



PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL SIGLO XXI: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO

TEACHING PRACTICES IN THE XXI CENTURY: TEACHERS' PERCEPTION



 Perla Meléndez Grijalva¹,
 Oscar Manuel Gill Langarica²,
 Imelda Denisse Avilés Domínguez³,
 Yesenia Imelda González Rodríguez⁴,

DOI: <https://doi.org/10.37135/chk.002.23.01>

Artículo de Investigación

Recibido: (10/11/2023)

Aceptado: (02/02/2024)

¹Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Chihuahua, México, email: pmelendez@upnech.edu.mx

²Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Unidad Virtual, Chihuahua, México, email: omgill@upnech.edu.mx

³Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Chihuahua, México, email: daviles@upnech.edu.mx

⁴Escuela Primaria Rafael Domínguez, Chihuahua, México, email: yessy.glez.85@gmail.com

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL SIGLO XXI: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO

TEACHING PRACTICES IN THE XXI CENTURY: TEACHERS' PERCEPTION

RESUMEN

Estudio para conocer, caracterizar y definir las prácticas pedagógicas que se identifican en docentes de primaria debido a los cambios producidos por la pandemia Covid 19, los avances tecnológicos y la presencia de modelos educativos humanistas. La investigación efectuada como fuente del presente artículo, se sustentó en el paradigma interpretativo y diseño fenomenológico, con apoyo de redes semánticas y entrevistas a 65 profesores de diversos municipios de Chihuahua, México. En los hallazgos se encontraron prácticas centradas en el logro del aprendizaje, uso de secuencias didácticas y fragmentación del conocimiento por asignatura; hay ausencia de recursos tecnológicos; se consideran los conocimientos previos de estudiantes respecto a los contenidos y ajustes para el logro académico y no para el desarrollo integral; la evaluación es formativa, centrada en lo cognitivo. Se concluye que falta un cambio en los significados y acciones del profesorado, perciben su función y sus acciones para alcanzar el aprendizaje académico, lo que se contrapone con los modelos educativos vigentes, centrados en el alumno y su desarrollo integral, evidenciando un reto para el sistema educativo que, a pesar de las reformas y capacitaciones, no ha fortalecido un sistema de conocimientos y creencias orientados a una práctica más constructivista y menos instructiva.

PALABRAS CLAVE: Docente, práctica pedagógica, educación, enseñanza

ABSTRACT

Study to know, characterize, and define the pedagogical practices identified in primary school teachers due to the changes produced by the COVID-19 pandemic, technological advances, and the presence of humanistic educational models. The research carried out as a source of this article was based on the interpretive paradigm and phenomenological design, with the support of semantic networks and interviews with 65 teachers from various municipalities of Chihuahua, Mexico. The results found practices focused on learning achievement, use of didactic sequences, and fragmentation of knowledge by subject; technological resources are absent; students' prior knowledge regarding the contents and adjustments for academic achievement and not for comprehensive development are considered. The evaluation is formative and focused on the cognitive. It is concluded that there is a lack of change in the meanings and actions of the teachers. They perceive their function and actions to achieve academic learning; it contrasts with the current educational models, which focus on the student and their integral development. It evidences a challenge for the teacher educational system that, despite the reforms and training, has not strengthened a system of knowledge and beliefs oriented towards a more constructivist and less instructive practice.

KEYWORDS: Teacher, pedagogical practice, education, teaching



INTRODUCCIÓN

La función del docente es uno de los elementos más significativos en la educación de las nuevas generaciones, su labor permite que estas se apropien de conocimientos, habilidades, destrezas y competencias para desenvolverse en su entorno y dar respuesta a los desafíos de la cotidianidad. Las acciones desarrolladas dentro de la escuela, y específicamente en el aula, dependen en gran medida de las experiencias y percepciones del profesorado respecto a su función y el papel de la educación. Asimismo, la formación inicial y continua que les ha permitido profesionalizarse, también impacta en estas acciones, que de ahora en adelante se denominarán “prácticas pedagógicas”.

Las prácticas pedagógicas, según Zambrano (2018), son aquellas actividades que aplica el docente con su estudiante para lograr el aprendizaje, tales como la manera en que se comunica, la planeación de sus clases, cómo genera y guía los espacios de socialización, el material que utiliza, los criterios e instrumentos con los que evalúa, entre otros.

En los últimos años cambios complejos han impactado significativamente en la manera de conceptualizar, organizar y llevar a cabo los procesos educativos formales. La pandemia por el Covid 19, la implementación de la modalidad a distancia en todos los niveles educativos, el enfoque humanista e inclusivo con mayor presencia en los sistemas de educación en el mundo, el acelerado avance tecnológico, el uso de las redes sociales como uno de los principales medios de comunicación, entre otros, hacen imperativa la transformación del ser, el pensar y el hacer dentro de las aulas escolares.

Saldaña y González (2022) mencionan que las prácticas pedagógicas se centran en el estudiante, actor principal del sistema educativo, por lo que las instituciones de educación superior deben gestionar los espacios y la organización para el desarrollo de las mismas. Los elementos a considerar dentro de la práctica pedagógica son los contenidos establecidos en los planes de estudio; las metas que el estudiantado debe alcanzar; las actividades o tareas que los estudiantes deben realizar para demostrar que han alcanzado las metas planteadas; y finalmente, la evaluación.

Sumado a lo anterior, algunos autores (Shön, 1992; Stenhouse, 1985; Freire, 2006) ven a las prácticas pedagógicas como el medio para la transformación y liberación de los estudiantes, dejando de perpetuar los modelos hegemónicos y dominantes que priorizan la transmisión de conocimientos y, en su lugar, promueven una educación que favorezca



el pensamiento crítico, el diálogo, la autonomía, la esperanza y la democracia como pilares de su acción y formación.

El análisis de las prácticas pedagógicas resulta de gran trascendencia, no solo para los docentes, sino para todos los inmersos en el campo educativo, ya que “es un elemento que permite identificar los propósitos, las intenciones, los rasgos y las posturas que se tienen acerca de la enseñanza y del aprendizaje” (Jiménez & Sánchez, 2019, p. 343).

Debido a lo anterior, se considera importante conocer las prácticas que predominan actualmente en el profesorado, caracterizarlas y definir las para ver si responden a las necesidades de una sociedad dinámica y a las recientes reformas educativas orientadas por una política y un discurso predominantemente humanista e inclusivo. Se desprenden las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué prácticas pedagógicas identifica, a partir de sus experiencias, el profesorado de educación primaria?

¿Cómo define y caracteriza el profesorado de educación primaria las prácticas pedagógicas que identifica en su actuar docente?



METODOLOGÍA

El presente documento es una investigación que se sustenta en el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y diseño fenomenológico, el cual, según Heidegger (2008), explora los significados y experiencias de los sujetos sobre un fenómeno determinado, considerando las particularidades de la realidad misma donde dicho fenómeno se manifiesta. Además, se busca comprender e interpretar cómo se vive un fenómeno educativo entre los docentes de nivel primaria, específicamente las prácticas pedagógicas implementadas en el aula escolar.

Pérez et al. (2023) mencionan que, en la actualidad, “dar cuenta de la vida cotidiana exige nuevos retos y formas diferentes de aproximarnos a las realidades de los sujetos con los que entramos en contacto” (p. 9), por ello es necesario el uso de diferentes técnicas e instrumentos. Dichos autores proponen el desarrollo de redes semánticas, ya que posibilitan la flexibilidad de los propios significados y sus modificaciones cuando entran en contacto con los significados de los otros.

Por otro lado, la entrevista en profundidad es un diálogo entre dos o más personas con la intención de recuperar los distintos significados sobre el objeto de estudio, desde la mirada de los entrevistados (Martínez,

2021). Estas entrevistas se utilizan para profundizar y recuperar los vacíos que dejan las redes semánticas.

Sobre el diseño y aplicación de los instrumentos, para las redes semánticas se utilizaron tres indicaciones con las cuales se buscó identificar las principales prácticas pedagógicas que los docentes de educación primaria implementan antes, durante y después de sus clases escolares. Estas indicaciones fueron diseñadas a partir del análisis teórico sobre las prácticas pedagógicas que proponen autores como Shön, 1992; Stenhouse, 1985; Freire, 2006; Jiménez y Sánchez, 2019. Posterior a su diseño, se realizó una validación de contenido por juicio de expertos, la cual, según García et al. (2023), es una técnica que se utiliza para recuperar la opinión informada de expertos cualificados en un tema.

Para la elección de los expertos, se elaboró un listado de 17 candidatos reconocidos públicamente como docentes con una importante trayectoria académica y en investigación educativa por instituciones como la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Chihuahua y universidades de prestigio. Se les informó sobre el propósito de la investigación y se les invitó a responder un cuestionario donde se solicitó información sobre su trayectoria académica y conocimientos en el tema de estudio.

Se seleccionaron seis de ellos que reunieron las características que proponen Galicia et al. (2017): grado de Doctor, más de 15 años en experiencia docente y en investigación, conocimientos sobre el objeto de estudio, previas participaciones en la validación de instrumentos y disponibilidad de tiempo para efectuar la tarea. Asimismo, García et al. (2019) sugieren que el número óptimo de expertos es de dos a 20, por lo que se determinó que seis es pertinente. Se analizó la validación de los jueces mediante el Coeficiente de Kappa para determinar el nivel de consenso, el cual resultó de 0.8, lo que significa que el grado de acuerdo es bueno.

Después de la validación, se contactó a los supervisores de zona en las regiones de Parral, Juárez y Chihuahua, en el Estado de Chihuahua, México, para informarles sobre el propósito del estudio y solicitar su apoyo para suministrar el instrumento al profesorado a su cargo. El formulario se envió a través de la mensajería instantánea de WhatsApp a 120 profesores y profesoras de las regiones mencionadas, quienes se eligieron por muestreo no probabilístico intencional, a partir de los siguientes criterios de inclusión: docentes de nivel primaria de escuelas públicas que estuvieron frente a grupo antes, durante y después de la pandemia por Covid 19 y que laboran en las regiones de Parral, Juárez y Chihuahua, en el Estado de Chihuahua.

Se eligió este contexto al no encontrar estudios similares al presente trabajo con esta población, según la búsqueda previa que se hizo en las



bases de datos científicos PubMed, Web of Science, Google Scholar y Scopus. Los docentes participantes fueron informados sobre la confidencialidad y anonimato de los datos proporcionados y su uso meramente académico.

Se obtuvieron 65 respuestas, de las cuales se hizo un análisis para encontrar el peso semántico a través del orden en que las palabras fueron indicadas por los sujetos participantes, se realiza una sumatoria del total de las palabras y se multiplican por la posición en que fueron mencionadas. Con los datos recabados se identificaron un total de 26 diferentes prácticas pedagógicas realizadas antes, 17 durante y 19 después de la clase escolar, dicha información dio base y sustento al diseño de un guion de entrevista.

Este guion de entrevista también se sometió a un jueceo por tres expertos en estudios sobre prácticas pedagógicas y dos expertos en currículo. Para la selección de los jueces se siguió el mismo procedimiento descrito en párrafos anteriores. Se analizó la validación de los jueces mediante el Coeficiente de Kappa para determinar el nivel de consenso, el cual resultó de 0.9, lo que significa que el grado de acuerdo es muy bueno.

La versión final del instrumento consta de 14 preguntas, las cuales buscan definir y caracterizar cada práctica pedagógica identificada en las redes semánticas. Se realizaron a través de videollamadas grabadas con la previa autorización de los participantes, quienes fueron informados sobre la confidencialidad y anonimato de los datos proporcionados y su uso meramente académico, dando su consentimiento para utilizarse en este estudio.

Respecto a las características sociodemográficas de los participantes, todos son docentes de nivel básico, frente a grupo, en escuelas públicas de las regiones antes mencionadas. Participan 65 sujetos en las redes semánticas, 43 mujeres y 34 hombres, con un promedio de edad de 38 años. En un segundo momento, de los 65 participantes, se invitaron a 12, elegidos al azar, para participar en las entrevistas, ocho mujeres y cuatro hombres, con edad promedio de 41 años.

Para el análisis de resultados, se utilizó el software ATLAS.ti, desarrollado en la Universidad Técnica de Berlín por Thoma Muhr para segmentar datos en unidades de significado, codificarlos de manera abierta, axial y selectiva, así como construir teoría mediante la relación de conceptos, categorías y temas, lo que permitió identificar las prácticas pedagógicas más recurrentes antes, durante y después de una clase escolar. Se identificó un total de 14 códigos, los cuales se agruparon en tres categorías: Preparando los escenarios pedagógicos, La puesta en escena de la acción pedagógica y La crítica a la acción pedagógica.



RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La presentación de los resultados se organiza por categorías y se presentan algunas expresiones de los participantes en las entrevistas realizadas. Para preservar la identidad de los docentes y garantizar su derecho al anonimato se utiliza la abreviación de S para los sujetos entrevistados, seguido de un número (1, 2, 3, etc.) que corresponde al lugar que ocupa cada sujeto al momento de transcribir sus respuestas, ejemplos de ello son: (S1), (S2), (S3).

PREPARANDO LOS ESCENARIOS PEDAGÓGICOS

Esta categoría analiza las expresiones de los profesores respecto a su percepción de la importancia de la planificación, cómo preparan sus clases y qué elementos y recursos consideran. Se identificaron 5 subcategorías: Planificación; Elementos de la planificación; Materiales didácticos; Conocimientos previos; Contextualización de contenidos, según se puede apreciar en la Figura 1:

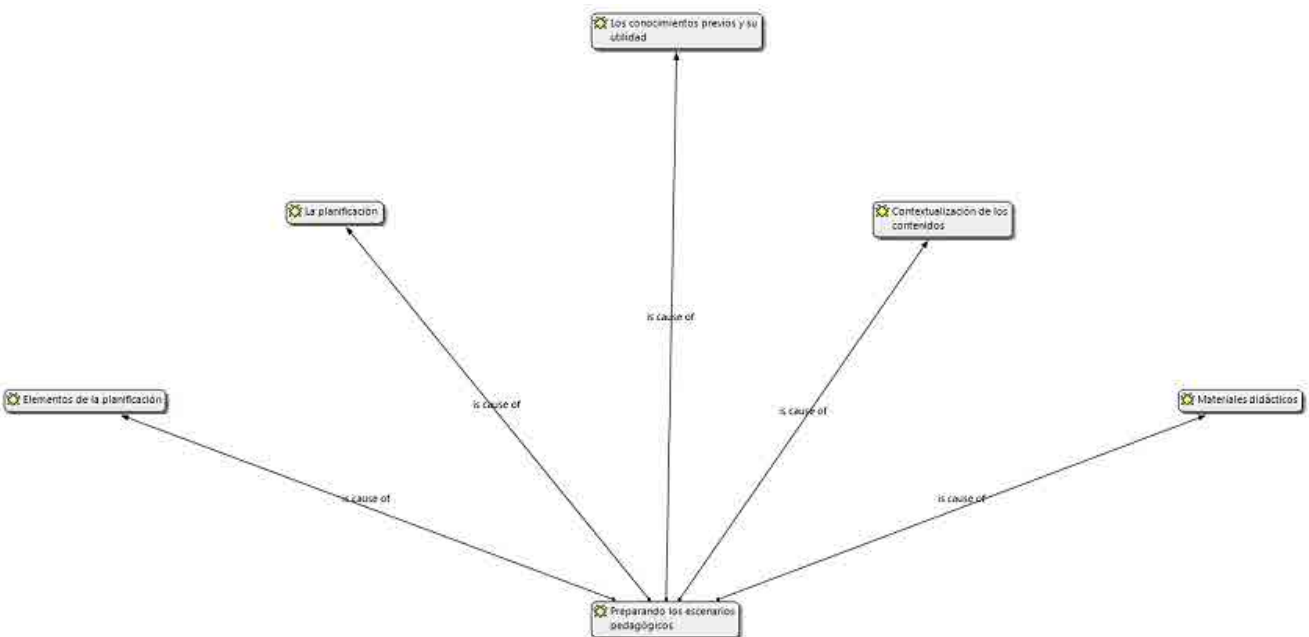


Figura 1: Preparando los escenarios pedagógicos

Los docentes participantes consideran indispensable a la planificación de la clase en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta es percibida como la organización de contenidos y actividades que se desarrollarán dentro del aula, donde el plan de estudios y los aprendizajes esperados conforman la parte medular, lo que devela la presencia de una postura tradicional, donde los objetivos del plan de estudios se priorizan a la hora de planear una clase, que según autores como Ausubel (1978) y Flórez y Quintero (2022), puede desfavorecer el desarrollo de un aprendizaje significativo, construido a partir de experiencias, intereses y necesidades del alumnado.

La planificación didáctica es un instrumento que permite al docente organizar las acciones a realizar dentro del grupo, organizar las tareas y concientizarse sobre lo que va enseñar y además distribuir los tiempos para llevarlo a cabo, tal como marca el plan de estudios. (S9)

También se reconoce a la planificación didáctica como una responsabilidad profesional del docente, la cual se debe diseñar a partir de la reflexión sobre qué y cómo deben aprender los estudiantes, cuáles estrategias y actividades podrían despertar el interés y la motivación y qué recursos didácticos son los más pertinentes según las características del grupo.

La planificación la considero indispensable para no ir a la guerra sin armas, es decir, uno como docente debe planear cómo va enseñar los contenidos, cuidando siempre que las actividades sean motivantes, por eso hay que conocer bien a nuestros alumnos. (S5)

Lo anterior permite reconocer que el profesorado es consciente del papel que juega la motivación en el aprendizaje y la importancia de reflexionar sobre las particularidades de sus estudiantes a la hora de diseñar su planeación. En este sentido, Alcalá y Gasque (2023) refieren la importancia de tomar en cuenta el aprendizaje experiencial y situado de los alumnos a la hora de planear y diseñar las estrategias de enseñanza, así como el promover la construcción del conocimiento en contextos reales (Coll et al., 1997).

El profesorado participante resalta algunos elementos que considera en sus planeaciones, donde los más recurrentes son los objetivos del curso, los contenidos y temas de aprendizaje, las actividades (inicio, desarrollo y cierre), los materiales y la evaluación. “Los elementos que la conforman son el tema, contenido, aprendizaje esperado, actividades de inicio, desarrollo y cierre, ámbito o eje, campo formativo e instrumento de evaluación” (S6).

Solo algunos de los sujetos entrevistados refieren partir de los conocimientos previos de sus estudiantes y de su contexto, pues



argumentan la importancia de contextualizar los contenidos para despertar el interés y favorecer el aprendizaje. “Considero indispensable partir de lo que los alumnos ya traen y de ahí planear las clases, porque cada niño es diferente” (S10).

Al respecto, Gómez et al. (2019) mencionan que el docente, a través de su experiencia, percepción y conocimiento, debe ser capaz de seleccionar aquellos contenidos útiles para sus estudiantes, mediante la ampliación, transformación o creación de opciones nuevas de conocimientos significativos.

Se siguen priorizando los contenidos relacionados con la lectura, escritura y matemáticas, los cuales llevan la mayor parte del tiempo y recursos dentro de las planeaciones. “Después de la pandemia, los niños necesitan reforzar la lectoescritura y las matemáticas, es un desafío que tenemos y por eso, dentro de las planeaciones, se deben priorizar” (S3).

Se puede identificar en las expresiones del profesorado, la ausencia del estudiantado y de su contexto como ejes que dirigen el proceso educativo, no se refleja dentro de los elementos que consideran en las planeaciones, una preocupación por fortalecer aquellas habilidades y conocimientos que permitan formar sujetos críticos, autónomos y con un sentido de responsabilidad ética y ciudadana, características indispensables para desenvolverse en una sociedad como la actual.

Otra subcategoría de análisis son los materiales didácticos. Cuando se trata del proceso de enseñanza aprendizaje, es importante tener a la mano diversas estrategias y herramientas que ayuden a este proceso, considerando que las condiciones y posibilidades de cada estudiante son particulares. El profesorado reconoce la relevancia del material didáctico en la construcción del conocimiento, sin embargo, se puede apreciar que su diseño depende de los contenidos y los planes de estudio, más que de las necesidades e intereses de los estudiantes:

Los materiales didácticos se deben realizar de acuerdo al tema y al aprendizaje esperado que se va a trabajar, los cuales van a facilitar que los niños comprendan los contenidos del tema que se está trabajando para que adquieran el aprendizaje esperado. (S3)

Un elemento que no se menciona en los comentarios de los participantes es el uso de herramientas digitales y tecnológicas como recursos didácticos, aún y cuando fueron el principal medio para educar en tiempos de pandemia. Si bien, las nuevas generaciones utilizan dispositivos electrónicos como herramientas lúdicas y de comunicación, también lo hacen para informarse, resolver dudas, mejorar sus habilidades de indagación, entre otras, lo que les convierte en un recurso que debería estar presente en las aulas, tal como se encontró en otras investigaciones (Robles & Zambrano, 2020; Parra & Rengifo, 2021; Suárez-Palacio et



al., 2018), donde se afirma que el uso de las tecnologías han tomado gran relevancia a la hora de innovar las prácticas pedagógicas, ampliar y profundizar en la información, compartirla, comunicarse e interactuar con otros.

En relación a los conocimientos previos, son percibidos por los docentes como aquellos saberes que el estudiante ha adquirido a partir de experiencias y por instrucción. Los conocimientos previos juegan un papel importante en las planeaciones, mencionan los entrevistados, pues preparan el escenario pedagógico a partir de la realidad del alumnado.

Es lo que el niño conoce respecto a algún tema, en ocasiones son muy acertados a la realidad y otras no tanto, son los que le dan la pauta al docente para reforzar algún área de oportunidad con la que cuentan sus alumnos. (S6)

También en este elemento se percibe la importancia otorgada a los contenidos del plan de estudio, ya que en todas las expresiones analizadas se refieren a los conocimientos previos sobre los distintos temas sugeridos en el currículo oficial: “Nos sirven para saber de dónde vamos a partir con el alumno, cuál es la idea noción que tienen del tema y, a partir de ahí, sabremos cuánto conocen y qué tanto hay que trabajarlo o reforzarlo” (S11).

Sin embargo, aun cuando se reconoce la importancia de los conocimientos previos, en las planeaciones de sus clases no los refieren como su base, sino como un complemento considerado durante el desarrollo de las actividades con la intención de corregir u orientar al estudiante hacia los aprendizajes esperados.

Otro aspecto mencionado por el profesorado participante es la contextualización de los contenidos, ya que consideran que toda planeación debe tener como sustento la realidad social e individual de los educandos, así como sus intereses y necesidades: “Contextualizar se refiere a que las actividades que realizamos vayan de acuerdo al contexto del alumno, para que le sean más significativas y logren el aprendizaje esperado” (S5).

El profesorado reconoce que estandarizar la educación imposibilita el desarrollo del alumnado; también es consciente de que determinados contenidos dentro del plan de estudios no corresponden con su contexto, lo que ocasiona la falta de interés por aprender.

Primeramente, hay que saber y conocer el contexto en el que nos encontramos nosotros y nuestros alumnos, en qué situaciones viven, cuál es su entorno escolar, familiar, social y, a partir de ello, vamos a convertir esos contenidos del programa a la situación de ellos y sus vivencias. (S10)



LA PUESTA EN ESCENA DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA

La puesta en escena es el resultado de una serie de anticipaciones relacionadas con formas de pensar, sentir y actuar del docente frente a las necesidades pedagógicas de sus alumnos. Estas acciones integran las metas educativas con las formas en cómo aprenden y se desarrollan los estudiantes, la relación docente-alumno, las experiencias que adquieren y los métodos de enseñanza-aprendizaje. En esta categoría se recuperaron los elementos que los participantes destacaron en las redes semánticas, retomados en las entrevistas para profundizar en los significados y las experiencias que han tenido los involucrados. En la figura 2 se indican las subcategorías que corresponden a la categoría de La puesta en escena de la acción pedagógica; estas son: Desarrollo de la secuencia didáctica; Aprendizajes esperados; Ajustes razonables; Importancia de la observación; Revisión de trabajos y actividades y Retroalimentación.

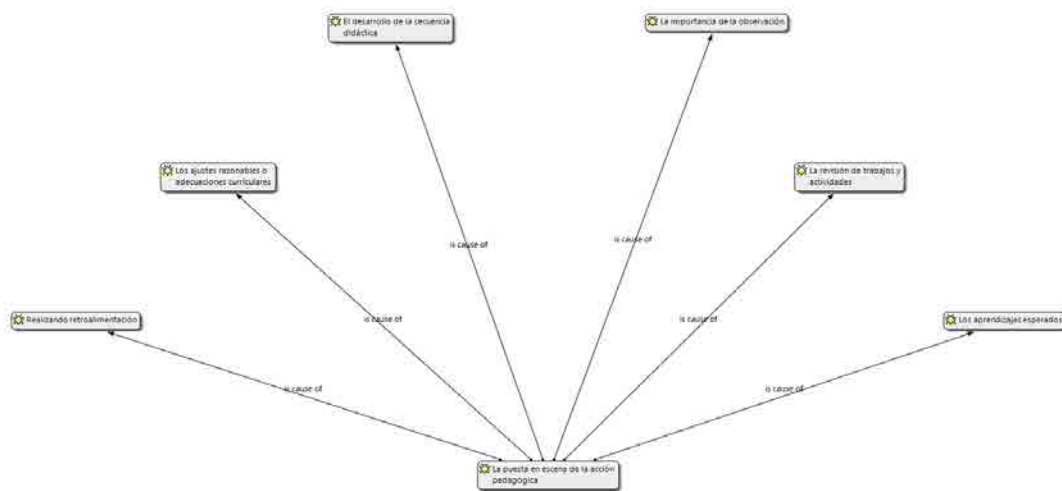


Figura 2: La puesta en escena de la acción pedagógica

Las secuencias didácticas, entendidas por el profesorado como las actividades ordenadas y relacionadas entre sí que permiten abordar los contenidos, se consideran una de las acciones más importantes dentro de la puesta en escena de la acción pedagógica. Una característica de las secuencias didácticas, según los participantes, es que permiten profundizar en el aprendizaje, partiendo de los saberes previos hacia el logro de nuevos conocimientos. “La aplicación de las secuencias didácticas es llevar a cabo las actividades planeadas de cada materia,

en las cuales siempre debemos partir de los conocimientos previos y cerrar con una evaluación” (S9). “El trabajo en el aula se hace mediante secuencias didácticas, que son las actividades, con orden y tiempo, con la finalidad de elaborar un producto y dejar un conocimiento en el estudiante” (S6).

Los significados anteriores reflejan que la planificación didáctica del profesorado se organiza en secuencias didácticas, lo que refuerza la postura tradicional que aún prevalece en las aulas, no se mencionan otras metodologías de enseñanza como los proyectos, la investigación, el aprendizaje basado en problemas, caracterizadas por promover el trabajo colaborativo, la autonomía, reflexión y resolución de problemas.

El propósito de la secuencia didáctica, según los participantes, es lograr los aprendizajes esperados (segunda subcategoría de La puesta en escena de la acción pedagógica), definidos por los entrevistados como los conocimientos básicos que se espera que los estudiantes construyan en términos de conceptos, habilidades y actitudes. Según el profesorado, estos aprendizajes esperados son un referente para el diseño de la secuencia didáctica, la intervención docente (práctica pedagógica) y la evaluación (resultados logrados).

El profesorado coincide en que los aprendizajes esperados deben ayudar al estudiantado a satisfacer sus necesidades personales y sociales y, sobre todo, a prepararlo para el siguiente nivel educativo: “Lograr los aprendizajes esperados es cumplir con el propósito, que es tener las bases para pasar al siguiente grado” (S4).

Otro aspecto considerado en la puesta en escena de la acción pedagógica son los ajustes razonables. Si se parte de la idea de que la trayectoria educativa de cada estudiante es particular y depende de factores internos y externos, no quedaría duda de que la práctica pedagógica no puede ser inflexible y estandarizada, al contrario, durante la planificación se deben considerar estas particularidades, pero, sobre todo, en la puesta en escena cada docente debe ser capaz de ejecutar los cambios necesarios para garantizar que todos sus estudiantes tengan acceso al conocimiento.

Lo anterior se puede ver en expresiones como: “Significa atender a la diversidad, porque adaptamos la enseñanza o las actividades a las peculiaridades del estudiante (S3); “Ajustes razonables es la adecuación de materiales, planeaciones y actividades para erradicar las barreras de aprendizaje y permitir el mejor logro de aprendizajes” (S9).

El profesorado reconoce la diversidad existente en el aula, que es necesario realizar ajustes, que sus estrategias no son inamovibles y que es su responsabilidad garantizar las mejores condiciones pedagógicas a los alumnos.



En tanto, la observación identifica la necesidad de ajustes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se encontró entre las respuestas de los entrevistados, la presencia de esta técnica como un elemento significativo para valorar si las acciones desarrolladas son pertinentes y permiten el aprendizaje de los estudiantes. “Es una excelente estrategia para identificar y valorar los resultados de mi estilo de enseñanza, valorar el desempeño de los alumnos y para seleccionar las estrategias adecuadas” (S8).

La observación es un instrumento de evaluación que nos permite conocer cómo se desempeña el alumno en la clase, qué se le facilita, qué se le dificulta y en base a ello realizar una secuencia didáctica o adecuarla para que les permita desarrollar el aprendizaje esperado. (S7)

Hay coincidencia entre todos los entrevistados en el uso de esta técnica durante toda la jornada escolar, es decir, antes de la planeación, la observación les permite identificar las necesidades de sus estudiantes; durante la puesta en acción, si los contenidos son de su interés y si las actividades favorecen el aprendizaje o si es necesario hacer ajustes; y durante la evaluación, para valorar las actitudes frente a los nuevos conocimientos y retroalimentar.

Otra subcategoría que emerge de la puesta en escena de la práctica pedagógica es la revisión de trabajos, vista como un mecanismo de verificación del aprendizaje. Esta acción permite comprobar qué se aprendió y qué no, con la finalidad, en algunos casos, de evaluar, pero en otros, de reorientar y ajustar las actividades para aquellos que lo requieran. “Es aquella actividad donde se revisan los trabajos de los alumnos para verificar que estén resueltos correctamente y, si no es así, poder corregir” (S6).

Para otros docentes, revisar los trabajos es una tarea que implica el análisis de todo su proceso, no sólo el producto. No es para señalar errores y asignar una calificación, sino para influir en la motivación a través de una retroalimentación más dialéctica y menos instructiva.

La revisión de trabajos es un instrumento que nos permite profundizar en la construcción del conocimiento. Considero importante la revisión constante de tareas y actividades porque nos permite identificar avances académicos e identificar las áreas de oportunidad de cada alumno (S1).

Respecto a la retroalimentación, también es considerada como una acción importante para el profesorado, y la perciben, en su mayoría, como una actividad que refuerza algún contenido o dudas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En las expresiones analizadas, se encontró un punto en común sobre el concepto de retroalimentación: es el docente quien se encarga de “corregir el error” o “solucionar la duda”



del estudiante, lo que se puede interpretar como la presencia de prácticas pedagógicas tradicionales, donde el profesorado tiene la verdad y el conocimiento, el que debe ser reproducido por el estudiantado para considerarlo correcto o verdadero.

“Es analizar si el alumno cometió algún error, nosotros vamos a retomar de donde se equivocó para realizar la retroalimentación, en el sentido de que, al partir del error, vamos a lograr el aprendizaje” (S5).

LA CRÍTICA A LA ACCIÓN PEDAGÓGICA

La tercera categoría: La crítica a la acción pedagógica se refiere a la evaluación de los aprendizajes, pero también, de la misma práctica pedagógica del profesorado. En esta categoría, se presenta, analiza e interpreta la percepción del docente sobre qué es, qué función cumple y cómo realiza la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje. En la Figura 3 se pueden apreciar las subcategorías:

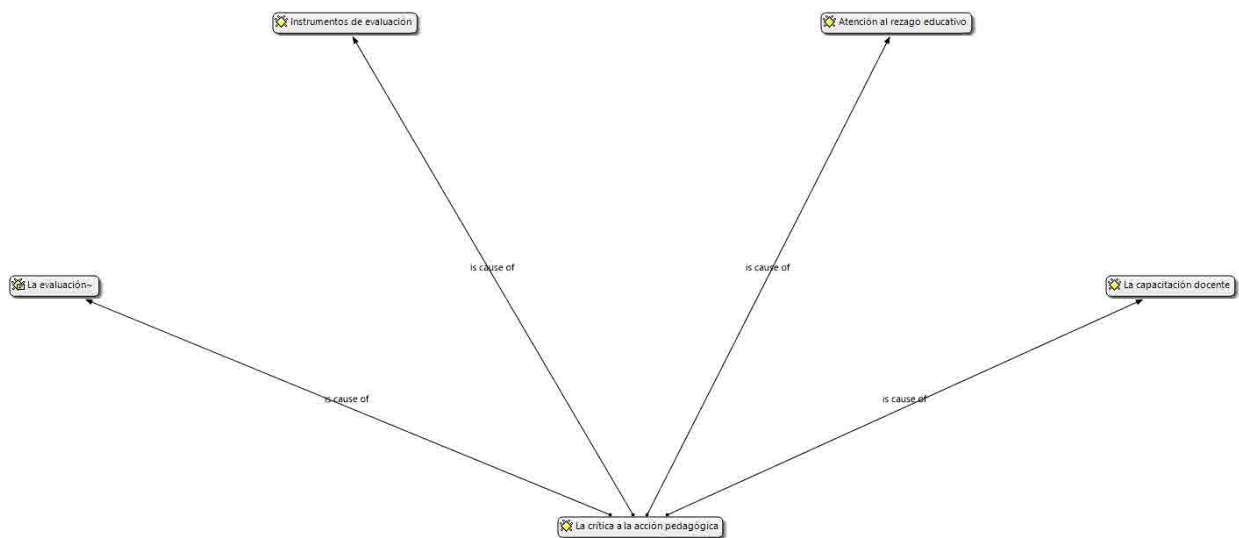


Figura 3: La crítica a la acción pedagógica

Evaluar es una actividad natural del docente que le permite darse cuenta de lo que sucede en su entorno y, así, contar con elementos para tomar decisiones. El análisis de las expresiones de los participantes permite reconocer que aún se conceptualiza a la evaluación como la parte final del proceso enseñanza aprendizaje y que el único responsable de realizarla es el docente: “Es el proceso que me permite darme cuenta si lo que yo buscaba con mis actividades se logró” (S5); “Consiste



en obtener resultados de los aprendizajes, donde se conocen las habilidades y destrezas adquiridas y no adquiridas, lo cual nos ayuda a retroalimentar” (S3).

Lo anterior refleja prácticas pedagógicas tradicionales a la hora de evaluar, pues se caracterizan por priorizar el rendimiento académico, es decir, se aprende para la evaluación (Berlangua & Juárez, 2020); este tipo de evaluación no responde a las necesidades sociales debido a su falta de representatividad de las habilidades y competencias necesarias en el mundo actual (Holmos et al., 2023).

También determinados docentes ven a la evaluación como un proceso y no como un producto, lo que les permite identificar, durante la puesta en escena, aquellas necesidades que presentan los estudiantes y hacer los ajustes pertinentes. “Es un instrumento de medición que nos permite conocer qué es lo que el alumno ya sabe y que es lo que le falta para aprender, para con base en ello crear nuevas estrategias para el desarrollo de aprendizajes” (S9).

Es importante mencionar que, aunque el profesorado define la evaluación como la medición de conocimientos, habilidades y aptitudes para evidenciar el logro de aprendizajes, en la praxis se pueden identificar acciones que evidencian que los docentes sí evalúan el proceso de sus estudiantes, desde el diagnóstico al inicio del ciclo escolar, como la revisión de trabajos, la retroalimentación durante cada clase o los ajustes durante la puesta en escena.

Otro elemento importante en esta categoría son las técnicas e instrumentos de evaluación que utilizan para valorar el desarrollo y aprendizaje del estudiantado, pero también su propio desempeño como docente. En este sentido, al analizar las respuestas, se encontró recurrencia en el uso de exámenes, observación, listas de cotejo, rúbricas, trabajos en clase, portafolio de evidencias, entre otros. “Los instrumentos que comúnmente utilizo son la prueba escrita, rúbricas, listas de cotejo, cuadernos y portafolio de evidencias” (S9).

Esta diversidad de instrumentos enriquece el proceso de evaluación, ya que permiten recuperar información cualitativa y cuantitativa, sin embargo, no se menciona en ningún momento la autoevaluación y coevaluación, además, se sigue priorizando el desarrollo cognitivo como evidencia del logro de aprendizajes, lo que limita una valoración integral del estudiante.

Tampoco se menciona la reflexión de la propia práctica docente para su mejora. Las interrogantes se relacionan con: ¿cuáles aprendizajes son objeto de evaluación?, ¿cuáles son los criterios e indicadores de logro?, ¿cuáles procedimientos y recursos son adecuados para la evaluación?, ¿cuáles serán los mecanismos de retroalimentación sobre el nivel de logro alcanzado? y ¿cuáles decisiones se tomarán para mejorar y



fortalecer el aprendizaje? Estas permiten al profesorado criticar la acción pedagógica de sus prácticas, al replantearse cuáles técnicas e instrumentos son los más pertinentes para una evaluación integral de sus estudiantes y de su propio trabajo docente.

Finalmente, la crítica a la acción pedagógica de las prácticas docentes reconoce las necesidades de formación y capacitación del profesorado. Esta reflexión sobre la propia práctica pedagógica les permite tomar consciencia de sus aciertos y desaciertos, lo que lleva al primer paso para un cambio.

Fenómenos aislados como la pandemia, o cambios sistemáticos como los avances tecnológicos o las reformas educativas, obligan al cambio, a la evolución. Hay resistencia en algunos casos, pero al final, se convierte en una exigencia para mantenerse activo y responder a las necesidades del contexto. Al respecto, los sujetos participantes comparten la idea de que el mundo cambia y es responsabilidad de cada quien prepararse y adquirir nuevos aprendizajes para afrontar esos cambios. “Considero importante y necesario prepararme continuamente, ya que estamos en constantes cambios educativos y debemos estar capacitados para atender mejor a los alumnos” (S4).

Sobre los temas de capacitación que el profesorado considera necesario, destacan los métodos y estrategias de enseñanza, atención a la diversidad e inclusión, educación socioemocional, uso de las tecnologías para la enseñanza, entre otros. “Que el maestro constantemente se esté actualizando, que vaya conociendo nuevos métodos y estrategias de aprendizaje para ayudar a los alumnos a desarrollarse en su aprendizaje y atender la diversidad” (S6).

Los comentarios del profesorado participante dejan ver que sus principales preocupaciones se relacionan con las prácticas pedagógicas y la psicología del aprendizaje, reconociendo que necesitan herramientas y recursos para mejorar e innovar sus clases.

CONCLUSIONES

Al analizar los resultados en cada categoría y subcategoría, se identificaron algunas concepciones del profesorado y de sus prácticas pedagógicas que dan cuenta de las realidades vividas en las aulas y, en algunos casos, responden a las necesidades y condiciones de la sociedad actual, pero en otros casos, prevalecen significados y prácticas que no corresponden a estas realidades.



El profesorado mantiene significados y prácticas que se ubican en una postura tradicionalista, pues basan la planeación y organización de su práctica en los planes de estudio; utilizan principalmente secuencias didácticas para alcanzar los aprendizajes esperados, también establecidos en los planes y programas, priorizando el aprendizaje de las matemáticas y la lectoescritura y desfavoreciendo el desarrollo de aprendizajes significativos contruidos a partir de experiencias, intereses y necesidades de los estudiantes.

Asimismo, el profesorado otorga importancia al factor motivacional, a los conocimientos previos y al contexto del estudiantado, y reconoce la diversidad en el aula y la necesidad de contextualizar los contenidos y realizar los ajustes para el logro de los aprendizajes. Al hablar de los aprendizajes previos, el profesorado participante solo considera aquellos conocimientos relacionados con los contenidos curriculares, mencionando que indagan en ellos para evaluar qué saben los estudiantes y, si es necesario, corregirles si son “incorrectos”.

Otro aspecto importante que se encontró es la ausencia del uso de las tecnologías en el proceso de enseñanza aprendizaje, inclusive cuando, en el nivel educativo, han tomado gran relevancia a la hora de innovar las prácticas pedagógicas, ampliar y profundizar en la información, compartirla, comunicarse e interactuar con otros.

Dentro de los procesos evaluativos, se encontró una conceptualización de la evaluación como el medio para evidenciar el aprendizaje logrado, se otorga importancia a observar lo que ocurre en el día a día, a la revisión de trabajos, a la retroalimentación constante, lo que refleja que, en la praxis, el profesorado evalúa el proceso y utiliza técnicas e instrumentos para valorar el desempeño de sus estudiantes y corregirlos cuando sea necesario. Lo anterior refleja prácticas pedagógicas tradicionales a la hora de evaluar, pues se caracterizan por priorizar el rendimiento académico.

Finalmente, las prácticas pedagógicas se conceptualizan y caracterizan, principalmente, desde un posicionamiento tradicionalista, donde el profesorado las significa como aquellas acciones que planea e implementa dentro del aula, con el fin de lograr los aprendizajes esperados, centrándose principalmente en el programa de estudios y dando énfasis a contenidos de matemáticas y lectoescritura; predominan las secuencias didácticas, la ausencia de recursos tecnológicos y la fragmentación del conocimiento por asignatura; considera los conocimientos previos de sus estudiantes respecto a los temas a desarrollar, y realiza ajustes para el logro académico y no para el desarrollo integral; la evaluación es formativa pero valora el logro cognitivo y es de profesor a estudiante, imposibilitando la autorreflexión y los procesos metacognitivos en este último.

Lo anterior refleja que aún no ocurre un cambio en los significados



y acciones del profesorado, el que sigue bajo un paradigma donde la función de la escuela y, específicamente del docente, es lograr que sus estudiantes aprendan contenidos, y las diferentes acciones que llevan a cabo coinciden con esta concepción, lo que se contrapone con los principios de los modelos educativos vigentes, centrados en el alumno y en su desarrollo integral, evidenciando un reto para el sistema educativo, dado que, a pesar de las reformas y los intentos por capacitar a sus docentes, no ha logrado fortalecer un sistema de conocimientos y creencias orientado a una práctica más constructivista y menos instructiva.

DECLARACIÓN DE CONFLICTOS DE INTERESES: Los autores declaran no tener conflictos de interés.

DECLARACIÓN DE CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES Y AGRADECIMIENTOS: A continuación, se menciona la contribución de cada autor, en correspondencia con su participación, utilizando la Taxonomía Crédito:

- Perla Meléndez Grijalva: Autor Principal, Conceptualización, Análisis formal, Investigación, Metodología, Redacción - borrador original, Redacción - revisión y edición.
- Oscar Manuel Gill Langarica: Conceptualización, Análisis formal, Metodología, Redacción-revisión y edición.
- Imelda Denisse Avilés Domínguez: Investigación, Análisis formal, Redacción-revisión
- Yesenia Imelda González Rodríguez: Investigación, Análisis formal, Redacción - revisión.

Los autores agradecen el apoyo brindado por la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, a quienes fueron jueces para la validez de los instrumentos, así como al profesorado que fue parte de los informantes para el estudio.

DECLARACIÓN DE APROBACIÓN DEL COMITÉ DE ÉTICA: Los autores declaran que la investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la institución responsable, en tanto la misma implicó a seres humanos.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcalá, M. L., & Gasque, R. (2023). Sitúate para aprender situaciones de aprendizaje en educación primaria y secundaria. *Supervisión* 21, 68(68), 1-29. <https://doi.org/10.52149/Sp21/68.7>
- Ausubel, D. P. (1978). In defense of advance organizers: A reply to the critics. *Review of Educational research*, 48(2), 251-257. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543048002251>
- Berlanga, M., & Juárez, L. (2020). Paradigmas de evaluación: del tradicional al socioformativo. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 11(21), 1-14. <https://n9.cl/6a240>
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1997). *El constructivismo en el aula*. Graó.
- Flórez, N., & Quintero, S. (2022). Preferencias de metodologías de aprendizaje a partir de modelos de elección. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 213-230. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100213>
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Autonomía*. Ediciones Siglo XXI.
- Galicia, L., Balderrama, J., & Navarro, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*, 9(2), 42-53. <https://www.redalyc.org/journal/688/68853736003/html/>
- García, E., Martínez, G., & Mapén-Franco, F. (2023). Validez de contenido del instrumento de gestión ambiental por juicio de expertos. *Revista Perspectiva Empresarial*, 9(2), 55-68. <https://doi.org/10.16967/23898186.794>
- García, I., Moreno, M., López, G., Sáez, B., Puertas, M., & Gómez, A. (2019). Validación de un cuestionario sobre actitudes y práctica de actividad física y otros hábitos saludables mediante el método Delphi. *Rev Esp Salud Pública*, 93, 1-12. <https://scielo.isciii.es/pdf/resp/v93/1135-5727-resp-93-e201909081.pdf>
- Gómez, L., Muriel, L., & Londoño-Vásquez, D. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Encuentros*, 17(2), 118-131. <https://www.redalyc.org/journal/4766/476661510011/html/>
- Heidegger, M. (2008). *Ser y tiempo*. Vozes.
- Holmos, E., Atencio, R. E., Espinoza, T. M., & Abarca, Y. M. (2023). Evaluación alternativa y evaluación tradicional en el contexto de



la educación universitaria. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(16), 220-237. <https://n9.cl/fjkg4>

Jiménez, A., & Sánchez, D. (2019). La práctica pedagógica desde las situaciones a-didácticas en matemáticas. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 9(2), 333-346. <https://n9.cl/wmhny>

Martínez, M. (2021). Entrevistas en profundidad a docentes sobre el uso de contenido audiovisual infantil en las aulas. *Comunicación y Métodos*, 3(2), 143-151. <https://doi.org/10.35951/v3i2.126>

Parra, L., & Rengifo, K. (2021). Prácticas pedagógicas innovadoras mediadas por las TIC. *Educación*, 30(59), 237-254. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.202102.012>

Pérez, S. L., Jiménez, I. U., & Medina, E. J. (2023). *Redes semánticas. Nuevas perspectivas y aplicaciones en psicología*. Universidad de Colima. <https://n9.cl/mluwe>

Robles, C., & Zambrano, L. (2020). Prácticas académicas basadas en las nuevas tecnologías para el desarrollo de ambientes creativos de aprendizaje. *Rehuso*, 5(2), 50-61. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1684>

Saldaña, D., & González, L. (2022). La práctica pedagógica en educación superior: una mirada desde los actores de la carrera de Educación Inicial. *REXE*, 21(46), 312-327. <https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/1454/1044>

Shön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós.

Stenhouse, L. (1985) El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, (277), 43-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18486>

Suárez-Palacio, P. A., Vélez-Múnera, M., & Londoño-Vásquez, D. A. (2018). Las herramientas y recursos digitales para mejorar los niveles de literacidad y el rendimiento académico de los estudiantes de primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (54), 184-198. <https://n9.cl/ludn2>

Zambrano, E. L. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 69-82. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1409>

