

LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

JORGE ALEJANDRO REYES EGUREN/ ANA CECILIA MACÍAS ESPARZA
Universidad Autónoma de Aguascalientes

RESUMEN: El presente estudio se dirige a la comprensión de la práctica de los docentes universitarios desde el concepto de la transformación. Desde esta perspectiva, la realización de una Transformación en la Práctica Docente (TPD) es un proceso complejo y global que no está limitado solamente a la supresión de una acción en el quehacer docente, pues en ella se implica un proceso de cambio, replanteamiento o reformulación de la práctica que se esperaría fuera congruente con las necesidades estudiantiles, educativas y de profesionalización del docente. El principal interés en el conocimiento de la TPD en los profesores de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, se dirige a interpretar dicho concepto desde su perspectiva y a

partir de la descripción y percepción que tienen los profesores de dicho proceso, a través de su expresión y reflexión; siendo un aporte desde este contexto educativo y a favor de generar trabajos sobre el tema a nivel institucional. Por ello, debe verse también en el presente estudio, el interés por contribuir al desarrollo del tema en general y del enriquecimiento en la comprensión de la práctica docente.

PALABRAS CLAVE: Práctica docente, transformación de la práctica docente, cambios en la práctica docente, educación superior.

Introducción

Constantemente se hace referencia al docente, o profesor, y la especificación de necesidades de profesionalización y formación como fuente probable del desarrollo o mejora de su trabajo dentro de las instituciones. Estas observaciones generalmente parten de supuestos y consideraciones desde la práctica del docente y guardan una relación con ella, sin embargo, no son en sí mismos los requerimientos básicos o específicos para hablar de *cambios*, *progresos*, *desarrollos* u otro descriptor utilizado para referirse a transformaciones en la práctica del docente, por ser una praxis compleja en la cual entran en juego diversas dimensiones que le dan forma y consistencia.

Así pues, hablar de la transformación de la práctica del docente (TPD) dentro del quehacer docente universitario cobra especial relevancia si la entendemos como un medio tendiente a la mejora de la práctica y su planteamiento. Estos eventos sin embargo, es claro que pueden partir de un plano consciente o “inconsciente”, de una toma de decisiones previamente valoradas o bien, en función de eventos trascendentes que por algún motivo el profesor asocia a su práctica y le ayudan a configurar la posibilidad de cambio, sea con un total conocimiento del porqué, o no, donde la TPD puede estar presente pero sin ser reconocida como tal.

De esta manera los principales cuestionamientos que guían este estudio se dirigen a interpretar si *¿el profesor percibe que transforma su práctica docente?, ¿cómo es el proceso de la TPD desde la perspectiva de los profesores de la UAA?, ¿en qué aspectos perciben los profesores que se presenta la TPD?* e igualmente, ubicar *¿qué aspectos reconocen los profesores de la UAA como asociados a los procesos de TPD?*

Desde la perspectiva de este estudio se considera que el docente puede establecer a partir de la expresión oral y la reflexión de su práctica, dichos eventos y con ello dar cuenta de los posibles cambios generados en su proceso de desarrollo práctico, pues es quien estructura su práctica y quien vive de primera mano el proceso de transformación y decide si se abre o cierra al cambio.

Comprensión de la práctica docente

Tomando como base los planteamientos de Fierro Fortoul y Rosas (2002), la Práctica Docente (PD), valorada en un sentido global, que trasciende el espacio del aula y que guarda un sentido comunitario, puede definirse como una praxis compleja propia del maestro, de carácter intencional, donde entran en juego los significados, las percepciones y las acciones dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y que configuran la vida del aula. Y que considera además, aspectos político-institucionales, administrativos, normativos y contextuales. Entrando así en consideración, diversas dimensiones o relaciones que ayudan a dar forma y consistencia (Ver figura 1).

En la PD se ubica, en primer lugar, el docente como persona, visto como un profesional en el ejercicio de la docencia, que posee un conocimiento específico y un saber configurado con base en su individualidad y experiencia, que le provee las capacidades y posibilidades para desempeñarse en diversas dimensiones (personal, didáctica,

institucional y social) correspondientes a su ejercicio en el ámbito educativo (contextual) que caracterizan, su labor docente.

El docente, al entrar en contacto con el contexto propio de su realidad educativa, configura la serie de acciones que habrá de desarrollar para desempeñarse diariamente en su labor educativa. A la par de la definición y configuración de su función como docente.

La participación y visión docente, por consiguiente, desde diversos contextos relacionados a su ejercicio profesional, definirán la valoración y relevancia que tendrá para este la educación, sustentándose en gran medida la intencionalidad de la enseñanza hacia sus estudiantes, dando sentido también, a sus necesidades de profesionalización como docente y de participación en el plano social de su labor.

La transformación de la práctica docente

La TPD puede entenderse como el cambio en la práctica, en el cual intervienen una serie de aspectos que ofrecen pautas para un replanteamiento o reformulación que se esperaría fuese congruente con las necesidades estudiantiles, educativas y de profesionalización del docente. Siendo un aspecto asociado, aquel medio, acto o evento que al entrar en contacto con el docente puede favorecer en él su inserción en un proceso de TPD.

Desde la perspectiva de este estudio se describe a la TPD con la implicación de trascendencias educativas, ya que se considera que estos cambios o replanteamientos surgidos en el docente, generan a partir de su reformulación, efectos valiosos dentro de la PD. Estas nuevas acciones, visiones o nociones, se tornan significativas dentro de su quehacer diario y definen, hipotéticamente, una nueva configuración de la práctica, en comparación con la realizada de manera previa al contacto de un aspecto asociado a la TPD, denotando constancia del planteamiento.

Con base en el aporte por varios autores, en este estudio se considera que pueden extraerse algunos posibles aspectos asociados tales como la formación docente, la innovación docente, la práctica reflexiva y el trabajo colaborativo, por su enunciación como medios de apoyo, mejora y cambio de la práctica. Cabe señalar que estos no son los únicos, ni los claramente definidos, por lo que sólo se utilizan como punto de partida

De acuerdo con Flores Talavera (2003) el efecto de transformación, sobre todo en las prácticas pedagógicas, a través de la formación, implica una alteración, un proceso a

partir del cual un sujeto cambia sin que por ello pierda su identidad, no de un cambio mecánico reemplazando lo viejo por lo nuevo, sino de un proceso de continuidad y ruptura, de sus habilidades como docente y de su práctica, implicándose replanteamientos en el plano interno.

Así, una TPD reestructura a partir de valoraciones vivenciales, modificaciones en el sentido que se atribuyen a la situación y en el marco conceptual o emocional en el que se experimente, suponiendo análisis y reflexiones.

Ahora bien, no cualquier cambio o transformación es esencialmente mejor que lo que se tenía, de acuerdo con Fortoul (en Perales Ponce, 2009, p. 13) pueden considerarse tres características esenciales para las transformaciones, con tendencia a la mejora: a) inscribirse y presentarse (los cambios) en asuntos estructurales de las acciones y prácticas de los docentes; b) tener clara una intención “evidenciada” de educar y; c) haber contado con un momento previo para la reflexión (de la práctica).

De esta manera se pueden destacar dos sentidos en la TPD, hablando en términos un tanto rígidos, un replanteamiento tendiente a la mejora y otro que no precisamente lleva a este. Por lo que no se descartan las posibilidades de TPD que denoten cambios en un sentido contrario a la mejora, en otros sentidos (ver figura 2).

Método y participantes

Se planteó un tipo de *estudio cualitativo básico* (Merriam, 2002, pp. 37-39), pues se consideró a este como aquel que podía ayudar a abordar la comprensión de la TPD, al nivel de la interpretación y el significado otorgado por los profesores, a partir de su descripción del proceso, tomando en consideración además que la presente investigación se ve como un primer acercamiento al tema.

De acuerdo con Merriam (2009) método se define como el tipo de estudio inicial más común dentro de la educación, siendo así que se comparten características iniciales de un estudio cualitativo, donde una característica fundamental se encuentra en el construccionismo, ya que se da un total interés en comprender el significado que tiene un fenómeno para los involucrados, un significado que no se descubre sino que es construido.

Asimismo, se propuso como técnica principal el abordaje de entrevistas semiestructuradas para obtener información general del profesor conforme al tema de estudio y focalizar con una revisión a mayor profundidad y detalle sobre su percepción y

significado sobre la TPD y su proceso. Esta definición de la entrevista se realizó en atención a los planteamientos de Flick (2007) y con la intencionalidad de ofrecer preguntas más o menos abiertas, en forma de guía, donde el entrevistado pudiera responder a ellas libremente, en este sentido, Vela Peón (2001) agrega que este carácter definido y directo de la entrevista a su vez, puede ayudar a delimitar el nivel de profundidad de la información recibida.

En cuanto a la selección de participantes esta se planteó tomando como referencia las estrategias descritas por Flick (2007), mediante un muestreo a priori con grupos sociales definidos, de acuerdo criterios o atributos correspondientes a condiciones institucionales, tales como el Centro Académico al que pertenecen: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Básicas, Ciencias del Diseño y la Construcción, Ciencias Económicas y Administrativas y Ciencias de la Salud; el tipo de dedicación: de tiempo o asignatura; y la antigüedad institucional: en tres rangos de 1 a 7 años (novel), de 8 a 25 años (maestro o experto) y de 26 o más (en etapa de madurez); ello en atención a dar un acercamiento al cómo es que se significan la TPD profesores en variadas condiciones de su ejercicio profesional.

Se encontraron 24 probables perfiles de profesores, realizado el cruce de las características definidas, ubicándose de estos 17 participantes, mayoritariamente profesores de tiempo, careciendo de profesores participantes de asignatura en el centro de Ciencias Básicas. Los profesores participantes puntuaron en su mayoría en una antigüedad institucional de entre los 6 a los 25 años, presentándose sólo dos profesores en etapa de madurez con una antigüedad mayor a los 26 años. Los profesores de tiempo ubicados como noveles en todos los casos, contaban previamente con una antigüedad como de asignatura. Se presentan de 3 a 4 profesores por Centro Académico.

Análisis

En cuanto al tratamiento de la información, a decir de Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999) los datos recogidos en el campo son las piezas que el analista se encarga de ir encajando, utilizando la evidencia recogida para orientar la búsqueda de nuevas evidencias susceptibles de incorporarse a un esquema emergente de significado que da cuenta de la realidad estudiada y que poco a poco va aproximando al investigador a la descripción y comprensión de la misma.

Una vez transcritas las entrevistas se realizó su análisis tomando en consideración el proceso descrito por Rodríguez et al. (1999), a partir de la propuesta de Miles y Huberman: reducción de datos, disposición y transformación de los datos y obtención y verificación de conclusiones.

Se definieron categorías a priori en función de la teoría, comprendidas de las dimensiones de la PD, sólo como referente, considerando un procedimiento de tipo mixto inductivo-deductivo partiendo con categorías predefinidas y abriéndose a la revisión de categorías de carácter emergente, que podrán irse *ampliando, modificando, redefiniendo, readaptando en función de los nuevos pasajes que van siendo objeto de categorización* (Rodríguez et al., 1999, p. 210).

Dentro del análisis realizado hasta el momento, se han precisado 36 códigos que se considera dan cuenta del proceso de TPD y los cuales se agrupan en seis grandes categorías tales como: *el significado de docencia, la PD en relación a la didáctica, la PD en relación a lo social-interpersonal, la PD en relación a lo institucional, el cambio en la PD desde la perspectiva del profesor universitario, aspectos asociados a la TPD y los cambios reconocidos en la PD.*

Resultados

Dado el énfasis de atender la caracterización del proceso de TPD desde los significados y las percepciones de los profesores universitarios de cada Centro Académico, se presenta de manera preliminar el análisis realizado con los profesores del Centro de Ciencias de la Salud:

Los profesores describen el significado de la docencia a partir de la expresión de ejemplos, experiencias y creencia principalmente, para dar cuenta de él. Dada una formación no pedagógica, se expresa la necesidad de desarrollar la experiencia en la práctica mayoritariamente con base en la prueba y el error, así la capacitación llega a ser un apoyo muy apreciado para la labor.

Las descripciones de la práctica comprenden de manera general la consideración de abordajes tanto teóricos como prácticos, los teóricos basados en una relación lineal maestro alumno y la parte práctica en donde se ofrecen los mayores espacios de

interactividad. Destacando el uso de recursos como pizarrón, power point, videos y laboratorios, a la par del debate y la pregunta como técnicas base.

Desde el plano social del docente destaca la importancia del reconocimiento académico de su práctica, este desde los estudiantes y su relación con ellos y de la institución, en cuanto a apoyos, incentivos y reconocimientos tanto monetarios como académicos. Asimismo, expresan una afinidad con las propuestas institucionales y el trabajo en cuanto a la filosofía de la universidad, percibiendo dentro de la institución aspectos normativos que “exigen” la actualización y formación para la docencia pues se manifiesta por un lado, la necesidad de cumplir con ciertos requisitos acordes a la normativa y por otro, el ingreso en una dinámica de actualización propia de la cultura del centro.

En cuanto a los cambios los profesores conciben a estos como modificaciones o adecuaciones a las nuevas propuestas, tendencias o “modas” reconociéndolas como áreas de oportunidad, donde la intencionalidad y la conciencia juegan un papel específico en la determinación de la constancia para la enunciación de un cambio dentro de la práctica, de esta manera la rigidez y el hábito se vuelven los principales obstáculos del cambio, por ello, la necesidad de destacar una actitud o visión de cambio como apartado fundamental.

Dentro de los aspectos asociados a la TPD se ubican desde los estudiantes la exigencia de las nuevas generaciones en cuanto a conocimiento y uso de tecnologías y la retroalimentación constante derivada de una relación más cercana e interactiva con los estudiantes. Desde la institución, con las oportunidades de formación para la docencia y para la disciplina, al igual que en las propuestas de trabajo referentes a programas educativos con la integración de nuevas modalidades y uso de nuevos materiales y herramientas tecnológicas de apoyo a su tarea. Donde uno de los participantes, destaca además como un aspecto asociado el uso de la reflexión y la autocrítica como un medio directo y real de apoyo a la práctica, donde el juicio y la revisión se tornan en herramientas necesarias para el trabajo de clase, ofreciendo puntos de referencia y trabajo.

Finalmente, los profesores expresan cambios comunes como lo son el uso de nuevas tecnologías y de trabajo en programas en nuevas modalidades de enseñanza, dándose una diferenciación con el que expresa el uso de estrategias como la reflexión o la autocrítica, siendo percibidos cambios en la relación con sus estudiantes e implementación de metodologías de enseñanza a la luz de la teoría y con un planteamiento intencionado.

Del análisis realizado hasta el momento, pueden rescatarse dos apartados importantes: 1) los cambios comunes planteados por los profesores, como el uso de nuevas tecnologías y trabajo en programas en nuevas modalidades de enseñanza, parecen corresponder a lo que en el estudio se denominan como cambios desde un plano externo, en el cual su planteamiento y acción refieren a condiciones cronológico-contextuales, planteados y trabajados a partir de su ofrecimiento u oportunidad de cambio, donde la conciencia, afinidad y deseo del cambio en atención a la propuesta, son consideraciones primordiales para su desarrollo.

Ahora bien, 2) se interpretan por tanto como cambios generados desde un plano interno, a aquellos donde el cambio deriva de un planteamiento de acciones y/o estrategias por parte del docente de una manera libre e independiente, acciones determinadas de manera natural (en cuanto a ofrecimientos u oportunidades de cambio externos) y planteados a través de un proceso que se implica reflexión, crítica y valoración a partir de la experiencia.

Es preciso realizar el análisis de los Centros Académicos restantes e indagar si los participantes comparten estas características o bien se desprenden nuevas relevancias, siendo importante detallar las características y planteamientos de estos tipos de cambio, así como de sus posibilidades de trabajo.

Figuras

Figura 1. Esquema la práctica docente (elaboración propia).

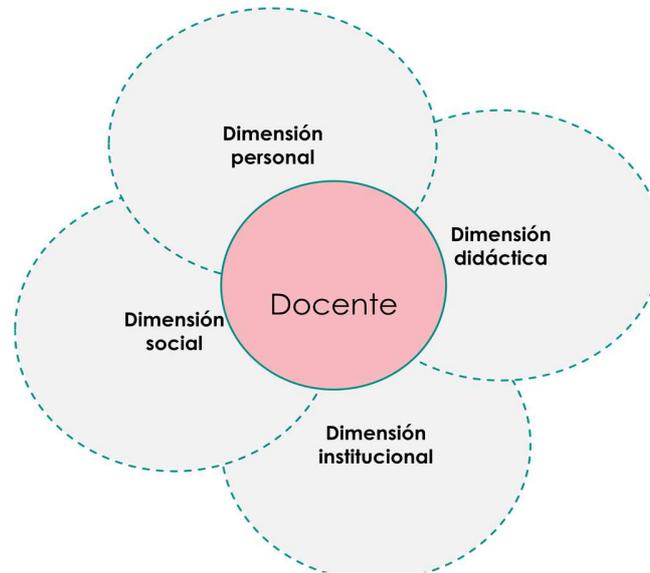
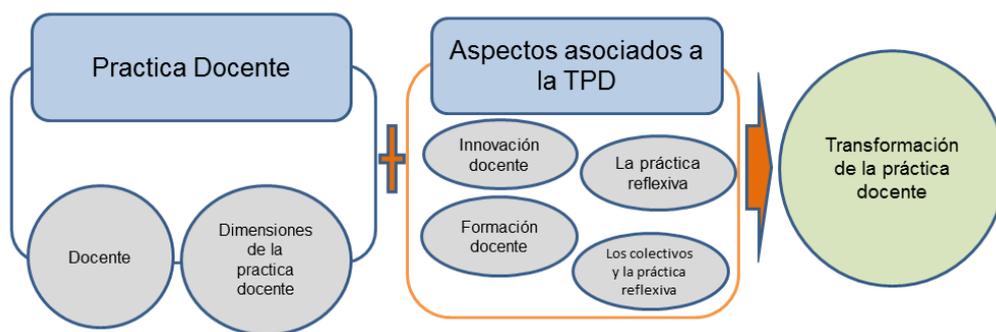


Figura 2. Esquema visualización del proceso de TPD (elaboración propia).

Estableciéndose un probable contacto con un aspecto asociado a la TPD llega a establecerse un diálogo analítico y crítico que puede llevar al esbozo de replanteamientos que confronten la práctica docente que se ejerce hasta ese momento, pudiendo llevar a la concienciación y la consideración de cambios.



Bibliografía

- Fierro, C., Fortoul, R. y Rosas, L. (2002). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Flick, U. (2007) *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Editorial Morata. España.
- Flores Talavera, M. C. G. (2003). *Transferencias docentes. Una experiencia en formación de educadores*. Área I: Sujetos, Actores y Procesos de Formación. Trabajo presentado en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Noviembre, México: Jalisco. Recuperado el 25 de septiembre de 2011. Disponible en CD.
- Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative Research y Basic interpretative Qualitative Research. En S. B. Merriam and Associates, *Qualitative Research in Practice: examples for discussion and analysis* (pp. 3 - 91). United States: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. Second edition. United States: Jossey-Bass.
- Perales Ponce, R. (Coord.) (2009). *La significación de la práctica educativa*. México: Paidós.
- Rascón Valles, R. (1999). El Proceso de Transformación de la Práctica Docente desde la explicación que dan Profesores de Educación Media Superior, que la han transformado. Área 1. Sujetos, agentes y actores de la educación. Trabajo presentado en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa, Noviembre, México: Colima. Recuperado el 6 de Octubre de 2011. Disponible en CD.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Vela Peón, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: La entrevista cualitativa. (pp. 63-96). En: Tarrés, M.L. (Coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Porrúa. México.