

Formación docente: Aportes para el análisis de algunas de sus etapas desde la Investigación educativa



Coordinadores:
Claudia Ivonne Romero Morales
Nancy Elizabeth Harvin Romero
Isidro Barraza Soto

ISBN: 978-607-8662-57-9



9 786078 662579

Formación docente: Aportes para el análisis de algunas de sus etapas desde la investigación educativa

Claudia Ivonne Romero Morales

Centro de Actualización del Magisterio de Durango/ReDIE

Nancy Elizabeth Harvin Romero

IUNAES/ReDIE

Isidro Barraza Soto

Centro de Actualización del Magisterio de Durango/ReDIE

Autores

Arturo Emmanuel Meléndez Juárez, Yadira María González Mercado y Luz Briseida Rivera Martínez; Violeta Gallegos Ruiz; Lizbeth Alejandra Hernández Castellanos, Julia Coral Flores Castro, Ana Lilia Estrada Figueroa, Adriana del Refugio Cazares Rodríguez y María del Socorro Álvarez Rada; Constantino Carcaño Zamora; Claudia Ivonne Romero Morales y Octavio González Vázquez

Primera edición marzo de 2023
Editado en México
ISBN Obra independiente: 978-607-8662-57-9

Editor:

Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

Formación docente: Aportes para el análisis de algunas de sus etapas desde la investigación educativa

Coordinadores:

Claudia Ivonne Romero Morales
Nancy Elizabeth Harvin Romero
Isidro Barraza Soto

Comité científico:

Aldo Benhumea Peña
José Luis Cuauhtémoc García
Edgar Meráz Hernández
Ma. de los Ángeles Cristina Villalobos Martínez
María Leticia Moreno Elizalde
Martha Patricia Gutiérrez Pérez
Nansi Ysabel García García.
Susuky Mar Aldana

Revisión de estilo y formateo

Octavio González Vázquez

Diseño de portada:

L.A.V. Fernanda Romero
Autor de obra: L.A.V. Fernanda Romero.
Técnica: Acuarela sobre papel fabriano.
Medidas: 20 x 20 cm
Nombre: Tunkuluchú

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total
o parcialmente por ningún otro medio sin la
autorización por escrito de los editores

Índice

	Pág.
Introducción	1
Claudia Ivonne Romero Morales, <i>Centro de Actualización del Magisterio de Durango/ReDIE</i> y Octavio González Vázquez, <i>Centro de Actualización del Magisterio de Durango/ReDIE</i>	
Capítulo 1. Caracterización del desempeño de un grupo de futuros docentes de matemáticas en su práctica profesional	12
Arturo Emmanuel Meléndez Juárez, Yadira María González Mercado y Luz Briseida Rivera Martínez, <i>Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango</i>	
Capítulo 2. Las Representaciones Sociales de los docentes noveles respecto a su inserción laboral	30
Violeta Gallegos Ruiz, <i>Centro de Actualización del Magisterio</i>	
Capítulo 3. Actualización y aplicación de herramientas digitales en mi formación docente	42
Lizbeth Alejandra Hernández Castellanos, <i>Universidad de Guadalajara Preparatoria regional de Toluquilla</i> ; Ana Lilia Estrada Figueroa, <i>Universidad de Guadalajara Preparatoria regional de Tequila</i> ; María del Socorro Álvarez Rada, <i>Universidad de Guadalajara Preparatoria regional de Toluquilla</i> ; Evelia Hernández Regalado, <i>Universidad de Guadalajara Preparatoria regional de Toluquilla</i> , y Gabriela del Carmen Loza Cedeño, <i>Universidad de Guadalajara Preparatoria Número 12</i>	
Capítulo 4. El Impacto de la Pandemia de COVID 19 en la Formación Docente en TICs	55
Constantino Carcaño Zamora, <i>Universidad Juárez del Estado de Durango</i>	
Capítulo 5. Ecos del Conversatorio de alumnos de posgrado dentro del 7° Coloquio	64
Claudia Ivonne Romero Morales y Octavio González Vázquez, <i>Centro de Actualización del Magisterio de Durango</i>	

Introducción

Claudia Ivonne Romero Morales

Octavio González Vázquez

Centro de Actualización del Magisterio de Durango/ReDIE

Una vez más, la Red Durango de Investigadores Educativos (ReDIE) se ha preocupado y ocupado por dar a conocer los resultados de las investigaciones que se generan en el ámbito educativo, con el firme objetivo de promover el avance del conocimiento y la resignificación constante de la práctica educativa. En tal virtud, se reconoce que, el tema sobre la Formación Docente está vigente, basta con mirar las instituciones escolares, para reconocer el trabajo del maestro frente a grupo. No obstante, con esta obra, se pretende despertar el interés por la actualización y el conocimiento, al presentar aportes para el análisis de algunas de las etapas en la formación docente desde la investigación educativa. De ahí la inquietud por exponer, en este apartado, la revisión de antecedentes sobre la línea temática antes mencionada.

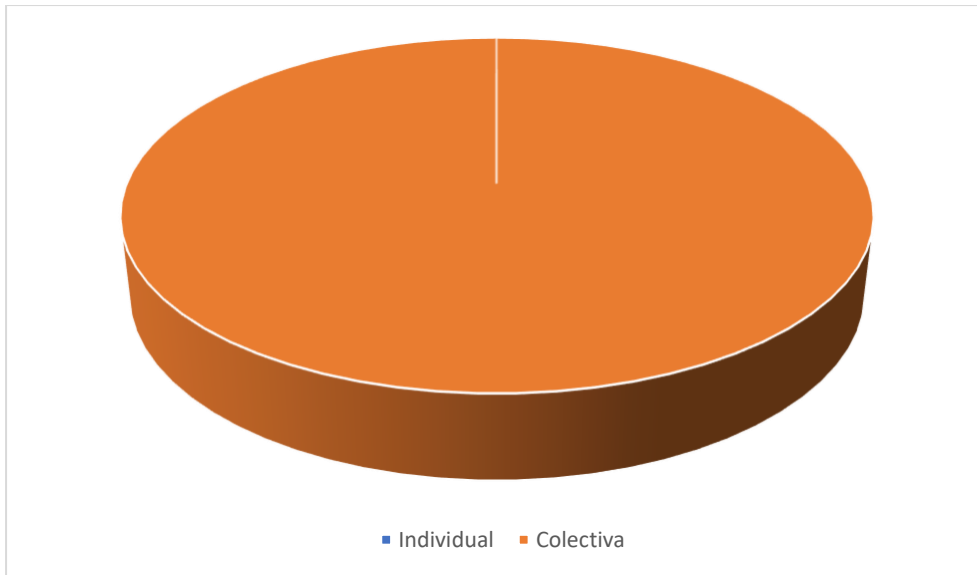
Por lo anterior, nos dimos a la tarea de hacer una búsqueda de las publicaciones hechas por la editorial ReDIE a lo largo de los años, incluyendo algunas obras editadas en colaboración. A continuación, presentamos los resultados del análisis elaborado de los 11 trabajos encontrados.

En lo que se refiere a la caracterización de los antecedentes, recuperamos información acerca de la autoría, del origen de los autores, del año de publicación, de la metodología de investigación utilizada, de la población incluida y el nivel educativo de la misma.

En cuanto a la autoría de las publicaciones, respecto a si estas eran individuales o colectivas, nos encontramos que todas tenían por lo menos dos autores y, en la mayoría de los casos, presentaban coordinadores de las mismas. En consecuencia, todas eran colectivas, como se puede ver en la figura 1.

Figura 1

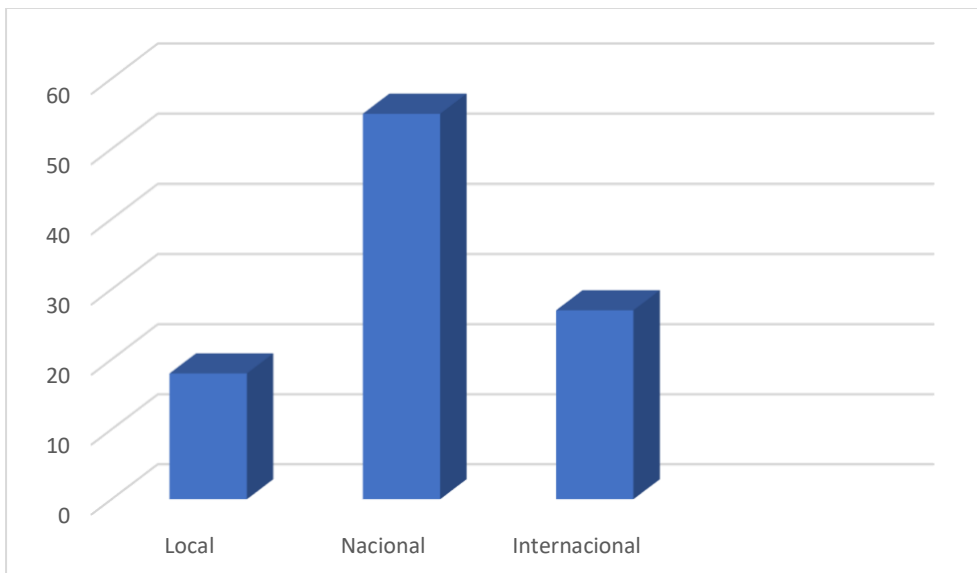
Tipo de autoría de las publicaciones



De las 11 publicaciones revisadas, la mayoría incluía autores de diferentes partes de nuestro país, tres incorporaban autores de otros países y dos solamente locales, como se puede observar en la figura 2.

Figura 2

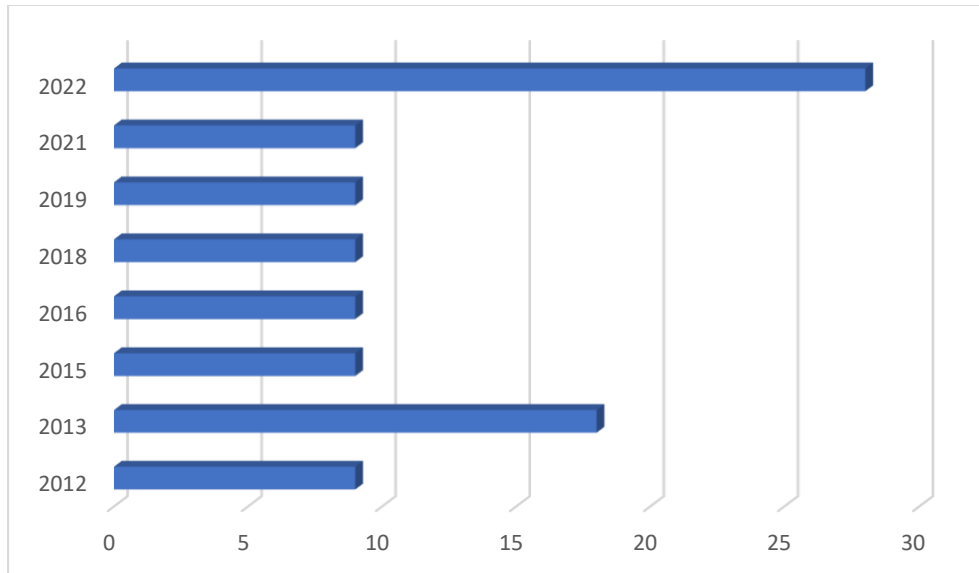
Origen de los autores



En lo que se refiere al año de publicación, las obras localizadas se distribuyen a lo largo de una década, empezando en 2012, como se muestra en la figura 3.

Figura 3

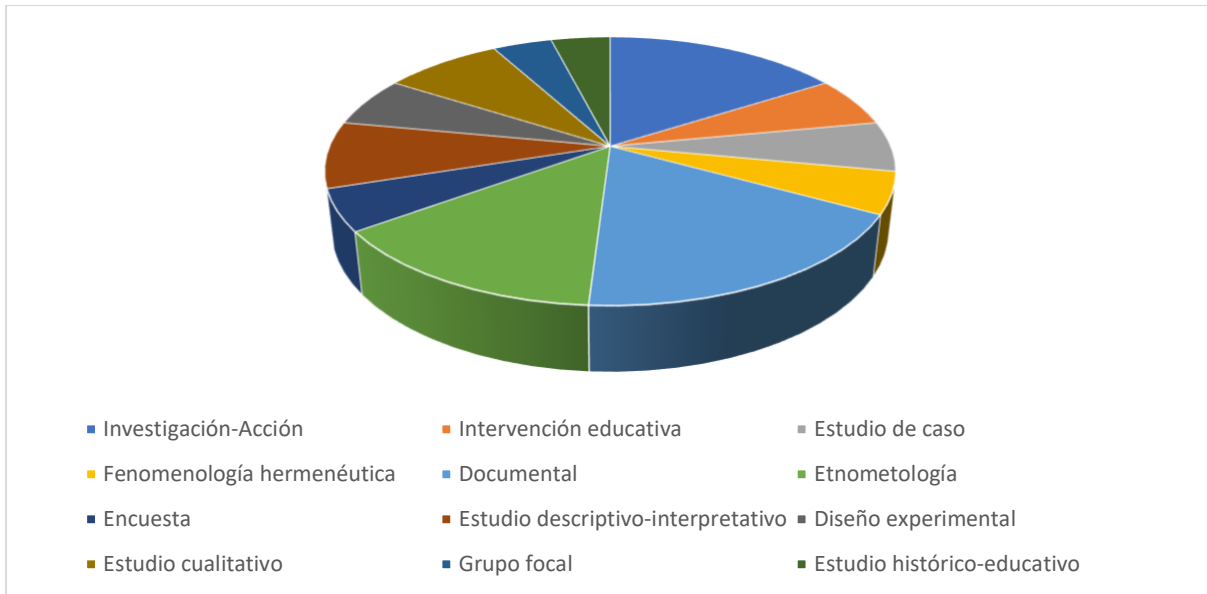
Año de publicación



Todas las publicaciones incluyen productos de investigaciones concluidas, consecuentemente, indican alguna metodología utilizada. Al respecto, cabe resaltar que la mayoría se pueden ubicar dentro del enfoque cualitativo. La distribución de las metodologías utilizadas se muestra en la figura 4.

Figura 4

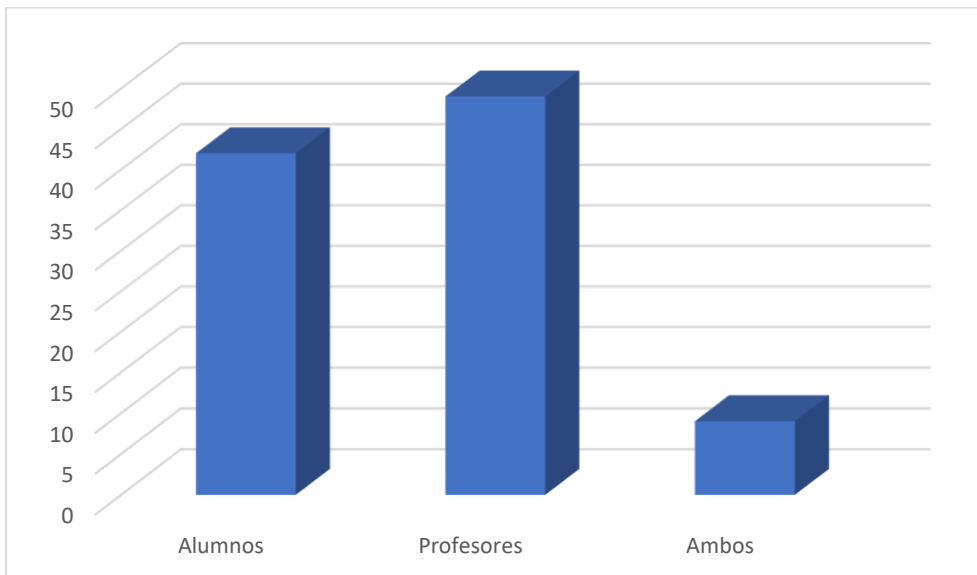
Metodología de investigación



Debido a que contienen investigaciones realizadas en el ámbito educativo al indicar la población considerada se refieren a alumnos, a profesores o a ambos. La gran mayoría se refieren a unos o a otros, las menos a ambos, tal como se puede ver en la figura 5.

Figura 5

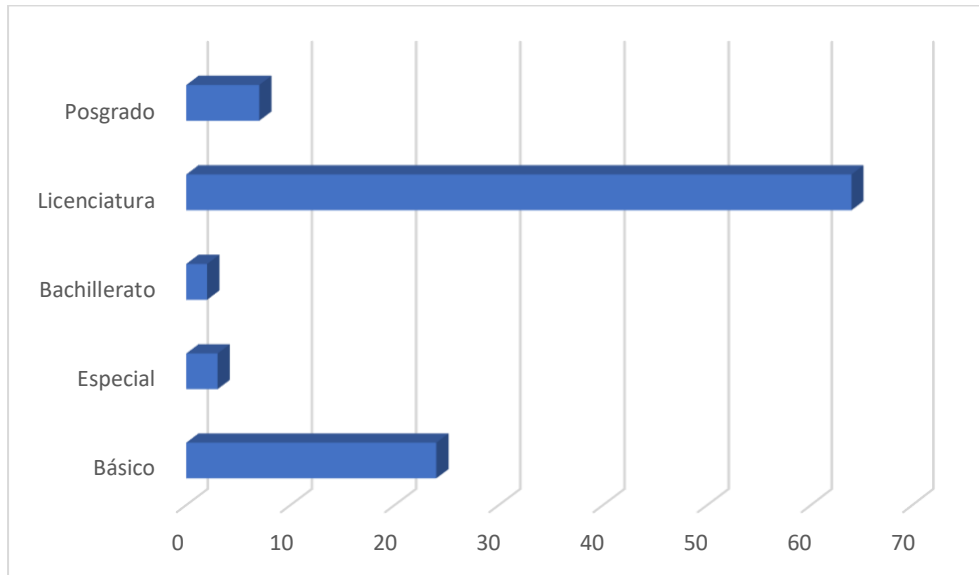
Población investigada



Por último, en lo que se refiere al nivel educativo de los sujetos investigados, la gran mayoría fue sobre alumnos o profesores de programas de licenciatura; una menor cantidad se relaciona con educación básica, como se puede ver en la figura 6.

Figura 6

Nivel educativo



A continuación, presentamos una breve descripción de los antecedentes encontrados y caracterizados líneas arriba.

En 2012, Ortega Rocha y Jaik Dipp coordinaron una publicación que abordó los siguientes tópicos relacionados con la línea temática: Rutinas profesionales y psicoanálisis; Construcción de redes interinstitucionales; Saberes experienciales; Formación pedagógica didáctica; Enseñanza de la historia; Trayectorias escolares, y Educación para la paz.

En 2013, Carrilo Álvarez, Ontiveros Hernández y Ceceñas Torrero coordinaron dos publicaciones, de la cuales, en la primera se abordaron los siguientes tópicos: Enseñanza de las matemáticas; Métodos de enseñanza en el séptimo arte; Interdisciplinariedad de la didáctica de las ciencias; Evaluación docente; Enseñanza de la bioética; Educación ambiental; Conocimiento de las ciencias básicas, y Formación en el área de ciencias. Y, en la segunda, los siguientes:

Investigación acción participativa; Evolución histórica; Sentimientos y representaciones de los alumnos; Competencias profesionales; Educación intercultural bilingüe; Posgrado; Concepciones y supuestos implícitos; Prácticas pedagógicas; Formación de asesores; Caracterización del docente; Competencias digitales, y Uso de TICs.

En 2015, Dueñez Serrano y Barraza Macías hicieron una publicación en el cual se abordaron los siguiente tópicos: Concepto de formación; Desarrollo profesional del docente; Identidad profesional del docente; Concepto de enseñanza; Concepto de aprendizaje; Concepto de competencia, y La escuela como organización escolar.

En 2016, González Vázquez y Málaga Villegas coordinaron una publicación en la cual se abordaron los siguientes tópicos: Construcción del conocimiento pedagógico; Competencias investigativas; Proceso de observación; Documento recepcional; Práctica social del lenguaje; Enseñanza de la historia; Producción de textos escritos; Competencias docentes (planificación didáctica), y Desarrollo de habilidades reflexivas.

En 2018, González Vázquez, Romero Morales y Coronado Manqueros coordinaron una publicación en la cual se abordaron los siguientes tópicos: Reflexiones; Prácticas; Profesores novatos; Educación especial, y Competencias digitales.

En 2019, Muñoz Mancilla y Barraza Macías coordinaron una publicación en la cual se abordaron los siguientes tópicos: Enseñanza de las matemáticas; Ética profesional; Evaluación docente; Evolución histórica; Discurso, y Normalistas-Universitarios.

En 2021, Castillo Sosa y Muñoz Mancilla publicaron una obra en la cual se abordaron los siguientes tópicos: Reforma curricular e Innovación y cambio educativo.

En 2022, encontramos tres publicaciones; la primera de ellas coordinada por la ByCENED y la ReDIE en la cual se abordaron los siguientes tópicos: Finalidad de la educación; Análisis de la práctica; Docente investigador; Deber saber y saber hacer, e Implementación de diseño curricular.

En la segunda, coordinada por Harvin Romero, se abordaron los siguientes tópicos: Trabajo colegiado; Pensamiento histórico; Trabajo docente; Intervención educativa, y Formación ética.

Finalmente, en la tercera, coordinada por Barraza Soto, González Vázquez y Romero Morales, se abordaron los siguientes tópicos: Evolución histórica; Acompañamiento docente; Educación artística; Enseñanza de la historia; Intervención didáctica y potencial creativo, e Intervención didáctica.

Para concluir el análisis de los antecedentes, comentamos algunas de sus implicaciones con relación a los trabajos incluidos en la presente obra.

En concordancia con la tendencia de la editorial durante la década revisada, la presente obra es de construcción colectiva; la mayoría de los autores son locales, incluyendo un colectivo de otro estado de nuestro país.

Los trabajos incluidos reflejan una diversidad metodológica de las investigaciones que coincide también con la tendencia identificada en las publicaciones de la editorial. Lo mismo sucede en cuanto a los sujetos investigados, considerando alumnos y profesores en una proporción casi equilibrada.

En cuanto al nivel educativo de los sujetos investigados se incluyen trabajos referidos a educación básica, bachillerato, licenciatura y posgrado.

Considerando las aportaciones anteriores que emergen del análisis de los antecedentes, se pretende actualizar los hallazgos con investigaciones recientes sobre la formación docente (2023), las cuales fueron validadas por dos integrantes de un comité científico a través de un proceso de dictaminación a doble ciego.

En el primer capítulo, Meléndez Juárez, González Mercado y Rivera Martínez de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, presentan la investigación titulada *Caracterización del desempeño de un grupo de futuros docentes de matemáticas en su práctica profesional*, que tuvo como propósito identificar las principales áreas de oportunidad

presentadas por un grupo de futuros docentes que cursan la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria, durante una jornada de prácticas profesionales.

En apego al enfoque cualitativo y el método de estudio de casos, se identificaron diez categorías: Comunicación, Organización del grupo, Material, Comportamiento de los alumnos, Pedagogía, Contenido matemático, Currículum, Dominio afectivo, Momentos de la clase y Tiempo que se consideran como un área de oportunidad para fortalecer la práctica educativa de los futuros docentes.

Para el segundo capítulo, Gallegos Ruíz del Centro de Actualización del Magisterio, expone un avance del estudio *Las Representaciones Sociales de los docentes noveles respecto a su inserción laboral*, quien sostiene que los docentes noveles experimentan una serie de problemáticas durante el proceso de inserción laboral, y que hasta el momento (2023) no han sido investigadas dentro del contexto del Sector Educativo N° 1 de la ciudad de Victoria de Durango.

Por lo tanto, desde el enfoque cualitativo, el método de estudio de casos múltiple, la entrevista como técnica de investigación, y a la luz de la Teoría de las Representaciones Sociales; se pretende identificar algunas pautas para modificar la tutoría que se imparte a los docentes noveles, considerando que no se sabe si la manera en que se ha implementado por parte de la Secretaría de Educación Pública, es eficiente y eficaz.

Como parte del capítulo tres, Hernández Castellanos, Álvarez Rada y Hernández Regalado de la Universidad de Guadalajara Preparatoria regional de Toluquilla, Estrada Figueroa por la Universidad de Guadalajara Preparatoria regional de Tequila y Loza Cedeño de la Universidad de Guadalajara Preparatoria Número 12, exponen la experiencia sistematizada: *Actualización y aplicación de herramientas digitales en mi formación docente*, con el objetivo de conocer las implicaciones en la formación docente e identificar las fortalezas y debilidades en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como un recurso necesario en

tiempos de pandemia y un reto para el docente que no estaba familiarizado con la Web para la impartición de clases.

Los hallazgos dan cuenta de la disposición, buena actitud e iniciativa de los docentes para adaptarse al uso de las tecnologías con la finalidad de obtener una participación activa de sus estudiantes, hacer la clase interactiva, mantenerla amena y con buena comunicación, al implementar algunos recursos como videos para explicar el contenido, material de apoyo para hacer las actividades, y el trabajo colaborativo en la modalidad online, situaciones que permitieron dar un seguimiento oportuno a los estudiantes, desarrollar las habilidades y conocimientos por medio de la habilidad virtual.

Más adelante, en el apartado cuatro, se encuentra el estudio *El impacto de la pandemia de COVID 19 en la formación docente en TICs*, en la autoría de Carcaño Zamora de la Universidad Juárez del Estado de Durango, quien expone que el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación ha evolucionado, de esta manera, desde el enfoque cualitativo, el análisis documental y la conceptualización con enfoque paradigmático crítico, pretende comprender el fenómeno de estudio para concientizar al docente sobre lo fundamental que resulta en su formación y capacitación el uso técnico, metodológico y pedagógico de las TIC y pueda incluirlas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los principales hallazgos son para dar cuenta de que la educación a distancia obliga a la transformación docente para estar capacitado y con apertura al uso de las tecnologías, como un complemento que le permite mejorar las competencias y habilidades docentes, además de ofrecer una educación innovadora de calidad.

Finalmente, en este documento, Romero Morales y González Vázquez, presentan en el capítulo cinco, la investigación *Ecos del Conversatorio de alumnos de posgrado dentro del 7° Coloquio* con el objetivo de conocer la experiencia de un grupo de cinco estudiantes inscritos en programas de posgrado en educación en algunas de las instituciones co-convocantes del 7° Coloquio Nacional de Investigación Educativa de la ReDIE.

En este contexto, sistematizan las aportaciones utilizando de los estudiantes, utilizando la metodología cualitativa con estudio de casos a través de entrevistas formales, teniendo como marco general de interpretación la propuesta de jerarquía de necesidades básicas de Maslow.

Los hallazgos dan cuenta, que entre las principales razones para cursar el posgrado están las que se relacionan con las razones profesionales; así mismo, las mayores satisfacciones tienen que ver con las experiencias de aprendizaje y las menores con el proceso en conjunto de la enseñanza–aprendizaje; en las sugerencias de mejora dominan los programas de posgrado y el plan de estudios; en las expectativas a futuro se enfocan en la promoción, la formación y actualización docente. Todo lo anterior se encuentra relacionado predominantemente con las necesidades de seguridad, con las de sentido de pertenencia y de amor, con las de estima y con las de autorrealización.

Lo antes expuesto, legitima el trabajo colaborativo en el colectivo docente, y los miembros de la ReDIE, al dejar un legado en esta obra *Formación docente: Aportes para el análisis de algunas de sus etapas desde la investigación educativa* como una aportación que fortalece el quehacer docente, lo cuestiona bajo la mirada científica, y se resignifica en la praxis, para transformarla hacia la calidad educativa de nuestro País.

Referencias

- Barraza Soto, I., González Vázquez, O. & Romero Morales, C. I. (Coords.). (2022). *Formación docente: aproximaciones a su pasado, presente y futuro desde la investigación educativa*. Red Durango de Investigadores Educativos.
- ByCENED & ReDIE. (2022). *Sujetos de la educación en instituciones formadoras de docentes*.
- Carrillo Álvarez, J., Ontiveros Hernández, V. C. & Ceceñas Torrero, P. E. (Coords.). (2013). *Formación docente: una análisis desde la práctica*. Red Durango de Investigadores Educativos.

- Carrillo Álvarez, J., Ontiveros Hernández, V. C. & Ceceñas Torrero, P. E. (Coords.). (2013). *Formación docente: reflexiones desde diversas perspectivas*. Red Durango de Investigadores Educativos.
- Castillo Sosa, M. & Muñoz Mancilla, M. (2021). *La reforma curricular de educación normal: un estudio de representaciones sociales de los docentes formadores*. Red Durango de Investigadores Educativos.
- Dueñez Serrano, F. & Barraza Macías, A. (2015). *La formación inicial como determinante del quehacer y ser docente, y su relación con el aprendizaje de los alumnos*. Instituto Universitario Anglo Español; Sección 12 del Sindicato de Trabajadores de la Educación; Red Durango de Investigadores Educativos; Universidad Pedagógica de Durango; Escuela de Matemáticas de la Universidad Juárez del Estado de Durango; Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria (México).
- González Vázquez, O. & Málaga Villegas, S. G.. (Coords.). (2016). *Procesos de formación docente: entre modelos y prácticas docentes*. Red Durango de Investigadores Educativos.
- González Vázquez, O., Romero Morales, C. I. & Coronado Manqueros, J. M. (Coords.). (2018). *Formación docente: aproximaciones desde la investigación educativa*. Red Durango de Investigadores Educativos.
- Harvin Romero, N. E. (Coord.). (2022). *Voces y significados desde la formación docente*. Red Durango de Investigadores Educativos.
- Muñoz Mancilla, M. & Barraza Macías, A. (Coords.). (2019). *Formación docente. Reflexión e indagación en sus dimensiones constitutivas*. Red Durango de Investigadores Educativos.
- Ortega Rocha, E. & Jaik Dipp, A. (Coords.). (2012). *Formación docente y la innovación educativa. Ensayos para reflexionar... y cambiar*. Red Durango de Investigadores Educativos; Instituto Universitario Anglo Español; Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional IPN; Centro de Actualización del Magisterio; Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Capítulo 1

Caracterización del desempeño de un grupo de futuros docentes de matemáticas en su práctica profesional

Arturo Emmanuel Meléndez Juárez
Yadira María González Mercado
Luz Briseida Rivera Martínez

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Resumen

Esta es una investigación de corte cualitativo, cuyo objetivo es la identificación de las principales áreas de oportunidad presentadas por un grupo de futuros docentes que cursan la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria, durante una jornada de prácticas profesionales. Con base en el método de estudio de casos se logró detectar diez categorías de áreas de oportunidad, que son Comunicación, Organización del grupo, Material, Comportamiento de los alumnos, Pedagogía, Contenido matemático, Currículum, Dominio afectivo, Momentos de la clase y Tiempo, cada una de ellas se describe en el cuerpo del documento.

Palabras clave: formación docente, dificultades de enseñanza, matemáticas

Introducción

Una pregunta frecuente en el contexto de la docencia y en específico entre profesores de matemáticas es ¿cuáles son las mejores formas de enseñar cierto contenido disciplinar? Esta pregunta que parece sencilla es seguramente la que dio paso al surgimiento del cuerpo de conocimiento científico denominado Matemática Educativa en ciertos lugares y Didáctica de las Matemáticas en algunos otros, por sutiles diferencias.

Responder esta pregunta nos orilla a pensar en diversas cuestiones implicadas en el proceso de enseñanza de las matemáticas, por ejemplo, el nivel de dificultad que debe tener el contenido matemático, los procesos cognitivos que desencadenarán los estudiantes, el material didáctico que es posible utilizar, la organización grupal, la duración de cada actividad, entre muchas otras. Estas cuestiones nos remiten a distintas disciplinas, como lo es la psicología, la didáctica, la filosofía y la matemática misma; esto hace evidente la complejidad de la tarea a la que se enfrenta el profesor de matemáticas (Font & Godino, 2011).

Al ser una tarea compleja, la enseñanza de las matemáticas exige del docente una amplia gama de conocimientos de diversa índole, de tipo matemático y didáctico, así como habilidades y actitudes necesarias para propiciar la construcción de los contenidos por sus estudiantes; lo cual a su vez se ve influenciado por las creencias del profesor. Por lo tanto es posible hacer la inferencia de que entre más consolidadas estén las competencias necesarias para la enseñanza, mejor será el desempeño del docente en general.

Y esa es justamente la intención última de este trabajo de investigación, impactar en la consolidación de competencias profesionales de un grupo de futuros docentes de matemáticas. Para lograrlo, antes es necesario que los estudiantes identifiquen claramente cuales son sus fortalezas, y sobre todo, sus principales áreas de oportunidad, para que así puedan trabajar en ellas.

Con base en lo anterior, el objetivo de este estudio exploratorio es la caracterización del desempeño docente mostrado durante un periodo de prácticas profesionales por un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria; poniendo énfasis en las principales áreas de oportunidad, para estar en posibilidad de atenderlas posteriormente.

Para el logro de este objetivo resulta importante contar con referentes teóricos que permitan estudiar el desempeño de los profesores de matemáticas en formación. Sin embargo, es importante mencionar que en la actualidad no existe un consenso entre los investigadores que se enfocan en este campo, respecto a las categorías de análisis que es posible utilizar para llevar a cabo esta caracterización del quehacer docente (Godino, 2009).

Es hasta mediados de los noventa que inició el interés, en el ámbito de la didáctica de las matemáticas y la formación de profesores, por encontrar una forma de caracterizar los conocimientos que requiere el profesor de matemáticas para llevar a cabo una práctica efectiva (Araya & Morales, 2020). Siendo una de las primeras propuestas la de Shulman (1986), quien enfocó su atención en el carácter específico del contenido para la enseñanza de las matemáticas;

con base en su investigación propuso siete categorías de análisis del conocimiento, que son, conocimiento del contenido, conocimiento pedagógico general, conocimiento del currículum, conocimiento pedagógico del contenido, conocimiento de los estudiantes y sus características, conocimiento de los contextos educativos y conocimiento de los fines, propósitos y valores de la educación.

Estas categorías de análisis propuestas inicialmente se han refinado y reestructurado en diversas propuestas teóricas (Ponte & Chapman, 2006; Schoenfeld & Kilpatrick, 2008; Posadas & Godino, 2017), presentando ciertas diferencias entre ellas, pero compartiendo siempre la intención de propiciar la práctica reflexiva del profesor, buscando el desarrollo y consolidación de sus competencias de enseñanza.

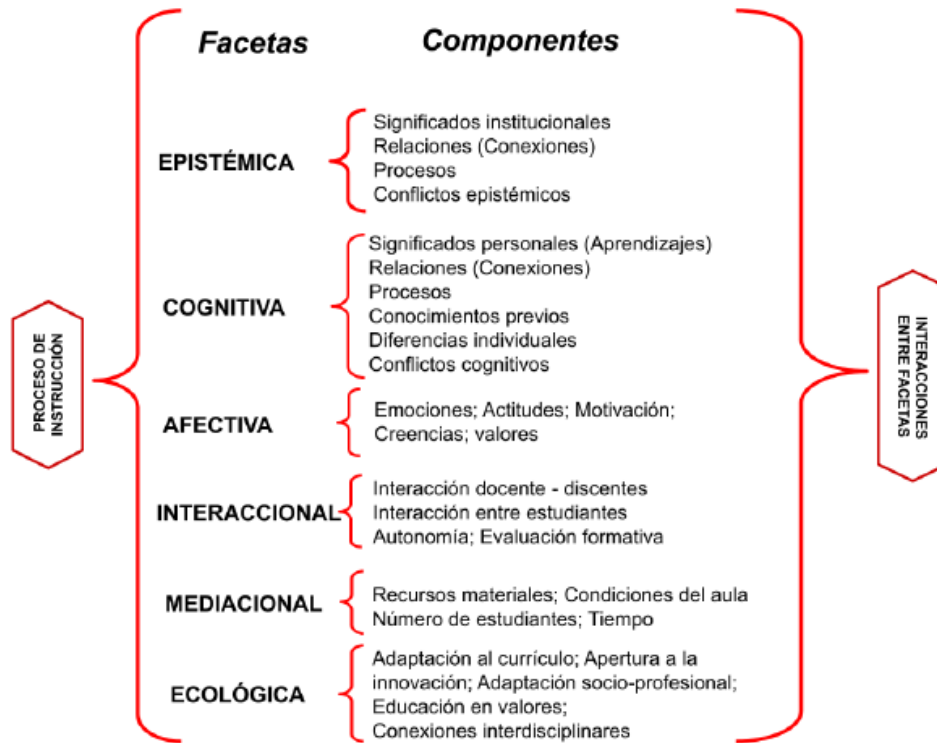
Para este trabajo, a partir del Enfoque Ontosemiótico de las Matemáticas (Godino, 2012), se retoma el concepto de idoneidad didáctica, que se refiere al grado en que un proceso de enseñanza de las matemáticas se clasifica como adecuado y está integrado por seis indicadores articulados (Godino et al., 2021):

- Epistémico: se investiga el propio contenido matemático.
- Cognitivo: se analiza cómo lo estudiantes aprenden, razonan y entienden las matemáticas.
- Afectivo: se centra en los aspectos afectivos, emocionales y actitudinales de los estudiantes.
- Interaccional: se analizan los roles del profesor y los estudiantes en la gestión de las tareas.
- Mediacional: se analizan los recursos (tecnológicos, materiales y temporales) apropiados.
- Ecológico: se centra en las relaciones del contenido matemático con otras disciplinas, así como en los factores curriculares. (p. 8)

Algunos de los componentes de cada indicador se presentan en la Figura 1.

Figura 1

Facetas y componentes del proceso instruccional que pueden ser focos de la investigación



Nota: Tomado de Godino et al. (2021).

Método

El paradigma de investigación utilizado es de corte cualitativo. Sandín Esteban (2003) define este tipo de investigación como:

una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos. (p. 123)

Esta definición tiene completa correspondencia con la intención del estudio. Además se adopta el método de estudio de casos, utilizado para indagar y comprender la realidad educativa de una forma detallada (Bisquerra, 2009).

Los participantes del estudio fueron dieciséis estudiantes pertenecientes a un grupo de sexto semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango (ByCENED). De las dieciséis personas, once son del sexo femenino y cinco del masculino. Las edades tienen un rango de 20 a 24 años; la totalidad estuvo de acuerdo con el uso de los datos para su posterior publicación.

Durante el tránsito de su formación docente los estudiantes han cursado distintas asignaturas organizadas en cuatro trayectos formativos, que son Bases teóricas metodológicas para la enseñanza, Formación para la enseñanza y el aprendizaje, Práctica profesional y Optativos.

La asignatura referente al trayecto de la Práctica profesional correspondiente a sexto semestre se llama Proyectos de intervención docente. En el programa de la asignatura (SEP, 2018) se establece que los estudiantes deben tener dos jornadas de práctica profesional, de diez días cada una. Estas jornadas son periodos del semestre en los cuales los futuros docentes asisten a escuelas secundarias para llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos reales, haciéndose cargo de algunos grupos de distintos grados bajo la observación y acompañamiento del profesor responsable.

La técnica de investigación utilizada para la toma de datos fue la observación no participante, la cual consistió en la realización de dieciséis observaciones de clase, una por cada integrante del grupo, cuidando no intervenir en absoluto, tratando de mantener un perfil bajo al ingresar a las aulas y ubicarse en la parte trasera del salón. El tiempo de observación dependió de la duración de los módulos en cada institución.

Esto fue posible ya que uno de los autores de este artículo era el responsable de la asignatura Proyectos de intervención docente del semestre febrero-julio del 2022 y entre sus responsabilidades estaba el acompañamiento de los futuros docentes durante las jornadas de práctica.

Durante las dieciséis observaciones se procuró recabar la mayor cantidad de información posible mediante una bitácora de trabajo. En ella se redactó a modo de prosa la descripción de los sucesos más relevantes de cada sesión de clase, las principales dificultades y fortalezas detectadas y algunas recomendaciones para el practicante. Lo anterior con base en la perspectiva del observador y manteniendo en mente los indicadores de idoneidad didáctica propuestos por Godino et al. (2021) pero sin reducirse a ellos.

Luego se transcribió toda la información recaba a formato digital, para posteriormente realizar su tratamiento mediante el software Atlas.ti 9. Esto con la intención de detectar códigos y posteriormente categorías inductivas respecto al tipo de dificultades presentadas por los practicantes. A continuación se describen los resultados obtenidos de este análisis.

Resultados

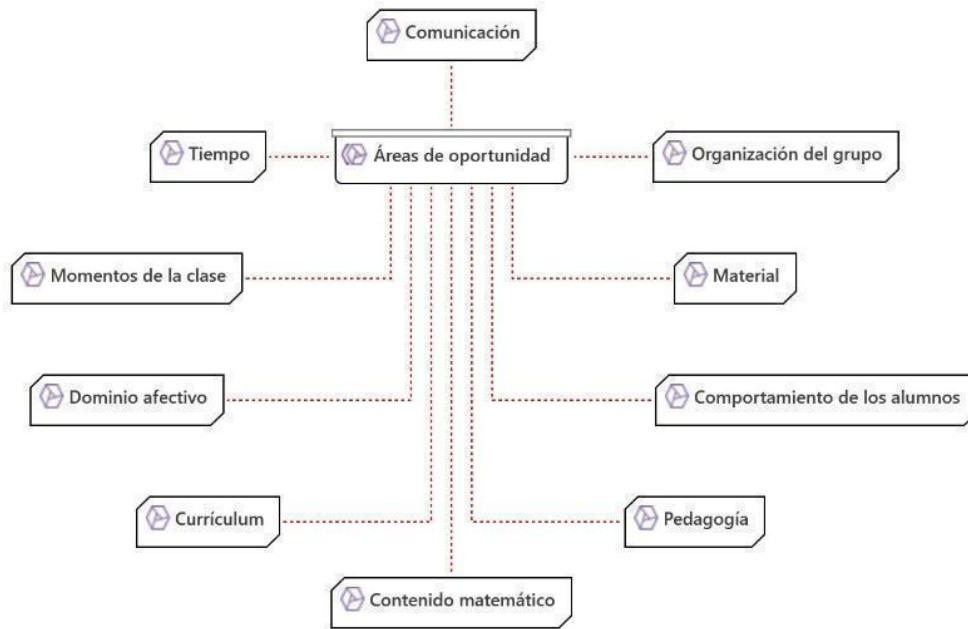
El primer paso para llevar a cabo el tratamiento de los datos en bruto consistió en realizar una lectura reflexiva y a su vez asignar progresivamente códigos a las observaciones, correspondientes a las distintas áreas de oportunidad y fortalezas presentadas por los estudiantes durante su jornada de prácticas.

A partir de este proceso se obtuvieron un total de 71 códigos, 53 correspondientes a áreas de oportunidad y 18 a fortalezas. Para los objetivos del estudio la atención se enfocó en las áreas de oportunidad.

Luego de la definición de los códigos, la mayoría de ellos identificados de forma reiterada, se hizo un agrupamiento por categorías, obteniendo 10 de ellas (Ver Figura 2). Cada categoría está integrada por un número distinto de códigos.

Figura 2

Categorías de áreas de oportunidad de un grupo de futuros docentes de matemáticas

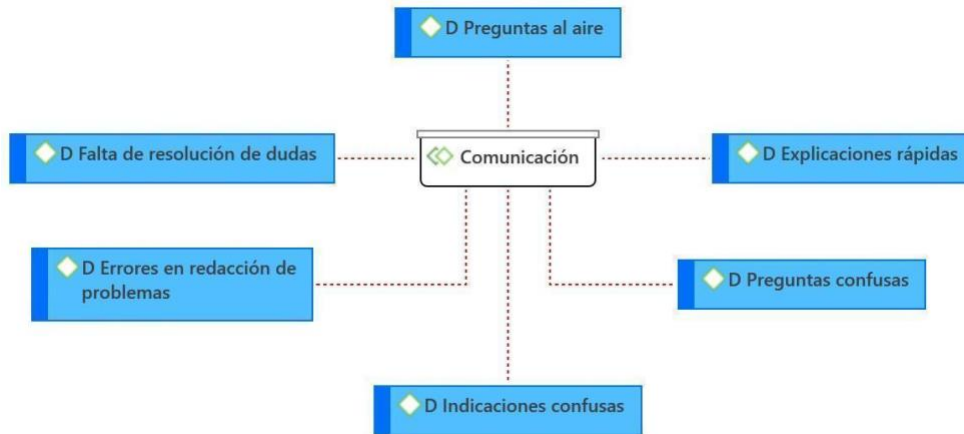


A continuación se describen las generalidades de cada una de ellas agregando algunos ejemplos puntuales sobre lo ocurrido durante las sesiones de clase.

La primera categoría de las áreas de oportunidad fue denominada Comunicación. En ésta se agrupan la diversidad de códigos que tienen que ver con la transmisión de información de manera oral o escrita del docente hacia los estudiantes, a continuación se presenta un esquema con los códigos que la integran (Ver Figura 3).

Figura 3

Códigos de la categoría Comunicación



Los códigos que más se repitieron en esta categoría fueron Explicaciones rápidas e Indicaciones confusas, teniendo una frecuencia de cuatro y ocho respectivamente, eso quiere decir que la recomendación de mejorar la enunciación de indicaciones se hizo ocho veces a lo largo de las dieciséis observaciones. Por lo tanto, se identifica como necesario trabajar con los futuros docentes estos aspectos para mejorar la comunicación con sus estudiantes, prestando especial atención en la redacción de consignas e instrucciones claras y precisas.

Un área de oportunidad más detectada con regularidad fue la imposibilidad que tenían los practicantes de identificar si todos los presentes habían comprendido las actividades realizadas y los conceptos matemáticos implicados, ya que solían comprobarlo lanzando preguntas al aire que eran respondidas, una y otra vez, por los mismos alumnos. Por lo tanto, la recomendación es el planteamiento de preguntas a alumnos específicos, procurando la participación de la totalidad de los integrantes del grupo.

La siguiente categoría es la de Organización del grupo, que está integrada por tres códigos (Ver Figura 4), siendo el Armado de equipos desequilibrados el asignado con mayor frecuencia, apareciendo cinco veces en la codificación realizada. Esto quiere decir que los practicantes, al llevar cierta actividad planeada para realizarla en equipos, solicitaban a los alumnos que se organizaran por su cuenta, obteniendo grupos desequilibrados.

Figura 4

Códigos de la categoría Organización del grupo

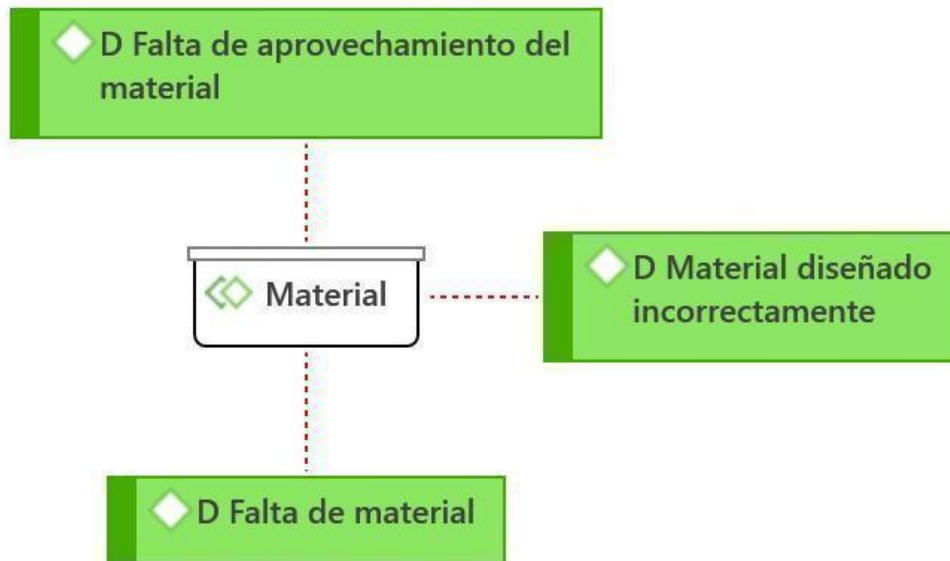


Por lo tanto, la recomendación para los futuros docentes es tomar la responsabilidad de la conformación de los equipos, cuidando que exista un equilibrio en los perfiles que los integran y así propiciando el apoyo de los alumnos de menor desempeño por parte de los más competentes.

Continuamos con la categoría Material, ésta también se compone de tres códigos (Ver Figura 5), siendo el que posee mayor frecuencia Falta de material, repitiéndose cinco veces. Lo cual quiere decir que algunos practicantes están descuidando la elaboración de recursos concretos auxiliares para facilitar la construcción de los procesos y conceptos matemáticos. Por lo tanto, será necesario propiciar la reflexión sobre los beneficios de utilizar este tipo de recursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Figura 5

Códigos de la categoría Material

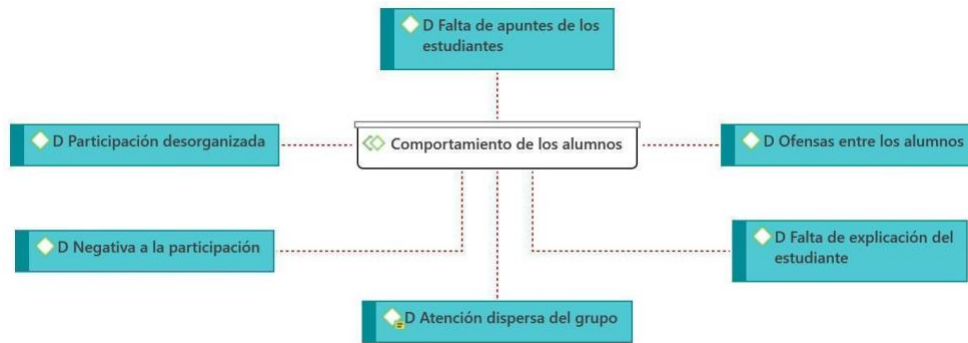


Como es posible observar en el esquema, en algunos casos los practicantes sí se preocuparon por elaborar el material correspondiente, sin embargo, en ocasiones no le sacaron el provecho suficiente o el diseño fue el incorrecto.

La siguiente categoría es la de Comportamiento de los alumnos, ésta hace referencia a la disciplina propiciada por los practicantes dentro de las aulas (Ver Figura 6). Está compuesta por seis códigos, siendo Atención dispersa del grupo el que posee mayor frecuencia, con ocho apariciones. Este es uno de los códigos mas frecuentes de los 53 identificados, correspondientes a áreas de oportunidad. Por lo tanto, es necesario propiciar que el practicante reflexione sobre las posibles causas de este problema.

Figura 6

Códigos de la categoría Comportamiento de los alumnos



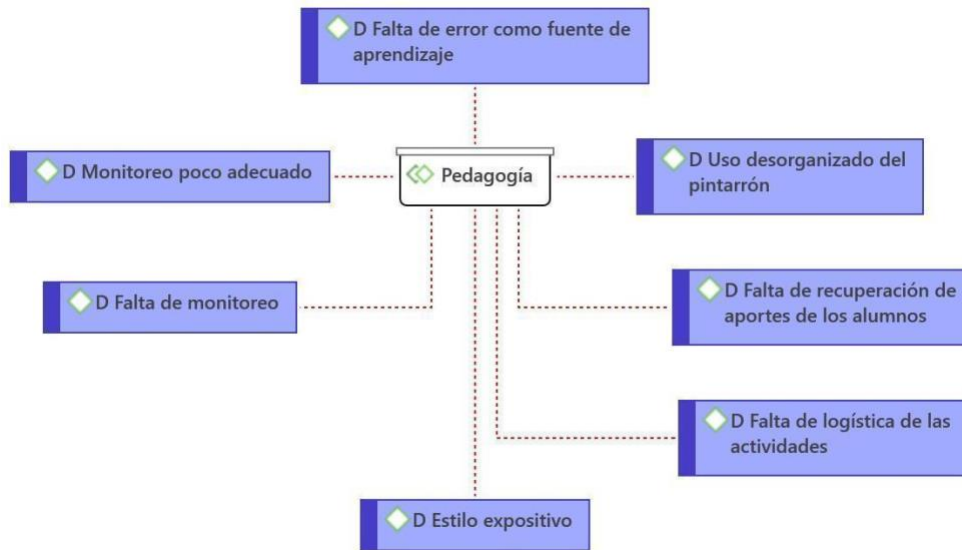
Llama la atención que un código más que se asignó con alta frecuencia en esta categoría fue el de Ofensas entre los alumnos. Durante las observaciones fue posible detectar la falta de elementos para reaccionar a este tipo de situaciones por parte de los practicantes; regularmente optaban por ignorar los insultos, seguramente para no conflictuarse y poder continuar con las actividades programadas para la clase.

Es necesario reiterar a los futuros profesores de matemáticas que entre sus responsabilidades está el generar en los estudiantes valores como el respeto y la tolerancia.

La siguiente categoría se denomina Pedagogía y es la que se encuentra en segundo lugar por el número de códigos que integra, que son siete, en seguida se muestra el esquema que la representa (Ver Figura 7).

Figura 7

Códigos de la categoría Pedagogía



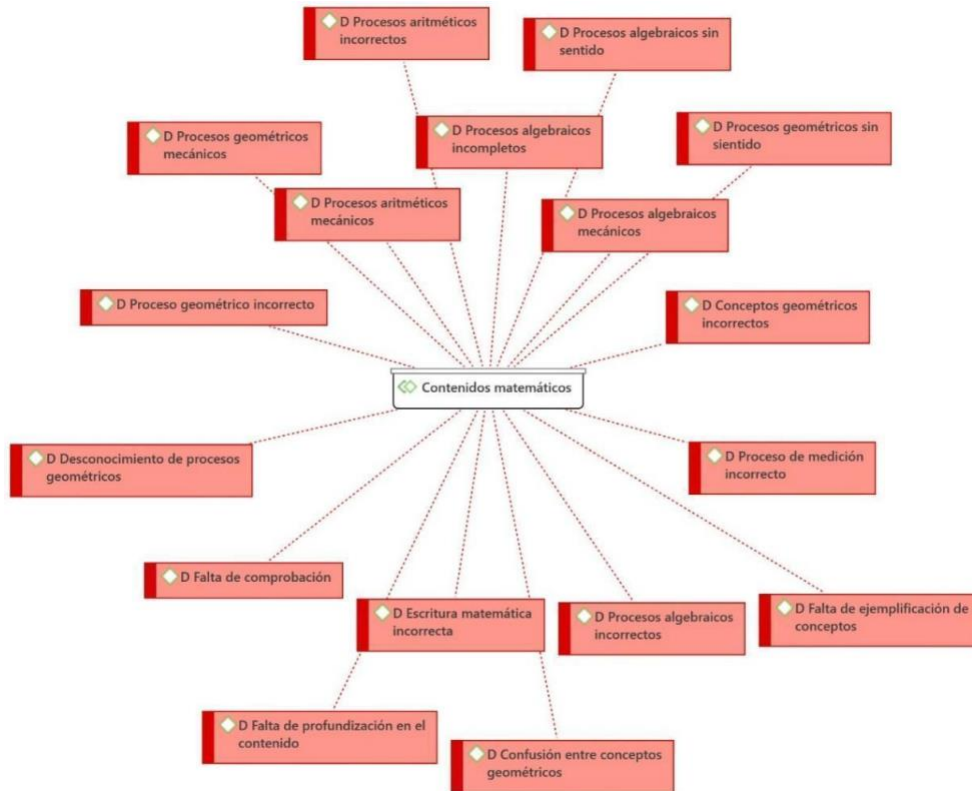
En esta categoría se encuentra el código que aparece con mayor frecuencia en el estudio, que corresponde a Estilo expositivo, con doce apariciones. Esto llama la atención, ya que la mayoría de los practicantes, en algún momento, caen en el error de adoptar la función de meros transmisores de información, permaneciendo frente al salón explicando el contenido matemático y quitando la posibilidad de que los alumnos sean quienes construyan sus propias competencias.

Este estilo expositivo implica el estar frente al salón todo el tiempo, por lo tanto, genera la aparición de un código más, que es Falta de monitoreo, perteneciente a esta misma categoría.

La siguiente categoría es Contenido matemático, siendo la que posee un mayor número de códigos, con 17 de ellos (Ver Figura 8).

Figura 8

Códigos de la categoría Contenido matemático



Resulta evidente que para los practicantes el dominio del contenido matemático es una gran área de oportunidad. La categoría contiene códigos relacionados con deficiencias de distinta índole en áreas de las matemáticas como la aritmética, álgebra y geometría. Es sumamente necesario buscar acciones remediales para solventar este problema de corte epistemológico.

La siguiente categoría es la de Currículo y tiene la peculiaridad de estar compuesta por un solo código (Ver Figura 9).

Figura 9

Códigos de la categoría Currículum

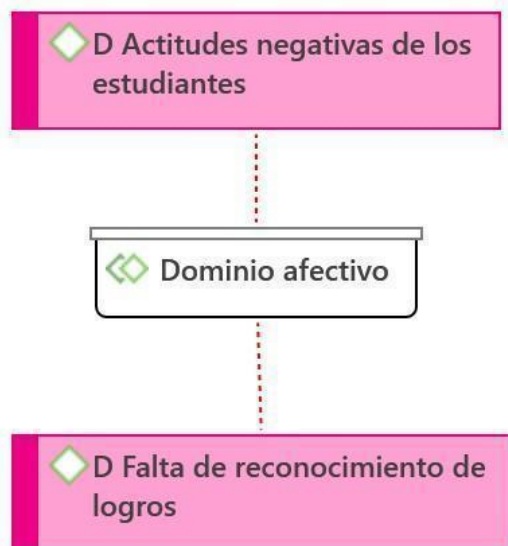


El código es Actividad fuera del enfoque, y se refiere a que los practicantes no trabajan con base en la resolución de problemas, indicado en los planes y programas de estudio vigentes. Se decidió integrar el código a una categoría más general por que se reconoce que no es lo único que implica el currículum, sin embargo, esos otros aspectos son difíciles de observar en la práctica, como el conocimiento de organizadores curriculares, entre otros.

La siguiente categoría es Dominio afectivo, con dos códigos (Ver Figura 10).

Figura 10

Códigos de la categoría Dominio afectivo

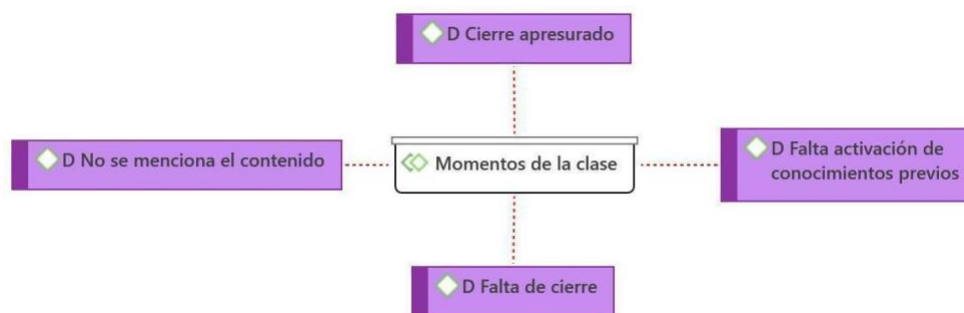


En esta categoría se incluyen aspectos actitudinales y motivacionales implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Dos situaciones presentadas con recurrencia en las aulas fueron la muestra de malas actitudes para el aprendizaje por parte de los estudiantes, por ejemplo al manifestar inconformidad de forma irrespetuosa al recibir una indicación por parte del docente en formación, y la falta de reconocimiento de los logros obtenidos por los alumnos.

Luego tenemos la categoría Momentos de la clase, compuesta por cuatro códigos (Ver Figura 11), siendo el más frecuente Falta de cierre, problema recurrente en la mayoría de los practicantes, ya que suelen utilizar los últimos momentos de la clase para plantear tarea en lugar de hacer una recapitulación de los conceptos construidos.

Figura 11

Códigos de la categoría Momentos de la clase

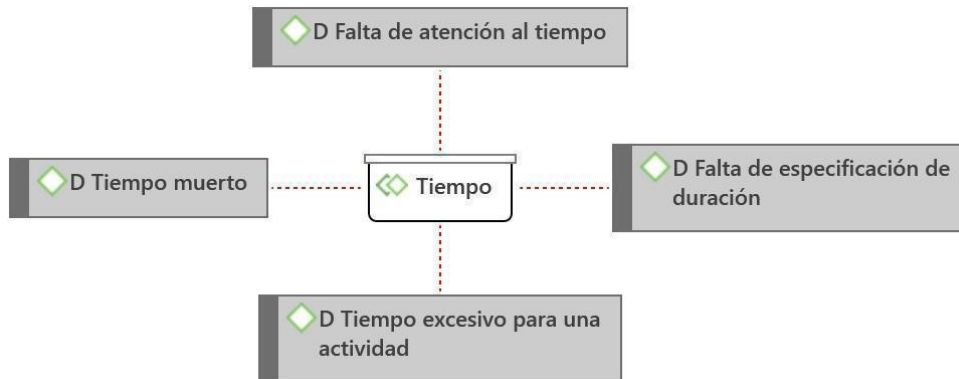


Una situación más, presentada con recurrencia, es la falta de una activación adecuada de conocimientos, ya que hubo clases en las que algunos de los futuros docentes omitieron este momento e iniciaron directamente con el desarrollo del contenido.

Y por último se presenta la categoría Tiempo, integrada por cuatro códigos (Ver Figura 12).

Figura 12

Códigos de la categoría Tiempo



En ésta, el código más frecuente es el de Falta de atención al tiempo; algunos de los practicantes pierden la noción del tiempo y no concluyen las actividades adecuadamente.

Conclusiones

Los hallazgos de la investigación corresponden con el logro del objetivo señalado en un inicio, que es la identificación y caracterización de las principales áreas de oportunidad presentadas por un grupo de futuros docentes de matemáticas.

La categoría compuesta por un mayor número de códigos es la de Contenidos matemáticos y dentro de ella el código Falta de profundización en el contenido fue el que tuvo mayor frecuencia. Por lo tanto, se define como prioritario realizar acciones remediales para solventar las dificultades de los practicantes, posiblemente con la impartición de cursos y talleres correspondientes a las áreas identificadas como problemáticas; con la codificación se identificaron procesos aritméticos, geométricos y algebraicos incorrectos o mecanizados, por lo tanto, la capacitación podría diseñarse teniendo esto en cuenta.

Una categoría más compuesta por un número alto de códigos respecto a las demás es la de Pedagogía, siendo el código Estilo expositivo el de mayor presencia. Como ya se mencionó en los resultados, fue posible detectar un protagonismo excesivo por parte de algunos practicantes, impidiendo la generación de procesos personales de construcción de los contenidos matemáticos por parte de los alumnos.

Al realizar una contrastación con la propuesta de Godino et al. (2021) sobre los indicadores de idoneidad didáctica es posible identificar cierta compatibilidad e incluso se podría tratar de determinar la correspondencia entre las categorías aquí construidas y los indicadores de la teoría, siendo una posible vía de continuación de este estudio.

Una cuestión que es importante mencionar es que varias de las implicaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje no se pueden caracterizar únicamente con la observación de las clases, por ejemplo, lo correspondiente al proceso de la planeación didáctica o la evaluación; para esto sería necesario implementar otros mecanismos de investigación y obtención y tratamiento de información. Cuestión que también puede ser retomado en trabajos posteriores.

Los resultados obtenidos son valiosos para los autores de este trabajo ya que permiten encausar las líneas de acción a seguir para el logro de la consolidación del perfil profesional de los docentes en formación. Se espera que el documento sea de utilidad para otros docentes encargados de la formación de futuros profesores de matemáticas.

Referencias

- Araya, D. & Morales, Y. (2020) Futuros profesores de Matemáticas de secundaria: capacidad de análisis de prácticas docentes. *Revista chilena de educación matemática*, 12(3), 109-117.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Font, V. & Godino, J. (2011). Inicio a la investigación en la enseñanza de las matemáticas en secundaria y bachillerato, en J. M. Goñi (Ed.), *Matemáticas: Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 9-55). Graó.
- Godino, J., Batanero, C., Burgos, M. & Gea, M. (2021). Una perspectiva ontosemiótica de los problemas y métodos de investigación en educación matemática. *Revermop*, (3), 1-30.
- Godino, J. (2012). Origen y aportaciones de la perspectiva ontosemiótica de investigación en didáctica de la matemática. En A. Estepa, Á. Contreras, J. Deulofeu, M. Penalva, F. García, & L. Ordóñez (Eds.). *Investigación en Educación Matemática XVI* (pp. 49-68). SEIEM. <http://funes.uniandes.edu.co/11194/2/Godino2012Origen.pdf>

- Godino, J. (2009) Categorías de Análisis de los conocimientos del Profesor de Matemáticas. *Unión Revista Iberoamericana de educación matemática*, (20), 13-31.
- Ponte, J. & Chapman, O. (2006). Mathematics teachers' knowledge and practice. En A. Gutierrez & P. Boero (Eds.). *Handbook of Research of the Psychology of Mathematics Education: Past, Present and Future* (pp. 461-494). Brill.
- Posadas, P. & Godino, J. (2017). Reflexión sobre la práctica docente como estrategia formativa para desarrollar el conocimiento didáctico-matemático. *Didacticae*, (1), 77-96. <https://doi.org/10.1344/did.2017.1.77-96>.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. McGrawHill.
- Schoenfeld, A. & Kilpatrick, J. (2008). Towards a theory of proficiency in teaching mathematics. En D. Tirosh & T. Wood (eds.), *Tools and Processes in Mathematics Teacher Education* (pp. 321-354). Brill.
- SEP (2021). *Proyectos de intervención docente*.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

Capítulo 2

Las Representaciones Sociales de los docentes noveles respecto a su inserción laboral

Violeta Gallegos Ruiz
Centro de Actualización del Magisterio

Resumen

Los docentes noveles experimentan una serie de problemáticas durante su proceso de inserción laboral, las cuales, no han sido investigadas en el contexto del Sector Educativo N° 1 de la ciudad de Victoria de Durango, y la realización de esta investigación con un enfoque cualitativo, con el método del estudio de casos múltiple, cuya técnica es la entrevista, utilizando la Teoría de las Representaciones Sociales como lente teórico, arrojará información que dará pautas para diseñar una modificación a la Tutoría que se imparte a los docentes noveles por parte de la SEP, para contribuir a la solución de esta problemática, ya que no se sabe con certeza si la forma en que se ha implementado la mencionada tutoría, es eficiente y eficaz.

Palabras clave: Adaptación escolar, profesión docente, representación social

Introducción

El punto de partida en este ejercicio de indagación comienza con el cuestionamiento de mi realidad inmediata, ya que como Asesor Técnico Pedagógico me percaté de que existe una situación problemática en relación con el desempeño de los docentes noveles.

De acuerdo con Sánchez Puentes (1993), realicé el proceso de problematización con los pasos de la “Canasta de procedimientos para problematizar”.

Para describir la situación problemática:

No obstante, uno de los problemas que el docente enfrenta, desde su formación inicial, es la vinculación de la práctica y las disciplinas epistemológicas, que le permitirían construir y orientar su práctica desde una postura determinada y no convertirse en un simple ejecutor de programas curriculares educativos. (Salazar y Tobón, 2018)

Atendiendo a esta problemática se han hecho estudios en los cuales diversos autores le denominan “choque de realidad” debido al fuerte impacto que produce en el docente novel el inicio de su vida laboral causado por el contraste de las expectativas con la realidad por demás compleja, que encuentra en la comunidad escolar.

Cuando el docente novel se enfrenta a sus primeras experiencias laborales se da cuenta de las limitaciones de su formación inicial para enfrentar la complejidad de la enseñanza, situaciones problemáticas imprevistas muy particulares que requieren de una intervención emergente, pero a la vez creativa y congruente con la naturaleza de las situaciones curriculares que configuran el proceso de enseñanza y aprendizaje (Amaro, 2019).

El ingreso de los docentes noveles al sistema educativo adolece de un proceso de acompañamiento poco sistemático; lo cual favorece en ellos la generación de representaciones sociales limitantes en torno a su proceso de inserción profesional.

El planteamiento del problema, ubicado en el Sector Educativo N°1 de primaria de la ciudad de Durango, cuenta con varias décadas desde que se ha hecho notar, hasta la actualidad, se concreta en la interrogante: *¿Qué factores contribuyen para lograr un tránsito exitoso por la etapa de la inserción profesional del docente, partiendo de la identificación de las representaciones sociales que los docentes noveles ostentan en torno a dicha inserción?*

Con esta investigación intento facilitar la comprensión de las representaciones sociales que construyen los docentes noveles durante su proceso de inserción laboral, con miras a encontrar una modificación innovadora que proporcione mejoras a la estrategia de profesionalización de las tutorías que reciben de los tutores, para que al aplicarla contribuya a la solución del problema.

Objetivo

Coadyuvar a la mejora de la práctica profesional de los docentes noveles a través de una contribución al personal docente con funciones de Tutoría, consistente en una adecuación a la Estrategia de profesionalización de Tutoría, conforme a las necesidades profesionales de los mismos, manifiestas en las representaciones sociales que de su proceso de inserción tienen.

Método

El alcance epistemológico de esta investigación se inscribe en el paradigma cualitativo, interpretativo, mediante un estudio de casos múltiples, en la modalidad analítica; su grado de

concreción se encuentra en el nivel micro-social; el cuestionamiento se hace apoyado en la Teoría de las Representaciones Sociales, y la temática se refiere a los docentes noveles.

La investigación cualitativa se da en un escenario natural; para obtener los datos realizan entrevistas y otros; es emergente, dado que se pueden modificar las preguntas de investigación; sobre la marcha se va mejorando el método de acuerdo a lo que el investigador quiere conocer; puede utilizar una o más estrategias de indagación; se basa en los procesos inductivos y deductivos, utilizando un razonamiento complejo multifacético; en ella, el investigador reconoce sus prejuicios, valores e intereses, además tiene una visión amplia, panorámica y muy documentada; es un tipo de investigación interpretativa (Creswell, 2003).

En el presente trabajo se dará énfasis en las representaciones sociales, lo cual hace la diferencia; aporta un toque de innovación sobre otras investigaciones realizadas.

Las representaciones sociales pueden ser definidas como “sistemas de opiniones, de conocimientos y de creencias” propias de una cultura, una categoría o un grupo social y relativas a objetos del contexto social (Rateau y Lo Monaco, 2013).

De acuerdo con Stake (1998), el método de estudio de caso se lleva a cabo con la finalidad de comprender una situación en particular, que conlleva un interés importante; es una oportunidad para ver lo que otros no han visto. Por lo tanto, este es un estudio de casos múltiples e instrumental.

Son ocho los participantes; siete están adscritos al Sector Educativo N°1; todos cuentan con una experiencia profesional de uno a cinco años de servicio. Son cinco mujeres y tres hombres; todos menores de 30 años.

El tópico de interés es: Las representaciones sociales que construyen los docentes noveles sobre su proceso de inserción profesional.

En la búsqueda de las técnicas adecuadas de recolección de información empírica para realizar la presente investigación, “no existe una forma de investigar mediante el estudio de caso que sea la correcta” (Simons, 2011. P. 25); elegí la entrevista semiestructurada, ya que es la que

mejor se ajusta al tiempo del que dispongo, a las habilidades con las que cuento y a la disposición de los participantes. Esta es un encuentro entre personas, que toma en cuenta sus emociones y sentimientos (Tonon, 2008).

La información que pretendo recolectar se refiere a la experiencia vivida por los docentes noveles respecto a su adaptación a la cultura laboral de la escuela, tales como los rituales que en ella se acostumbran; las prácticas cotidianas; la convivencia con sus compañeros de trabajo y estudiantes; la integración a grupos que existen en la comunidad escolar; el adoctrinamiento ideológico, político y administrativo de los docentes con más antigüedad sobre cómo deberían comportarse; el acompañamiento, orientación y guía por parte de directivos, supervisores, apoyos técnicos y tutores; las exigencias de enseñanza; comprensión del enfoque curricular; la planificación didáctica; desarrollo de las clases, disciplina y comportamiento de los estudiantes en las aulas; la evaluación y rendición de cuentas; la actualización y formación permanente sobre la función del currículum en la formación escolar; nuevas perspectivas de aprendizaje durante su proceso de inserción laboral.

“El investigador debe justificar la elección del método y los instrumentos que considere más adecuados para llevar a cabo la investigación” (Pérez, 2004, p.45).

El instrumento es un guion de entrevista en el que se indican los temas que se pretende abordar; sin embargo, se tiene la flexibilidad de agregar las preguntas que en el desarrollo de la entrevista sean pertinentes para obtener la información que se busca. La estructura abarcó los temas prefigurados de acuerdo a las dimensiones de la teoría de las representaciones sociales: la actitud, la información y el campo de representación:

1. El proceso de contratación por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP).
2. La llegada, contextualización y socialización en su primera escuela o centro de trabajo.
3. Su preparación profesional.
4. Las tutorías recibidas.

5. Vivencias que por su carácter le hayan impactado en todo el proceso de inserción laboral.

Preparé preguntas abiertas, de experiencia o conducta, de opinión o valores, de sentimiento, de conocimiento, sensoriales y demográficas o de antecedentes (Mayan, 2001 p. 17):

1. Cuénteme sobre el proceso de solicitar el ingreso a la Secretaría de Educación Pública.
2. ¿Qué piensa acerca de los requisitos para la obtención de una plaza docente?
3. ¿Qué emociones experimentó durante el proceso de obtención de su plaza?
4. ¿Cuáles eran sus intenciones y expectativas al llegar a su primer centro de trabajo?
5. ¿Qué acciones realizó para dar seguimiento a su proceso de socialización y contextualización en su primer centro de trabajo?
6. ¿Cuál es su opinión respecto a las responsabilidades que se encomiendan a los docentes noveles?
7. ¿Cuáles eran las diferencias entre sus expectativas y la realidad respecto a las prácticas cotidianas y cultura escolar de sus compañeros docentes y directivos?
8. ¿Las intervenciones didácticas que llevó a la práctica le resultaron eficaces o ineficaces de acuerdo con el objetivo que se planteó? ¿A qué se debió ese resultado?
9. ¿La disciplina en su grupo fue fácil o difícil de gestionar? ¿Cuáles estrategias o técnicas aplicó en sus intervenciones para lograr la buena conducta y el interés de sus estudiantes?
10. ¿Qué resultados obtuvo de las intervenciones pedagógicas que ponía en práctica?
11. ¿Cuál era la visión de la realidad sobre el trabajo pedagógico y didáctico que expresaban sus compañeros docentes y directivos en su primer centro de trabajo?

12. ¿Había o no grupos sociales en el colectivo docente y la comunidad escolar en la que inició su vida laboral?
13. Cuénteme cómo fue su experiencia respecto a la tutoría que recibió.
14. ¿Cuál situación vivida por usted es la que define su inserción laboral?
15. ¿De qué manera puede describir las vivencias de los docentes noveles en general el proceso de iniciar su trabajo como docente?

Antes de la entrevista proporcioné una carta explicando el objetivo y la mecánica de la entrevista, garantizando el anonimato y el uso de la información solo con su autorización; si está de acuerdo puede firmarla.

Cada entrevista fue grabada en un dispositivo electrónico. Se realizó un segundo encuentro con los participantes para indagar sobre temas específicos que eran importante profundizar; para ello se formularon nuevas preguntas que respondieran a la evolución de las preguntas originales. De acuerdo a las posibilidades, se programó un tercer encuentro para indagar de manera más amplia en temas que eran importantes.

Para dar validez y confiabilidad al instrumento se busca que los resultados reflejen una imagen clara y completa que represente la situación estudiada (Martínez Miguelez, 2006, citado en Borjas García, 2020). La certeza de que se lleva a cabo la investigación con la rigurosidad necesaria es de suma importancia pues le otorga credibilidad, de tal manera que los lectores de la misma puedan tomar en cuenta las conclusiones o hallazgos que se desprendan de ella.

El proceso de verificación en el caso de la validez interna consiste en vigilar que las conclusiones surjan de los datos, mientras que para la validez externa se debe hacer una densa descripción, con información clara y detallada de la situación (Mayan, 2001), de tal manera que los lectores sean capaces de transferir los hallazgos de la investigación a otros escenarios, a contextos ajenos a la situación del estudio.

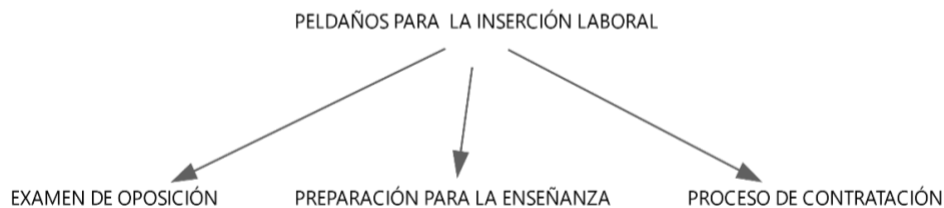
Resultados

Para el análisis de toda la información recopilada a través de las entrevistas utilicé el software MAXQDA, el cual me ayudó a reunir los fragmentos de entrevista relacionados con el mismo tema agrupándolos por medio de códigos. Después elaboré codificaciones de segundo ciclo, y códigos de patrón, los cuales engloban los códigos de una manera más general; enseguida seleccioné las categorías pertinentes de acuerdo con la información que da respuesta a las preguntas de investigación, teniendo que unir dos códigos de patrón para ordenar de una mejor manera la información.

Las metacategorías son: Peldaños para la inserción laboral; el contexto escolar y su influencia en el proceso de adaptación; emociones y sentimientos; responsabilidades profesionales; y la tutoría.

Figura 1

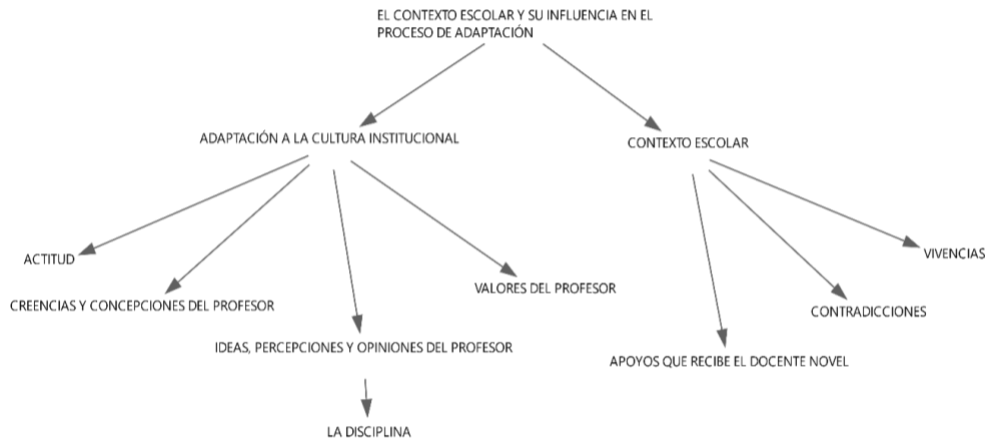
Peldaños para la inserción laboral.



Los docentes llegan a su primer centro de trabajo con lagunas de conocimiento, deficiencias en algunos aspectos y están conscientes de ello. De igual manera, Los docentes noveles están conscientes que presentar su examen de oposición asegura la transparencia en la asignación de plazas, y realizan un gran esfuerzo en su preparación con el objetivo de quedar en los primeros lugares de la lista de prelación. Finalmente, realizan el proceso de contratación, lo cual les demanda otro esfuerzo.

Figura 2

El contexto escolar y su influencia en el proceso de adaptación



Los docentes encuentran contradicciones en su contexto que les dificulta su proceso de adaptación a la cultura institucional; las vivencias que relataron demuestran su sentido de compromiso, una actitud positiva y alto valor hacia su profesión; sin embargo, se enfrentan con grandes complicaciones en la gestión de la disciplina, y en la implementación de diversas estrategias didácticas, reconocen un área de oportunidad en este aspecto.

En sus ideas, percepciones y opiniones se advierten diferencias respecto a las de algunos docentes experimentados, cuya forma de trabajo es tradicionalista. También presentan contrariedades para adaptarse a diferentes costumbres del contexto, en el caso de zonas rurales o indígenas. Se ven en apuros al enfrentarse a la responsabilidad de atender estudiantes con trastornos como TDAH, autismo y otros. Reciben apoyo de algunos compañeros y directivos, pero no es suficiente para resolver las dificultades que enfrentan.

Figura 3

Emociones y sentimientos



Los docentes noveles sienten ansiedad porque no quieren ser enviados a una localidad rural muy alejada, aunque están conscientes de que es un paso que tienen que dar para forjarse como buenos maestros; intentan salir exitosos de los desafíos que se presentan, como puede ser la novateada, cuando les asignan el peor grupo; experimentan miedo en la comunicación con los padres de familia, preocupación en la realización de las comisiones y en el cumplimiento del currículum. Sin embargo, se sienten muy entusiasmados al ver resultados positivos de la implementación de sus estrategias didácticas y son reconocidos por ello. El aspecto económico es otro factor motivante para ellos: su pago.

Figura 4

Responsabilidades profesionales

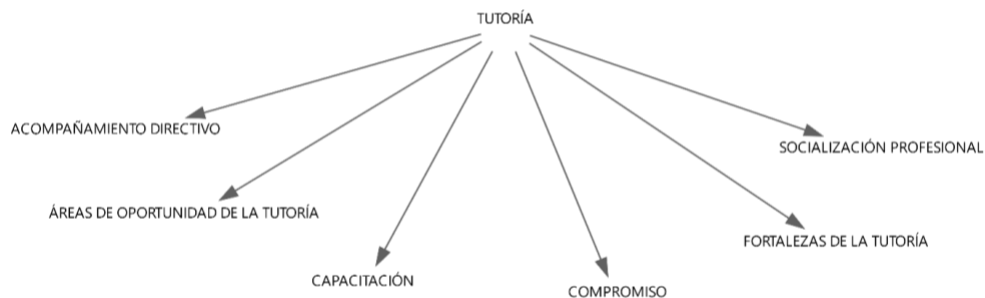


La primera dificultad que reconocen los docentes noveles es la vinculación entre la teoría y la práctica, la realidad es demasiado complicada; realizan una recontextualización de los aprendizajes esperados, pero se requiere experiencia para hacerlo adecuadamente, por lo que, al principio cometen errores; intentan innovar lo que se les facilita más; se le exige cumplir con las comisiones y hasta un poco más que a los compañeros experimentados; la evaluación es una actividad sumamente estresante para ellos, pues su intención es hacerlo de la manera más justa posible; no logran cumplir con el currículum por diversas situaciones a pesar de que se esfuerzan para ello; son propensos a tener roces con los padres de familia, pero lo evitan en la medida de sus posibilidades y antes de terminar el primer año de servicio ya dan muestras de su autonomía docente.

Al insertarse en los establecimientos escolares, los profesores principiantes suelen enfrentarse a numerosas problemáticas de desigual complejidad, algunas derivadas de las naturales relaciones entre profesionales, otras del escaso conocimiento que tienen de la cultura escolar, o de las múltiples tareas a resolver simultáneamente, además de asumir la complejidad de enseñar y lograr aprendizaje en contextos escolares diversos. (Solís, et al. 2016)

Figura 5

La tutoría



La tutoría es una estrategia de profesionalización orientada a fortalecer las competencias del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en el servicio público educativo (SEP-USICAMM, 2021. p.8), implementada por la Secretaría de Educación Pública.

Solamente dos de los participantes expresaron haber tenido una experiencia exitosa con relación a la Tutoría recibida.

La Tutoría se ha llevado a cabo de maneras diversas; algunos docentes no han tenido tutor; otros han tenido pero nunca recibieron asesoría; otros se quejan de que su tutor no les atendió.

Conclusiones

En las representaciones sociales de los docentes noveles se advierte su compromiso y responsabilidad; sin embargo, no es suficiente para dar un resultado satisfactorio de su desempeño, pues son muchas y diversas las dificultades que enfrentan, por lo cual experimentan diversas emociones y sentimientos; además, están conscientes de algunas deficiencias en su formación e inexperiencia.

Para dar solución, se elaborarán modificaciones a la tutoría, dado que no está dando el resultado esperado; en la mayoría de los casos, los docentes noveles no saben cuáles temáticas pueden abordar, por lo que muchas de sus dudas no son aclaradas por sus tutores.

Una tutoría eficiente dará al docente novel el apoyo adecuado para que pueda superar las dificultades que se presentan durante su proceso de inserción laboral.

Referencias

- Amaro Amaro, M. C. (2019). Choque de realidad en la inserción profesional de docentes de primaria en San Luis Potosí. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*.
- Borjas García, J. E. (2020). Validez y confiabilidad en la recolección y análisis de datos bajo un enfoque cualitativo. *Trascender, contabilidad y gestión* 5 (15). <https://doi.org/10.36791/tcg.vOi15.90>.

- Creswell, John W. (2003). *Diseño de investigación. Enfoque cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos* (2° ed.) Universidad de Nebraska, Lincoln.
- Mayan, M. J. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Qual Institute Press.
- Pérez Serrano, G. (2004). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Narcea.
- Rateau, P. & Lo Mónaco, G. (2013). La teoría de las representaciones sociales: orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *Revista CES Psicología*, (6)1, 22-42.
- Salazar Gómez, E., & Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39(53), 17.
- Sánchez Puentes, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos*, (61), 64-78.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Solís Zañartu, M. C., Núñez Vega, C., Vásquez Lara, N, Contreras Valenzuela, I. & Ritterhausen Klaunning, S. (2016). Problemas en la inserción profesional de profesores: necesidad de mentoría. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 201-221.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Tonón de Toscano, G. (2008). *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa*. Universidad Nacional de la Matanza.

Capítulo 3

Actualización y aplicación de herramientas digitales en mi formación docente

Lizbeth Alejandra Hernández Castellanos

Universidad de Guadalajara Preparatoria Regional de Toluquilla

Ana Lilia Estrada Figueroa

Universidad de Guadalajara Preparatoria Regional de Tequila

María del Socorro Álvarez Rada

Universidad de Guadalajara Preparatoria Regional de Toluquilla

Evelia Hernández Regalado

Universidad de Guadalajara Preparatoria Regional de Toluquilla

Gabriela del Carmen Loza Cedeño

Universidad de Guadalajara Preparatoria Número 12

Resumen

Recurrir al uso de herramientas didácticas digitales dentro del acto didáctico, suele ser un reto para el docente que no está familiarizado con recursos que ofrece la Web como apoyo en la impartición de clases. Con la pandemia hubo necesidad de generar cursos no presenciales para abordar los contenidos de manera virtual, ocasionando caos e incertidumbre de cómo llevar a cabo las sesiones, por lo que los docentes recurrieron a cursos de formación docente para enfrentar la modalidad online con los estudiantes, reconociendo sus debilidades y fortalezas en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación; sin embargo, mostraron disposición, la mejor actitud e iniciativa para adaptarse a la nueva manera de enseñar y poder hacer interactiva su clase; con la finalidad de obtener una participación activa de sus estudiantes, hacerla amena y mantener buena comunicación con ellos implementaron desde videos explicando la clase, material de apoyo de diversos tipos para hacer actividades, brindaron mayor accesibilidad para entrega de actividades, generando a su vez, trabajos colaborativos online, ejerciendo así un seguimiento oportuno e impulsando otro ambiente de aprendizaje para desarrollar habilidades y conocimiento en esta modalidad virtual.

Palabras clave: Habilidades, iniciativa, digital

Introducción

Durante la pandemia ocasionada por el virus SARS-CoV-2, los docentes de la Universidad de Guadalajara (UDG), ubicada en la zona metropolitana de la ciudad de Guadalajara, dentro del estado de Jalisco, México, durante el año 2020, al tener que permanecer en aislamiento y no poder continuar sus clases de manera presencial, se vieron en la necesidad de impartir clases de manera virtual; lo cual ocasionó un revuelo entre los docentes, al tener que implementar las Tecnologías de la Información y la Comunicación dentro de su clase, y al no ser un dominio dentro

de su área, provocó una actitud de incertidumbre, teniendo como problemática, carecer de un conocimiento suficiente sobre el manejo de TICs dentro de la didáctica de sus clases.

Aunque el apoyo entre docentes ayudó en esta problemática de desconocimiento, se vieron en la necesidad de tener que alcanzar en sus clases virtuales, mayor efectividad en el logro de aprendizajes, hacerlas más atractivas para sus estudiantes e incrementar en sus alumnos el grado de participación, además de desarrollar las actividades de manera dinámica e innovadora, por lo que se decidió como plantel, poner en marcha la implementación, dentro de las clases virtuales de todas las áreas, de las aplicaciones de Google. Puesto que los estudiantes de la UDG contaban con ese correo institucional vinculado a Google, resultaba con mayor practicidad, así como también por las habilidades que mostraron tener, en cuanto a la navegación y uso de estos recursos.

Con el apoyo de dichas herramientas se manifestaba la posibilidad de tener un espacio de aprendizaje colaborativo, abordando los contenidos y saberes de manera práctica e interactiva, por lo que se esperaba que, en la perspectiva del alumno, al aprender de manera virtual, también generaría un cambio positivo, debido que la metodología del profesor no sería rutinaria, sino todo lo contrario, podría movilizar al grupo de manera que trabajara de diversas maneras dentro de cada sesión.

Durante la pandemia en el año 2020, una de las principales formas de aprender, implementadas por todos los maestros dentro de las actividades en las estrategias de aprendizaje a distancia, se constituyó por el autoaprendizaje, a lo cual, Gurrola Togasi, quien forma parte de la Comunidad de Educadores de la Red Iberoamericana, menciona al respecto: “La pandemia ha puesto de manifiesto la necesidad de desarrollar esta habilidad, los profesores debemos diseñar actividades para el autoaprendizaje que aprovechen el potencial de las TIC” (Gurrola Togasi, 2020), lo cual se volvió una variante muy marcada y necesaria dentro de la educación a distancia.

Para lograr hacer efectiva una clase, es necesario que el docente tome en cuenta diversos elementos, entre ellos, realizar una aproximación al contexto inmediato actual; ser consciente de

que el proceso educativo en el aula -presencial o virtual-, no depende exclusivamente de él; tener claro cuál es la finalidad formativa y cuestionarse cuáles son los medios que le ayudarán a alcanzarla. Por consiguiente, es importante saber con qué recursos cuentan sus alumnos, y poder determinar así, si estas condiciones les permiten trabajar colaborativamente, de manera online y en tiempo real, sin necesidad de trasladarse, rompiendo esas barreras de la distancia; de manera que el contar con una gama amplia de herramientas digitales a implementar en clase, abrirá las posibilidades de poder alcanzar los objetivos propuestos en cada clase y hacerla así, más efectiva.

De antemano, es importante reconocer que cada una de las modalidades, virtual y presencial, cuenta con sus propias ventajas y sus desventajas; una no está sobre la otra. Mendoza Castillo (2020) afirma que hay habilidades que requieren un componente presencial (no imaginamos médicos que diagnostiquen sin haber realizado una inspección cuidadosa del paciente), pero también que hay habilidades que se pueden trabajar a distancia, involucrando al alumno no sólo con su cognición, sino con sus sentidos y sus emociones, y si bien, estas pueden complementarse, la tecnología no desplaza al docente, ya que requieren un proyecto educativo que las integre y el alumno precisa dirección en la construcción de su aprendizaje.

Solemos hablar de la brecha digital como consecuencia del modelo económico que divide a aquellos que pueden acceder al uso de las TICs de quienes no tienen acceso a las mismas. Está claro que, la aplicación de las TICs en el campo de la enseñanza, su simple introducción no mejora el aprendizaje de los estudiantes, y el factor clave se encuentra en el profesor, en sus ideas educativas, estrategias de enseñanza y en su capacidad para explotar el potencial de la tecnología.

Si los profesores continuamos haciendo lo mismo de siempre con el apoyo de las TICs, nada cambiará. La tecnología ofrece oportunidades de aprendizaje como nunca habíamos tenido, abriendo un horizonte infinito de posibilidades, donde los estudiantes, pueden simular un proceso

tan complejo como la fisión nuclear, a través de una aplicación digital; visitar virtualmente museos y acceder a enormes cantidades de información de excelente calidad.

El presente trabajo académico, persiguió lograr con los docentes los objetivos que a continuación se mencionan:

- 1) Intervenir en los contenidos a través del uso de aplicaciones digitales como estrategia didáctica para la impartición del conocimiento.
- 2) Innovar y renovar recursos didácticos para fomentar un aprendizaje significativo en el alumno.
- 3) Generar material didáctico con la finalidad de promover una interacción y participación activa en el estudiante para desarrollar sus habilidades digitales.
- 4) Cambiar la expectativa del profesor para validar contenidos y hacer mejoras, si así se requieren, al trabajar entre pares sobre el área de conocimiento afín.

Las circunstancias de cambiar las clases de presenciales a virtuales, de forma inmediata, sin duda, fue un mundo de profesores en apuros. Aunque si bien, el empleo de una plataforma amigable y que los alumnos tuvieran acceso fácilmente y contar con una alternativa sencilla como Google Classroom, en el que los alumnos podían hacer uso de su cuenta institucional e instalar la aplicación en su celular, en caso de no tener acceso a una computadora o laptop, resultaron un gran apoyo. Lo que se tenía que rescatar fue la presencia de los alumnos de manera virtual, lo cual resultó en una búsqueda de múltiples formas de interactuar con ellos; estar en comunicación y disipar dudas de los trabajos asignados en plataforma.

Método

En busca del logro de los objetivos propuestos, fueron empleadas las siguientes estrategias dentro de la Universidad, las cuales fueron implementadas con dos grupos de segundo semestre de educación media superior; uno del turno matutino y otro del vespertino, participando un total de 80 alumnos, en cuatro clases: Tecnologías, Comprensión y Exposición,

Matemáticas y Química. En el desarrollo de dichas estrategias intervinieron seis docentes con la finalidad de utilizar las TICs como apoyo a sus clases, mediante el uso de herramientas digitales, tanto didácticas como lúdicas, para activar, fomentar y dinamizar la participación de los alumnos en ellas.

Cabe mencionar que, dichas clases apoyadas con el uso de las aplicaciones de Google, tuvieron como principal objetivo, el fomentar el aprendizaje de los estudiantes durante el semestre de estudios, compuesto desde el mes de enero al mes de junio del año 2021.

A continuación, dentro de la Tabla 1, se mencionan tanto las finalidades como las aplicaciones utilizadas en el desarrollo de dichas estrategias.

Tabla 1

Herramientas utilizadas por docentes en educación a distancia.

Objetivos pretendidos	Aplicaciones utilizadas
Generar colaboración entre alumnos mediante los documentos, presentaciones, hojas de cálculo, compartir y demostrar trabajo en conjunto, evidenciando su participación y aportación en el desarrollo de las actividades.	Pizarra de Jamboard
Generar encuestas sobre un tema, recabar información, análisis de los resultados por medio de las estadísticas y realizar los informes solicitados.	Formularios de Google
Generar organizador gráfico, mediante el uso de su correo institucional.	Canva, Genial.ly, Padlet
Grabar y subir sus propios videos explicando el tema, dando ejemplos prácticos evidenciando su aprendizaje, haciéndolos protagonistas y quedara evidencia de la creación de productos de su autoría, llevando lo teórico a lo práctico.	YouTube
Dar seguimiento y avance semanal a las actividades, productos, evidencias de trabajo, etc.	Google Sites

Realizar sesiones virtuales sincrónicas, realizar trabajos en equipo y grabar indicaciones para alumnos que no pudieron acceder a clase virtual.	Meet y Zoom
Organizar juegos interactivos haciendo protagonistas a maestros y estudiantes.	Kahoot y Educaplay
Generar la participación mediante preguntas y realización de trabajos bajo la presión del tiempo, fomentando un entorno creativo y visualmente atractivo en sesiones virtuales de clases.	Classroomscreen

Durante el seguimiento de la aplicación de las herramientas a los dos grupos, se generó y aplicó una encuesta para los participantes; esto, con la finalidad de conocer el impacto de estas, en los discentes beneficiados, la cual se compuso por un total de cinco reactivos con cuatro o seis respuestas de opción múltiple, las cuales se relacionaron con las actividades implementadas, su desarrollo, el tiempo utilizado y el material didáctico empleado durante las clases; a continuación se presentan los reactivos con sus respuestas opcionales.

1.- ¿Qué te parecen las actividades puestas por tu profesor?

- a) Adecuadas para el aprendizaje sobre el tema.
- b) Neutras, es una actividad más.
- c) Sin relación con el tema.
- d) Tiene que ver con el tema, pero resulta aburrido hacerlo.
- e) Me parece una tarea compleja, muy difícil de hacer.

2.- ¿Cómo son las clases con tus profesores?

- a) Siempre hay dinámicas interesantes.
- b) Logra motivarme y permanecer atento a las indicaciones.
- c) A veces parece interesante.
- d) Siempre son iguales, maneja la misma metodología.
- e) Aburridas y pierdo el interés fácilmente.

3.- ¿El tiempo de la sesión virtual es suficiente para tratar el tema?

- a) Sí, muy oportuno.
- b) A veces, porque me quedo con dudas.
- c) No me doy cuenta del tiempo.
- d) Sinceramente no, se requiere más tiempo.

4.- ¿Cómo resulta el material didáctico de apoyo?

- a) Oportuno sobre el tema.
- b) Aceptable.
- c) Prefiero hacer mis propias consultas.
- d) Son demasiado rollo que no los veo.
- e) Me toma mucho tiempo consultarlas, por lo que resultan aburridos.
- f) Me toma mucho tiempo consultarlas, pero resultan interesantes.

5.- ¿El material didáctico puesto como apoyo de consulta, fue diseñado por tu profesor?

- a) Sí, todo lo hace mi profesor o profesora.
- b) No, toma las referencias de otros autores.
- c) A veces son de su autoría y otros no.
- d) Ni siquiera sube recursos de apoyo de consulta.

Resultados

En relación con la aplicación de la encuesta, se realizó de manera aleatoria; contestó un total de 50 estudiantes, 25 discentes de cada uno de los turnos, la cual fue contestada durante alguna de las clases. Los resultados obtenidos en cada uno de los cinco reactivos se muestran en las figuras que se incluyen a continuación.

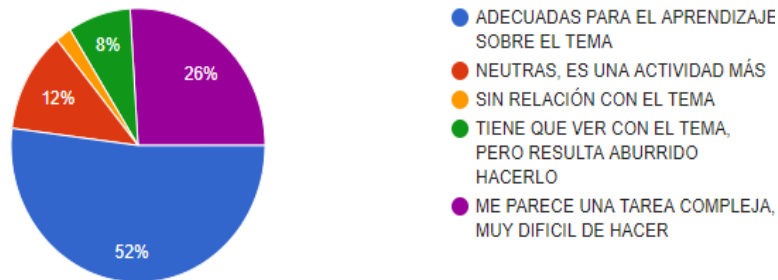
En cuanto a las actividades online, un 52% de los participantes contestó que les parecían adecuadas para el aprendizaje sobre el tema y un 2% mencionó que no tenían relación con el tema, tal como se muestra en la Figura 1.

Figura 1

Actividades online puestas por el profesor

¿QUE TE PARECEN LAS ACTIVIDADES PUESTAS POR TU PROFESOR?

50 respuestas



Con relación a las clases online impartidas por los docentes, un 40% de los participantes contestó que a veces les parecen interesantes; la respuesta con un menor porcentaje, fue, que son aburridas y pierden el interés fácilmente (un 12%), mostrándose así también los demás porcentajes logrados en las otras tres respuestas dentro de la Figura 2.

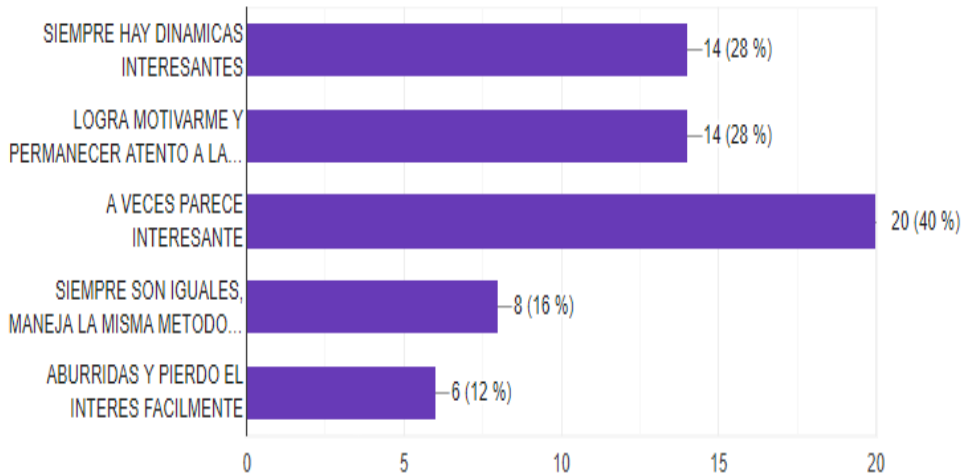
Figura 2

Clases online impartidas por profesores

¿COMO SON LAS CLASES CON TUS PROFESORES?



50 respuestas



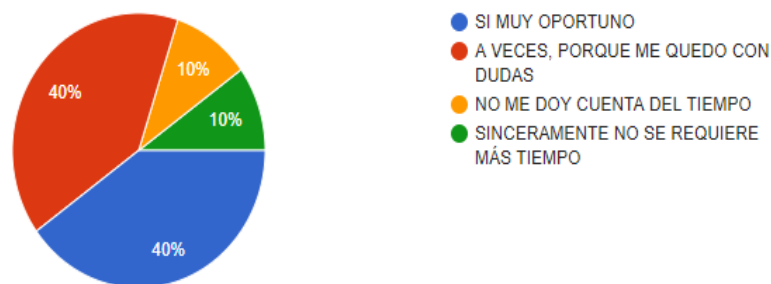
En cuanto al tiempo de duración de las sesiones de clase online, un 40% de los participantes contestó que este era oportuno y en igual porcentaje que había ocasiones en que se quedaban con dudas; como lo refiere la Figura 3.

Figura 3

El tiempo de la sesión

EL TIEMPO DE LA SESIÓN VIRTUAL ES SUFICIENTE PARA TRATAR EL TEMA:

50 respuestas



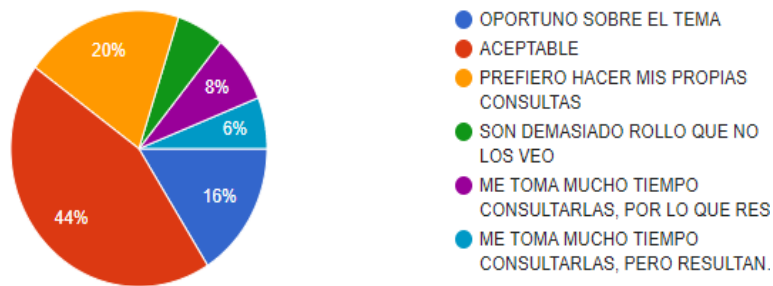
La pregunta vinculada con el material didáctico utilizado por el docente, como apoyo a la clase, en su mayoría (44%), los participantes respondieron que les parecía aceptable, seguida de un 20% que mencionó que preferían hacer sus propias consultas, lo cual se puede interpretar que para ellos, este podría mejorar. El resultado se muestra en la Figura 4.

Figura 4

Material de apoyo

EL MATERIAL DIDÁCTICO DE APOYO, RESULTA

50 respuestas



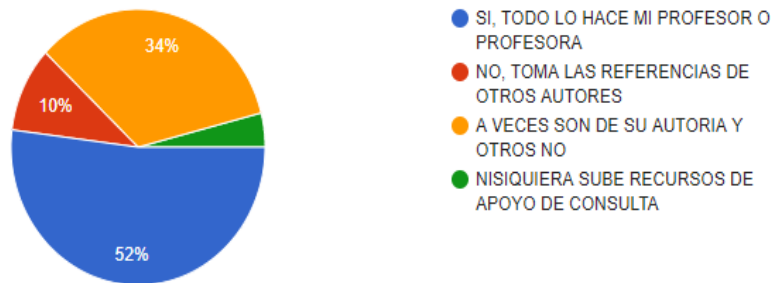
La última pregunta relacionada con el material didáctico como apoyo de consulta, los participantes respondieron en un 52%, que son los docentes quienes diseñan todo el material que se utiliza en la clase online y en un menor porcentaje, relacionado con el 4% del total de los encuestados, mencionó que el docente ni siquiera subía los recursos de apoyo de consulta para la clase, lo cual se puede interpretar como que este aspecto, aún deja pequeños huecos que son necesarios mejorar por los docentes, lo cual es visible en las respuestas mostradas en la Figura 5.

Figura 5

El material didáctico como apoyo de consulta

EL MATERIAL DIDÁCTICO PUESTO COMO APOYO DE CONSULTA, FUE DISEÑADO POR TU PROFESOR:

50 respuestas



De acuerdo con los resultados, se puede afirmar que esta encuesta fue contestada por el 100% de los 50 alumnos tomados aleatoriamente de los 80 seleccionados de los dos grupos que se tomaron como muestra, lo cual se puede interpretar que estaban motivados a participar. El emprender, por parte de los profesores, permite que los alumnos se motiven; promuevan su aprendizaje; permanezcan atentos y aprecien también que los materiales puestos como apoyo, son la mayoría de autoría de sus profesores; que falta aún, mejorar en el tiempo de las sesiones para disipar dudas de los estudiantes; que es necesario erradicar que los alumnos se queden con dudas, invitarlos a participar más y reintegrarse a su grupo; así mismo, fomentar el trabajo colaborativo entre compañeros.

Por otra parte, los alumnos experimentaron otro tipo de intervención con sus profesores, lo cual les permitió, además de generar productos con el uso de las TICs, aprender a través de ellos, donde la distancia no fue un impedimento para aprender y realizar las actividades.

Se sintieron muy bien siendo protagonistas de sus propios diseños y elaboración de trabajos, videos; pudieron darse cuenta de sus propios seguimientos y avances de aprendizajes, donde la interacción a través de estas herramientas virtuales ha sido lo que mayormente mantuvo su atención e interés en las clases. Así mismo, aunque hubiera

veces en las que no podían conectarse a la clase virtual, los estudiantes pudieron ver los videos, donde se explicaban las indicaciones de cada producto, lo cual fue un referente y apoyo para disipar dudas antes de realizar su tarea.

Esta intervención, y las distintas acciones y herramientas digitales que fueron implementadas en la impartición de clases a distancia, marcará una gran diferencia dentro del logro de la motivación en la población estudiantil que se atiende en la institución, así como también permitirá reconocer en los mismos alumnos, tanto la importancia de su participación como la utilidad de la implementación y uso de las TICs para promover y dinamizar su aprendizaje y ver reflejado, al contribuir de este modo, el conocimiento adquirido, no solo en los temas, sino en la manera de expresarlo.

Conclusiones

El salir de la zona de confort representa un reto; sin embargo, vale la pena que se realice y esparcir nuestros conocimientos, viendo un cambio de panorama que favorece tanto en la formación docente y en la evolución educativa, al emplear recursos tecnológicos a nuestro alcance, como en los resultados, vista también, desde la percepción de los estudiantes, al entrar a las sesiones de sus profesores.

Hoy en día, los docentes contamos con muchos recursos digitales a los cuales tenemos acceso; lo único que necesitamos es, enfocarnos a la búsqueda, práctica e implementación de estos, dentro de nuestra labor docente como parte de la clase, donde los beneficiados serán nuestros alumnos, al transformar sus saberes a conocimientos activos, reflejando el esfuerzo e innovación del docente por facilitar el proceso de aprendizaje, tal como se ha visualizado en la encuesta realizada en este trabajo y en la descripción de la utilidad de las herramientas mencionadas.

Es necesario ser conscientes que, para desarrollar habilidades en los alumnos, primero se debe iniciar por nosotros; la actitud, decisión y acción, son la pauta para el encaminamiento hacia la mejora continua en nuestra metodología de enseñanza y aprendizaje personal, en pro de la educación y la perseverancia de nuestros alumnos, contribuyendo a desarrollar de manera óptima sus habilidades y saberes, que impliquen llevarlos a la práctica y resulten significativos en su vida.

Referencias

- Gurrola Togasi, A. M. (2020, 7 de agosto). *El autoaprendizaje, una estrategia frente a la pandemia*. Formación IB. <https://formacionib.org/noticias/?El-autoaprendizaje-una-estrategia-frente-a-la-pandemia>
- Mendoza Castillo, L. (2020, 7 de septiembre). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(Especial), 343-352. doi:<https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119>

Capítulo 4

El impacto de la pandemia de COVID 19 en la formación docente en TICs

Constantino Carcaño Zamora
Universidad Juárez del Estado de Durango

Resumen

Las Tecnologías de la Información y Comunicación han evolucionado al mundo y las instituciones educativas no son la excepción a esta transformación. Hoy es más que evidente que son una herramienta complementaria en las organizaciones educativas y en la labor docente pero la realidad nos señala que estas no son aprovechadas debido al desconocimiento de sus posibilidades didácticas y tradicionalismo. La escuela debe ofrecer una respuesta ajustada a la situación generada por el COVID 19 que ha orillado al establecimiento de una educación a distancia en todos los niveles educativos utilizando principalmente a las TIC. El propósito es concientizar al docente sobre lo fundamental que resulta su formación y capacitación en el uso técnico, metodológico y pedagógico a las TIC e incluirlas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La metodología utilizada para la elaboración de este artículo es de tipo cualitativo por medio del análisis documental siendo un estudio orientado a la conceptualización con enfoque paradigmático crítico cuya intención es comprender el fenómeno de estudio. Los principales resultados obtenidos es que la educación a distancia obliga al adiestramiento y transformación del docente el cual debe estar capacitado y abierto al uso las TIC como un complemento de su labor con la intención de mejorar su práctica y brindar un servicio con calidad e innovación, así como el desarrollo de ciertas habilidades y competencias adquiridas a través de la formación docente.

Palabras clave: Actualización Docente, Competencias Digitales, Educación Virtual

Introducción

Las tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas en la educación pueden resultar herramientas muy útiles y accesibles ya que permite a docentes y estudiantes experimentar una nueva forma de comunicación y de innovación en el proceso enseñanza aprendizaje y es por ello por lo que representa un reto para las instituciones educativas.

Tiana Ferrer (2011, p. 13) expone que “la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, es considerada hoy en día un factor fundamental para el progreso de los sistemas educativos y la mejora de la calidad de la educación” debido a que, según Cabero (2003, p. 2) “la llegada de las tecnologías de la información y la comunicación al sector educativo viene enmarcada por una situación de cambios (cambios en los modelos educativos, cambios en los usuarios de la formación, cambios en los escenarios donde ocurre el aprendizaje...), que no

pueden ser considerados al margen de los cambios que se desarrollan en la sociedad relacionados con la innovación tecnológica, con los cambios en las relaciones sociales y con una nueva concepción de las relaciones tecnología- sociedad que determinan las relaciones tecnología- educación”

La Pandemia del COVID 19 ha orillado a las organizaciones educativas a adaptarse a un nuevo paradigma en el proceso de enseñanza-aprendizaje, abriendo nuevas metodologías y roles para el docente el cual debe de estar consciente de la necesidad de su formación y capacitación en el uso de las TICs y cómo estas las puede utilizar en sus actividades y complementar su labor con el uso de las funcionalidades que estas le ofrecen ante la situación sanitaria actual que está aconteciendo a nivel global.

El impacto de la pandemia de COVID 19 en la formación docente en TICs

En las últimas décadas han causado cambios en diferentes aspectos de la vida humana en los contextos social, laboral y por supuesto, en la educación, las cuales se han hecho fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje haciendo que los sistemas educativos afronten muchos retos y desafíos debido a la transformación que está experimentando la educación.

Sin embargo, a pesar de que las TICs son una realidad en las aulas, son un recurso desaprovechado por diversos obstáculos entre los que destacan las dificultades devenidas por las organizaciones escolares poco flexibles y sin capacidad de adaptación a los cambios originados por las TICs, la falta de infraestructura tecnológica, la falta de cultura y alfabetización digital aunque la más destacable, es la escasa o inadecuada formación docente para la implementación de las TICs en el sistema educativo.

Las TICs ahora son fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que mediante estas herramientas el docente tiene la oportunidad de crear un ambiente propicio y enriquecer los conocimientos de los estudiantes en el contexto educativo y es por ello por lo que

el docente ante este nuevo paradigma debe modificar el proceso de enseñanza- aprendizaje a través de metodologías y adoptar nuevos roles.

Dimensiones básicas de formación del docente en línea

Adell (1997) expresa que la misión del profesor en entornos ricos de información es la de facilitador, de guía y consejero sobre fuentes apropiadas de información, la de creador de hábitos y destrezas en la búsqueda, selección y tratamiento de información. El cambio de rol del docente en entornos en línea se fundamenta en dos dimensiones básicas de formación: las actitudes, las cuales influyen en la introducción misma de las TICs en el campo educativo las cuales deben ser positivas ya que a través de estas se pueden promover y de lo contrario se generan más resistencias a estas.

La otra dimensión es, las competencias, que se exigen y esperan para ejercer su labor. Ante la pandemia del COVID 19 se revolucionó la forma de impartir docencia que impactó en la enseñanza-aprendizaje aplicando lo que Cabrales *et al.* (2020) denomina enseñanza de emergencia a distancia la cual es una estrategia de trasladar a un medio virtual la acción educativa que originalmente estaba pensada para una modalidad presencial trasladando la enseñanza y atención centralizada en el alumno por lo cual se requiere de un docente que adquiera los conocimientos sobre las TICs pero que también incorpore estas herramientas a su labor y en su práctica pedagógica.

Complicaciones de la implementación de las TICs en la educación

La mayoría de los docentes son inmigrantes digitales y no tienen la certeza de cómo integrar las TICs en su labor debido a que no poseen los conocimientos técnicos para el manejo de las tecnologías más actuales en el ámbito educativo o no disponen de información sobre las ventajas que las TICs ofrecen en los procesos educativos y de las posibilidades que disponen para complementar su trabajo. Las TICs no deben ser una herramienta más al servicio de la metodología tradicional, deben representar lo que es: innovación en la educación.

Toda innovación o mejora educativa requiere que los docentes asuman un rol activo en su implementación, aunque estas no siempre pueden incorporarse con facilidad y las TICs han orillado a la formación profesional del docente brindando la oportunidad de capacitarlo en distintas áreas de educación para que sean partícipes y adquieran las competencias necesarias para el manejo de las herramientas tecnológicas así como el conocimiento de las posibles aplicaciones didácticas haciendo prioritario la formación y la capacitación permanente en las TICs.

Para Santiago (2009, p. 8) “el docente debe desarrollar la habilidad para buscar, interpretar y discriminar información de acuerdo a las necesidades específicas de aprendizaje de sus alumnos” a lo que complementa Onrubia (2009, p. 9) que “las tecnologías de la información y comunicación son consideradas como una de las vías relevantes para la innovación docente y la mejora de la calidad de la enseñanza”, comprendiendo que la utilización de las TICs es factible y recomendada para seguir innovando y transformando la educación del Siglo XXI por ello la necesidad de transformar el trabajo metodológico y la formación docente.

Uno de los problemas que se presentan en este nuevo paradigma es la tecnofobia que en palabras de Calderón y Piñero (2004) es “el rechazo de una persona al uso de cualquier tecnología que, no habiéndola utilizado en la infancia, haya pasado a formar parte de tu vida personal y profesional” y este caso se presenta en algunos docentes que se sienten incómodos e inseguros, mostrando desinterés, desinformación y prejuicios y están acostumbrados a una orientación de educación tradicionalista de ser el poseedor y distribuidor del conocimiento lo cual dificulta su transformación al de facilitador de procesos educativos, de guía, asesor y tutor. Estos cambios le suponen al docente incertidumbre y aún no visualiza a las tecnologías como un aliado en el cual apoyarse en el proceso de adaptación del nuevo contexto socio educativo, sino que las percibe como otro elemento desestabilizador en su desempeño laboral.

Señala García Vera (1994) que las competencias docentes deben estar orientadas a favorecer el uso de las herramientas tecnológicas e incluir la “capacidad para diagnosticar, reflexionar y debatir, tomar decisiones, controlar y evaluar la práctica, así como poseer un

conocimiento técnico sobre los recursos tecnológicos” y es por ello que se necesita que el docente sea reflexivo y tenga la intención de adaptarse a los cambios que acontecen en nuestra sociedad y en lo que le compete que es el sector educativo.

Competencias docentes en la educación a distancia

Según Álvarez *et al.* (2019) y Delgado *et al.* (2018) los docentes deben adquirir cinco competencias para desempeñarse adecuadamente en la educación a distancia, la primera de ellas es la *Competencia Tecnológica* la cual es la capacidad para seleccionar y utilizar de forma pertinente, responsable y eficiente una variedad de recursos y herramientas tecnológicas, la segunda es la *Competencia Pedagógica* la cual es la capacidad de utilizar las TICs para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, la tercera es la *Competencia Comunicativa* que se entiende como la capacidad para expresarse, establecer contacto y relacionarse en espacios virtuales y audiovisuales a través de diversos medios y con el manejo de múltiples lenguajes, de manera sincrónica y asincrónica.

Quizás las capacidades más importantes que debe poseer el docente son las relacionadas con la *Competencia Investigativa* pues debe desarrollar el aspecto investigativo que le permita manejar eficientemente los cambios tecnológicos que se producen para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje y la *Competencia de Gestión* en la cual debe poseer la capacidad de utilizar las TICs en la planeación, organización, administración y evaluación de manera efectiva en el desarrollo institucional, utilizando estas herramientas que le permitan optimizar tiempo y recursos impactando en la productividad usando eficientemente la tecnología.

Formación docente en TICs por medio de la capacitación

Gallegos (1994) expone que los contenidos de capacitación para los docentes en las TICs deben preocuparse por una formación didáctico-educativa frente a la mera técnica a través de la capacitación docente a la que Harris (Citado por Delgado, 2018, p. 5) contextualiza como “el conjunto de procesos sistemáticos por medio de los cuales se trata de modificar conocimientos,

habilidades mentales, actitudes, con el objeto de que estén mejor preparados para resolver problemas referentes a su profesión”.

La educación en línea debido a las circunstancias del COVID 19 fue la única alternativa para proporcionar educación en todos los niveles educativos a través de cursos en línea, videoconferencias y la utilización de otros medios de comunicación como la radio y la televisión con el afán de mantener el contacto con los estudiantes pero tal ha sido el impacto de esta crisis sanitaria que nos ha dejado entrever que los docentes no estaban preparados para la implementación de la educación en línea evidenciando sobre la importancia y la necesidad de la capacitación y formación docente antes, durante y después de la pandemia.

Para ello en la formación docente se identifican dos modalidades: la formación Inicial y la formación permanente, en la primera el docente adquiere una serie de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que deben poseer para ejercer su labor con la calidad y la segunda se refiere a un proceso continuo de adquisición de aprendizajes que se ajusten a las necesidades para desempeñar y perfeccionar su trabajo.

La pandemia del COVID 19 ha mostrado a las instituciones educativas la necesidad de la formación de su plantel docente y de dotarlos de conocimientos de las herramientas digitales, el diseño instruccional de las plataformas en línea, la administración del tiempo en modalidad en línea, las formas de evaluación y la creación de contenidos y si bien hay docentes dentro del plantel educativo que pueden poseer estas competencias y conocimientos en TICs, las cuales han adquirido por medio de capacitación o formaciones académicas de postgrado de manera particular, la realidad nos deja entrever que una gran parte del plantel docente carece un proceso de formación.

La situación sanitaria ha impactado tanto en el sector educativo que evidenció que en América Latina según datos proporcionados por la UNESCO (2020) solo el 75% de los docentes han sido formados para utilizar plataformas en línea y trabajar bajo esta modalidad dejando en claro que existe una escasa capacitación y formación docente en este rubro y que la mayoría de

ellos requirió de tiempo para aprender y que necesitaba de apoyo en el manejo de la educación a distancia y en las TICs.

Antes de la pandemia del COVID 19 la mayoría de los docentes afirmaban que poseían las actitudes y competencias digitales necesarias para trabajar con las TICs pero esta situación demostró, que si bien ya conocían sobre las TICs, en este lapso de tiempo se ha complicado su aplicación en la educación a distancia y el docente no tiene claro la diferencia que existe entre la docencia tradicional con la docencia virtual siendo que esta última se caracteriza por un tipo de enseñanza distinto en el que el docente se convierte en un facilitador que crea y dirige ambientes de aprendizaje bajo un esquema constructivista y que acompaña al alumno constantemente promocionando la autogestión y reforzando las habilidades de autoaprendizaje.

La situación que actualmente se vive en la educación a distancia nos permite identificar que uno de los desafíos que las organizaciones educativas deben afrontar y los docentes es la de implementar y consolidar estrategias de formación en las competencias tecno pedagógicas a través de capacitación que le otorgue al docente las herramientas necesarias que apoyen su labor durante y después de la pandemia del COVID 19.

Conclusiones

Es cierto que antes de la pandemia del COVID 19, parte del plantel docente fue capacitado a través de cursos e incluso de posgrados en la materia de la educación a distancia y las TICs sin embargo se debe de hacer una evaluación para comprobar el impacto y verificar si se está aplicando lo aprendido en la práctica de su labor para que no quede solamente en contenido teórico.

La capacitación docente debe ser continua y detectar las necesidades de formación de acuerdo con las características institucionales y del plantel con el que se cuenta, se deben diseñar estrategias y alternativas para apoyar a los docentes con menores habilidades digitales y quienes evidencien un dominio en las TICs destacable, aprovechar su talento para apoyar al desarrollo institucional y del recurso humano con el que se cuenta.

Es fiable capacitar al plantel docente por nivel de desempeño y conocimiento (por ejemplo, quienes no tengan dominio en las TICs en un nivel básico, un nivel intermedio quienes tengan conocimiento teórico más no práctico y un nivel avanzado quienes comprueben que tienen conocimiento teórico y práctico) de ahí se debe de indagar las competencias con las que cuenta el plantel docente y se debe diseñar un modelo de capacitación que visualice las competencias virtuales, las competencias pedagógico-didácticas y las competencias socioemocionales comunicacionales y es recomendable que sea la misma institución educativa quien ofrezca este proceso de formación con el afán de generar más cohesión grupal, compromiso por parte del docente hacia su capacitación y que este se sienta identificado con su centro de trabajo.

Referencias

- Adell, J. (1997, noviembre). Tendencias en la educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EDUTEC. Revista electrónica de Tecnología Educativa*, (7), 1-18.
- Álvarez, W., Forero, A. & Rodríguez, A. (2019). Formación Docente en TIC: Una Estrategia Para Reducir La Brecha Digital Cognitiva. *Revista Espacios*, 40(15), 2-14.
<http://www.revistaespacios.com/a19v40n15/a19v40n15p02.pdf>
- Cabero, J. (2003). Las nuevas tecnologías en la actividad universitaria. *Píxel-Bit: Revista de medios y educación*, (20), 81-100. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=310497>
- Cabrales, A., Graham, A., Sahlberg, P., Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A., Lederman, D., Greene, J., Maggioncalda, J., Soares, L., Veletsianos G. & Zimmerman, J. (2020). *Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión*. The Learning Factor. <http://www.educacionperu.org/wpcontent/uploads/2020/04/Ensen%CC%83an-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusio%CC%81n.pdf>
- Calderón, P. & Piñeiro, N. (2004). *Actitudes de los docentes ante el uso de las tecnologías educativas. Implicaciones afectivas*. <http://www.ilustrados.com/tema/3954/Actitudes-docentes-ante-tecnologias-educativas-Implicaciones.html>

- Delgado, E; Lema, B & Lema, A. (2018). Las TICs y su incidencia en el desempeño profesional docente de los institutos superiores tecnológicos en Ecuador.
<https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/111e77d3499d7c29c302b0734a2a958b.pdf>
- Gallegos, M. (1994). *La práctica con ordenadores en centros educativos*. Universidad de Granada
- García-Vera, A. (1994). *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente*. Visor.
- Onrubia, J. (2009). *Las competencias TICs y la integración de las tecnologías*. NARCEA.
- Santiago, C. (2009), Docencia e Investigación, Revista docencia e Investigación, (pág. 8)
- Tiana Ferrer, A. (2011). Políticas de formación del profesorado y mejora de los sistemas educativos: algunas reflexiones a partir de la experiencia española. *Revista Fuentes*, (11), 13-27. [Archivo PDF] <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/32896/>
- UNESCO-UNICEF. (2020). *What Have We Learnt? Overview of Findings from a Survey of Ministries of Education on National Responses to COVID-19*.
<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34700>

Capítulo 5

Ecós del Conversatorio de alumnos de posgrado dentro del 7° Coloquio

Claudia Ivonne Romero Morales

Octavio González Vázquez

Centro de Actualización del Magisterio de Durango

Resumen

Se presenta el producto de la sistematización de las aportaciones de los participantes en la segunda edición del Conversatorio de Alumnos de Posgrado, con el objetivo de conocer la experiencia de un grupo de cinco estudiantes inscritos en programas de posgrado en educación en algunas de las instituciones co-convocantes del 7° Coloquio Nacional de Investigación Educativa de la ReDIE, utilizando una metodología cualitativa con estudio de casos a través de entrevistas formales, teniendo como marco general de interpretación la propuesta de jerarquía de necesidades básicas de Maslow. Se encontró que entre las principales razones para cursar el posgrado están las relacionadas con razones profesionales; las mayores satisfacciones tienen que ver con las experiencias de aprendizaje y las menores con el proceso enseñanza-aprendizaje; las sugerencias de mejora de los programas de posgrado tienen que ver con el plan de estudios, y las expectativas a futuro se enfocan a la promoción y a la formación y actualización docente. Todo ello, se relaciona predominantemente con las necesidades de seguridad, con las de sentido de pertenencia y de amor, con las de estima y con las de autorrealización.

Palabras clave: estudiantes de posgrado, motivación, expectativas

Palabras clave: estudiantes de posgrado, motivación, expectativas

Introducción

La primera edición del “Conversatorio de alumnos de posgrado” se llevó a cabo en el marco del 6° Coloquio Nacional de Investigación Educativa de la ReDIE; la segunda se realizó durante el 7° Coloquio y tuvo como objetivo que los participantes -representando a algunas de las instituciones co-convocantes- compartieran su experiencia en este trayecto formativo con base en cinco pautas de análisis que se les proporcionaron previamente y sobre las cuales elaboraron escritos narrativos que enviaron a los moderadores. En esta edición, los autores - quienes moderamos la actividad- decidimos recuperar la información de esos escritos con el propósito de con el objetivo de conocer la experiencia de los estudiantes e interpretarlas con base en un marco general de referentes teóricos.

Los estudios de posgrado -en este caso, de educación- se refieren a aquellos que se realizan después de haber obtenido el grado de licenciatura e incluyen especialidad, maestría y

doctorado. En el ámbito educativo, cada vez es mayor el requerimiento para que los profesores cursen programas de posgrado como parte del proceso de profesionalización docente, sin perder de vista que entre los que se ofrecen se encuentran algunos profesionalizantes y otros enfocados a la formación de investigadores (Patiño Salceda, 2019).

Al momento de ingresar a un programa de posgrado, los alumnos tienen diferentes motivos y expectativas que pueden relacionarse con factores internos o externos (Izquierdo & Cárdenas, 2019). En este caso, hemos decidido tomar como marco de interpretación de nuestros hallazgos la jerarquía de las necesidades básicas de Maslow (1991), en la cual el autor plantea que existen cinco niveles de éstas: fisiológicas (referidas a las necesidades reales o carencias del cuerpo), de seguridad (seguridad, estabilidad, dependencia, protección, ausencia de miedo, ansiedad y caos; necesidad de una estructura, de orden, de ley y de límites; fuerte protección, etc.), de sentido de pertenencia y de amor (dar y recibir afecto), de estima (deseo de una valoración generalmente alta de sí mismos, con una base firme y estable) y de autorrealización (deseo por la autosatisfacción). Adicionalmente, plantea las necesidades cognitivas básicas que incluyen los deseos de saber y entender y las estéticas.

Método

La muestra fue no probabilística, incluyó a cinco estudiantes inscritos en programas de posgrado en educación en alguna de las *instituciones co-convocantes al 7º Coloquio de la ReDIE*; se guardó la confidencialidad de los participantes de manera ética, bajo el consentimiento informado y se caracteriza por ser un estudio de tipo exploratorio, transversal y no experimental.

De acuerdo con la perspectiva del enfoque cualitativo y la metodología de investigación con estudio de casos (Del Rincón et al., 1995; Stake, 1998, p. 15) se realizaron entrevistas formales, considerando los tópicos o preguntas centrales como categorías apriorísticas (Cisterna Cabrera, 2005) y las respuestas que dio cada participante, quienes elaboraron previamente un escrito narrativo con un máximo de 250 palabras para cada una de las siguientes pautas de análisis, en función del tiempo disponible para la presentación:

1. Razones para ingresar al posgrado.
2. Experiencia más satisfactoria como alumno.
3. Experiencia menos satisfactoria como alumno.
4. Sugerencias para mejorar el programa.
5. Perspectivas personales a futuro.

Resultados

Para la sistematización de la información se interpretaron directamente cada una de las respuestas de la entrevista estructurada, se categorizaron las propiedades y se hicieron recuentos para sumarlos de forma intuitiva en acuerdo a Stake (1998), como un referente para organizar la información obtenida y presentar los resultados de la investigación (véase Tabla 1).

Tabla 1.

Sistematización de los datos obtenidos

Interrogantes centrales	Descripción	Categoría	Código
1. Razones para ingresar al posgrado.	Fortalecer y adquirir habilidades personales. (P1: P5) Adquirir competencias docentes. (P1) Brindar una educación de calidad. (P1) Necesidad de formación y/o actualización personal y profesional. (P1: P2) La falta de experiencia docente. (P2) Las dificultades del proceso de la enseñanza– aprendizaje y de evaluación. (P2) Reforzar la labor y progresar en el desempeño en el aula. (P3) Generar nuevo conocimiento. (P1) Realizar tareas de investigación (P5: P4) Preparación pedagógica. (P5)	Profesionales	1.cPROF1

Interrogantes centrales	Descripción	Categoría	Código
	<p>Cumplir con las demandas de la sociedad y el Estado. (P1)</p> <p>Ampliar la visión sobre el ámbito educativo (P4)</p> <p>Desarrollar la educación en la comunidad escolar. (P5)</p> <p>El desarrollo académico en el Estado, el País y a nivel internacional. (P5)</p>	Sociales	1.cSOC2
	<p>Sentido de responsabilidad, satisfacción personal, motivación, es un sueño que se debe cumplir, representa un reto. (P5)</p>	Otras razones	1.cOTRO3
2. Experiencia más satisfactoria como alumno.	<p>Compartir tiempo y espacio de aprendizaje con maestros, reconocidos, preparados y comprometidos. (P1: P3: P5)</p> <p>La experiencia de aprendizaje con los compañeros y amigos. (P1: P3: P4)</p> <p>Ser parte de una comunidad de aprendizaje, ser parte de un grupo académico. (P1; P5)</p> <p>Generar conocimiento para ser publicado y darlo a conocer. (P4)</p> <p>Trabajar en el diseño y/o coordinar un libro. (P2:P4)</p> <p>Asistir a congresos nacionales o internacionales. (P2)</p> <p>Concluir con éxito el posgrado. (P3)</p>	Aprendizaje	2.cAPREN1
	<p>Cambios en las habilidades y competencias docentes. (P2)</p> <p>Crecimiento profesional. (P3)</p> <p>Adquirir y desarrollar competencias y aplicarlas en el ámbito laboral. (P3)</p> <p>Intervenir y reflexionar en las dificultades de la práctica docente. (P3: P4)</p>	Profesional	2.cPROF2

Interrogantes centrales	Descripción	Categoría	Código
	Realizar investigaciones sobre el quehacer docente. (P3: P4)		
	Ser estudiante de una prestigiada institución. (P1: P5)	Institucional	2.cINST3
	Sentir orgullo y satisfacción por la escuela de egreso. (P2)		
	Tener catedráticos nacionales e internacionales, con experiencia. (P4)		
	Que el conocimiento adquirido con anterioridad parecía prácticamente nulo. (P1)	Enseñanza- aprendizaje	3.cEA1
	Situaciones en las que los docentes demeritan el esfuerzo de los estudiantes. (P3)		
	La comunicación digital, la plataforma virtual como una dificultad en el proceso de enseñanza - aprendizaje. (P1: P4)		
	Congeniar con las diversas personalidades y puntos de vista de los demás. (P4)		
3. Experiencia menos satisfactoria como alumno.	En la presentación de avances de investigación, uno de los analistas realizó comentarios que no tenía nada que ver con la literatura que se había leído. (P5)		
	Al iniciar el posgrado y darse cuenta del nivel de exigencia y compromiso. (P1)	Institucional	3.cINST2
	Suspender por el COVID-19. (P1)		
	El sentido unidireccional de la visión metodológica de la institución. (P3)		
	Encontrar el punto medio de la carga de trabajo, las necesidades económicas, el tiempo familiar, escolar y personal. (P2)	Sobrecarga	3.cSCARGA3

Interrogantes centrales	Descripción	Categoría	Código
4. Sugerencias para mejorar el programa	Fortalecer la sistematización y análisis de información mediante el proceso de codificación y categorización. (P2)	Plan curricular	4cPLANC1
	Incluir el uso de herramientas tecnológicas como el ATLAS.ti (P2)		
	Fortalecer la competencia desde el ámbito de intervención (P2)		
	Vincular cada uno de los cursos que integran en plan de estudios. (P3)		
	Ajustar temporalmente la organización de los cursos. (P3)		
	En cada una de las asignaturas los productos de trabajo se pudieran estructurar con el objetivo de ser publicados. (P4)		
	Buscar un equilibrio en los proyectos de investigación en relación con los enfoques de investigación. (P4)		
	Constituirse una asignatura en relación de la influencia del poder económico y político, que tienen en la educación. (P4)		
	Abordarse más minuciosamente cada una de las teorías de aprendizaje. (P4)		
	Que siga la oferta del posgrado. (P1) Crear un ambiente de relaciones públicas que le permita atraer a los mejores estudiantes. (P2) Invitar a investigadores reconocidos; locales, nacionales o internacionales. (P4)		
Orientación sobre los aspectos que implica la elección de un tema de tesis. (P4) Llevar desde un inicio el taller de APA. (P4) Atender las causas que originan el bajo porcentaje de titulación. (P3)	Proceso de titulación	4cPTIT3	

Interrogantes centrales	Descripción	Categoría	Código
	Una comunicación eficiente y constante entre los catedráticos para fortalecer la formación e investigación. (P3)	Docentes	4cDOC4
	La gestión de una mejor oportunidad laboral en el sector educativo. (P2) Ocupar la función directiva de una institución escolar. (P3) Participar en el proceso de tutorías para los maestros de nuevo ingreso al servicio profesional. (P3) Presentar las evaluaciones que oferta la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros para promoverme y participar por una supervisión escolar. (P4)	Promoción	5cPROM1
5. Perspectivas personales a futuro	La preparación profesional y académica a otros niveles; estudios de doctorado posgrado en el extranjero. (P2: P3) Continuar actualizándome, asistir a talleres, conferencias, cursos y diplomados que me permitan desarrollar mejor mi función. (P4)	Formación y actualización docente	5cFYAD2
	Publicar mi tesis en formato de libro. (P4) Pertenecer a un grupo o cuerpo académico, para desarrollar investigación. (P5)	Investigación	5cINV3
	Sembrar en nuestros estudiantes la capacidad transformadora. (P1) Poner en práctica las herramientas y conocimientos adquiridos. (P4)	Práctica docente	5cPRACD4

A partir de los datos obtenidos, se identificaron en la primer interrogante, predominantemente, las razones profesionales para ingresar al posgrado, las cuales podrían vincularse con las necesidades de sentido de pertenencia y de amor; con relación a la experiencia

más satisfactoria como alumno se encuentran las experiencias de aprendizaje y en las menos satisfactorias las del proceso de enseñanza-aprendizaje, ambas podrían relacionarse con las necesidades de saber y entender; en cuanto a las sugerencias para mejorar el programa educativo se reconoce una mayor tendencia al plan curricular, lo cual podría estar relacionado con las necesidades de seguridad; y para las perspectivas a futuro de los estudiantes sobresalen las de promoción, que podrían derivarse de necesidades de seguridad, además de la formación y actualización docente, que podrían vincularse con las necesidades de sentido de pertenencia y de amor, con las de estima y con las de autorrealización, además de las de saber y entender (Maslow, 1991).

En menor tendencia se ubican las razones sociales que los llevaron a ingresar al posgrado, que podrían vincularse con las necesidades de sentido de pertenencia y de amor; en la interrogante sobre la experiencia más satisfactoria, las que se relacionan con la institución, que también podría relacionarse con las necesidades de sentido de pertenencia y de amor; y en la experiencia menos satisfactoria se refiere a la sobrecarga de actividades, que podría tener que ver con las necesidades de estima. Como sugerencias mínimas para mejorar el programa se encuentran las que se relacionan con los docentes, las cuales podría derivarse de las necesidades de sentido de pertenencia y de amor; y, finalmente, en la perspectiva a futuro se identifican en menor grado las que pertenecen a la práctica docente, que podría vincularse a las necesidades de autorrealización y a las de saber y entender (Maslow, 1991).

Con lo anterior, se concluye que una de las principales razones para ingresar al posgrado se vincula con el ámbito profesional para continuar con el proceso de actualización y formación, en donde consideran que pueden fortalecer y/o adquirir las habilidades personales y competencias docentes, así como el conocimiento pedagógico y didáctico que les permita enfrentar las dificultades que se presentan en el proceso de evaluación docente. En la enseñanza-aprendizaje dar respuesta por medio de la investigación a diversas problemáticas al generar nuevo conocimiento para brindar una educación de calidad. Consideran que al cursar el

posgrado podrán cumplir con las demandas de la sociedad y el Estado, desarrollar la educación en la comunidad escolar, a nivel estatal, nacional e internacional para ampliar la visión sobre la educación. Algunos sentimientos que expresaron tienen que ver con el sentido de responsabilidad, la satisfacción personal, la motivación; consideran que es un reto y un sueño que se debe cumplir. De acuerdo con Maslow (1991) lo anterior se relaciona predominantemente con las necesidades de sentido de pertenencia y de amor, con las de estima y con las de autorrealización, dentro de las cuales se pueden incluir las de saber y entender.

En las experiencias más satisfactorias se encuentran las que se relacionan con el proceso de aprendizaje; el compartir el trayecto formativo con los docentes, más aún si los consideran competentes, socializar con los pares, ser parte de un grupo académico, coordinar y publicar sus hallazgos, asistir a eventos académicos nacionales e internacionales, además de concluir con éxito el posgrado. Algunos alumnos exponen el orgullo, y satisfacción que les da egresar de la institución al considerar que tiene prestigio, y/o por el personal docente que labora cuando es de procedencia nacional e internacional. En la práctica profesional, también se reconocen algunas experiencias exitosas como el percibir cambios en las habilidades y competencias docentes, reflexionar e investigar como parte del crecimiento profesional e intervenir en las dificultades que se presentan de manera exitosa. Aquí también encontramos relación con la escala de necesidades de Maslow (1991) específicamente en las necesidades de sentido de pertenencia y de amor, de estima y de autorrealización.

En las experiencias menos satisfactorias se ubican las del proceso de enseñanza-aprendizaje; manifiestan que el conocimiento previamente adquirido no es suficiente para cursar el posgrado; la actitud de algunos que demeritan el esfuerzo de los estudiantes o las dificultades para congeniar con diversas personalidades y puntos de vista. En lo referente a las herramientas de enseñanza manifestaron que la comunicación digital dificultó el proceso educativo. En cuanto a las decisiones institucionales, el suspender las clases presenciales por el COVID-19 y la visión metodológica de la institución para desarrollar la investigación. En las experiencias individuales,

el encontrar el punto medio para sobrellevar la carga de trabajo, las necesidades económicas, el tiempo familiar, escolar y personal. En este aspecto, encontramos vinculación con las necesidades de sentido de pertenencia y de amor y con las de estima (Maslow, 1991).

Como sugerencias para mejorar el programa educativo, se identifican las que se relacionan con el plan curricular, tales como: vincular los cursos que integran el plan de estudios y ajustarlos temporalmente; abordar con detalle cada una de las teorías del aprendizaje; incluir una asignatura que aborde la influencia del poder económico y político en el ámbito educativo; fortalecer las competencias para la intervención didáctica como un elemento central para resolver las problemáticas que se presentan en el aula; considerar la publicaciones de los productos finales por asignatura; considerar la diversidad de enfoques y metodologías para desarrollar la investigación e incluir el uso de herramientas tecnológicas para la sistematización y el análisis de la información. En este otro aspecto, encontramos conexión con las necesidades de seguridad, con las de sentido de pertenencia y de amor y con las de estima (Maslow, 1991).

Para la coordinación del programa, se sugiere que sigan ofertando los programas educativos, considerar las relaciones públicas para atraer a los mejores estudiantes, y que en los eventos académicos se invite a investigadores reconocidos, ya sean locales, nacionales o internacionales. En este punto encontramos vinculación con las necesidades de pertenencia y de amor (Maslow, 1991).

Comentan sobre el proceso de titulación; que desde un inicio se les oriente sobre la elección del tema de la tesis y puedan delimitarlo sin dificultades; llevar un taller sobre la Normatividad del Manual de la APA; atender las causas que originan el bajo porcentaje de alumnos titulados y que egresan satisfactoriamente del programa. Solicitan una comunicación eficiente y constante entre los docentes con el fin de fortalecer la formación e investigación de los estudiantes. En este planteamiento encontramos vinculación en Maslow (1991) con las necesidades de seguridad, con las de sentido de pertenencia y de amor y con las de estima.

En las expectativas a futuro se identifica el buscar una mejor oportunidad laboral; presentar las evaluaciones para alguna promoción; ascender a funciones directivas de tutoría y supervisión. En lo referente a la formación y actualización docente, manifiestan la preparación y actualización permanente; continuar con el doctorado; realizar estudios en el extranjero; asistir a talleres; conferencias, cursos y diplomados. En cuanto a la investigación, consideran publicar las investigaciones; pertenecer a grupos y cuerpos académicos. Finalmente, en la práctica docente, sembrar en los estudiantes la capacidad transformadora y poner en práctica lo aprendido en el posgrado. Por último, en este rubro, encontramos relación con las necesidades de seguridad con las de sentido de pertenencia y de amor, con las de estima y con las de autorrealización en Maslow (1991).

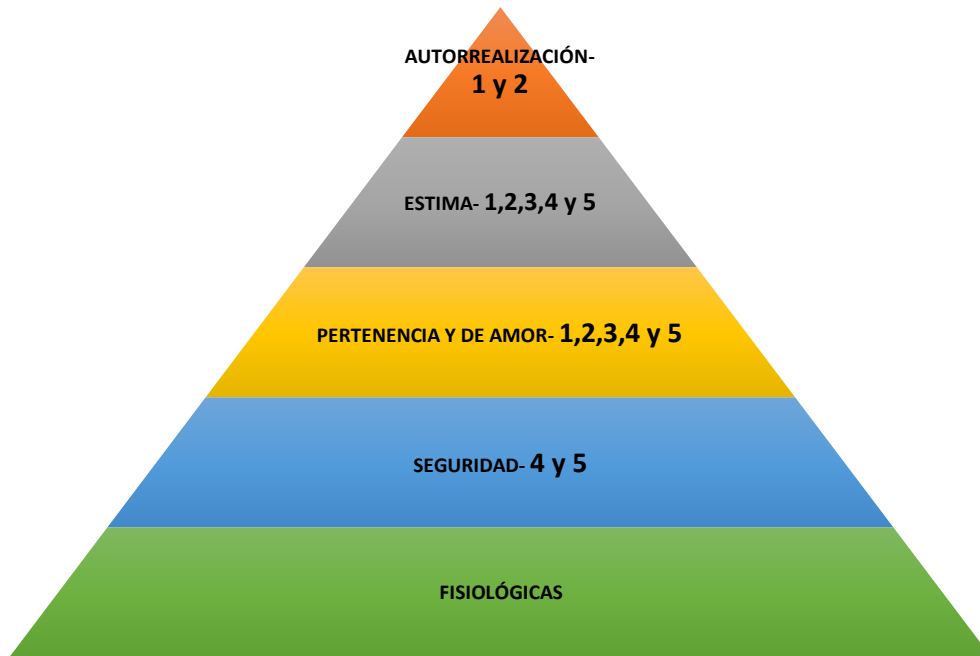
Conclusiones

Retomando los hallazgos, en función del objetivo general, los participantes tienen motivos y expectativas predominantemente asociados con factores internos de acuerdo con Izquierdo & Cárdenas (2019).

En cuanto a la experiencia vivida, se encuentra más relación con las necesidades sobre el sentido de pertenencia y amor, de estima, de autorrealización, que incluye las necesidades cognitivas con el deseo de saber y entender, de acuerdo con Maslow (1991). Lo cual se presenta en la Figura 1.

Figura 1

La experiencia de los estudiantes en sus estudios de posgrado en educación



Objetivo de acuerdo a indicadores

1. Razones para ingresar al posgrado.
2. Experiencia más satisfactoria como alumno.
3. Experiencia menos satisfactoria como alumno.
4. Sugerencias para mejorar el programa.
5. Perspectivas personales a futuro.

Nota: Elaboración de acuerdo con Maslow (1991).

En ningún caso la experiencia de los estudiantes está relacionada con las necesidades fisiológicas o básicas, y en todos los tópicos se relaciona con el sentido de pertenencia y amor y de estima.

Los indicadores sobre sugerencias para mejorar el programa y perspectivas personales a futuro, coinciden en la necesidad de seguridad. En las razones para ingresar al posgrado y la experiencia más satisfactoria como alumno, convergen en la necesidad de autorrealización.

De manera general, las conclusiones tienen implicaciones en el planteamiento de Patiño Salceda (2019), quien identifica que los profesores cursan un posgrado para profesionalizarse y/o formarse como investigadores.

Como limitaciones del ejercicio de sistematización se puede mencionar que se tiene un solo marco general de interpretación. Se propone que, en un trabajo futuro, el estudio pueda enriquecerse, incluyendo un mayor número de participantes y diversificando las perspectivas del marco general de interpretación.

Referencia

Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como proceso de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Dykinson.

Izquierdo, I., & Cárdenas, N. (2019). Motivaciones, expectativas y medios de estudiantes cubanos y colombianos para realizar un posgrado en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(2), 111-129.

Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.

Patiño Salceda, J. (2019). Análisis comparativo entre el doctorado profesional y de investigación en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, X(28), 25-41.

Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Vol. I. Métodos*. La Muralla.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

