



LA PRÁCTICA DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA MIRADA HACIA SU COMPLEJIDAD

Teresa de Jesús Cañedo Ortiz y Alma Elena Figueroa Rubalcava*

Currículo: Maestra en Tecnologías Educativas. Profesora-investigadora del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Sus líneas de investigación versan sobre aprendizaje y enseñanza: procesos curriculares y de desarrollo, en particular en el área de concepciones y prácticas de enseñanza.

***Currículo:** doctora en Educación. Profesora-investigadora del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Sus líneas de investigación versan aprendizaje y enseñanza: procesos curriculares y de desarrollo, en particular en el área de concepciones y prácticas de enseñanza.

Recibido: 13 de diciembre de 2012. Aceptado para su publicación: 27 de mayo de 2013.

Como citar este artículo: Cañedo, T., Figueroa, I. E. (julio-diciembre, 2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, 41. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41_la_practica_docente_en_educacion_superior_una_mirada_hacia_su_complejidad

Resumen

El aprendizaje de los estudiantes es resultado de una diversidad de variables, pero el papel del profesor en el nivel de pregrado es trascendente. Este estudio exploró cómo es la práctica docente de profesores con formación pedagógica tomando como eje la dimensión didáctica de la docencia, que se refiere a la importancia que los profesores le dan a la planeación, a la metodología que usan, en particular a las estrategias discursivas de desarrollo temático y estrategias discursivas de interacción, así como a la evaluación del aprendizaje. Además, se analizó si los profesores perciben que la formación pedagógica que han recibido ha influido en su práctica docente. Para ello, se llevó a cabo una estrategia de investigación extensiva cuantitativa mediante un cuestionario y una intensiva cualitativa a través de siete estudios de caso de profesores de una institución pública de educación superior. Los resultados muestran que la práctica docente es dinámica y fomenta en los estudiantes el aprendizaje activo, tanto en el plano de su pensamiento como de sus acciones.

Palabras clave: educación superior, práctica docente, didáctica, profesores.

Abstract

The student learning is result of a diversity of variables, but the role of professor in the level of undergraduate is transcendent. This study explored how is the teaching practice of teachers with pedagogical training, taking as a didactic dimension refers to the importance that teachers give to planning, the methodology they use, in particular discursive strategies of thematic development and discursive strategies of interaction, as well as the assessment of learning. Also discussed whether teachers perceive that received pedagogical training has influenced their teaching. This is carried out extensive quantitative research strategy through a questionnaire, and an intensive qualitative through seven case studies of teachers of a public higher education institution. The re-

sults show that teaching practice is dynamic and encourages students in active learning both in terms of thinking and the actions.

Keywords: higher education, practice teaching, teaching, teacher education

INTRODUCCIÓN

La práctica docente es un objeto de estudio complejo,

una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los principales agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje: maestro y alumno, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que cada institución y país delimitan respecto a la función del maestro (Fierro, Fortuol y Rosas, 2000, p. 21).

El estudio de la enseñanza desde la perspectiva teórica del pensamiento del profesor supone que enseñar no se reduce al aspecto didáctico o a lo que se realiza en clase, sino que el profesor reflexiona, analiza e interpreta aspectos intelectuales y afectivos, propios y de sus estudiantes, y en función de ello, realiza su práctica docente; esto la convierte en un objeto de estudio complejo, porque incluye la interacción de diversas dimensiones: política, social, institucional, didáctica, interpersonal, personal y valoral.

El estudio se enfoca a explorar y reconstruir la práctica docente de los profesores teniendo como eje central la dimensión didáctica. Se realiza en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), la cual ofrece 60 programas académicos de pregrado y 24 de posgrado, y atiende a una población de 15 883 estudiantes. La institución cuenta con una estructura orgánica de siete direcciones generales y 31 departamentos administrativos que apoyan a los diez centros académicos a través de 159 departamentos académicos; éstos organizan a maestros de disciplinas comunes para dar servicio a las carreras o los cursos. La planta académica está integrada por más de 1 700 profesores, de los cuales aproximadamente 96% tienen estudios de posgrado (UAA, 2012a).

En este contexto, el estudio tiene como preguntas guía las siguientes: el profesor de educación superior que ha tomado cursos de formación pedagógica en la UAA, ¿cómo percibe que realiza su práctica docente?, ¿cómo es la práctica docente del profesor de educación superior respecto a la dimensión didáctica?, ¿se acerca a los ideales propuestos en el modelo educativo institucional (MEI)?, ¿cuáles son las concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje que subyacen?, ¿cuáles acciones, recursos y estrategias discursivas de interacción y discursivas de desarrollo temático usa?, ¿percibe que su formación pedagógica ha influido en su práctica docente?

El objetivo del proyecto es reconstruir y caracterizar la práctica docente de los profesores destacando sus significados y fundamentos, e identificar, a partir de ello, algunas orientaciones pedagógicas para facilitar futuras experiencias de formación docente que, a su vez, contribuyan a la calidad de la preparación de los estudiantes.

REFERENTES TEÓRICOS

Cada institución de formación superior tiene un proyecto educativo; en el caso de la UAA, éste plantea una educación centrada en el aprendizaje del estudiante que le permita desempeñarse en una sociedad cambiante. Se trata de una educación

que combina de forma armónica y equilibrada los requerimientos y condiciones mundiales y locales; lo universal y lo singular; la tradición y la modernidad; el largo y el corto plazos; la indispensable competencia y compromiso social. Asimismo, la educación pretende acrecentar la inteligencia individual y colectiva y enriquecer el conocimiento y la cultura (UAA, 2006b, p. 5).

El proyecto educativo pretende el desarrollo integral de los educandos mediante una formación humanista

que comprenda el desarrollo equilibrado e integral de las dimensiones de su persona: profesional, actitudinal, intelectual, valoral, física, cultural y social, para que puedan desempeñarse profesionalmente con éxito y vivir la vida con plenitud y calidad (UAA, 2006b, p. 7).

Busca, además, que los contenidos curriculares de cada profesión faciliten a los estudiantes una preparación profesional que aporte a su formación como personas íntegras, capaces de enfrentar, resolver o buscar solución a situaciones diversas que la sociedad les demande. Esto supone que los estudiantes y profesores requieren un claro y consciente involucramiento en el proyecto institucional, por lo que se espera que ambos desarrollen ciertos rasgos y tareas en beneficio de la formación de los estudiantes.

Se busca que a lo largo de su formación, el estudiante desarrolle valores de la cultura humanista, sea crítico, reflexivo, y asuma de manera progresiva y responsable la dirección y el control de su aprendizaje; sea participe activo en la vida institucional, la academia, la cultura y la política, responsable de su entorno natural y social y con actitudes favorables hacia el trabajo colaborativo. Considerando cada uno de estos rasgos, el estudiante tendrá que realizar acciones consecuentes, y el profesor estimularlos y orientarlos para “transitar de manera exitosa” en el proceso de formación (UAA, 2006b, pp. 7-8).

Entre los rasgos del profesor están usar estrategias metodológicas que faciliten el aprendizaje, monitorear, retroalimentar dicho proceso y adaptar lo que enseña a los ritmos y necesidades de los estudiantes, además de favorecer el desarrollo de habilidades para el trabajo independiente, brindarles oportunidades para aprender fuera de la institución, y desarrollar en ellos una autoestima positiva. Asimismo, el profesor deberá asumir su actividad académica como una carrera de vida y usar los recursos a su alcance para mejorar su capacidad profesional y poseer una actitud crítica que le permita hacer aportaciones a la institución a fin de mejorar el ambiente laboral y académico (UAA, 2006b, pp. 9-10).

Considerando estos ideales, una institución que forma a sus estudiantes necesita fomentar las condiciones para que construyan un conocimiento situado que favorezca el logro de los objetivos educacionales, el cual

...es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y usa [...] Los elementos implicados en esa construcción del conocimiento son: el sujeto que construye el conocimiento, los instrumentos usados en la actividad, los conocimientos que deben construirse, una comunidad de referencia en la que la actividad y los sujetos se insertan, un conjunto de normas de comportamiento que regulan las relaciones sociales de esa comunidad y un conjunto de reglas que establecen la

división de tareas en la actividad conjunta (Serrano y Pons, 2011, p. 10).

Desde esta comprensión acerca de cómo se construye el conocimiento, la enseñanza ocurre en contextos donde los estudiantes se enfrentan a problemas y situaciones reales, por lo que el profesor busca que el conocimiento sea significativo mediante el uso de analogías, demostraciones, ilustraciones, e involucrar a los estudiantes en actividades sociales y colaborativas de intercambio, debate y confrontación (Díaz Barriga, 2003). Esta dinámica, además, incluye el intercambio de ideas entre el profesor y los estudiantes, en el que estos últimos moldean la idea presentada por el docente, pero no de forma pasiva (Shulman, 2005, p. 21).

Los profesores conducen a los estudiantes en un proceso de pensamiento que favorezca la construcción de aprendizajes, de aquí que realizan actividades diversas y, además, usan estrategias discursivas de interacción y desarrollo temático (García y Pineda, 2010).

La práctica docente se distingue de la práctica institucional global y la social del docente, que se refieren a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases (De Lella, 1999, citado por Carranza, García y Loredó, 2008, p. 4). Goldrine y Rojas (2007) y Zabala (2008) coinciden en señalar que la práctica docente la constituyen tres elementos clave en interacción: alumnos-contenidos-docentes, donde ocurre la organización de la actividad conjunta entre profesor y alumnos, a través del discurso y las acciones. La práctica docente, entonces, se realiza en “contextos de construcción y reconstrucción de saberes complejos, dinámicos y en constante transformación” (Suárez, s.f., p. 8). Este saber se expresa en los contenidos que maneja el profesor y las actividades que realiza con y para los estudiantes, las cuales reflejan sus concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, el currículo, la gestión y que orientan el camino a seguir para la formación de las personas.

El profesor construye su práctica docente en una etapa de planeación y en otra de ejecución o interacción, e involucra a un profesor activo que toma decisiones para conducir el aprendizaje y resolver las situaciones que surgen.

Para Coll y Solé, “la interactividad” constituye una de las ideas clave para entender la práctica docente y consiste en

el despliegue de acciones que el profesor y los alumnos realizan antes, durante y después de la situación didáctica donde interactúa el triángulo interactivo que incluye en cada vértice al profesor, el alumno y el contenido donde la enseñanza se caracteriza por su inmediatez que en muchas ocasiones son difíciles de entender, de controlar y dirigir (2002, citados en Carranza, García y Loredó, 2008, p. 4).

De acuerdo con Schoenfeld, “la planeación o el pensamiento didáctico del profesor, se actualiza constantemente durante la interacción con los propios contenidos, así como con los alumnos, a través de la exposición de temas, discusiones o debates” (1998, citado en Carranza, García y Loredó, 2008, p. 5).

La práctica docente, alude a distintas dimensiones, las cuales pueden conectarse durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con Fierro, Fortuol y Rosas (2000),

la dimensión personal se refiere a reflexionar sobre el propio quehacer desde la perspectiva que cada uno le imprime como sujeto histórico, capaz de analizar su pasado, resignificar su presente y construir su futuro (pp. 67-68).

La dimensión institucional se considera relevante porque es el espacio en el que el profesor realiza su trabajo cotidiano en el marco de un proyecto educativo (p. 76).

En la dimensión interpersonal, el profesor coadyuva en la creación de un clima para el trabajo basado en el tipo de relaciones que se establecen entre estudiantes y el profesor sobre la base de las diferencias individuales de perspectivas y propósitos (p. 91).

La dimensión social se entiende como el conjunto de decisiones y prácticas de los profesores ante esta diversidad de condiciones culturales y socio-económicas, que colocan a los alumnos en posiciones distintas frente a la experiencia escolar, y que se convierte en un espacio donde entra en juego de manera más clara la igualdad de oportunidades educativas (p. 107).

La dimensión que refleja los propios valores (Fierro, Fortuol y Rosas, 2000, p. 107) y la dimensión didáctica, en la cual se centra el estudio, hace referencia al rol del profesor como guía y mediador del contenido y los objetivos del curso a fin de fomentar la construcción de aprendizajes con significado propio a partir de la organización y facilitación del acceso al conocimiento (Fierro, Fortuol y Rosas, 2000, p. 121). Reconoce la participación del profesor y el alumno en el proceso educativo, como actores que "hacen posible" las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta lógica, se concibe al profesor como un partícipe "activo" de la enseñanza; no un simple "aplicador" de reglas y orientaciones; además, se reconoce que es creativo y decide las opciones metodológicas en función de pretendidos fundamentos que le proporcionan una racionalidad en sus acciones.

Ese papel activo del profesor se refleja en tres etapas fundamentales. La etapa pre-activa o de planeación, que le permite organizar y tomar decisiones razonadas sobre su enseñanza a partir de los objetivos del programa, los contenidos, el contexto (normas institucionales), es un proceso previo en el cual se lleva a cabo la enseñanza.

La etapa de ejecución o interactiva se refiere al momento en el que el profesor efectúa el proceso de enseñanza en determinado nivel educativo y modalidad. En esta etapa, el docente implementa sus planes y da seguimiento al aprendizaje, tomando en cuenta principalmente las condiciones del contexto y su capacidad para resolver las situaciones que se presenten. Esta etapa implica relación con los estudiantes, profesores y padres de familia, así como la participación en reuniones, foros y congresos.

La etapa de evaluación del aprendizaje supone planear cómo, con qué y en qué momento evaluar, además de una reflexión acerca de la práctica docente. Algunos profesores no sólo realizan evaluación sumativa o al final de una unidad o bloque, sino que efectúan una evaluación de proceso que retroalimenta de manera más oportuna a los estudiantes para que logren productos de mejor calidad, reflejados en exámenes, trabajos, exposiciones, prácticas.

METODOLOGÍA

El estudio constó de dos fases: una extensiva, para obtener un panorama acerca

de la docencia, y otra intensiva, para conocer a través del estudio de casos la práctica docente de algunos profesores de la institución.

En la primera fase se aplicó un cuestionario semiestructurado en línea, cuyo fin fue la exploración de cómo los profesores de la institución planean, realizan la ejecución de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje, además de su percepción acerca de la influencia de los cursos de formación pedagógica en su práctica docente. Dicho cuestionario se aplicó a 721 profesores que tomaron cursos de formación pedagógica en el Departamento de Formación y Actualización Académica (DFAA) de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, entre 2008 y 2011. Se recibió respuesta completa de 311 cuestionarios, los resultados arrojados para las preguntas de opción múltiple se procesaron en Excel y las abiertas se categorizaron.

La fase intensiva de carácter cualitativo exploró la práctica docente de siete profesores enfocada a su dimensión didáctica mediante estudios de caso (Merriam, 1988). Los criterios para su selección fueron: que representaran distintas áreas académicas; que se dedicaran a la docencia como una actividad laboral estable, por lo que se seleccionaron preferentemente profesores numerarios que estuvieran activos al menos en 2010, antes de iniciar la etapa de trabajo de campo; que estuvieran involucrados en ese tiempo en alguna experiencia de formación para la docencia; que mostraran un buen desempeño en la evaluación que los estudiantes realizaron sobre su práctica docente en los últimos tres semestres y que tuvieran disposición para colaborar en el estudio.

Las técnicas de obtención de información fueron entrevistas al profesor al inicio, a la mitad y al final de uno de sus cursos, las que se acordaron entre el profesor y el equipo de coordinación de la investigación, entrevistas a algunos de sus estudiantes, observaciones de clase y audiograbaciones de asesorías. La práctica docente, como se señaló en el apartado teórico, es un concepto complejo que requiere una diversidad de miradas que permitan reconstruir sus características. El informante central ha sido el profesor, y se ha complementado con la perspectiva de los estudiantes.

Para el análisis de la práctica docente a partir de la observación se revisaron los videos de cada profesor con una guía de observación diseñada para tal fin con observadores pares. Para el análisis de la práctica docente a partir de las estrategias discursivas de interacción y estrategias de desarrollo temático se analizaron una a una las transcripciones del discurso del profesor en el aula usando una guía y cédula de registro de estrategias discursivas de interacción, y la guía y cédula de registro de estrategias discursivas de desarrollo temático. Lo mismo se hizo con las audiograbaciones de algunas asesorías del profesor a grupos de alumnos. El análisis y la codificación se realizó con analistas pares. Este proceso analítico permitió la reducción de información (Miles & Huberman, 1994) y, a la vez, la generación de afirmaciones (Erickson, en Wittrock, 1989), así como la elaboración de esquemas, tablas, y textos narrativos con explicaciones y conclusiones acerca de cómo es la práctica docente de los profesores en cuanto a las dimensiones de análisis seleccionadas.

En el presente documento sólo se muestran los resultados generales y una conclusión acerca de lo que el estudio extensivo y los casos aportaron a la comprensión de la práctica docente.

RESULTADOS

En la fase extensiva de la investigación se realizó un análisis descriptivo y de corre-

lación. En el primero se obtuvo participación de profesores de todos los centros académicos de la institución (Ciencias Básicas; Agropecuarias; de la Salud; Sociales y Humanidades; Diseño y Construcción; Económicas y Administrativas; Artes y Cultura; y Educación Media.) La caracterización de los que respondieron fueron las siguientes: el nivel de escolaridad fue 59% de maestría; 21% de licenciatura; 16% con doctorado; y 4% con especialidad o diplomado. En cuanto a su dedicación, 42% de tiempo completo y 40% de asignatura; 13% de medio tiempo; y 5% de dedicación exclusiva. Respecto a la antigüedad de los profesores participantes, se obtuvo mayor respuesta de quienes tienen de uno a diez años en la institución.

La aplicación del cuestionario mostró resultados acerca de la percepción de la práctica docente en cuatro áreas: planeación de la enseñanza, ejecución de la enseñanza, evaluación del aprendizaje y percepción sobre la formación recibida en el DFAA. El 93% de los profesores señalan que planean actividades significativas para que los estudiantes participen activamente, y que intentan optimizar recursos, tiempos y espacios para ello. Esto se refleja en aspectos como los mencionados en la tabla 1.

Tabla 1 Aspectos en los que el profesor nota la importancia de su planeación

<ul style="list-style-type: none"> • Mayor disponibilidad, interés, atención y motivación de los alumnos. • La organización del estudiante y la toma de decisiones. • Participan más con comentarios críticos y dudas. • Mayor calidad en los trabajos. • Aumento de calificaciones y disminución del índice de reprobación. • Aprendizaje colaborativo y desarrollo de proyectos en equipo. • Aplican de manera más adecuada su razonamiento a las situaciones o casos que se les plantean. 	<ul style="list-style-type: none"> • Emergen propuestas creativas e innovadoras. • Se divierten aprendiendo. • Aprenden mejor, en particular temas complejos. • Mayor comunicación y confianza maestro-alumno. • Ambiente de aprendizaje acogedor. • Los estudiantes adquieren un aprendizaje significativo. • Mayor optimización del tiempo y los recursos disponibles para el aprendizaje.
---	---

Fuente: respuestas del cuestionario en línea aplicado a profesores que han tomado cursos de formación docente.

Al ejecutar o implementar la enseñanza, 89% de los profesores mencionan que incentivan la creatividad y las habilidades comunicativas de los estudiantes; 95% ofrecen asesoría individual o en equipo; 91% promueven el pensamiento crítico y reflexivo; 91% realizan actividades de aprendizaje relacionadas con la vida cotidiana o el campo laboral de los estudiantes; y 71% toman en cuenta su iniciativa y establecen acuerdos con ellos para definir o redefinir ciertas actividades; el resto no lo han intentado, pero quieren hacerlo. En particular, los profesores señalan, por ejemplo, que el pensamiento crítico de los estudiantes lo notan en los aspectos que indica la tabla 2.

Tabla 2 Aspectos en los que el profesor nota indicadores del pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes

<ul style="list-style-type: none"> • Las preguntas realizadas. • Mayor interés y motivación. • Entusiasmo y creatividad en la realización del trabajo y las tareas que emergen de la situación problemática real que existe. • Para ellos, es más significativo el curso y, además, pueden integrar y vincular con contenidos de otras materias. 	<ul style="list-style-type: none"> • En el aumento de resultados de evaluación. • Los estudiantes ven una utilidad clara de los aprendizajes. • En el lenguaje que manejan al realizar sus trabajos/tareas. • Las participaciones de los estudiantes reflejan la relación entre los contenidos, su práctica profesional, laboral y vida cotidiana.
--	--

Fuente: respuestas del cuestionario en línea aplicado a profesores que han tomado cursos de formación docente.

En cuanto a la forma en que los profesores evalúan el aprendizaje, 63% promueven que analicen cómo aprenden; 82% comentan con sus estudiantes el resultado de su aprendizaje y fomentan su autoestima y la definición de metas para mejorar.

Entre las estrategias de evaluación que los profesores dicen usar están: el examen escrito, con 23% de frecuencia; seguido por las tareas y proyectos, con 22 y 21%, respectivamente; también se utilizan, aunque de manera menos frecuente, el portafolios, las listas de cotejo y los exámenes orales. Algunos profesores mencionaron que, además de usar alguna de las estrategias las anteriores, recurren a otras, como exposiciones, casos prácticos, trabajo de campo, autoevaluación, asistencia a conferencias, seminarios, talleres, actividades individuales y de equipo. La tabla 3 muestra los beneficios que los profesores perciben en el uso de esta diversidad de estrategias de evaluación.

Tabla 3 Aspectos en los que el profesor nota que el uso de diversas formas de evaluar el aprendizaje tiene un efecto positivo en los estudiantes

<ul style="list-style-type: none"> • Se presentan menos inconformidades en las evaluaciones. • La calidad de sus trabajos y su desempeño. • Mayor esfuerzo por comprender y aplicar en ejercicios de clases. • En la forma de preguntar cuando tienen dudas. • Mayor capacidad de análisis de problemas reales. • Mayor apertura, tolerancia y respeto en la comunicación y retroalimentación. • Mayor disposición para mejorar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejor comprensión de temas. • Las calificaciones de los estudiantes son, en su mayoría, aprobatorias. • Tiene mayor confianza en sí mismos. • Los alumnos tienen menos estrés y pueden evidenciar a través de distintas formas su aprendizaje. • Mayor reflexión. • Mayor creatividad. • Mayor responsabilidad en la entrega y contenido de trabajos.
---	---

Fuente: respuestas del cuestionario en línea aplicado a profesores que han tomado cursos de formación docente.

Finalmente, 61% de los profesores consideran que la formación pedagógica que han recibido a través de los cursos impartidos por la institución les ha dado la oportunidad de reflexionar y mejorar algunos aspectos de su práctica docente para diseñar metodologías de enseñanza; 38% mencionan que les ha ayudado a reflexionar sobre su práctica docente; y 1%, que la formación pedagógica recibida no les ha ayudado.

En el análisis de correlación se encontró que la variable “Los cursos de formación pedagógica que ha tomado el profesor y que le han permitido reflexionar y mejorar su práctica docente” tiene una correlación alta (.76) con el que los profesores ofrezcan asesoría individual o en equipo a los estudiantes que lo soliciten o necesiten, y también tiene una correlación moderada (.64) con el hecho de que el profesor impulse actividades que fomentan el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes, y con el que los profesores planeen actividades que promuevan un aprendizaje más activo de los estudiantes (.60).

Por otro lado, se identificó una correlación alta (.76) entre tiempo de dedicación del profesor (asignatura, medio tiempo o tiempo completo) con el hecho de que el profesor promueva actividades que fomentan el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes.

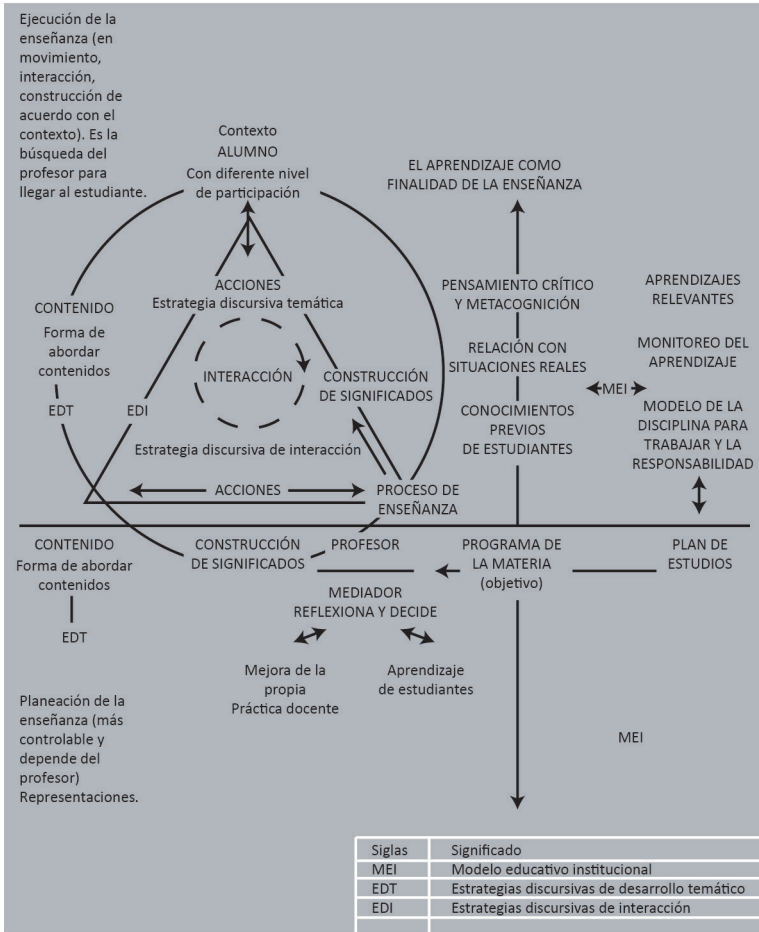
En cuanto a la fase intensiva y cualitativa del estudio, se recupera la práctica docente en el nivel de pregrado y en la modalidad presencial, teniendo como eje la dimensión didáctica. Los resultados de dicha fase se presentan a continuación.

La práctica docente: algo más que exponer una clase

Para el desarrollo de la práctica docente, es importante contar con un referente pedagógico como el MEI desde el cual los profesores por convicción adaptan sus propias formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje, así como analizan, seleccionan y regulan lo que sucede en torno a la enseñanza y el aprendizaje (Rodríguez, 1999, p. 4; Rando & Menges, 1991).

La práctica docente de los profesores que participaron en el estudio refleja varios indicadores deseables del MEI, lo que sin duda propicia que los estudiantes valoren la experiencia de aprendizaje en los cursos. Se retoman conocimientos previos y se destaca la responsabilidad del profesor para preparar y planear, para enfocarse al programa como eje de su acción; unida, además, a la necesidad de que el estudiante aprenda a través del estudio independiente y en equipo, y sea consciente de su propio proceso de aprendizaje para lograr los objetivos de la materia.

Figura 1. Práctica docente (didáctica).



Fuente: elaboración propia a partir de los estudios de caso.

En la figura 1 se observan los dos momentos de la práctica docente en el extremo izquierdo: la planeación y la ejecución. En la primera fase se prepara el profesor con un conocimiento del plan de estudios, la materia y los contenidos con algunos ejemplos; se da un tiempo para reflexionar acerca de lo que sucede y hasta de realizar mejoras que ayuden a llevar a cabo una intervención futura más adecuada. La base del triángulo es una parte imprescindible y el profesor la prepara en la fase de planeación.

En la fase de ejecución, se da una dinamicidad ligada a la experiencia y preparación del profesor para atender una diversidad de aspectos. El profesor busca acercarse al estudiante que se encuentra en el vértice superior del triángulo, y que supone una búsqueda cada vez más cuidadosa de los caminos a través de los cuales se pone a los estudiantes en contacto con el conocimiento. No sólo interviene el método en sí mismo, sino la forma de activar el método a través de estrategias

discursivas de desarrollo temático y estrategias discursivas de interacción. Ambas suponen un manejo del profesor para activar las condiciones para que el profesor y los estudiantes puedan comunicarse mutuamente el significado de los contenidos y acciones o actividades que emprenden en torno a los objetivos de las materias.

La figura también muestra en el extremo derecho superior los elementos clave del MEI que aparecen con mayor frecuencia. Para los profesores, el estudiante no debe ser pasivo o limitarse a escuchar exposiciones del profesor, presentar exámenes y realizar trabajos, sino que en el aula, o fuera de ella, requiere llevar a cabo otras actividades de modo independiente o en equipo, sea en forma presencial, con asesorías, instrucciones en línea o a través del correo electrónico.

La tarea del profesor es supervisar y dar seguimiento, siempre con cierto control y cuidado de la disciplina para que trabajen de manera adecuada. Además, los profesores esperan que el estudiante realice un proceso de pensamiento reflexivo y crítico que le permita participar, interrogar, investigar por su cuenta y llevar a cabo los trabajos encomendados. Los profesores de pregrado buscan preparar al estudiante para ser autónomo y responsable de su proceso de aprendizaje. Esta dinamicidad que se refleja en la ejecución de la enseñanza proviene del saber académico y de su experiencia como docente, lo cual ayuda a los profesores a integrar y adaptar la planeación al desarrollo de su clase (Grossman, Wilson y Shulman, 2005).

La figura 1 también revela que la práctica docente no es estática; el escenario en el que el profesor enseña y el estudiante aprende es diverso en cuanto al espacio físico, las estrategias discursivas de desarrollo temático y de interacción, así como los roles y las actividades. El rol del profesor continuamente provoca una dinamicidad o activación del pensamiento del estudiante por medio de diversas acciones de cognición y observación que los introduzcan en la comprensión del tema.

La práctica docente se guía tanto por la fase de planeación como por la de ejecución. Ambas se construyen con base en las concepciones de enseñanza y aprendizaje, y además en las señales que los estudiantes emiten; así, el profesor construye significados y da sentido a los contenidos a través de procesos de pensamiento y actividades. El profesor trabaja juntamente con los estudiantes y promueve el logro de los objetivos de la materia; esto, a través de estrategias discursivas de desarrollo temático, para definir y clarificar contenidos, así como estrategias discursivas de interacción para acercar a los estudiantes a éstos.

La práctica docente: preparar y trabajar los contenidos con los estudiantes a través de dos tipos de estrategias

En los profesores con formación pedagógica se observa que ellos realizan la conexión entre el estudiante y los contenidos con estrategias discursivas de desarrollo temático e interacción, además de acciones o actividades en torno a los métodos que utilizan (figura 1). El profesor, con dichas estrategias, encuentra un camino para acercarse al estudiante, lo cual requiere un esfuerzo intencionado y sistemático.

El contenido, que se intenta conectar con el estudiante, no es lo más importante, sino el manejo que se le da a éste para lograr el objetivo, y en el que necesitan intervenir tanto el profesor como los estudiantes, por lo que el primero lo aborda planeando una metodología; busca cómo es que los contenidos del programa de la materia servirán para que el estudiante interprete y construya significados y comprensiones y realice trabajos diversos. Los contenidos son más significativos para los estudiantes en tanto los profesores definen cómo pueden aplicarse en el

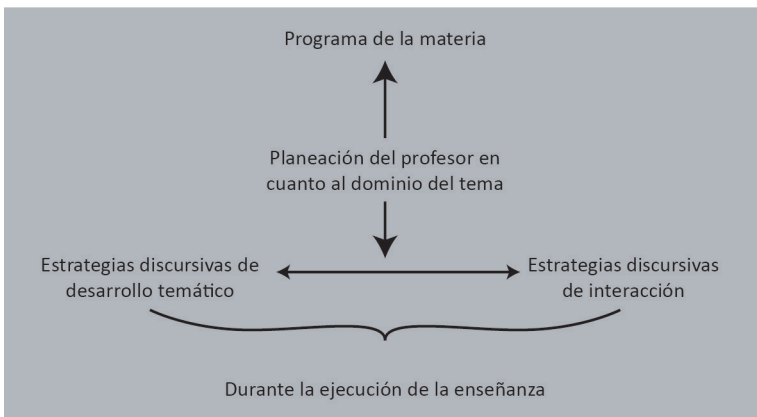
marco de la profesión para la cual se forman, y en tanto el estudiante participa más activamente en su propio aprendizaje de manera individual o en equipo, realizando procesos de metacognición que fomenten un pensamiento más crítico y una mayor conciencia acerca de cómo aprende.

La fase de ejecución busca que el profesor transite de modo sistemático e intencionado de la planeación, casi siempre individual y algunas veces en academia, a un mayor involucramiento con los estudiantes, sus comprensiones e inquietudes. Durante dicha fase, el profesor utiliza las estrategias discursivas de desarrollo temático para fomentar la construcción del conocimiento en los estudiantes. Éstas emergen de manera espontánea a partir de la experiencia y se basan en la organización y el dominio que el profesor tiene de los contenidos y su relación con los objetivos. Algunas de dichas estrategias son la exposición en clase por parte del profesor y del estudiante, las asesorías en equipo y la mesa redonda.

Las estrategias de desarrollo temático integran en mayor o menor medida estrategias discursivas de interacción, las cuales suponen un monitoreo del profesor hacia los estudiantes para facilitar el discurso, verificar la comprensión, incentivar la motivación, participación, y expresión de inquietudes, a lo que el profesor reacciona con actitud de aceptación, precisa o corrige ideas cuando se requiera. El uso de preguntas, por ejemplo, le permite al profesor clarificar temas y también hacer una pausa para interactuar con el estudiante.

Este uso que los profesores hacen al combinar y navegar entre estrategias discursivas de desarrollo temático y estrategias discursivas de interacción, como se muestra en la figura 2, refleja cualidades de un mediador tanto en el aula con el grupo en general como con pequeños grupos o atención individual a través de procesos como la asesoría (videograbaciones de clase y audiograbaciones de asesorías).

Figura 2. Combinación de estrategias discursivas de desarrollo temático y de interacción.



Fuente: videograbaciones de clase y audiograbaciones de asesorías del profesor por equipos de los siete casos

En la fase de planeación se pueden definir algunos aspectos de las estrategias de desarrollo temático, como los ejemplos, pero las estrategias discursivas de interacción son parte del convencimiento del profesor en la forma en que enseña;

son más naturales. A pesar de ello, ambas estrategias pueden ser trabajadas a través de la formación pedagógica para fomentar la participación e involucramiento de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. La práctica docente puede tener métodos variados como se observó con los diversos profesores (videgrabaciones de clase y entrevistas a estudiantes): la exposición en el sentido tradicional a manera de cátedra, uno más activo por parte del estudiante como es el método de proyecto, la mesa redonda, la demostración, la investigación documental, las exposiciones de temas por parte de los alumnos, la solución de problemas a partir de casos reales, por citar algunos.

Los profesores ponen en marcha un método como cualquiera de los anteriores y controlan más la estrategia discursiva de contenido temático acompañada del uso de diversos recursos didácticos. En cambio, para la estrategia discursiva de interacción, aunque el profesor también puede estimular y favorecer la motivación y construcción de comprensiones y conocimiento por parte de los estudiantes, el control depende más de cómo reaccionan al participar, al preguntar. Esta estrategia es la que complementa el éxito de la estrategia discursiva de contenido temático y se activa en la acción de enseñanza *in situ* (García y Pineda, 2010).

De acuerdo con estos autores, las estrategias discursivas de desarrollo temático en el caso de este grupo de profesores son: conceptuales, cuando el profesor en su discurso recapitula/resume o sintetiza, reformula, repite la idea o pregunta para desarrollar contenidos, o procedimentales, cuando el profesor en su discurso señala procesos, fases y secuencias. Además, la práctica docente se desarrolla mediante las siguientes estrategias discursivas de interacción: responder preguntas, formular preguntas, verificar comprensión, facilitar el discurso, integrar y conectar ideas, entre otras.

En la práctica docente se aprecia al alumno como partícipe activo de su aprendizaje, interactúa con el profesor, los contenidos, sus compañeros y tiene la necesidad de llevar a cabo una apropiación, construcción y reconstrucción propia de significados. Por su parte, el profesor orienta a los estudiantes y posee una preocupación permanente por el manejo del grupo.

Los contenidos son el pretexto para llegar a los objetivos del currículo; esto significa que el profesor necesita tanto el manejo del tema, adaptar éste al proceso de enseñanza y aprendizaje (conocimiento pedagógico), como un conocimiento curricular, es decir, del programa y el plan de estudios en el que se enmarca su enseñanza. El profesor presenta explicaciones, analogías, demostraciones, materiales, para hacer comprensibles los contenidos a los estudiantes, lo que incluye una valoración acerca de lo que torna fácil o difícil ciertos temas y su organización para hacerlos accesibles (Shulman, 1986; Veal & Mankister, 1999). Como bien señalan Serrano y Pons (2011), los contenidos mediatizan la actividad que realizan el profesor y los estudiantes, de manera que tengan un sentido claro para el aprendizaje.

La conexión entre estudiante, contenido, profesor, y el uso de estrategias de desarrollo temático e interacción favorecen la presencia de más elementos del MEI, debido a que obligan a que el profesor no sólo realice un monólogo o método expositivo, sino que, además, use otros métodos que involucren más a los estudiantes y los hagan darse cuenta de que ellos también tienen la responsabilidad de investigar, argumentar, y exponer.

La evaluación del aprendizaje siempre incorpora una dosis de evaluación formativa y de monitoreo y retroalimentación en ciertos momentos del desarrollo de

la materia, así como la coevaluación entre pares o estrategias más recientes como el uso del portafolios.

Una apreciación de los aspectos más difíciles de la práctica docente

Los profesores, en distintos momentos del desarrollo de su curso, reflejaron y expresaron mayor dificultad para avanzar hacia algunos de los ideales del MEI, entre los que se encuentran: promover el trabajo de equipo en los estudiantes; orientar para el trabajo independiente; usar recursos tecnológicos que complementen las clases presenciales; fomentar procesos de metacognición en los estudiantes; y fortalecer la estrategia de asesoría individual o en equipo.

La relación entre la formación pedagógica recibida y su práctica docente

La experiencia que los profesores han tenido en los cursos relacionados con la formación para la docencia les ha permitido reflexionar, incorporar o modificar su práctica como docentes y abrir oportunidades de efectuar algo distinto que provoca mejoras en la motivación y aprendizaje de los estudiantes y, además, en ellos como docentes.

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA

La práctica docente refleja un esfuerzo de los profesores por mejorar y transitar hacia un aprendizaje más activo de los estudiantes y una responsabilidad importante del profesor para guiarlos. Los profesores mostraron concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje en las que se refleja que el estudiante juega un papel activo y el profesor sigue como responsable de planear la enseñanza y orientar el aprendizaje. Principalmente, se reflejan esfuerzos en torno a que la práctica docente atienda aspectos como los siguientes:

- Fomentar el aprendizaje significativo a través de trabajo independiente y en equipo.
- Atender dificultades específicas de los estudiantes a nivel personal y académico, con el acercamiento individual, resolución de dudas, orientación y aclaración de procedimientos.
- Manejar la disciplina y el control de límites en torno al desarrollo del curso en forma verbal y escrita.
- Evaluar los avances y logros de los estudiantes de manera que el estudiante mejore su aprendizaje.
- Hacer un uso más adecuado del interrogatorio como técnica y atender las señales de los estudiantes para activar y motivar su aprendizaje.
- Manejar metodologías y recursos más o menos tradicionales que fomenten el aprendizaje. Se encontró que los profesores usan la exposición oral, la plataforma Moodle como lugar de acopio de tareas, el método de proyectos y la resolución de problemas y casos con supervisión del profesor, la elaboración de bitácoras, portafolios electrónicos, entre otros.

En cuanto al uso de recursos, se observan los convencionales como el pizarrón e instrumentos propios de cada materia, como mobiliario e instrumental especial para diseñar, elaborar pan o atender problemas dentales, así como algunos tecnológicos, como el cañón y la computadora.

Con base en estas características, la práctica docente demanda la necesidad de que los estudiantes se involucren en su aprendizaje, lo que para los profesores supone también buscar e incorporar una estrategia distinta de enseñanza. Esta intención se refleja en sus concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje, así como en una metodología que provoca una interacción permanente entre profesor-estudiante o estudiante-estudiante a través de actividades que combinan la conferencia magistral y la asesoría individual o de equipo, demostraciones, la realización de proyectos o diversas actividades individuales o en equipo dentro o fuera del aula.

Respecto a las estrategias discursivas de desarrollo temático, se observó que para los profesores no sólo es importante el contenido; formulan preguntas y presentan ejemplos constantemente para rescatar ideas previas de los estudiantes, clarificar y continuar el desarrollo de aspectos clave de los temas del programa. Entre las estrategias discursivas de interacción utilizadas se encuentran la verificación de la comprensión, responder preguntas de los estudiantes, integrar o conectar ideas y facilitar o motivar el discurso.

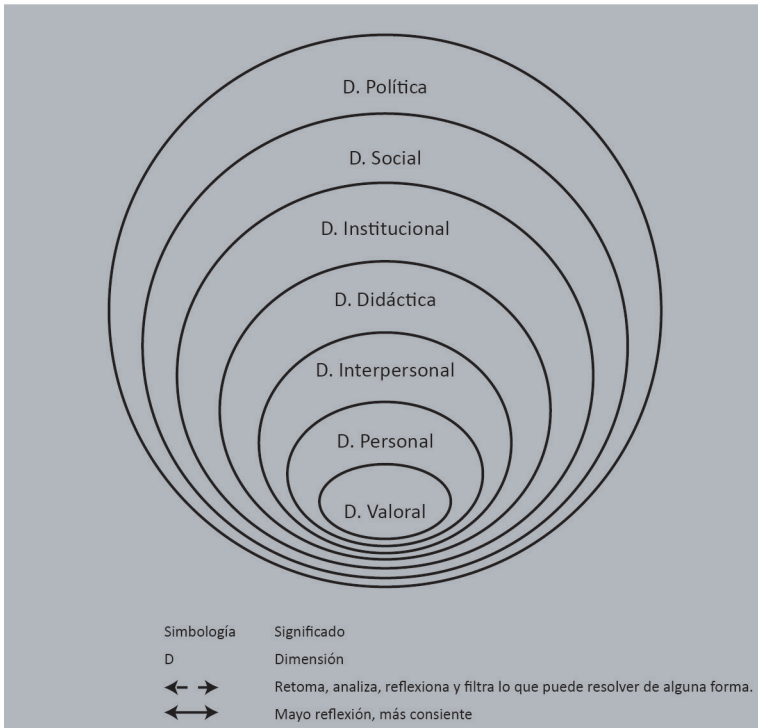
La evaluación del aprendizaje refleja que, aunque se usa el examen escrito, también se recurre al proyecto, la participación en laboratorio, la realización de trabajos en equipo o individualmente. Se identifica una tendencia hacia el uso de la evaluación formativa, y no sólo hacia la sumativa.

Una problemática que los profesores identifican que impacta en la calidad del aprendizaje es la falta de motivación o hábitos de estudio que dificultan la forma de llevar a cabo una práctica docente más adecuada a sus necesidades.

Sin duda, la práctica docente refleja en estas conclusiones su complejidad, de ahí la necesidad de reconocer sus diversas dimensiones, pero siempre tomando como punto central la didáctica, ya que ésta es el corazón de la docencia desde donde el profesor realiza su práctica cotidiana junto con la dimensión valoral, la cual es intrínseca y puede ser más o menos explícita.

En la medida en que el profesor se plantea y necesita resolver situaciones urgentes, realiza el tránsito hacia otras dimensiones; esto, a través de una reflexión más o menos consciente en la medida en que lo requiera y le sea útil para dar significados o resignificar su práctica docente, como se muestra en la figura 3.

Figura 3. Dimensiones de la práctica docente.



Fuente: esquema propio adaptado de Fierro, Fortoul y Rosas, 2000.

Los profesores pueden plantearse algunos aspectos de otra dimensión de la práctica docente más allá de la didáctica, pero si no son su prioridad, pueden seguir en ella aunque tengan preocupaciones relativas a otras dimensiones. La práctica docente se da como una reflexión del papel del profesor como persona y docente entre lo que ha sido y lo que quiere ser; entre lo que quiere hacer y lo que puede hacer. La dimensión interpersonal fomenta un clima de clase para el trabajo y el estudio, la colaboración y la flexibilidad. La dimensión institucional, consciente o inconscientemente, está presente porque los profesores conocen el MEI (proyecto educativo de la institución) mediante el cual se forma a los estudiantes. Esta dimensión es el marco de referencia desde el que reinterpretan y resignifican lo que se espera de ellos y de sus estudiantes. Ese proceso supone al profesor como un activo constructor de su práctica y no un aplicador de orientaciones plasmadas en los documentos.

La dimensión social, por ejemplo, no es fácilmente abordada ni problematizada por los profesores; se hace referencia a ella para algunas situaciones de los estudiantes que afectan su aprendizaje y no son fáciles de resolver.

La práctica docente, en resumen, es percibida como un constante ejercicio que fomenta el aprendizaje activo de los estudiantes, lo que se muestra y refuerza a lo largo de los estudios de caso; ambos aspectos se presentan sintetizados en este

artículo y reflejan un acercamiento a los ideales del MEI, que, para quien se dedica a ser profesor, supone una diversidad de pensamientos y acciones sistemáticas e intencionadas que orientan su enseñanza y el aprendizaje del estudiante. El estudio, de igual modo, permitió identificar aspectos de la docencia que necesitan fortalecerse y justifican futuros procesos de formación para la docencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Díaz Barriga (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Fierro, Fortuol y Rosas (2000). *Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación acción. Maestros y Enseñanza*. México: Paidós.
- García y Pineda (2010, enero-marzo). La construcción de conocimiento en foros virtuales de discusión entre pares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (44), 85-111.
- Carranza, García y Loredó (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, número especial. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido.garcialoredocarranza.html>.
- Goldrine y Rojas (2007). Descripción de la práctica docente a través de la interactividad profesor-alumno. *Estudios Pedagógicos*, 33 (2), 177-197.
- Grossman, Wilson y Shulman (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART2.pdf>
- Merriam (1988). *Case study research in education. A qualitative approach*. Londres: Jossey-Bass.
- Miles & Huberman (1994). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Beverly Hills: Sage.
- Rando & Menges (1991). How the practice is shaped by personal theories. *New Directions for Teaching and Learning*, 1991 (45), 7-14. doi: 10.1002/tl.37219914504
- Rodríguez (1999). Las teorías implícitas sobre la enseñanza de los profesores en formación antes de las prácticas: el caso de Alicia. *Revista de Educación*, 1999 (1), 133-156.
- Serrano y Pons (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (1).
- Shulman (2005). Conocimiento y enseñanza. Fundamentos de una nueva reforma. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2), 1-30.
- ___ (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14. doi: 10.3102/0013189X015002004
- Suárez (s.f.). *Teoría pedagógica, necesidades e impacto en el quehacer docente (una aproximación a la formación docente en Venezuela, desde el espacio universitario)*. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloI.U.visualiza&articulo_id=9255
- Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) (2012). Dirección General de Planeación y Desarrollo. Departamento de Estadística Institucional. Aguascalientes, México.
- ___ (2006b) Modelo educativo institucional. *Correo Universitario* (16), sexta época.
- Veal & Makinster (1999). Pedagogical Content Knowledge Taxonomies. *Electronic Journal of Science Education*, 3 (4), 1-18. Recuperado de <http://ejse.southwestern.edu/article/viewArticle/7615/5382>

Wittrock (1989). *La investigación de la enseñanza I. Enfoques teorías y métodos*. Madrid: Paidós.

Zabala, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.