la confianza estadística en el instrumento.

Tabla 3. Primera estructura del PIEVA: dimensiones, valor proporcional y descripción

Dimensión	Peso [%]	Número de ítems	Descripción
1. General-Institucional	Sin peso	5	Contempla los aspectos que, como docente de la BUAP, había que cumplir
2. Resultados de aprendizaje	23	5	Busca identificar la percepción de los propios estudiantes respecto de sus logros por medio de la metacognición
3. Mediación	18	5	Toma en cuenta cómo los conocimientos previos o los errores son puntos de partida para la retroalimentación al estudiante, así como qué tanto el profesor tiene presente la diversidad de estrategias y recursos de los estudiantes
4. Relación profesor-estudiante	18	6	Toma en cuenta el “clima en la clase”, y se fija en la percepción sobre la calidad de la relación profesor-estudiante
5. Estrategias de enseñanza	12	3	Examina las estrategias docentes y la medida en que éstas implican a las acciones individuales de los estudiantes
6. Ejes transversales	10	5	Permite la opinión respecto del cumplimiento de los objetivos curriculares del MUM en cada asignatura
7. Evaluación al estudiante	10	3	Permiten al estudiante expresar la coherencia percibida dentro de la evaluación de la asignatura, en términos de lo enseñado (docente) y lo aprendido (estudiante)
8. Planeación	9	2	Examina las actividades de enseñanza previas a la clase
Total	100	34	

Nota: Adaptado de “Un nuevo cuestionario para la evaluar la docencia en la BUAP: los resultados de un proceso colegiado”, por M. P. Moreno y M. S. García, 2015, *Examinar la evaluación de la docencia*, p. 167.

En esta nueva etapa del instrumento, acorde con el recientemente implementado MUM, la evaluación docente se restringió a la evaluación desde la perspectiva del estudiante, con miras a una progresiva inclusión de otras formas, como la autoevaluación docente, la evaluación por medio de pares académicos o la evaluación con el uso de portafolios.

En el 2015, el MUM tuvo su primera revisión, cuya implementación se llevó a cabo en la generación 2016. En congruencia con dicha revisión, el PIEVA también debía ser revisado. De acuerdo con el *Informe de Rediseño de Instrumento de Evaluación a la Docencia para Nivel Superior Licenciatura*, el enfoque por competencias es asumido por la nueva modificación curricular, por lo que “da pie a los trabajos de rediseño del instrumento” (Flores, Martínez, Hernández y León, 2018, s.p.). Las intenciones más relevantes de tal modificación fueron:

- Continuar con la evaluación de la docencia, con la consideración de que ésta está debe estar orientada bajo el paradigma de las competencias
- Considerar la evaluación de las competencias genéricas declaradas por el MUM

- Consolidar una evaluación integral por parte del PIEVA, a través de una evaluación heterogénea o heroevaluación
- Conservar los atributos del PIEVA relativos a la información sobre la formación, los méritos, los reconocimientos y las áreas de oportunidad del profesorado
- Reducir el instrumento, sin reducir aspectos esenciales de confiabilidad y validéz

Como había sucedido para otras revisiones del PIEVA, se crearon comisiones y calendarios para los trabajos de revisión del PIEVA. Se hizo una revisión bibliográfica, se aplicaron análisis estadísticos, se diseñaron matrices para la revisión de las competencias docentes, se acudió a asesoramiento externo y así se hizo la reestructuración completa del PIEVA, con base en una revisión internacional de la evaluación docente. Para mostrar los cambios que se dieron de esta nueva reestructuración, se presenta estos en la tabla 4.

Tabla 4. Modificación del PIEVA 2016, de acuerdo con la revisión del MUM 2016

Dimensiones PIEVA (2009)	Variables discriminantes	Dimensiones en la versión 2016
Resultados de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ○ Mejora del desempeño intelectual ○ Metacognición ○ Mejora de habilidades para el aprendizaje autónomo ○ Aplicación de lo aprendido ○ Aprendizajes vinculados con otras asignaturas 	Resultados de aprendizaje en los estudiantes
Mediación	<ul style="list-style-type: none"> ○ Generar postura activa en el estudiante ○ Las estrategias se adaptan a las necesidades del grupo ○ Partir de los conocimientos previos ○ Uso del error 	Mediación
Relación	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aprendizaje en colaboración ○ Desarrollo de compromiso con el entorno ○ Disposición para resolver dudas ○ Clima de confianza 	Mediación
Estrategias y recursos	<ul style="list-style-type: none"> ○ Que facilita el aprendizaje ○ Uso de TIC 	Mediación
Ejes transversales	<ul style="list-style-type: none"> ○ Segunda lengua ○ DHPC 	Promotor del Desarrollo de las Competencias Genéricas BUAP, derivadas de los ejes transversales
Evaluación al estudiante	<ul style="list-style-type: none"> ○ Evaluación constante y retroalimentada ○ Evaluación congruente a lo enseñado 	Planeación
Planeación	<ul style="list-style-type: none"> ○ Relación tiempo prevista vs. Logro del aprendizaje esperado ○ Organización de los temas 	Planeación

Nota: Adaptado de "Informe del rediseño de instrumento de evaluación a la docencia para el nivel superior licenciatura", por J. C. Flores Chacón, S. Martínez Torres, I. A. Hernández Saldaña y M. P. León Arenas, 2018, s.p.

Las siete dimensiones del PIEVA basadas en el MUM 2009 que poseían una ponderación fueron trasladadas a nuevas dimensiones, acordes con “los hallazgos y referentes, como a las propuestas básicas para estructurar una evaluación referenciada en desempeños integrados o competencias desde el enfoque socioformativo” (Flores, Martínez, Hernández y León, 2018, s.p.). El PIEVA continúa con dimensiones no ponderadas, pero que permiten una contextualización de la evaluación para las unidades académicas (ver tabla 5.) Con más detalle se tratan los ítems del PIEVA 2016 en el capítulo IV.

Tabla 5. Dimensiones finales del PIEVA 2016 y su ponderación, junto con el número de reactivos

Dimensión	Reactivos	Valor en el ISP
1. Planificador	2	18 %
2. Mediador (mediación, evaluación del aprendizaje, relación con el estudiante, estrategias y recursos)	5	46 %
3. Resultados de aprendizaje	2	18 %
4. Ejes transversales	2	18 %
a. Cumplimiento institucional (asistencia, puntualidad, entrega de programa, cobertura, dominio)	5	Sin ponderación
b. Validación	1	
c. Material didáctico (centrado en el impacto en el aprendizaje)	1	
d. Comentario abierto	1	
Total	19	100%

Nota: Adaptado de “Informe del rediseño de instrumento de evaluación a la docencia para el nivel superior licenciatura”, por J. C. Flores Chacón, S. Martínez Torres, I. A. Hernández Saldaña y M. P. León Arenas, 2018, s.p.

2.3.2 Revisión del contexto de la evaluación docente

El último aspecto por revisar, en el contexto general que ocupa este trabajo de investigación, es lo relativo a la evaluación del desempeño docente en el país. Parece pertinente dicha revisión por varias razones: a) la BUAP considera la evaluación del desempeño docente desde hace más de 18 años, b) en general, la evaluación docente parece seguir la inercia que deriva de políticas educativas implementadas en los años 80, c) es un tema en desarrollo continuo, y d) la evaluación del desempeño es generalmente una actividad de tipo institucional, con poco margen para el trabajo individual o particular.

Así, desde una perspectiva histórica, de acuerdo con Cisneros-Cohernour y Stake (2010), la evaluación de la docencia universitaria a nivel nacional comienza en los años ochenta como medio o persecución de calidad educativa, con efectos directos sobre aspectos financieros o de apoyo a la educación superior. Así, en el inicio de la evaluación docente en

México, se puede identificar una –idea de– evaluación sistemática y planeada de la docencia. Tres distintas formas de evaluación se implementaron desde los años ochenta hasta los noventa, de acuerdo con Moreno y Vries (2015). El primero de ellos es el *Sistema Nacional de Investigadores* (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACyT, en 1984, “que califica y cuantifica la producción científica” (pp. 13-14). Se considera este hecho por la obligada asociación que la investigación tiene respecto de la docencia en nuestro país, aunque ambas actividades mantengan una distancia en términos prácticos y de gestión.

Después, en los años 90 se introdujo el *Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente*, ESDEPED, cuyos indicadores (siguiendo instrucciones de la SEP y la Secretaría de Hacienda y Crédito Público) ya muestran interés por la docencia y su práctica. En el 1996, la SEP implementó el *Programa de Mejoramiento del Profesorado*, PROMEP, considerando cuatro funciones: docencia, investigación, tutorías y gestión. A pesar de esto, pues no hubo suficiente difusión institucional, la evaluación docente se basó fuertemente en instrumentos de medición que consideraban la opinión del alumnado como indicador de la calidad de la docencia, por lo menos una década más (Cisneros-Cohernour y Stake, 2010).

Todos estos sucesos marcan una tendencia y una mayor intervención por parte del Estado en las instituciones de educación superior. ¿Qué hacían las propias instituciones universitarias frente al desempeño de sus docentes?

Rueda, Elizalde y Torquemada (2003) la describen en un estado incipiente todavía, con una evaluación que combina ejercicios tanto a nivel global o institucional; aun dentro de la propia universidad se puede distinguir entre los esfuerzos locales de cada escuela o facultad. Más reciente, Rueda, Luna, García y Loredó (2010) afirman que dicha actividad está todavía relacionada necesidades administrativas, de tipo remunerativo, de cumplimiento a respuesta a programas gubernamentales o de acreditaciones. El mecanismo de evaluación sigue basado en fuentes estudiantiles, aunque otras modalidades empiezan a sobresalir (la autoevaluación, la evaluación por pares, el de portafolios de evidencias).

Por lo general, la evaluación está bajo la coordinación de departamentos, dentro de las universidades que han emprendido esta labor. El personal de tal departamento se compone de uno con formación diversa pero poco capacitado en tales cuestiones. Como no existe una sistematización de la información obtenida (Rueda et al., 2010), los resultados de la evaluación no se encuentran relacionados con acciones de capacitaciones o actualización docente.

Hay varios reportes sobre experiencias nacionales de evaluación docente. Pero suelen ser breves y con ausencia de detalles; además recientes son pocos. Dos se exponen a continuación.

Está el caso de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). De acuerdo con Bezies y Elizalde (2012), la evaluación del desempeño docente en esta institución se lleva a cabo desde los años 80 (a través de un Comité Institucional de Evaluación Docente). Desde mediados del 2010, se realiza una actualización o transición de los indicadores anteriores (planeación de actividades, evaluación de aprendizajes, innovación y uso de nuevas tecnologías, asesorías, comunicación y relación con los alumnos, calidad de la producción académica, grado de satisfacción y clima escolar, por ejemplo) a los nuevos estándares de calidad, con alineación los del perfil docente correspondiente. Estas nuevas dimensiones de evaluación se agrupan en otras cinco diferentes: a) ámbito de formación, b) características personales de la docencia, c) competencias docentes, d) ámbito de la investigación y e) desempeño institucional. La fuente de información es de tipo multirreferencial, pues en la evaluación participan alumnos, pares académicos, directivos, así como el propio profesor. De este trabajo, sin embargo, no se facilitan más datos sobre el instrumento ni sobre sus hallazgos.

Otro ejemplo de interés es el de Benois, Gómez, Briceño y Zumarraga (2016), que exponen el caso de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Dicha evaluación se renovó en 2012 y las fuentes de información que la nutren son: los propios estudiantes, el profesor evaluado y los portafolios de evidencias (como lo afirmaron Rueda et al., 2010). Benois et al. (2016) presentan el análisis de los resultados de las evaluaciones de los primeros semestres de siete programas educativos, con una muestra de 131 profesores y 956 alumnos, divididos en dos periodos escolares. En términos de evaluación, el instrumento relacionado con el alumno como fuente de información posee siete secciones y 35 ítems. Entre las secciones se evalúan actividades de facilitador, asesor y tutor, por mencionar algunas. Por otra parte, la autoevaluación considera seis secciones, similares a las del instrumento anterior, con 36 ítems totales por instrumento. En cuanto al portafolio, éste se estructura por una introducción, las evidencias y una reflexión final. El hallazgo más relevante es la coincidencia que muestran la autoevaluación como de la evaluación por parte del alumno en cuestiones de: gestión, la actitud (o buena disposición de profesores para el dialogo o respeto), el dominio de las asignaturas, preparación y experiencia, recursos y diversificación de estrategias pedagógicas, aspectos de evaluación, manejo de grupo, y compromiso con la clase, entre otras.

Ahora bien, en términos prácticos, Moreno y Vries (2015) ofrecen una síntesis sobre los puntos principales de la evaluación docente. Hay que resaltar, junto con estos autores, que la evaluación docente enfrenta una problemática al tratar a dicha figura (que divaga entre aspectos empíricos, vocacionales y hasta artesanales) a través del análisis de referentes objetivos que sugieren una “norma, un modelo o programa educativo” (Moreno y Vries, 2015, p. 130); es decir, de una figura docente que se profesionaliza en conocimientos formales de procesos de enseñanza-aprendizaje, pedagogía, investigación, etc., y, además, debe responder a una institución normada. Por ello, los problemas a la evaluación, pues estas se encaminan en los términos de un proceso sistemático, objetivo, continuo e integral, que supone un juicio de valor respecto de referentes consolidados, sobre un tema que, para muchos docentes, no es una profesión que responda del mismo a modo a tales pretensiones.

Las implicaciones son, en muchas ocasiones, las que más generan controversia, pues se indaga o busca comprobar y valorar un efecto educativo, las acciones que ha de venir después, o a los sujetos quienes han de tomar tales decisiones.

De acuerdo con Murillo (citado por Moreno y Vries, 2015), son cinco los propósitos de la evaluación docente:

1. Autoevaluar a través de un proceso –interno– al centro educativo
2. Conceder licencias para docentes en casos especiales
3. Retroalimentar al docente con información para su desarrollo personal y profesional
4. Obtener una mejor remuneración o un incremento salarial
5. Promover una mejor posición laboral

Por otro lado, Valdés (citado por Moreno y Vries, 2015) menciona las funciones que cumple la evaluación: de diagnóstico (caracterización temporal del desempeño docente), de instrucción (experiencia de aprendizaje laboral por motivo de instrucción a través de los indicadores de evaluación), de educación (sobre el contraste entre la percepción de su trabajo y la forma en que él piensa su propio desempeño) y de desarrollo (como oportunidad de crecimiento y madurez personal y profesional).

Como medios de recolección de datos se tiene diversas fuentes:

- La opinión de los alumnos
- La evaluación de los pares académicos o directivos
- La observación
- De productos, a través de un portafolio de evidencia

De acuerdo con Moreno y Vries (2015) y Rueda et al. (2010), los instrumentos basados en la opinión de los alumnos son los medios de mayor uso en la evaluación docente. Su construcción se basa, como en el caso del PIEVA, en dimensiones adecuadas a un paradigma, como el histórico cultural o el de competencias, o a un concepto de eficacia docente. Por otro lado, tienen como principal inconveniente la poca participación, en su construcción, por parte de los propios profesores.

Moreno y Vries (2015) enlistan, a pesar de todo, una lista (aspectos, dimensiones, rubros o indicadores) del desempeño docente más comunes:

- Estímulo al interés
- Entusiasmo
- Conocimiento de la materia
- Amplitud del conocimiento
- Preparación y organización del curso
- Relevancia y utilidad de los materiales complementarios
- Carga de trabajo
- Resultados percibidos
- Justicia en la evaluación
- Manejo del grupo dentro del salón de clases
- Características de personalidad
- Retroalimentación
- Fomento de la discusión y la diversidad de opiniones
- Fomento del pensamiento independiente y el reto intelectual
- Preocupación y respecto por los estudiantes
- Disponibilidad de ayuda
- Evaluación general del curso
- Evaluación general del instructor
- Miscelánea

En síntesis: la evaluación docente puede perseguir propósitos normativos o de control, así como relacionarse con la búsqueda de la mejora, no solo institucional sino personal y particular del docente (primero diagnosticando y luego interviniendo, desde los hallazgos). Esta idea sobre los propósitos guarda relación con los medios para ser llegar a ello; puede ser a través de un producto (es decir, de unos resultados de la actividad docente), o del análisis del proceso y de los factores que determinan los resultados (Moreno y Vries, 2015); que, para ambos casos y de forma dominante, las fuentes de información son los estudiantes.

Asimismo, cabe destacar la distinción de Moreno y Vries (2015) sobre evaluación docente respecto de evaluación académica: la primera se centra en aquellas actividades que el profesorado realiza en relación con el alumnado y dentro del salón de clases, en tanto que la académica abarca todas aquellas responsabilidades asignadas por cuestiones de contrato o modelo educativo, como son investigación, docencia y la gestión.

Como conclusiones de este segundo capítulo se tiene:

- I. La BUAP y su Facultad de Psicología cargan con una historia contundente de hechos que inevitablemente la forjan como institución. Estos hechos, en muchos casos de índole política, han marcado pautas con fuerza suficiente para alterar su funcionamiento. De modo concreto, en la Facultad de Psicología, la expulsión de docentes con un perfil y una ideología conductista parece ser un punto importante de inflexión en el desarrollo de la academia dentro de la unidad académica. Ello, sin duda, determinó por muchos años una condición particular de la planta docente (y, por ende, de su concepción).
- II. El Modelo Universitario Minerva, el reglamento RIPPPA, los planes de estudio de psicología (2009 y 2016), el plan de desarrollo y el plan de trabajo institucional están alineados en una lógica de objetivos comunes. El bemol respecto de su implementación está en la fuerte tradición institucional y de universidad concebida por su desarrollo histórico y social. Ello podría suponer, en ocasiones, los obstáculos para lograrlos.
- III. La evaluación de la docencia universitaria es un reto de investigación por sí mismo. El desarrollo de una propuesta que convenza es, en el primero de los casos, el mayor logro que se pueda alcanzar. La BUAP tiene su propia propuesta, alineada con un modelo curricular que la hace coherente. Sin embargo, por lo menos a nivel nacional, no hay muchas propuestas institucionales consistentes más allá de las federales (o de las que de ellas derivan), lo que vislumbra al ejercicio de la evaluación docente como algo ajeno a los intereses de los profesores, sobre todo, impulsa la idea de la evaluación con fines de tipo punitivos.

Capítulo III. **Marco teórico**

En este capítulo se presenta dos grandes e importantes cúmulos de teoría e información: sobre la docencia, con énfasis en su reflexión y aspectos destacados de la docencia universitaria, y sobre la habilidad interpersonal, variable independiente y particular de este trabajo, compuesta por la comunicación y la asertividad. Entre ambos cúmulos es que deberá ser entendida esta tesis y las consecuencias más directas sobre la investigación que aquí se desarrolla, pues este es el punto de partida de una lógica de comprensión de los fenómenos, para proponer una explicación dinámica del conjunto. Se tocan tanto aspectos teóricos, así como definiciones.

3.1 La docencia

3.1.1 Aclaraciones preliminares

Como se mencionó, las condiciones institucionales de la universidad y su desarrollo, así como su demanda, determinan una fuente de información importante de evaluación académica y de docencia², al menos para la docencia de la BUAP: el docente va a ser un promotor, organizador y mediador del desarrollo integral del estudiante; va a diseñar y promover escenarios de aprendizaje y la construcción de conocimiento, de integración social y de capacidades de adaptación (ver apartado 2.3.1). Todo lo anterior está soportado por el RIPPPA, por tanto, representa una obligación institucional con parámetros establecidos.

Así, se asume para este trabajo una definición de docencia práctica, el docente es por lo que hace, tal y como muchos otros trabajos revisados para esta tesis lo afirman. Es válido, por tanto, decir que ya hay una determinación de evaluación de la docencia establecido; uno más de los señalados por Moreno, Reyes y Ávila (2005), que también siguen una consideración práctica: hay aspectos determinados de docencia que hay que comparar con las actividades ejecutadas o actividades reales o cotidianas del profesor. Justo la evaluación así comprendida es controvertida porque establece un concepto de docencia rígido e inflexible, la cual no logra ser aceptada de modo general porque dicha labor se considera ampliamente diversa y flexible.

Por ello parece necesario empezar este apartado desde la reflexión de la docencia, pues, aunque el marco normativo ya estableció los elementos de su labor, un trabajo sin previa reflexión resultaría en una idea de docencia, y de su evaluación, bastante ingenua o hasta dogmática. Además, de no considerar dicha reflexión, la espontánea idiosincrasia de la praxis docente “tendrán un carácter suficientemente estable y previsible por una parte (...) o aparecerán como actividades dependientes de la situación, del estilo personal o de las particulares circunstancias” (Zabalza, 2009, p. 71); por un lado, se tendría una docencia incomprendida y sin clara delimitación en lo profesional.

3.1.2 Docente, maestro y profesor: etimologías y aspectos prácticos

Para un primer acercamiento, se puede recurrir a las etimologías de las palabras más comúnmente asociadas con la enseñanza. Este trabajo parte del término de docente, pero

² Cabe volver a hacer la mención de que en el MUM no se define a un docente, sino al académico; en el RIPPPA tampoco se define a un académico, sino al personal académico. Ambos sin embargo hacen referencia actividades de enseñanza-aprendizaje, gestión, investigación, tutoría.

existen al menos otras dos palabras que se utilizan y que cabría considerarlas en su sentido: maestro y profesor.

De acuerdo con Álvarez (s.f.), las tres palabras tienen distinto origen etimológico. Docente, según este autor, deriva de una expresión compuesta del latín que puede traducirse como '*hacer que alguien aprenda*', en un sentido más cercano al actual de '*enseñar*'; pues su construcción tiene raíz en '*deceť*', que significa '*apropiado*', '*adecuado*', o '*conveniente*'. Por otra parte, el término maestro se relaciona con *magister*, '*el mejor*' o '*el más*', según Álvarez (s.f.). Finalmente, profesor, derivado de un verbo latino *profit"ri*, se puede traducir como '*hablar delante de la gente*'.

Ciertamente, cada una de estas palabras refiere a un aspecto primordial y evidente de la labor educativa. *Quien habla delante de la gente* es quien, con un especial modo discursivo, se dirige a un número de personas, un grupo; acción que identifica al profesor. De ahí las clases magistrales, el trabajo obvio con los alumnos, que son su distintiva labor educativa; pero, también de ahí, que aparezca el otro término, maestro, *el mejor o el más*, el maestro es aquella persona que posee cualidades sobresalientes y que, podría decirse, es merecedor de compartirlas.

En cierto sentido, profesor y maestro son acepciones más cercanas: ambos se centran en quien habla, sin pensar mucho en la otra persona o el auditorio. Podría decirse, en términos muy sencillos, que reflejan una idea de enseñar como el simple y llano acto de mostrar, de ser un modelo para otros. Por ello, en contraposición, *el adecuado para enseñar*, el docente, puede dirigirse no a un significado simple de enseñar, sino que, por su raíz latina *deceť*, la persona adecuada para ello, el docente es la persona apropiada para lograr el aprendizaje en el otro. Esta acepción pone, pues, mayor atención al otro y no solo al que habla mejor o al que es, simplemente, mejor.

Estas etimologías podrían no resultar ahora tan útiles, porque, ciertamente, tanto docente, como maestro y profesor deben de tener por finalidad enseñar para que el otro aprenda. Desgraciadamente, justo esto, enseñar para que el otro aprenda, abre una brecha para modos distintos de comprensión de tales acciones.

La consecuencia que resulta de esta diferente forma de comprender dicho sentido se muestra en un desencuentro que ha sido histórico hasta fechas muy recientes: la del aprendizaje y la de la enseñanza; esta última más cercana a la educación y a las ciencias humanas, en tanto que el aprendizaje se quedó asociado fuertemente con la psicología. Ello, de modo interesante, lo señala Schunk (2012), quien busca justificar la razón del tal desapego:

la enseñanza “solía ser un dominio de los educadores, que se interesaban sobre todo en la aplicación directa de los métodos en enseñanza en los salones de clase” (p. 18). Schunk (2012), en su obra y de modo curioso, equipara a la enseñanza con la instrucción. Otros autores parecen asumir también una similitud entre enseñanza e instrucción. Si la instrucción se asemeja a la enseñanza, entonces se entiende porque la educación y las humanidades se centraron en cuestionar lo que durante mucho tiempo fue la estrategia didáctica más socorrida por el maestro: el papel discursivo. De ello derivó, quizás, todo ese conjunto de propuestas pedagógicas que cubren un largo trayecto de la historia del hombre, desde Sócrates hasta las propuestas de la *Escuela nueva*.

El aprendizaje, por su parte, quedó asociado a la psicología, cuyo desarrollo detonó apenas finalizado el s. XIX y partió desde la teoría conductista, con modelos animales de por medio. Solo hasta muy recientemente se han comprendido a ambos procesos de manera conjunta, al menos para la psicología.

Justo se seguirá una separación, un tanto distinta de aquella que ya se ha expuesto, solo para intentar comprender a la docencia, aunque esta distinción partirá desde lo inmediato hasta lo lejano, de lo pequeño a lo grande; es decir, desde el aprendizaje de los alumnos, cuya acción docente es más reducida e individual, o psicológica; y desde la enseñanza, cuyo dominio toca de modo importante a las humanidades y éstas, a su vez, se interesan por la sociedad, justo aquella que da cabida a la educación. Esta última se analizará primero.

Antes de seguir, viene bien aclarar que se habla mayoritariamente de docencia porque esta implica inicialmente la acción de enseñar, pero esto no quiere decir, o que se deduzca aquí y ahora, que este trabajo propone a la docencia como un término resolutivo o el término más adecuado al problema de la enseñanza (porque aún la docencia puede entenderse como discursar o como mostrarse frente a un auditorio). Pero sí se considera inicialmente esta palabra porque de ella se teoriza más y, por ello, hay mucha más alusión en los textos académicos. Sin embargo, se hablará de docente como se hará de profesor o maestro.

3.1.2.1 Escuela, educación y sociedad: globalización y conocimiento

El espacio predilecto del docente es la escuela o, de modo más general, el sistema educativo formal. Desde la enseñanza, habrá que pensar o reflexionar sobre este espacio, porque gran parte del trabajo de la enseñanza está determinado por la institución a la que pertenece.

Si el docente enseña, su sentido no está desprovisto del matiz que provee la escuela. De acuerdo con Granados (2003), la escuela “desempeña múltiples y diversas funciones que

corresponden con las necesidades concretas de la sociedad” (p. 121). Así, el sistema educativo formal, y cada una de sus escuelas, conforma el gran paradigma de la educación y sus pretensiones sociales. Por ello, además, otra de las cosas o cuestiones a resolver es el significado de educación y la manera en que educación y sociedad se relacionan (Suárez, 2002). Si se acepta de modo optimista que “la educación es una actividad tan básica (...). La transmisión de la cultura acumulada (...) es necesaria para la reproducción y progreso sociales” (Fernández, 2003, p. 1), entonces, invariablemente, la educación busca mantener y reproducir una sociedad determinada. En este sentido, recordando esa llana sinonimia de enseñar como mostrar, en la escuela se muestran aquellos aspectos que se consideran positivos o dignos de la sociedad; desde aquí resulta comprensible el sentido etimológico de maestro, solo el mejor debía mostrarse.

Esta es la pretensión de la educación a través de la escuela. Ahora bien, de este modo, la educación, como ente abstracto, logra materializarse en una acción: educar, que significa, solo inicialmente, abarcar y transmitir a la sociedad en desarrollo sus logros, pero también sus necesidades. Hace falta, entonces, comprender claramente el sentido de sociedad, y particularmente el de la sociedad actual. Seguramente, dicho concepto nunca ha sido el mismo, como tampoco lo ha sido su dinámica. Así, y sin ánimos reduccionistas, muchos autores coinciden en que la más clara explicación de la sociedad actual es la de una sociedad globalizada.

Por globalización, de acuerdo con Dean & Ritzer (2010), se entiende: “transplanetary process or set of processes involving increasing liquidity and the growing multidirectional flows of people, objects, places, and information as well as the structures they encounter and create that are barriers to, or expedite, those flows”³ (p. 545). Determinar el inicio de la globalización no es sencillo, pero la mayoría de los expertos coinciden en que el desarrollo económico y el industrial influyeron en su evolución: “globalization exploded in the 1970s with post-industrialization and global capitalist restructuring”⁴ (Dean & Ritzer, 2010, p. 546). Esto es particularmente interesante para este trabajo, pues el desarrollo industrial se basó en la ciencia y la tecnología, a su vez que el sistema económico benefició a aquellas sociedades que ostentaban estas condiciones para su producción y su aplicación. De ahí que, con el tiempo,

³ Traducción: Proceso o conjunto de procesos transplanetarios que implican el aumento de la liquidez y los crecientes flujos multidireccionales de personas, objetos, lugares e información, así como las estructuras, las ya establecidas y las creadas, que frenan o aceleran esos flujos

⁴ Traducción: La globalización estalló en 1970 con la postindustrialización y la reestructuración del capitalismo global.

la sociedad no solo fuera globalizada, sino también sociedad del conocimiento o de la información.

Estos calificativos sobre conocimiento e información no son superfluos, pues consolidan una forma de sociedad; es decir, por sí mismas valoran aquellas formas que permiten conocer, aplicar, reproducir y acrecentar el conocimiento, que es la base de su desarrollo. Estas formas no han permanecido estáticas y a lo largo de la historia han ido cambiado. Así, de acuerdo con Roegiers (2010), el conocimiento de las sociedades ha pasado por cuatro grandes movimientos:

- a. Conocer es tomar conocimiento de los textos fundadores y comentarios
- b. Conocer es asimilar los resultados de los descubrimientos científicos y tecnológicos
- c. Conocer es demostrar el propio dominio de objetivos convertidos en comportamientos observables
- d. Conocer es demostrar la propia competencia

Tal demarcación del conocimiento y su evolución tiene un sentido no solo para comprender la utilidad de dicho conocimiento, sino para comprender su transmisión. A partir del segundo movimiento, el conocimiento, basado en una “acumulación de observaciones naturales, y después a partir del desarrollo de dispositivos de observación ‘provocada” (Roegiers, 2010, p. 39), sentó la bases para la verificación y la experimentación, lo que propició el desarrollo acelerado de ciertas disciplinas científicas.

Aquellas demostraron su utilidad en grandes sucesos en la historia del hombre (como las dos guerras mundiales), lo que dio paso al tercer movimiento, la determinación de objetivos que se trasladan a resultados tangibles o, como afirma Roegiers, comportamiento observables. Se concretó, pues, la utilidad del conocimiento desarrollado y trajo consigo una alta tecnologización de la sociedad y, probablemente, una mayor aceleración en la globalización. Se hizo necesario que el conocimiento, que durante mucho tiempo estuvo limitado a algunos, se volviera accesible; esto terminaría afectando a la educación y a la docencia.

Detalles más, detalles menos; la evolución de la sociedad quedó marcada por estos movimientos del conocimiento y de la globalización; esta última llevó a todos sus miembros a asumir una dinámica de conjunto nunca antes vista; a fuerza de industria y dinero, se mezclaron dimensiones que nunca lo habían estado, ni de cerca, en ninguna otra época: personas, cosas, lugares e información. Junto con estos, la educación también se vió

involucrada, pues demostró que lo valioso era el desarrollo alcanzado e hizo evidente que aquello que debía mantenerse y transmitirse.

Ello lleva al último movimiento de Roegiers (2010), *conocer es demostrar la propia competencia*, y hace comprensible ciertas denominaciones, como el de competencia, tan comunes, en la educación actual, por ejemplo: para Marchesi (2007) la sociedad no es precisamente de la información y el conocimiento, sino la de la *incertidumbre*; otros como Ledezma y Marrero (2009) la denomina *sociedad neoliberal*; Blanco (2009) la califica como *sociedad de cambios* y *sociedad global*; solo Díaz y Hernández (2010) coinciden en denominarla sociedad del conocimiento; otros observan más lejos y la denominan *sociedad 1.0*, o *2.0*, y hasta *3.0* (Cobo y Moravec, 2011), como versiones de *software* que, hoy en día, identifica a las tecnologías de la comunicación, la información y el conocimiento.

Todo este rápido y somero, pero revelador, recorrido de la evolución de la sociedad, así como de la explicación de la relación de la sociedad con la educación y la escuela, habrán de sugerir y justificar el sentido que educar o enseñar tiene para la docencia de esta época. De ahí que cada uno de los autores, con sus definiciones de sociedad, apunten a aspectos particulares de la labor docente, en función de tales descripciones (tabla 6).

Tabla 6. La acción docente comprendida en esta época por diversos autores

Marchesi (2007)	Ledezma y Marrero* (2009)	Blanco* (2009)	Díaz y Hernández (2010)	Cobo y Moravec (2011)
El desarrollo de competencias profesional como: <ul style="list-style-type: none"> ○ Favorecer el deseo de saber de los alumnos para ampliar sus conocimientos. ○ Estar preparado para velar por el desarrollo afectivo de los alumnos y por la convivencia escolar ○ Ser capaz de favorecer la autonomía moral de los alumnos ○ Ser capaz de desarrollar una 	En contraposición al discurso de las competencias: <ul style="list-style-type: none"> ○ Metodologías docentes basadas en tres saberes: a. conocimiento base (de los estudiantes, los contenidos y las metodologías de aprendizaje); b. capacidades de aplicación de dichos conocimientos (planificación de la enseñanza, uso de tareas relevantes, comunicación efectiva, etc.) y c. 	Basado en Zabalza: <ul style="list-style-type: none"> ○ Planificar el proceso de enseñanza–aprendizaje ○ Seleccionar y presentar contenidos disciplinares ○ Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles ○ Manejar didácticamente las NNTT ○ Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje 	Enfatiza el dominio por parte del docente de aspectos psicopedagógicos, comunicativos, socioafectivos, metacognitivos y axiológicos, para propiciar una práctica docente reflexiva, significativa y situacional.	Que docentes desarrollen habilidades propias de un agente del conocimiento, capaz de administrar, crear, traducir y exportar distintas fuentes de información en diversos formatos y para distintos públicos y contextos.

educación multicultural	responsabilidad profesional.	○ Relacionarse constructivamente con los alumnos
○ Estar preparado para cooperar en familia	○ Adaptación de los distintos conocimientos en un conocimiento integral propio de la educación superior.	○ Tutorizar a los alumnos y, en su caso, a los colegas
○ Poder trabajar en colaboración y en equipo con los compañeros	○ Evaluación de los aprendizajes (evaluación auténtica)	○ Evaluar los aprendizajes (y los procesos para adquirirlos)
	○ Tutoría y compromiso docente	○ Reflexionar e investigar sobre la enseñanza
		○ Implicarse institucionalmente

Notas: *Estos autores refieren funciones propias del docente universitario. Tabla de elaboración propia con base en la información de cada autor, aludida con detalle en las referencias de esta tesis.

Muchos otros autores proponen funciones o labores del docente (profesor o maestro) acorde con una lectura de la sociedad presente; es decir, que la educación, los sistemas educativos y sus efectores –los educadores– deben responder a las demandas que ésta tiene.

Este análisis de la docencia, a partir del análisis de la escuela, la educación y la sociedad, cumple con hacer ver que su labor persigue un interés social (no necesaria y claramente definido siempre). Quizás por tal interés, enseñar simple y llanamente se centró en reflexionar sobre lo que valía la pena transmitir sobre el desarrollo de la civilización, esto como finalidad última.

3.1.2.1 *El docente como figura principal de la acción educativa*

El interés social en la educación determina en gran medida la finalidad de las acciones que un educador debe llevar a cabo y con ello dar un sentido concreto al concepto de enseñar (o un tipo de educación: por competencias, neoliberal, o para la vida, por ejemplo). Ello, sin embargo, no resuelve necesariamente los medios o las formas en las que el educador podrá alcanzar tales fines o intereses. Las acciones quedan todavía desprovistas de una explicación clara: ¿cómo favorecer el deseo de saber?, ¿cómo lograr que los estudiantes apliquen los conocimientos facilitados por el educador?, ¿cómo gestionar o actuar ante el vasto conocimiento actual?, ¿cómo organizar los contenidos?, ¿cómo comunicarse con los estudiantes?

Recordemos, una vez más, los sentidos etimológicos de las palabras profesor, maestro y docente: *el que se para enfrente, el mejor y el que enseña*. Parecería que el fenómeno de la educación se satisface con algunas de estas interpretaciones, pero solo con un concepto de educación poco exigente. Sin embargo, las demandas actuales (sociales) son complejas y no basta con actuar de modo discursivo (el sentido original de profesor) o mostrar sus más finos conocimientos o dotes frente a un auditorio (el sentido de maestro). Enseñar sería una finalidad más ambiciosa sobre todo lo que se espera de educar hoy en día: enseñar a desear saber más, enseñar a aplicar los conocimientos facilitados en clase, enseñar a gestionar o actuar ante el inconmensurable conocimiento actual, o enseñar a comunicarse con los demás.

Pero ¿cómo llevar a cabo, entonces, tal ambición de enseñar? Una forma de explicar este esmero era pensar en la docencia como una cuestión de vocación (Martínez y Lavín, 2017); pues la capacidad, y, sobre todo, su empeño, solo podía explicarse como algo innato. Esto, sin embargo, niega la utilidad de una formación en docencia. Además, hace pensar que los escenarios educativos no pueden ser nunca el mismo escenario y, a razón de esto último, que la acción docente debería tender permanentemente a la espontaneidad. Remitía, pues, a una idea de enseñar, o a la de la docencia, como una especie inspiración artística: “educar no es una actividad que pueda incluirse entre las tareas productivas (...) se inscriben [los problemas educativos] en una amplia red de cuestiones intelectuales, morales y normativas que impiden considerar esta labor como un trabajo mecánico” (García y García, 2011, p. 87). Pese a haber sido una concepción inicial, la cita anterior delata una persistente controversia al respecto, quizás por ello todavía se intentan justificar prácticas basadas en la enseñanza de sentido común (Díaz y Hernández, 2010).

El sentido opuesto al de vocación es el de profesión (ver tabla 7), que se cristaliza bajo cierto desarrollo de la sociedad. Ésta, la profesión, significa que la docencia debe ser una actividad completamente adquirible a través de una formación (Martínez y Lavín, 2017). Con ello se aceptan otras premisas, por ejemplo, que los escenarios de enseñanza pueden ser conocidos porque suponen un número finito de situaciones, o que existen factores que conducen a una buena enseñanza, por decir algunos. En este caso, una buena enseñanza se entendería como haber logrado un cambio en el estudiantado, en haber concretado todos esos *cómo...* anteriormente planteados. Entonces, estaríamos ante algo más que la enseñanza del docente, estaríamos ante el aprendizaje del estudiante.

Tabla 7. Comparativa entre características de la docencia según la perspectiva

Docencia como vocación o arte		Docencia como profesión o disciplina
El docente aprende enseñando		El docente se forma como profesional
En el aula, toma decisiones de corte situacional o de criterio personal		En el aula, toma decisiones y acciones de corte estable y previsible
Rechaza aspectos comunes del aprendizaje	vs	Hay denominadores comunes en el aprendizaje
Es espontáneo		Es planeado
Es inconmensurable		Es evaluable
Argumenta el derecho de una libertad de cátedra		Reconoce el valor y los derechos institucionales del estudiantado

Nota: Tabla de elaboración propia, con base en los textos revisados y mencionados a lo largo de este apartado.

De acuerdo con Schunk (2012): “el aprendizaje es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia” (p. 3). Esta definición puede parecer, en un principio, una definición pragmática, pero revela algunos aspectos no menos que interesantes.

El aprendizaje, a diferencia de la enseñanza, no supone la exigencia de una finalidad, pues justo su experiencia misma, la que llevan al aprendizaje, no se reduce al ámbito educativo. Es más: la práctica y la experiencia mismas son la finalidad, pues las experiencias, incluso aquellas que no son dirigidas desde la educación formal, no impiden crear aprendizaje, o aquella huella que afecta el comportamiento de cualquier sujeto (educando o no).

Por esta amplitud del fenómeno del aprendizaje es que no era un área de interés para la pedagogía o la educación en un principio, pues los pedagogos buscaban un método efectivo que fundamentará el campo de la enseñanza; es decir, los métodos para alcanzar objetivos educativos, ya sea: el dominio de ciertos conocimientos, la disciplina como un estilo de vida o, incluso, algunos objetivos de índole axiológica, como el respecto a los demás o el amor por el conocimiento.

Además, el aprendizaje inició como un campo de investigación básico que pertenecía a la psicología y que había iniciado sus trabajos con modelos animales (Schunk, 2012), lo que jugó como un factor en contra, pues la percepción de que los animales eran criaturas completamente separadas del hombre no empezaría a cambiar sino hasta mediados del s. XIX, con la publicación de la obra cumbre de Darwin. En realidad, hasta que esta idea no sea superada, la psicología no podrá ser tomada en cuenta para su utilidad dentro de aprendizaje, en cualquiera de sus dimensiones, aún en la educación formal.

De la definición de aprendizaje de Schunk cabe explicar cada una de sus cualidades, como la primacía de la conducta observable, aunque esta condición pueda ser controvertida. Tal primacía permite determinar los criterios para su evaluación, por lo menos desde la escuela y la educación. Además, hay que destacar que dicho cambio no se trata de un cambio cualquiera, sino de uno que presenta ciertas características, pues se trata de alcanzar determinados objetivos o criterios. Asimismo, la otra cualidad, la durabilidad, implica la permanencia del cambio más allá de la inmediatez de las clases o los exámenes, además de una base segura para la construcción de nuevos conocimientos, o conocimientos más complejos o profundos. Por último, a propósito del tercer aspecto, el de la experiencia, esta sería la razón primera de la existencia de un sistema educativo, pues ya que los sujetos aprenden de la experiencia misma, dichas experiencias deben ser selectas, especiales, pues la única forma en la educación cumpla con la permanencia de la cultura y el desarrollo (y con ello, el de la sociedad), es la promover en la educación formal experiencias elevadas y con fines determinados, es decir, las actividades afines a la educación formal. Hay que aclarar otro tema más: para Schunk, la experiencia es diversa y no sugiere necesariamente una actividad física significativa sino que puede ser, incluso, la participación en actividades grupales como los debates o las conversaciones, tanto de modo activo como meramente vicario. En fin, con esta definición se cumplen varios de los aspectos ya revisados en la tabla 7 sobre la docencia profesionalizada.

La conclusión de este apartado es, pues, que el aprendizaje supone el resultado de la experiencia palpable en la conducta. Aquella enseñanza que persigue como fin el aprendizaje debe tomar entre sus manos la natural actividad del aprendizaje y guiarla, contextualizarla, modelarla, organizarla y construirla para lograr los fines últimos por los que ésta fue instituida (educación para la vida, educación por competencias, educación neoliberal, o cualquiera). Entendida así la educación, entonces, el docente, el maestro o el profesor son aquellos que han de guiar, contextualizar, modelar, organizar y construir el aprendizaje, es decir, que esta debe ser su forma de enseñar. Esto nos lleva al lado del aprendizaje con bases psicológicas.

3.2 El proceso de enseñanza-aprendizaje y la docencia

El conductismo tiene sus orígenes a principios del s. XX. Es un enfoque psicológico que, de acuerdo con algunos autores, prolongó su influencia poco más allá de mediados del XX. Dicha influencia se extendió, además, al campo de la educación.

El conductismo fue, desde el principio, una corriente de pensamiento desarrollada a partir de la experimentación. Tuvo como antecedente directo al funcionalismo (otra corriente de gran aceptación en los Estados Unidos a finales del s. XIX), enfoque enfrentado al estructuralismo, que había nacido poco después de los primeros laboratorios psicológicos (en Alemania primero y luego en los Estados Unidos). La relación entre funcionalismo y conductismo prosperó con la propia la amistad de W. James y E. Thorndike; este último a quien se le atribuye la transición del funcionalismo al conductismo. Thorndike fue el primero en proponer una teoría del aprendizaje, cuya base fueron los estudios que realizó en animales. Thorndike puso a prueba una creencia sobre la capacidad de fortalecer “las facultades de la mente (...) mediante la práctica de los atributos asociados a esta” (Hergenhahn, 2011, p. 390), con un grupo de más de 800 alumnos de bachillerato, ya en 1901.

Esta breve historia del conductismo sirve para demostrar que desde los albores de la psicología hubo un interés por demostrar su aplicabilidad a la educación. De acuerdo con Hernández (2012), la psicología de la educación nació de tres vertientes de estudio, a decir de estas: de las diferencias individuales, de la psicología del niño y, justo, de la psicología del aprendizaje. Aun hoy en día, la educación toma en consideración los conocimientos que cada una de estas áreas desarrolla, con un cúmulo cada vez mayor de principios al de aquellos con los que se originó. Así, desde los años 80, según Hernández (2012), se pueden identificar cinco paradigmas psicológicos (conductista, de orientación cognitiva, humanista, psicogenético piagetano y sociocultural). Roegers (2010) coincide con señalar la influencia de la psicología y sus enfoques orientados a la enseñanza con el desarrollo científico de las teorías del aprendizaje, que habrían de superar las ideas de “la confrontación con ciertos modelos [como] el principio básico del aprendizaje” (p. 48). Tales ideas son enfoques como: el constructivismo piagetano, el neoconstructivismo, el modelo de Vygotsky y los modelos cognitivos actuales (Roegers, 2010, pp. 48-52).

Tanto Hernández (2012) como Roegers (2010) coinciden en resaltar una base común e influencia de la teoría de Piaget, la de Vygotsky y demás teorías cognitivas en los métodos de enseñanza. Incluso se percibe dicha influencia en el MUM, que toma como base el constructivismo piagetano y el enfoque histórico-cultural de Vygotsky (además de añadir al humanismo, así como al enfoque por competencias en su revisión de 2016).

Esta convergencia entre autores (Hernández y Roegers) y modelos (como el MUM) en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que tienen como principales involucrados al docente (que enseña) y al alumno (que aprende), hace importante en el desempeño del docente que

el alumno aprenda; hace a la cuestión de la enseñanza una fuerte relación e interés con el aprendizaje. Así, habiendo encontrado una convergencia en las bases del aprendizaje, a continuación, se explica en lo general cómo enseñar para aprender, tomando como base la propuesta de Schunk (2012).

No por proponer una definición que toma en cuenta el cambio conductual como principio de aprendizaje debe ser considerado conductista. Por el contrario, la propia propuesta del autor se basa en un enfoque cognoscitivista. Por ello, afirma que: “aprender implica construir y modificar nuestro conocimiento, así como nuestras habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas” (Schunk, 2012, p. 2), pero sin ignorar otros tipos de avances logrados.

La base de Schunk (2012) parte del análisis epistemológico de los dos grandes enfoques: el racionalismo (que explica el conocimiento como producto de la razón) y el empirismo (el conocimiento proviene de la experiencia subjetiva de los sentidos). Estos dos enfoques sirven para comprender el devenir de las posteriores propuestas psicológicas del aprendizaje: el conductismo bien podría alinearse al empirismo (pues la experiencia y el ambiente son centrales), en tanto que el cognoscitismo resulta más afín al racionalismo (que estudia el flujo de información del sujeto, de las condiciones para la construcción del conocimiento, o del tratamiento interno que se le da a tal información y que puede afectarla).

A pesar de las distancias teóricas que pudieron tener la enseñanza, o instrucción, respecto del aprendizaje, ya se pueden establecer ciertos principios comunes a ambos campos, de acuerdo con Schunk (2012, p. 19):

- a. Los aprendices progresan a lo largo de etapas o fases
- b. El material debe organizarse y presentarse en pequeños pasos
- c. Los aprendices requieren práctica, retroalimentación y repaso
- d. Los modelos sociales facilitan el aprendizaje y la motivación
- e. El aprendizaje es influido por factores motivacionales y contextuales

Además de estos, Schunk (2012) propone los temas fundamentales del estudio del aprendizaje, a decir de estos:

- ¿Cómo ocurre el aprendizaje?
- ¿Qué papel desempeña la memoria?
- ¿Cuál es el papel de la motivación?
- ¿Cómo ocurre la transferencia?
- ¿Qué procesos participan en la autorregulación?

- ¿Cuáles son las implicaciones para la instrucción?

Estas preguntas sirven para explicar aspectos importantes de las teorías que explican el aprendizaje. Con todas ellas se puede aludir al papel que juega el ambiente, la instrumentación de los estímulos presentados en clase, las explicaciones que los docentes ofrecen a los alumnos, la retroalimentación, la propia habilidad mental del estudiante, la manipulación por parte de estos de la información facilitada, los contenidos y su organización, la participación en equipo, las tutorías entre docente y entre pares, entre otros tantos aspectos. Todo esto resalta tanto la actividad del docente como la del alumno, aunque siempre sea el docente el que sea influyente dentro del proceso e-a, porque esa es una meta educativa.

Con esto, Schunk (2012) propone cuatro enfoques de aprendizaje cuya base común es el funcionamiento del sistema nervioso, que explica cómo el sistema nervioso, su organización y estructura (procesos bioelectroquímicos, neuronas, lóbulos, hemisferios, y el resto del sistema nervioso periférico), son la base del comportamiento, en general, y en cuyo funcionamiento es posible explicar, también, al aprendizaje; pues a dicha estructura orgánica se le pueden atribuir las funciones cognitivas como la atención, la percepción, la memoria, la imaginación, la motivación, las emociones, la toma de decisiones y, en general, el pensamiento complejo. De este modo, lo que resta es explicar el funcionamiento de este complejo sistema a partir de las diversas teorías del aprendizaje (ver tabla 8):

Tabla 8. Aspectos esenciales del aprendizaje desde diversos enfoques

Conductismo
<p>¿Cómo ocurre el aprendizaje? La manifestación de una conducta es más probable cuando se ha trabajado el mecanismo estímulo-discriminante: respuesta: estímulo-reforzador (cadena de contingencia de tres términos), de acuerdo con el modelo del condicionamiento operante. Conductas complejas exigen cadenas de contingencia de tres términos reforzadas en su aproximación a una conducta esperada. El desarrollo y el historial de reforzamientos afectan de modo importante el aprendizaje. Se excluyen fenómenos mentales como la memoria.</p>
<p>¿Cuál es el papel de la motivación? Entendida como el incremento en la frecuencia de una conducta, solo se acepta cuando se establece un historial de reforzadores, que explican la frecuencia conductual.</p>
<p>¿Cómo ocurre la transferencia? Ante la generalización de una conducta, o respuesta dada, ante situaciones nuevas, la transferencia se explica por la similitud de las situaciones ambientales contra aquellas con las que el sujeto ha sido enfrentado durante el condicionamiento.</p>
<p>¿Cuáles procesos participan en la autorregulación? Con base en: autovigilancia, autoinstrucción o autorreforzamiento, el sujeto determina una conducta a regular, con la identificación de los estímulos-discriminativos para la ocurrencia, vigila el desempeño, determina el alcance de las metas y aplica reforzamiento.</p>
<p>¿Cuáles son las implicaciones para la instrucción? El establecimiento de respuestas antes ciertos estímulos supone una consideración obligada, dentro de la instrucción escolar. Las habilidades pueden alcanzarse por medio de la construcción a través del modelamiento de conductas más simples, pero ya condicionadas.</p>
Teoría cognoscitiva social

¿Cómo ocurre el aprendizaje? Ocurre por la participación del sujeto en eventos, ya sea activa o vicariamente, o en una combinación de ambas. Supone procesos mentales como atención, retención, producción y motivación, pero con una importante implicación del entorno social en fenómenos como valores, expectativas y motivación.

¿Qué papel juega la memoria? Se sugiere que la existencia de información en forma de imágenes y símbolos.

¿Cuál es el papel de la motivación? Hay metas, valores y expectativas, establecidas y dirigidas, hacia actividades de aprendizaje. Los valores ayudan a determinar lo importante y satisfactorio, las expectativas (de resultados –de las acciones– y de eficacia –autopercepción de las capacidades para aprender y realizar actividades con desempeños específicos–) también determinan la conducta del sujeto durante el aprendizaje.

¿Cómo ocurre la transferencia? Ocurre por la creencia de que las acciones en situaciones nuevas o diferentes serán aceptadas socialmente y supondrán resultados positivos, lo que determina la transferencia. La autoeficacia del sujeto también facilita la transferencia.

¿Cuáles procesos participan en la autorregulación? La autoobservación, el auto-juicio y la reacción personal, las actividades antes y después de participar en tarea de aprendizaje, así como las metas, la autoeficacia, las atribuciones, las estrategias de aprendizaje y las autoevaluaciones, todo interactúa recíprocamente de manera que el logro de metas autoimpuestas conlleva a nuevas metas.

¿Cuáles son las implicaciones para la instrucción? El modelamiento, supuesto básico, debe consistir en determinar las influencias sociales de los modelos y cambiarlas, conforme evolucionan las estrategias y las habilidades del estudiante, a sus propias influencias personales. Se debe considerar el efecto que tiene la instrucción en la percepción de la autoeficacia en los estudiantes; así como en la propia docencia, para potenciar el desempeño, por ejemplo, en la tutoría y la asesoría.

Teoría del procesamiento de la información

¿Cómo ocurre el aprendizaje? Se equipara con la codificación de información en la memoria a largo plazo. Dicho proceso sigue una ruta de sucesos: atención, percepción, análisis del input respecto de los registros previos, memoria de trabajo y memoria de largo plazo. La información debe ser mantenida u olvidada para proceder al aprendizaje.

¿Qué papel juega la memoria? Es la base del procesamiento de la información, por medio del hipotético modelo de memoria a corto y a largo plazo. Las redes asociativas facilitan diversos contenidos en la memoria.

¿Cuál es el papel de la motivación? Aspecto poco atendido en este enfoque, se afirma que ciertos procesos de control regulan el flujo de información dentro del sistema y sus efectos puedan ser motivacionales. Así, en los estudiantes, ciertos procesos cognoscitivos los alientan a sus metas. La autoeficacia y las metas son estructuras proposicionales en la memoria que activan diversas redes.

¿Cómo ocurre la transferencia? Supondría una activación dispersa de unidades de información relacionada con otros materiales, de modo que tal activación alcanza otros recuerdos útiles antes situaciones diferentes a las recordadas inicialmente (contextos, habilidades o acontecimientos).

¿Cuáles procesos participan en la autorregulación? Las metas, las estrategias, los sistemas de producción y esquemas serían controlados por el propio estudiante, a través de sus sistemas de información.

¿Cuáles son las implicaciones para la instrucción? Es importante considerar el flujo de la información y su tratamiento. Debe cuidarse siempre la organización de nueva información, a fin de que esta sea significativa (esté relacionada) con lo ya consolidado. El estudiante debe organizar su conocimiento y alcanzar la comprensión de los nuevos conocimientos. Los profesores deben ofrecer organizadores avanzados y claves útiles para los estudiantes para la recuperación de la información de modo eficiente.

Constructivismo

¿Cómo ocurre el aprendizaje? Los estudiantes construyen su propia comprensión, sus conocimientos y sus habilidades. Piaget destaca el equilibrio de las estructuras internas respecto de las externas, en tanto que Vygotsky resalta la influencia de los factores sociales en el aprendizaje.

¿Qué papel juega la memoria? No alude explícitamente a tal constructo, excepto al sugerir que son mejores los recuerdos con un significado personal para los alumnos.

¿Cuál es el papel de la motivación? Al igual que el aprendizaje, la motivación sería construida por el estudiante, lo que significa que ellos poseen teorías implícitas de sus fortalezas y sus debilidades, teorías de lo que requieren aprender y de lo que los demás piensan sobre ellos y sus capacidades.

¿Cómo ocurre la transferencia? No hay una alusión sobre la transferencia. Cabría aceptar que en tanto exista una relación de las construcciones personales con las ideas nuevas sucedería la transferencia.

¿Cuáles procesos participan en la autorregulación? Las funciones mentales como la memoria, la planeación, la síntesis, la evaluación, entre otras. Pero estas funciones deberán ser construidas, por medio de los aspectos socioculturales como el lenguaje y los símbolos. Por ello, la autorregulación primero será interiorizada: primero serán funciones externas, pero luego serán interiorizadas (o idiosincráticas).

¿Cuáles son las implicaciones para la instrucción? Proponer un ambiente estructurado que favorezca la construcción de conocimientos y aprendizajes. Los docentes deberán funcionar como andamios para que los estudiantes transiten hacia sus zonas de desarrollo próximo.

Nota: Tabla de elaboración propia, con base en *Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa*, D. Schunk, 2012, México: Pearson.

En la medida en que el proceso de enseñanza-aprendizaje involucra a dos personajes, de modo primordial el docente y el estudiante, la complejidad del proceso exige una participación de ambos, pero le corresponde al docente tomar las decisiones y proponer una estructura de la enseñanza para estimular el aprendizaje.

Si se revisa nuevamente la tabla 6, así como las competencias que se sugieren en el programa de psicología de la BUAP, se podrá observar que, entre todas las demandas solicitadas a la docencia en la educación superior, hay algunas que se pueden alinear a las teorías del aprendizaje propuestas por Schunk (2012), como se sugiere en la tabla 9:

Tabla 9. Similitud teórica entre algunas competencias docentes y las teorías del aprendizaje de Schunk (2012)

<i>Diversas propuestas de competencias docentes</i>	<i>Enfoque teórico Schunk (2012)</i>	<i>Argumento teórico</i>
Marchesi, 2009		
○ Favorecer el deseo de saber de los alumnos para ampliar sus conocimientos	Procesamiento de la información	La neurociencia cognoscitiva muestra que algunos factores afectan la atención de las personas. Cuando los profesores planean sus clases pueden determinar formas de incluir esos factores en sus lecciones y en actividades.
○ Poder trabajar en colaboración y en equipo con los compañeros	Teoría cognitiva social	Los observadores que ven modelos que son recompensados, o percibirse similares, aumenta estos efectos motivacionales. A menudo los profesores utilizan demostraciones modeladas en las lecciones con el fin de enseñar a sus alumnos diversas habilidades, tales como habilidades sociales.
Blanco, 2009 (basado en Zabalza):		
○ Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje		Los profesores fomentan el aprendizaje cuando implementan lecciones que ayuden a los estudiantes a relacionar la información nueva con los conocimientos que poseen en la

<ul style="list-style-type: none"> ○ Seleccionar y presentar contenidos disciplinares ○ Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles 	<p>Teoría del Procesamiento de la información</p>	<p>memoria. La información significativa, elaborada y organizada se integra mejor a las redes de la MLP.</p>
Programa de Psicología BUAP 2016:		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Habilidades didácticas para promover y diseñar ambientes de aprendizaje, para impartir y evaluar el cumplimiento de los objetivos de las asignaturas en las que participan en el marco del enfoque por competencias. 	<p>Conductismo</p>	<p>Es posible establecer habilidades complejas moldeando aproximaciones sucesivas en pequeños pasos hacia la conducta deseada. La instrucción debe tener objetivos claros y medibles, proceder en pasos pequeños y otorgar reforzadores. El aprendizaje de dominio, la instrucción basada en computadoras y los contratos de contingencias son formas útiles para fomentar el aprendizaje.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ○ Habilidades interpersonales para comprender interacciones complejas que le permitan, desde la disciplina psicológica, identificar y resolver dificultades o problemas para fomentar el desarrollo humano y la convivencia social con honestidad, respeto, responsabilidad y compromiso social. ○ Inteligencia emocional para enseñar conocimientos y desarrollar habilidades, actitudes y aptitudes que garanticen el buen desempeño del futuro profesional de la Psicología. 	<p>Constructivismo</p>	<p>La tarea central del profesor consiste en estructurar el ambiente de aprendizaje para que los estudiantes puedan construir conocimientos. Para lograr esto los profesores necesitan proporcionarles apoyo en la instrucción (andamiaje), de modo que los aprendices maximicen su aprendizaje en su zona de desarrollo próximo. El papel que le corresponde desempeñar al profesor es el de proporcionar un ambiente de apoyo, y no el de aleccionar y dar respuestas a los estudiantes.</p>

Nota: Tabla de elaboración propia, con base en *Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa*, D. Schunk, 2012, México: Pearson.

Aunque las competencias no son un término abordado en esta tesis, bien se pueden seguir los supuestos de Delors (1996), sobre los aprendizajes esenciales en el siglo XXI, y cuyos supuestos se pueden emparejar a los de las competencias (solo de modo general): conocer, hacer, vivir juntos y ser. Por ello, si se considera desde la docencia, aun en términos de competencias, en el núcleo se puede intuir las diversas las teorías del aprendizaje (figura 5).

Por esta razón, se propone una evaluación de la docencia desde el aspecto común de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con los cuatro enfoques o paradigmas del aprendizaje (labor esencial de la docencia), como lo son el conductismo, el cognocitvismo social, las teorías del procesamiento de la información y el constructivismo. La operacionalización se trata a fondo en el capítulo IV.

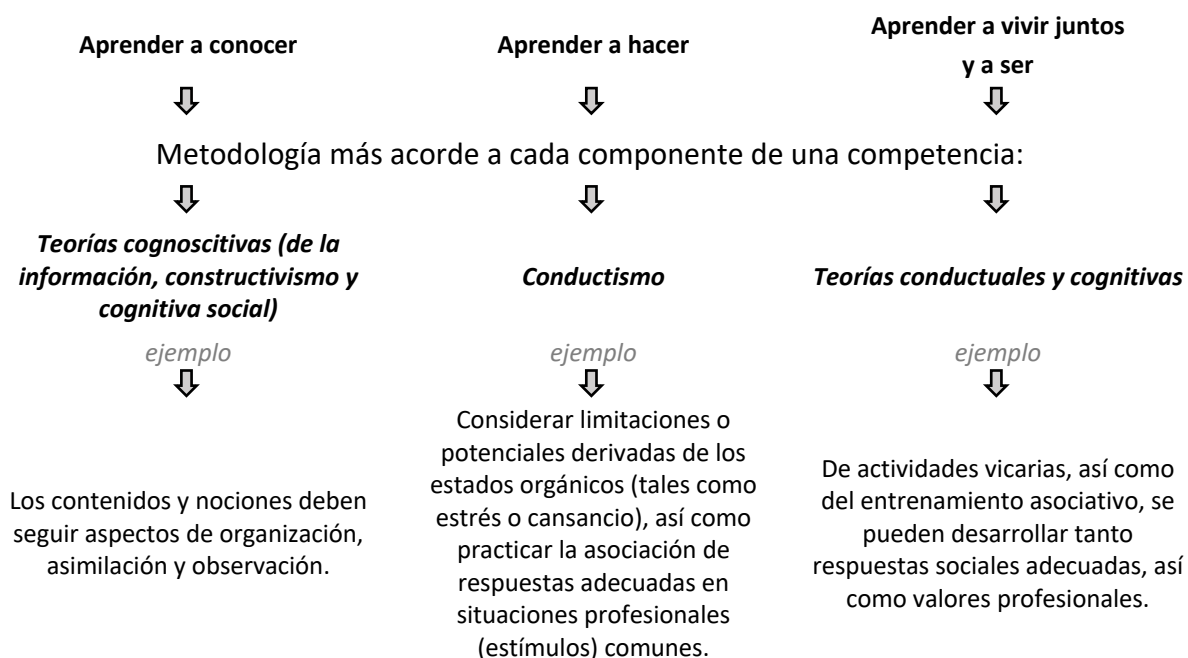


Figura 5. Alineación entre la propuesta de Delors y las teorías del aprendizaje

Nota: figura de elaboración propia.

3.3 Gestión, investigación y otras consideraciones finales de la docencia

La docencia no solo evolucionó de una concepción vocacional (se nace maestro) a una profesional (se forman maestros), sino que sus exigencias traspasaron la, ya compleja, finalidad de enseñar. Los cambios se hicieron patentes, como en el caso de la educación superior, y fueron notables para el caso de la BUAP: el Modelo MUM supuso un cambio respecto del modelo Fénix. Uno de esos cambios a destacar es el de la investigación (aunque, como se verá, la investigación siempre ha estado presente).

De modo general, en la educación superior, por lo menos, desde la instauración del modelo universitario alemán, la investigación es una actividad importante de la educación universitaria (Arredondo, 2011). Ahora bien, como señala Rivas (2017), esta se ha mezclado también con el otro modelo de universidad, el francés, de tal suerte que, entre ambos, “la formación de investigadores (...) está basada en la formación de doctores en la universidad” (p. 18).

A partir de que la propia universidad asume a la investigación como una función sustancial, tres grandes fases en el desarrollo de la investigación suceden en México, desde 1945, de acuerdo con Rivas (2017). La fase más interesante para este trabajo acontece a

principios de los 80, justo como en la evaluación de la educación (aludida en el apartado 2.3.2), cuando aparecen los sistemas nacionales de ciencia. De acuerdo con el autor, este suceso es importante porque de ello emanarán las políticas que explican su desarrollo actual. Es de resalta, pues, la creación del Sistema Nacional de Investigadores, el SNI, en 1984, que buscó estimular la producción científica con la compensación salarial, a través de estimular el aumento del “número de publicaciones en revistas indexadas o de libros, (...) la producción de patentes, la formación de recursos humanos, entre otras áreas” (Lloyd, 2018, p. 6). La producción es, para decirlo resumidamente, la forma en que se considera el rendimiento de la investigación en la docencia universitaria. Sin ahondar más al respecto, se dirá que, de antemano, el número de investigadores (o doctores) en una institución de educación superior, o de cualquier otro centro, será ya un buen indicador de la productividad científica que dicho centro o institución podrá alcanzar. Para este trabajo puede asumirse la consideración del grado académico como un índice particular del desempeño docente (ver *Capítulo IV: Diseño Metodológico*).

Hay otro aspecto que, para dicho desempeño, será considerado: la gestión. Este responde con lo argumentado por Guerrero (2003):

El ejercicio profesional [del docente] representa un papel protagonista: tanto en la organización escolar, donde el profesorado ocupa los puestos directivos y tiene un peso corporativo decisivo en la gestión de los centros, como en la relación educativa, en la que tienen el papel dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 325).

Aquí, más que volver a hablar sobre el proceso e-a, habrá de señalarse que la dinamización del proceso exige un complemento específico como la gestión. Así lo sugiere Planas-Coll (2013) que afirma que la adquisición de competencias se vincula con “procesos minuciosamente detallados y prescritos, [que] deberían conducir a la adquisición de cualificaciones predefinidas y descritas en términos de competencias” (p. 80). Tal sería el caso del MUM que, en su revisión de 2016, ya ostenta el término de competencia. En realidad, no solo la educación basada en competencias requeriría de la gestión, incluso un paradigma educativo conductista debe seguir una prescripción y minuciosidad tal, por ejemplo, para establecer aprendizajes de dominio (es decir, planes de instrucción sistemáticos que incluyen una definición, una planeación, y la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes), o de la estipulación de contratos de aprendizaje (en el que el docente redacta el contrato y está pendiente de su cumplimiento); todo esto propio de una estrategia conductista, según Schunk (2012).

Inclusive, para el MUM de 2009, la gestión supone una gama de actividades muy amplias, tales como la evaluación, la admisión o el trabajo de tutorías (ver 2.3.1 *El Modelo universitario Minerva*). La gestión habrá de considerarse dentro de la evaluación del desempeño docente, pero su operacionalización no se explicitará sino hasta el *Capítulo IV* (del *Diseño Metodológico*).

Tanto la investigación como la gestión soportan los propios fines de la educación y del proceso de aprendizaje propuesto por Schunk (2012). Por ejemplo, dado que la educación supone transmitir conocimientos y nociones selectas, la investigación se presenta como una vía necesaria para mantenerse actualizado (como mínimo) sobre los conocimientos del área, condición particularmente importante, dada la vertiginosa producción de éste en la actualidad. Asimismo, como lo demarcan las distintas teorías del aprendizaje revisadas, la organización, la elaboración y la esquematización de los contenidos son de suma importancia para lograr aprendizajes significativos, de modo que la investigación surge también como el requisito indispensable para el dominio, de nivel experto, de conocimiento dentro de un área del saber.

La organización y exposición del conocimiento hacen ya de la gestión su natural aliada, pues, como ya se dijo, los conocimientos y nociones deben ser selectos, como también deben serlo: la planeación de ejercicios, las prácticas escolares o, incluso, aquellos aspectos de atención personalizada o de intervención puntual como la tutoría. Puede decirse que la gestión deriva de la superposición misma que sucede entre el maestro y el educador (el “educador es sinónimo de maestro”, afirma Suárez, 2002, p. 65). Si el educador es la figura central de la escuela, por tanto, el maestro es el primer gestor de la escuela misma, entendida esta como una institución. Así, tal y como lo afirmó Guerrero (2003), el docente funge como autoridad para la organización corporativa del centro educativo, pues, además de ser parte de su naturaleza profesional, supone su implicación social.

Tanto la investigación como la gestión son parte esencial de la docencia y, como la enseñanza (que busca el aprendizaje); conforman lo que un docente es (incluso lo académico que es). Sin embargo, antes todo esto, siempre habrá que tener presente al docente como una persona. Aunque este trabajo se ha orientado por una perspectiva psicológica, y no pretende para nada tener cabida en lo sociológico, para cerrar este apartado de análisis, y más allá de la concepción profesional, parece adecuado mencionar algunos aspectos que enfatizan el aspecto personal.

Guerrero (2003) ya resumen algunos puntos importantes a este respecto:

- Se ha caracterizado a la enseñanza como “una ocupación relativamente sin carrera” (p. 320); es decir, que se caracteriza por su acceso y carácter masivo, homogéneo en el desempeño y de inmersión inmediata.
- En ella, el sueldo es un factor diferenciador, aunque éste depende de su antigüedad.
- La satisfacción profesional puede provenir de fuentes: *extrínsecas* (salario, estatus, poder social), *intrínsecas* (percepciones subjetivas de ciertos acontecimientos en el salón de clases), y de *fuentes subordinadas* (vacaciones, horario, domicilio).
- Las relaciones en su trabajo están determinadas: con los directivos son contractuales-funcionales y, con los alumnos, son involuntarias

Todos estos puntos dejan ver algunos problemas que enfrenta, de modo sistémico, la docencia, como la falta de preparación profesional, la precariedad laboral, la necesidad de reconocimiento social, así como los escollos a resolver en las relaciones o interacciones dentro del centro de trabajo. Zabalza (2009), de modo más puntual para la docencia universitaria, señala otros aspectos:

- Los ciclos de vida afectan su desempeño profesional por la atención particular que pone el docente en lograr sus metas profesionales, así como por la saturación de tareas, lo que puede sobreponerse a los ritmos y a la atención académica necesaria para los alumnos; aunadas las demandas personales (estabilidad familiar, o de pareja e hijos) de los primeros años profesionales en la docencia.
- A las demandas personales (de satisfacción profesional-docente, como los señalados antes por Guerrero, 2003), se suman los cambios en la política educativa que pueden aumentar considerablemente la carga o presión profesional
- La propia planeación de un proyecto de vida agrega trabajo a lo anteriormente expuesto: “la vida universitaria nos permite pensar en un proyecto de vida a corto, medio y largo plazo. Cómo cada uno de nosotros resuelve esa posibilidad va a depender de las expectativas que sea capaz de auto-atribuirse y de la línea central de desarrollo personal que sea capaz de establecer” (Zabalza, 2009, p. 70)

Destacan los anteriores autores, pues, aspectos no exclusivamente profesionales sino personales-laborales, que, de una u otra forma, influyen en la actividad docente.

Bien podrían clasificarse como ciclos de un desarrollo laboral; Díaz y Hernández (2010), por ejemplo, mencionan como factor relevante la etapa profesional del maestro. El quehacer no es el mismo de aquellos docentes principiantes a aquellos curtidos por los años de experiencia; los profesores principiantes presentan problemas comunes, como la incipiente

incapacidad de compartir el conocimiento, la preeminencia de técnicas educativas aprendidas de la imitación, o hasta de una excesiva rigidez. También pueden padecer un distanciamiento de los colegas de trabajo, o problemas de manejo de grupos, solo por mencionar algunos. Los profesores más avezados, por su parte, suelen lidiar con aquellos esquemas afianzados durante toda su experiencia docente que, en algunos casos, delatan una docencia del sentido común, por la falta de profesionalización o capacitación a lo largo de todos sus años de trabajo.

La falta de profesionalización es un fenómeno común en la educación superior (por ejemplo, lo que sucedió en la Facultad de Psicología en los años 70). Al respecto, de acuerdo con Zabalza (2009): los docentes universitarios enfrentan un dilema particular: “sí que somos profesionales, pero profesionales de qué” (p. 74). Esta cuestión refiere la confusión que existe entre una formación profunda en un área de conocimientos y la que resulta necesaria para la docencia, particularmente para los conocimientos de la educación superior. Así, debido a su alta profesionalización, el profesor universitario es –o debe– un doble profesional.

Todos estos aspectos, u obstáculos, afectan de modo transversal a la docencia, tanto en la enseñanza-aprendizaje, como en la investigación y la gestión, razón por la cual se hacen necesarios tenerlos presentes para el análisis final.

Como cierre de este apartado, pero claro nexo con lo que viene, y en franco retorno a lo más importante y original del docente (la enseñanza-aprendizaje), habrá que aceptar que la relación profesor-estudiante no es exclusivamente académica, ni tan ideal como se quisiera. El docente no se conduce estrictamente como un académico, no lo hace por lo que ya se dijo anteriormente, que revela lo humana que es esta profesión. La relación del docente con los estudiantes es, inevitablemente, a partir de su figura de adulto, cuya experiencia, etapa de vida y conocimientos, todo en su conjunto, son una condición distinta a la de los estudiantes; lo que influye en la interacción que estos personajes tienen. Además, pone al docente en una condición de autoridad que se afirma con dogmatismo, sin detenerse a pensar en las razones que dan cuerpo a este dogma; no es solo el conocimiento del docente. Incluso, si el solo conocimiento se toma en cuenta, este se ostenta con un lenguaje técnico que, distante al de los pupilos y que no resulta sencillo, solo sirve una vez más para reafirmar su posición frente a los estudiantes. Y esto no necesariamente ocurre para bien.

Así, la necesidad de mirar al docente como una persona termina por conducir este trabajo hacia un derrotero más psicológico. Ahora, toca explicar este aspecto desde lo que en este trabajo se ha anunciado como la habilidad interpersonal del docente.

3.4 La psicología social como marco general

Antes de hablar de cualquier término como habilidad interpersonal, habilidades sociales, competencia social, inteligencia emocional, o cualquier otro término afín, habrá que revisar sus bases en la psicología social: el marco teórico de la interacción de la persona y su ambiente social, puesto que se comprende que la conducta humana no debe reducirse solo a aspectos neurofisiológicos (Bueno y Garrido, 2015).

La psicología social parte, pues, de axiomas y principios. En cuanto a los axiomas, se resaltan dos: “cada uno de nosotros construimos nuestro mundo (...) [asimismo] las personas nos inundamos o impregnamos de la influencia social” (Bueno y Garrido, 2015, p. 16). El primero alude a la escuela constructivista, así como del procesamiento de la información (cuyos supuestos son paralelos, pero no coincidentes), en tanto que el segundo refiere la fuerza invisible que el medio social ejerce sobre los individuos, dependientes estos de modo permanente de dicho medio social para su supervivencia.

En cuanto a los principios, Bueno y Garrido (2015) mencionan dos: los principios procesadores y los principios motivadores; ambos, a su vez, se componen de otros principios. Los principios procesadores refieren las estrategias usadas para comprender el contexto cercano o directo: el conservadurismo, la accesibilidad y la superficialidad-profundidad serían sus componentes. Por su parte, los principios motivadores explican las acciones para la construcción de la realidad, tales como el esfuerzo de dominio, la búsqueda de conexión, o la valoración de lo personal (ver tabla 10):

Tabla 10. Principios de la psicología social

	Conservadurismo	Accesibilidad	Superficialidad-profundidad
Principios procesadores	Los conceptos sobre el mundo y los individuos cambian lentamente	La información que se encuentra más rápidamente es la que tiene más impacto sobre nosotros	Las personas actúan irreflexivamente para hacernos una idea somera de la realidad o, en ocasiones, nos tomamos la molestia de analizar a fondo lo que nos rodea.
	Esfuerzo de dominio	Búsqueda de conexión	Valoración de lo personal
Principios motivadores	Se toma bastante interés en tener controlado todo lo que sucede en el entorno.	Las personas buscan conexiones sentimentales de apoyo, agrado y aceptación con las personas, los grupos o instituciones que valora o interesa.	Las personas se autovaloran y todo aquello cercano a sí mismas.

Nota: Adaptado de *Relaciones interpersonales en la escuela*, (pp. 16-19), M. R. Bueno y M. A. Garrido, 2015, Madrid: Pirámide.

A partir de estos principios se pueden exponer, desarrollar y explicar una serie de fenómenos de la esfera social que al mismo tiempo lo son de la esfera personal: la cognición social y la percepción, la influencia y la interacción sociales. Particularmente, los efectos de estos axiomas y principios muestran su compatibilidad con los contextos educativos: espacios de interacciones obligada con inevitables percepciones individuales, pero cuyos miembros se relacionan de modo desigual, en consideración de otros preceptos como un desigual desarrollo y, en la misma medida, de sus capacidades y de sus conocimientos de cada uno de ellos: los estudiantes y los docentes, principalmente, pero no exclusivamente.

Así, pues, como afirman certeramente Bueno y Garrido (2015), también hay una psicología social de la educación, pues “el ser humano, como ser social que es, necesita interactuar con otros para crecer, para construirse como persona” (p. 22). Sobre todo, este precepto ha de tenerse en cuenta más adelante, pues la cuestión no es si se interactúa o no, sino el cómo se interactúa. Esto es lo que da pie a la siguiente cuestión: la habilidad para relacionarse, o, como comúnmente se les ha denominado, las habilidades sociales.

3.5 Habilidades sociales: constructo complejo y ambiguo

La historia del desarrollo de las habilidades sociales puede rastrearse desde principios del s. XX y, de acuerdo con Caballo (2007), las fuentes principales para su desarrollo son tres:

- a. Los trabajos de Salter y continuados por Wolpe (el primero en aludir, en 1958, a la asertividad como un fenómeno propio de las habilidades sociales) fueron la base para que unos años más tarde se desarrollara programas de entrenamiento de las habilidades sociales.
- b. Zigler y Phillips, en 1960, abordaron el fenómeno de las relaciones sociales y su ejecución como competencia social y lo investigaron como una vía para la mejora de pacientes psiquiátricos.
- c. Derivado de los trabajos desarrollados en Estados Unidos por Salter y de Zigler, en Inglaterra se desarrollan aquellos trabajos orientados a la idea de la interacción como habilidad.

A estos tres sucesos, Bueno y Garrido (2015) añaden algunos más, tales como que Thorndike (el mismo que sentó las bases del conductismo), ya habla de inteligencia social, en el año de 1920, así como el surgimiento de las teorías de cognitivo social, como la de Bandura, pues tales supuestos explican el aprendizaje desde la participación vicaria de las personas, es

decir, el modelamiento conductual derivado de la observación de sujetos considerados competentes; esto sienta el supuesto de que es posible hablar de desarrollo o déficit del constructo de habilidad social.

Todas estas referencias dan pie a una serie de definiciones que facilitan una comprensión más amplia del fenómeno (ver tabla 11):

Tabla 11. Muestra de algunas definiciones para la habilidad social

Autor	Constructos y definiciones diversas
Thorndike (1920) y Gresham (1988)	Inteligencia social: Capacidad de una persona para comprender e interactuar eficazmente con su entorno social.
Cobb (1976)	Habilidades de supervivencia: Conductas necesarias para permanecer en un contexto social determinado.
Spitzberg y Cupach (1985)	Competencia social: Proceso por el cual la gente se relaciona eficazmente con los demás (en términos de calidad de la ejecución en función de las demandas del entorno).
Monjas (1994)	Comportamiento adaptativo: Habilidades requeridas por el sujeto para funcionar independientemente en el entorno social.
Gismero (1996)	Asertividad: Conductas de autoafirmación, expresión de sentimientos, opiniones, etc., sin negar los derechos ajenos. Se integra dentro del concepto más amplio de habilidades sociales.
Pelechano (1999)	Habilidades interpersonales: Patrón de respuestas que nos proporciona reconocimiento personal y son eficaces para controlarnos a nosotros mismos y a los demás usando formas socialmente admisibles.
Rimm (1974)	Conducta interpersonal: Implica la honesta y relativamente directa expresión de sentimientos.

Nota: Tabla de elaboración propia, con base en *Relaciones interpersonales en la escuela*, (pp. 45-46), M. R. Bueno y M. A. Garrido, 2015, Madrid: Pirámide.

Ahora, bien, con Caballo (2007), cabe hacer algunas precisiones respecto del peso que tiene el asumir una definición para los aspectos relacionales que se traten. Primero, cualquier definición (y, por ende, cualquier término o término compuesto) no puede asumir que la sociedad y la cultura se mantienen constantes o universales: “debe considerarse dentro de un marco cultural determinado, y los patrones de comunicación varían ampliamente entre culturas y dentro de una misma cultura, dependiendo de factores tales como la edad, el sexo, la clase social y la educación” (Caballo, 2007, p. 4). Así, en las definiciones de Thorndike (1920), Spitzberg y Cupach (1985), o Pelenchao (1999) no se puede considerarse un conjunto específico de capacidades, conductas o procesos definitivos, pues es imposible establecer la eficacia de alguna de las anteriores, en todas las situaciones o en todas las relaciones.

La segunda consideración dice: “el grado de eficacia mostrado (...) dependerá de lo que desea lograr en la situación particular en que se encuentre [una persona]” (p. 4). Esta nueva cláusula complica aun más determinar un conjunto cerrado o específico de conductas eficaces, socialmente hablando, pues lleva al relativismo los objetivos individuales con los que cada persona se involucra en una situación de situación social.

Así, en una conclusión de interés para este trabajo, Caballo (2007) afirma que la eficacia debe pensarse siempre en términos de la situación, sin que ello suponga zanjar definitivamente todos los problemas de la interacción social y las habilidades en ella para considerarla eficaz. En términos psicológicos, de cualquier forma, siempre es mejor considerar que una situación exitosa socialmente supondrá un “reforzamiento positivo más a menudo que el castigo” (p. 5). De igual modo, lo afirma Ríos (2014): “el contenido y las consecuencias de la conducta interpersonal deberían tenerse en cuenta en cualquier definición” (p. 16).

Por ello, en su propia revisión de varias definiciones de habilidad social, Caballo (2007) concluye que muchas de estas poseen algunas características comunes, tales como el contenido y las consecuencias:

- a. Cuando se refieren solo al contenido, cualquier definición enfatizará aspectos como opiniones, deseos o sentimientos
- b. Cuando se refieren a las consecuencias, las definiciones podrán atención especial a los resultados de la conducta que lleven a refuerzos positivos (o a alentar la conducta manifestada durante la interacción)
- c. Puede haber definiciones que contenga tanto contenido como consecuencias

Por lo anterior, Caballo (2007) propone una definición para lo que considera la conducta habilidosa socialmente:

Ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve esos problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de problemas futuros (p. 6).

Esta definición será la base para la construcción y operacionalización del constructo propio de habilidad interpersonal, porque pone de manifiesto el contexto interpersonal. Es decir, el sentido del término de habilidad interpersonal enfatiza las condiciones en que se dan

las relaciones, porque para esta investigación, el contexto será exclusivamente el académico. Pero, antes de eso, habrá que profundizar un poco más en los aspectos de la habilidad social.

3.6 Características de la habilidad social

A partir de la definición, hay algunas deducciones que parecen importantes resaltar. En primer lugar, con Bueno y Garrido (2015), al admitir o asumir el uso del término *habilidad*, se admite también la condición de que tales comportamientos son susceptibles de ser aprendidos. Esto, en contraposición a otros términos psicológicos, como el de personalidad (y que puede prestarse a confusión), significa que la modificación de una habilidad es posible, a diferencia del de personalidad, cuya base teórica parte de la consideración de rasgos heredados o biológicamente determinados para el desarrollo de la personalidad (Feixas, 2018; López, Iriarte y González, 2004). No es la personalidad del profesor lo que se quiere analizar, sino su habilidad para interactuar.

Ahora bien, como ya se argumentó al principio, existen algunos principios de la psicología social de los que es necesario partir. Tal es el caso de los principios procesadores (*comprender el contexto cercano o directo*), o de aceptar al ser humano como un activo procesador de la información (Schunk, 2012). Asimismo, el otro principio fundamental es la vital conducta gregaria de la especie homínida (Forgas, Fiedler & Sedikides, 2017). Entre ambos, la interacción humana se ha de considerar bajo tres niveles, según Bueno y Garrido (2015), y que, del modo más simple, se manifiestan en los pensamientos, los sentimientos y las acciones.

Los pensamientos quedan bajo aquel principio del procesamiento de la información, pues han de entenderse como: “procesos y capacidades cognitivas presentes en la interacción de la persona con el ambiente (...). Este componente está estrechamente relacionado con los demás [niveles], en especial con el afectivo (...) pues afectarán a los demás en función de cómo se procesen, pudiendo afectar al despliegue de una respuesta” (Bueno y Garrido, 2015, p. 48).

Ciertamente, al segundo nivel, el de los sentimientos, se le ha de entender como la dimensión afectiva, o también denominada fisiológica por su estrecha manifestación somática. A este nivel se le asocia directamente con las conductas sociales del ser humano. Las manifestaciones fisiológicas de la dimensión afectiva más obvias son las palpitaciones, sudoración, ansiedad, entre otras. Para algunos autores, en este nivel se incluyen otros

aspectos como la motivación, la autoeficacia, la autoestima, las creencias o las actitudes (Bueno y Garrido, 2015).

Finalmente, las acciones quedan enmarcadas en los aspectos observables de la conducta, es decir, en los componentes conductuales. Hay ciertas conductas que “desplegadas en situaciones sociales [resultan] relevantes, significativas y funcionales para la persona, de modo que incrementan la probabilidad de interacciones positivas” (Bueno y Garrido, 2015, p. 48). Ciertamente, muchas conductas están configuradas para pertenecer a un grupo social (ver tabla 12). Los tres niveles son la conducta general humana y, por supuesto, tienen una fuerte función social.

Tabla 12. Componentes de las habilidades sociales

Componentes conductuales		
Comunicación No Verbal	Comunicación paralingüística	Comunicación verbal
<ul style="list-style-type: none"> ○ Expresión facial ○ Mirada ○ Gestos ○ Automanipulaciones ○ Proximidad ○ Orientación ○ Tono postural ○ Apariencia 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Volumen de voz ○ Inflexiones ○ Tono ○ Claridad ○ Ritmo ○ Fluidez ○ Perturbaciones del habla 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Duración ○ Generalidad ○ Formalidad ○ Variedad ○ Humor ○ Turnos de palabra
Componentes cognitivos		
Percepciones	Variables cognitivas del individuo	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Sobre el ambiente de comunicación ○ De formalidad ○ De un ambiente cálido ○ Del ambiente privado ○ De restricción ○ De la distancia 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Competencias cognitivas ○ Estrategias de decodificación y constructos personales ○ Expectativas ○ Valores subjetivos de los estímulos ○ Sistemas y planes de autorregulación 	
Componentes fisiológicos		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Tasa cardiaca ○ Presión sanguínea ○ Flujo sanguíneo ○ Respuestas electrodermales ○ Respuestas miográficas ○ Respiración 		

Nota: Adaptado de *Relaciones interpersonales en la escuela*, (p. 49), M. R. Bueno y M. A. Garrido, 2015, Madrid: Pirámide.

La investigación en lo individual de estos tres niveles abre muchos campos de trabajo para la psicología, pero, para los términos de la habilidad social, la forma adecuada de analizarlos en esta investigación es a través de la comunicación. “La comunicación es una respuesta humana que requiere (...) que se combinen los componentes cognitivos, fisiológicos y conductuales, y (...) que se ajusten al interlocutor y las demandas del entorno en el que se produce” (Bueno y Garrido, 2015, p. 48). En este sentido, los aspectos interaccionales de la conducta conjugan estos aspectos, más en la conducta exitosa, como lo explica Ríos (2014): “la conducta habilidosa implica la especificación de tres componentes (...): conductual (el tipo de habilidad), personal (contexto interpersonal con quien tiene lugar) y situacional (el contexto ambiental)” (p. 16). Así, para sentar claridad en cuanto a la comunicación, ésta merece una entrada en esta tesis.

3.6.1 *La comunicación humana*

Para entender la interacción humana y, a su vez, lo que significa la habilidad social, es necesario entender el proceso básico o elemental que permite dicha interacción: hay que entender la comunicación humana. De igual modo, al entender dicho proceso, se pueden identificar los problemas y explorar aquellas habilidades para mejorarla (Dixon & O’Hara, s.f.).

De acuerdo con Bueno y Garrido (2015), la comunicación deriva del vocablo *communicatio*, que quiere decir ‘compartir’; ésta, en realidad, es solo una de varias definiciones. Podemos comprender, por ejemplo, a la comunicación como el intercambio de información, ideas, actitudes y emociones a través de un sistema de símbolos. También se puede enfatizar el aspecto identitario que los integrantes de un grupo utilizan para definirse a sí mismos en función de otros y de la naturaleza de sus relaciones, o de la negociación de un significado de un fenómeno que media la interacción común (Bueno y Garrido, 2015).

Aunque exista una diversa interpretación de la comunicación, sin duda se acepta que es un proceso (Dixon & O’Hara, s.f.), en el cual intervienen códigos de interpretación similares (Garrido y Bueno, 2015), para la construcción y emisión de mensajes.

Hay un modelo típico de comunicación (ver figura 6) que propone Clapitt (de acuerdo con Dixon & O’Hara, s.f.) y destaca ciertos elementos:

- *Envío de mensaje*: se construye un mensaje, con señas y símbolos utilizados para tal fin. Los formatos pueden ser varios y diversos al mismo tiempo: visuales (conducta no verbal, escrita, por ejemplo), auditivos (discurso), táctiles (contacto corporal) y olfativos (lociones). Cada uno de estos elementos pueden combinarse para dar lugar a la

codificación del mensaje en su forma integral. Cabe resaltar que la claridad del mensaje no corresponde en su totalidad con el emisor ya que, aunque el mensaje pueda contener toda la información necesaria para ser interpretado, el receptor juega un papel preponderante en la decodificación y construcción del mensaje. Asimismo, un mensaje reducido solo a la dimensión estrictamente verbal tiene componentes que dan lugar a las fugas verbales (Dixon & O'Hara, s.f.).

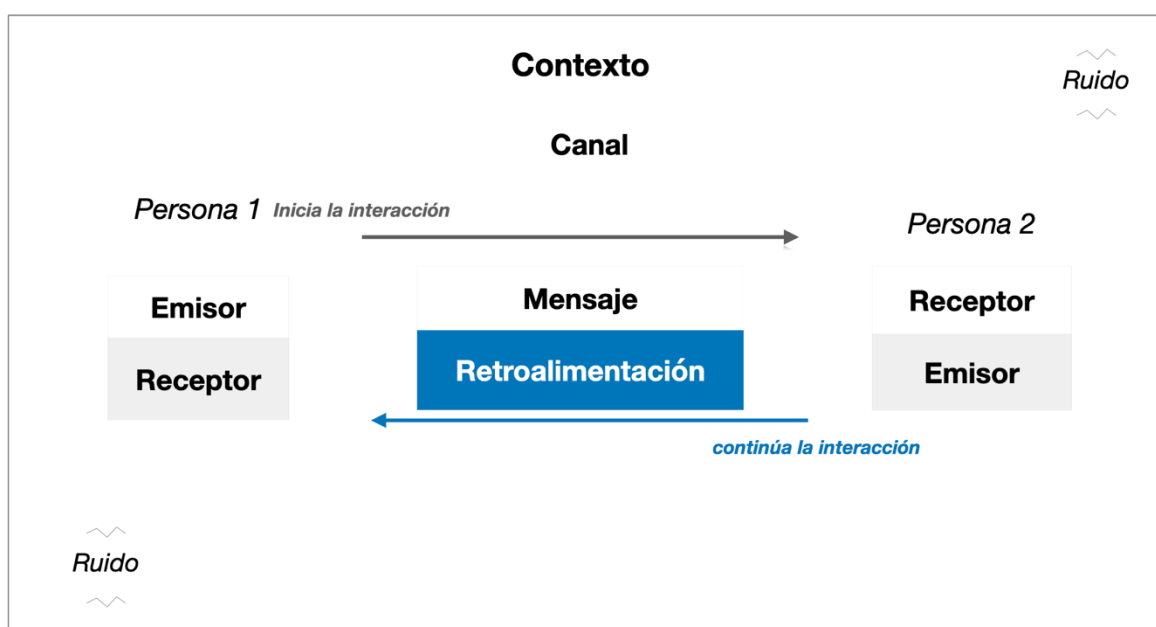


Figura 6. Esquematación del fenómeno de la comunicación humana

Nota: Figura de elaboración propia, con base en *Communication Skills*, (p. 4), T. Dixon y M. O'Hara, s.f. Irlanda del Norte: University of Ulster.

- *El canal:* "this refers to the means used to deliver messages and the related formats"⁵ (Dixon & O'Hara, s.f.). Los medios utilizados pueden ser: cara a cara, telefónico, escrito, radio y video.
- *Recepción de mensaje:* el mensaje es recibido por el receptor y decodificado. En este punto se implican aspectos del receptor que escapan a aquellos exclusivos del mensaje, tales como: cualidades del receptor (creencias, sentimientos, significados), el contexto, e, incluso, el mensaje en su totalidad. Cuando el mensaje es enviado al receptor pueden acontecer dos fenómenos en la decodificación: la malinterpretación y la recepción de mensajes-no-intencionados del emisor. La malinterpretación es una

⁵ Traducción propia: "se refiere a los medios usados para la entrega de los mensajes y sus formatos".

errónea comprensión, cuando el receptor interpreta algo diferente de lo que fue enviado como mensaje. Los mensajes-no-intencionados, por su parte, son aquellos que pueden ser emitidos no intencionalmente, pero que reflejan pensamientos o sentimientos implícitos en el emisor.

- *Retroalimentación*: cuando el emisor recibe un *mensaje-respuesta* al mensaje originalmente enviado, el *mensaje-respuesta* es considerado la retroalimentación. Este *mensaje-respuesta* supone también aspectos tanto verbales como no verbales de los otros quienes lo han emitido, y permite evaluar cómo fue comprendido el primer mensaje del emisor y cuál es la respuesta a este. Al mismo tiempo, se puede hablar de una retroalimentación desde del propio emisor, pues, a través del automonitoreo (Hargie; citado por Dixon & O'Hara, s.f.), el emisor evalúa su propio mensaje. El automonitoreo se refiere a la atención permanente de lo que se dice y se hace en situaciones de interacción, y de cómo impacta dicho mensaje en los otros (los receptores). Este automonitoreo permite, a lo largo de una interacción con otras personas, corregir el propio comportamiento comunicativo según sean las respuestas de los receptores. La retroalimentación, como cualquier mensaje dentro del proceso de comunicación que debe ser decodificado, corre el riesgo de ser malinterpretada o de estar acompañada de *mensajes-no-intencionados*.
- *Contexto*: el proceso comunicativo no ocurre en un escenario llano o vacío, sino que está inexorablemente unido a un contexto en el cual ocurre y el cuál también afecta el comportamiento comunicativo. Esto sucede porque: a) un contexto puede predisponer a ciertas interpretaciones, b) porque el contexto juega un papel significativo a la hora de dar forma al mensaje-respuesta, y c) porque el comportamiento comunicativo deber ser acorde al contexto.
- *Ruido*: es cualquier contingencia que pueda afectar el proceso comunicativo. Algunas fuentes de ruido son tan diversas como los aspectos psicológicos (sesgos perceptivos o estereotipos), los semánticos (situaciones en las cuales las diferencias en el lenguaje o la cultura tiene afectaciones en el significado de los mensajes), los aspectos ambientales (aspectos físicos y adversos del contexto), los sociodemográficos (género o edad), las incapacidades (físicos o neurológicos, por ejemplo) y hasta los organizacionales (de la administración de un lugar o agencia).

Aunado a lo anterior, en los procesos de comunicación existe una influencia mutua entre los participantes, al tiempo que estos no tienen papales fijos (emisor-receptor), sino que

participan en un proceso circular o dialéctico y, por el cual, se ejercen tres funciones idénticas entre cada uno de los participantes, a decir de estas: descodificación, interpretación y codificación (Garrido y Bueno, 2015). El modelo de Clarpitt es una delimitación de un proceso comunicativo que no imposibilita una perspectiva más amplia; al respecto, Berlo (citado por Garrido y Bueno, 2015) afirma que han de considerarse algunos efectos del proceso comunicativo en sujetos que no participan directamente en dicho proceso (es decir, fuera de la delimitación del modelo dinámico), otros quienes reciben el mensaje pero para los cuales no fueron elaborados tales mensajes, o que no participan directamente en una comunicación (no así en el proceso informativo).

Asimismo, dentro de la teoría de la comunicación hay algunas otras vertientes que, si bien resultan de interés, no serán tomadas en cuenta para esta investigación, porque de alejan demasiado el objeto de estudio, como, por ejemplo, los axiomas de la comunicación de Watzlawick, Veabin y Jackson (1967) que, por cierto, muestran alguna similitud con los otros principios de la psicología social mencionados anteriormente.

Como ya se ha mencionado, a lo largo de todo el proceso de comunicación se pueden suceder una serie de situaciones que dificulten alcanzar la finalidad última de la comunicación. Cabe reflexionar, por ello y de modo final, sobre las barreras y los errores que en un proceso de comunicación puede existir.

Así, pues, dado el proceso de comunicación de Clarpitt, considerando a los personajes genéricos de emisor-receptor y el nexo entre estos, que es el mensaje comunicado, los errores de la comunicación pueden suceder en alguna de estas dos dimensiones (Garrido y Bueno, 2015). Respecto de este último, en cuanto al manejo del mensaje y en su proceso de transmisión, hay que señalar los dobles sentidos, los errores de construcción, los mensajes incompletos y las distorsiones como los errores más comunes. Respecto de los personajes centrales (emisor y receptor), se consideran varios más, lo cuales se generan durante el proceso comunicativo. Nuevamente, con Garrido y Bueno (2015), se pueden enlistar los siguientes:

- a. Filtraje: acción de sobreestimar los detalles negativos
- b. Polarización: la autoimposición de no pensar en fenómenos intermedios, sino solo en sus extremos
- c. Sobregeneralización: extraer conclusiones generales de cualquier situación, aún con un conocimiento parcial de dicha situación

- d. Interpretación del pensamiento: adivinar el pensamiento y/o explicar el comportamiento del interlocutor, de forma categórica
- e. Visión catastrófica: la espera de efectos o resultados negativos de modo recurrente
- f. Personalización: asimilación de los comentarios o alusiones de modo directo o personal
- g. Falacia de control: sensación de victimización, desamparo o de sensación de estar bajo el dominio o control de todos
- h. Falacia de justicia: resentimiento al pensar que los otros no acatan las reglas o no están dispuestos a hacerlo
- i. Culpabilidad: creer o explicar los problemas personales como responsabilidad de los otros
- j. Los “debería”: sentimientos o deseos de regir el comportamiento, propio o de los demás, bajo una lista rígida de normas
- k. Razonamiento emocional: valorar como verdaderos solo los propios sentimientos
- l. Estereotipos: formular juicios de valor a partir de que una persona esté (o sea) identificada dentro de una categoría social
- m. Tener la razón: sensación de comprobar continuamente que se posee la razón, o que las opiniones o acciones propias son las correctas
- n. Falacia de recompensa divina: pensar en una recompensa dividida futura, con tal de sobrellevar sacrificios o tener una actitud estoica

Por otra parte, las barreras de la comunicación han de entenderse como las “que impiden que el mensaje de la comunicación fluya adecuadamente [...] circunstancias que [...] pueden paralizar, detener o impedir el proceso comunicativo y la relación que se establece en este” (Garrido y Bueno, 2015, p. 30). Las barreras más generales son:

- a. Comunicarse en momentos inoportunos, determinados previamente por eventos de carga negativa para dicho proceso (desacuerdos, discusiones, altercados, por ejemplo)
- b. Estados emocionales intrínsecos a las personas que dificultan dicho proceso
- c. Ausencia de escucha activa (retroalimentación por medios verbales y no-verbales al emisor) que afecta el interés en la conversación
- d. Ausencia de empatía, pues manifiesta una incapacidad de comprensión del otro en su mensaje
- e. Incapacidad para plantear preguntas abiertas, pues, como parte de la necesaria retroalimentación, éstas sirven para aclarar ideas ambiguas en la conversación
- f. Utilizar la imposición de cosas como estilo de comunicación no resulta benéfico

- g. Incapacidad para expresar con claridad los deseos propios (asertividad)
- h. Formulación de mensajes inconsistentes
- i. Rechazo o temor a la crítica
- j. Uso jergas o tecnicismos
- k. No facilitar halagos o reconocimientos respecto del otro

La teoría de la comunicación humana, si bien posee un campo más amplio de estudios, respecto de las habilidades sociales es una base fundamental para su despliegue y comprensión. Por un lado, se tiene que el emisor es el sujeto que en cuya esfera personal se emite el mensaje (mensaje que supone las dimensiones cognitivas, fisiológicas y conductuales para su emisión); por otro, está el receptor, que no solo decodifica el mensaje, sino que representa una parte del contexto en el que se desarrolla toda la acción comunicativa. Hace juego, sí, con su propia condición personal, pero, asimismo, lo hace con la carga histórico cultural que lo acoge. Esto último es lo que da cabida, como se mencionó anteriormente, al contexto más amplio que es el ambiente, no solo físico, sino el cultural.

Ahora bien, tan solo en la esfera personal del sujeto, del emisor, cabría analizar los aspectos verbales, no verbales y paralingüísticos que ya se describieron anteriormente. Esto porque este es el papel que, quizás involuntariamente, el docente está obligado a realizar de modo inicial y primordialmente dentro de la relación docente-estudiante, y en muchas de las estrategias o métodos de enseñanza, pues en todos hay, en mayor o menor medida, una responsabilidad de regular las condiciones ambientales para los estudiantes, ya sea como expositor, como acondicionador, como modelo, o como constructor. Y, tal y como afirma Watzlawick, Veabin y Jackson (1967), es imposible no comunicarse, o, también, dentro de la teoría del procesamiento de la información, el hombre es un ente en permanente procesamiento de la información (Schunk, 2012). Las acciones del docente dentro del proceso educativo, o serán comunicadas, o serán procesadas. Por ello se dice que la comunicación debe ser, en la medida de lo posible, una comunicación asertiva.

3.6.2 La comunicación asertiva

Si, por una parte, la comunicación es la base de interacción social, existen otra manifestación de la comunicación que bien influye en la interacción social efectiva, pero que supone aspectos otros que no pueden ser englobados simple y llanamente como comunicación: esto es la asertividad.

Etimológicamente, de acuerdo con Bueno y Garrido (2015), asertividad proviene del latín *asserô*, que significa revindicar, declarar, afirmar, atribuir o defender. Para estos mismos autores, y como se ha mencionado anteriormente, no hay que confundirla con una cualidad de la personalidad, pues “es una conducta que convertida en hábito forma parte del cómo somos percibidos. Al ser una conducta, es importante considerar que la asertividad es una tendencia a responder o a comportarnos ante unos estímulos determinados” (p. 78). Con ello se quiere reafirmar lo antes dicho: que solo considerada más allá de la personalidad puede pretenderse enseñarla y aprenderla. De modo tal que, para Garrido y Bueno (2015), la asertividad es: “una conducta caracterizada por permitirnos defender y expresar lo justo de nuestras emociones, opiniones y sentimientos con los comportamientos adecuados en el momento oportuno, de forma que no se vulneren los derechos del interlocutor en la relación interpersonal” (p. 78).

En contraposición, de acuerdo con Velazquez, Arellanes y Martínez (2012), existen otros estilos de comunicación que pueden ser asumidos por las personas: el pasivo y el agresivo; los efectos de adoptar alguno de estos tipos de comunicación son, por lo general, negativos.

El estilo pasivo de comunicación puede describirse como una forma de conducta aparentemente insensible o indiferente. De acuerdo con Bueno y Garrido (2015), la comunicación pasiva se caracteriza por una ausencia de reacción a las demandas del entorno social, con consecuencias, si no negativas, no favorecedoras al sujeto con este estilo de comunicación. Las razones que justifican esta conducta son diversas, pero “las personas en las que predomina este estilo de comunicación habitualmente poseen una baja autoestima, (...) por lo que priorizan las [demandas] de los demás, en detrimento de las suyas propias” (Bueno y Garrido, 2015, p. 74).

La contraparte de la comunicación pasiva es la comunicación agresiva. Esta se caracteriza por una fuerte determinación a conseguir los objetivos propuestos, aunque para ello haya que atropellar o transgredir reglas, normas, valores y derechos. Como aspectos principales de su manifestación se dice que “se sirve del ataque, como una estrategia para hacer prevalecer su postura o intereses, y la intimidación como una forma de hacerse respetar (Bueno y Garrido, 2015, p. 74).

En contraposición, “la conducta asertiva requiere del conocimiento y aceptación de capacidades y limitaciones, centrando la atención en el logro de metas y manteniendo el respeto propio independientemente si éstas se logran o no” (Velazquez, Arellanes, y Martínez, 2012, p. 132).

Como se ha mencionado anteriormente, si la comunicación ha de mostrar los aspectos verbales, no verbales y paralingüísticos de sí misma, también se pueden describir estas mismas dimensiones para la comunicación asertiva.

Se tiene que, principalmente, la conducta asertiva es más evidente en el ámbito verbal, pues expresa en forma de derechos, opiniones y necesidades. De acuerdo con Bueno y Garrido (2015) su expresión supone el uso de formas verbales en primera persona (para expresar sus derechos y opiniones: yo pienso, yo quiero, yo necesito), y del uso de formas verbales grupales (nosotros podemos, hagamos, ¿a ti que te parece?), de modo respetuoso, optimista y cooperativo. En cuanto a los aspectos paralingüísticos, el estilo de comunicación es abierta y flexible. Es “una habla fluida y directa. No interrumpe y procura el reparto de tiempos de intervención proporcional” (Bueno y Garrido, 2015, p. 78), entendido que la finalidad es siempre lograr, no solo la propia expresión, sino la comprensión mutua en los actos comunicativos. Finalmente, en los aspectos no verbales de la comunicación asertiva, “la expresión facial es distendida, relajada, con sonrisas frecuentes y acorde con las circunstancias, (...) el contacto ocular es directo, (...) aunque evita que la mirada se mantenga fija o escudriñadora” (Bueno y Garrido, 2015, p. 78). El lenguaje corporal muestra seguridad (postura erguida, frontal, con un contacto corporal espontáneo) pero sin mostrarse invasivo; es una expresión corporal espontánea y coherente con el reto de los componentes comunicativos. En términos de la educación, podría sintetizarse del siguiente modo (tabla 13):

Tabla 13. Capacidades básicas en el perfil del docente tutor*

Actitud y capacidad	Contenido	Componente asertivo relacionado
Apertura y disposición	Capacidad de escuchar al alumno. Interés por conocerlos y comprenderlos	Reconocer el derecho de los demás a expresar pensamientos y sentimiento
Escucha activa	Importancia de cómo comunica el maestro y la receptividad del alumno	Capacidad consciente de expresar pensamientos y sentimientos de forma adecuada
Autenticidad	Capacidad de presentarse a uno mismo tal y como es ante el alumnado	Expresión de aquellos que se piensa y que se siente
Aceptar al alumno como persona	Reconocer que todos necesitamos ser escuchados y valorados. No hacer juicios morales sobre lo comunicado por el alumnado	Reconocer el derecho de los estudiantes a expresar sus pensamientos y sentimientos

Nota: Adaptado de *Relaciones interpersonales en la escuela*, (p. 81), M. R. Bueno y M. A. Garrido, 2015, Madrid: Pirámide.

La tabla 13 mezcla elementos de la comunicación, como la escucha del alumno, la expresión correcta del mensaje por parte del profesor, pero supone también elementos de la asertividad como el interés, el derecho y la expresión adecuada de las propias ideas y los sentimientos. Deja ver que, por una parte, el profesor es un profesional, pero, por otra, el docente es una persona. En este sentido, la tabla muestra esa inseparable combinación que será el motivo y cierre final de este apartado.

3.7 La habilidad interpersonal en la docencia

Hasta ahora se han desarrollado temas como la habilidad social, la comunicación y la asertividad. Sin embargo, en esta tesis se maneja el término de habilidad interpersonal. Por la revisión documental realizada, tanto en los antecedentes como en el marco teórico, sobre la habilidad social y el abanico de sus variantes, resulta difícil proponer un término que englobe tantos y diversos términos de modo satisfactorio. Esta tesis no tiene una pretensión teórica sobre una definición, o no persigue la propuesta de un término o un rasgo nuevo, sino que se propone determinar la existencia de una relación entre esta cualidad social humana y la expresión de la práctica docente. En este sentido, se parte de la consideración más elemental de la interacción humana: la comunicación (y sus vericuetos), para, posteriormente, y por la misma teoría, llegar a la asertividad, que para muchos autores ya es la habilidad social en sí misma.

Así pues, en lugar de cerrar la investigación a una sola habilidad, la asertividad, y descartar de facto los aspectos esenciales de la comunicación (paralingüísticos, no verbales y verbales), se dispuso utilizar un término compuesto como habilidad interpersonal para dejar entrever que, primero, como habilidad es susceptible de aprenderse y desarrollarse y, segundo, que se manifiesta como la capacidad actuar entre personas (comunicarse simple y llanamente) y de ser efectivo con las personas (es decir, ser asertivo). De modo más extendido, y en los términos de la educación o los ambientes de enseñanza, poder compartir conocimientos e información con los estudiantes, pero ser, al mismo tiempo, oportuno, respetuoso, firme, coherente y emocionalmente estable con ellos; es decir, habilidoso interpersonalmente. En general, se dirá que el término enfatiza la forma en que el sujeto se relaciona en contextos sociales de orden educativo.

Así, más que discutir una definición de habilidad interpersonal, se propone la revisión de la operacionalización de la habilidad interpersonal en el siguiente capítulo.

Como conclusiones de este tercer capítulo se tiene:

- I. La docencia es un término dinámico: no se le puede definir totalmente, porque las condiciones sociales, y con las cuales existe un compromiso de la educación, mutan a lo largo del tiempo, lo que hace difícil el consenso respecto de su sentido y definición. Se le suman, además, circunstancias personales de los docentes que añaden complejidad al término.
- II. Por ello, la evaluación de la docencia, que le da forma a un desempeño específico de la misma, queda seriamente cuestionada. Ello no impide realizar dicha evaluación, aunque sus resultados tengan poco efecto y quede, generalmente, a la deriva para ser renovada, en busca de nuevos fundamentos que le otorguen confianza y validez.
- III. En términos finales, parece adecuado afirmar que la enseñanza es una labor esencial de su praxis, pero tal enseñanza debe estar sujeta al aprendizaje de los estudiantes, razón por la cual, uno de sus aspectos indiscutibles a la hora de precisarla debe incluir los métodos por los cuales se pretenden alcanzar los aprendizajes de los estudiantes.
- IV. Asimismo, la consideración de la labor docentes debe extenderse más allá de la enseñanza, pues, nuevamente, por el compromiso social de la educación, y particularmente del de la educación superior, sus funciones sustanciales deben considerar también a la investigación y a la gestión, pues fortalecen a la enseñanza, función primera de la docencia.
- V. La habilidad interpersonal es definida en función de fenómenos teóricamente fundados y básicos, como la comunicación y la asertividad, pero que no son comunes entre sí, por existir, junto a otros términos, en una amplitud que acaban en otras categorías amplias como: habilidades sociales, competencias sociales, o inteligencia social, etc.
- VI. La comunicación como constructo resulta en una base inicial de la habilidad interpersonal, que representa el nivel básico de transmisión de información, lo cual no es baladí, pues tal condición es susceptible de ser alterada o de deteriorarse, como fenómeno en sí mismo y sin considerar ninguno otro ulterior a esta.
- VII. La asertividad, por su parte, es un fenómeno que intercepta a la comunicación en términos de intercambio de información, pero, añade componentes no analizados como la expresión de opiniones o la no vulnerabilidad de los derechos del interlocutor, como conducta consistente en cualquier situación social o de interacción.
- VIII. La habilidad interpersonal, por tanto, se utiliza para agrupar ambos parámetros: comunicación y asertividad, con la presunción de que se puede aprender y desarrollar.

Capítulo IV. **Diseño metodológico**

De acuerdo con Balluerka y Vergara (citado por Morales, 2014) la investigación científica se divide en tres grandes fases. La segunda de estas fases es la decisión de las acciones a realizar con base en las “hipótesis, objetivos, y también (...) la teoría” (p. 20), revisadas en la primera etapa. Este capítulo se centra justamente en la presentación de la ruta metodológica del este trabajo de investigación. Dicha ruta incluye el tipo de investigación, los sujetos-objeto de la investigación, los instrumentos a utilizar, la formas en que los datos de los propios instrumentos van a ser recolectados, así como el modo en el que dichos datos serán analizados. De igual modo, se proveen detalles sobre la recolección de datos documentales o institucionales.

4.1 Diseño, alcance y enfoque de la investigación

La investigación científica se define, según Hernández et al. (2014), como “un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema” (p. 4). Este conjunto debe seguir, por tanto, una metodología que satisfaga su propia ortodoxia. Por ello se recurre a ciertos diseños ya establecidos, pues “permiten planear los procedimientos para lograr el máximo control y manipulación de las variables tendientes a la repetición y predicción de los eventos, lo cual permite expresar claramente la relación causa-efecto entre los fenómenos” (Urdiales, Leyva y Villarteal, 2014, p. 80).

Como se adelantó en el apartado 1.5 *Hipótesis de investigación*, esta investigación tiene un enfoque cuantitativo, de alcance exploratorio, aunque con la consideración de una hipótesis de investigación de tipo correlacional. Al determinar esta investigación como cuantitativa, se pretende investigar desde una distancia adecuada al objeto de estudio, con la pretensión de objetividad. Además, la investigación cuantitativa busca ser lógica, al partir de lo general a lo particular en los principios teóricos y leyes relativas al tema investigado, a modo de un razonamiento deductivo. Ahora bien, una investigación con alcance exploratorio consiste en “examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas (...) cuando la revisión de la literatura reveló que tan sólo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio” (Hernández et al., 2014, p. 108). Esto es adecuado dado el amplio abanico de conceptualizaciones sobre las habilidades sociales, asimismo, de la controversia que la docencia, su desempeño y evaluación docente pueden tener. En este sentido, este trabajo es nuevo y justifica su estatus exploratorio.

Aunado a lo anterior, la investigación cuantitativa supone una recopilación de datos a partir de una muestra seleccionada, con la finalidad de probar las hipótesis. Estos datos numéricos (o, por ello, cuantitativos) y su análisis por métodos estadísticos reforzará la objetividad y veracidad del estudio. Cabe resaltar que, al referir la necesidad de este tipo de datos en las ciencias sociales, educativas y del comportamiento, de acuerdo con Urdiales et al. (2014), resulta mayormente problemática la investigación cuantitativa porque el principio de control y manipulación de las variables, medio para establecer la relación causal, no es completamente aplicable a estas. Las razones son:

- El fenómeno en cuestión ya ha sucedido, pues las variables objeto de estudio son inherentes a personas o sujetos de estudio y ocurren de forma espontánea
- Existe una obligación categórica de no causar un daño físico y mental, aunque pudiera ejercerse control sobre las variables independientes

- Las investigaciones en estos campos del conocimiento generalmente no plantean trabajos que alteren los fenómenos que espontáneamente se presentan

Por ello, un diseño no experimental (o denominado también *ex post facto*) es siempre la opción dentro de los enfoques cuantitativos en las áreas antes mencionadas, pues supone que:

La investigación no experimental es una indagación empírica y sistemática en la cual el científico no tiene un control directo sobre las variables independientes porque sus manifestaciones ya han ocurrido o porque son inherentes no manipulables. Las influencias acerca de las relaciones entre variables se hacen, sin una intervención directa, a partir de la variación concomitante de las variables (Kelinger, citado por Urdiales et al., 2014, p. 81).

A razón de lo anterior, y tal y como se ha presentado en el marco teórico, tanto la habilidad interpersonal como la docencia y su desempeño entran esa definición de variables no controlables, porque son cualidades o manifestaciones de las personas. Finalmente, con la asunción de un alcance exploratorio y de una hipótesis correlacional, no se estima que los datos recogidos tengan únicamente tal posibilidad, pues “las hipótesis correlacionales no sólo pueden establecer que dos o más variables se encuentran vinculadas, sino también cómo están asociadas. Alcanzan el nivel predictivo y parcialmente explicativo” (Hernández et al., 2014, p. 108). Es decir que, de tener un coeficiente de correlación sólido, mayor a 0.50, se pueden proponer otro tipo de análisis que den un sentido explicativo de las variables.

4.2 Población y muestra de estudio

La población académica de la Facultad de Psicología de la BUAP tiene 79 docentes (referencia), de los cuales participan en el plan de estudios (sin considerar posgrados) 75. Ello sin dejar de mencionar que hay un considerable número de profesores colaboradores que todavía participan en el programa, como docentes invitados, así como profesores retirados que aún prestan sus servicios. De cualquier modo, 75 docentes es el número de personas sobre el que se presentan los datos descriptivos de la población docente de este trabajo.

En los aspectos sociodemográficos generales, la edad de los docentes va de los 35 a los 73 años, con una media aproximada de 53, calculada a diciembre de 2020. En cuanto a género, la mayoría de la planta académica son mujeres (56%).

En términos laborales, la academia de Psicología se divide en cuatro áreas, tanto para la Facultad como para el plan de estudios de la licenciatura; a decir de estas áreas: Clínica, Educativa, Social y Organizacional. Asimismo, como se mencionó en la sección 2.2.2 (*sobre el RIPPAA*), la organización de los maestros depende también por el tipo de contratación. Además, un dato importante, en términos académicos y de superación profesional, es su grado académico (tabla 14).

Tabla 14. Distribución de la academia en áreas, tipos de contratación y grados académicos

Áreas												
Clínica			Educativa			Organizacional			Social			Total
18			26			15			16			75
24%			35%			20%			21%			100%
Tipo de Contratación												
PTC	PMT	PHC	PTC	PMT	PHC	PTC	PMT	PHC	PTC	PMT	PHC	Total
9	3	6	14	4	8	5	3	7	11	3	2	75
12%	4%	8%	18.6%	5.3%	10.6%	6.6%	4%	9.3%	14.6%	4%	2.6%	99.6%
Grados académicos												
D	M	L	D	M	L	D	M	L	D	M	L	Total
5	5	8	8	14	4	2	9	4	6	8	2	75
6.6%	6.6%	10.6%	10.6%	18.6%	5.3%	2.6%	12%	5.3%	8%	10.6%	2.6%	99.6%

Nota: Las etiquetas PTC, PMT y PHC significan Profesor Tiempo Completo, Profesor Medio Tiempo y Profesor Hora Clase, respectivamente. D, M y L significan Doctorado, Maestría y Licenciatura, respectivamente. Tabla de elaboración propia, con base en diversos los datos facilitados por la Coordinación de Planeación.

En resumen, de los datos más sobresalientes, se tiene que el área más grande en la Facultad es el área educativa, con 26 profesores (35%); solo 23 profesores (31%) son contratos hora clase (PHC) y 21 profesores (28%) tienen el grado de doctor.

Como lo menciona el RIPPAA, las actividades como la tutoría, la gestión o la investigación son actividades obligadas en la docencia de la BUAP. Así, de acuerdo con datos oficiales, 44 docentes (58.6%) tienen a su cargo generaciones de estudiantes tutoradas. En cuanto a la gestión, solo 16 docentes (21.3%) reportan alguna actividad de gestión o administrativa. En términos de investigación, dentro del padrón de investigadores de la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado (VIEP) de la BUAP, la Facultad tiene 10 docentes (de los cuales, nueve –12%– pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores). Por último, en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep) hay 19 profesores (25%). Estas son las características más esenciales de la planta docente.

Como este trabajo se propone de tipo exploratorio, la única condición para la participación era lograr la representatividad de, al menos, un elemento en alguna de las actividades, áreas, grados, o contratos presentados anteriormente, de modo que la condición general de la muestra docente tuviera reflejo en sus participantes. Se hizo, pues, una invitación directa a 30 profesores (40% de la planta docente que participa en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología) para participar en la investigación. Todos los profesores seleccionados aceptaron la invitación, pero no todos mantuvieron la comunicación una vez hecha la propuesta, por lo que, a la conclusión del proyecto llegaron 21 docentes que cumplieron con los aspectos generales antes dispuestos. Ellos conformaron la muestra.

4.2.1 Muestra del estudio

Siendo la muestra 21 docentes del plan de estudios de la licenciatura, $n=21$, se describen los aspectos más relevantes de esta (tabla 15).

En cuanto a género, la mayoría son mujeres (66%) y la edad promedio de la muestra es de 47 años, con edades límites de 35 y 56 años. En cuanto a años en docencia en el plan de estudios, estos van de los dos hasta los 15, con una media de 9.3 años, en cuyo caso, poco más del 70% de la muestra ha tenido menos de 13 años de trabajo frente a grupo. A propósito de la antigüedad, el dato de ingreso más reciente al plan de estudios data del 2018, mientras que el de mayor antigüedad es del 2005. La proporción en tipos de contratación –hora clase, medio tiempo y tiempo completo– son de 28%, 24% y 48%, respectivamente. Los grados académicos de la muestra son mayoritariamente de maestrías (62%) y los doctorados representan el 33% y solo un docente ostenta una licenciatura.

Las actividades de gestión son diversas y comprenden tanto coordinaciones de departamentos o áreas, trabajo tutorial, o hasta el manejo de programas de servicio social y práctica, así como pertenencia de perfiles Prodep. Así, en este amplio sentido, el 90% de la muestra exhibe al menos una actividad de gestión. En investigación, considerando esta vez aspectos como la pertenencia a algún padrón (VIEP o SNI), así como la publicación de artículos de investigación (solo en el periodo 2018-2020), la muestra tiene una participación del 28% en, al menos, uno de estos rubros.

En términos más clásicamente magisteriales, en el periodo del 2020, la muestra presenta una actividad académica como la exhibida en la tabla 16. Esta es la muestra de profesores seleccionada y analizada para este estudio.

Tabla 15. Datos descriptivos generales, sociodemográficos e institucionales de la muestra, con base en (referencia)

ID1 ¹	ID2 ¹	Edad	Sexo	Antigüedad	Ingreso a Psi_BUAP	Contrato	Grados académico	Gestión en la Unidad Académica	Tutoría	PRODEP	SS/PP ²	VIEP	SNI	Publicaciones 2018:2020
1_622	CAMP	56	M	9	2011	PTC	M	No	Sí	No	Sí	No	No	0
1_855	CHML	55	M	10	2010	PTC	M	Sí	Sí	No	Sí	No	No	0
1_700	RDBE	50	M	12	2008	PMT	M	Sí	Sí	No	Sí	No	No	0
1_844	FCMT	53	M	11	2009	PTC	M	Sí	Sí	No	Sí	No	No	0
1_288	FLRo	39	M	13	2007	PTC	D	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí
1_026	GAGr	44	H	9	2011	PTC	D	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
1_066	GCVG	49	H	13	2007	PTC	D	Sí	Sí	No	No	No	0	0
1_900	HRGL	46	M	14	2006	PHC	M	No	Sí	No	No	No	No	0
1_516	HVDo	40	M	8	2012	PHC	M	No	Sí	No	Sí	No	No	0
1_144	IGMF	53	M	13	2007	PMT	M	Sí	Sí	No	No	No	No	0
1_847	MMDM	35	M	2	2018	PHC	M	No	No	No	No	No	No	0
1_472	MVES	40	H	4	2016	PTC	D	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí
1_011	MCMR	54	H	9	2011	PHC	M	No	No	No	No	No	No	0
1_744	MJBa	51	M	10	2010	PTC	M	Sí	Sí	No	Sí	No	No	0
1_500	OGMI	51	M	15	2005	PMT	D	Sí	Sí	No	Sí	No	No	Sí
1_664	PLRo	52	H	15	2005	PMT	L	Sí	Sí	No	Sí	No	No	0
1_938	RPCe	55	M	2	2018	PHC	M	No	Sí	No	No	No	No	0
1_055	RCKa	39	M	7	2013	PHC	M	No	No	No	Sí	No	No	0
1_725	RSJL	40	H	4	2016	PTC	D	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
1_477	SMLa	44	M	10	2010	PMT	M	Sí	Sí	No	Sí	No	No	0
1_389	SRCE	53	H	6	2014	PTC	D	No	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí
21 docentes		47.6 años	M:14 H:7	9.33 años	Rango 2005-2008	PHC:6 PMT:5 PTC:10	1 Licenciatura 13 Maestrías 7 Doctorados	12 docentes	Sí: 17 No: 4	Sí: 5 No: 16	³ CP:12 SP: 9	Sí: 4 No: 17	Sí: 4 No: 17	Sí: 6 No: 15

Nota: Tabla de elaboración propia, con base en diversas bases de datos facilitados por la Coordinación de Planeación. ¹ ID1 y ID2 son abreviaciones para identificadores 1 y 2. Ambas columnas agrupan los datos de identificación de los participantes en el estudio. ² SS y PP significan Servicio Social y Práctica Profesional; es la etiqueta para identificar a los docentes que poseen programas vigentes en los periodos de primavera y otoño 2020. ³ CP y SP significan Con programa y Sin programa, respectivamente.

Tabla 16. Carga de asignaturas en el 2020 en la muestra, con base en (referencia del documento)

Periodo	Primavera 2020				Otoño 2020			
	ID2 (Docentes)	Cursos impartidos	Asignaturas impartidas	Estudiantes atendidos	Promedio de estudiantes atendidos*	Cursos impartidos	Asignaturas impartidas	Estudiantes atendidos
CAMP	9	4	180	20	6	3	228	38
CHML	8	4	192	24	7	4	221	32
RDBE	8	4	141	18	5	3	51	10
FCMT	9	4	260	29	8	4	244	31
FLRo	3	2	137	46	6	2	203	34
GAGr	5	4	116	23	4	3	83	21
GCVG	6	4	251	42	7	2	198	28
HRGL	10	4	192	19	10	7	414	41
HVDo	10	5	250	25	15	7	410	27
IGMF	6	3	158	26	7	4	184	26
MMDM	9	5	250	28	14	9	465	33
MVES	6	3	204	34	6	3	155	26
MCMR	2	1	60	30	2	2	30	15
MJBa	6	3	159	27	6	3	164	27
OGMI	4	1	48	12	2	1	46	23
PLRo	5	3	223	45	3	2	155	52
RPCe	12	7	311	26	15	8	387	26
RCKa	8	6	200	25	9	5	217	24
RSJL	3	1	128	43	5	4	112	22
SMLa	2	1	29	15	2	1	57	29
SRCE	5	3	189	38	4	3	118	30

Nota: Tabla de elaboración propia, con datos obtenidos de los reportes semanales y quincenales que, de modo virtual, los docentes facilitaron a la Dirección durante el periodo de clases virtuales, debido a la contingencia de salud por COVID-19. Por esta misma razón no se programaron cursos de verano. **Estudiantes atendidos* es la división entre *Estudiantes atendidos* y *Cursos impartidos*, a modo que se ilustre el número de estudiantes atendidos por un docente en un solo curso.

4.3 Datos de investigación

Preámbulo

Este trabajo de investigación comenzó desde el momento en que quedó aceptado como parte del programa de *Maestría de Educación Superior*, desde ese momento y hasta el periodo de otoño 2020, justo con la recogida de datos y evaluaciones. Sin embargo, esto último, la recolección de datos, ha pasado por un proceso mucho más prolongado debido a circunstancias ajenas a la propia investigación. Así, como un evento relevante está el cambio de autoridades de la Facultad de Psicología, programado para febrero de 2020, hacia principios del mes. Dicha situación administrativa generó un clima de tensión dentro de la comunidad universitaria, tanto entre docentes como entre estudiantes, y derivó en un paro indefinido de labores, debido a la toma de instalaciones por parte de un grupo de alumnos. Razones más, razones menos, esta situación duró hasta principios de marzo, cuando fueron devueltas las instalaciones solo para que, hacia el 20 de ese mismo mes, la Secretaría de Educación Pública determinara que las clases presenciales fueran suspendidas por la contingencia sanitaria provocada por el Covid-19.

Estos sucesos son rememorados para dibujar el contexto cotidiano que desde marzo ha vivido toda la comunidad universitaria de la BUAP y cada una de sus unidades académicas. Así, esta investigación se relata en términos de una situación atípica de ningún modo prevista, por lo que los procesos, los momentos y los instrumentos fueron adaptados a estas nuevas circunstancias.

4.3.1 Recolección de datos

Para la recolección de datos habrá que distinguir dos grandes y deferidos momentos: la recolección estadística de información de la planta docente y de su muestra (tales como datos sociodemográficos, condiciones laborales de trabajo o estadística institucional de la muestra) y la evaluación a través de los diversos instrumentos presentados más adelante.

Y es que el acceso y manejo de la primera parte, la recolección de datos sociodemográficos y administrativos de la población y de la muestra, merece una atención particular por la naturaleza de esta y la de sus fuentes. En primer lugar, como se ha podido ver en las tablas 15 y 16, se ha cuidado la presentación anónima de esta información por ser personal, pues muchos de sus datos no se encuentran disponibles para el acceso y uso público. Así, en esta primera parte de la investigación, que comenzó a finales del febrero y

duró hasta mediados de noviembre del 2020, la recolección de datos tuvo como antecedente una petición formal, por oficio, de información y su correspondiente autorización por parte de las autoridades competentes. De modo que se han enviado diferentes oficios, tales como:

- Oficio de autorización al director de la Unidad Académica
- Oficio de solicitud de información a la responsable del Programa Institucional de Evaluación Académica, PIEVA
- Oficio de solicitud de autorización de uso de información a la responsable de la Coordinación de Planeación de la Facultad de Psicología
- Consentimiento informado a los docentes que participaron en la investigación

Esta información se organizó y se presentó ya en la primera parte de este capítulo. Todo este trabajo se realizó a distancia y de modo virtual. En todos los datos se estableció como criterio un corte temporal de un año (el 2020) por ser este el momento en el que se evaluó la muestra, excepto por la actividad de investigación, pues esta es una que requiere mucho más tiempo para poder establecer un cierto nivel de actividad, por lo que se hizo tan extensiva como dos años, para abarcar datos suficiente tiempo para la consideración de publicaciones u otros tipos de participaciones; asimismo, del informe de PIEVA, cuya solicitud se realizó a principios del año, por lo que solo se había procesado la información del 2019.

La segunda parte consistió en la evaluación de las variables en los sujetos de la muestra. Se dispuso un proceso de contacto y evaluación durante el periodo de otoño 2020:

1. Se contactó a los docentes por teléfono y se les planteó el proyecto
2. Una vez que los profesores estuvieron al tanto de la investigación, estos fueron informados nuevamente por correo electrónico. Asimismo, se les hizo llegar la documentación informativa y relevante (los enlaces web a los instrumentos para los estudiantes y para los profesores, la carta informativa y de agradecimiento por su participación, el consentimiento informado y el oficio de autorización de la Dirección de la Facultad para esta investigación)
3. Se coordinó con los docentes, por medio de servicios de mensajería móvil, la fecha de contacto virtual para los diversos grupos o cursos en línea que los maestros tenían en el periodo de otoño 2020. La propuesta de contacto implicaba una hora y un tiempo de contacto con los estudiantes, una plataforma de comunicación virtual, un enlace a la sala virtual y un discurso de presentación y agradecimiento al grupo, así como un chat para el intercambio de los hipervínculos para el acceso de los estudiantes a los instrumentos virtuales

4. Dada la fecha y hora acordada con el profesor participante en turno, se presentó y trabajó con los estudiantes con la presencia del profesor, tal y como se había acordado, según el punto 3 de estas viñetas
5. No para todos los profesores fue posible trabajar de manera sincrónica, por lo que algunos de ellos, en un soporte genuino a este trabajo, platicaron con sus estudiantes y facilitaron los enlaces virtuales para su evaluación por parte del grupo
6. Como en el correo electrónico de contacto con los profesores ya se había facilitado el enlace para el instrumento de los docentes, algunos profesores respondieron, a la par que sus grupos, el instrumento correspondiente. Con otros profesores fue necesario hacer un segundo contacto de recordatorio para invitarlos a responder el instrumento de la tesis. Este fue el momento final de trabajo con los docentes de la Facultad y el programa de psicología de la BUAP.

Esta recolección de datos supone un corte temporal hasta noviembre de 2020, justo el momento previo a las evaluaciones finales (que pudieran sesgar la opinión de los estudiantes respecto del profesor) pero con un recorrido en el programa de la asignatura que ya les permitiera conocer con suficiente criterio al profesor del curso. Como se mencionó, algunos de los docentes respondieron a la par de los estudiantes el instrumento dirigido a ellos; aquellos que no lo hicieron así, concluyeron su participación en la investigación durante la primera semana de diciembre de 2020. De este modo, todo el trabajo de campo se llevó a cabo desde febrero y hasta diciembre de 2020.

4.3.2 Tratamiento de los datos

Ya que esta investigación se maneja como exploratoria, pero con una hipótesis correlacional, los análisis de los datos serán cuantificados para el análisis de correlación. Por ello, las variables en esta investigación se estructuran de la siguiente forma (tabla 17 y 18):

Tabla 17. Operacionalización del desempeño docente

Desempeño docente		
<i>Análisis IDE (Estilo de enseñanza)</i>	<i>Datos institucionales</i>	<i>PIEVA</i>
Subcomponentes o dimensiones de los constructos		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Teoría Conductista ○ Teoría Cognitivo social ○ Teoría del PI¹ ○ Teoría Constructivista 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Docencia ○ Investigación ○ Gestión general 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Planificador ○ Mediador ○ Resultados de aprendizaje ○ Ejes transversales

- Cumplimiento institucional
- Material didáctico

Nota: ¹ PI: Procesamiento de la información. Tabla de elaboración propia.

Tabla 18. Operacionalización de la habilidad interpersonal

Habilidad interpersonal	
<i>Análisis IDE (Interacción virtual)</i>	<i>Inventario de asertividad: Gambrell y Richey-II</i>
Subcomponentes o dimensiones de los constructos	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Componentes no verbales ○ Componentes paralingüísticos ○ Componentes verbales 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Expresión de sentimientos positivos y negativos ○ Iniciar, mantener y terminar conversaciones ○ Pedir favores y hacer peticiones ○ Capacidad para decir <i>No</i>

Nota: Tabla de elaboración propia.

Hay cinco categorías generales que poseen a su vez subcomponentes o subdimensiones, cada una de las cuales puede obtenerse un valor de tipo escalar (excepto del comentario abierto, en PIEVA, el cual sería un valor de tipo nominal) los cuales pueden analizarse estadísticamente, pues son valores de intervalo (es decir, las diferencias entre los valores tienen un significado). Los instrumentos para cada una de estas variables son descritos en la siguiente sección. Para los datos particulares de cada subcomponente o subdimensión se obtienen medias para su análisis final.

Al respecto, de acuerdo con Landero y González (2014), los análisis estadísticos descriptivos para variables de tipo escalar son: tablas y polígonos de frecuencia, histograma, media, mediana, moda, rango, desviación típica, varianza y coeficiente de variabilidad. Para la prueba estadística de correlación, el *coeficiente correlación de Spearman* (r_s) es el análisis adecuado, pues:

Evalúa la relación monótona entre dos variables continuas u ordinales. En una relación monótona, las variables tienden a cambiar al mismo tiempo, pero no necesariamente a un ritmo constante. El coeficiente de correlación de Spearman se basa en los valores jerarquizados de cada variable (Soporte técnico Minitab 18, 2020, Entrada en sitio web, sección: Correlación del orden de los rangos de Spearman).

Además del coeficiente de correlación de Spearman, no se descartan otros análisis por pruebas de hipótesis, en caso de hallar correlaciones importantes. En este sentido, una correlación se interpreta de la siguiente manera:

Tabla 19. Valores e interpretación del coeficiente de Spearman

Valor de r	Interpretación	Valor de r	Interpretación	Valor de r	Interpretación
-1	Correlación negativa perfecta	1	Perfecta	[0.76 – 1]	Correlación, de fuerte a perfecta
-0.5	Correlación negativa moderada	[0.9 - 1]	Excelente	[0.51 – 0.75]	Correlación, de moderada a fuerte
0.0	Correlación nula	[0.8 - 0.9]	Buena	[0.26 – 0.50]	Correlación débil
0.5	Correlación positiva moderada	[0.5 - 0.8]	Regular	[0 – 0.25]	Correlación, de nula a escasa
1	Correlación positiva perfecta	< 0.5	Mala	[0.76 – 1]	Correlación, de fuerte a perfecta

Nota: tabla adaptada de “La relación entre dos variables según la escala de medición con SPSS”, por M. Reguant-Álvarez, R. Vilà-Baños y M. Torrado-Fonseca, 2018, *Revista d’Innoació i Recerca en Educació*, 1(2), p. 55.

Con base en los valores obtenidos de los análisis correlacionales, se podrá aceptar o refutar una posible asociación.

4.4 Instrumentos de evaluación

4.4.1 Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey-II

El inventario de asertividad de Gambrill y Richey-II es un instrumento desarrollado en 1975. Se conforma por las subescalas de *Grado de incomodidad (GI)* y de *Probabilidad de respuesta (PR)*, y cada una con 40 reactivos. De acuerdo con Castaños, Reyes, Rivera y Díaz (2011): la prueba abarca una diversidad de situaciones interpersonales, además de que considera las relaciones de naturaleza emocional con la de una consecuente manifestación conductual. En palabras de los propios autores: “los reactivos presentan situaciones de interacción con extraños, amigos, compañeros de trabajo y personas íntimamente relacionadas” (p. 34).

Precisamente, Castaños et al. (2011) desarrollaron una adaptación de dicho inventario para la aplicación y evaluación de la población mexicana. Las propiedades psicométricas de esta adaptación son las siguientes:

- Alfa de *Chronbach* para confiabilidad general del instrumento: **0.93 (alto)**
- Alfa de *Chronbach* para la subescala *Grado de incomodidad*: **0.91 (alto)**
- Alfa de *Chronbach* de subescala *Probabilidad de respuesta*: **0.89 (alto)**
- En términos de validez, los factores del instrumento obtuvieron valores *eigen* iguales o mayores a uno y los reactivos alcanzaron un peso factorial igual o mayor a 0.40, lo que

permite afirmar que el instrumento es válido para el constructo de asertividad (Castaños et al., 2011).

Las dos subescalas tienen, a su vez, ocho factores (tablas 20 y 21).

Tabla 20. Subescala *Grado de Incomodidad (GI)*

	Factor	N	Reactivo
F1	Manejar situaciones de servicio	9	Llamarle la atención al vendedor de una tienda cuando usted ha estado esperando a que lo atiendan y atiende primero a una persona que llegó después de usted.
		23	Reclamar un servicio por el cual usted ha esperado sin ser atendido, por ejemplo en un restaurante.
		24	Discutir abiertamente con una persona que critica su conducta.
		25	Devolver productos defectuosos, por ejemplo en una tienda o restaurante.
F2	Confrontación	18	Discutir abiertamente con una persona a la que respeta cuando no está de acuerdo con su punto de vista.
		19	Admitir confusión acerca de un punto en discusión y solicitar aclaración.
		26	Expresar una opinión contraria a la de la persona con la que usted está hablando.
		32	Decirle a una persona importante para usted que no tiene razón cuando le hace un reclamo injusto.
		38	Continuar la conversación con alguien que está en desacuerdo con usted.
F3	Admitir deficiencias personales	3	Admitir que tienen una dificultad y que necesita ayuda.
		4	Resistir a la tentación de comprar algo en oferta.
		5	Pedir una disculpa.
		7	Admitir que tiene miedo y pedir comprensión.
		10	Aceptar que no sabe sobre algún tema.
F4	Manejar situaciones molestas	14	Pedir una crítica constructiva.
		33	Renunciar a su trabajo o a algo muy importante para usted.
		34	Resistir la presión de alguien que quiere hacerlo enojarse.
		35	Discutir abiertamente con una persona que critica su trabajo.
		36	Llamar la atención a una persona a la que usted le ha prestado alguna cosa, como un libro, y esta persona ha tardado en devolvérsela.
F5	Involucrarse en conversaciones agradables	2	Halagar a un amigo(a).
		16	Halagar a una persona con la cual está usted involucrado(a) sentimentalmente o interesado(a) en él/ella.
		17	Solicitar una reunión.
		29	Aceptar una cita romántica.
		30	Contarle a alguien que a usted le ha ido muy bien.
		37	Recibir halagos.
F6		1	Decirle a alguien que le pide su coche que no puede prestárselo.

	Rechazar peticiones	6	Rechazar la petición de alguien para tener una reunión o cita.
		11	Negarse a prestar dinero.
		12	Hacer preguntas personales.
		13	Cortar la plática con un amigo que habla mucho.
F7	Dar retroalimentación negativa	8	Decirle a una persona, con quien está íntimamente relacionado(a), que a usted le molesta algo que dice o hace.
		28	Decirle a una persona que siente que ha sido injusta con usted.
		39	Decirle a un compañero(a) de trabajo que algo que dice o hace le molesta a usted.
F8	Iniciar interacciones	15	Iniciar una conversación con un extraño.
		20	Acudir a situaciones sociales con nuevas amistades y extraños.
		21	Preguntar a alguien si usted lo ha ofendido.
NC	NC	40	Pedirle a una persona que lo está molestando ante otras personas que deje de hacerlo.
SF	S.F.	27	Resistir proposiciones sexuales cuando usted no está interesado(a).
SF	S.F.	31	Resistir la presión de alguien que insiste en que usted tome bebidas alcohólicas.

Nota: tabla de elaboración propia, adaptada de “Estandarización del Inventario de Asertividad de Gambrell y Richey-II”, por S. Castaños, I. Reyes, S. Rivera y Díaz, 2010, *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 1(29). Disponible en: <https://www.aidep.org/es/node/331>

Tabla 21. Subescala Probabilidad de Respuesta (PR)

N	Reactivo	Factor
19	Admitir confusión acerca de un punto en discusión y solicitar aclaración.	Admitir deficiencias personales F1
3	Admitir que tienen una dificultad y que necesita ayuda.	
5	Pedir una disculpa.	
7	Admitir que tiene miedo y pedir comprensión.	
10	Aceptar que no sabe sobre algún tema.	
14	Pedir una crítica constructiva.	
24	Discutir abiertamente con una persona que critica su conducta.	Confrontación F2
18	Discutir abiertamente con una persona a la que respeta cuando no está de acuerdo con su punto de vista.	
26	Expresar una opinión contraria a la de la persona con la que usted está hablando.	
38	Continuar la conversación con alguien que está en desacuerdo con usted.	
35	Discutir abiertamente con una persona que critica su trabajo.	
9	Llevarle la atención al vendedor de una tienda cuando usted ha estado esperando a que lo atiendan y atiende primero a una persona que llegó después de usted.	Manejar situaciones de servicio F3
23	Reclamar un servicio por el cual usted ha esperado sin ser atendido, por ejemplo en un restaurante.	
25	Devolver productos defectuosos, por ejemplo en una tienda o restaurante.	

36	Llamar la atención a una persona a la que usted le ha prestado alguna cosa, como un libro, y esta persona ha tardado en devolvérsela.		
2	Halagar a un amigo(a).	Involucrarse en conversaciones agradables	F4
16	Halagar a una persona con la cual está usted involucrado(a) sentimentalmente o interesado(a) en él/ella.		
17	Solicitar una reunión.		
29	Aceptar una cita romántica.		
30	Contarle a alguien que a usted le ha ido muy bien.		
37	Recibir halagos.		
32	Decirle a una persona importante para usted que no tiene razón cuando le hace un reclamo injusto.	Dar retroalimentación negativa	F5
8	Decirle a una persona, con quien está íntimamente relacionado(a), que a usted le molesta algo que dice o hace.		
28	Decirle a una persona que siente que ha sido injusta con usted.		
39	Decirle a un compañero(a) de trabajo que algo que dice o hace le molesta a usted.		
40	Pedirle a una persona que lo está molestando ante otras personas que deje de hacerlo.	Iniciar interacciones	F6
15	Iniciar una conversación con un extraño.		
20	Acudir a situaciones sociales con nuevas amistades y extraños.		
21	Preguntar a alguien si usted lo ha ofendido.	Rechazar peticiones	F7
33	Renunciar a su trabajo o a algo muy importante para usted.		
6	Rechazar la petición de alguien para tener una reunión o cita.		
11	Negarse a prestar dinero.		
12	Hacer preguntas personales.		
13	Cortar la plática con un amigo que habla mucho.	Resistir a la presión de otras personas	F8
34	Resistir la presión de alguien que quiere hacerlo enojar.		
27	Resistir proposiciones sexuales cuando usted no está interesado(a).		
31	Resistir la presión de alguien que insiste en que usted tome bebidas alcohólicas.		
4	Resistir a la tentación de comprar algo en oferta.	S.F.	
1	Decirle a alguien que le pide su coche que no puede prestárselo.	S.F.	

Nota: tabla de elaboración propia, adaptada de "Estandarización del Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey-II", por S. Castaños, I. Reyes, S. Rivera y Díaz, 2010, *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 1(29). Disponible en: <https://www.aidep.org/es/node/331>

Los subfactores que conforman al instrumento, como se ha visto en las tablas 20 y 21, son nueve y están organizadas en cuatro grandes (tabla 22). Estos son congruentes con los aspectos de la asertividad como: defender y expresar emociones y opiniones propias, con formas adecuadas y de modo oportuno, y de tal suerte que no se vulneren los derechos, ni propios ni ajenos.

Tabla 22. Factores del Inventario de asertividad Gambрил y Richey-II

Expresión de sentimientos positivos y negativos	Iniciar, mantener y terminar conversaciones	Pedir favores y hacer peticiones	Capacidad para decir No
<ul style="list-style-type: none"> ○ Involucrarse en conversaciones agradables ○ Confrontación ○ Dar retroalimentación negativa ○ Manejar situaciones de servicio ○ Manejar una situación molesta 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Iniciar conversaciones 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Admitir deficiencias personales 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Resistir la presión de otras personas ○ Rechazar peticiones

Nota: tabla de elaboración propia, adaptada de “Estandarización del Inventario de Asertividad de Gambрил y Richey-II”, por S. Castaños, I. Reyes, S. Rivera y Díaz, 2010, *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 1(29). Disponible en: <https://www.aidep.org/es/node/331>

Este instrumento, como una evaluación de auto reporte, fue adaptado para una versión virtual, dadas las condiciones de la contingencia sanitaria; el instrumento se reelaboró con las herramientas de *Forms* de *Microsoft Office 365*. La versión virtual está disponible en el sitio: <https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=x8fjOIHq3kaVQBL0EQ6sm7VUUVLAEaZJCrknJ22S4Y3xUMUJFNtLN0ICUkE2Qk1MVUQyRIVVRENQNC4u> .

La estructura es la siguiente: después del saludo inicial y la explicación al instrumento, se presentan las instrucciones para su autoaplicación en las dos partes ya mencionadas, la GI primero y la de PR posteriormente. En su adaptación a la población mexicana, la primera parte quedó con 39 reactivos y la segunda con 38, siendo en total 77 reactivos. Finalmente, como cierre del inventario, se solicitan datos de identificación y la fecha de nacimiento del docente.

De modo concreto, las instrucciones para la parte GI son: “*Indique su grado de incomodidad o ansiedad en cada situación de la lista*”, de una escala que pasa por *Nada, Un poco, Regular, Mucho, Demasiado*.

Para la parte PR, las instrucciones son: “*Ahora indique la probabilidad de que usted actúe así, si realmente se le presentara una situación como las anteriores. Por ejemplo, si rara vez pide una disculpa, usted seleccionará en la prueba: "Rara vez lo haría" como su respuesta*”, con una escala de respuesta de: *Siempre lo haría, Usualmente lo haría, Lo haría la mitad de las veces, Rara vez lo haría, Nunca lo haría*, tanto en la sección de GI, como en la de PR, y en el orden en que se han presentado aquí.

Las respuestas se ponderan del 1 a 5, tanto para la subescala de GI como para PR, donde “Nada” o “Siempre lo haría” tiene como valor 1 y partir de las cuales se ponderan el

resto de las respuestas, de modo que la prueba se califica obteniendo dos puntajes, uno para GI y otro para PR; el criterio es obtener un puntaje bajo en las dos subescalas para determinar características de asertividad en el sujeto. Sumando todos los valores de las respuestas facilitadas, los puntajes cercanos a 77 (puntaje mínimo) son asociados a cualidades de baja asertividad.

A falta de parámetros de la asertividad en la población mexicana, los resultados aquí obtenidos se analizan en su propia distribución estadística, con la consideración hecha ya por Castaños et al. (2011) de que la población mexicana se caracteriza por una inhabilidad para enfrentar sus propias situaciones interpersonales y asumir estilos pasivos de confrontación.

4.4.2 Análisis IDE: Interacción docente-estudiante

A diferencia del inventario de asertividad, el Análisis IDE: interacción docente-estudiante es una propuesta propia que unifica en un solo formato dos instrumentos diferentes, pero que tienen como denominador común la evaluación del docente desde la perspectiva de estudiante. Se presenta la segunda parte del instrumento primero porque trata sobre la comunicación y esta, junto con la asertividad, completan la variable de habilidad interpersonal.

La segunda parte del *Análisis IDE* es un instrumento que evalúa la capacidad de comunicación del docente. Este instrumento está basado en la escala de observación que Bueno y Garrido (2015) sugieren, que, a su vez, está basado en el sistema de evaluación conductual de la habilidad social de Caballo (2007). Por esta razón, se dice que se evalúa la capacidad interpersonal, entendida como la simple interacción de un individuo en un contexto social, pues la teoría sobre habilidades sociales no se puede equiparar completamente con la asertividad, además de que, por la teoría revisada, la comunicación es una base necesaria de la interacción y esta adaptación del instrumento de Caballo evalúa dicha función. En el sistema de evaluación conductual de Caballo (2007) se elige un número correspondiente al mostrado por el sujeto en función del nivel que éste muestre en aspectos de la comunicación como: *paralingüísticos*, *no verbales* y *verbales*. Estos se adaptaron para su evaluación virtual, y se denominó *Interacción virtual* (tabla 23).

Tabla 23. Análisis conductual de habilidades sociales (Caballo, 2007)

COMPONENTES NO VERBALES (7 reactivos)	
<i>Estructura original</i>	<i>Adaptación al formato virtual</i>
A. EXPRESIÓN FACIAL	1. Normalmente, durante las clases, la expresión facial del profesor es:
1. Cara muy desagradable. Expresiones negativas muy frecuentes.	Completamente desagradable

2. Cara desagradable. Algunas expresiones negativas.	Desagradable
3. Cara normal. Apenas si se observan expresiones negativas.	Ni desagradable ni agradable
4. Cara agradable. Algunas expresiones positivas.	Agradable
5. Cara muy agradable. Frecuentes expresiones positivas.	Completamente agradable
B. MIRADA	2. Normalmente, durante las clases virtuales, la mirada del profesor es:
1. Mira muy poco. Impresión negativa. Mira continuamente. Muy desagradable.	Inexistente o perdida frente a la pantalla o sus apuntes.
2. Mira muy poco. Impresión algo negativa. Mira en exceso. Desagradable.	Poca o generalmente no mira a la cámara sino la pantalla o sus apuntes.
3. Frecuencia y patrón de mirada normales.	Ocasional, mira a la cámara pero le importa más su discurso.
4. Frecuencia y patrón de mirada buenos. Agradable.	Frecuente, de forma regular mira a la cámara y a los alumnos.
5. Frecuencia y patrón de mirada muy buenos. Muy agradable.	Siempre mira a los alumnos por la cámara y difícilmente descuida su atención del grupo.
C. SONRISAS	3. Normalmente, durante las clases, la sonrisa del profesor es:
1. Sonrisas totalmente ausentes. Impresión muy negativa. Sonrisas continuas. Muy desagradable.	Ausente totalmente, el profesor es siempre serio tanto que da la impresión de estar enojado.
2. Sonrisas poco frecuentes. Impresión algo desagradable. Sonrisas excesivas frecuentes. Desagradables.	Muy rara, el profesor es casi siempre serio y a veces parece enojado.
3. Patrón y frecuencia de sonrisas normales.	Esporádica, el profesor en general es serio pero no enojado.
4. Patrón y frecuencia de sonrisas buenos. Agradable.	Muy común, el profesor da la impresión de estar contento.
5. Patrón y frecuencia de sonrisas muy buenos. Muy agradable.	Siempre, el profesor da la impresión de estar siempre contento y de muy buen humor.
D. POSTURAS Y E. ORIENTACIÓN	ELIMINADAS
F. DISTANCIA/CONTACTO FÍSICO	4. Normalmente, durante las clases, la cámara del profesor está:
1. Distancia excesiva. Impresión de distanciamiento total.	Siempre está apagada.
2. Distancia extremadamente próxima e íntima. Muy desagradable.	Rara vez está encendida.
3. Distancia algo exagerada. Impresión de cierto distanciamiento.	A ratos la enciende y a ratos apaga.
4. Distancia próxima para una interacción casual. Desagradable.	Frecuentemente tiene encendida la cámara.
5. Distancia normal. Ni agradable ni desagradable.	Siempre tiene encendida la cámara.
Distancia oportuna. Impresión Agradable. / Distancia excelente. Buena impresión. Muy agradable.	[Sin traslación]
G. GESTOS	5. Normalmente, durante las clases virtuales, los gestos que el profesor hace hacia el grupo son:
1. No hace ningún gesto. Manos inmóviles. Impresión muy negativa.	No hace ningún gesto, todo su cuerpo permanece inmóvil.
2. Algunos gestos pero escasos. Impresión negativa.	Algunos gestos pero generalmente son escasos.
3. Frecuencia y patrón de gestos normales.	Hace gestos aunque repetidos o poco diversos.
4. Buena frecuencia y distribución de los gestos. Impresión positiva.	Hace gestos que generalmente acompañan su discurso.
5. Muy buena frecuencia y distribución de gestos. Impresión positiva.	Hace muchos gestos, con y sin sintonía con el discurso que ofrece.
H. APARIENCIA PERSONAL	6. Normalmente, durante las clases virtuales, la apariencia del profesor es:
1. Muy desaliñado. Apariencia muy desagradable y sin ningún atractivo.	Muy desaliñada, tal que genera rechazo.
2. Algo desaliñado. Apariencia algo desagradable y poco atractiva.	Desaliñada y poco atractiva.
3. Apariencia normal.	De apariencia normal, no me llama la atención ni positiva ni negativamente.
4. Buena apariencia. Agradable y atractiva.	Buena y bastante agradable.
5. Muy buena apariencia. Muy agradable y atractiva.	Muy buena, tal que genera mucho agrado.
I. OPORTUNIDAD DE REFORZAMIENTO.	7. Normalmente, cuando los alumnos participan en la clase virtual, el profesor:

1. No refuerza nunca, o bien sus reforzamientos están siempre fuera de lugar.	No refuerza nunca la participación, ésta pasa desapercibida.
2. Refuerza muy poco, o bien sus reforzamientos están frecuentemente fuera de lugar.	Refuerza muy poco la participación, ésta probablemente pasará desapercibida.
3. Reforzamiento normal.	Refuerza esporádicamente la participación, en ocasiones pasa desapercibida para el alumno.
4. Reforzamiento bueno, o bien sus reforzamientos encuentran frecuentemente el momento oportuno.	Refuerza regularmente la participación, de modo que no pasa desapercibida para el alumno.
5. Reforzamientos muy bueno, o bien sus reforzamientos encuentran siempre el momento oportuno.	Siempre refuerza la participación y nunca pasa desapercibida para el alumno.
COMPONENTES PARALINGÜÍSTICOS (7 reactivos)	
A. VOLUMEN	8. Normalmente, durante las clases en línea, la voz del profesor:
1. No se le oye. Volumen excesivamente bajo. Impresión muy negativa.	No se le oye, su volumen de voz es excesivamente bajo. Tengo que subir todo el volumen de las bocinas.
2. Volumen extremadamente alto (casi llega al grito). Muy desagradable	Se le oye ligeramente, su volumen de voz es bajo. Hay que subir el volumen de las bocinas.
3. Se le oye ligeramente. Vo baja. Impresión algo negativa.	Se le oye normal, su voz es audible. No hay necesidad de subir o bajar el volumen de las bocinas.
4. Volumen demasiado alto. Desagradable.	Se le oye bastante bien, su volumen de voz es potente. Quizás haya que bajar un poco el volumen de las bocinas.
5. Voz normal. pasable.	Se le oye fuerte, su volumen de voz es fuerte, tanto que hay que bajar el volumen de las bocinas.
6. Volumen de voz bastante adecuado. Impresión positiva.	[Sin traslación]
B. ENTONACIÓN	9. Normalmente, durante las clases en línea, la entonación de la voz del profesor es:
1. Nada expresiva, monótona, aburrida. Muy desagradable.	Nada expresiva. Es monótona y desagradable.
2. Poco expresiva, ligeramente monótona. Desagradable.	Poco expresiva. Es generalmente monótona.
3. Entonación normal, pasable.	Expresión normal. A veces es monótona, a veces es animada.
4. Buena entonación, voz interesante, viva. Agradable.	Buena expresión. Es generalmente animada.
5. Muy buena entonación, muy animada y expresiva. Muy agradable.	Muy buena expresión. Es animada y agradable.
C. TIMBRE	10. Normalmente, durante las clases en línea, el timbre de la voz del profesor es:
1. Muy desagradable, muy agudo o muy grave. Impresión de negativo.	Aguda y desagradable
2. Algo desagradable, agudo o grave de forma negativa.	Algo aguda
3. Timbre normal, ni agradable ni desagradable.	Normal, ni aguda ni grave
4. Timbre agradable. Impresión positiva.	Algo grave
5. Timbre muy agradable. Impresión muy positiva.	Grave y desagradable
D. FLUIDEZ	11. Normalmente, durante las clases en línea, la fluidez del discurso del profesor es:
1. Muchas perturbaciones o muchas pausas embarazosas. Muy desagradable.	Con muchas perturbaciones o muchas pausas.
2. Frecuentes perturbaciones o pausas embarazosas. Desagradable.	Con perturbaciones frecuentes o constantes pausas.
3. Pausas y perturbaciones normales. No da impresión negativa.	Perturbaciones y pausas normales o necesarias.
4. Sin apenas perturbaciones y pausas embarazosas. Agradable.	Apenas se aprecian perturbaciones o algunas pausas.
5. Sin perturbaciones ni pausas embarazosas. Muy agradable.	Sin perturbaciones y sin pausas.

E. VELOCIDAD	12. Normalmente, durante las clases, la velocidad del discurso del profesor es:
1. Habla extremadamente deprisa. No se le entiende nada.	Muy lento, el profesor habla excesivamente despacio.
2. Habla extremadamente despacio. Muy desagradable.	Lento, el profesor habla despacio.
3. Habla bastante deprisa. A veces no se le entiende.	Normal, el profesor no habla ni despacio ni rápido.
4. Habla bastante despacio. Desagradable.	Rápido, el profesor habla deprisa.
5. Velocidad normal. Se le entiende generalmente.	Muy rápido, el profesor habla excesivamente deprisa.
Velocidad de habla bastante apropiada. Agradable. / Velocidad de habla muy apropiada. Muy agradable.	[Sin traslación]
F. CLARIDAD	13. Normalmente, durante las clases, la claridad de las palabras del profesor es:
1. No pronuncia ninguna palabra o frase con claridad. Muy negativo.	Nada claro, no pronuncia ninguna palabra con claridad suficiente.
2. Articulación excesiva de las palabras. Muy desagradable.	Parcialmente claro, pues pronuncia mal algunas palabras.
3. Pronuncia con claridad sólo algunas palabras o frases. Negativo.	Claro, aunque en ocasiones se enreda con algunas palabras.
4. Demasiada articulación de las palabras. Desagradable.	Bastante claro, pues siempre pronuncia las palabras bien.
5. Claridad de pronunciación normal.	Totalmente claro, pues la totalidad de las palabras las pronuncia bien.
Pronuncia las palabras claramente. Agradable. / Pronuncia las palabras muy claramente. Muy agradable.	[Sin traslación]
G. TIEMPO DE HABLA	14. Normalmente, durante las clases, la participación entre el profesor y los estudiantes se alterna:
1. Apenas habla. Grandes periodos de silencio. Impresión muy negativa.	Completamente desigual, el profesor habla durante toda la clase.
2. Habla continuamente, sin darle ninguna oportunidad a la otra persona. Muy desagradable.	Parcialmente desigual, el profesor habla casi toda la clase.
3. Habla poco frecuentemente. Impresión negativa.	Equitativamente, el profesor y los alumnos participan por igual en la clase.
4. Habla en exceso. Desagradable.	Parcialmente desigual, los alumnos hablan casi toda la clase.
5. Tiempo de habla normal. Ni agradable ni desagradable.	Completamente desigual, los alumnos hablan durante toda la clase.
Buena duración del habla. Agradable. / Muy buena duración del habla. Muy agradable.	[Sin traslación]
COMPONENTES VERBALES (5 reactivos)	
A. CONTENIDO	15. Normalmente, lo que dice el profesor en una clase virtual es:
1. Muy poco interesante, aburrido, muy poco variado. Impresión muy negativa.	Muy enredado. Las ideas son inconexas para la comprensión del discurso.
2. Poco interesante, ligeramente aburrido, poco variado. Impresión algo negativa.	Enredado. Las ideas son confusas y parecen inconexas para el discurso.
3. Contenido normal, cierta variación.	Normalmente claro. El discurso organiza bien las ideas sobre el tema de la clase.
4. Contenido interesante, animado, variado. Agradable.	Bastante claro. Además, el discurso ayuda entender mejor lo que ya sabe.
5. Contenido muy interesante, muy animado, variado. Muy agradable.	Muy claro. Con el discurso entiendo lo que se dice, comprendo lo que ya sé y aprendo algo nuevo.
B. HUMOR	16. Normalmente, el discurso del profesor en una clase virtual es:
1. Contenido muy serio y sin humor. Impresión muy negativa.	Siempre muy serio. No hay nada de humor.
2. Contenido serio y con muy poco humor. Impresión negativa.	Bastante serio. Los chistes provienen de los estudiantes.
3. Contenido de humor normal.	Un discurso tanto serio como también divertido, a partes iguales.
4. Contenido de humor bueno. Agradable.	Muy poco serio. Los chistes provienen del profesor.
5. Contenido de humor muy bueno. Muy agradable.	Nada serio. El discurso siempre es un chiste. La clase es todo humor.
C. ATENCIÓN PERSONAL	17. Normalmente, durante una clase virtual, la atención individual del profesor a un alumno es:

1. Nunca se interesa por la otra persona, ni le hace preguntas sobre ella. Impresión muy negativa.	Nunca se interesa por una persona, ni hace preguntas individuales.
2. Apenas se interesa por la otra persona, pocas preguntas. Impresión negativa.	Apenas se interesa por otra persona y hace pocas preguntas individuales.
3. Interés normal por la otra persona.	Se interesa de modo normal, con una interacción de preguntas y respuestas.
4. Buen interés por la otra persona, con un número adecuado de preguntas sobre ella. Impresión positiva.	Mucho interés por las personas, de modo individual, con algunas interferencias para la clase.
5. Muy buen interés por la otra persona, con un número muy adecuado de preguntas. Impresión positiva.	Mucho interés por las personas, con interrupciones a la clase y atención particular por algunos alumnos.
D. PREGUNTAS	18. Normalmente, durante una clase virtual, el número de preguntas que hace el profesor es:
1. Nunca hace preguntas. Impresión muy negativa.	Nunca hace preguntas.
2. Hace preguntas continuamente. Muy desagradable.	Hace pocas preguntas.
3. Hace pocas preguntas. Desagradable.	Hace preguntas con una frecuencia normal.
4. Hace preguntas en exceso. Desagradable.	Hace bastantes preguntas.
5. Patrón de preguntas normal. Ni agradable ni desagradable.	Hace preguntas en exceso.
Preguntas variadas y adecuadas. Agradable. / Preguntas variadas y muy adecuadas. Muy agradable.	[Sin traslación]
E. RESPUESTAS A PREGUNTAS	19. Normalmente, durante una clase virtual, el profesor responde a las preguntas de modo:
1. Respuestas monosilábicas o muy poco adecuadas. Impresión muy desagradable.	Cortante o con monosílabos (sí y no).
2. Respuestas breves o poco adecuadas. Impresión negativa.	Brevemente y sin muchos detalles.
3. Respuestas normales. Impresión ni positiva ni negativa.	De modo normal, con aspectos o detalles puntuales y necesarios.
4. Respuestas adecuadas y de duración correcta. Impresión positiva.	Bastante detallado, con anécdotas y comentarios que pueden llevar a otros temas.
5. Respuestas muy adecuadas y de duración correcta. Impresión muy positiva.	Respuestas muy largas, sin mucha claridad o con bastante distancia temática.

Nota: Adaptado de *Relaciones interpersonales en la escuela*, (pp. 123-126), M. R. Bueno y M. A. Garrido, 2015, Madrid: Pirámide.

La adaptación del instrumento sigue un diseño de escala Likert, donde por cada reactivo se proponen cinco opciones de respuesta. Para su adaptación en línea, la proposición de cada reactivo reitera la modalidad de trabajo que se llevó durante estos meses de contingencia sanitaria. La ponderación de las categorías es idéntica a la del instrumento original: los valores van del uno al cinco por cada reactivo y se obtiene un puntaje final en cada categoría, de modo que hay tres puntajes totales respecto de cada una de estas. Asimismo, de modo complementario, se crearon tres reactivos más para la evaluación directa sobre la opinión de los alumnos respecto de cada una de las categorías propuesta (tabla 24).

Tabla 24. Reactivos generales complementarios al instrumento de Caballo (2007)

GENERAL A		COMPONENTES NO VERBALES		
De modo general, califica la expresión corporal (del cuerpo y el rostro) del profesor como:				
<i>Completamente negativa</i>	<i>Negativa</i>	<i>Indiferente</i>	<i>Positiva</i>	<i>Completamente positiva</i>

GENERAL B		COMPONENTES PARALINGÜÍSTICOS		
De modo general, tu percepción de la comunicación del profesor es:				
<i>Completamente negativa</i>	<i>Negativa</i>	<i>Indiferente</i>	<i>Positiva</i>	<i>Completamente positiva</i>
GENERAL C		COMPONENTES VERBALES		
De modo general, calificas la comunicación verbal del profesor como:				
<i>Desagradable</i>	<i>Desagradable</i>	<i>Normal</i>	<i>Agradable</i>	<i>Muy agradable</i>

Nota: Tabla de elaboración propia.

Los resultados del *Análisis IDE* en su sección *Interacción virtual* sugieren la percepción de los estudiantes en la calidad de la comunicación y la interacción virtual del profesor, donde, a mayor puntuación, mejor percepción de la comunicación establecida durante la sesión virtual.

Todo lo anterior compone la segunda parte del *Análisis IDE: interacción docente-estudiante*. Es el instrumento que complementa la evaluación de la habilidad interpersonal del docente, junto con el inventario de asertividad de Gambrell y Richey-II. Dentro del instrumento digital, la sección sobre comunicación comienza en la sección cuatro denominada *Interacción virtual*. Se conformó por un total de 22 reactivos, desde el reactivo 27 hasta el 48 dentro del instrumento, incluidos los reactivos de evaluación general de cada una de las tres categorías.

Ahora bien, se ha presentado la segunda parte de la prueba porque ésta está relacionada con el constructo de la habilidad interpersonal, de modo que se pudiera comprender la operacionalización completa de la variable habilidad interpersonal. Ahora toca revisar la otra parte del instrumento, y con ello, hablar sobre cómo se evaluará el desempeño docente.

La primera parte del *Instrumento IDE* analiza el estilo de enseñanza del docente. La razón para hablar sobre un estilo de enseñanza se basa en que, para Schunk (2012), el aprendizaje (largamente relacionado con la psicología) deben tener un efecto en la enseñanza, lo cual es el argumento fundamental para trasladar, desde la psicología a la educación formal, los conceptos y las teorías que explican el cambio perdurable en la conducta desde la práctica o la experiencia. Ahora bien, de modo teórico y normativo, al menos para la docencia en la BUAP, se le sugiere al profesor asumir una metodología de trabajo que fundamente su labor pedagógica, didáctica o de enseñanza-aprendizaje. Así, en el MUM, se habla de un método de trabajo constructivista –“como guía para su quehacer se propone un modelo educativo y académico (...) basándose en la teoría constructivista socioparticipativa” (BUAP, 2007, p. 41).

Así, tomando como base la obra de Schunk (2012), *Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa*, y por las propias características del MUM, el *Instrumento IDE: Estilo de enseñanza* aterriza la propuesta teórica de Schunk, con la consideración de que una parte esencial del trabajo docente está en lograr aprendizajes en los estudiantes, razón por la cual, la forma en que el profesor enseña es uno de los vértices imprescindibles de la investigación del desempeño docente: qué metodología, o estilo de enseñanza (por dejar este aspecto como una decisión personal del propio docente), muestran los profesores del programa de Psicología de la BUAP.

La propuesta de Schunk se presenta como un enfoque cognoscitivista del aprendizaje (por ser el aprendizaje una cualidad inherente de la mente), pero no deja de lado aspectos ambientales del aprendizaje (condiciones externas y ajenas al sujeto, como la educación formal). Por ello, sus principales teorías del aprendizaje son: la teoría cognitivo social, la teoría del procesamiento de la información y el constructivismo, todas las cuales conformarían la parte cognoscitivista de su propuesta; además de considerar el conductismo, teoría que explicaría la influencia del contexto. No omite, además, aspectos biológicos y del desarrollo del aprendiz, por ello también aborda a las neurociencias y sugiere su influencia en el proceso de aprendizaje. El instrumento IDE busca trasladar toda esta estructura teórica a un instrumento de evaluación, denominado: *Estilo de enseñanza* (tabla 25).

Tabla 25. Análisis IDE: estilo de enseñanza, estructura final del instrumento

N	Paradigma	Teoría	Base conceptual	Reactivo
1	Conductismo	Conductismo	Cambio conductual	El profesor estableció los objetivos del curso al principio del curso:
2	Conductismo	Conductismo	Cambio conductual	El profesor evaluó mis conocimientos y/o habilidades al principio del curso:
3	Conductismo	Conductismo	Cambio conductual	Los objetivos que estableció el profesor para el curso fueron claros:
4	Conductismo	Conductismo	Cambio conductual	El profesor estableció los criterios de evaluación, tanto del curso como de sus actividades:
5	Conductismo	Conductismo	Formación de hábitos	El profesor ayuda a formar nuevos hábitos de estudio:
6	Conductismo	Conductismo	Condicionamiento emocional	El profesor genera sentimientos positivos y/o agradables en las sesiones de clase:
7	Conductismo	Conductismo	Establecimiento de metas	El profesor nos ayuda a identificar, o medir, el progreso individual hacia los objetivos del curso:
8	Cognoscitismo	Constructivismo	Actividades con movimiento	El profesor hace muy dinámica su clase, con actividades y prácticas profesionales o de campo:
9	Cognoscitismo	Constructivismo	Aprendizaje basado en problemas	El profesor propone proyectos para su clase, que exigen diversos conocimientos y capacidades para su realización:
10	Cognoscitismo	Constructivismo	Imaginería	El profesor recrea escenarios de aprendizaje verdaderamente cercanos a las temáticas estudiadas:

11	Cognoscitivismo	Constructivismo		El profesor permite una clase en la que los estudiantes pueden decidir, de forma plena, la organización y la evaluación del curso:
12	Cognoscitivismo	Constructivismo	Simulaciones de escenarios reales	El profesor implementa juego de roles (role playing) para las sesiones de clase:
13	Cognoscitivismo	Cognitivo social	Autoeficacia	El profesor promueve un trabajo colaborativo entre compañeros más competentes con aquellos menos competentes:
14	Cognoscitivismo	Cognitivo social	Interacciones triádicas	El profesor actúa como un modelo para mostrar las soluciones a casos prácticos de la profesión:
15	Cognoscitivismo	Cognitivo social	Interacciones triádicas	El profesor utiliza los trabajos de otros estudiantes para ayudar a resolver los propios trabajos que deja en el curso:
16	Cognoscitivismo	Cognitivo social	Ejemplos resuletos	El profesor recurre a ejemplos de desempeño de otros estudiantes para corregir o solucionar los casos prácticos de la carrera:
17	Cognoscitivismo	Cognitivo social	Ejemplos resuletos	El profesor recurre a su experiencia para sugerir cómo actuar ante situaciones de la profesión; por ejemplo, en cómo redactar un informe técnico, o en cómo presupuestar un trabajo profesional, etc.:
18	Cognoscitivismo	PI*	Organización de la información	El profesor planea sus sesiones de clase con una introducción (presentación de ideas generales), un desarrollo (explicaciones a profundidad y actividades de clase) y una conclusión (resumen de lo ...
19	Cognoscitivismo	PI*	Relevancia	En la clase, el profesor enfatiza las ideas o los términos centrales, con su voz o dentro de los materiales del curso:
20	Cognoscitivismo	PI*	Olvido, repaso e inferencia	El profesor establece actividades académicas coherentes con la teoría y los temas vistos en clase:
21	Cognoscitivismo	PI*	Olvido, repaso e inferencia	El profesor repasa los temas previos, o los ya vistos, para poder abordar un nuevo tema:
22	Cognoscitivismo	PI*	Organización de la información	El profesor utiliza mapas mentales u otros organizadores gráficos para presentar los temas de clase:
23	Cognoscitivismo	Bases biológicas	Intensidad	El profesor utiliza diversos materiales audiovisuales (imágenes o secuencias de video) para acompañar los temas que se revisan en las sesiones de clase:
24	Cognoscitivismo	Bases biológicas	Elaboración	El profesor contextualiza los temas revisados para hacer más clara su aplicación:
25	Cognoscitivismo	Bases biológicas	Estructuración	El profesor establece, de forma clara, la relación que hay entre los temas revisados en su clase y los temas de otras clases:
26	Cognoscitivismo	Bases biológicas	Relevancia	El profesor enfatiza las ideas principales de las sesiones de clase:

Nota: *PI: es la abreviatura para Teoría del Procesamiento de la Información. Tabla de elaboración propia.

La construcción del instrumento tuvo la siguiente metodología:

1. Revisión teórica en la obra de Schunk (2012)
2. Elaboración de los reactivos
3. Revisión del instrumento por expertos en teorías del aprendizaje
4. Pilotaje de la prueba
5. Análisis estadísticos de confiabilidad y de análisis factorial exploratorio
6. Reducción de los factores y reactivos

De la revisión teórica se obtuvieron un total de 62 reactivos (que, como mostró la tabla 25, se analizaron desde el paradigma, la teoría y la base conceptual de las teorías del

aprendizaje) los cuales fueron sometidos a la consideración de dos expertos en materia de psicología y teorías del aprendizaje. Una vez consideradas sus observaciones y realizadas las correcciones, se realizó un pilotaje con una muestra universitaria de 49 sujetos de la Facultad de Economía, del programa de licenciatura en Finanzas. El instrumento final quedó conformado por 26 reactivos y cinco categorías (teorías: conductista, del procesamiento de la información, cognitiva social, constructivista y de bases biológicas).

Tabla 26. Análisis de confiabilidad del instrumento *Estilos de enseñanza*

Casos	N	%
Válidos	31	63.3
Excluidos	18	36.7
Totales	49	100
Alfa de Cronbach	Alfa... basada en los elementos tipificados	Número de elementos
.928	.950	39

Nota: Tabla de elaboración propia.

La confiabilidad (tabla 26) se determinó por la consistencia interna del instrumento general, que no utiliza una aplicación pretest y postest. De este modo, los valores obtenidos en el *alfa de Cronbach* son superiores al 0.750, valor mínimo para determinar la confiabilidad de un instrumento.

Aunque en el análisis por reactivo de las pruebas de confiabilidad existen elementos que no correlacionan lo suficiente, como el valor general de *alfa de Cronbach* es adecuado, se determinó no excluir ningún elemento hasta el análisis de componentes principales. En este sentido, el análisis de factores se hizo con rotación ortogonal (por las correlaciones moderadas de muchos de los reactivos). Además, por dimensión se consideró que: la adecuación de tamaño (KMO) fuera mayor a .70, la significancia menor a .001, comunalidades mayores a 0.30, que los reactivos (por dimensión) explicaran más del 50% de la varianza y que los valores de correlación en las matrices de rotación fueran, por lo menos, moderadas. Se descartaron más de la mitad de los reactivos, por no identificarse cargas factoriales consistentes con ninguna de las teorías del aprendizaje revisadas con Schunk (2012)

El instrumento *Análisis IDE, estilo de enseñanza* muestra en sus resultados la forma en que la praxis docente se asemeja a los supuestos o características básicas propias de una teoría del aprendizaje. Como el aprendizaje es un fenómeno complejo, la enseñanza formal requiere de diversidad didáctica, por lo que debe echarse mano de muchas teorías del aprendizaje, lo que significa que los docentes pueden obtener puntajes altos en varias teorías

evaluadas por el *Análisis IDE*. Al igual que los instrumentos anteriores, la prueba de *Estilo de enseñanza* es un instrumento tipo Likert, con una ponderación de uno a cinco, donde uno (*Completamente en desacuerdo*) significa una prevalencia menor del estilo o teoría del aprendizaje revisada, y cinco (*Completamente de acuerdo*) es una fuerte inclinación hacia alguna de estas teorías del aprendizaje; la ponderación completa es 2 (En desacuerdo), 3 (Ni de acuerdo ni en desacuerdo) y 4 (De acuerdo). Tal y como se ha mencionado anteriormente, uno de los paradigmas en la evaluación docente está en la consideración de la perspectiva estudiantil; éste es el caso de la primera parte del instrumento *Análisis IDE: estilo de enseñanza*, que por medio de los estudiantes se determina el estilo de enseñanza del docente. Como este estilo o metodología personal de enseñanza permea en el trabajo docente, automáticamente se traslada a la forma en que interactúa con ellos. Por esa razón, se unifico tanto el instrumento de comunicación como el de las teorías o estilos del enseñanza, pues comparten, de modo general, la interacción del profesor desde la perspectiva del estudiante.

El instrumento se digitalizó con las herramientas de *Forms* de *Microsoft Office 365*. La versión virtual está disponible en:

<https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=x8fjOIHq3kaVQBL0EQ6sm7VUVLAEaZJCrknJ22S4Y3xUREo0WDdVV0wyWVZESTZOQzk3VEIKNjFLVi4u>

La estructura del instrumento es la siguiente: primero hay una presentación (información sobre las secciones que lo conforman, instrucciones para casos especiales y comentarios sobre los fines de la investigación); se presenta, a continuación, la sección *Estilo de enseñanza* y sus instrucciones para responderla, dicha sección abarca los reactivos 1 al 26; después viene la segunda sección, *Interacción virtual*, en la que también se explica cómo responderla (ver tablas 23 y 24) y abarca del reactivo 27 al 48; para finalizar el instrumento de *Análisis IDE*, hay una sección de datos de identificación donde se pregunta la generación de estudios, apellidos del profesor o profesora que ha sido evaluado, si se había tenido clases previamente con el profesor en cuestión, el nombre de la asignatura que se cursaba con él y, por último, sobre la calidad de la conexión a internet que se tenía; la despedida del instrumento incluye un aviso de la protección de datos personales y de sus uso con fines de investigación.

4.4.3 PIEVA

Con solicitud a la maestra Martha Patricia León Arenas, responsable de evaluación de la BUAP, se pudo tener acceso a los registros del programa PIEVA de 2019 de la planta docente de la Facultad de Psicología. Tal y como se ha mencionado en el apartado 2.3 de esta tesis,

el PIEVA es el programa para evaluar a los docentes. En este caso, es interesante poder cruzar datos institucionales con los instrumentos de habilidad interpersonal y analizar cómo se relacionan los datos. El instrumento ha pasado varias revisiones y actualmente se reestructura de la siguiente manera (tabla 27):

Tabla 27. Dimensiones, reactivos y ponderación del PIEVA

Dimensión	Reactivos	Valor % en el ISP ¹
Planificador (Durante el desarrollo de este curso, el (la) docente:)	Planifica el aprendizaje vinculándolo con otras asignaturas, y de acuerdo al tiempo disponible.	9
	Evalúa en congruencia a lo enseñado y a lo esperado.	9
	<i>Total de reactivos/valor de la dimensión</i>	2 18
Mediador	Utiliza y propone técnicas y recursos para facilitar mi aprendizaje.	9.2
	Considera los conocimientos previos del grupo y las formas de aprendizaje de los estudiantes para estructurar la clase.	9.2
	Resuelve dudas en un clima de respeto y tolerancia.	9.2
	A partir de la evaluación, establece la forma en que puedo corregir mis errores.	9.2
	Promueve la retroalimentación entre compañeros para identificar lo que hemos aprendido.	9.2
<i>Total de reactivos/valor de la dimensión</i>	5 46	
Resultados de aprendizaje	Promueve actividades que me permiten identificar la forma en que aprendo mejor.	9
	Propicia la reflexión para proponer soluciones a problemas relacionados con la profesión y el entorno.	9
<i>Total de reactivos/valor de la dimensión</i>	2 18	
Ejes transversales	Promueve una segunda lengua como un recurso de enseñanza-aprendizaje.	9
	Incorpora las TIC como estrategia de enseñanza para favorecer mi aprendizaje.	9
<i>Total de reactivos/valor de la dimensión</i>	2 18	
Cumplimiento institucional	Durante este curso: Aproximadamente ¿a qué porcentaje de sesiones programadas ha asistido tu profesor(a)?	-
	Del total de sesiones programadas, ¿En qué porcentaje ha cumplido tu profesor(a) con el horario establecido?	-
	El dominio de los contenidos de la materia que el profesor(a) imparte es:	-
	La cobertura del profesor(a) de los temas contemplados en el programa es de un:	-

	¿Entregó oportunamente el Programa de la materia?	-	
<i>Total de reactivos/valor de la dimensión</i>		5	SP²
Material didáctico	Los materiales didácticos empleados por el profesor para el desarrollo de la materia me permiten:	-	
<i>Total de reactivos/valor de la dimensión</i>		1	SP²
Comentario abierto	Comentario abierto	-	
<i>Total de reactivos/valor de la dimensión</i>		1	SP²
	Total	18³	100%

Nota: ¹ISP: Índice de Satisfacción Ponderado. ²SP: Sin ponderación. ³ En el instrumento original, el número de reactivos son 19, se trata del reactivo de validación del instrumento, sin uso para esta investigación. Adaptación de "Informe de rediseño de instrumento de evaluación a la docencia para el nivel superior licenciatura", por J. C. Flores Chacón, S. Martínez Torres, I. A. Hernández Saldaña, M. P. León Arenas, 2018, s.p.

El valor ISP es el valor que se tomará en cuenta para el análisis estadístico de correlación. Este valor, entre más alto mejor para los resultados de los docentes para cada una de las dimensiones de la tabla 27, así como en el puntaje total, cercano a 100. Asimismo, como se tratan de los datos de los periodos de primavera, verano y otoño, y recordando que la evaluación se hace por alumno y por curso, los datos se promediarán para obtener un solo dato ISP general. Como datos de interés sobre el instrumento éste se aplica poco antes del término del semestre, para evitar una evaluación sesgada por parte de los estudiantes. Se responde desde el portal de la universidad, pero no es obligatorio. Para más detalles, se puede consultar la sección 2.3.1, sobre el PIEVA.

Como conclusiones de este cuarto capítulo se tiene:

- I. El diseño metodológico de la investigación es cuantitativo, con un diseño no experimental y de alcance exploratorio (aunque con una hipótesis de investigación).
- II. La muestra de docentes es n=21, del programa de licenciatura en psicología. Los rasgos de la muestra aglomeran distintos aspectos de la docencia, tales como la investigación y gestión, por mencionar los generales.
- III. La recolección de datos se realizó de manera virtual, siguiendo protocolos para solicitar y resguardar información personal, con dos instrumentos: el *Inventario de Asertividad* (de Gambrill y Richey II, adaptación para la población mexicana de Castaños et al., 2011) y *Análisis IDE: Interacción docente-estudiante*; el primero para los docentes y el segundo para los estudiantes de los docentes evaluados. Además, se solicitó

información sobre el PIEVA y datos sociodemográficos del programa de licenciatura de la planta docente de psicología, complementar los datos de investigación de la docencia universitaria.

- IV. Los análisis estadísticos de la información constarán de aquellos de tipo descriptivo y de correlación de Spearman.

Capítulo V: **Conclusión de la investigación**

El capítulo final presenta los resultados de la investigación, junto con los gráficos y las tablas de análisis de datos. Se muestran los resultados de la correlación de *Spearman* y se retoma la hipótesis de investigación de cara a los coeficientes de las correlaciones. Asimismo, se abre un espacio de discusión para comentar algunos de los trabajos citados a lo largo de la investigación y cómo es que se inserta esta investigación y sus propios resultados en todo el cuerpo de conocimientos vertidos previamente en los *Antecedentes*, así como con respecto a otras ideas expresada en el resto de la investigación. Finalmente, se retoman las preguntas planteadas en el capítulo I y se responden en función de todo el trabajo realizado.

5.1 Resultados generales

Se presentan los resultados de cada uno de los instrumentos, junto con sus gráficos e interpretaciones para, posteriormente, presentar el análisis de correlación.

El orden de presentación es el siguiente: primero los resultados de la habilidad interpersonal (asertividad y comunicación), después los de desempeño docente (estilo de enseñanza, PIEVA y datos institucionales, incluidos aquellos de orden institucional) y, por último, la tabla de correlaciones de las variables de interés en sus componentes.

Como comentario contextual, los datos recolectados de los estudiantes son más 1,000, aunque no todos de utilidad para la evaluación de la comunicación, por aquel reactivo sobre por las condiciones de conectividad por parte de los estudiantes. De modo que, en promedio, por cada docente se obtuvieron alrededor de 44 respuestas para el Análisis IDE: Interacción docente-estudiante.

5.1.1 Estadísticos descriptivos

5.1.1.1 Habilidad interpersonal

Tabla 28. Resultados del Inventario de Asertividad de Gambrell y Richey II

	ID	GI	PR	TOTAL
1	CAMP	79	82	161
2	CHML	82	75	157
3	RDBE	55	62	117
4	FCMT	100	107	207
5	FLRo	92	90	182
6	GAGr	66	82	148
7	GCVG	71	85	156
8	HRGL	61	68	129
9	HVDo	83	86	169
10	IGMF	73	82	155
11	MMDM	70	74	144
12	MVES	59	88	147
13	MCMR	59	68	127
14	MJBa	119	119	238
15	OGMI	75	79	154
16	PLRo	98	103	201
17	RPCe	55	70	125
18	RCKa	94	85	179

19	RSJL	61	87	148
20	SMLa	101	103	204
21	SRCE	58	57	115

Nota: tabla de elaboración propia.

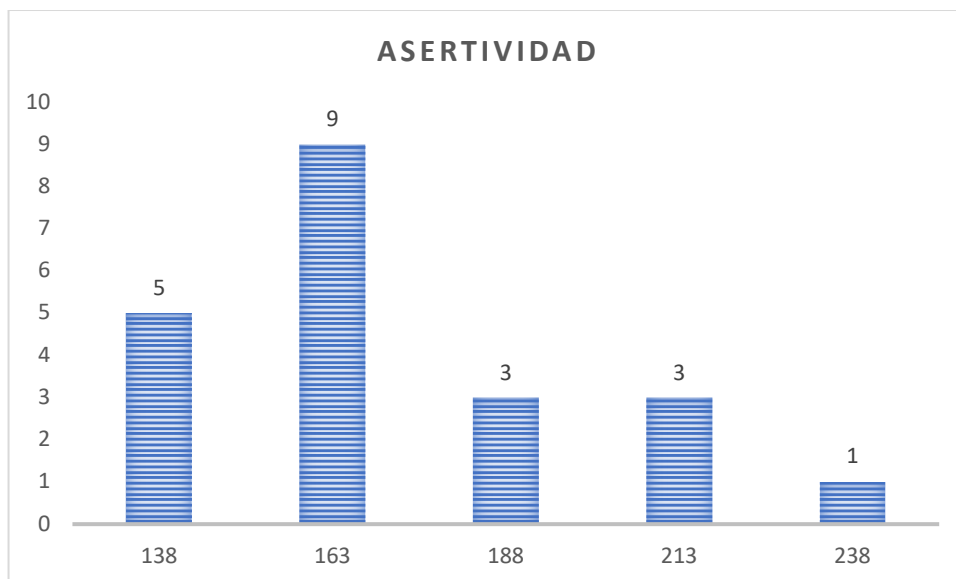


Figura 7. Distribución de los resultados del Inventario de Asertividad de Gambriil y Richey II por categorías
Nota: Las categorías son cinco con una amplitud de 25 unidades. Figura de elaboración propia.

Los resultados de la muestra en el inventario de asertividad arrojan un rango de 123 unidades, con valores mínimo y máximo de 115 y 238 (tabla 28). Considerando el valor mínimo, éste es uno que se aleja en 38 unidades de 77, valor estimado por Castaños et al. (2011) como ideal para la asertividad. En este tenor, como lo muestra la figura 7, los resultados agrupados por categorías señalan que la mayor parte de la muestra se aleja de tal parámetro, aunque la mayoría está por debajo de la mitad de la escala del instrumento ($77 \text{ reactivos} \times 2.5 = 192 \text{ unidades}$, con un valor superior o máximo de 385). Esto significaría una normal a buena capacidad asertiva de la mayor parte de la muestra. Hay, sin embargo, que considerar los resultados de docentes por encima de las 192 unidades de la escala (cuatro personas).

Tabla 29. Resultados del instrumento de *Interacción virtual* (del Análisis IDE: Interacción docente-estudiante)

	ID	No Verbal	Paralingüística	Verbal	Total
1	CAMP	27.73	22.44	14.24	77.47
2	CHML	25.41	21.44	13.44	72.70
3	RDBE	30.00	22.20	15.20	82.40

4	FCMT	31.26	24.13	14.52	85.61
5	FLRo	33.41	24.42	15.41	93.10
6	GAGr	26.57	23.29	13.29	77.57
7	GCVG	30.17	23.07	14.66	82.72
8	HRGL	33.00	24.00	12.50	85.50
9	HVDo	31.26	23.11	14.51	85.98
10	IGMF	28.17	22.98	13.91	79.37
11	MMDM	27.81	21.95	13.88	76.21
12	MVES	31.85	24.51	15.22	88.49
13	MCMR	27.25	22.75	14.00	78.00
14	MJBa	27.05	22.60	13.35	76.05
15	OGMI	31.17	22.78	13.75	83.89
16	PLRo	31.66	23.56	14.07	86.68
17	RPCe	19.69	22.36	13.71	67.76
18	RCKa	31.83	23.80	15.60	88.83
19	RSJL	32.18	23.36	14.57	87.11
20	SMLa	30.27	24.00	15.18	85.91
21	SRCE	30.38	22.88	14.50	83.00

Nota: tabla de elaboración propia.

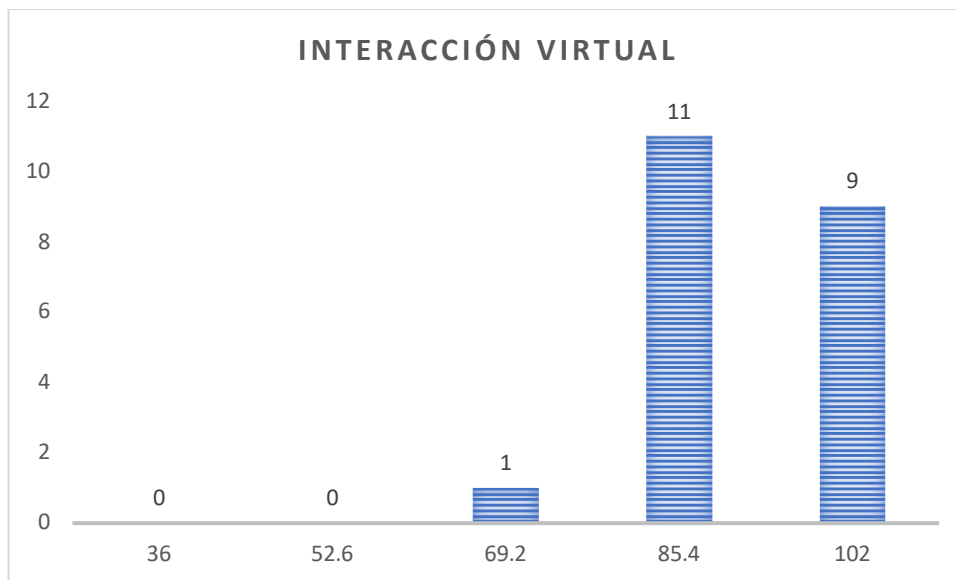


Figura 8. Distribución de los resultados del instrumento de Interacción virtual por categorías

Nota: Las categorías son cinco con una amplitud de 16.6 puntos. Figura de elaboración propia.

Para los valores del instrumento de *Interacción virtual*, se presentan los resultados por cada una de sus dimensiones, así como por el puntaje total (tabla 29, y, en cuyo caso, el valor

del puntaje máximo alcanzable es 102, en tanto que el rango más inferior es por debajo de los 36 puntos). Precisamente, en términos globales, los valores mínimo y máximo de la muestra son 67.76 y 93.10. Agrupados estos resultados en las categorías de frecuencia (figura 8), la mayoría tiene de un desempeño bueno (11 docentes) a un excelente desempeño en su comunicación e interacción virtual (9 docentes), pues se ubican por encima del valor medio de 69.2. Esto bien podría traducirse directamente en la consideración de su trabajo docente y en las modalidades de trabajo virtual, asimismo, de una prospectiva de estudio más amplia, para analizar el comportamiento de la variable en otras poblaciones, así como en muestras más amplias de docentes e, incluso, representativas.

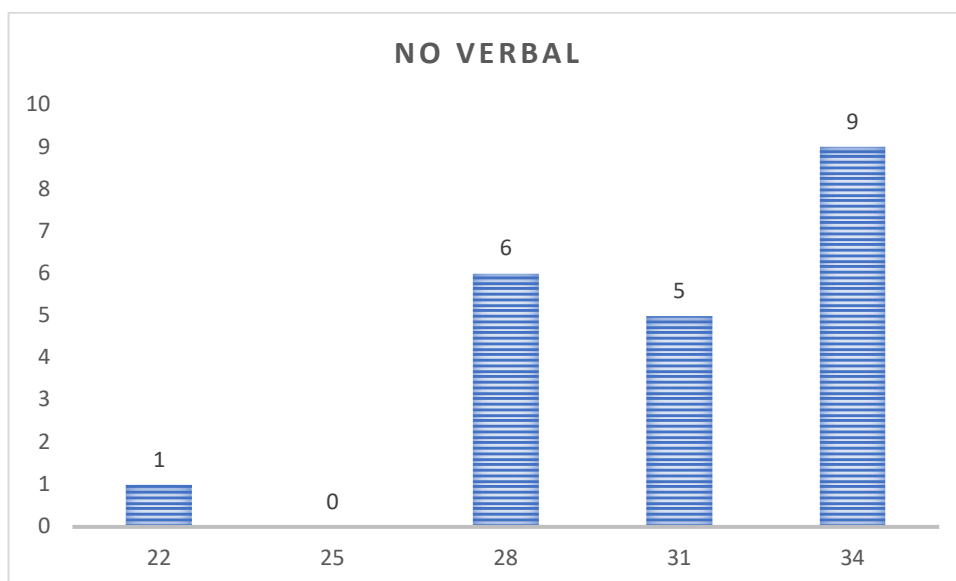


Figura 9. Distribución de los resultados de la dimensión No verbal por categorías
Nota: Las categorías son cinco con una amplitud de 3 puntos. Figura de elaboración propia.

Ahora bien, como en los valores generales los resultados son buenos, se analizan en sus dimensiones particulares a partir de su propia distribución. Así, en la dimensión *No verbal* de la comunicación (figura 9), la muestra sigue siendo mostrando una distribución de buena a excelente: entre el rango de medio a bueno se ubica la mayoría de la muestra (11 docentes), mientras que solo uno de ellos se aleja de rangos favorables. El resto tiene un buen resultado en esta dimensión (9 docentes). Esto resulta interesante, pues parece que los efectos del trabajo virtual, por lo menos para la muestra seleccionada, no son negativos en términos de la comunicación no verbal, tales como la expresión fácil o la percepción personal del profesor frente a los estudiantes.

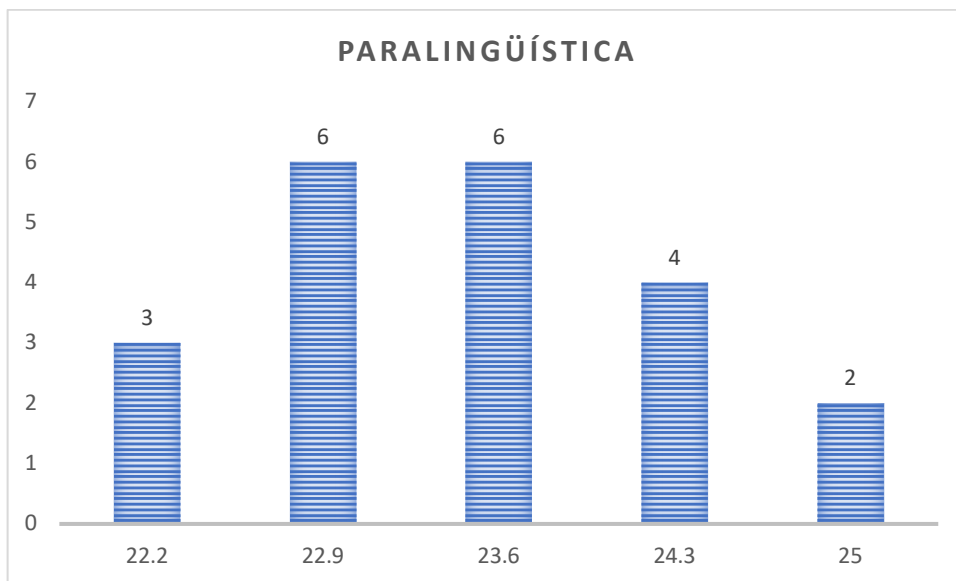


Figura 10. Distribución de los resultados de la dimensión Paralingüística por categorías
Nota: Las categorías son cinco con una amplitud de 0.7 puntos. Figura de elaboración propia.

En la dimensión *Paralingüística* del instrumento (figura 10), la distribución de los datos dentro de sus propios resultados tiene una diferencia de décimas. Aquí la distribución está en la parte baja de su organización, con un número de 15 docentes por debajo del sector medio (de 23.6 puntos). Ello puede sugerir una diferencia sensible en la labor de docente y en su comunicación en los aspectos de esta dimensión, como fluidez, velocidad o claridad.

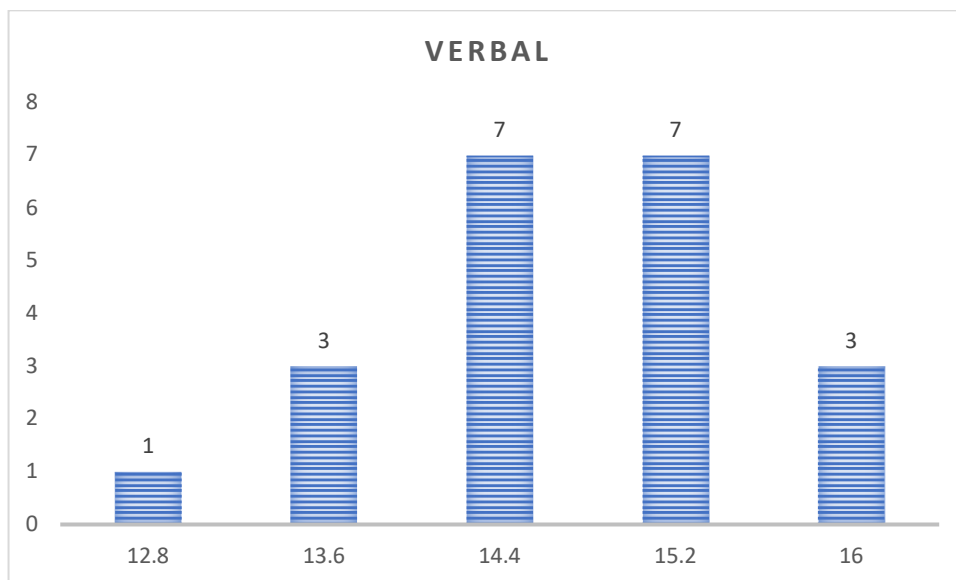


Figura 11. Distribución de los resultados de la dimensión Verbal por categorías
Nota: Las categorías son cinco con una amplitud de 0.8 puntos. Figura de elaboración propia.

Finalmente, en la dimensión *Verbal* del instrumento (figura 11), nuevamente en la consideración de su propia distribución, los resultados muestran una variación de decimales que distribuyen los resultados de la muestra mayoritariamente en los 3/5 superiores (17 docentes), en tanto que cuatro de ellos se quedan por debajo. Los aspectos prácticos que sugiere esta dimensión resultan de mayor interés para la docencia, pues alude a componentes como el humor en la expresión del docente, los contenidos o la interacción verbal dinámica (espacios para preguntas y su retroalimentación). Es decir, que todo ellos deben ser identificados de modo importante para la comunicación académica.

5.1.1.2 Desempeño docente

Tabla 30. Resultados del instrumento de *Estilo de Enseñanza* (del Análisis IDE: Interacción docente-estudiante)

	ID	Conductismo	Constructivismo	Cognitiva Social	Procesamiento de la Información
1	CAMP	3.90	3.48	3.57	4.02
2	CHML	3.76	3.35	3.56	3.77
3	RDBE	3.46	3.32	3.72	3.88
4	FCMT	4.09	3.91	3.76	4.49
5	FLRo	4.63	4.33	3.98	4.78
6	GAGr	4.14	4.06	4.29	4.14
7	GCVG	3.84	3.60	3.67	4.21
8	HRGL	4.64	4.60	4.50	4.80
9	HVDo	4.16	3.79	3.85	4.32
10	IGMF	3.84	3.54	3.66	3.93
11	MMDM	3.79	3.38	3.58	4.08
12	MVES	4.37	3.67	3.64	4.36
13	MCMR	3.89	3.50	3.55	4.40
14	MJBa	3.97	3.55	3.59	4.24
15	OGMI	4.23	3.77	3.75	4.46
16	PLRo	3.95	3.98	3.82	4.19
17	RPCe	3.76	3.24	3.21	3.60
18	RCKa	4.49	4.04	3.88	4.59
19	RSJL	4.46	4.00	4.13	4.67
20	SMLa	4.14	3.89	3.95	4.49
21	SRCE	4.05	3.08	3.08	3.58

Nota. Tabla de elaboración propia.

Los resultados para el instrumento de *Estilo de enseñanza* (del Análisis IDE: interacción docente-estudiante) de los académicos del programa de psicología se muestran en la tabla 30. Cabe señalar que no se pretende determinar de modo tajante un estilo, sino estimar la prevalencia de algunos de ellos, los cuales están basados en la obra de Schunk (2012). Por tal motivo, no existe un resultado general, sino una serie de valores que, de acuerdo con la percepción del estudiante, reflejan la forma, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en que el docente realiza su actividad profesional. Así, para la consideración de los resultados, se muestra la distribución con precisión decimal para poder hacer su interpretación.

Tabla 31. Puntajes totales por reactivo organizados por estilos de enseñanza

Conductismo		Constructivismo		Cognitiva Soc.		P. I.	
Reactivo/Puntaje		Reactivo/Puntaje		Reactivo/Puntaje		Reactivo/Puntaje	
1	216.57	8	182.38	13	168.24	18	206.43
2	165.43	9	203.43	14	203.33	19	207.95
3	211.48	10	204.90	15	164.38	20	216.05
4	217.14	11	175.29	16	169.33	21	206.48
5	189.33	12	145.19	17	207.67	22	202.43
6	212.52	-	-	-	-	-	-
7	190.10	-	-	-	-	-	-
<i>Puntuación media:</i>		200.37	182.24	182.59	207.87		

Nota. P. I. significa procesamiento del información. Tabla de elaboración propia.

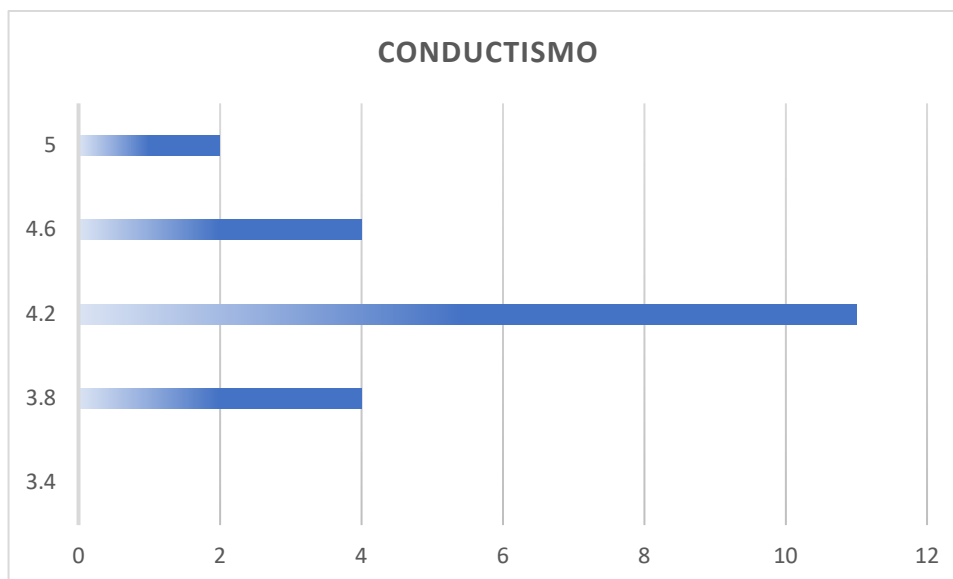


Figura 12. Distribución de los resultados del estilo conductista por categorías

Nota: Las categorías son cinco con una amplitud de 0.4 unidades. Figura de elaboración propia.

Respecto del estilo de enseñanza conductista, la distribución de los resultados muestra a seis docentes con resultados por encima del 4.2 (figura 12), mientras que el resto no rebasa esta barrera. En este sentido, en dicho estilo sobresale el reactivo cuatro: *“El profesor estableció los criterios de evaluación, tanto del curso como de sus actividades”* (ver tabla 31). Ello sugiere, en la teoría conductista, el refuerzo (con criterios de ejecución) de aquellas conductas que conllevan a los resultados favorables, en este caso, del curso en general, por ejemplo. Este estilo es, en promedio, el segundo más puntuado en la evaluación de los estudiantes para los docentes.

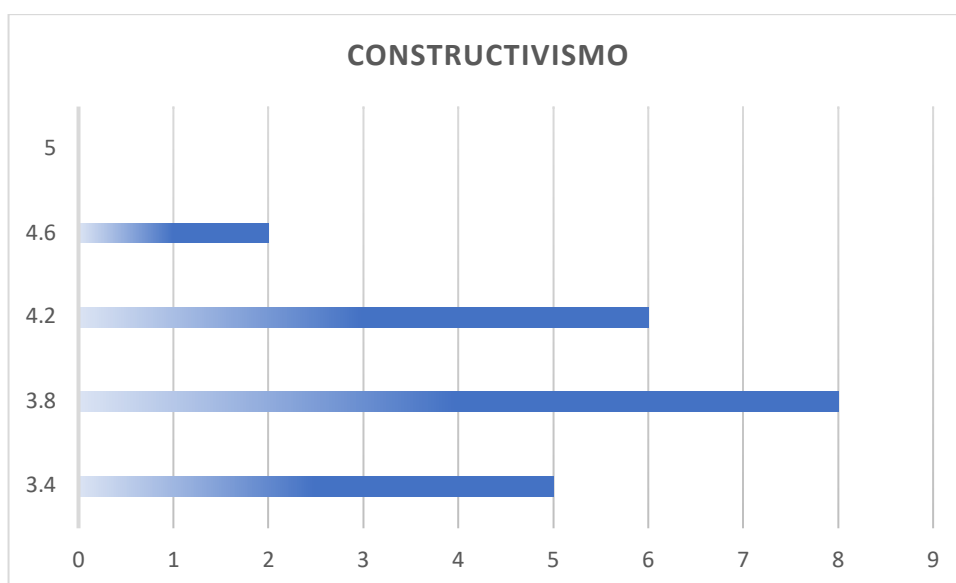


Figura 13. Distribución de los resultados del estilo constructivista por categorías
Nota: Las categorías son cinco con una amplitud de 0.4 unidades. Figura de elaboración propia.

Por su parte, el estilo que debería marcar la docencia de la BUAP, así como del programa de psicología, el constructivismo, tiene los siguientes resultados: 13 docentes no superan la barrera de los 3.8, en tanto que seis solo alcanzan hasta 4.2, y solo 2 pueden situarse de modo claro en un rango alto (figura 13). El reactivo que mejor resultados tiene, a lo largo de todas las evaluaciones, es el diez: *“El profesor recrea escenarios de aprendizaje verdaderamente cercanos a las temáticas estudiadas”* (ver tabla 31). Como entre los supuestos de este estilo está la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes, el reactivo sugeriría el uso por parte del profesor de la *cognición situada* para sus aprendices, es decir, de la contextualización del conocimiento por parte de la persona. De modo interesante, este estilo es el que peor sale respecto de la media de resultados de los cuatro estilos

evaluados (tabla 31), lo que debe ser atendido en términos de un modelo que se ostenta como constructivista.

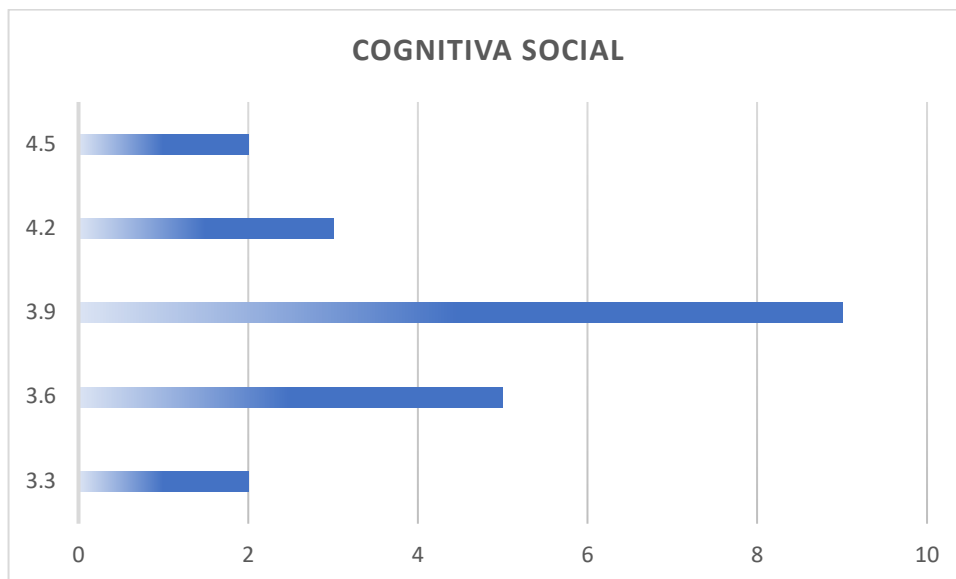


Figura 14. Distribución de los resultados del estilo cognitivo social por categorías

Nota: Las categorías son cinco con una amplitud de 0.3 unidades. Figura de elaboración propia.

Uno de los estilos que menos se maneja en la bibliografía sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje es el cognitivo social, probablemente porque para algunos autores este es una variante dentro del conductismo. Sin embargo, cabe la pena resaltar que es, respecto de los otros estilos evaluados, el tercero, por encima del constructivismo. La mayoría de los docentes (16) no sobrepasa los 3.9, y puede afirmarse que solo de manera clara es representativo de tres docentes en su práctica (figura 14). En este tenor, el reactivo 17 es el mejor puntuado (ver tabla 31): *“El profesor recurre a su experiencia para sugerir cómo actuar ante situaciones de la profesión; por ejemplo, en cómo redactar un informe técnico, o en cómo presupuestar un trabajo profesional, etc.”* Para este reactivo, se infiere que el docente comprende la influencia que ejerce como figura de modelamiento, a través del aprendizaje vicario, y que su ejemplo fortalece o inhibe ciertas conductas, condición que favorecería un aprendizaje significativo.

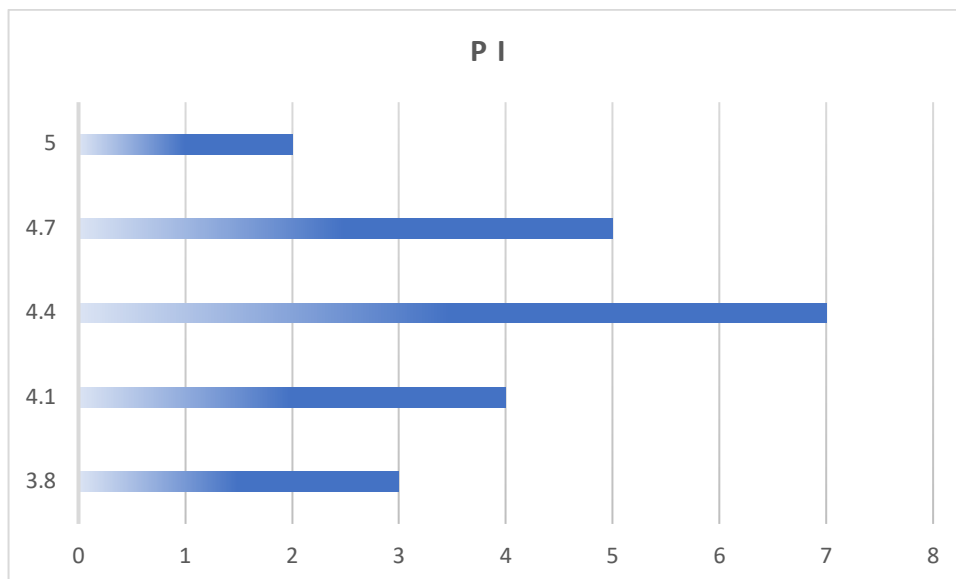


Figura 15. Distribución de los resultados del estilo de procesamiento de la información por categorías
Nota: Las categorías son cinco con una amplitud de 0.3 unidades. Figura de elaboración propia.

Otra teoría (y, en este caso, estilo) poco analizada es la del procesamiento de la información, lo cual, de cara a estos resultados, supone un punto débil que debe ser atendido pronto, pues, por lo menos, para la práctica docente del programa de psicología, es el estilo más fuertemente puntuado. Así, hasta 14 docentes son evaluados de esta forma, por encima de los 4.1, situación que no ocurre en los otros estilos (figura 15). En este caso, el reactivo que mejor puntuación obtiene es el 20 (ver tabla 31): “*El profesor establece actividades académicas coherentes con la teoría y los temas vistos en clase*”, lo que sugiere estrategias de recuperación y codificación, de modo que facilite, en la práctica profesional, la recuperación de conocimientos teóricos o de aquellos revisados en las sesiones de clase, así mismo de alcanzar conocimiento en un orden declarativo.

En contraparte, los reactivos que menos consenso han logrado son los siguiente: 2) “*El profesor evaluó mis conocimientos y/o habilidades al principio del curso*”, 12) “*El profesor implementa juego de roles (role playing) para las sesiones de clase*”, 15) “*El profesor utiliza los trabajos de otros estudiantes para ayudar a resolver los propios trabajos que deja en el curso*” y 22) “*El profesor utiliza mapas mentales u otros organizadores gráficos para presentar los temas de clase*”. Todos ellos, más que proponer una interpretación, cabría proponer una pregunta al respecto ¿por qué no han generado suficiente consenso respecto de la opinión de los estudiantes?

En síntesis, el estilo que predomina, según el criterio de los estudiantes, fue el del procesamiento de la información, seguido del conductismo, después el cognitivo social y hasta el final el constructivismo. Esto sugiere una revisión de la práctica docente más a fondo, en términos de estrategias de enseñanza-aprendizaje, para corroborar los resultados.

Ahora bien, parte complementaria pero importante de la evaluación docente se tienen los datos de PIEVA. Estos datos no fueron obtenidos de modo directo, sino que son información secundaria, facilitada por la oficina correspondiente. En este sentido, su utilidad es incuestionable, pues además de la fuente de valiosa información que representa, son motivo de continuo análisis y fortalecimiento, de modo que resulta prioritario someterlos a revisión, aunque, como en este caso, sea solo de modo referencial. Así pues, en esta sección de resultados descriptivos, el tratamiento que se les da es solo de agrupación en frecuencias de los promedios del ISP, obtenidos de los tres periodos escolares del 2019 (primavera, verano y otoño), con la finalidad considerar su comportamiento respecto de la muestra de docentes analizada, de cara revisar su correlación con los otros datos, así como de las conclusiones de esta investigación.

Tabla 32. Resultados de PIEVA 2019, promediados de los tres periodos*

N	ID	ISP General	ISP PLANIFICADOR	ISP MEDIADOR	ISP RESULTADOS APRENDIZAJE	ISP EJES TRANSVERSALES	ISP CUMPLIMIENTO INSTITUCIONAL	Materiales Didácticos
1	CAMP	71.56	78.00	73.22	73.22	59.32	89.30	71.37
2	CHML	69.26	69.19	71.82	72.61	59.58	77.99	67.36
3	RDBE	84.07	87.38	86.71	86.55	71.68	91.02	83.66
4	FCMT	89.84	93.53	93.03	93.02	74.96	94.51	84.78
5	FLRo	91.94	95.04	94.14	92.25	83.04	97.62	87.99
6	GAGr	76.56	80.27	76.25	74.99	75.17	86.88	72.72
7	GCVG	79.72	79.96	81.95	81.27	72.34	81.10	78.41
8	HRGL	77.22	80.25	78.88	79.24	68.00	85.79	77.35
9	HVDo	93.04	96.20	95.56	93.65	82.98	97.79	88.86
10	IGMF	76.42	81.03	78.87	78.95	63.14	86.86	72.14
11	MMDM	76.29	82.27	78.49	78.23	62.89	89.57	74.72
12	MVES	91.66	95.74	93.15	92.40	83.14	98.27	87.18
13	MCMR	80.69	80.57	80.99	80.15	80.61	90.63	78.51
14	MJBa	75.21	78.11	77.67	77.05	64.31	90.02	77.06
15	OGMI	86.27	90.87	86.44	86.75	80.75	93.76	82.42
16	PLRo	81.28	85.14	84.59	84.42	66.02	89.29	79.86

17	RPCe	79.17	83.57	80.61	78.96	71.38	91.13	74.21
18	RCKa	92.00	96.72	95.32	95.87	75.10	96.27	90.15
19	RSJL	92.45	93.92	92.87	90.82	91.58	95.02	86.55
20	SMLa	50.06	49.90	50.62	52.06	46.81	50.90	54.82
21	SRCE	88.80	92.25	89.85	89.37	82.14	94.80	84.33

Nota. Tabla de elaboración propia.

Dicho lo cual, como se aprecia en la tabla 32, en los resultados generales del ISP de la muestra analizada se tienen valores, mínimo y máximo, de 50.06 y 93.04 unidades. Sin embargo, la mayoría de la muestra (18 docentes) se encuentra en el último cuarto de la escala, de más de 74 puntos (figura 16).

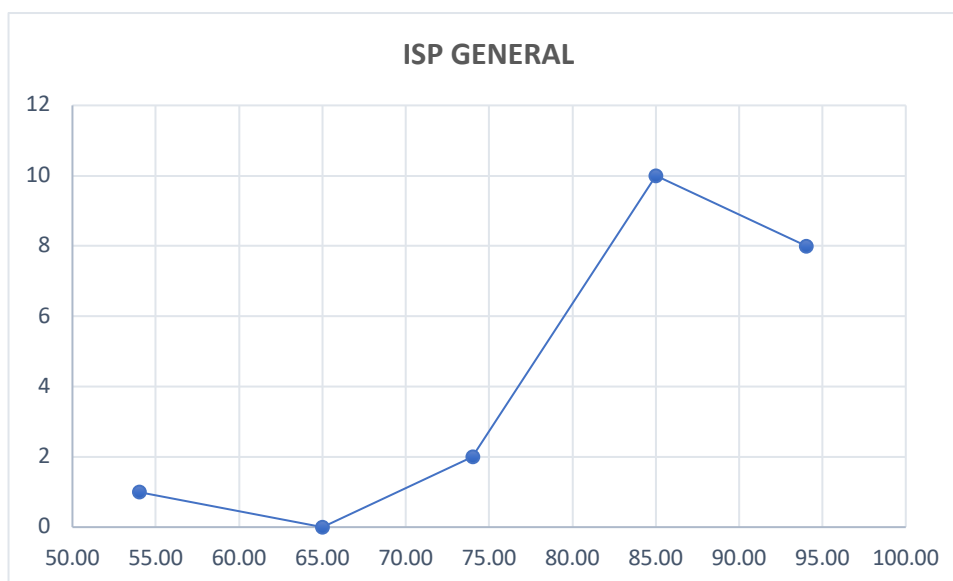


Figura 16. Distribución de los resultados generales del PIEVA por categorías

Nota: Las categorías son cinco con una amplitud de 9 unidades del ISP. Figura de elaboración propia.

De modo particular, se presentan resultados para las dimensiones específicas del PIEVA. En el caso de la dimensión *Planificador*, la muestra presenta valores, mínimo y máximo, de: 49.9 y 96.72 (ver tabla 32). La mayor parte (19 docentes) está por encima de los 77 puntos (ver figura 17). Esta dimensión evalúa la planificación del aprendizaje y la evaluación congruente.

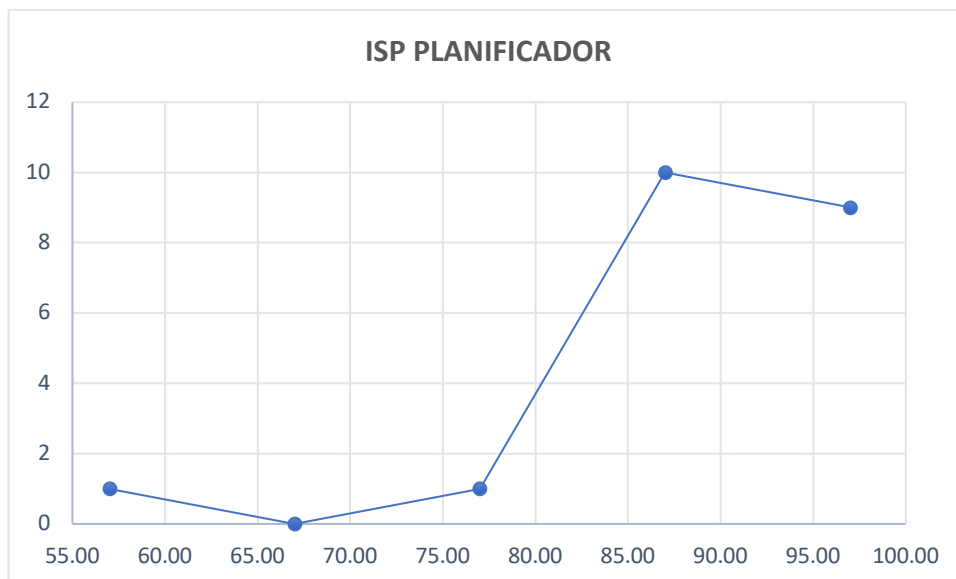


Figura 17. Distribución de los resultados del PIEVA, dimensión Planificador, por categorías
Nota: Las categorías son cinco con una amplitud de 10 unidades del ISP. Figura de elaboración propia.

En la dimensión *Mediador*, la muestra presenta valores, mínimo y máximo, de 50.62 y 95.56 (ver tabla 32), con 17 docentes que están por encima de los 77 puntos (ver figura 18). Esta dimensión evalúa aspectos como: recursos para el aprendizaje, los conocimientos previos, la planificación del aprendizaje y de una evaluación congruente.

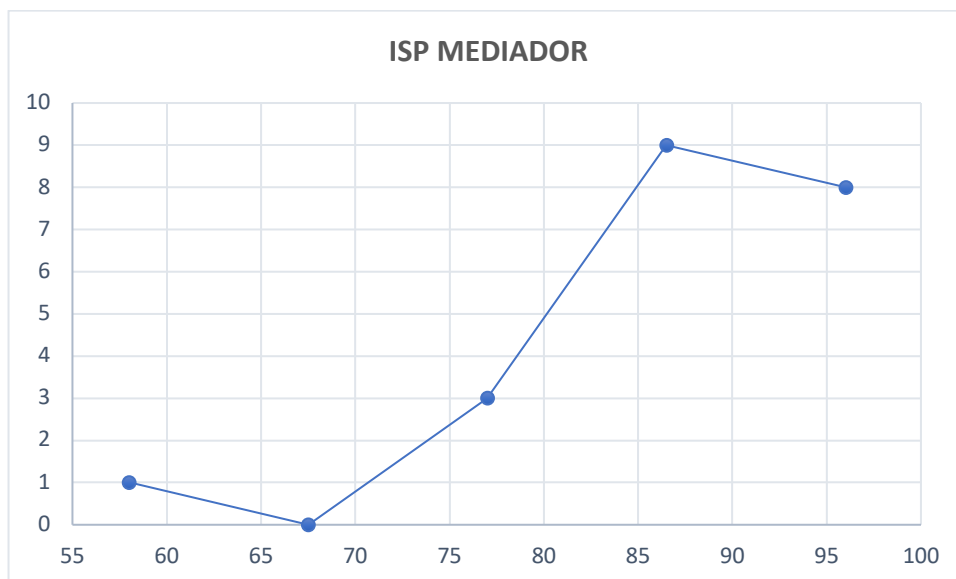


Figura 18. Distribución de los resultados del PIEVA, dimensión Mediador, por categorías
Nota: Las categorías son cinco con una amplitud de 9.5 unidades del ISP. Figura de elaboración propia.

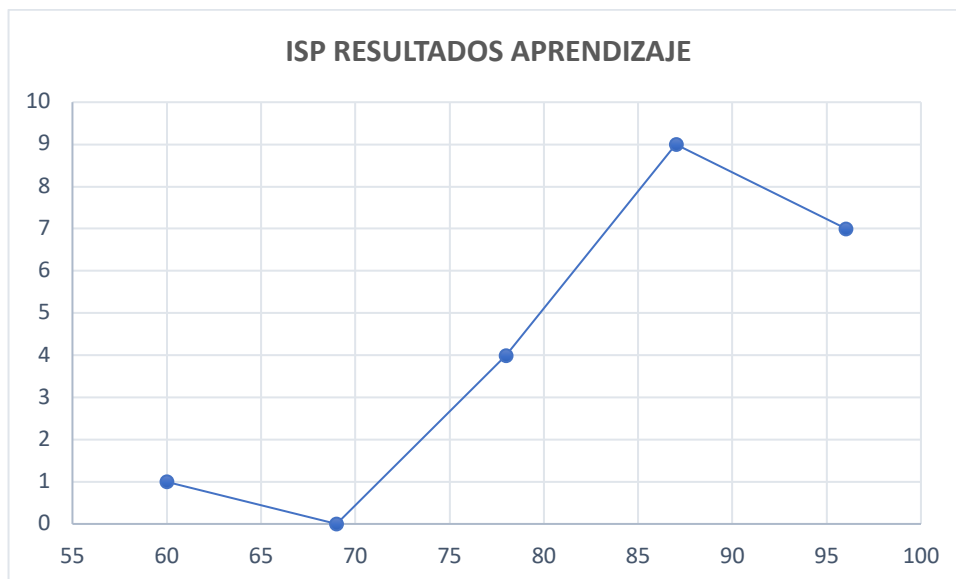


Figura 19. Distribución de los resultados del PIEVA, dimensión Resultados de aprendizaje, por categorías
Nota: Las categorías son cinco con una amplitud de 9 unidades del ISP. Figura de elaboración propia.

En cuanto a la dimensión *Resultados de aprendizaje*, que considera aspectos como las actividades metacognitivas y de reflexión sobre problemas profesionales, la muestra se distribuye en sus valores mínimo y máximo con puntajes de 52.06 y 95.87 (ver tabla 32), rango que tiene a 16 docentes por encima de los 78 puntos (ver figura 19). Esta dimensión muestra resultados menos favorables para cinco docentes.

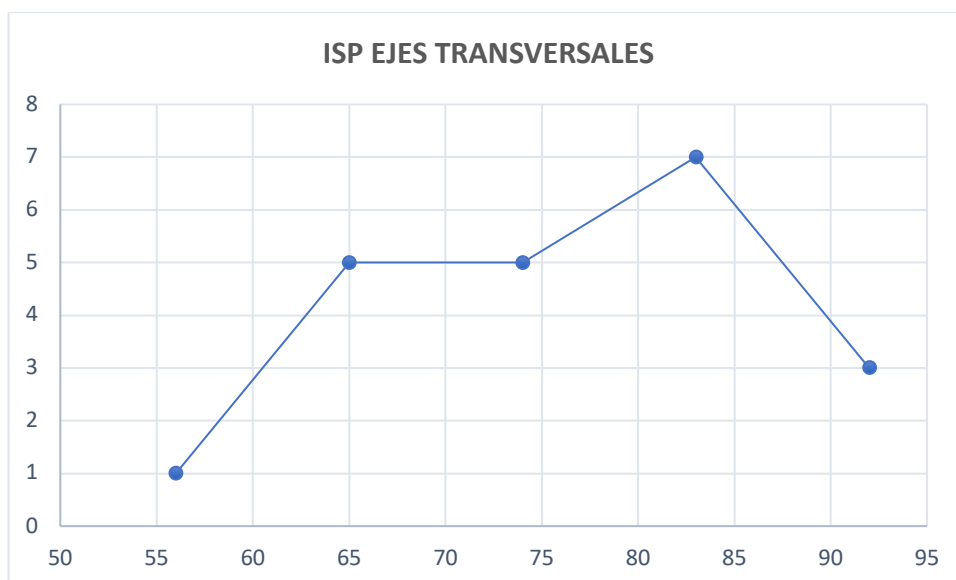


Figura 20. Distribución de los resultados del PIEVA, dimensión Ejes transversales, por categorías
Nota: Las categorías son cinco con una amplitud de 9 unidades del ISP. Figura de elaboración propia.

La dimensión de *Ejes transversales* es la última en ser considerada dentro del puntaje total del ISP. Sus valores en lo extremos son 46.81 como mínimo y 91.58 como máximo (ver tabla 32), con 11 docentes por debajo de los 78 puntos (ver figura 20); más de la mitad de la muestra. La dimensión considera aspectos como promoción de una segunda lengua, o el uso de TIC en la enseñanza. Esta dimensión muestra resultados más adversos para la muestra.



Figura 21. Distribución de los resultados del PIEVA, dimensión Cumplimiento institucional, por categorías
Nota: Las categorías son cinco con una amplitud de 10 unidades del ISP. Figura de elaboración propia.

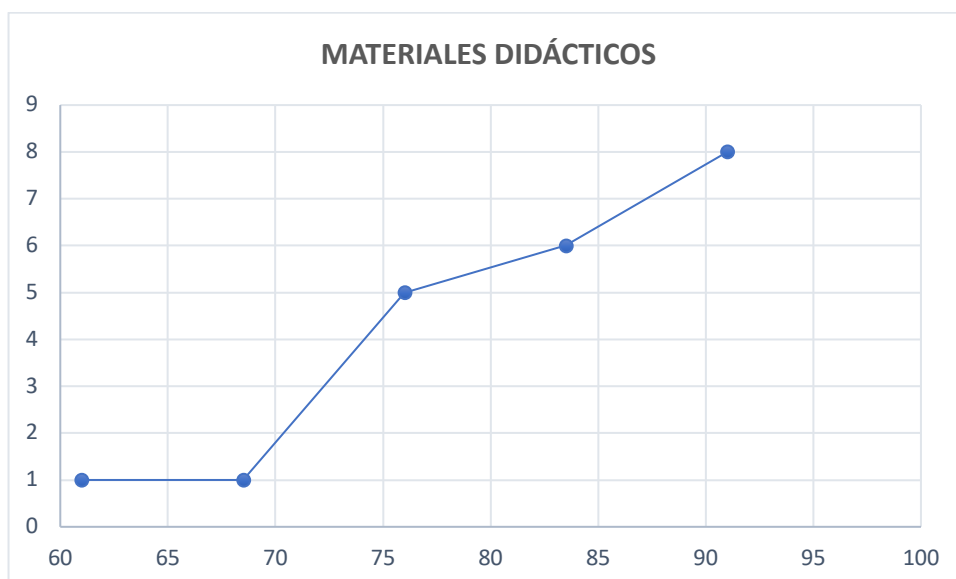


Figura 22. Distribución de los resultados del PIEVA, dimensión Materiales didácticos, por categorías
Nota: Las categorías son cinco con una amplitud de 7.5 unidades del ISP. Figura de elaboración propia.

Aunque para el análisis de correlaciones solo se toma en cuenta el valor del ISP general, los valores de distribución de la muestra en las dimensiones finales de *Cumplimiento institucional* y *Materiales didácticos* son más favorables para la muestra. En la primera, los docentes por encima de los 80 puntos son 19 (figura 21), en tanto que, en la segunda dimensión, hay 14 docentes por encima de la barrera de los 76 puntos (figura 22).

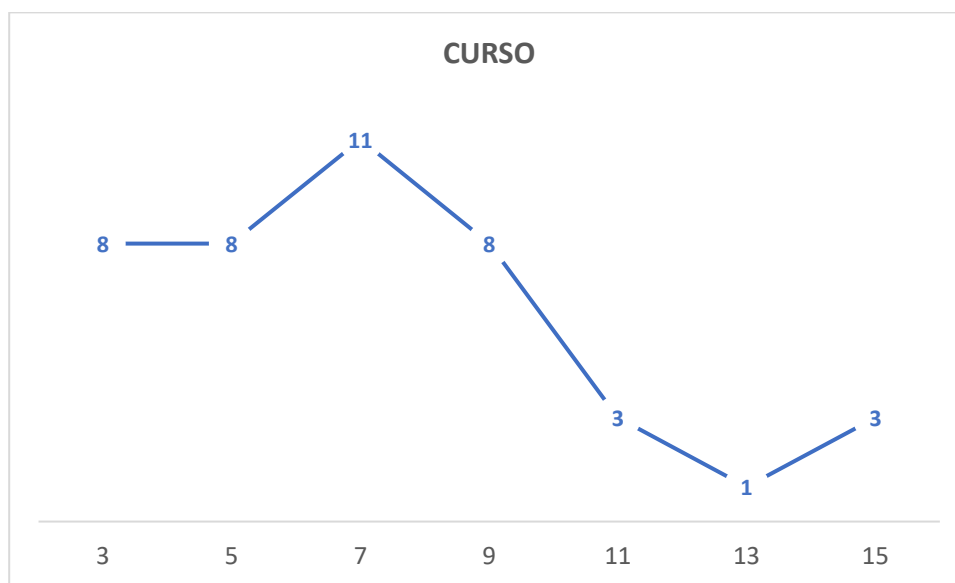


Figura 23. Distribución del número de docente por cursos en el 2020 (primavera y otoño) por categorías
Nota: Las categorías son siete con una amplitud de 2 cursos. Figura de elaboración propia.

Ahora bien, un dato complementario a la información de PIEVA, que abarca solo el año 2019, son los datos institucionales facilitados por la Coordinación de Planeación respecto de un año (el 2020) de clase de los docentes. Estos son sobre los cursos, las asignaturas y los estudiantes que tuvieron a cargo los docentes de la muestra. Sobre los cursos (figura 23), resulta bastante común que los docentes tengan bajo su responsabilidad entre cinco y nueve cursos en un solo semestre, hasta en 27 ocasiones en un año, en una muestra de 21 docentes (tabla 16). Asimismo, el dato más alto revelaba que hay docentes que manejan hasta 15 cursos, también hasta en tres también en un solo año. En este sentido, la carga de trabajo del docente en el semestre está en función de la diversidad de los cursos, es decir, si el profesor imparte la misma asignatura en varias ocasiones. Al respecto, la figura 24 muestra el número de veces que un docente puede impartir asignaturas diferentes, ello explica los números tan grandes de cursos por docente (para más detalles, ver tabla 16). El caso más elevado es el de nueve asignaturas, hasta en dos ocasiones por año, solo en la muestra de estudio.

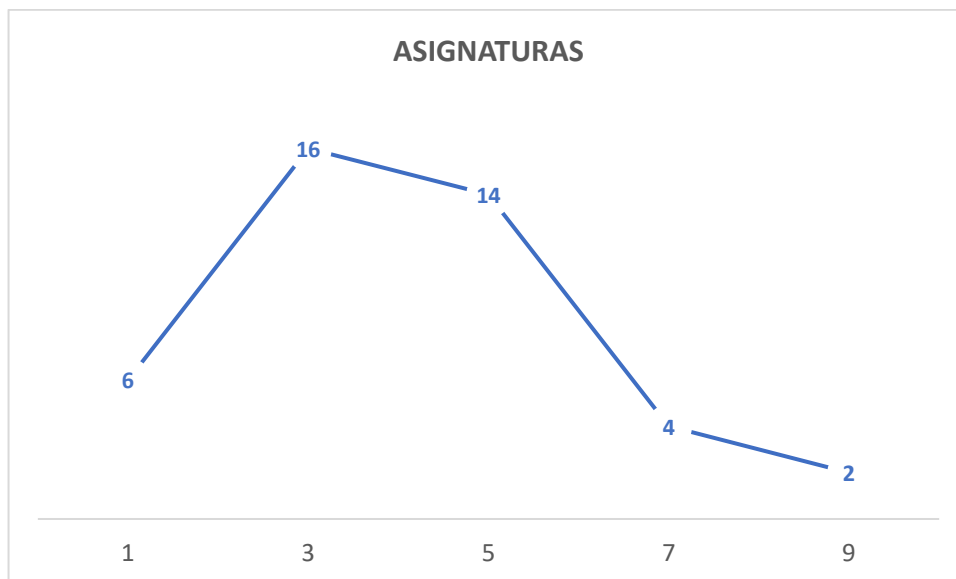


Figura 24. Distribución del número de docente por asignaturas en el 2020 (primavera y otoño) por categorías
Nota: Las categorías son cinco con una amplitud de 2 asignaturas. Figura de elaboración propia.

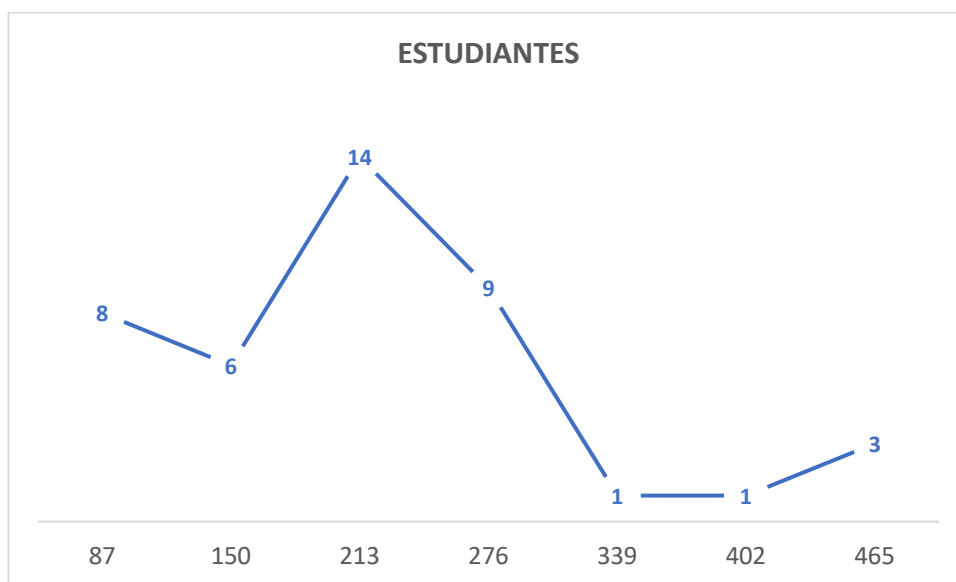


Figura 25. Distribución del número de docente por estudiantes en el 2020 (primavera y otoño) por categorías
Nota: Las categorías son siete con una amplitud de 63 estudiantes. Figura de elaboración propia.

Resulta evidente que el número de estudiantes atendidos por año sea elevado, como lo muestra la figura 25. Hasta en tres ocasiones, los docentes han tenido más de 450 estudiantes a cargo en un solo semestre. Justo estos datos justifican el considerar los aspectos más duros de la administración como factores que pueden influir el desempeño docente.

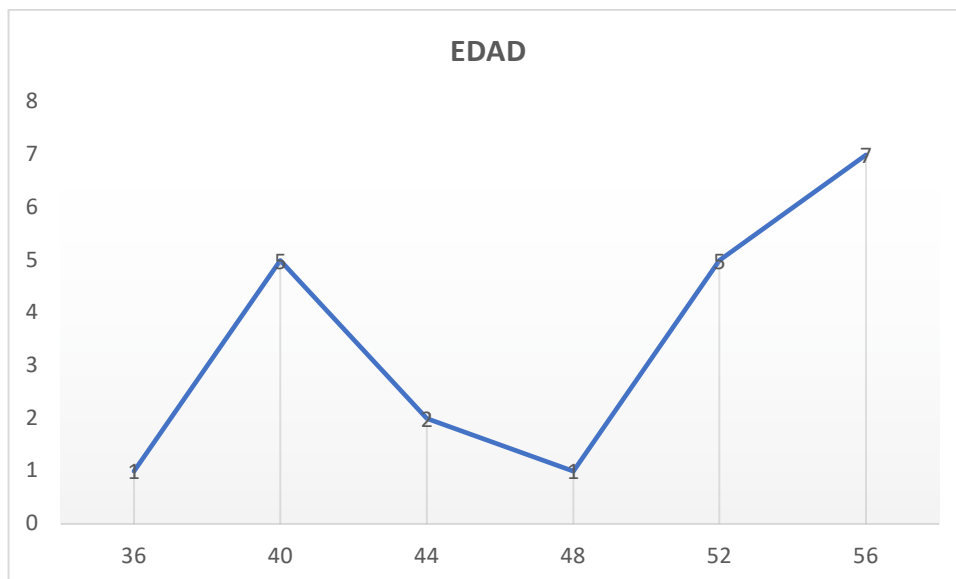


Figura 26. Distribución de las edades de los docentes por categorías
Nota: Las categorías son seis con una amplitud de 4 años. Figura de elaboración propia.

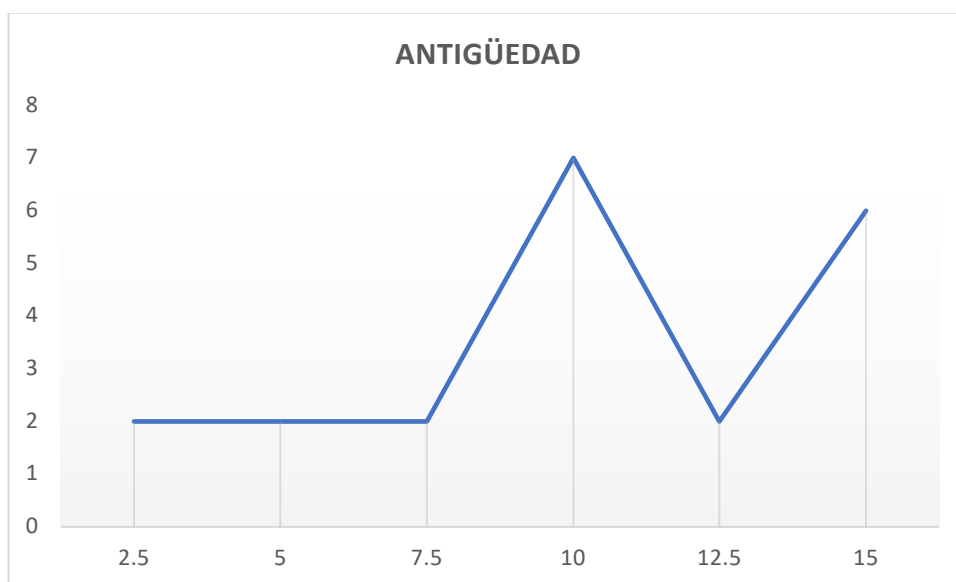


Figura 27. Distribución de la antigüedad de los docentes por categorías
Nota: Las categorías son seis con una amplitud de 2.5 años. Figura de elaboración propia.

Para cerrar este apartado descriptivo de los hallazgos de la investigación, se presenta la distribución de la muestra en aspectos sociodemográficos, aunque sean solo meramente anecdóticos por la proporción de la muestra. En términos de la edad (figura 26), la muestra tiene una clara separación de hasta 4 años, con mayor presencia en el sector de más de 48

años. En términos de antigüedad (figura 27), la planta docente es joven, pues la mayoría se ubica por debajo de los 12 años de trabajo en la Facultad de Psicología.

5.1.2 Estadísticos de correlación

Tabla 33. Resultados de correlaciones de Spearman

		Asert.	Int. V.	PIEVA	[Cd]	[Ctru]	[CogS]	[PI]	GES	INV	[Cur]	[Asig]	[Est]
Asert.	Spearman's rho	—											
	p-value	—											
Int. V.	Spearman's rho	0.286	—										
	p-value	0.209	—										
PIEVA	Spearman's rho	-0.068	0.727	—									
	p-value	0.769	< .001	—									
[Cd]	Spearman's rho	0.243	0.763	0.525	—								
	p-value	0.288	< .001	0.015	—								
[Ctru]	Spearman's rho	0.452	0.679	0.338	0.814	—							
	p-value	0.04	< .001	0.135	< .001	—							
[CogS]	Spearman's rho	0.336	0.631	0.3	0.697	0.916	—						
	p-value	0.137	0.003	0.186	< .001	< .001	—						
[PI]	Spearman's rho	0.376	0.697	0.391	0.82	0.827	0.718	—					
	p-value	0.093	< .001	0.081	< .001	< .001	< .001	—					
[GES]	Spearman's rho	0.422	0.266	0.072	0.169	0.262	0.335	0.123	—				
	p-value	0.057	0.245	0.756	0.463	0.251	0.138	0.597	—				
[INV]	Spearman's rho	-0.251	0.364	0.425	0.509	0.272	0.241	0.174	0.425	—			
	p-value	0.272	0.105	0.055	0.019	0.233	0.293	0.451	0.055	—			
[Cur]	Spearman's rho	-0.069	-0.263	-0.015	-0.203	-0.181	-0.141	-0.235	-0.473	-0.466	—		
	p-value	0.765	0.249	0.949	0.379	0.433	0.543	0.306	0.031	0.033	—		
[Asig]	Spearman's rho	-0.173	-0.336	-0.058	-0.242	-0.183	-0.122	-0.321	-0.483	-0.402	0.953	—	
	p-value	0.452	0.136	0.802	0.291	0.427	0.597	0.156	0.026	0.071	< .001	—	
[Est]	Spearman's rho	0.059	-0.112	0.043	-0.104	-0.035	-0.106	-0.117	-0.474	-0.413	0.891	0.814	—
	p-value	0.799	0.629	0.854	0.654	0.881	0.645	0.613	0.03	0.063	< .001	< .001	—

Nota. Tabla de elaboración propia.

Para concluir con la sección de resultados, se presenta aquellos de la correlación de Spearman (tabla 33), realizados con el software *Jasp* versión 0.11.1.

A modo de contextualización, cabe recordar la aproximación metodológica de la investigación: cuantitativa, con un diseño no experimental y de alcance exploratorio (aunque con una hipótesis de investigación).

La hipótesis de investigación, si bien no es común en los diseños exploratorios, por la condición de ser trabajos que exploran fenómenos poco o nada conocidos, en este caso se propone por ser un fenómeno no explorado en los términos de las variables de habilidad

interpersonal, que es una propuesta propia de esta investigación. Así, de la habilidad interpersonal se entiende como la comunicación (evaluada con el instrumento de Interacción virtual) y de la asertividad (evaluada con el inventario de asertividad) existen investigaciones ya documentadas en los antecedentes, pero que proponen modelos y definiciones propias de cada uno de los subcomponentes de la habilidad interpersonal. Por ello, se trata este trabajo de investigación de modo exploratorio, pero no como algo de lo que se desconoce totalmente. Por ello, vale la pena proponer una hipótesis de investigación.

Por lo anterior, se traen de vuelta las hipótesis propuestas anteriormente:

Principal:

- H1: La habilidad interpersonal se relaciona positivamente con el desempeño docente de los profesores del programa de Psicología-BUAP

Nula:

- H0: La habilidad interpersonal no se relaciona con el desempeño docente de los profesores del programa de Psicología-BUAP.

La tabla 33 muestra los datos más relevantes en los términos dispuestos de la tabla 19 (sección 4.3.2): correlaciones cercanas o superiores al 0.500, así como una significancia ≤ 0.05 , de modo que se han resaltado los resultados que cumplen con tales criterios. Se enlistan a continuación:

- Sobre la asertividad (habilidad interpersonal), no hay una correlación poderosa con ninguno de los otros componentes, excepto por el estilo de enseñanza (del Análisis IDE: interacción docente-estudiante) constructivista, cuyo valor es de **0.452 (sig. 0.04)**. Sin embargo, los valores son débiles en términos estadísticos.
- Sobre la comunicación (interacción virtual, en la habilidad interpersonal), esta variable presenta el mayor número correlaciones, además, de moderadas a fuertes. Así pues, esta variable correlaciona con el PIEVA (**0.727, sig. 0.001**), con los estilos de enseñanza en sus cuatro estilos (conductismo: **0.763, sig. 0.001**; constructivismo: **0.679, sig. 0.001**; cognitivo social: **0.631, sig. 0.003**; procesamiento de la información: **0.697, sig. 0.001**).
- Sobre el PIEVA (ISP general, desempeño docente), esta variable correlaciona con el estilo de enseñanza conductista, pero solo en términos moderados (**0.525, sig. 0.015**)
- Sobre el estilo de enseñanza (desempeño docente), el instrumento presenta correlaciones importantes entre sus propias dimensiones. Así, para el conductismo, las correlaciones son: con el constructivismo (**0.814, sig. 0.001**), con el cognitivo social

(**0.697, sig. 0.001**), con el procesamiento de la información (**0.820, sig. 0.001**); para el constructivismo, las correlaciones son: con el cognitivo social (**0.916, sig. 0.001**), con el procesamiento de la información (**0.827, sig. 0.001**); para el cognitivo social, las correlaciones son: con el procesamiento de la información (**0.718, sig. 0.001**).

- Sobre la investigación (desempeño docente), se presenta dos correlaciones moderadas, pero una positiva y una negativa: la primera con el estilo de enseñanza conductista (**0.509, sig. 0.019**) y la segunda, negativa, con los cursos (desempeño docente) impartidos durante del periodo 2020 (**-0.466, sig. 0.033**).
- Sobre la gestión (desempeño docente): de estas correlaciones sobresale el que sean todas negativas, aunque estadísticamente débiles. Así pues, la gestión correlaciona negativamente con el número de cursos (**-0.473, sig. 0.031**), con el número de asignaturas (**-0.483, sig. 0.026**) y con el número de estudiantes (**-0.474, sig. 0.03**).
- Sobre el número de cursos (desempeño docente): las correlaciones en este caso son poderosas, respecto del número de asignaturas (**0.953, sig. 0.001**) y del número de estudiantes (**0.891, sig. 0.001**)
- Sobre el número de asignaturas (desempeño docente): la correlación con el número de estudiantes es fuerte (**0.814, sig. 0.001**)

A la luz de los datos ya expuestos, la hipótesis de la relación de la habilidad interpersonal (compuesta por la comunicación y la asertividad), resulta parcialmente correcta. La comunicación, a través del instrumento de interacción virtual, muestra una relación positiva con el desempeño docente a partir de los estilos de enseñanza y con los resultados del PIEVA en su *Índice de Satisfacción Ponderado*. Por otra parte, aspectos internos del propio desempeño docente, como la investigación y la gestión, se afectan de modo negativo respecto de la impartición de clases.

5.2 Discusión

Dados los resultados de las correlaciones y los estudios presentados al principio de la investigación, se propone una discusión entre los resultados de esta investigación y los reportados anteriormente. Cabe destacar que en muchos de los estudios presentados siguieron la mecánica de evaluar a los docentes a través de los estudiantes, tal y como sucede con este trabajo. Los hallazgos son parecidos en muchos de estas investigaciones.

El trabajo de Asio & Riego de Dios (2018) ya sugería una correlación entre los perfiles personales de los docentes con las competencias y el perfil profesional, de acuerdo con la opinión de los estudiantes. En este sentido, los componentes de la comunicación, por lo menos desde las modalidades de trabajo a distancia o virtual, deben tener como perspectiva aspectos verbales, no verbales y paralingüísticos, de modo que se conceptualice una comunicación más allá de un mero intercambio de información. Esto va en sintonía con lo propuesto por Nixon, Vickerman & Mayard (2010), que se fijan en aspectos paralingüísticos y aspectos no verbales. También son acordes los resultados de este trabajo con los trabajos de Díaz y Bastias (2012), en cuyo caso, los hallazgos aplican para la docencia de idiomas y aspectos como entonación, parafraseo, pausas, gesticulación o posturas. Llama la atención de este trabajo que el estudio se haya desarrollado con una muestra de conferencistas, lo que refuerza la idea de que, la comunicación está relacionada con estilos de enseñanza afines al procesamiento de la información (donde es importante, por lo menos, la organización o la elaboración de la información). Por otra parte, como se expuso en el marco teórico, parte de la habilidad en la interacción sugiere eficacia en la situación, lo que puede conjuntar comunicación con estilos de enseñanza de modo intencionado.

Por otra parte, los resultados de asertividad, por lo menos con el inventario de Gambrill y Richey II (adaptación a la población mexicana) contrastan con los de Solórzano (2017). Esta diferencia se puede explicar por el análisis que realiza el investigador respecto del aprendizaje auto dirigido, objeto de estudio que no se relaciona con las clases convencionales a distancia, por lo menos en estos momentos. También contrastan los resultados aquí hallados con los de Reyes (2016), que propuso el constructo de comunicación asertiva.

Ahora bien, en el trabajo de Morrison & Evans (2016), los hallazgos que sugieren la atención a explicaciones claras y demostraciones de una manera interactiva remiten a las fuertes correlaciones halladas en los estilos de enseñanza, particularmente a los estilos constructivista y cognitivo social, lo cuales enfatizan interacciones sociales para el logro de aprendizajes.

Por otra parte, los trabajos realizados por la universidad a través de PIEVA merecen también algunos comentarios al respecto. Durante las primeras versiones del instrumento, uno de los hallazgos peculiares de la evaluación docente eran que los perfiles con larga carrera docente obtenían puntajes bajos, en tanto que docentes más noveles eran mejor evaluados. Como lo muestra la correlación de PIEVA y la comunicación, podría deducirse que elementos paralingüísticos o no verbales pudieron haber jugado a favor o en contra. Asimismo, como se

narra en la revisión contextual, dadas las condiciones de desarrollo de la universidad, no existía una selección o concurso para las plazas docentes (las primeras versiones de PIEVA datan del 2000), por lo que la docencia que se practica entre aquellos docentes más avezados pudiera ser una docencia del sentido común.

Otro hallazgo de esas épocas es que se deducía que habría de ser muy difícil encontrar un *docente ideal*, pues muchas variables juegan un papel importante. Así, por ejemplo, entre eso factores están aspectos como el tamaño de los grupos o el número de estudiantes. En este trabajo se consideró tales variables, pero no se determinó relación alguna. Esto puede deberse a las condiciones de contingencia sanitaria en las que esta investigación se llevó a cabo, que resultó en un método atípico al originalmente propuesto, de tal suerte que las comparaciones pudieran no ser justas al respecto. Ahora bien, considerando los estilos o teorías del aprendizaje revisadas, se deduce que el docente va a tener una serie de opciones pedagógicas bastante amplia de la cual echar mano a la hora de dar clases. Lo que dificulta verdaderamente es hacer una evaluación que lo abarque todo. Aunado a esto, en esta amplia variación entra en juego el criterio de los estudiantes, los cuales pudieran decantarse por ciertas estrategias y no por otras del profesor, consideradas en la evaluación del profesor ideal.

En este tenor, dado que muchos estudios recurren al estudiante como medio de evaluación docente, cabría esperar que tampoco ninguno de los estudiantes aprecie el aprendizaje, o su desarrollo, del mismo modo. Así, por ejemplo, en este estudio se le dio preferencia a una definición de aprendizaje que pusiera de manifiesto la modificación de la conducta a largo plazo y por medio de la experiencia; más allá de la controversia que puede generar tal definición (y de sus consecuencias en la educación), los estudiantes pudieran no tener en mente de un modo inmediato tal acepción y, por tanto, tener como criterios algunos diferentes, y cuya preminencia determine el modo de calificar al docente.

5.3 Conclusiones

Para finalizar esta investigación, la conclusión será guiada por las preguntas que se propusieron al principio de la investigación, en el apartado 1.4:

1. ***¿Cómo es la habilidad interpersonal de un docente del programa de psicología-BUAP?***

Los resultados de las evaluaciones que compusieron la habilidad interpersonal, la comunicación y la asertividad, indican aspectos diferentes de la muestra docente evaluada.

Así, por ejemplo, con la asertividad, hay una diferencia de 123 unidades entre el resultado con mejores características de asertividad y aquel más alejado de un parámetro ideal de esta. Por ello, los resultados en los docentes de la investigación no sugieren una manifestación sobresaliente en asertividad, pues la mayoría se ubican en un sector apenas por arriba de la media de resultados del inventario. Ello puede suponer que los docentes caigan, en ocasiones, en interacciones social infructuosas, sin llegar a los límites de la comunicación agresiva ni de la pasiva. Por lo menos, en los datos referidos por Castaños et al., 2011, los resultados son mejores, dado que la población mexicana obtiene resultados por debajo de una interacción asertiva.

Por otra parte, en la comunicación con medios virtuales, los resultados son más favorables, pues la mayoría se acerca a los puntajes más altos (o los posibles de obtener) en el instrumento. De modo particular, los resultados sugieren que a pesar de la interacción a partir de plataformas digitales, ni la comunicación no verbal (la expresividad, la cercanía, la apariencia personal o el reforzamiento), ni los aspectos paralingüísticos (volumen, entonación velocidad, claridad) y mucho menos los verbales (contenido, atención, preguntas y respuestas) son afectados. Cabe poner en entredicho tales resultados, con la consideración justa de que los largos días de encierro y monotonía de los estudiantes pudieran predisponer su interacción, en busca de diversidad en la convivencia diaria. No hay que olvidar que uno de los principios importantes de la psicología social es la cualidad gregaria del hombre.

2. ¿Cómo es el desempeño docente de los profesores del programa educativo?

En este aspecto, remitidos a los amplios datos de gestión, investigación y docencia (estilo de enseñanza y datos institucionales) y de los resultados de correlación, la actividad es muy amplia y diferenciada. Para poner ejemplos: las distribuciones de clases, asignaturas y atención a estudiantes se relacionan fuertemente porque a algunos docentes se les asignan muchos grupos (que no necesariamente debería suponer amplia variedad de asignaturas), y justo estos docentes no desempeñan más actividades, ni de gestión (más allá de las clases) y mucho menos de investigación (aunque en esta no se dé una correlación negativa tan interesante como se da entre gestión y cursos, asignaturas y estudiantes). En ese sentido, la actividad de investigación, por lo menos en la muestra evaluada, es pobre, a pesar de hay hasta 7 doctores en la muestra. Por tal motivo, se deberían atender, de modo urgente, la distribución de cursos (junto con sus asignaturas) pues, a la luz de la estadística y de confirmarse con datos más numerosos, puede afectar otras áreas de interés para la docencia.

Con esta misma lógica, cabe señalar que existe también una relación entre investigación y estilo de enseñanza conductista. Esto bien puede sugerir algunos rasgos en común, como proponer objetivos a alcanzar, establecer criterios de evaluación, e, incluso, la consideración de recompensas como motivadores de actividad dirigida; lo que podría ser de ayuda para atender de un modo distinto el estímulo a la investigación.

Regresando al manejo de cursos, asignaturas y estudiantes, estas mismas variables no parecen incidir en los términos del estilo de enseñanza, por lo menos de forma estadística (los resultados son de correlación negativa, pero con una significancia muy grande). Al respecto, en los estilos de enseñanza, según la evaluación de los estudiantes, predomina el del procesamiento de la información (codificación de información en la memoria a largo plazo, cuya ruta de sucesos es la atención, la percepción, el análisis del input, la memoria de trabajo y la memoria de largo plazo, y donde la información es mantenida u olvidada). Ello contrasta con la pretensión del MUM, que se considera de origen constructivista (histórico-cultural) y humanista, y ahora con una inclinación al enfoque por competencias. Puede considerarse una estrategia de capacitación y socialización para los docentes, al menos en constructivismo.

3. *¿Cómo se relacionan los distintos componentes de la habilidad interpersonal con cada uno de los aspectos evaluados del desempeño docente del programa de psicología-BUAP?*

Tal y como se revelo en el análisis de correlación, la relación solo se puede establecer de forma segura entre la comunicación (interacción virtual) y los resultados del ISP general de PIEVA, y los estilos de enseñanza. Lo que significa está correlación es que las variables, en su operacionalización y en proporción directa, varían en la misma medida según sea el caso.

Ahora, dado que PIEVA evalúa 4 dimensiones y la interacción virtual 3 dimensiones; cabría sugerir ahora análisis por reactivos, para determinar con seguridad las dimensiones y los motivos por los que ambos instrumentos correlacionan. Por otra parte, cabe suponer que la relación reside en las dimensiones de Mediación, pues, tal y como se ha mostrado en las investigaciones previas, la comunicación favorece la perspectiva del estudiante respecto del docente (lo que explica también la correlación con los estilos de aprendizaje). Por otra parte, el puntaje de PIEVA le da mayor peso porcentual a dicha dimensión, por lo que cabría suponer que, entre ambas razones, se expliquen los resultados.

Respecto de los estilos de aprendizaje, la explicación puede residir en que, por el momento, la comunicación sigue siendo fundamental en el aprendizaje, dada la dependencia

de medio virtuales. Pero, de igual modo, cabría realizar análisis por reactivo para determinar las verdaderas razones.

4. *¿Cómo comprender los resultados y demás hallazgos de la investigación en función de la teoría revisada?*

Por una parte, los hallazgos permiten atribuir una mayor importancia a los procesos de interacción y comunicación del docente con los estudiantes, incluso, antes de pensar en los estilos de enseñanza, pues el intercambio de información de modo efectivo parece ser elemental, al menos en los espacios formalmente académicos. Así, en la reflexión sobre las acciones encaminadas a la capacitación docentes es necesaria la atención a los esquemas de comunicación del profesorado, tanto de los aspectos verbales como no verbales y paralingüísticos.

Por otra, cabe recalcar que los estilos de enseñanza de los docentes evaluados (que no podrían ser una muestra representativa de los de psicología y menos de la universitaria como población) indican que no existe la consolidación de las metodologías constructivistas que el modelo MUM tiene como base. Eso, considerando las diferentes estrategias que Schunk propone en su obra, hace pensar que no es necesariamente un escenario malo y que, más bien, habría que intentar entender dicha diversidad de estrategias e idiosincrasia profesional de los maestros para proponer cursos de mayor especialización, o, en contra parte, de integración de más estrategias basadas propuestas como la de Schunk.

Finalmente, cabe destacar que, aunque parezca una obviedad, la distribución de trabajo de gestión, del de investigación y del de docencia como tal se muestran, están disociados. Habría que valorar estrategias que les permitan coexistir sin afectarse negativamente, o, por el contrario, de modo que de se retroalimenten así mismas y fortalezcan la profesionalización de planta docente.

5. *¿Cuáles son las sugerencias derivadas del trabajo de investigación para el desarrollo de la planta docente del programa de psicología-BUAP?*

Dos líneas concretas: la de continuar con mayor investigación sobre la temática de la comunicación y el resto de propuesta de habilidades social, aplicadas a la docencia; y atender lo antes posible la distribución de cursos, asignaturas y grupos (o estudiantes), pues, falta de un trabajo en esta área concreta, lo expuesto aquí es que es innegable su influencia mutua dentro del amplio desempeño académico en la unidad académica.

Referencias

- Álvarez, J. (s.f.). Etimología de 'docente', 'maestro' y 'profesor' [Entrada de blog]. Disponible en: <https://www.delcastellano.com/etimologia-docente-maestro-profesor/>
- Arámburo, V. y Luna, E. (2013). La influencia de las características del profesor y del curso en los puntajes de evaluación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 949-968. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000300012
- Arredondo, D. (2011). Los modelos clásicos de la universidad pública. *Revista Electrónica de Pedagogía, Odiseo*. Disponible en: <https://odiseo.com.mx/articulos/los-modelos-clasicos-de-universidad-publica/>
- Asio, J. & Riego de Dios, E. (2018). *21st Century Attributes and Skills of a Teacher in the Perspective of College Students* [publicación en línea]. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED594675>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Disponible en: http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. España: Universidad de Valencia.
- Barriga, F. y Hernández, G. (2010). La función mediadora del docente y la intervención educativa. En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (s/f). *Historia uinversitaria* [sitio web]. Recuperado de: https://www.buap.mx/historia_universitaria
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (1994). *Psicología UAP. Edición especial de la Facultad de Psicología*. México: Autor.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2000). *Notas para la historia de la Facultad de Psicología*. En *Tiempo Universitario*. Recuperado de:

- <https://archivohistorico.buap.mx/sites/default/files/Tiempo%20Universitario/2000/num14/index.html>
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2007). *Modelo Universitario Minerva* (8 vols.). México: Autor.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2009). *Plan de estudios de la Licenciatura de Psicología BUAP*. México: Autor.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2010). *Gaceta Tiempo Universitario [archivo histórico]*. Recuperado de: <https://archivohistorico.buap.mx/?q=content/gaceta-tiempo-universitario>
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2015). *Reglamento de Ingreso, permanencia y promoción del personal académico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*. Recuperado de: https://repositorio.buap.mx/rdci/public/inf_public/2015/0/Gaceta_193_digital_.pdf
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2016). *Actualización al Plan de estudios de la Licenciatura de Psicología BUAP*. México: Autor.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2019). *Anuario estadístico 2018-2019*. Recuperado de: <https://pdi.buap.mx/sites/default/files/2019/anuario%2018-19.pdf>
- Benois, N., Gómez, F., Briceño, M. y Zumarraga, J. (2016). El Programa de Evaluación Docente en la UADY. Experiencia de la Implementación. *Revista Iberoamericanan de Evaluación Educativa*, 9(1). Doi: <https://doi.org/10.15366/riee2016.9.1.010>
- Bezies, P. y Elizalde, L. (2012). Transición metodológica del proceso de evaluación docente: caso UAEH. *Revista Iberoamericanan de Evaluación Educativa*, 5(1e). Recuperado de: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art5.pdf
- Blanco, A. (2009). *Aprender a enseñar*. Paidós Educador: España
- Brunner, J. (1990). Antecedentes históricos. En *Educación Superior en América Latina. Cambios y desafíos*. Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Bueno, M. y Garrido, A. (2015). *Relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: España
- Busler, J., Kirk, C., Keeley, J. & Buskist, W. (2017). What constitutes poor teaching? A preliminary inquiry into the misbehaviors of not-go-good instructors. *Teaching of Psychology*, 20(10), 1-5. doi: 10.1177/0098628317727907
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI

- Casanova, H. (2009). Educación Superior en México: los retos del siglo XXI. *Temps d'Educació*, 36, 261-280. Recuperado de: https://sistemaeducativo.files.wordpress.com/2012/05/casanova_2009-educacion-superior-y-sociedad-en-mexico.pdf
- Cerda, L. y Francisco, C. (2011). Liderazgo y desempeño en la universidad. *Revista de fomento social*, 263, 401-428. Recuperado de: https://issuu.com/pepluis/docs/rfs_263/49
- Cisneros-Cohernour, E. y Stake, R. (2010). La Evaluación de la Docencia en Educación Superior: de Evaluaciones Basadas en Opiniones de Estudiantes a Modelos por Competencias. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 3(1e). Recuperado de: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4517>
- Cline, T., Gulliford, A. y Birch, S. (2017). *Psicología educativa*. México: Manual Moderno.
- Cobo, C. y Moravec, J. (2011). Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Barcelona: España. Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/varia/AprendizajeInvisible.pdf>
- Corcoran, R. P. & Torbey, R. (2013). Does emotional intelligence predict student teachers' performance?. *Teaching and Teacher Education*, 35, 32-42. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.008>
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143. doi: 10.3102/003465430298563
- Correia, R. & Navarrete, G. (2017). Social cognition and executive functions as key factors for effective pedagogy in higher education. *Frontiers in Psychology*, 8, s/p. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02016>
- Dean, P. & Ritzer, G. (2012). Globalization. En G. Ritzer, *The Wiley-Blackwell Companion to Sociology*, 545-563. Blackwell Publishing Ltd.
- Díaz, C. y Bastías, C. (2012). Una aproximación a los patrones de comunicación entre el profesor mentor y el profesor-estudiante en el contexto de la práctica pedagógica. *Educación XXI*, 15(1), 241-263. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.1>
- Díaz, M., Borges, A., Valadez, D. & Zambrano, R. (2015). Evaluation of the teaching performance of university lecturers: comparison between Mexico and Spain. *Journal of Curriculum and Teaching*, 4(2), 53-63. Recuperado de:

- <https://eric.ed.gov/?id=EJ1157524>Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. España: Santillana
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). La función mediadora del docente y la intervención educativa. En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (3º ed.). Mc Graw Hill: México.
- Dixon, T. & O'Hara, M. (s.f.). *Communication skills* [documento en línea en formato .pdf]. Recuperado de: <https://sohsc.tees.ac.uk/sites/practicesupport/index.cfm/general-information/making-practice-based-learning-work/>
- Esparza, A. (2017). Plan de desarrollo institucional 2017-2021. Recuperado de: <https://www.pdi.buap.mx/>
- Esparza, A. (1999). La universidad de Puebla, sus orígenes, su desarrollo y su futuro. En *Tiempo Universitario*, 15. Recuperado de: <http://www.archivohistorico.buap.mx/tiempo/1999/num15/index.html>
- European Commission. (2012). *New skills and jobs in Europe: Pathways towards full employment*. Recuperado de: https://ec.europa.eu/research/social-sciences/pdf/policy_reviews/new-skills-and-jobs-in-europe_en.pdf
- Feixas, G. (2018). *Personalidad. Significados personales y sentido de identidad*. Madrid: Neurociencia y Psicología.
- Fernández, F. (2003) El estudio sociológico de la educación. En F. Fernández, *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall
- Flores, J., Martínez, S., Hernández, I. y León, M. (2018). Informe del rediseño de instrumento de evaluación a la docencia para el nivel superior Licenciatura.
- Forgas, J., Fiedler, K. & Sedikides, C. (2017). *Social Thinking and Interpersonal Behavior*. New York: Psychology Press.
- Galindo, E. (2004). Análisis del desarrollo de la psicología en México hasta 1990. *Psicología para América Latina*, 2, s.p.. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2004000200004
- Galindo, E. y Vorwerg, M. (1985). La psicología en México. *Ciencia y Desarrollo*, 63, 29-48. Recuperado de: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/14877/1/Galindo%20%26Vorwerg%20%281985%29%20Psicolog%C3%ADa%20en%20M%C3%A9xico.pdf>

- González, M. (2016). Surgimiento de una investigación: el planteamiento del problema. En, R. Landero y R. González (2014). *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*. México: Trillas.
- González, J. y León, M. (2015). El programa institucional de evaluación académica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. En P. Moreno, y W. De Vries, *Examinar la evaluación de la docencia. Un ejercicio imprescindible de investigación institucional*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES.
- Granados, A. (2003). Las funciones sociales de la escuela. En F. Fernández, *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall
- Hergenhahn, B. H. (2011). Funcionalismo en la Universidad de Chicago. En *Introducción a la historia de la Psicología* (trad.). México: Cengage Learning.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación (6ª ed.)*. México: Mc Graw-Hill.
- Hernández, G. (2012). Paradigmas en psicología de la educación. Paidós: México.
- Isoré, M. (marzo, 2010). Evaluación docente: prácticas vigentes en los países de la OCDE y una revisión de la literatura [trad. M. Blajtrach, archivo digital]. Chile: OCED. Recuperado de www.preal.org/publicacion.asp
- Landero, R. y González, R. (2014). *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*. México: Trillas.
- Ledezma Reyes, M. y Marrero Acosta, J. (2009). Docencia y tutoría en las sociedades neoliberales. En R. Sanz Oro, *Tutoría y atención personal al estudiante en la Universidad* (pp. 21-43). Madrid: Síntesis.
- León, M. (s.f.). Semblanza del Programa Institucional de Evaluación Académica. Recuperado de <http://www.evaluacion.buap.mx/>
- Lloyd, M. (2018). El sector de la investigación en México: entre privilegios, tensiones y jerarquías. En *Revista de Educación Superior*, 185, 1-31. Recuperado de: <http://publicaciones.anui.es/revista/185/2/1/es/el-sector-de-la-investigacion-en-mexico-entre-privilegios-tensiones-y>
- López, N., Iriarte, C. y González, M.C. (2004). Aproximación y revisión del concepto "Competencia social". *Revista Española de Pedagogía*, 227, 143-156. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=866882>

- Loredo Enríquez, J. (2015). Examinar la evaluación de la docencia: un ejercicio imprescindible de investigación institucional. Comentarios y reflexiones. *Revista de la Educación Superior*, 2(172), pp. 157-165. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista174_S4A2ES.pdf
- Marchesi, A. (2007). Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores. Alianza: España.
- Martínez, V. A. (2016). Plan de trabajo para el desarrollo de la unidad académica 2016-2020. Recuperado de: <http://www.psicologia.buap.mx/docs/Plan%20de%20Trabajo%202016-2020.pdf>
- Márquez, J. y Diéguez, P. (2008). Política, universidad y sociedad en Puebla, el asenso del partido comunista mexicano en la UAP, 1970-1972. *Revista Historia de la educación latinoamericana*, 11, 111-130. Recuperado de: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1501/1497
- Martínez Ruiz, S. I. y Lavín García, J. L. (noviembre, 2017). *Aproximaciones al concepto de desempeño docente, una revisión conceptual sobre su delimitación*. Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2657.pdf>
- Maldonado, G. Palacios, E. y Garrido, C. (2010). Semblanza de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. En *Gaceta Tiempo Universitario* [edición especial], pp. 3-14. Puebla, México: Archivo Histórico Universitario de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Moreno, P. y De Vries, W. (2015). Examinar la evaluación de la docencia. Un ejercicio imprescindible de investigación institucional. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES.
- Moreno, P. y García, M. S. (2015). Un nuevo cuestionario para evaluar la docencia en la BUAP: los resultados de un proceso. En P. Moreno, y W. De Vries, *Examinar la evaluación de la docencia. Un ejercicio imprescindible de investigación institucional*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES.
- Moreno, P., Reyes, I. y Ávila, R. (2015). Los referentes en el estado del arte de la evaluación de la docencia universitaria. En P. Moreno, y W. De Vries, *Examinar la evaluación de la docencia. Un ejercicio imprescindible de investigación institucional*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES.

- Morrison, B. & Evans, S. (2016). University students' conceptions of the good teacher: A Hong Kong perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 42(3), 352-365. doi: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1261096>
- Murillo, J. e Hidalgo, N. (2018). Otra evaluación es posible [editorial]. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(2), 5-7. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/10191>
- Nixon, S., Vickerman, P. & Maynard, C. (2010). Teacher immediacy: reflections on a peer review of teaching scheme. En *Journal of Further and Higher Education*, 34(4), 491-202. doi: 10.1080/0309877X.2010.512077
- Perines, H. & Murillo, F. J. (2017). ¿Cómo mejorar la investigación educativa? Sugerencias de los docentes. *Revista de Educación Superior*, 46 (181), 89-104. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.003>
- Planas-Coll, J. (2013). El contrasentido de la enseñanza basada en competencias. *Universia*, 4(10), 75-92. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/78533426.pdf>
- Preciado, H. y Rojas, L. (1989). Notas sobre la enseñanza de la psicología en México: estado actual y perspectivas de desarrollo. *Revista de la Educación Superior*, 18(72), s.p. Recuperado de: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/72>
- Ravela, P. (2009). La evaluación del desempeño docente. En E. Martín y F. Martínez Rizo (Coord.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. España: Organización de los Estados Iberoamericanos – Fundación Sanillana
- Reguant-Álvares, M., Vilà-Baños, R. y Torrado-Fonseca, M. (2018). La relación entre dos variables según la escala de medición con SPSS. *Revista d'Innoació i Recerca en Educació*, 1(2), p. 55. Recuperado de: <https://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/article/view/reire2018.11.221733>
- Reyes, M. E. (2016). Relación entre habilidades sociales y desempeño docente desde la percepción de estudiantes adultos de universidad privada en Lima, Perú. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 10(2), 17-31. doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.10.465>
- Ríos, M. R. (2014). Escala de evaluación de habilidades sociales para la adolescencia. México: Manual Moderno.
- Rivas, L. (2017). *Elaboración de tesis. Estructura y metodología*. Trillas: México.

- Rivera, E. (2008). De la crisis a la modernidad de la universidad (1987-1997). La transformación del trabajo académico, una reflexión desde el género. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/dialogos/article/view/31641/31240>
- Rodríguez, R. M., Caja, M., Gracia, P., Velasco, P. y Torreón, J. (2012). Inteligencia Emocional y Comunicación: la conciencia corporal como recurso. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 213-241. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5598>
- Roegiers, X. (2010). *Una pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. Fondo de Cultura Económica: México
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-15. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/234/751>
- Rueda, M., Elizalde, L. y Torquemada, A. D. (2003). La evaluación de la docencia en las universidades mexicanas. *Revista de la Educación Superior*, 32, 71-77. Recuperado de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista127_S3A5ES.pdf
- Rueda, M., Luna, E., García, B. y Loredó, J. (2010). La evaluación de la docencia en las universidades públicas mexicanas: un diagnóstico para su comprensión y mejora. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), 79-92. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661585>
- Schunk, D. (2010). *Teorías del aprendizaje* (6º ed.). México: Pearson
- Solórzano, R. (2017). El impacto de la comunicación asertiva docente en el aprendizaje autodirigido de los estudiantes. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 187-194. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Suárez, R. (2002). *La educación* (2º ed.). Trillas: México.
- Tejera, J. F., y Cardoso, M. A. (2015). Tratamiento de las habilidades comunicativas en el contexto universitario. *Revista Universidad y Sociedad*, 7 (3). 168-172. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Urdiales, E, Leyva, P. y Villarreal, G. (2016). Diseños de investigación no experimental. En, R. Landero y R. González (2014). *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*. México: Trillas.
- Watzlawick, P., Beavin, J. y Jackson, D. (1967). *Teoría de la comunicación humana*. España: Herder.

World Economic Forum. (2016). The future of jobs. Recuperado de:
http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf

Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión educativa*, 5, 68-80.
Recuperado de: <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338>

.....