

**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## Evaluar la docencia desde su complejidad

**María Guadalupe Carranza Peña**

Universidad Pedagógica Nacional  
magycarranz@gmail.com

**María Virginia Casas Santín**

Universidad Pedagógica Nacional

Área temática 12. Evaluación educativa.

Línea temática: Evaluación docente y desarrollo profesional.



### Resumen

Desde las dos últimas décadas del siglo pasado se ha planteado que la práctica docente es una actividad compleja y multirreferencial y, consecuentemente su evaluación tendría que corresponder a esa característica.

El presente trabajo se propone analizar la práctica docente desde la complejidad que impone la interacción entre sus principales componentes; a saber, las concepciones de los profesores durante sus intercambios con los **estudiantes**. De tal manera que este esquema analítico sirva como marco referencial **para evaluar la práctica**, no sólo mediante el cotejo de rasgos comportamentales, como se hace desde una visión cuantitativa, sino a través de la **compleja dinámica interactiva entre maestros, estudiantes y contenidos**.

Se realizó una aproximación cualitativa mediante el análisis de tres casos con enfoque etnográfico a través del registro y observación no participante y entrevistas en profundidad a docentes de educación superior.

Se encontró que las **concepciones que guardan los maestros respecto al aprendizaje y la enseñanza es el factor más importante**. Que predomina el tratamiento de contenidos conceptuales, en detrimento de contenidos procedimentales y del desarrollo de ambientes de aprendizaje que generen confianza y motivación entre los estudiantes.

Se propone el uso de un **esquema conceptual, referencial y de actuación** que involucre los diversos componentes de la práctica docente: el maestro, el alumno y los contenidos. De esta forma se ofrece, un **marco pedagógico para el análisis y la evaluación de la docencia desde su complejidad**, considerando las múltiples interacciones entre los componentes del triángulo interactivo.

**Palabras clave:** complejidad de la práctica docente, evaluación de la práctica docente, concepciones docentes, contenidos de aprendizaje, enfoques de aprendizaje.

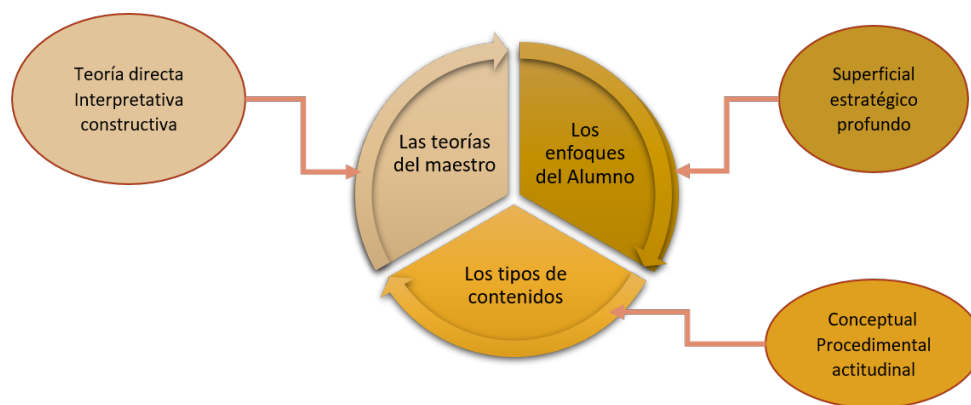
## Introducción

La comprensión de la complejidad de la práctica docente debe pasar de ser un simple enunciado a convertirse en una nueva perspectiva para diseñar y desarrollar procesos evaluativos que reflejen tal complejidad considerando los componentes que la determinan en sus múltiples interacciones. En este caso se consideran de forma simultánea al maestro, al alumno y la naturaleza de los contenidos.

El problema básico que aquí se plantea es la necesidad de considerar la práctica docente y su evaluación como un problema de naturaleza compleja en el que convergen múltiples determinantes por lo que **se plantea que la evaluación de la docencia debe considerar los diversos componentes**: el profesor, con sus concepciones y sus prácticas; los alumnos y sus disposiciones y, por último, la importancia que le otorga el profesor a la enseñanza de los distintos contenidos del currículum.

El trabajo aspira a contribuir en la **configuración de un modelo** que permita la evaluación integral de la docencia atendiendo a su complejidad, considerando argumentos pedagógicos. Por ello se muestra en primer lugar las ideas relativas a las concepciones de los profesores entendidas como **teorías implícitas**, en segundo lugar, se explican los **enfoques de aprendizaje** correspondientes a los **alumnos**; y, por último, la tipología de los **contenidos** a cuya adquisición van dirigidos los esfuerzos conjuntos. En la siguiente figura, se ilustran los tres componentes en su complejidad.

Figura 1. Componentes de la práctica docente para su evaluación. Una visión desde la complejidad



Fuente: Elaboración propia.

## Desarrollo

### Los maestros y sus concepciones

Las corrientes más actuales en el estudio de la práctica docente coinciden en considerar la práctica docente como un proceso **multidimensional**, “lo que implica el intento de analizar y evaluar un extenso cúmulo de rasgos asociados estrechamente a la función magisterial, la mayoría de los cuales se ubica en el dominio de las habilidades estratégicas y las pautas actitudinales” (Loredo y Rigo, 2003, p. 60), lo que supone comprender a la docencia como una práctica compleja, configurada no sólo por distintos componentes, sino por las complejas interacciones que se despliegan entre los componentes del triángulo interactivo.

En el llamado paradigma del pensamiento del profesor (Llinares, 1996, citado en Serrano: 2010), se asume a los profesores como profesionales reflexivos que guían sus acciones a partir de un *conjunto de creencias acerca de la actividad de enseñar y de aprender*, a este conjunto de creencias se les denomina *teorías implícitas*.

Este paradigma considera los razonamientos que hace el profesor durante su actividad profesional, así como las reflexiones que toma, los juicios que elabora y cómo genera sus rutinas, todo lo cual lo guía su quehacer docente. (Clark y Yinger, 1979 y Shavelson y Stern, 1983), (Serrano, 2010 y Pozo, et.al., 2006).

Según Pozo (2006), hay tres tipos de teorías implícitas; en primer término, la **teoría directa** basada en una epistemología.

“realista ingenua de acuerdo con la cual la simple exposición al contenido u objeto de aprendizaje garantiza el resultado, concebido como una reproducción fiel de la información o modelo presentado [ ...]. En las diversas versiones de la teoría directa los resultados del aprendizaje se conciben como productos claramente identificables, son logros de todo o nada, o piezas disjuntas que se acumulan sumativamente en el proceso de aprender, de modo tal que un nuevo aprendizaje no afecta ni ressignifica los anteriores” (Pozo, 2006, p. 120).

La segunda, la **teoría interpretativa** es el resultado de la evolución de la anterior, que vincula los resultados con los procesos y las condiciones del aprendizaje de modo relativamente lineal, sin embargo, incluye un aspecto fundamental que es la propia actividad del aprendiz. Las investigaciones apuntan que ésta es la teoría que predomina en los modos en que los profesores y estudiantes conciben el aprendizaje, por lo menos en las sociedades occidentales en las que se han llevado estudios al respecto.

Por otra parte, desde una perspectiva distinta, la **teoría constructiva** supone que el aprendizaje implica procesos mentales en los que se *reconstruyen las representaciones sobre el entorno físico, sociocultural e incluso mental*, a la vez que reconoce *mecanismos autorregulatorios en la actividad de aprender*. Los mecanismos mentales que despliega el aprendiz suponen cambios en sus procesos representacionales, lo que produce ressignificaciones tanto del objeto de aprendizaje como de sus propósitos y de las formas en que los estudiantes se acercan al conocimiento. (Pozo, 2006, p. 126).

En conclusión, la teoría constructiva asume que el aprendizaje es un sistema dinámico y autorregulado, que integra en una visión de conjunto las condiciones del aprendizaje, los mecanismos que lo determinan y los resultados que obtiene.

Una vez caracterizadas las teorías implícitas que subyacen en las concepciones y prácticas de los profesores, se revisa los enfoques de aprendizaje, dado que no sólo es importante considerar cómo y desde dónde se revelan las actuaciones de los profesores, sino también los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

### Los enfoques de aprendizaje de los alumnos

Entwistle (1991), retomó la clasificación de los enfoques de aprendizaje elaborada anteriormente por Marton y Säljö (en Cabaní, 2002, p. 286), y expresa que lo más significativo de esta aportación radica en el tipo de proceso que los estudiantes utilizan para abordar las tareas académicas, encontrando que lo más importante es *la intención con que los estudiantes se implican en sus estudios*.

Cuando el estudiante muestra una disposición para comprender el significado de los contenidos que estudia y evidencia una interacción manifiesta con el contenido del material de aprendizaje intentando relacionar los nuevos datos con sus experiencias y conocimientos previos, se dice que el alumno maneja **un enfoque en profundidad**. (Entwistle, 1991, p. 65). En este enfoque el estudiante relaciona los nuevos conceptos con su experiencia cotidiana e intenta integrar los datos con las conclusiones, así como examinar lógicamente el argumento principal de un texto determinado.

En un sentido diametralmente opuesto, en el **enfoque superficial** “la intención se limita al cumplimiento de los requisitos de la tarea. La atención se traslada del significado que quiso dar el autor a las preguntas anticipadas. La tarea se considera una imposición externa desprovista de significado personal” (Entwistle, 1991, p. 65). El alumno se limita a memorizar generando un aprendizaje repetitivo y un aprendizaje mecánico.

Por último, en el **enfoque estratégico** la intención del alumno es obtener notas lo más altas posibles, elaborando autoexámenes previos para predecir preguntas, como la elaboración del típico “acordeón”, o hacer cálculos sobre los esquemas de puntuación, así como organizar el tiempo y distribuir el esfuerzo para obtener los mejores resultados y en algunas ocasiones garantizar los materiales adecuados y las condiciones de estudio. (Entwistle, 1991, p. 65).

Entwistle señala que “sería erróneo dar la impresión de que los estudiantes pueden clasificarse como profundos o superficiales” porque las intenciones varían de una tarea a otra y de un profesor a otro, y de una asignatura a otra. (1991, p. 67).

Si visualizamos el proceso de enseñanza-aprendizaje desde esta perspectiva, los cuestionarios de opinión que se aplican a los estudiantes para evaluar a sus profesores deberían contener preguntas sobre las formas en que los profesores propician o no enfoques profundos de aprendizaje a través de la enseñanza como un

espacio de interactividad en el cual los contenidos se ofrecen de forma integral evitando la memorización o repetición textual de los escritos y la fragmentación de las ideas como relación de listados de definiciones carentes de significados.

### La naturaleza de los contenidos y su influencia en la práctica docente y su evaluación

**Los contenidos conceptuales** se refieren a conceptos y principios, los primeros apuntan específicamente a cierta clase de objetos, hechos o símbolos cuyas características son comunes, mientras que los principios aluden a los fundamentos básicos de una teoría, una ciencia o un sistema. Como se comprobó en la investigación, este tipo de contenidos son los que predominantemente son atendidos por los profesores durante sus prácticas de enseñanza. Para su aprendizaje se requiere fundamentalmente la comprensión de los conceptos, o, dicho de otro modo, construir significados sobre los términos abordados durante la interacción maestro- alumno.

A su vez, los contenidos conceptuales están en la base misma del aprendizaje y de la enseñanza de los **contenidos procedimentales**, que se refieren al conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, orientadas hacia un propósito preestablecido. (Zabala, 2003, p. 45).

El aprendizaje de estos contenidos supone la ejercitación de la actividad, y afianzar su aprendizaje aplicándolos en contextos de uso reales en correspondencia con la nueva tendencia del aprendizaje situado.

Los **contenidos actitudinales** se incluyen en una serie de temas que se agrupan en el campo de los valores, las actitudes y las normas, corresponden al desarrollo de una disposición relativamente estable hacia una norma o valor social, de tal manera que la mediación pedagógica del maestro estará orientada a la paulatina asunción por parte del estudiante de esas disposiciones que finalmente formen parte de su identidad. (Zabala, 2003, p. 45). Esta clase de contenidos son más factibles de ser aprendidos si se enseñan con el ejemplo, o a través del análisis y la discusión sobre situaciones dilemáticas de carácter ético, en cuyo caso el aprendizaje será más experiencial y significativo.

Para dar una idea de cómo **la complejidad** también se manifiesta en el campo de los contenidos es posible percibir que este tipo de aprendizaje (y de enseñanza) integra actuaciones referentes al plano conceptual-cognitivo, al plano procedimental operativo y al plano afectivo-motivacional, lo cual demuestra la necesaria integración de los tres tipos de contenidos en la enseñanza de cualquier material curricular. **Consecuentemente el diseño de un marco evaluativo de la docencia ha de vincular las concepciones que tiene el profesor a la vez que considera el tipo de enfoque que presenta el alumno, así como los tipos de contenidos involucrados.**

### Algunas cuestiones metodológicas

El estudio es de corte cualitativo, ya que se buscó “la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales hacia la transformación de la práctica y escenarios socioeducativos para la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos”. (Sandín, 2003, p. 123).

Los grupos observados se encuentran en semestres avanzados de la licenciatura, por lo que es posible considerar que poseen características homogéneas en cuanto a nivel de desempeño y de adaptación al ambiente universitario. Los tres son grupos constituidos por un número promedio de 20 a 25 alumnos, siendo el género femenino el que más predomina entre ellos.

Los profesores con los cuales se realizó la observación, aunque de distintas edades, presentan una amplia experiencia en la docencia, (diez años uno de ellos y quince y veinte años los otros dos). Dos de ellos son de tiempo completo y uno, el tercero, es de asignatura.

El estudio se realizó a través de la técnica de **observación no participante**, con enfoque etnográfico, en tres grupos de educación superior a lo largo de una unidad programática. La muestra fue no probabilística, sino **por conveniencia**. Además, se realizaron **entrevistas en profundidad** con cada uno de los profesores de cada grupo, mediante la aplicación de una guía semiestructurada. Las preguntas versaron acerca de sus concepciones y el significado que atribuyen al aprendizaje; acerca de la planeación didáctica, las estrategias de enseñanza y el ambiente de aprendizaje; además se incluyó la pregunta sobre la importancia que le otorgan a cada tipo de contenido (conceptuales, procedimentales y actitudinales), y sobre la evaluación. De esta forma pudimos explorar sus teorías implícitas (sus teorías asumidas) sobre los procesos de aprendizaje de sus alumnos.

La observación se llevó a cabo a partir de una guía en la que se aplicaron las mismas categorías; nociones de aprendizaje, planeación, estrategias de enseñanza, creación de ambientes de aprendizaje y criterios e instrumentos de evaluación. Con base en este registro *pudimos contrastar sus teorías implícitas (asumidas) con su práctica (teorías en uso), y comprender si había cierta continuidad o no entre lo que piensan y lo que actúan en su práctica docente, encontrándose que si existía esa coherencia entre lo que piensan y hacen durante su práctica.*

Se utilizó una tabla de categorías con diversos aspectos de la interacción entre el profesor y los alumnos, así como en la interacción entre pares, tanto en la dimensión cognitiva como afectiva y relacional. Dichas categorías se aplicaron al análisis e interpretación de las transcripciones de la grabación de seis sesiones al maestro 1, y cuatro sesiones a los maestros 2 y 3. A continuación se presenta sólo una muestra de los registros y su interpretación debido a la limitación del espacio de esta contribución.

Los resultados de esta exploración se muestran a continuación, en ellos se describe un conjunto de segmentos de interactividad sobre los aspectos señalados arriba organizados en una tabla en la que se contrastan sus teorías asumidas (1ª columna de cada caso) con sus teorías en uso (2ª columna de cada caso).

Adicionalmente, se hace una interpretación de las actividades de enseñanza y de aprendizaje en la cual se pudo identificar varios rasgos que determinaron si el profesor en cuestión se correspondía con una concepción de enseñanza directa, interpretativa o constructiva, para mantener una coherencia con el marco teórico referido al principio de este trabajo.

## Algunos resultados

Con base en el análisis de los datos se pudo identificar un conjunto de rasgos en sus formas de pensar y de actuar, en relación con el aprendizaje, la enseñanza, la importancia atribuida a los diversos tipos de contenidos y al alcance de los objetivos de aprendizaje, dando como resultado la identificación del tipo de teoría y práctica a la que se adscriben, misma que sirve como marco de referencia para valorar su práctica docente.

En el caso del primer profesor, el conjunto de rasgos observados evidencia una clara adscripción a la teoría constructiva, en el segundo, las evidencias expresan la adscripción a un enfoque interpretativo y en el tercer caso, las concepciones y las acciones del profesor, aunque denota un amplio dominio de su materia, lo ubican en una perspectiva directa.

### Profesor 1. Teoría constructiva

Este profesor tiene una amplia experiencia en la práctica docente, se dedica al campo de la orientación educativa, diseña sus clases siempre pensando que el proceso de aprendizaje supone una actividad intensiva del estudiante en su proceso formativo. Busca en todo momento desarrollar la autonomía del educando y planea sus clases pensando no sólo en los contenidos conceptuales sino además prepara materiales sobre estrategias didácticas que ellos pueden utilizar de forma independiente, tanto para preparar sus prácticas profesionales como para planear las exposiciones de sus clases una vez que regresan al aula para rendir informes de la práctica, como para analizarla en sesiones grupales y evaluar el alcance de lo aprendido.

Además, mantiene una vigilancia de los aspectos afectivos a lo largo de todo el semestre por lo que está atento a motivarlos para la realización de sus tareas, textos y proyectos. En este sentido el profesor mantiene un ambiente de aprendizaje caracterizado por la empatía, el respeto mutuo y el reconocimiento de los logros de los alumnos con lo cual se evidencia que logran atribuir sentido a sus acciones y a la vez aprender significativamente.

Este profesor se ubica dentro de la teoría constructiva y despliega en su práctica docente una importante gama de aspectos, reconociendo y atendiendo la complejidad que define su trabajo.

En síntesis, es un profesor que asume una concepción en la que la construcción de significados por parte de los alumnos está en la base de su accionar docente, dando igual importancia al tratamiento de los tres tipos de contenidos favoreciendo el desarrollo de ambientes de aprendizaje positivos para la formación de los estudiantes a través del establecimiento de condiciones que generen enfoques de aprendizaje en profundidad.

### Profesor 2. Teoría Interpretativa

El profesor tiene un amplio dominio conceptual de los contenidos de su materia, pero manifiesta que *pocas veces ha pensado en cómo aprenden* sus alumnos, tampoco otorga importancia a estrategias que estimulen aprendizajes significativos en su clase.

En relación con los contenidos manifiesta que su práctica está centrada en la dimensión conceptual, se muestra poco empático o receptivo a las necesidades de seguridad para expresar dudas, ideas, inconformidades o apreciaciones.

Entre las reflexiones que se hace manifiesta: “En mi quehacer docente está este pensamiento de no querer un aprendizaje atomizado [...] Cuando veo las caras de los estudiantes creo que no logro en todos [...] Hay quienes están conectados y quienes no”

El profesor asume una teoría interpretativa, y aunque diseña sus clases cuyos rasgos coinciden con un enfoque en profundidad, las sesiones no se caracterizan por evidenciar un diálogo entre el texto y los estudiantes, propio del enfoque en profundidad, es decir, el profesor asume que es constructivo en su discurso, pero en los hechos reconoce y se advierte durante la clase, que no se logra esta idea.

En cuanto a la dimensión afectiva relacional el profesor no considera la dimensión emocional en la clase; cuando reprende a los estudiantes, la manera en que lo hace los lleva a sentirse predominantemente intimidados, lo que se expresa en dos actitudes de los estudiantes; una, que se sienten distantes durante el desarrollo de la clase, o bien que perciben la clase como un espacio de poca libertad para expresar sus dudas o sus reflexiones.

### Profesor 3. Teoría Directa

Este profesor solamente se limita a exponer los contenidos conceptuales, aunque en ocasiones se da cuenta que los estudiantes no entienden, le es difícil conectar con ellos. Lo atribuye a que “están muy influidos por los medios digitales, que están caracterizados por la sobreexposición de imágenes” [...menciona...]: “En ocasiones leo con ellos y no entienden que no entienden”. Consecuentemente no aplica estrategias para que los alumnos elaboren sus propias conclusiones.

El profesor dedica los noventa minutos de clase a la explicación de los temas, y de ellos la mayor parte está dedicada a los contenidos conceptuales. Por tales razones se considera que mantiene una concepción directa de los procesos de enseñanza aprendizaje en la que se asume que basta con explicar para que los estudiantes aprendan. Plantea que una buena exposición es responsable de un buen aprendizaje.

En cuanto a la dimensión afectiva y relacional reconoce que piensa mucho en este aspecto y que le parece que sería interesante considerarlo en situaciones posteriores. Manifiesta que no entiende porque los alumnos son apáticos. Es posible reconocer que asume una teoría directa de la enseñanza, por lo que se evidencia que no todos los profesores asumen que la práctica docente es un proceso multidimensional en el cual convergen aspectos de diversos órdenes, desde las distintas disposiciones que presentan los estudiantes durante sus clases, hasta la necesidad de ofrecer a los estudiantes distintas ocasiones, medios y circunstancias que favorezcan aprendizajes con altos niveles de significatividad.



## Conclusiones

Las ideas presentadas a lo largo del trabajo permiten exponer que la docencia es una práctica social y humana atravesada por múltiples dimensiones, cuya complejidad es necesario atender.

Se debe considerar simultáneamente a los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, a saber, los **maestros, los alumnos y los contenidos de enseñanza, y con base en esta concepción multirreferencial y simultánea de la práctica docente poder valorar su alcance y eficacia.**

Se encontró que, en ciertos casos, existe un desfase entre lo que el maestro piensa (teorías asumidas) y lo que hace (teorías en uso), por lo cual es necesario instrumentar procesos amplios de reflexión docente sobre las propias teorías y su resignificación a través de espacios colaborativos entre los colegios de profesores, como una estrategia de autoevaluación docente.

Se confirmó que en general se hace énfasis en el tratamiento de los contenidos conceptuales en detrimento de los contenidos procedimentales y actitudinales.

Se pudo observar que la dimensión afectiva en el aula, a pesar de tener un gran peso en los procesos escolares no es considerada en su justa dimensión, y que deberá ser considerada en los procesos formativos-evaluativos de la docencia universitaria.

Resulta necesario plantear que la complejidad de la docencia y su evaluación incluye las condiciones del contexto en el que se lleva a cabo, tanto las relativas a las prácticas de la cultura institucional, como las referentes contexto social y económico del entorno de la institución escolar, por lo cual este incipiente modelo conceptual, referencial y operativo podrá enriquecerse en la medida que incorpore estos factores para el análisis y evaluación de la práctica docente.

## Referencias

- Ardoino, J. (1994) *Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Cabaní, M. L. (2002). "El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno". En Coll, Palacios y Marchesi. *Desarrollo Psicológico y educación*. Tomo 2. Madrid: Alianza.
- Carranza, G. (2016). *Construcción social de conocimiento. La interacción discursiva en el aula*. México: UPN.
- Clark, C.M. y Yinger, R. (1979). "Teacher's thinking". En P.L. Peterson y H. J. Walberg (Eds.) *Research on teaching*. Berkeley, C.A.: McCuchan.
- Entwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Moreno, M. y Azcárate, C. (2003). "Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas. Acerca de la enseñanza de las educaciones diferenciales". En *Enseñanza de las ciencias* 21(2), pp. 265-280.

- Loredo, J. y Rigo, M. (2003). "La evaluación docente en un contexto universitario: una propuesta formativo humanista". En Rueda et al. *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en educación superior*. Pp.60. México: UAM, UNAM y UABJO.
- Moore, S., Walsh, G., Risquez, A. (2012). *Estrategias eficaces para enseñar en la universidad*. Madrid, España: Narcea.
- Moreno, M. y Azcárate, C. (2003). "Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas. Acerca de la enseñanza de las educaciones diferenciales". En *Enseñanza de las ciencias*, 21(2), pp. 265-280.
- Ponce, S. y Alcántar, V. (Coord.) (2012). *La formación de profesores. Propuestas y respuestas*. México: UABC y Juan Pablos Editor.
- Pozo, Ignacio et. al. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, España: Grao.
- Sacristán, G. y Pérez, A. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Sandín, M. Paz. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: McGraw-Hill Interamericana.
- Shavelson, R. y Stern, P. (1983). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid, España: Akal.
- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona, España: Paidós.
- Serrano, R. (2010). "Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior". *Revista de Educación Superior*, 352, pp. 267-287.
- Zabala, A. (2003). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona, España: Grao.