



**uaim**  
10 Aniversario

**RA XIMHAI ISSN-1665-0441**

Volumen 9 Número 4 Edición Especial  
Septiembre – Diciembre 2013

## PERCEPCIONES DE LOS PROFESORES SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LAS IFAD'S DE DURANGO

Laurencia **Barraza Barraza**<sup>1</sup> y Juan Francisco **Villarreal Gallegos**<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Docente investigador del Centro de Actualización del Magisterio de Durango. C. Independencia 121 Norte Durango, Durango C. P. 34000, Tel. y Fax: (618) 1301529. Correo: laura\_bza@hotmail.com, villarreal270@gmail.com

---

### Resumen

Esta investigación reporta los hallazgos preliminares encontrados mediante una encuesta sobre práctica docente en la que participaron 38 profesores de tres Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes (IFAD's) del estado de Durango. Desde las declaraciones que hicieron los formadores de maestros, se alcanza a advertir en sus percepciones una tensión entre la apreciación complaciente sobre su propia práctica docente y los escasos espacios que las IFAD's presentan para la reflexión colectiva.

**Palabras clave:** Práctica docente, formador, instituciones formadoras y actualizadoras de docentes.

### Abstract

This research reports the preliminary findings found through a survey on teacher practice attended by 38 teachers from Institutes of Teaching Training and Updating (IFAD's by their acronym in Spanish) at Durango State. From the answers made by teacher trainer, it is reached to perceive a tension between complacent appreciation about their own practice and the few spaces that have normal schools for collective reflection.

**Keywords:** Teacher practice, teacher trainer, institutes of teaching training and updating.

## Introducción

Esta investigación surgió de los planteamientos realizados por algunos estudiantes de IFAD'S a las formas de enseñanza y en general a la práctica docente de los profesores. Los planteamientos se presentaron en un encuentro académico organizado por el Centro de Actualización del Magisterio (CAM), que tuvo como propósito detectar los vacíos en el logro del perfil de egreso a partir de la opinión de los estudiantes.

Del análisis de la información obtenida en ese evento se detectó que los formadores: 1) *presentan clases muy teóricas con dificultades para relacionar la teoría con la práctica; 2) las estrategias que utilizan para plantear los contenidos son primordialmente de carácter expositivo; 3) transfieren a los estudiantes la responsabilidad de la exposición de los temas sin que medie un proceso de análisis, por lo que frecuentemente los estudiantes terminan sólo repitiendo las ideas de los textos; 4) presentan dificultades para mediar entre los textos complejos y el conocimiento del estudiante; es decir, no hacen accesible el contenido; 5) hacen poco uso de las herramientas tecnológicas (casi no son utilizadas en el aula, cuando esto sucede se concretan a realizar exposiciones apoyados en presentaciones de Power Point); y 6) los recursos didácticos que utilizan son insuficientes, se centran en los materiales curriculares o en compilaciones que se diseñan para las asignaturas. En general, los estudiantes plantean que "las clases no son dinámicas".*

En el encuentro, los formadores también participaron. Desde su percepción, los factores que dificultan la realización óptima de su práctica docente son: *la carga horaria que se les asigna, la diversidad de materias que tienen que atender y las comisiones que están obligados a desempeñar.*

En otro plano para delimitar el objeto de estudio de esta investigación, se revisaron documentos normativos para identificar información relacionada con el perfil de egreso de los estudiantes y con las formas en que se recomienda el ejercicio de la práctica docente, en particular la enseñanza. Así respecto al perfil de egreso, en el documento *Mejoramiento de la Gestión Institucional en las escuelas normales*, se menciona que:

...para lograr el perfil de egreso deseable de los futuros docentes es necesario que las escuelas normales avancen en procesos de cambio y mejoramiento de la gestión institucional, cuya finalidad primordial consiste en generar condiciones favorables que permitan transformar las prácticas de enseñanza y alcanzar altos niveles de aprendizaje (SEP, 2003, p.9).

En el mismo texto, en referencia a *formadores de docentes con suficiente preparación y compromiso profesional* se indica que:

...para lograr que los futuros maestros de educación básica adquieran los conocimientos y desarrollen las competencias necesarias para ejercer con eficacia la docencia se requiere, como condición principal, contar en las escuelas normales con docentes que tengan características profesionales, cualidades personales y motivación suficiente para ofrecer a los estudiantes normalistas una formación inicial de calidad (p.10).

Asociado al desempeño de los formadores se plantea que logro del perfil de egreso, no es un proceso homogéneo en todas las escuelas y que las diferencias pueden responder, entre otras cosas, a los perfiles profesionales de los docentes y a la disposición y compromiso con el trabajo que realizan. Se afirma que en los planteles donde la situación es adversa para el logro del perfil de egreso, se debe a razones tales como: las formas de enseñanza que aplican los docentes normalistas, los recursos limitados y poco diversificados que utilizan para favorecer el aprendizaje; el desaprovechamiento de los resultados de la evaluación para fortalecer el proceso formativo y para mejorar su práctica de enseñanza, la falta de dominio de los contenidos y enfoques para su enseñanza propuestos en los planes y programas de estudio, además de la débil vinculación con las escuelas de educación básica donde los estudiantes realizan sus jornadas de observación y práctica docente (SEP, 2003, p.21).

De la problemática señalada en la presente investigación, surgió el objetivo del trabajo: *identificar los rasgos que caracterizan la práctica docente de los profesores que laboran en las IFAD's.*

La práctica docente puede ser analizada y entendida desde diferentes perspectivas y enfoques, así se encuentra que se le atribuyen características como: compleja, dinámica, facilitadora, reflexiva; también se plantea como una acción, estrategia, proceso o método.

La práctica docente es compleja, ya que el profesor tiene que saber interactuar y comunicar un conjunto de conocimientos y aprendizajes significativos a través de métodos y estrategias apropiadas, para facilitar la comprensión, el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes favorables ante las situaciones diversas que les permitan a los alumnos reflexionar sobre su propio aprendizaje (UFAP, 2008, p. 1).

Para efectos de este trabajo se toma el concepto de Fierro, Fortoul & Rosas (2006, p.21), quienes a su vez construyen a partir de las ideas de Carr y Kemmis (1988).

...la práctica docente es una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro.

Para su análisis las autoras proponen seis dimensiones para valorar la propia práctica docente: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral. La primera dimensión invita al maestro a reconocerse como ser histórico; la segunda a admitir que las decisiones de la práctica docente están permeadas por la experiencia de pertenencia institucional; la tercera a reconocer que los grupos y los individuos tienen diversos propósitos y perspectivas; la cuarta a recuperar un conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo, cuyos destinatarios son diversos actores sociales; la quinta, alude al papel del maestro como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que los alumnos construyan su propio aprendizaje; y la sexta, plantea que la práctica docente tiene siempre un componente axiológico, por lo que no es neutral, sino que siempre está orientada hacia la consecución de ciertos

valores.

En una revisión de investigaciones previas que ayudaran a reconocer la complejidad del objeto de estudio, se revisaron las aportaciones de algunos autores expertos. Vaillant (2002) presenta un estado del arte sobre la práctica de los formadores de formadores, en él reporta que el saber pedagógico de los formadores en instituciones formadoras de profesores ha sido poco estudiado. La autora remite a estudios de la década de los noventa que rastrean estos vacíos en la investigación educativa (Messina, 1999, como se cita en Vaillant, 2002).

En ese estado del arte se analiza -desde entrevistas a sujetos clave y análisis de documentos- información relativa a áreas temáticas de los formadores de docentes, tales como: *políticas de formación docente y de formadores; publicaciones sobre aportes teóricos y metodológicos; trabajos sobre perfil y competencias de los formadores; y estudios de caso sobre formadores que enseñan en el nivel de formación inicial de docentes.*

Algunas de las dificultades que se advierten en los estudios sobre los formadores de docentes son la ambigüedad conceptual y las escasas investigaciones sobre aspectos didácticos de la práctica docente. La ambigüedad consiste en una imprecisión de los conceptos “formador” y “formación”. Esto necesariamente refleja debilidades en los acercamientos y estudios para conocer y comprender la naturaleza de la práctica profesional de los formadores de docentes.

Algunas de las investigaciones sobre aspectos de la práctica docente, (Schiefelbein y Schiefelbein, 1999, como se cita en Vaillant, 2002) reportan que los docentes generalmente dedican pocas horas a su formación y reflexión colectiva en las instituciones donde trabajan. Generalmente los espacios colectivos se reducen a la realización de talleres y experiencias de asistencia técnica que no estimulan procesos de reflexión permanentes y profundos, por lo que quedan solamente como espacios de *entrega de información.*

De un conjunto de razones sobre las que deben preocuparse los formadores de docentes, Vaillant (2002) rescata dos: a) que la investigación en América Latina muestra que los docentes valoran las prácticas de

enseñanza como el componente clave de su formación; y b) que las prácticas de enseñanza son uno de los principales componentes de la formación inicial de docentes. Paradójicamente, frente a estas razones, los análisis de las investigaciones confirman que las indagaciones que brindan información sobre las prácticas de enseñanza (cómo se desarrollan y qué resultados obtienen) son escasas.

En el caso de México, se encontró un artículo de Arredondo (2007) que versa sobre las diversas investigaciones que han tenido como tema los formadores de formadores. Las conclusiones que ofrece la autora en este artículo coinciden en términos generales con el análisis de Vaillant (2002). En el balance final reporta una débil producción sobre el tema en cuestión, ella concluye que se está estudiando poco sobre el tema, que es un subcampo de investigación en proceso de constitución y que se encuentra en un terreno difícil e impreciso mientras no se tenga una amplia reflexión sustentada en datos empíricos y en reformulaciones teóricas sobre la formación de adultos con fines de profesionalización.

Ortega y Castañeda (2008) realizaron una encuesta sobre el formador de formadores en México. Algunos de los resultados más significativos para la presente investigación son: el 95% de los docentes declararon que su preparación profesional es buena o muy buena, un porcentaje similar estimó que posee dominio satisfactorio de los contenidos curriculares. Solamente reconocieron carencias en el empleo de herramientas computacionales y en las habilidades para comunicarse en inglés. Una tercera parte de los encuestados atribuye a la antigüedad mayor peso que la actualización para efectos de mejora salarial.

Los mecanismos de evaluación del desempeño docente privilegian la participación de directivos – en acuerdo con el sindicato- por encima de cualquier organismo externo. Los docentes están de acuerdo con los mecanismos de promoción y realizan una autoevaluación muy complaciente sobre el propio desempeño.

## **Metodología**

El enfoque de esta investigación es cuantitativo, solamente se busca medir algunos rasgos de la práctica docente de los profesores de las IFAD's,

utilizando criterios objetivos. Albert Gómez (2007, p. 38) señala que “este tipo de metodología hace referencia al conjunto de métodos cuya lógica de justificación se apoya en los principios de objetividad, enfatizando la evidencia empírica y cuantificación”. El método que se utilizó, se ubica dentro de los no experimentales y fue la encuesta.

El instrumento aplicado fue un cuestionario -con *escala Likert* que se encuentra en fase de pilotaje- dividido en dos secciones. En la primera se utilizaron los criterios de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo, y en la segunda los criterios que van de deficiente a excelente. La confiabilidad del instrumento de acuerdo con el *Alfa de Cronbach* fue de .91. El instrumento se pilotó con 38 sujetos en tres IFAD's del estado de Durango. La información se procesó en el paquete estadístico *SPSS*, versión 18. El análisis estadístico permitió medir y obtener los resultados en tres grupos: 1) Datos generales; 2) por dimensiones, utilizando media aritmética y 3) por ítem, mediante frecuencias o porcentaje.

### Resultados y Discusión

En el grupo de *datos generales* se encontró que los profesores de las IFAD's tienen en promedio 20 años de servicio; asimismo 12 años de experiencia como formadores de docentes y los mismos de pertenencia al subsistema homologado. El 74% de los que contestaron tienen estudios de posgrado. Existe una diversidad de perfiles; sin embargo el 29% reporta que su formación inicial es la Normal Básica. El 47% tiene el mayor número de horas asignadas a la Licenciatura en Educación primaria y el 61% son profesores de tiempo completo.

En el segundo grupo de datos, en la *dimensión personal*, el análisis reporta que los profesores están de acuerdo (media de 19.9 y desviación estándar de 2.0) en que eligieron su carrera por vocación, que su profesión les produce satisfacción y que los estudios de posgrado les ayudan a mejorar su quehacer docente.

En la *dimensión social* se advierte que los profesores están de acuerdo en que son agentes educativos importantes y que el contexto y el nivel socio-económico de los estudiantes influyen en su práctica docente (media 35.3 y desviación estándar 4.4). Se destaca que los docentes

tienen claridad respecto a lo que la sociedad necesita sobre la formación docente y consideran que durante su clase propician la reflexión sobre el funcionamiento del sistema educativo y perciben que es necesario el conocimiento de la política educativa -referente a la formación de docentes- para el desarrollo de la propia práctica profesional. Están en desacuerdo que cuando los estudiantes deciden realizar movimientos estudiantiles éstos son analizados por el colectivo docente.

El análisis de la *dimensión didáctica* se desagregó en tres indicadores, el primero de ellos se denominó “relación didáctica” (media 35.6 y desviación estándar 3.5), donde se encontró que los profesores consideran que conocen el plan y programa de estudio; en sus planeaciones toman en cuenta el nivel intelectual de sus estudiantes; utilizan el cuestionamiento como una herramienta para desarrollar habilidades cognitivas y hacen explícitos los criterios de evaluación. Están en desacuerdo en que se les tenga que indicar a los estudiantes, paso a paso, lo que tienen que hacer y en que el programa que imparten contiene sugerencias para solucionar los problemas de aprendizaje.

En el segundo indicador, que se denominó “relación interactiva”, los profesores están de acuerdo (media de 23.5 y desviación estándar de 2.9) en que en su clase ellos propician el intercambio de ideas y utilizan la co-evaluación para detectar debilidades y fortalezas en el desarrollo académico de los estudiantes. Solamente se muestran indecisos respecto al uso de las TIC's y a que la evaluación que hacen los estudiantes pueda contribuir a mejorar su práctica docente como formador.

El tercer indicador se denominó “evaluación”. En él se reporta que los profesores están de acuerdo (media 19.7 y desviación estándar 3.3) en que la autoevaluación propicia la reflexión, están en desacuerdo en que el examen escrito sea la manera más eficaz de conocer los aprendizajes de los estudiantes y en que el trabajo individual refleje lo que el estudiante realmente domina. Están indecisos en que en sus clases existan espacios en los que se revise el desempeño docente.

En el tercer grupo de datos, analizados por ítem, se encontró que el 95% de los profesores considera que las estrategias que utiliza para explicar



los contenidos teóricos son buenas o muy buenas; de la misma manera el 91% manifiesta que su participación favorece la capacidad creativa de los estudiantes. En contraste, sólo el 54% de los informantes considera que la vinculación que hace de su asignatura con las de acercamiento a la práctica es buena o muy buena.

En la *dimensión institucional* es donde se reportan los porcentajes más bajos, son los referentes a la relación que tienen entre colegas y autoridades educativas. Así, un 55% de los profesores consideran que sus colegas muestran buena disposición para mejorar la organización de la escuela y un 84% manifiesta que la escuela donde labora le ha aportado experiencias y aprendizajes buenos o muy buenos.

La *dimensión interpersonal*, reporta porcentajes semejantes a la anterior a excepción del ítem “La atención que presto a los conflictos que se presentan en el salón de clase es...”, donde el 95% de los profesores ubican su respuesta entre buena y muy buena. Contrastando con ese resultado, en el ítem “El ambiente de relaciones interpersonales en la escuela donde laboro es...”, solamente el 53% considera la opción buena o muy buena.

En la *dimensión valoral* se encontró que el 92% de los profesores afirma que en sus clases promueven la participación democrática de los estudiantes; el 82% está de acuerdo en que identifica los valores que privilegia en el trabajo que realiza con los estudiantes; el 65% indica que a lo largo de su carrera docente ha podido identificar situaciones que lo han hecho cuestionarse acerca de sus valores personales; y solamente el 26% está de acuerdo en que ha detectado que de manera no intencional trasmite antivalores.

## Conclusiones

La investigación sobre formadores de docentes en México es incipiente. Aún no se constituyen ejes claros de indagación que puedan servir como rutas de referencia para otras investigaciones con las que se gane un conocimiento profundo sobre la cuestión. Las investigaciones que se realizan atienden aspectos tan diversos que dificultan la construcción conceptual que pudiera facilitar la profundización en la comprensión y

conocimiento de las prácticas de enseñanza de los formadores de docentes.

Los resultados preliminares de esta investigación permiten advertir una tensión entre la percepción complaciente que los formadores tienen de su propia práctica y la ausencia de espacios colectivos para: la reflexión sobre su quehacer docente, la evaluación sistemática de su desempeño y la definición de trayectos de formación profesional.

Las tendencias que se detectan a partir de los resultados obtenidos en este avance de investigación coinciden con algunos de los aspectos que se reportan en otras investigaciones como las de Vaillant (2002) y Ortega y Castañeda (2008). Las coincidencias son: los formadores de docentes reportan una práctica docente centrada en los aspectos didácticos, advierten como fortaleza para su desempeño el conocimiento que poseen de planes y programas de estudio y del enfoque de la asignatura que imparten; valoran que las estrategias didácticas que utilizan son muy buenas y que atienden con prontitud los conflictos que se generan en las aulas.

Asimismo advierten que el cuestionamiento es una herramienta útil para desarrollar las habilidades cognitivas de los estudiantes. Consideran que la mejora de la práctica docente puede realizarse a partir de poseer estudios de posgrado y admiten que permanecen en la profesión docente porque su trabajo le produce satisfacción. Con respecto a la evaluación están convencidos que es una herramienta que permite identificar las fortalezas y debilidades en el desempeño de los estudiantes, pero se muestran indecisos en cuanto a que la evaluación que los estudiantes hacen del desempeño de los formadores, pueda contribuir a la correspondiente mejora de su práctica docente.

De los resultados obtenidos, se puede inferir que la mayor parte del trabajo docente se realiza desde espacios individualizados, enfatizando los aspectos didácticos. Además se advierte que los formadores están poco dispuestos a que su práctica sea evaluada por agentes externos.

Para finalizar, se indican algunos de los criterios que tendrían que seguirse en el desarrollo de esta investigación. Así, para seguir profundizando en este tema y para efectos de este trabajo se tendrá que

hacer un recorte al objeto de estudio, a partir de una definición conceptual más precisa. En el plano metodológico se requiere afinar el instrumento que se pilotó para focalizar los aspectos que muestran mayor relevancia. Además, habrá de construirse otro cuestionario para los estudiantes a fin de tener elementos de contraste que permitan identificar con precisión cómo ellos perciben la realización de la práctica docente de sus profesores.

### Bibliografía

Albert Gómez, M.J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid, España: McGraw Hill.

Castañeda, A. & Ortega, S. (2008). *El formador de formadores en México: Entre la escuela y la academia*. En Vaillant y Vélaz (Coords.) *Aprendizaje profesional y docente* (pp. 129-136). Madrid, España: OEI/Santillana.

Fierro, Fortoul & Rosas. (2006). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós.

SEP. (2003). *El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales*. México: Autor.

UFAP. (2008). *Reflexionar sobre la práctica docente*. En boletín electrónico. Innovación Acción. Disponible en: [http://ufap.dgdp.uaa.mx/descargas/boletin\\_ene\\_08.pdf](http://ufap.dgdp.uaa.mx/descargas/boletin_ene_08.pdf)

Vaillant, D. (2002). *Formación de formadores. Estado de la práctica*. PREAL, (25), 5-11.

