



## Revista de Investigación Educativa 25

julio-diciembre, 2017 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz

© Todos los Derechos Reservados

Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

### **Análisis de las prácticas docentes: estado del conocimiento en DOAJ y EBSCO (2006-2016)**

Analysis of teaching practices: state of knowledge in DOAJ and EBSCO (2006-2016)

**Dra. Luz del Carmen Montes Pacheco**

Coordinadora del Doctorado Interinstitucional en Educación  
Universidad Iberoamericana Puebla, México  
[luzdelcarmen.montes@iberopuebla.mx](mailto:luzdelcarmen.montes@iberopuebla.mx)

**Lic. Tamara Paola Caballero Guichard**

Estudiante de la Maestría en Investigación Educativa  
Universidad Iberoamericana Puebla, México  
[paola.caballero@iberopuebla.mx](mailto:paola.caballero@iberopuebla.mx)

**Mtra. María Luisa Miranda Bouillé**

Directora de Formación y Desarrollo Académico  
Universidad Centroamericana, Nicaragua  
[mlmiranda@uca.edu.ni](mailto:mlmiranda@uca.edu.ni)

**Recibido:** 31 de enero de 2017 | **Aceptado:** 16 de julio de 2017

Luz del Carmen Montes Pacheco, Tamara Paola Caballero Guichard y María Luisa Miranda Bouillé

Las prácticas docentes, como objeto de estudio, requieren de una construcción teórica, metodológica y empírica que posibilite abordajes pertinentes a las necesidades y tendencias de la investigación. En este artículo se reporta una revisión de investigaciones publicadas en inglés y español de 2006 a 2016 en las bases de datos DOAJ y EBSCO, para establecer el estado del conocimiento del análisis de las prácticas docentes a nivel internacional. Se seleccionaron y analizaron 37 investigaciones. Se encontró que, en la mayoría de los estudios en los que se analizan las prácticas docentes, se pone en el centro a las acciones del profesor, con un enfoque cualitativo, y el momento de la docencia más estudiado es la concreción. Las principales conclusiones fueron: 1) las prácticas docentes tradicionales prevalecen, 2) se usan indistintamente términos que aluden a las prácticas docentes y 3) predominan referentes conceptuales centrados en el estudiante.

**Palabras clave:** Práctica docente; práctica educativa; práctica pedagógica; estado del conocimiento.

Teaching practices, as object of study, require theoretical, methodological and empirical foundations that enable the use of approaches that suit the needs and trends of research. In this article, a review has been made about research studies published in English and Spanish from 2006 to 2016 in the DOAJ and EBSCO databases to establish the state of knowledge of the teaching practice at an international level. Thirty seven research projects were selected and analyzed. It was found that the majority of these studies, which analyzed the teaching practice, focused in teachers' action, with a qualitative approach; and the most studied moment of the teaching practices was classroom implementation. The main conclusions were: 1) traditional teaching practices prevail, 2) terms referring to teaching practices are used interchangeably and 3) student-centered conceptual references predominate.

**Key words:** Teaching practice; pedagogical practice; state of the art.

## **Análisis de las prácticas docentes: estado del conocimiento en DOAJ y EBSCO (2006-2016)**

Analysis of teaching practices: state of knowledge  
in DOAJ and EBSCO (2006-2016)

### **Introducción**

Las prácticas docentes se analizan por muchos motivos, para evaluarlas, porque se quieren mejorar a través de programas de formación, porque se quieren recuperar las más exitosas, entre otros. Pero al revisar literatura sobre ellas, para construirlas como objeto de estudio, se encuentran normalmente más textos con recomendaciones para ser un buen profesor que reportes de investigación. Hay más sobre el “deber ser” que sobre el “es”.

Sin embargo, en el ámbito de investigación, hay que pasar de las prácticas prescritas a las prácticas reales. Construir las prácticas docentes como un objeto de estudio implica conocer tanto los referentes conceptuales usados como las diversas formas en que se abordan: los marcos metodológicos, enfoques, métodos, diseños e instrumentos utilizados; y, sobre todo, cómo son esas prácticas. Jiménez-Vásquez (2014) afirma que no hay claridad ni rigor metodológico en la construcción de un objeto de estudio sin varias revisiones de literatura para establecer los antecedentes de investigación. De aquí que la pregunta que orienta esta revisión bibliográfica es ¿cuál es el conocimiento generado sobre el análisis de prácticas docentes a partir de investigaciones realizadas en los últimos años?

Un primer punto de partida son los reportes del estado del conocimiento de los años 2002-2011 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), que recuperan trabajos realizados en México de alto valor en el ámbito educativo, pero sin un área temática en que se concentren trabajos sobre prácticas docentes: el reporte de Sandoval y Villegas (2013) está incluido en el tomo de estudiantes, maestros y académicos; el de Espinosa y Secundino (2013) está inserto en uno de los volúmenes de procesos de formación, y el de Luna, Elizalde, Torquemada, Castro y Cisneros-Co-

hernour (2013) está vinculado a políticas y producción de conocimiento; y es posible que haya más trabajos en otros tomos en donde se analicen dichas prácticas.

Como el conocimiento generado sobre una temática puede ser enorme, se decidió hacer una revisión sistemática de reportes de investigación arbitrados, en los que se analizan las prácticas docentes, publicados en fuentes con mucho prestigio académico y en un espacio geográfico mayor. Así pues, en este reporte se presenta una revisión sistemática de las investigaciones publicadas en inglés y en español, de 2006 a 2016 en dos robustas bases de datos electrónicas, DOAJ (Directory of Open Access Journals), de acceso abierto, y EBSCO (Elton B. Stephens Company), de acceso con costo, para establecer el estado del conocimiento del análisis de las prácticas docentes a nivel internacional. Con ello, se busca un análisis depurado, limitado a dos idiomas, que permita problematizar sobre el objeto de estudio y tomar decisiones conceptuales y metodológicas (Jiménez-Vásquez, 2014) para una investigación que se realiza actualmente sobre prácticas docentes. Además, este trabajo puede aportar tendencias o huecos de conocimiento en el área, para derivar líneas de investigación pertinentes, mejoras en programas de formación de profesores y orientaciones para otros investigadores.

## **1. Referentes teóricos**

En este apartado se explicitan brevemente los referentes teóricos esenciales que orientaron esta investigación, estado del conocimiento, prácticas docentes y momentos de la docencia.

La construcción del estado del conocimiento o estado del arte es un procedimiento de investigación documental, con límites geográficos y temporales, cuya finalidad es la construcción de un objeto de estudio, desde los abordajes teórico-metodológicos, las tendencias y los hallazgos de investigaciones relacionadas con una temática particular (Jiménez-Vásquez, 2014).

El objeto de estudio en construcción, prácticas docentes, se define como el conjunto de acciones que conforman el quehacer cotidiano de los profesores, ejercido a través de interrelaciones subjetivas con los estudiantes, en función de determinados propósitos formativos (Barrón, 2015; B. García, Loredó & Carranza, 2008; Martínez, 2012). Estas prácticas están influidas por los saberes, las concepciones y creencias de los profesores (Barrón, 2015), e incluso sus motivaciones (Cid, Pérez & Zabalza, 2013).

Para B. García et al. (2008), “el análisis y la evaluación de las acciones docentes debe realizarse en tres momentos, correspondientes al antes, durante y después de la intervención didáctica en las aulas” (p. 4). Estos momentos para Jackson (1991) son las fases que integran las prácticas docentes (preactiva, interactiva y postactiva).

## 2. Marco metodológico

La revisión de la literatura se realizó en dos fases: 1) búsqueda y selección sistemática de los artículos y 2) análisis e identificación de aspectos relevantes de las investigaciones seleccionadas.

### 2.1 Primera fase

Se realizó una búsqueda y selección sistemática de artículos arbitrados escritos en inglés y español, en los cuales las prácticas docentes, en ejercicio, son objeto de estudio o una parte de él. Todos los artículos seleccionados fueron reportes de investigación, esto es, con metodología de trabajo y resultados obtenidos con base en ella. Se excluyeron artículos cuyo objeto de estudio fuera práctica reflexiva, prácticas profesionales y las prácticas de docentes en formación inicial, así como los referentes a la educación preescolar, educación física, educación artística y educación especial, por las particularidades que implican dichas prácticas; también las revisiones sistemáticas. Estos criterios responden a lo que Jiménez-Vásquez (2014) llama un primer momento de identificación del “grado de vinculación del tema de estudio con el contenido” (p. 79).

En EBSCO, en las colecciones Academic Search Complete, Education Source, Education Resource Information Center (ERIC), Humanities Source, Teacher Reference Center y Fuente Académica Premier, del 8 al 30 de julio de 2016, con los descriptores “análisis and práctica docente” y “*analysis teacher and practices and inservice teachers and higher education*”, se recuperaron 84 textos completos, de los cuales fueron seleccionados seis. Para no excluir otros niveles educativos, se hizo una búsqueda más el 14 de diciembre de 2016 con los descriptores “*analysis and teacher and inservice teachers not preservice teachers not early childhood*”, en la cual se recuperaron 88 textos completos, de los cuales fueron seleccionados ocho.

En DOAJ, del 9 al 29 de agosto de 2016, con los descriptores “análisis práctica docente” y “*teaching practice analysis*”, se recuperaron 1141, de los cuales se seleccionaron 23.

## 2.2 Segunda fase

En cada artículo seleccionado se revisaron sistemáticamente el objetivo de la investigación, los referentes conceptuales, el término con el que se alude a las acciones del docente, los aspectos metodológicos, los resultados y las conclusiones. La información se agrupó en categorías de análisis establecidas con base en la naturaleza de los datos.

### 2.2.1 Categorías para la descripción general de la producción

Las investigaciones se agruparon por los años de publicación, el nivel educativo estudiado, el país en el que se realizó la investigación y el idioma de la publicación.

### 2.2.2 Categorías para organizar los referentes conceptuales, resultados y conclusiones

Desde el proceso de selección, se pudo observar que aunque el descriptor principal de la búsqueda era “análisis de la práctica docente”, se recuperaban también estudios en donde dicho análisis se subordinaba a una intención mayor; es decir, se analizaba con fines de evaluación o para identificar el impacto de un proceso formativo, sin que se usaran descriptores directamente vinculados a estos fenómenos. Este comportamiento coincidió con los referentes de las investigaciones sobre prácticas docentes ubicadas en los reportes del estado del conocimiento del COMIE (2002-2011) antes citados. Así que se decidió que era pertinente usar las siguientes metacategorías de análisis:

**a) Análisis de las prácticas docentes.** En donde se agruparon los trabajos que, para Espinosa y Secundino (2013), ponen en el centro las prácticas de los profesores para recuperar detalladamente las acciones. La intención directa es analizar, pero es altamente probable que ese análisis contribuya a la comprensión de dichas prácticas.

**b) Análisis de las prácticas docentes con fines de evaluación.** Aquí se agruparon los estudios en los que se analiza la práctica docente de cara a un proceso institucional de evaluación.

**c) Análisis de las prácticas docentes para identificar el impacto de un proceso formativo.** En donde se incluyeron los estudios en los que, según Sandoval

y Villegas (2013), se explora la relación entre la formación obtenida por los profesores y su práctica docente, priorizando la búsqueda de cambios o mejoras en la enseñanza.

Además también se observó que en cada estudio era posible identificar, aunque a veces no tan directamente, los momentos de la práctica docente que se estaban estudiando: planeación, concreción y evaluación. Momentos que B. García et al. (2008) recomiendan deben tomarse en cuenta para analizar este objeto de estudio, por lo que se decidió que se usarían como un segundo nivel de análisis, y con ello, hacer una mejor descripción.

### ***2.2.3 Categorías para organizar los aspectos metodológicos***

Los diversos acercamientos metodológicos se organizaron a partir de los enfoques de investigación cuantitativo, cualitativo y mixto. Para cada enfoque, se consideraron elementos del diseño y el método, las fuentes de recolección de datos y los sujetos investigados.

## **3. Resultados**

### ***3.1 Descripción general: año de publicación, idioma, nivel educativo estudiado***

De los 37 artículos seleccionados, la mayoría (15) se publicaron entre 2013 y 2014; la mayoría también (20) se publicaron en español y se observó una predominancia de países hispanohablantes con 25 artículos (siete de España, seis de Colombia, cinco de México, cuatro de Chile, dos de Perú y uno de Cuba). Se encontraron 18 estudios en educación básica, 17 en el nivel superior y dos artículos que abordaron tanto el nivel básico como el medio superior. La información detallada se muestra en la Tabla 1.

**Tabla 1. Descripción general de los artículos seleccionados**

Años	Nivel educativo	Países	Idioma	Referencias
2015-2016	Básica (3) Superior (3)	Colombia (2) España (1) Estados Unidos (1) Perú (2)	Español (4) Inglés (2)	E. García, Jiménez, Navarrete y Azcárate (2015); Jaime e Insuasty (2015); Mantilla, Oviendo, Hernández y Hakspiel (2015); Sotomayor (2015); Suárez (2016); Tichnor-Wagner, Parkhouse, Glazier y Montana (2016).
2013-2014	Básica (8) Superior (6) Básica y media superior (1)	Australia (1) Chile (3) Colombia (2) Cuba (1) España (3) Estados Unidos (1) México (1) Taiwán (1) Turquía (1) Puerto Rico (1)	Español (8) Inglés (7)	Abad (2013); Alsina (2014); Arce, Bodner y Hutchinson (2014); Cano, Berbén, Fernández, Gea y Díaz (2014); Cid, Pérez y Zabalza (2013); Ficarra y Quinn (2014); Hacieminoğlu (2014); Hernández y Chaves (2013); Izquierdo, Aquino, García, Garza, Minami y Adame (2014); López y González (2013); Montoneri (2013); Orlando (2014); Preiss et al. (2014); Vargas (2014); Villalta y Martinic (2013).
2011-2012	Básica (3) Superior (2) Básica y media superior (1)	España (1) Estados Unidos (1) Irán (1) Malasia (1) Omán (1) Turquía (1)	Español (1) Inglés (5)	Alkharusi, Aldhafril, Alnabhani y Alkalbani (2012); Ekici, Aldan, Ucak y Ekici (2011); Gholami y Tirri (2012); Pérez, Sarmiento y Zabalza (2012); Polly y Hannafin (2011); Zohir, Jamil y Razak (2012).
2009-2010	Básica (1) Superior (4)	España (2) México (2) Chile (1)	Español (5)	Álvarez et al. (2009); Arbesú y Argumedo (2010); Domínguez, Laros y Domínguez (2010); Feixas (2010); Radovic y Preiss (2010).
2007-2008	Básica (2) Superior (2)	Colombia (1) Estados Unidos (1) México (2)	Español (2) Inglés (2)	Frey (2008); Gavilán (2008); Luna (2008); C. Rodríguez y Vera (2007).
2006	Básica (1)	Indonesia (1)	Inglés (1)	Saito, Harun, Kuboki y Tachibana (2006).

Fuente: Elaboración propia.

Se destaca la participación del investigador español Pérez con dos publicaciones, una en 2013 con Cid y Zabalza, y otra en 2012 con Sarmiento y Zabalza. En ambos artículos se abordó el nivel superior, pero en 2012 se estudió a docentes en el ámbito tecnológico y para 2013 el estudio se extendió a docentes de tres ámbitos: tecnológi-



co, ciencias experimentales y ciencias jurídico sociales. Así también, el investigador chileno Preiss destaca por dos publicaciones, una en 2010 junto con Radovic y otra en 2014 con varios autores. En las dos investigaciones se estudiaron las prácticas de los docentes de segundo ciclo de educación básica desde un enfoque cuantitativo, pero una se centró en el patrón de discurso del profesor de matemáticas y la otra en las características de un profesor con buenas prácticas.

### 3.2 *Análisis de los referentes conceptuales por intenciones y momentos de la docencia*

En la Tabla 2 se presenta una descripción global de las investigaciones seleccionadas de acuerdo con las metacategorías relacionadas con las intenciones de cada estudio. Como puede observarse, en la mayoría de los trabajos (24 de 37) se analiza la práctica docente únicamente con fines de análisis, resultado estrechamente vinculado a los descriptores usados en la búsqueda.

**Tabla 2. Descripción de las investigaciones por sus intenciones**

Metacategoría	Número de investigaciones
Análisis de las prácticas docentes (únicamente)	24
Análisis de las prácticas docentes con fines de evaluación	7
Análisis de las prácticas docentes para identificar el impacto del proceso formativo.	6
Total	37

Fuente: Elaboración propia.

En este apartado se presentan por metacategoría los principales referentes conceptuales utilizados en cada investigación, agrupados también por los momentos de la docencia estudiados, y se especifica el término con el cual se alude a las acciones del docente. Dado que los referentes conceptuales forman parte de la teoría y, en muchos casos, se vinculan con las variables en una investigación (González, 2014), la relación entre el referente conceptual y el momento de docencia se estableció a partir de las variables o categorías de análisis de las investigaciones, pues en algunos casos no había una referencia explícita en los artículos.

Al final de cada bloque se especifican los componentes del pensamiento de los docentes que se incluyeron en las investigaciones como factores que influyen en las prácticas.

### ***3.2.1 Investigaciones en las que únicamente se analizaron las prácticas docentes***

Como se indica en la Tabla 2, en 24 investigaciones se estudió la práctica docente únicamente con fines de análisis y de comprensión.

En 11 de ellas se focalizó el momento de concreción, ejecución o conducción; es decir, se pusieron en el centro las acciones del profesor en el aula, se estudió la interacción entre el estudiante y el profesor; las estrategias que el profesor usa para promover la participación de los estudiantes; la ruta inicio-desarrollo-cierre; el rol del profesor para mantener un ambiente de aprendizaje, y los recursos utilizados, entre otros aspectos que intervienen en el aula.

Tres estudios se focalizaron en los momentos de planeación y concreción; es decir, se hizo énfasis en la relación entre la organización, los recursos y lo que el profesor hace en el aula. En cinco estudios se analizaron las prácticas docentes en los tres momentos, aunque en el caso de Suárez (2016) se focalizó en la coenseñanza. En un estudio se abordaron las prácticas (entre otros elementos) de los profesores con respecto del momento de evaluación (Alkharusi et al., 2012). Finalmente, en cuatro investigaciones se relacionaron las acciones de los profesores con el enfoque en competencias o con aspectos de la enseñanza, pero se focalizó en alguno de los momentos de la docencia.

En resumen, en la mayoría de las investigaciones en las que sólo se analizaron las prácticas docentes (20 de 24) el foco se situó en las acciones de los docentes alrededor de uno o más de los tres momentos de la docencia. La caracterización de las 24 investigaciones se encuentra en la Tabla 3.

**Tabla 3. Referentes conceptuales de las investigaciones en las que solo se analizaron las prácticas docentes**

<b>Término alusivo a las acciones de los profesores</b>	<b>Referentes conceptuales</b>	<b>Referencias</b>
<b>Investigaciones en las que se estudió la concreción</b>		
Práctica docente	Gestión en el aula basada en evidencias	Ficarra y Quinn (2014)
	Buenas prácticas docentes	Preiss et al. (2014)
	No se explicita claramente	Radovic y Preiss (2010)
	Enfoque sociocultural, actividad mediada	Vargas (2014)
	Interacción didáctica y procesos cognitivos	Villalta y Martinic (2013)
Prácticas de enseñanza	Teorías de acción. Práctica declarada y práctica realizada	Cid et al. (2013)
	Técnicas de enseñanza de lenguas	Gavilán (2008)
	Naturaleza moral de la práctica docente. Enseñanza cuidadosa	Gholami y Tirri (2012)
	Prácticas de enseñanza	Jaime e Insuasty (2015)
	Teorías de acción. Práctica declarada y práctica realizada	Pérez et al. (2012)
Prácticas pedagógicas	Pedagogías productivas	Zohir, Jamil y Razar (2012)
<b>Investigaciones en donde se estudió la planeación y la concreción</b>		
Prácticas de enseñanza	Práctica del currículum de ciencias e historia	Hacieminoğlu (2014)
Metodología de los profesores	Ejes dialógicos de la práctica docente	E. García et al. (2015)
Práctica educativa	Tecnología digital en la educación/cambio docente	Orlando (2014)
<b>Investigaciones en donde se estudió la evaluación</b>		
Prácticas de enseñanza	Actitudes, competencias, conocimientos y prácticas de los profesores sobre evaluación	Alkharusi et al. (2012)

Término alusivo a las acciones de los profesores	Referentes conceptuales	Referencias
<b>Investigaciones en donde se estudiaron la planeación, concreción y evaluación</b>		
Prácticas pedagógicas	Pedagogías emblemáticas, educación ciudadana global	Tichnor-Wagner et al. (2016)
	Coenseñanza y concepciones docentes	Suárez (2016)
Estilo de enseñanza	Estilos de enseñanza	Ekici et al. (2011)
Metodología de los profesores	Reforma de la enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior	Cano et al. (2014)
	Orientaciones metodológicas de los profesores de inglés	Hernández y Chaves (2013)
<b>Investigaciones en las que no se estudiaron los momentos</b>		
Práctica educativa	Factores pedagógicos que influyen en la enseñanza	Abad (2013)
	Competencias docentes para profesores de educación básica en servicio, adaptadas para profesores de inglés	Izquierdo et al. (2014)
Competencias docentes	Enfoque de competencias	Álvarez et al. (2009)
Práctica docente	Enfoques de la enseñanza	Feixas (2010)

Fuente: Elaboración propia.

En estos estudios, el elemento que más se abordó como un factor que influye en las acciones del profesor es el de las creencias (Cid et al., 2013; Ficarra & Quinn, 2014; Jaime & Insuasty, 2015; Orlando, 2014; Vargas, 2014; Villalta & Martinic, 2013); después, el de las concepciones (Gavilán, 2008; Suárez, 2016) y el de las percepciones (Hacieminoğlu, 2014; Zohir et al., 2012), y, por último, el de las opiniones (Ekici et al., 2011). El estudio en el que se abordaron más elementos es el de Alkharusi et al. (2012), quienes determinaron actitudes y conocimientos (además de prácticas) relacionados con la evaluación; sin embargo, no determinaron, como en el resto de los estudios, su relación, únicamente la tomaron como un supuesto.

Puede observarse, además, que existen múltiples referentes teóricos a partir de los cuales se pueden analizar las prácticas docentes, pero vale la pena destacar algunos estudios. En al menos tres de ellos, los referentes se explicitaron clara y concreta-

mente: los ejes dialógicos en E. García et al. (2015), las técnicas de enseñanza en Gavilán (2008) y los enfoques de enseñanza en Freixas (2010). En algunos otros, se usaron referentes que se distinguen de los demás por ser poco comunes, como las pedagogías productivas (Zohir et al., 2012), las pedagogías emblemáticas (Tichnor-Wagner et al., 2016), la gestión en el aula basada en evidencias (Ficarra & Quinn, 2014) y la enseñanza cuidadosa (Gholami & Tirri, 2012).

### 3.2.2 Investigaciones en las que se analizaron las prácticas docentes con fines de evaluación

Es destacable que en los seis estudios de esta metacategoría se analizaron los tres momentos de la docencia (Tabla 4). Parece que, en términos de evaluación, las acciones del profesor son vistas de una manera integral, aunque al menos en dos de ellos, los investigadores declararon un enfoque netamente administrativo (Montoneri, 2013; C. Rodríguez & Vera, 2007), y únicamente en un trabajo se explicitó el estudio de la práctica a partir de las percepciones (López & González, 2013).

**Tabla 4. Referentes conceptuales de las investigaciones en las que se analizaron las prácticas docentes con fines de evaluación**

Investigaciones en las que se estudiaron los tres momentos: planeación, concreción y evaluación		
Término alusivo a las acciones de los profesores	Referentes conceptuales	Referencias
Práctica docente	Evaluación de la docencia	Domínguez et al. (2010)
	Enfoque Insumo-proceso-producto	C. Rodríguez y Vera (2007)
Práctica educativa	Evaluación comprensiva y participativa	Arbesú y Argumedo (2010)
	Evaluación de la docencia	Luna (2008)
Desempeño del profesor	Enfoque administrativo de la evaluación de la enseñanza	Montoneri (2013)
Desempeño profesional docente	Percepciones de la excelencia universitaria. Evaluación para la calidad educativa/acreditación	López y González (2013)

Fuente: Elaboración propia.

### 3.2.3 Investigaciones en las que se identificó el impacto de un proceso formativo sobre las prácticas docentes

Las siete investigaciones ubicadas en esta metacategoría fueron seleccionadas porque el programa formativo estuvo centrado en un proceso de transformación docente, más allá de los contenidos disciplinares que debía aprender el profesor. Hay dos excepciones en la selección que se presenta, el estudio de Sotomayor (2015), que contempla un modelo transteórico propio de la educación ambiental, y el estudio de Mantilla et al. (2015), en el que se abordaron las habilidades psicosociales para la vida (Tabla 5). En ambos programas se propuso una transformación personal y docente, y la figura del profesor es vista como mediadora de experiencias de aprendizaje que no están centradas en los conocimientos disciplinares.

**Tabla 5. Referentes conceptuales de las investigaciones en las que se identificó el impacto de un proceso formativo sobre las prácticas docentes**

Momentos de la docencia	Término alusivo a las acciones de los profesores	Referentes conceptuales de los procesos investigativo y formativo	Referencias
Concreción	Práctica docente	Educación realista, metodologías de enseñanza centradas en los aprendizajes profundos	Alsina (2014)
	Prácticas de enseñanza	Enseñanza constructivista y tradicional	Arce et al. (2014)
Planeación y concreción	Prácticas de enseñanza	Enfoque centrado en el estudiante (Learner-Centered Professional Development [LCPD])	Polly y Hannafin (2011)
		Práctica de lesson study de manera colaborativa	Saito et al. (2006)
	Prácticas pedagógicas	Modelo transteórico. Intervención comunicacional	Sotomayor (2015)
	Práctica docente	Habilidades psicosociales para la vida. Metodología participativa	Mantilla et al. (2015)
Planeación, concreción y evaluación	Prácticas de enseñanza	Habilidades sociales de enseñanza, práctica de enseñanza, comunidad colaborativa de aprendizaje	Frey (2008)

Fuente: Elaboración propia.

En cinco investigaciones los referentes conceptuales tanto del proceso investigativo como del proceso formativo se relacionaron con enfoques centrados en el estudiante; entre ellos, caben destacar por su especificidad el de Alsina (2014), con la llamada educación realista, y el de *lesson study* de Saito et al. (2006), en el que además hubo una construcción conjunta de profesores universitarios y profesores de educación básica para mejorar la docencia de los segundos.

En cuanto a los momentos de la docencia, cuando de formación docente se trata, se enfatizó (4 de 7 estudios) en la articulación de las acciones de los profesores entre la planeación y la concreción. Solamente en uno se trabajaron los tres momentos (Frey, 2008).

En cuanto a los elementos que influyen en la docencia, Alsina (2014) enfatizó en los conocimientos y las creencias de los profesores; Arce et al. (2014), en las creencias y actitudes, y Frey (2008), en los beneficios y la efectividad percibida cuando los profesores ponen en práctica lo aprendido.

#### **3.2.4 Multiplicidad y uso indiscriminado de términos alusivos a las acciones de los profesores**

Es importante señalar que los términos predominantes en las investigaciones revisadas fueron práctica docente y prácticas de enseñanza; el segundo apareció como una traducción al español de *teaching practice* o *instructional practice*, expresiones globalmente aceptadas para referirse a las acciones de los profesores en inglés. Pero, más allá del idioma, no hubo consenso en sus significados; se usaron tanto para describir acciones con un enfoque centrado en el estudiante, como con un enfoque centrado en el profesor. Esta misma situación se presentó cuando se usaron los términos que siguen en frecuencia en esta revisión: prácticas educativas y prácticas pedagógicas.

### **3.3 Descripción metodológica: Acercamiento a las prácticas docentes**

En este apartado, se presentan los enfoques de investigación, diseños y métodos, además de las técnicas de recolección de datos y los sujetos de investigación identificados en cada uno de los trabajos seleccionados.

En general, se reporta una cantidad ligeramente mayor de investigaciones cualitativas (18), que cuantitativas (14), el enfoque mixto es el menos utilizado (cinco). Además, puede observarse en la Tabla 6 que en las investigaciones en las que única-

mente se analizó la práctica docente, predominaron los acercamientos cualitativos, mientras que en las que se analizó la práctica con fines de evaluación, predominó el enfoque cuantitativo. En la tercera categoría de análisis no se observó un patrón.

**Tabla 6. Descripción de investigaciones según su enfoque e intención**

Intención	Enfoque		
	Cualitativo	Cuantitativo	Mixto
Análisis de las prácticas	13	7	4
Análisis de las prácticas con fines de evaluación	1	5	0
Análisis de las prácticas para identificar el impacto de un proceso formativo	4	2	1
Total	18	14	5

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las técnicas de recolección de datos, se encontró que en 21 investigaciones se utilizaron entrevistas (individuales y colectivas); en 18, cuestionarios; y en 17, observación. En 12 investigaciones se usaron otras fuentes de información como registros de clase de los docentes, portafolio de evidencias, talleres, planeación de un curso, diario de campo, matrices con promedios de los alumnos, entre otros. En cuanto al número de instrumentos, en 17 investigaciones se utilizó uno, en 11 se utilizaron dos y en nueve se utilizaron más de dos. No se tomaron en cuenta los instrumentos con los que se recolectaron datos sobre aspectos no relacionados directamente con la práctica del docente.

A continuación se presenta la información detallada de acuerdo con el enfoque de investigación.

### **3.3.1 Investigaciones con enfoque cualitativo**

En cuanto al diseño y el método, puede observarse una diversidad de miradas (Tabla 7), acercamientos y algunas confusiones, dado que se alude a términos cuantitativos que no son característicos de este enfoque, como transversal (Suárez, 2016), exploratorio (Álvarez et al., 2009; Zohir et al., 2012) y ex post facto (Alsina, 2014); términos



cuyo uso cuantitativo puede confirmarse en Hernández, Fernández y Baptista (2010), una referencia multicitada en investigación. En cuanto a métodos, otros estudios son muy claros, como el de Orlando (2014), quien señala el uso de la Teoría Fundamentada; Investigación-Acción en Arbesú y Argumedo (2010), y los estudios de caso declarados por varios autores. Conviene recordar que en este enfoque todas las investigaciones son descriptivas, holísticas, inductivas e interpretativas (G. Rodríguez, Gil & García, 1999). Por último, cabe destacar que el método que más se usa es el de estudio de caso, especificado como método por Stake (1999), un referente clásico en investigación de la educación.

**Tabla 7. Descripción metodológica de las investigaciones cualitativas**

Diseño y método	Núm. de docentes	Recolección de datos				Referencias
		Técnicas			Otras fuentes	
		C*	E**	O***		
Descriptivo-transversal y estudio de caso	10		X		X	Suárez (2016)
Estudio de casos múltiples	14		X	X	X	Tichnor-Wagner et al. (2016)
Análisis del discurso	20		X			Mantilla et al. (2015)
Expostfacto	23	X				Alsina (2014)
Fenomenológico	5	X	X	X	X	Hacieminoğlu (2014)
Teoría fundamentada y estudio de caso	5		X	X	X	Orlando (2014)
No declarado	12		X			Abad (2013)
Holístico inductivo y estudio de caso	15			X		Cid et al. (2013)
Etnográfico y estudio de caso	10		X			Arce et al. (2014)
Descriptivo-exploratorio	9			X		Zohir et al. (2012)
Investigación-acción	9				X	Arbesú y Argumedo (2010)
Descriptivo, exploratorio, colaborativo	75		X			Álvarez et al. (2009)
Descriptivo e interpretativo	2		X	X	X	Gavilán (2008)
	6		X	X		Saito et al. (2006)
	1	X	X	X	X	García González et al. (2015)
	1		X	X		Vargas (2014)
	9		X	X		Pérez et al. (2012)
	9	X	X	X		Ekici et al. (2011)

\*Cuestionario \*\*Entrevista \*\*\*Observación

Fuente: Elaboración propia.

En la mayoría de los estudios (11 de 18), participaron de seis a 15 sujetos de investigación. Álvarez et al. (2009) tuvieron el número más alto de sujetos, trabajaron con 75 docentes en grupos de discusión y, de ellos, 21 docentes participaron en un taller.

En 10 investigaciones se usaron entre dos y cuatro instrumentos, y en ocho usaron uno. Predominaron las técnicas entrevista y observación, cuya combinación fue utilizada en la mitad de los trabajos. En Orlando (2014), Tichnor-Wagner et al. (2016) y Saito et al. (2006) se aplicaron tanto la entrevista individual como la colectiva (grupos focales y de discusión).

En cinco de las investigaciones donde combinaron entrevista y observación, se incorporaron otros instrumentos: cuestionarios en Ekici et al. (2011); cuestionarios y la planeación y materiales de clase en E. García et al. (2015) y Hacieminoğlu (2014); materiales de clase, registros de clase y datos biográficos de los profesores en Orlando (2014); y registros de clase de los profesores en Gavilán (2008).

Suárez (2016) utilizó entrevista individual, combinada con el análisis de una matriz con los promedios finales de los estudiantes y las evaluaciones que ellos hicieron a sus docentes. En Mantilla et al. (2015) y Álvarez et al. (2009) se utilizaron únicamente entrevistas colectivas; en el primer caso, grupo de discusión; y en el segundo, grupo de discusión y talleres con el método DACUM (*Developing Curriculum*). Arbesú y Argumedo (2010), con Investigación-Acción, utilizaron los portafolios docentes en línea.

### 3.3.2 Investigaciones con enfoque cuantitativo

En las 14 investigaciones cuantitativas, como se observa en la Tabla 8, predominó el diseño no experimental (12) y sólo dos tuvieron un diseño cuasi experimental. De las primeras, López y González (2013) especificaron un diseño exploratorio, descriptivo y explicativo; Luna (2008) trabajó el estudio colectivo de casos y Radovic y Preiss (2010), el análisis del discurso. Con respecto a las segundas, Domínguez et al. (2010) realizaron un estudio expostfacto descriptivo de tipo transversal y Sotomayor (2015) un estudio prospectivo, longitudinal y analítico.

**Tabla 8. Descripción metodológica de las investigaciones cuantitativas**

Diseño y método	Tamaño de la muestra	Recolección de datos			Referencias	
		Técnicas		Otras fuentes		
		C*	E**			O***
Cuasi experimental	36 docentes	X			X	Sotomayor (2015)
	153 docentes	X				Domínguez et al. (2010)
	36 docentes	X			X	Sotomayor (2015)
Análisis de discurso	89 docentes			X		Radovic y Preiss (2010)
No experimental y estudio múltiple de casos	10 órganos colegiados	X	X			Luna (2008)
No experimental	331 docentes y sus alumnos		X	X	X	C. Rodríguez y Vera (2007)
	25 docentes	X				Montoneri (2013)
	151 docentes			X		Preiss et al. (2014)
	11.4% de los docentes de 10 zonas geográficas	X				Ficarra y Quinn (2014)
	207 alumnos	X				Cano et al. (2014)
	43 docentes	X				López y González (2013)
	556 docentes	X				Gholami y Tirri (2012)
	74 docentes	X		X		Izquierdo et al. (2014)
	2 docentes		X	X		Polly y Hannafin (2011)
	165 docentes	X				Alkharusi et al. (2012)

\*Cuestionario \*\*Entrevista \*\*\*Observación

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las características de la muestra, en doce investigaciones se estudiaron a docentes, en C. Rodríguez y Vera (2007), a los docentes y sus alumnos, y en Cano et al. (2014), a 207 alumnos exclusivamente. Respecto del tamaño de las muestras, es notable una gran variedad: el número de participantes va desde los 25 docentes en Montoneri (2013), hasta los 556 en Gholami y Tirri (2012). Ficarra y Quinn (2014) y Luna (2008) no especificaron el tamaño de la muestra.

Predominaron las investigaciones en las que se utilizó un instrumento para la recolección de datos (10) y en ocho de éstas, utilizaron el cuestionario. En cuatro se

utilizó la observación y en uno se combinaron la observación con la entrevista individual estructurada.

En tres investigaciones se incorporaron instrumentos diferentes: C. Rodríguez y Vera (2007) trabajaron una medida sobre competencias básicas en español y matemáticas; Luna (2008) utilizó grupos de enfoque, análisis de contenido y cálculos estadísticos, y Sotomayor (2015) trabajó una matriz con los registros de clase de los profesores.

### 3.3.3 Investigaciones con enfoque mixto

En las cinco investigaciones se observan diferentes acercamientos (Tabla 9). Jaime e Insuasty (2015) declararon un estudio exploratorio, descriptivo y seccional; Hernández y Chaves (2013), un diseño hermenéutico con tratamiento estadístico, y Feixas (2010), un diseño fenomenográfico con tratamiento estadístico, mientras que Villalta y Martinic (2013) y Frey (2008) utilizaron para la parte cuantitativa un diseño cuasiexperimental con pre y post test, y un estudio de casos para la parte cualitativa.

**Tabla 9. Descripción metodológica de investigaciones con enfoque mixto**

Diseño y método	Núm. de docentes	Recolección de datos				Referencias
		Técnicas			Otras fuentes	
		C*	E**	O***		
Exploratorio, descriptivo, transversal	9	X	X	X		Jaime e Insuasty (2015)
Hermenéutico con tratamiento estadístico	188	X	X		X	Hernández y Chaves (2013)
Cuasi experimental y comparación de dos grupos y estudio de caso	22	X	X		X	Frey (2008)
Estudio de caso	8		X	X		Villalta y Martinic (2013)
Fenomenográfico y con tratamiento estadístico	253	X	X			Feixas (2010)

\*Cuestionario \*\*Entrevista \*\*\*Observación

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 9, en estas investigaciones únicamente se estudiaron profesores. Frey (2008), Jaime e Insuasty (2015) y Villalta y Martinic (2013), quienes trabajaron con el número más reducido de profesores, aplicaron todos sus instrumentos a toda la muestra, mientras que Feixas (2010) y Hernández y Chaves (2013), quienes trabajaron muestras mayores, aplicaron todos sus instrumentos cuantitativos a la muestra completa y posteriormente redujeron el tamaño para la parte cualitativa.

Se observa que en este tipo de enfoque no hubo investigaciones con un único instrumento; por el contrario, predominaron las que usaron tres instrumentos; la combinación más utilizada fue cuestionario y entrevista individual (Jaime & Insuasty, 2015; Hernández & Chaves, 2013; Frey, 2008; Feixas, 2010). Nada más en un estudio se utilizaron entrevista individual y observación (Villalta & Martinic, 2013).

En Frey (2008) y Henández (2013), se utilizaron otras fuentes de datos que fueron diarios en línea de los profesores, y planes de área, programas y materiales didácticos; respectivamente.

### **3.4 Lo que se sabe de las prácticas docentes: resultados y conclusiones de las investigaciones**

Los hallazgos de las 37 investigaciones revisadas se organizaron de acuerdo con las metacategorías definidas para este estudio: análisis de la práctica, análisis con fines de evaluación y análisis para evaluar el impacto.

#### **3.4.1 Análisis de las prácticas docentes (únicamente)**

En 15 de las 24 investigaciones de esta categoría se encontró que los autores reportaron diferencias entre las prácticas declaradas (deseables, esperadas o requeridas) y las prácticas docentes reales, de acuerdo con el objetivo y contexto de cada estudio.

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), Álvarez et al. (2009) reportaron una discrepancia entre los tipos de profesores existentes en ese momento y los percibidos como necesarios. Esta afirmación coincide con los estudios de Cid et al. (2013) y de Pérez et al. (2012) quienes, al investigar sobre las prácticas de los mejores profesores de la Universidad de Vigo, reportaron el predominio de lecciones magistrales de tipo meramente transmisor y centradas en los contenidos. Al respecto, Cano et al. (2014) reportaron que era inexistente la metodología docente única (típica

del proyecto Tuning), y que ésta parecía estar más centrada en la teoría, luego en la práctica y después en los proyectos, por lo que afirmaron que hace falta afianzar el pretendido cambio de paradigma de la enseñanza al aprendizaje.

Por otro lado, hay cuatro investigaciones colombianas en las que se indagó sobre prácticas de profesores de inglés; dos en educación básica a partir de que se instituyó la educación bilingüe a nivel nacional y dos en educación superior. En el primer caso, Abad (2013) reportó que muchos profesores de inglés en las escuelas públicas favorecían “el conocimiento organizacional sobre el conocimiento pragmático y las habilidades textuales sobre las habilidades orales” (p. 104), pero algunos maestros usaban estrategias de enseñanza compensatoria, y Hernández y Chaves (2013) encontraron que la práctica de los profesores estaba más orientada por las condiciones institucionales que por sus débiles bases conceptuales, en donde la práctica anula la teoría. En el segundo caso, Gavilán (2008) observó que en los profesores universitarios predominó la técnica controlada sobre las técnicas semicontrolada y libre, aunque argumentaron que los estudiantes así lo requerían por estar cursando el primer semestre, y Jaime e Insuasty (2015) encontraron una práctica convencional de la enseñanza de lenguas, contraria a la forma en que los profesores conceptualizaban su trabajo con el enfoque comunicativo requerido.

Con profesores de inglés también, pero en el contexto mexicano, Izquierdo et al. (2014) diagnosticaron que, aunque los profesores contaban con una formación lingüística y didáctica inicial, necesitaban favorecer las competencias requeridas en su marco institucional, como dominio del idioma mediante acreditaciones con énfasis en la función social del lenguaje e innovación educativa.

En otras investigaciones se encontraron resultados más bajos de los esperados. Hacieminoğlu (2014) encontró que una minoría de profesores prefería la enseñanza activa y la mayoría una enseñanza centrada en el profesor, resultados que coincidieron con los de Zohir et al. (2012), quienes hallaron un predominio de prácticas tradicionales centradas en el profesor que, además, presentaban una baja práctica pedagógica productiva, que era su objeto de estudio central. Ficarra y Quinn (2014) identificaron un dominio de bajo a medio en el manejo de clase basado en evidencias. Villalta y Martinic (2013) reportaron una baja exigencia cognitiva en las preguntas que hacían los profesores observados, donde las interacciones simples de baja exigencia eran mayores en los profesores de humanidades que en los de ciencias. Radovic y Preiss (2010) encontraron un patrón de interacción discursiva relativamente compartido, caracterizado por la formulación de preguntas cerradas, una escasa participación de

los estudiantes y un seguimiento de bajo potencial metacognitivo. Por último, Alkharusi et al. (2012) encontraron que, aunque los profesores se sentían competentes para evaluar, tenían un bajo conocimiento al respecto, pero usaban una variedad de evaluaciones en el salón de clases principalmente para asignar calificaciones y motivar a los estudiantes para aprender, con algunas variaciones por género, nivel de grado y área temática, y carga docente y experiencia docente.

En tres de 24 estudios se buscó explícitamente la articulación entre práctica declarada y práctica real. Ekici et al. (2011) encontraron que dos profesores con un estilo centrado en el profesor opinaban lo contrario sobre su práctica, y en dos profesores había coincidencia entre su opinión y su práctica (uno con estilo conceptual y otro entre temprano y experimentado constructivista). En el estudio de Suárez (2016), solamente cuatro de diez profesores mostraron concordancia entre sus concepciones sobre el diseño didáctico, la evaluación del aprendizaje y sus respectivas tendencias conceptuales de coenseñanza; E. García et al. (2015) encontraron coherencia entre las prácticas de planeación e intervención, sobre todo en las dimensiones establecidas en su estudio, la relación entre el profesor y sus estudiantes, y la evaluación.

Con respecto de las seis investigaciones restantes, los resultados fueron muy particulares.

Feixas (2010), en un estudio sobre enfoques y concepciones de la docencia universitaria, encontró resultados variados, pero afirmó que los profesores concebían la enseñanza en categorías progresivas e inclusivas, enunciadas de mayor a menor comprensión: impartir conocimiento; entusiasmar y motivar; desarrollar habilidades, y cambiar concepciones en los estudiantes; con combinaciones entre ellas. Sobre los enfoques docentes, encontró que no tienen relación con la edad, experiencia, disciplina o categoría profesional, aunque existían algunas similitudes entre grupos.

En el estudio de Gholami y Tirri (2012), los profesores percibían más importante el cuidado personal que el cuidado académico, y no encontraron diferencias por sexo ni por materia impartida.

Preiss et al. (2014), al investigar las buenas prácticas de los profesores de educación básica mejor evaluados, encontraron que la mayoría de ellas se llevaron a cabo durante el desarrollo de las clases (concreción). La estrategia de enseñanza más recurrente fue la explicitación de razonamientos, seguida por la relación con lo cotidiano y con los conocimientos previos; supusieron que no vieron otras de las estrategias esperadas porque la fuente de sus datos fueron videos producidos por los mismos profesores para el proceso de evaluación docente.



Orlando (2014), en un seguimiento que duró cinco años, encontró que la práctica de cuatro docentes cambió en diferentes grados en las cuatro categorías de análisis establecidas: las prácticas de enseñanza, la organización de aprendizaje, el conocimiento y los enfoques básicos de enseñanza (*Core approaches to teaching*).

Tichnor-Wagner et al. (2016) identificaron en los profesores tres pedagogías emblemáticas que caracterizan prácticas de enseñanza competente a nivel mundial: 1) la integración intencional de temas globales y perspectivas múltiples en y a través del currículo estándar; 2) un compromiso auténtico con los problemas globales, y 3) una conexión entre las experiencias globales de docentes, las experiencias globales de los estudiantes y el currículo.

Por último, Vargas (2014) mostró un modelo constructivista de aprendizaje de las matemáticas a través del modelamiento de un mecanismo de interiorización.

### 3.4.2 *Análisis de las prácticas docentes con fines de evaluación*

Los resultados son tan variados como los objetivos y contexto de cada uno de los trabajos. Arbesú y Argumedo (2010) reportaron que “los profesores sí encontraron en la elaboración del portafolio un espacio para reflexión y autoevaluación de su práctica” (p. 41). Domínguez et al. (2010) lograron validar dos escalas con las que midieron la práctica docente a partir de las estrategias que los profesores usaron en los momentos de la conducción y evaluación. Luna (2008) reportó, para el sistema de evaluación que desarrolló, una jerarquización de dimensiones de la enseñanza: “estructuración del programa, organización de la clase, dominio de la asignatura, estrategias de instrucción, claridad de la instrucción, método de trabajo (aspectos formales) y evaluación del aprendizaje” (p. 82). López y González (2013) reportaron que los indicadores con mayor puntuación en el sistema que propusieron fueron rasgos docentes como la capacidad del profesor para darse cuenta de si sus estudiantes comprenden, y la valoración de su espontaneidad e independencia, entre otros. Montoneri (2013) reportó que los indicadores más relacionados con la satisfacción de los estudiantes se refieren a acciones de evaluación docente como la explicitación clara y oportuna de criterios de evaluación y procesos de retroalimentación. C. Rodríguez y Vera (2007) encontraron que los estudiantes mejoraban académicamente a mayor antigüedad de los profesores en la institución y a mejores procesos de planeación, pero también encontraron una relación inversa con respecto de la capacitación y diversidad de estrategias didácticas, de manejo de grupo y de evaluación.



### ***3.4.3 Análisis de las prácticas docentes para identificar el impacto de un proceso formativo***

En seis de las siete investigaciones, se observaron cambios en la práctica docente de los profesores a partir del proceso formativo. En el estudio de Arce et al. (2014) se reportó que los profesores percibieron cambios en su práctica, pero los investigadores no indagaron las prácticas reales.

Cabe destacar en este apartado que Alsina (2014) determinó que los factores que más contribuyen al cambio docente son el contraste entre lo que se piensa y lo que se hace, la función mediadora que favorece la construcción de conocimiento y la reflexión sistemática.

## **4. Interpretación de resultados**

En esta época es prácticamente imposible hacer afirmaciones sobre lo que se sabe de un tema, de aquí la importancia de las delimitaciones geográfica, temporal e incluso léxica, con las que se especifica este tipo de reportes. Bajo esta premisa, se trata de responder a la pregunta de investigación simplificada: ¿Qué es lo que se sabe a partir de esta revisión sistemática?

En general, se puede afirmar que el análisis de las prácticas docentes tiene un fuerte componente contextual, sea enmarcado directamente en políticas públicas o en escenarios institucionales (muchas veces influidos por una política pública), aspecto discutido por Barrón (2015) como una pre-configuración del docente en materia de investigación y de formación. Fácilmente identificables aquí, en las investigaciones en que únicamente se analizan las prácticas docentes, son las cuatro realizadas en España en el marco del EEES y las cuatro colombianas contextualizadas en la decisión del Estado de implementar educación bilingüe en educación básica. Además, en todas las investigaciones en las que se analizaron prácticas docentes para identificar el impacto de un proceso formativo, el proceso fue apoyado o promovido por una institución. En materia de evaluación, hay tres investigaciones en México en educación superior y una en educación básica, derivadas de una directriz institucional, aspecto que según B. García et al. (2008) es inherente a la evaluación de las prácticas docentes.

En cuanto a los referentes conceptuales utilizados, hay tanta diversidad como investigadores mismos. Sin embargo, predominan los enfoques educativos centrados

en el estudiante. Aspecto que refleja tensión con los hallazgos de los trabajos en los que únicamente se analizan las prácticas docentes, pues las prácticas reales difieren, en la mayoría de los casos, tanto de las prácticas innovadoras esperadas por los investigadores como de las prácticas declaradas por los mismos profesores. A diferencia de las investigaciones en las que se analizaron las prácticas docentes a partir de un proceso formativo, en donde sí se reportaron cambios. Como bien concluyen Cano et al. (2014) a partir de su estudio, pero aplicable a este reporte, hay que fortalecer el pretendido cambio de paradigma de la enseñanza al aprendizaje.

Al contrastar los hallazgos anteriores con tres reportes de los estados del conocimiento (2002-2011) del COMIE, se observan algunas coincidencias: mayor apropiación conceptual de los enfoques centrados en el estudiante, pero sin transformaciones profundas en las prácticas (Sandoval & Villegas, 2013); se vislumbran cambios en las prácticas, pero no se concretan las orientaciones pedagógicas que promueven las instituciones, por el contrario predominan las prácticas tradicionales (Espinosa & Secundino, 2013), y similares frecuencias en los niveles educativos estudiados. Adicionalmente, Sandoval y Villegas (2013) reportaron que el núcleo de las prácticas docentes es la parte normativa, relacionada con la disciplina en las aulas, y Luna et al. (2013) encontraron que existe una tendencia a evaluar la docencia en relación con la incorporación de las TIC a la práctica docente.

Sobre los términos con los cuales se alude a las acciones de los profesores, se puede apreciar polisemia y hasta confusión, ya que se usan indistintamente prácticas pedagógicas, prácticas docentes, prácticas educativas y prácticas de enseñanza; desafortunadamente, en la mayoría de los trabajos revisados no se definen claramente. Por otro lado, en quince investigaciones se tomaron en cuenta elementos del pensamiento de los profesores que influyen en las prácticas docentes, entre ellos, las concepciones es el de más interés.

Con respecto de los momentos de la docencia estudiados, aunque hay diferencias por intención, cuando se ven en conjunto, es tan estudiada la concreción (únicamente), como los tres momentos (planeación, concreción y evaluación); salvo algunos casos en los que se conectan planeación y concreción. La focalización en distintos momentos supone una fragmentación con fines de comprensión, pero por otro lado, estudiar únicamente la concreción, parece metodológicamente pertinente, pues ahí convergen los otros dos momentos (es posible observar cómo el docente realiza su planeación y cómo evalúa). Entonces, la información obtenida se basa en datos observables y no únicamente en lo que el profesor declara (Cid et al. 2013; Martínez, 2012).

En cuanto a los marcos metodológicos, se puede observar la tendencia, en los estudios cualitativos, de usar más fuentes de información que en los estudios cuantitativos. La combinación más usada fue entrevista y observación, que, de acuerdo con Martínez (2012), al ser técnicas complementarias, permiten abordar de forma más integral un objeto de estudio tan complejo como las prácticas docentes. Además, el cuestionario sigue siendo el recurso más utilizado en el enfoque cuantitativo, que, según el mismo Martínez (2012), aunque puede ser una fuente barata, la información que ofrece “puede ser superficial y de baja confiabilidad, al depender de los informantes” (p. 16); pero una de sus ventajas es que se puede aplicar a grupos grandes de profesores.

## Conclusiones

De cara al objetivo general, con base en las 37 investigaciones revisadas, se sabe que cuando se analizaron las prácticas docentes (sin fines de evaluación ni de identificación de un impacto formativo) prevalecieron las prácticas docentes tradicionales sobre las prácticas innovadoras deseadas, y que en muchos de esos casos no hubo conexión entre las prácticas declaradas por los mismos profesores y sus prácticas reales.

Resaltan los esfuerzos para migrar de la enseñanza al aprendizaje, ya que en la mayoría de las investigaciones, las prácticas docentes se conceptualizaron desde enfoques educativos centrados en el estudiante; no obstante, no hubo consenso en los términos —y sus significados— al referirse a las acciones del profesor.

Metodológicamente, fueron tan estudiados los tres momentos de la docencia (en conjunto), como únicamente la concreción o ejecución; se encontró también mayor uso de fuentes de información en los estudios cualitativos con respecto de los cuantitativos; y el uso, mayor también, de las técnicas clásicas de recolección de datos —entrevista, observación y cuestionario— aunque resaltó la incorporación de evidencias generadas por los profesores como complementos.

En general, se puede afirmar que el análisis de las prácticas docentes tiene un fuerte componente contextual, referido a políticas públicas e intereses institucionales. En términos de producción, se registraron más investigaciones realizadas en contextos latinoamericanos; y, probablemente por esta razón, se recuperaron más artículos en español que en inglés.

Se recomienda, en términos de investigación, analizar las prácticas docentes con variables o categorías (de acuerdo con el enfoque de investigación) a través de las acciones del profesor que promueven la generación de evidencias de aprendizaje de los estudiantes, aproximación congruente con enfoques educativos centrados en éstos. Además, se cree necesario trabajar en la diferenciación en el uso de los términos que aluden a las acciones del profesor; aumentar el rigor en las precisiones metodológicas según los enfoques e incluir más de un instrumento para estudiar las prácticas docentes.

En términos de formación docente, se recomienda diseñar programas dirigidos a disminuir la diferencia entre la práctica declarada y la práctica real, sin duda un gran reto educativo.

Finalmente, se considera útil para la investigación educativa la estructura para el análisis de los referentes conceptuales y empíricos de las prácticas docentes utilizada en este reporte, pues aunque no se utilizan términos nuevos, se combinan categorías que permiten visualizar en conjunto la complejidad de dichas prácticas.

## Lista de referencias

- Abad, J. V. (enero, 2013). Pedagogical Factors that Influence EFL Teaching: Some Considerations for Teachers' Professional Development. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 15(1), 97-108. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/prf/v15n1/v15n1a07.pdf>
- Alkharusi, H., Aldhafri, S., Alnabhani, H., & Alkalbani, M. (octubre, 2012). Educational Assessment Attitudes, Competence, Knowledge, and Practices: An Exploratory Study of Muscat Teachers in the Sultanate of Oman. *Journal of Education and Learning*, 1(2) 217-232. doi:<http://dx.doi.org/10.5539/jel.v1n2p217>
- Alsina, A. (diciembre, 2014). Innovación metodológica basada en el aprendizaje realista. Un estudio exploratorio con profesorado universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y formación de profesorado*, 18(3), 275-291. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41202>
- Álvarez, V., Asensio, I., Clares, J., del Frago, R., García, B., García, N., ... Salmerón, P. (abril, 2009). Perfiles docentes para el Espacio Europeo de Superior (EEES) en el ámbito universitario español. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1) 1-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91612922002>

- Arbesú, M. I., & Argumedo, G. (julio, 2010). Diseño e instrumentación de portafolios para evaluar la docencia. *OBSERVAR. Revista electrónica del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes*, 4, 28-44. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Observar/article/view/200761>
- Arce, J., Bodner, G. M., & Hutchinson, K. (abril, 2014). A Study of the Impact of Inquiry-Based Professional Development Experiences on the Beliefs of Intermediate Science Teachers about “Best Practices” for Classroom Teaching. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 2(2), 85-95. doi:<http://dx.doi.org/10.18404/ijemst.83181>
- Barrón, C. (enero-abril, 2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *Redu. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35-56. doi:<https://doi.org/10.4995/redu.2015.6436>
- Cano, F., Berbén, A. B. G., Fernández, M., Gea, M., & Diaz, M. (enero, 2014). Metodología docente en las universidades europeas: la percepción de los Erasmus. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(1), 307-322. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41084>
- Cid, A., Pérez, A., & Zabalza, M. A. (2013). Las prácticas de enseñanza realizadas/observadas de los “mejores docentes” de la Universidad de Vigo. *Educación XXI*, 11(16), 265-296. doi:<http://dx.doi.org/10.5944/educxxi.2.16.10342>
- Domínguez, M., Laros, J., & Domínguez, R. L. (junio, 2010). Validación de medidas para evaluar habilidades de conducción y evaluación en docentes universitarios. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16(1). Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1\\_1.pdf](http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_1.pdf)
- Ekici, F., Karademir, Ç. A., Uçak, E., & Ekici, E. (octubre, 2011). Primary School Teachers’ Opinions and Application Levels Related to Constructivist Approach to the Subjects of “Voice and Light”. *Eurasian Journal of Physics & Chemistry Education*, 3(2), 112-126. doi:10.12973/ejpce.2009.00029a
- Espinosa, E., & Secundino, N. (2013). Formación y prácticas. En P. Ducoing & B. Fortoul, *Procesos de formación. Volumen II: 2002-2011* (pp. 297-354). Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Feixas, M. (enero, 2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16(2), 1-27. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_2.htm)

- Ficarra, L., & Quinn, K. (diciembre, 2014). Teachers' Facility with Evidence-Based Classroom Management Practices: An Investigation of Teachers' Preparation Programmes and In-service Conditions. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 16(2), 71-87. doi:10.2478/jtes-2014-0012
- Frey, T. (marzo, 2008). Determining the Impact of Online Practicum Facilitation for Inservice Teachers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 16(2), 181-210. Recuperado de <http://www.learntechlib.org/p/23493>
- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (enero, 2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *REDIE, Revista electrónica de investigación educativa*, 10, 1-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/200>
- García, E., Jiménez, R., Navarrete, A., & Azcárate, P. (julio-diciembre, 2015). La metodología docente como estrategia para promover la sostenibilidad en las aulas universitarias. Un estudio de caso en la Universidad de Cádiz. *Foro de Educación*, 13(19), 85-124. doi:<http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.005>
- Gavilán, F. P. (diciembre, 2008). A Study of the Dominant Type of Technique (Controlled, Semicontrolled and Free) of Two English Teachers from a Languages Teaching Program. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 10, 163-180. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-07902008000200010&lng=en&tlng=en](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902008000200010&lng=en&tlng=en)
- Gholami, K., & Tirri, K. (2012). Caring Teaching as a Moral Practice: An Exploratory Study on Perceived Dimensions of Caring Teaching. *Education Research International*, 2012(1). doi:<http://dx.doi.org/10.1155/2012/954274>
- González, G. (2014). Influjo de la teoría en el proceso de investigación. En A. Díaz-Barriga & A. B. Luna, (Coords.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 19-42). Ciudad de México: Díaz de Santos/Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Hacieminoğlu, E. (2014). How In-service Science Teachers Integrate History and Nature of Science in Elementary Science Courses. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 353-372. doi:10.12738/estp.2014.1.1979
- Hernández, F., & Chaves, O. (abril, 2013). EFL Teaching Methodological Practices in Cali. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 15(1), 61-80. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169226229002>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª ed.). Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Izquierdo, J., Aquino, S. P., García, V., Garza, G., Minami, H., & Adame, A. (junio,



- 2014). Prácticas y competencias docentes de los profesores de inglés: diagnóstico en secundarias públicas de Tabasco. *Sinéctica*, 42, 1-25. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2014000100010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000100010&lng=es&tlng=es)
- Jackson, P. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jaime, M. F., & Insuasty, E. A. (abril-septiembre, 2015). Analysis of the Teaching Practices at a Colombian Foreign Language Institute and Their Effects on Students' Communicative Competence. *How*, 22(1), 45-64. doi:<https://dx.doi.org/10.19183/how.22.1.133>
- Jiménez-Vásquez, M. S. (2014). El objeto de estudio y el estado del arte. Un proceso interrelacionando de construcción para la investigación. En A. Díaz-Barriga & A. B. Luna (Coords.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 69-106). México: Díaz de Santos/Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- López, S., & González, D. (2013). La evaluación del desempeño profesional en docentes de inglés desde su propia visión de la excelencia. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 4(2), 62-81. Recuperado de [http://www.ugr.es/~jett/pdf/volo4\(2\)\\_05\\_jett\\_lopez-rodriguez\\_gonzalez-gonzalez.pdf](http://www.ugr.es/~jett/pdf/volo4(2)_05_jett_lopez-rodriguez_gonzalez-gonzalez.pdf)
- Luna, E. (2008). Evaluación en contexto de la docencia en posgrado. *Reencuentro*, 53, 75-84. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005307>
- Luna, E., Elizalde, L. E., Torquemada, A. D., Castro, A., & Cisneros-Cohernour, E. (2013). Evaluación de la docencia en el sistema educativo nacional. En A. Maldonado (Coord.), *Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento 2002-2012* (pp. 399-431). Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Mantilla, B. P., Oviedo, M. P., Hernández, A., & Hakspiel, M. C. (septiembre-diciembre, 2015). Intervención educativa con docentes: fortalecimiento de habilidades psicosociales para la vida y hábitos saludables con escolares en Bogotá. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 33(3), 406-413. doi:10.17533/udea.rfnsp.v33n3a10
- Martínez, F. (2012). Procedimientos para el estudio de las prácticas docentes. Revisión de la literatura. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(1), 1-22. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVE-v18n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVE-v18n1_1.htm)
- Montoneri, B. (octubre, 2013). Evaluation of Teaching Performance of English Cours-

- es by Applying Data Envelopment Analysis and Two-phase Segmentation. *IAFOR Journal of Education*, 1(1), 79-101. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1100563.pdf>
- Orlando, J. (agosto, 2014). Teachers' Changing Practices with Information and Communication Technologies: An Up-Close, Longitudinal Analysis. *Research in Learning Technology*, 22(1). doi:<http://dx.doi.org/10.3402/rlt.v22.21354>
- Polly, D., & Hannafin, M. J. (agosto, 2011). Examining How Learner-Centered Professional Development Influences Teachers' Espoused and Enacted Practices. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 104(2), 817-842. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/00220671003636737>
- Preiss, D., Calcagni, E., Espinoza, A. M., Gómez, D., Grau, V., Guzmán, V., ... Volante, P. (noviembre, 2014). Buenas prácticas pedagógicas observadas en el aula de Segundo Ciclo Básico en Chile. *Psykhé*, 23(2), 1-12. Recuperado de doi:<http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.23.2.716>
- Pérez, A., Sarmiento, J. A., & Zabalza, M. A. (enero-abril, 2012). Las prácticas de enseñanza de los mejores profesores de la Universidad de Vigo: el ámbito de conocimiento tecnológico. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 145-175. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6126>
- Radovic, D., & Preiss, D. (noviembre, 2010). Patrones de discurso observados en el aula de matemática de segundo ciclo básico en Chile. *Psykhé*, 19(2), 65-79. doi:<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282010000200007>
- Rodríguez, C. K., & Vera, J. A. (octubre-diciembre, 2007). Evaluación de la práctica docente en escuelas urbanas de educación primaria en Sonora. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(35), 1129-1151. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/no35/pdf/N35B.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª ed.). Málaga: Aljibe.
- Saito, E., Harun, I., Kuboki I., & Tachibana, H. (junio, 2006). Indonesian Lesson Study in Practice: Case Study of Indonesian Mathematics and Science Teacher Education Project. *Journal of In-Service Education*, 32(2), 171-184. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/13674580600650872>
- Sandoval, E., & Villegas, N. M. (2013). Ser maestro: prácticas docentes en contextos escolares. En L. Saucedo, C. Guzmán, E. Sandoval & J. F. Galaz, (Coords.), *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa 2002-2012* (pp. 319-339). Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Ins-



tituciones de Educación Superior/Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Sotomayor, A. (2015). Intervención comunicacional en la promoción del perfil ambiental del profesorado del Colegio Nacional Integrado Jorge Basadre en Santa María del Valle, Huánuco. Perú-2011. *Enseñanza y Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 33(1), 193-212. doi:<http://dx.doi.org/10.14201/et2015331193212>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Suárez, G. (2016). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en docentes de una Facultad de Educación en Perú. *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 166-182. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/786>
- Tichnor-Wagner, A., Parkhouse, H., Glazier, J., & Montana, J. (mayo, 2016). Expanding Approaches to Teaching for Diversity and Social Justice in K-12 Education: Fostering Global Citizenship Across the Content Areas. *Education Policy Analysis Archives*, 24(59). doi:<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2138>
- Vargas, H. J. (2014). La perspectiva sociocultural en el análisis de la práctica de los docentes universitarios de precálculo: la enseñanza de la función exponencial. *Revista Científica*, 3(20), 46-55. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/revcie/article/view/7688>
- Villalta, M., & Martinic, S. (enero-marzo, 2013). Interacción didáctica y procesos cognitivos. Una aproximación desde la práctica y discurso del docente. *Universitas Psychologica*, 12(1), 221-233. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/viewFile/1325/3976>
- Zohir, M., Jamil, H., & Razar, N. (2012). Exploring the Classroom Practice of Productive Pedagogies of the Malaysian Secondary School Geography Teacher. *Review of International Geographical Education Online*, 2(2), 166-18. Recuperado de <http://www.rigeo.org/vol2no2/3.1.RIGEO-VOL.%202.%20NO.%202.pdf>