

Formación Docente:

Aproximaciones desde la Investigación Educativa.

Coordinadores:

Octavio González Vázquez

Claudia Ivonne Romero Morales

Juan Manuel Coronado Manqueros



ISBN: 978-607-9063-98-6



Formación docente: Aproximaciones desde la investigación educativa

Octavio González Vázquez

Centro de Actualización del Magisterio de Durango/ReDIE

Claudia Ivonne Romero Morales

Centro de Actualización del Magisterio de Durango/ReDIE

Juan Manuel Coronado Manqueros

Universidad Pedagógica de Durango/ReDIE

Primera edición diciembre de 2018
Editado en México
ISBN: 978-607-9063-98-6

Editor:

Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

Colaborador:

Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Durango.

Formación docente: Aproximaciones desde la investigación educativa

Coordinadores:

Octavio González Vázquez

Claudia Ivonne Romero Morales

Juan Manuel Coronado Manqueros

Imagen de portada

José Luis Calzada

Comité científico

Adla Jaik Dipp

Octavio González Vázquez

Claudia Ivonne Romero Morales

Juan Manuel Coronado Manqueros

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	
CAPÍTULO 1	6
Algunas reflexiones sobre formación docente	
Octavio González Vázquez	
Juan Manuel Coronado Manqueros	
CAPÍTULO 2	33
Aprender a ser maestro: un recorrido por las prácticas de estudiantes normalistas	
Jairo García Ramírez	
CAPÍTULO 3	46
La práctica docente de profesores novatos. Una autovaloración.	
Laurencia Barraza Barraza	
José Bernardo Sánchez Reyes	
CAPÍTULO 4	61
Enseñar en la educación especial: entre la academia y la cotidianidad	
Mauricio Zacarías Gutiérrez	
Ma. Juana Eva Luna Denicia	
CAPÍTULO 5	73
Formación continua para el desarrollo de competencias digitales docentes en profesores universitarios	
Anahí Isabel Arellano Vega	
Rocío Adela Andrade Cázares	

INTRODUCCIÓN

Dra. Claudia Ivonne Romero Morales
Centro de Actualización del Magisterio de Durango
Miembro activo de la ReDIE.

En los últimos años, las discusiones teóricas concernientes a la formación docente han sido de gran interés para quienes se encuentran inmersos en el ámbito educativo. Bajo esta línea temática, en este libro se integran propuestas centradas en el proceso de enseñanza–aprendizaje y se identifican los avances en los procesos de formación profesional en instituciones de educación superior, en diversos contextos educativos, que contribuyen al desarrollo de nuevas metodologías didácticas.

En un esfuerzo conjunto los autores, que se ubican en los Estados de Guerrero, Durango, Chiapas, y Querétaro, manifiestan su interés para investigar sobre la formación docente y las implicaciones en la práctica que dan cuenta del proceso de enseñanza–aprendizaje. Como resultado, se integran cuatro investigaciones que se sustentan en el enfoque cualitativo bajo la metodología de la fenomenología, la etnografía, la investigación–acción y el estudio de casos, que permiten conceptualizar la formación docente como *una experiencia en el campo de la docencia para la construcción de significados que se vive a la par de recomendaciones, alianzas y aprendizajes en la organización escolar y que han adquirido sentido a la luz de la experiencia, de los referentes académicos obtenidos por los profesores en el transcurso del tiempo, y el conocimiento de los escenarios educativos que se enmarcan en un contexto de creciente complejidad* (Barraza & Sánchez, 2018; García, 2018).

En el Capítulo I se presenta el estudio *“Aprender a ser maestro: un recorrido por las prácticas de estudiantes normalistas”*, en donde García Ramírez, de la

Universidad Pedagógica Nacional de Acapulco Guerrero, bajo la metodología etnográfica; la observación participante, notas de campo, entrevistas semiestructuradas, pláticas informales, videos y fotografías, elabora un registro ampliado para establecer categorías analíticas sobre las prácticas profesionales de dos estudiantes normalistas, a partir de las habilidades que identifica en la formación inicial de profesores y las problemáticas que enfrentan en la praxis.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que el desarrollo de la práctica adquiere un contenido muy diferente según sea el contexto donde se realice, exigiendo con ello diversos niveles de actuación. En este sentido, aprender el oficio de enseñar es un proceso complejo, de retos y desafíos, que los futuros profesores viven en diversas experiencias dentro y fuera del aula. Del escrito emergen algunas teorías que fundamentan la perspectiva etnográfica, práctica, práctica educativa y participantes periféricos legítimos.

En este afán por identificar las implicaciones que para los profesores novatos tiene ejercer la docencia, en el Capítulo II, *Barraza Barraza* Directora del Instituto Educativo "GUBA", y *Sánchez Reyes*, Profesor Investigador de la ByCENED, presentan la investigación en proceso "*La práctica docente de profesores novatos. Una autovaloración*", en donde toman como referente diez casos de profesores, estudiantes de posgrado, que fueron formados para la docencia, y otros que llegaron desde distintos campos del saber, para detectar si existen diferencias entre ellos respecto a sus concepciones y afrontamiento de problemas.

Por medio del enfoque cualitativo y el método de estudios de casos, se registraron y sistematizaron los datos empleando la suma categórica y la

interpretación directa para la sistematización, el análisis de la información y la triangulación de datos que validaron los hallazgos.

En los resultados se advierte que los profesores novatos tuvieron dificultades para: identificar cómo aprenden los niños, organizar la clase y tener el control del grupo. Al respecto, visualizan la escasa experiencia como una oportunidad de aprendizaje. Específicamente quienes provienen de otros campos de conocimiento recurren a esquemas de enseñanza que fueron usados por sus profesores. Algunas emociones que perciben en su arribo a la docencia se relacionan con angustia, desconcierto y confusión. De esta investigación en proceso destacan el fundamento teórico de la práctica docente, profesor novato, enfoque cualitativo y estudio de casos.

En consecuencia en el Capítulo III, titulado *“Enseñar en la educación especial: entre la academia y la cotidianidad”*, Zacarías Gutiérrez y Luna Denicia, de la Escuela Normal Fray Matías de Córdova, analizan dos categorías principales: la autogestión del saber académico del profesor para conocer y atender al alumno que presenta necesidades educativas; y la lectura que se hace de la enseñanza que realiza. Con este referente se pretende entender las emergencias que han enfrentado los profesores con relación al proceso de formación continua y las emociones relacionadas con el quehacer docente.

Desde el enfoque cualitativo y la fenomenología se recupera en la entrevista a profundidad la experiencia vivida de seis docentes que laboran en una Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Los hallazgos muestran que los docentes han autogestionado el conocimiento académico para enfrentar los desafíos educativos y, a su vez, el saber

de la experiencia les ha permitido aprender a enseñar provocando ciertas emociones en los docentes. De aquí se identifican las teorías que fundamentan las concepciones de enseñar, práctica reflexiva, paradigma constructivista y fenomenología.

Finalmente, en el Capítulo IV, se da a conocer la investigación en proceso “Formación continua para el desarrollo de competencias digitales docentes en profesores universitarios” de Arellano Vega y Andrade Cázares, de la Universidad Autónoma de Querétaro, con el objetivo de indagar las competencias digitales que poseen los profesores de educación superior y cuáles se desarrollan por medio de la participación en un proceso de formación continua bajo el enfoque por competencias. De donde se mencionan las teorías para fundamentar competencia digital docente, capital tecnológica y formación continua.

Con la metodología de la investigación–acción se presentan los datos preliminares correspondientes a la primera fase del diagnóstico, que se recuperan con la observación y la aplicación de un cuestionario a los estudiantes para conocer la percepción en cuanto a los usos de las TIC por parte de sus docentes.

Los resultados dan cuenta de que 14.7 % de los profesores reportan menos capacitaciones de las que se han gestionado. Además, se encontró que los estudiantes identifican cinco tipos de herramientas digitales que utilizan los docentes, entre los que se encuentran el uso de repositorios, recursos y programas y en menor medida las herramientas de la web 2.0 y *Learning Management System* (LMS).

En esta investigación se identifica la coyuntura en la formación docente y se reconoce la demanda sentida que enfatiza el valor legítimo para la transformación del país:

(...) no puede limitarse a la oferta y participación de los profesores en programas con rasgos de “capacitaciones” los cuales sólo dan respuesta a las “exigencias sociales” derivadas de las transformaciones devenidas en las sociedades actuales, sino que debe partir de las necesidades formativas reales de los docentes y de llevarlos a participar en procesos de mejora educativa y desarrollo profesional con miras a un crecimiento social, institucional y personal (Arellano & Andrade, 2018).

A partir de las investigaciones expuestas en este documento, se presenta la oportunidad para analizar los elementos que constituyen las teorías implícitas y los autores mencionados, con la posibilidad de presentar al inicio de este libro, la discusión teórica a manera de ensayo concerniente a la formación docente.

Bajo la luz de estos referentes los lectores encontrarán una aportación que atestigua el quehacer docente; promueve nuevos conocimientos, entendimientos, ideas e interrogantes bajo la luz de la investigación científica.

CAPÍTULO UNO

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE FORMACIÓN DOCENTE

Octavio González Vázquez

Centro de Actualización del Magisterio de Durango

Miembro activo de la ReDIE.

Juan Manuel Coronado Manqueros

Universidad Pedagógica de Durango

Miembro activo de la ReDIE.

Conceptuación de Formación Docente

En la actualidad, difícilmente se puede poner en duda la necesidad de que reciban formación los profesionales que se dedican a la educación; y este proceso tiene que atender a las necesidades cambiantes de la realidad, incluyendo conocimientos especializados sobre lo que se debe enseñar y sobre cómo se debe enseñar. Esta necesidad se acentúa en nuestro país en la medida en que se ha legitimado la incorporación a la docencia de profesionistas de otras áreas.

A continuación, recuperamos algunas aportaciones de diferentes autores encaminadas a la conceptualización de lo que es formación docente.

La formación docente es concebida como una actividad comprometida con la transformación social que requiere el reconocimiento y la convicción individual de los miembros de la comunidad educativa y la sociedad, lo cual, necesariamente, lleva a una toma de conciencia sobre la realidad y ésta a su vez a crear condiciones que conduzcan a un cambio cualitativo tanto en lo educativo como en lo social (Chehaybar & Ríos, 1996).

En Carmenates Romero, González Nápoles y González Pérez (2017, p. 92), encontramos que en el caso cubano:

La formación del profesorado universitario se debe considerar como un proceso continuo, en evolución, programado de forma sistemática, cuyo primer eslabón sea una formación inicial, dirigido tanto a sujetos que se están formando para la docencia (doctorandos y becarios) como a docentes en ejercicio (Sánchez, 1996).

Según Fernández y Márquez (2014), la tendencia actual es ver la formación del docente como “un proceso continuo que acaba con el final de las capacidades para el aprendizaje”. En este proceso se ha distinguido la formación inicial y la formación permanente (como se citó en Gómez Jiménez 2018, p. 175).

Según Orozco y otros (2002, p. 14, como se citó en Margelis Matos, Cegarra Cegarra & Rivera Moreno, 2017, p. 323) “la formación docente significa construir un hombre a partir de su praxis social, de conocer su mundo y conocerse para interaccionar con su realidad y transformarla”.

Orozco (2002, p. 2, como se citó en Margelis Matos, Cegarra Cegarra & Rivera Moreno, 2017, p. 323), señala que “la formación docente es un proceso permanente, que acompaña todo el desarrollo de la vida profesional”, la misma se divide en formación docente inicial y continua.

Para Alba (2004, como se citó en Pacheco López, Beloso Vargas & Castellano Vilchez, 2017, p. 218) la formación docente es el afianzamiento de una “formación teórica de alto nivel centrada en saberes de referencia, así como también un cierto número de esquemas de percepción, de análisis de decisión, gracias a los cuales estos movilizan su saberes conscientemente.”

En Torres Carrasco (2018, p. 3), encontramos que desde la perspectiva de los modelos pedagógicos, se ha considerado a la formación como el proceso

permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas - conocimientos, habilidades, valores- (Aragón Melchor, Méndez Barriga & Morales Reyes, 2013) para el desempeño de la docencia (...).

Luego, entonces, la formación docente es considerada, predominantemente, como un proceso a través del cual se construye el modelo de docente idóneo para quienes dirigen el rumbo de un país. Ese proceso tiene características muy particulares entre las que destacan el hecho de que es predominantemente social, preferentemente nos formamos con los otros, y rebasa necesariamente los límites de las instituciones dedicadas a ello.

La formación docente presenta dos fases: la inicial, pensada para las personas que incluyen en su trayecto formativo su intención de desempeñarse como docentes, y la continua, pensada para las personas que ya se desempeñan como docentes, con o sin formación como tales. Hay quienes plantean esta segunda fase con la denominación de permanente o como desarrollo profesional.

Uno de los elementos importantes dentro de la formación docente en su dos fases lo constituye la formación investigativa (Quechol Pliego & Minero Rubio, 2018; Rodríguez Morales, 2017; Rodríguez Rivera, 2018; Rodríguez, 2017), la cual puede contribuir a la alfabetización científica (Rodríguez Vera, 2017). La formación en investigación educativa tendría que ser preferentemente relacionada con métodos vinculados al análisis de las prácticas y a la resolución de problemas.

Sin embargo, paradójicamente, la formación docente resuelve cierta problemática del ámbito educativo al mismo tiempo que genera otra.

Formación inicial.

Como ya dijimos antes, la formación inicial es la primera fase de la formación docente. En ella se ingresan las personas que en algún momento de su trayecto formativo decidieron que querían incorporarse como profesores a la docencia. Actualmente, en nuestro país, los egresados reciben el título de licenciados en educación con diferentes énfasis: preescolar, primaria, secundaria. En este último énfasis se agrega uno más que hace referencia a alguna especialidad vinculada con alguna de las asignaturas del plan de estudios correspondiente.

Según Montero (2002, como se citó en Barbero Consuegra, Pérez Ferra & Pérez-García, 2018, p. 56), la formación inicial es la puerta de entrada al desarrollo profesional. Para quienes decidieron dedicarse a la docencia, es su primer contacto con el proceso de formación que continuará, como plantean algunos autores citados antes, a lo largo de su trayecto profesional.

Con relación a los egresados de formación inicial, en Castañeda, Gutiérrez Porlán, Prendes Espinosa y Sánchez Vera (2017, p. 30), se plantea que:

El profesorado de formación profesional es un tipo de profesional docente con características muy particulares debido al objeto de su docencia, a su formación de partida, al perfil de sus estudiantes y también por su relación con la realidad de lo que aprenden sus discentes (Filliettaz, 2015; Kersh, 2015; Fjellström & Kristmansson, 2016).

Como proponen Marcelo y Vaillant (2018, p. 29), pensando en la relación entre las instituciones que forman a los docentes y las que habrán de recibirlos una vez egresados, en la formación inicial habría que evitar la “laguna de los dos

mundos” de la que hablaban Feiman-Nemser y Buchman (1988): cada cual a lo suyo. Es decir, tendrían que buscarse las estrategias adecuadas para que ambas tuvieran una relación estrecha.

En ese sentido, adquiere singular importancia el desarrollo de prácticas profesionales en la formación inicial (Sanjurjo, 2017), ya que se convierten en un motivo de acercamiento entre los dos ámbitos.

Tal vez se podría pensar en algunas actividades de colaboración en ambos sentidos que podrían incluir estancias breves de profesores en servicio en las instituciones formadoras de docentes, asesorías de académicos de instituciones formadoras de docentes a instituciones de educación básica y media superior, entre otras.

Formación continua.

Las mismas características cambiantes de la realidad requieren que los procesos de formación sean, si no permanentes, si continuos; lo cual obliga a generar los espacios y las condiciones adecuadas para que pueda darse esta segunda fase de la formación docente.

Hay quien plantea que se entiende por “formación continua” a aquellas ofertas de profesionalización dirigidas a profesores que cuenten con más de cinco años de experiencia (Tejada, 2013). Seguramente, se considera que los recién egresados de la fase de formación inicial no requieren de esta segunda fase de la formación docente.

Esta segunda fase es la más extensa porque abarca –o puede abarcar– el trayecto profesional completo, a partir de que la persona se incorpora a la práctica docente. Incluye diversas alternativas formativas, entre las que podemos encontrar los estudios de posgrado vinculados con la docencia, los diplomados y cursos especializados que se ofrecen y una amplia gama de actividades que pueden desarrollarse en las instituciones en las que se labora. Tal vez, la denominación de permanente que algunos autores le dan a esta fase se vincule con esta diversidad de actividades que se pueden considerar.

Otros autores consideran como sinónimo de esta fase a lo que se denomina desarrollo profesional el cual:

(...) consiste en todas las experiencias de aprendizaje natural y en las actividades conscientes y planificadas que pretenden aportar un beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela y que, a través de éstos, contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso, por el cual, solo y con otros, el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales de la enseñanza, y por el que adquiere y desarrolla críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional esenciales para la reflexión, la planificación y la práctica profesionales adecuadas con los niños, los jóvenes y los compañeros en cada fase de su vida docente (Day, 2005, p. 17, como se citó en Nieto & Alfageme-González, 2017, pp. 64-65).

Habría que pensar si en el caso de quienes se incorporan a la docencia sin haber pasado por la formación inicial se tendría que hablar de procesos de nivelación pedagógica, de habilitación docente o de profesionalización que les dieran los

recursos necesarios para desempeñar su función, habida cuenta de que seguramente tendrán un conocimiento adecuado de algún ámbito de la ciencia.

Modelos formativos.

En el desarrollo de la formación docente se pueden incorporar diferentes modelos, incluso combinaciones de ellos, que permiten orientar las actividades que se desarrollan.

De acuerdo con Barbero Consuegra, Pérez Ferra y Pérez-García (2018, pp. 563-565), existen cuatro modelos formativos: el colaborativo (Montero, 2003; Gereluk, 2005), el de comunidad de formación práctica (Warren, 2002), el de formación para el cambio (Force, 2000) y el basado en la reflexión (Zeichner & Liston, 1987).

En el colaborativo se plantea la potenciación de las capacidades docentes cuando la formación se trabaja colectivamente. En el de comunidad de formación práctica se postula que los docentes pueden formarse en las instituciones educativas en que laboran a través de una serie de prácticas que implican el análisis de las mismas y la reflexión sobre ellas. En el de formación para el cambio se privilegia el trabajo con las actitudes y con factores personales, institucionales, económicos, socio-contextuales y de política global. En el basado en la reflexión se propone que los docentes estén dispuestos y capacitados para reflexionar sobre los orígenes, propósitos y consecuencias de sus acciones, así como sobre las limitaciones que se presentan en el aula, en la institución y en su contexto.

Tal vez vinculado con el modelo de comunidad de formación práctica mencionado antes, Juliao Vargas (2011, como se citó en Barbosa Mendoza, 2017, p. 96) plantea que:

(...) la praxeología es un método de formación cuyas etapas claves de desarrollo son: la observación cuidadosa de la realidad social (el VER), el análisis crítico sobre los principios que sustentan la acción humana (el JUZGAR) y la búsqueda de nuevos principios y metodologías para generar acciones más eficaces y pertinentes (el ACTUAR o momento de cualificación de la práctica y emancipación). “Teoría y proceso investigativo sobre la acción práctica son, pues, los dos sentidos más usados alrededor del concepto praxeología” (p.83).

Algunos de los modelos mencionados podrían utilizarse predominantemente en la fase de formación continua.

Contenidos formativos.

Con relación a los contenidos que deberían incluirse en la formación docente hay diferentes puntos de referencia que tienen que ver con los intereses de quienes administran el rumbo del país y con la identificación con alguna de las tendencias de pensamiento presentes en el mundo.

Así, por ejemplo, de acuerdo con Hargreaves (2003, como se citó en Barbero Consuegra, Pérez Ferra & Pérez-García, 2018, p. 563) enseñar para la sociedad del conocimiento implica:

(...) desarrollar un profundo aprendizaje cognitivo, la creatividad y la inventiva entre los estudiantes; apostar por la investigación, el trabajo en redes y equipos, y la formación profesional permanente como docentes; y promover la resolución de problemas, la asunción de riesgos, la confianza en el proceso de colaboración, la habilidad para enfrentarse al cambio, y el compromiso con la mejora continua como organizaciones (p. 12).

Con lo cual coincide en lo que plantea Marrero (2017) cuando habla de la importancia de incorporar la formación docente a la sociedad del conocimiento.

Por otro lado, de acuerdo con Barbosa Mendoza (2017, p. 94)

(...) la formación del docente (...) *moderno* (...) requiere de expertos, que, nutridos del proyecto de la modernidad, se interroguen pedagógicamente por 'alternativas conceptuales y prácticas que permitan diseñar y planear esquemas de intervención que faciliten y afiancen el máximo desarrollo del potencial humano de los individuos' (Flórez, 1994, p. 176).

El mismo Flórez habla de que en la pedagogía contemporánea sería deseable atender cuatro dimensiones: universalidad; autonomía; acumulación, análisis, síntesis y objetivación de la información, y diversidad integrada.

Barbosa Mendoza (2017, p. 97) plantea que, según N'Óez y Vera (1990), deberían considerarse los siguientes puntos para la formación docente:

- a. Dominio de un saber legitimado;
- b. Capacidad de diagnosticar problemas y encontrar por sí mismo soluciones a los problemas irrepetibles y específicos de la práctica docente;
- c. Autonomía y a la vez responsabilidad individual respecto de su tarea;

- d. Responsabilidad colectiva en relación con el rendimiento del alumno, de la escuela y del sistema.

De acuerdo con Darling-Hammond (2008, como se citó en Marcelo y Vaillant, 2018, p. 29), los contenidos de la formación docente han venido respondiendo a “un equilibrio inestable entre tres componentes básicos: la formación en disciplinas (matemáticas, lengua, idiomas, historia...); la formación psicopedagógica (pedagogía, psicología, sociología, filosofía...) y el componente de prácticas de enseñanza”.

De acuerdo con Nieva Chaves y Martínez Chacón (2017, p. 112), en cuanto al contenido de la formación docente, se destacan las competencias pedagógicas (Perrenoud, 2011; Zabalza, 2013; Tobón, 2013), didáctica desarrolladora (Martínez, 2002; Castellanos et al., 2001), ética, política y didáctica (Freire, 2010; Pruzzo, 2010).

Otro aspecto que hay que considerar en cuanto a los contenidos es que, de acuerdo con Pegalajar Palomino y Colmenero Ruiz (2017, p. 85): la formación docente también supone un aspecto importante de cara al desarrollo de actitudes positivas hacia la inclusión (Rose, 2001; Idol, 2006; Horne & Timmons, 2009). Y también tiene importancia en cuanto a la atención de estudiantes con NEE (Rodríguez, 2017).

Entonces, el asunto de los contenidos que deben incluirse en la formación docente hace referencia a elementos que atienden a los conocimientos actuales de algún ámbito de la ciencia, a las personas que predominantemente aprenden, a las personas que predominantemente enseñan y a las características contextuales.

Competencias.

Mención aparte sería para el asunto de las competencias, que, con la prevalencia de este enfoque en el sistema educativo de nuestro país, parece obligado incluirlo en la formación docente.

Al respecto, de acuerdo con Perrenoud (2006, como se citó en Méndez Vega, 2018, p. 3), una competencia es “una capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”.

Por otro lado, Braslavsky (2003, como se citó en Méndez Vega, 2018, p. 3), conceptualiza las competencias como: “Capacidades agregadas y complejas para desempeñarse en los diferentes ámbitos que hacen la vida humana”.

Para Garduño Rubio (citada por Medina, 2002, como se citó en Méndez Vega, 2018)

las competencias docentes pueden ser definidas como la forma práctica en que se articula el conjunto de conocimientos, creencias, capacidades, habilidades, actitudes, valores y estrategias que posee un docente y que determina el modo y los resultados de sus intervenciones pedagógicas (p. 3).

Algunos autores plantean que en la formación docente se deberían incluir competencias genéricas (Frola, 2011 y Barraza, 2007, como se citó en Pacheco López, Belloso Vargas & Castellano Vilchez, 2017, pp. 219-220) y competencias específicas.

Una vertiente especial con relación a las competencias es la que se vincula con el aprovechamiento de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC).

Más específicamente, de acuerdo con Krumsvik (2011), la competencia digital docente se conforma por la sucesión de cuatro componentes básicos, a saber: habilidades digitales básicas (habilidades para el acceso, gestión, evaluación, creación, comunicación con las TIC), competencia didáctica con las TIC (capacidad de utilizar las TIC en los procesos de aprendizaje), estrategias de aprendizaje (reconocimiento de elementos para el aprendizaje permanente) y formación o capacitación digital (ejercicios de reflexión metacognitivos sobre la relación entre TIC y desarrollo humano).

Con los cambios frecuentes que se presentan en las NTIC, habría que pensar qué tanto tendríamos que incorporarnos a la cultura digital (Lévy, 2004, como se citó en Lion 2017, p. 36) para poder aprovechar el potencial educativo de estos recursos. También aprovechar algunas alternativas específicas como el aula 3.0 (San Martín Alonso, Peirats Chacón & Waliño Guerrero, 2017).

Naturalmente, esto implicaría tener las condiciones adecuadas con relación a estos recursos tanto en las instituciones formadoras de docentes como en las de educación básica y media superior.

Modalidades formativas.

Según Fernández Tilve (2000, p. 19, como se citó en Nieto & Alfageme-González, 2017, p. 65), define las modalidades formativas como “las formas que adoptan las actividades de formación del profesorado en el desarrollo de los procesos formativos.”

Una de las modalidades que está en desarrollo, con algunas dificultades, es la opción en línea que permitiría atender masivamente la formación docente, especialmente pensando en los profesionales de la educación en servicio (Conde & López, 2017, p. 69; Echeverría Echeverría, Martínez Nah, Carmona Arellano, Alamilla Magaña, Benítez Ramírez & Caamal Velázquez, 2017). Sin embargo, como ya decíamos antes, se requiere garantizar el acceso a los servicios informáticos necesarios para que esta modalidad sea una alternativa y capacitar adecuadamente a los tutores para aprovechar el enorme potencial que tienen las NTIC.

Seguramente, al convertirse los profesionales de la educación en usuarios de las NTIC, podrían incorporar más fácilmente a éstas en su quehacer cotidiano en las instituciones educativas.

Otra modalidad de formación está constituida por el Estudio de casos (García Monteagudo, Fuster García & Souto González 2017), la cual puede ser utilizada en cualquiera de las fases de la formación docente.

Para Nieto y Alfageme-González (2017, pp. 66-67), las modalidades formativas se pueden agrupar en dos tipos de concepciones: las de entrenamiento técnico individual, que incluyen actividades de comunicación, transferencia y autoaprendizaje; y las de desarrollo profesional colegiado, que incluyen actividades de revisión, de resolución de problemas y de colaboración.

Otra modalidad formativa sería el trabajo por proyectos y la creación didáctica (Rodríguez, 2017), la cual también puede ser utilizado en cualquiera de las dos fases de la formación docente.

Las condiciones institucionales y contextuales seguramente determinarán cuál modalidad sea la más adecuada o si puede utilizarse más de una o combinaciones de las mismas.

Enfoques de formación.

Otro referente que puede servir para ordenar y clasificar las actividades que se desarrollan en cualquiera de las dos fases de la formación docente son los enfoques de formación. A su vez, también puede ser útil para clasificar las modalidades formativas que coexisten actualmente.

Al respecto, para Nieto y Alfageme-González (2017, pp. 67-69), los enfoques de formación pueden hacer referencia a la estructura-contexto, considerando formato, duración, participación, locus y liderazgo; o al proceso-contenido, considerando caso de aprendizaje, diseño, coherencia, contenidos y procesos.

Así, en el enfoque de estructura-contexto y de acuerdo al formato, encontramos cursos, talleres, seminarios, provisión de apoyos en clase y participación de colegas; en lo que respecta a la duración, puede haber actividades de corta, mediana y larga extensión; en cuanto a la participación, hay individuales y colectivas; en lo que se refiere al locus, existen de iniciativa y control externo e interno; refiriéndose al liderazgo, las hay con y sin problema de entrenamiento.

En el enfoque de proceso-contenido, de acuerdo al aprendizaje, encontramos actividades con carácter pasivo y activo; en lo que respecta al diseño, puede haber actividades basadas en la traducción de la teoría a la práctica o en la práctica directamente y de enfoque realista; en cuanto a la coherencia, hay deductivas y

constructivistas, experienciales; en lo que se refiere a los contenidos existen de transferencia o transmisión directa y de co-creación de conocimientos; refiriéndose a los procesos, las hay con marco jerárquico y tecnocrático y con participativo y democrático.

Nuevamente, las condiciones institucionales y contextuales aportarían elementos para elegir la mejor alternativa entre las opciones de cada enfoque.

Práctica Docente

La práctica docente se convierte en un espacio privilegiado para la formación docente, tanto en su fase inicial como en la continua.

Al respecto, Fierro, Fortoul y Rosas (2006, p. 21), conciben la práctica docente como:

(...) una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro.

Las contribuciones de Carr (1996) sugieren entender la práctica educativa como una actividad intencional, planeada, que se desarrolla de forma consciente como una actividad ética que se emprende para conseguir fines educativos.

En Margelis Matos, Cegarra Cegarra y Rivera Moreno (2017, p. 325), encontramos que de acuerdo con De Lella (1999, p. 78) “la práctica docente se considera como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente

referida al proceso de enseñar y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social docente”. Por otro lado, García Cabrero y otros (2008, p. 76) plantean la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica más amplia, llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa.

La práctica docente se concibe en un doble sentido: como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio de docente, cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar (Achilli, 2008, como se citó en Martínez Benitez, Castillo Cabay & Granda Encalada, 2017, p. 84).

Análisis de la práctica.

El análisis de la práctica puede ser un excelente espacio de producción de conocimientos sobre lo que se enseña y cómo se enseña; y complementaría lo que se produce en las instituciones dedicadas a la formación de los docentes y a la investigación educativa.

El análisis de la práctica requiere de diversos dispositivos que deben incluirse en los procesos de formación docente, tanto inicial como continua, tales como: diarios, portafolios, relato de incidentes críticos, entre otros.

Seguramente, al analizar la práctica nos encontraremos con elementos tradicionales e innovadores que coexisten al interior de las instituciones educativas y sus aulas.

Práctica reflexiva.

Cuando reconocemos el quehacer docente como una fuente de saberes, consideramos la necesidad de que los docentes reflexionen acerca de su práctica para que la sistematicen y puedan socializar los resultados que obtienen.

Perrenoud (2004, como se citó en Anijovich & Cappelletti, 2018, p. 3) distingue tres momentos de la práctica reflexiva: la reflexión en plena acción, la reflexión fuera del impulso de la acción y la reflexión sobre el sistema de la acción.

Uno de los propósitos de la práctica reflexiva, con relación al docente, es “situarlo como un agente constructor de (...) [conocimientos] a partir del saber generado en su práctica, articulado con los saberes disciplinares y pedagógicos implicados (Perrenoud, 2007, como se citó en Jiménez Muñoz, Rossi, & Gaitán Riveros, 2017, p. 589).

Brockbank y McGill (2003) exponen una distinción entre reflexión y práctica reflexiva. Así, la reflexión es un proceso donde el sujeto asume su experiencia, desde la cual se involucran aspectos cognitivos (pensamiento y acción) y afectivos (sentimientos), lo que deriva en una creación de significado y conceptualización desde la propia experiencia. Esta reflexión es asumida por una práctica reflexiva que, desde una puesta en acción intencionada y consciente busca lograr transformaciones y aprendizajes en los sujetos, asumiendo esta práctica como la base para el aprendizaje críticamente reflexivo (Jiménez Muñoz, Rossi, & Gaitán Riveros, 2017, p. 590).

Entre los recursos para sistematizar la práctica reflexiva encontramos:

(...) las narrativas autobiográficas y narrativas docentes (Jackson, 1998), los diarios: El diario de campo, el diario del profesor (Porlán; Martín, 1991; Muñoz, 2007), los diarios de clase (Zabalza, 2004), el diario académico (Vain, 2003), el portafolio electrónico de desempeño (Peña; Ball; Delhi; 2005; Díaz, 2005), y el diario pedagógico (Monsalve; Perez, 2012) en los que se conjugan diversas posturas y metodologías para abordar la experiencia docente. (Jiménez Muñoz, Rossi, & Gaitán Riveros, 2017, p. 591)

Se pueden incorporar elementos de la práctica reflexiva tanto en las dos fases de la formación docente: inicial y continua. Y tal vez a partir de ella se pueden conformar comunidades de aprendizaje incluyendo profesionales de la educación en servicio y en formación inicial (Soria, 2017).

Perfil y rol docente.

Sería deseable que los docentes tuvieran un rol más activo en la toma de decisiones respecto a lo que se enseña y cómo se enseña para que dejara de ser un receptor pasivo de lo que diseñan los especialistas. Sin embargo, este cambio de rol también tiene que ver con el papel que desempeñan las instituciones dedicadas a su formación.

Un papel más activo de los docentes garantizaría mejores resultados en los cambios que se promueven con las reformas educativas y mayor compromiso de ellos con éstas.

De acuerdo con Castañeda, Gutiérrez Porlán, Prendes Espinosa y Sánchez Vera (2017, p. 31), “es un hecho que el profesorado de Formación Profesional suele estar compuesto por profesionales que provienen de una amplia gama de espectros profesionales, concretamente hasta seis son definidos por París, Tejada y Coiduras (2014)”.

La formación debe transformarse en oportunidades para que el profesor trascienda la posición de profesional técnico que implementa prescripciones de otros agentes (educacionales o no) convirtiéndose en un profesional que participe activa y críticamente en un proceso de innovación y mudanza educativa y social (Imbernón, 2001, como se citó en Jiménez Muñoz, Rossi & Gaitán Riveros 2017).

En Ojalvo Mitrany y Curiel Peón (2018, p. 119) se plantea que: La universidad requiere de un profesorado comprometido, con excelente formación científica, buena formación inicial como docentes, disposición para la autoformación, sensibilidad social y capacidad para educar en valores, todo ello encaminado a formar personas comprometidas, solidarias y críticas (Acosta & Baute, 2014; Franco, 2014).

Con base en la asunción de un papel más activo por parte de los docentes en las decisiones relacionadas con su quehacer se podría generar una mayor participación en la construcción de reformas educativas, tanto individual como colectivamente. Aunado a ello, se podría generar también una mayor participación en ese aspecto por parte de las instituciones formadoras de docentes.

Abordajes Metodológicos de Investigación

Es de especial interés retomar la consideración de las investigaciones realizadas a partir del paradigma cualitativo ya que es de destacar que en las últimas décadas los métodos cualitativos han adquirido una gran aceptación en el campo de la investigación educativa, el actual interés que despiertan éstas metodologías puede estar relacionado con los cambios vertiginosos que en México se han realizado en materia de reformas educativas, que se han apoyado en los datos estadísticos, dejando de lado la comprensión del contexto social.

Los trabajos que se exponen en ésta obra buscan ofrecer una reflexión donde se precisan las cualidades, potencialidades, alcances y acoplamientos que las investigaciones realizaron en torno de algunos problemas de la formación docente, es posible considerar que éstos rasgos, propios de la perspectiva cualitativa, se relacionan con el interés compartido entre los investigadores educativos, respecto a su uso por observar y escuchar al docente, comprendiéndolo en su contexto.

Lo anterior nos remite a ciertas concepciones paradigmáticas sobre la naturaleza de la realidad social y del quehacer de los propios profesionales de la educación, y por ende a teorías sociales que ponen énfasis en el estudio del individuo percibido como actor o sujeto, indagando y comprendiendo los significados de la acción, exteriorizando las estructuras latentes del comportamiento profesional docente.

La investigación cualitativa tiene finalidades cercanas a las de cualquier investigación científica, no obstante su diseño y ejercicio adquieren evocaciones particulares, emanadas de la naturaleza del material con que se construye el dato,

de los supuestos teóricos y epistemológicos que se manejan (Tarrés, 2004), los cuales se orientan hacia ciertos tipos de argumentación o análisis, así como hacia el desarrollo de modalidades específicas para lograr confiabilidad y validez.

Con ello los trabajos presentados recuperan los posicionamientos metodológicos de la fenomenología, ya que el método fenomenológico coadyuva, de manera excepcional a conocer las realidades escolares, en particular, a las vivencias de los actores del proceso formativo (Aguirre & Jaramillo, 2012). De tal forma que a partir de su fundamento epistemológico se puede aseverar que todas las realidades vivenciadas por los docentes adquieren un significado de acuerdo al contexto en que son ubicadas, y es el contexto el que ofrece o asigna un significado a las cosas, al interactuar cada una de ellas con los elementos del mismo.

De acuerdo con Rogers (1978), el marco interno de referencia del individuo está conformado por todo el campo de recuerdos, percepciones y experiencias al que un individuo puede tener acceso en un momento dado. Evidentemente, el método fenomenológico busca comprender y mostrar la esencia constitutiva de dicho marco interno, al buscar la comprensión del mundo vital del sujeto mediante una interpretación totalitaria de las circunstancias cotidianas vista desde ese marco de referencia interno.

Por ello se valieron de la entrevista a profundidad que es un instrumento técnico que tiene gran sintonía con la postura epistemológica al adoptar la forma de un diálogo coloquial, de gran relevancia, en la naturaleza y en la calidad del proceso en que se apoya (Martínez, 2004). Conforme avanza la entrevista, la estructura de la particularidad del interlocutor va tomando forma y obtenemos las primeras

impresiones sigue la audición de su voz, la comunicación no verbal y toda la amplia gama de contextos verbales.

Otra de las investigaciones asume una posición etnográfica, al considerarla como una forma de estudiar descriptivamente las culturas, el estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (Martínez, 2004), así en un estudio etnográfico el objetivo inmediato es crear una imagen fiel y realista del grupo estudiado, pero su intención es contribuir en la comprensión de conjuntos o grupos sociales más amplios con características semejantes.

En ese sentido retoman técnicas de investigación como la observación participante, notas de campo, entrevistas semiestructuradas, entre otras, puesto que una etnografía respaldada en la observación participante como vía hacia la construcción de una descripción etnográfica permite el reconocimiento de la reflexividad, contenida en el supuesto de conocimiento social, la preeminencia del trabajo de campo, la exploración del conocimiento del punto de vista de los sujetos y la particularidad del posicionamiento del investigador despliegan nuevas posibilidades para el conocimiento de la realidad social (Vasiliachis, 2006).

Puede asumirse con ello que, el trabajo de campo que realizaron los investigadores, no implicó únicamente la posibilidad de observar, interactuar e interpretar a los sujetos en su contexto, donde se exhiben cotidianamente y hacerlo durante un tiempo amplio, sino también ser participe en las múltiples actividades que dichos sujetos sociales despliegan en su vida cotidiana.

De acuerdo con la posición metodológica que asumen con Gibbs (2012), realizaron la construcción de códigos como una forma de análisis que permite asumir la transmisión social de una experiencia analizada, y consecuentemente

visualizar la conducta humana como acción simbólica de su cultura (Geertz, 1987), puesto que la cultura es parte activa y pública, ampliando así el universo del discurso en el actuar del docente en formación.

En una postura semejante se encuentra el estudio de caso que se espera que abarque la complejidad de un caso particular, los investigadores destacan las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales, por lo que de acuerdo con Stake (2010), considera que el caso, la actividad y el suceso son únicos, a la vez que comunes, de tal forma que la comprensión de cada uno de ellos exige comprender otros casos, otras actividades y otros sucesos, pero también comprender la unicidad de cada uno.

Por otro lado también se asumen posicionamientos epistemológicos con respecto a la investigación- acción, puesto que se inscriben prioritariamente en lo que se denomina Teoría Educativa Crítica (Carr, 1999; Carr & Kemmis, 1988) y es a partir de ellos que se puede afirmar que realiza simultáneamente la expansión del conocimiento científico y la solución de un problema, mientras aumenta, igualmente, la competencia de sus respectivos participantes.

En este sentido se trata de una metodología de oposición que incluye supuestos filosóficos sobre la naturaleza del hombre y sus relaciones con el mundo físico y social, por lo que implica un compromiso con el proceso de desarrollo y emancipación de los seres sociales y un mayor rigor científico en la ciencia que facilita dicho proceso, el investigador interviene principalmente como un organizador de las discusiones, un facilitador del proceso, como un catalizador de problemas y conflictos, además de ser un técnico disponible para ser consultado (Martínez, 2000).

En el trabajo que se incluye en ésta obra las investigadoras consideran tres momentos en el proceso de la investigación-acción, y presentan los resultados del primero de los momentos denominado diagnóstico, sobre el cual se tratará de identificar los problemas más significativos que se desean enfrentar y solucionar (Martínez, 2004), de tal forma que el sentido del problema emerge de la importancia del mismo, cuyo interés exige una solución.

Referencias

- Adame Villa, M. D. (julio-diciembre, 2007). La formación docente un elemento pendiente. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 4(8), 1-14.
- Aguirre-García, Juan Carlos & Jaramillo-Echeverri, Luis Guillermo. (2012). "Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 2 (8), pp. 51-74.
- Anijovich, R. & Cappelletti, G. (2018). Despertar la reflexión en la formación docente: dispositivos efectivos. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 1-8.
- Barbero Consuegra, G., Pérez Ferra, M. & Pérez-García, P. (enero-marzo, 2018). Formación docente en ámbitos de marginación: problemática, expectativas y necesidades. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 561-578.
- Barbosa Mendoza, A. L. (2017). La formación docente: ¿para qué educar y qué enseñar? *Revista de Educación y Pensamiento*, 24(24), 90-99.
- Braslavsky, C. (2003). Cinco pilares para promover un cambio de paradigma en la educación del profesorado. En I. Aguerro y C. Braslavsky (Coords.). *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro. ¿Qué formación docente se requiere?* Argentina, Papers Editores
- Carmenates Romero, Y., González Nápoles, R. R. & González Pérez, E. (octubre, 2017). Un acercamiento a los referentes teóricos de la formación inicial del docente en el contexto de la unidad docente. *Boletín virtual*, 6(10), 1-8.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carr, W. (1999). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

- Castañeda, L., Gutiérrez Porlán, I., Prendes Espinosa, M. P. & Sánchez Vera, M. M. (2017). Formación docente para la enseñanza en línea en el contexto de la formación profesional. *UTE. Revista de Ciències de l'Educació*, (2), 29-44.
- Chehaybar y Kuri, E. & Ríos, E. M. (coords.) (1996). *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*, México: CISE-UNAM.
- Conde, M. & López, A. (2017). Ecos sobre la experiencia en la formación docente masiva virtual. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, XVIII, 32, pp. 68-70.
- Echeverría Echeverría, S. T., Martínez Nah, S. A., Carmona Arellano, M. A., Alamilla Magaña, J. C., Benítez Ramírez, J. E. & Caamal Velázquez, J. H. (septiembre-diciembre, 2017). Una formación docente acorde a los cambios generacionales, tecnológicos e innovadores en los programas de postgrado nacionales. *Temas de Ciencia y Tecnología*, 21(63), 33-38.
- Fierro, Fortoul & Rosas (2006). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós.
- García Monteagudo, D., Fuster García, C. & Souto González, X. M. (2017). Estrategias de resolución de problemas en la formación docente. Estudios de casos. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (1), 132-147.
- Garduño R. (2004). Cuaderno de Autoevaluación de competencias docentes. México Dirección General de Servicios Educativos del DF.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Gómez Jiménez, J. E. (2018). La formación continua del docente de la educación básica primaria en Colombia. *Revista Conrado*, 14(64), 174-178.
- Jiménez Muñoz, J. A., Rossi, F. & Gaitán Riveros, C. (abril-junio, 2017). La práctica reflexiva como posibilidad de construcción de saberes. Aportes a la formación docente en educación física. *Movimiento*, 23(2), 587-600.
- Krumsvik, R. J. (2011). Digital competence in Norwegian teacher education and schools. *Högskoleutbildning*, 1 (1), 39-51. Recuperado de journals.lub.lu.se/index.php/hus/article/download/4578/4519
- Lion, C. (2017). Las tecnologías y las marcas en el desarrollo de la profesión e identidad docente: parches, enmiendas y nuevos tejidos. *Revista Entramados. Educación y sociedad*, 4(4), 33-42
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía, Especial Profesión Docente*, (489), 27-32.
- Margelis Matos, Y., Cegarra Cegarra, O. J. & Rivera Moreno, C. E. (mayo-julio, 2017). La praxis docente desde la formación permanente. *Revista Científica*, 2(4), 319-336.
- Marrero, A. (octubre, 2017). Sociedad del conocimiento, investigación y formación docente: un cambio cualitativo para la transformación educativa en Uruguay. *Tópos. Para un debate de lo educativo*, (9), 1-12.

- Martínez Benítez, J. E., Castillo Cabay, L. C. & Granda Encalada, V. D. (septiembre-octubre, 2017). Formación inicial del docente de educación física y su desempeño profesional. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 8(48), 83-95.
- Martínez M, M. (2000). La Investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*. 7 (1) pp. 27-39
- Martínez M, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas
- Méndez Vega, M. M. (2018). Promoción de competencias docentes: Hacia una nueva ruta formativa en la EMS. Ponencia presentada en el *Sexto Coloquio Nacional de Investigación Educativa ReDIE*, Durango, Durango, México.
- Nieto, J. M. & Alfageme-González, M. B. (mayo-agosto, 2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(3), 63-81.
- Nieva Chaves, J. A. & Martínez Chacón, O. (2017). Una nueva perspectiva de la formación docente en el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), Colombia. *Revista Cubana de Educación Superior*, (1), 109-119.
- Ojalvo Mitrany, V. & Curiel Peón, L. (julio-septiembre, 2018). La tradición humanista de la educación cubana: premisa para la formación docente en educación socioafectiva. *Atenas. Revista Científico Pedagógica*, 3(43), 115-128.
- Pacheco López, G., Belloso Vargas, M. & Castellano Vilchez, J. (abril-septiembre, 2017). Formación del docente universitario desde las perspectiva de las competencias andragógicas. *REDHECS. Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, (23), 212-228.
- Pegalajar Palomino, M. C. & Colmenero Ruiz, M. J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en educación secundaria obligatoria. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97.
- Perrenoud, P., (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Traducción: Marcela Lorca, Santiago de Chile, J.C. Sáenz
- Quechol Pliego, D. & Minero Rubio, M. (septiembre, 2017-agosto, 2018). El desarrollo de la planeación educativa basada en el enfoque por competencias en la formación docente. *Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación*, 3(3), 1-11.
- Rodríguez Morales, A. (2017). Investigación y aprendizaje en la universidad: El desafío del cambio en el contexto de la formación docente. *Mapa*, 4(2), 102-108.
- Rodríguez Rivera, M. A. (septiembre, 2017-agosto, 2018). Estrategias de investigación educativa en la práctica docente durante la formación inicial. *Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación*, 3(3), 1-8.
- Rodríguez Vera, L. S. (julio, 2017). Cultura científica y educación: Una mirada desde la formación inicial del docente. *Academio. Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 1-11.

- Rodríguez, B. (julio-septiembre 2017). Modelo educativo para la formación permanente docente vinculado a la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales en aulas regulares. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, VIII(3), 161-178.
- Rodríguez, M. E. (julio-diciembre 2017). Currículum, educación y cultura en la formación docente del siglo XXI desde la complejidad. *Revista Educación y Humanismo*, 19(33), 425-440.
- Rodríguez, R. R. (diciembre 2017). La formación por proyectos y la creación didáctica docente. *Rutas de formación*, (5), 16-23.
- Rogers, C. (1978). *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- San Martín Alonso, A., Peirats Chacón, J. & Waliño Guerrero, M. J. (2017). La formación docente y los sueños sobre el aula 3.0. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)*, 2(1), 75-94.
- Sanjurjo, L. (2017). La formación en las prácticas profesionales en debate. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (2), 119-130.
- Soria, M. G. (2017). Aportes a la formación docente desde comunidades de aprendizaje. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (2), 131-145.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. España: Morata
- Tarrés, M. L. (2004). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: El Colegio de México/FLACSO
- Tejada, J.; (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Universities and Knowledge Society Journal*, 10 (1) 170-184. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/780/78025711012.pdf>
- Torres Carrasco, R. (enero-febrero 2018). Reflexiones sobre la formación docente de una profesora-administradora. *Revista Digital Universitaria*, 19(1), 1-10.
- Vasilachis de G., I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa
- Vezub, L. (junio 2017). El campo de las prácticas en la formación docente inicial. Organización, funcionamiento y tensiones. *Instituto Nacional de Formación Docente, Área de Investigación*, 1-24

CAPÍTULO DOS

APRENDER A SER MAESTRO: UN RECORRIDO POR LAS PRÁCTICAS DE ESTUDIANTES NORMALISTAS

Jairo García Ramírez

Universidad Pedagógica Nacional 122, Acapulco, Guerrero

Resumen

En el presente estudio se exponen los resultados de una investigación realizada en un Centro de Educación Preescolar Indígena (CEPI) en la región de La Montaña del estado de Guerrero. El referente principal que se analiza son las prácticas profesionales de dos estudiantes normalistas. La identificación y análisis de sus habilidades como docentes en formación, su rol de aprendiz y las problemáticas que enfrentan constituyen en el objetivo del estudio. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que aprender el oficio de enseñar es un proceso complejo, de retos y desafíos que los futuros profesores viven en diversas experiencias dentro y fuera del aula de clases.

Palabras clave: Práctica profesional, formación inicial de profesores.

Introducción

El presente trabajo se inscribe en una investigación realizada en un Centro de Educación Preescolar Indígena (CEPI) en la región de La Montaña en el estado de Guerrero. Este tipo de escuelas son destinadas a la población infantil de comunidades indígenas, que se caracterizan por un alto grado de marginación social y ser hablantes de lenguas originarias, entre ellas el Me' phaa o Tlapaneco, el Tu'un Savi o Mixteco y el Náhuatl.

El objeto de estudio está centrado en las prácticas profesionales de dos estudiantes normalistas Norma y Luisa (para conservar el anonimato comprometido con las estudiantes participantes de este estudio se utilizan los seudónimos de Norma y de Luisa), por lo tanto, no se ofrecen datos o lecturas de todos los procesos que implica la formación docente inicial, más bien se ofrece un acercamiento a las

acciones que emprenden, en tanto “aprendices de maestro”, desde su interactuar con un grupo de infantes.

Nuestro interés investigativo radica en estudiar las prácticas profesionales como espacios formativos para dar cuenta sobre las vicisitudes, los roles y formas de trabajo específico que llevan a la práctica en un contexto real de trabajo. Los planes de estudios anteriores (1997, 1999) consideraban estos espacios como *prácticas docentes*, en el Plan actual (2012) se denominan *prácticas profesionales*, no obstante la denominación que adquieren siguen siendo espacios interesantes para reflexionar el actuar de los futuros profesores.

Objetivos y preguntas de investigación

- Comprender el desarrollo y construcción de conocimientos y habilidades con respecto al trabajo docente que realizan las estudiantes normalistas durante el desarrollo de sus prácticas profesionales en un CEPI.
- Reflexionar la actuación de las estudiantes normalistas y las formas didácticas que despliegan para resolver las diversas situaciones y problemáticas contextuales propias durante el desarrollo de sus prácticas profesionales.

También se plantearon preguntas específicas: ¿Cuáles son las características de las prácticas profesionales y cómo las desarrollan las estudiantes normalistas en un CEPI?, ¿Cuáles son los roles de trabajo que asumen las estudiantes en el desarrollo de sus prácticas profesionales?, y ¿Cuáles son las

principales problemáticas que enfrentan las estudiantes normalistas durante el desarrollo de sus prácticas profesionales?

Perspectiva metodológica

La orientación metodológica en que se apoya esta investigación es partidaria de la perspectiva etnográfica, la cual convoca al investigador hacia el estudio de los hechos sociales en un contexto histórico, esto supone una imbricación entre observación e interpretación de manera permanente en los distintos escenarios en que tiene lugar el trabajo de campo.

El quehacer etnográfico implica lograr una *descripción densa* (Geertz, 1987, p. 21), es decir, lograr un texto de la manera más precisa y fiel sobre lo que las personas hacen, dicen o intercambian en el devenir cotidiano. El trabajo de campo conlleva a dar cuenta de la trama de significaciones desde una ciencia interpretativa (Geertz, 1987, p. 20). “Documentar lo no documentado de la realidad social” (Rockwell, 2009, p. 21). Haciendo inteligible las voces sociales y los significados que se encuentran detrás de cada una de las acciones y comportamientos de los sujetos participantes en la escuela y fuera de ella.

El proceder metodológico implicó la utilización de varias técnicas e instrumentos propios del enfoque etnográfico, entre ellas, la observación participante, las notas de campo, entrevistas semiestructuradas, pláticas informales, videos y fotografías que han servido como insumos para la construcción de registros ampliados y el establecimiento de categorías analíticas. Este ejercicio implicó la construcción de códigos para recuperar esos “trozos de texto” de los que habla

Gibbs (2012, p. 82) y de ésta forma dar vida a un análisis más allá de lo descriptivo haciendo inteligibles las acciones y significados desde el contexto social de los actores implicados.

Se observaron 24 sesiones de clases, 12 de Norma y 12 clases de Luisa. El trabajo de campo se dividió en dos etapas, la primera fue de febrero a junio y la segunda etapa comprendió el periodo de octubre a diciembre de 2016. En suma, la dimensión cotidiana de la escuela permitió conocer de cerca las relaciones y procesos sociales específicos de una cultura ajena, es decir, la implicación del propio investigador se volvió una *experiencia intensamente personal* (Woods, 1987).

El Concepto De Práctica

El concepto de *práctica* es un constructo polisémico, y que ha sido utilizado desde múltiples enfoques conceptuales, algunas de ellos como un simple antónimo del concepto de teoría, sin embargo, en este estudio se toma distancia de esa dicotomía y se asume el concepto de práctica desde una perspectiva sociocultural en la cual se inspiran los trabajos de Lave y Wenger (1991), y de Wenger (2001), también se retoman las aportaciones teóricas de Carr (1996) y de Gimeno (1998) quienes han inscrito sus aportes desde distintos marcos de comprensión.

La formación inicial -incluidas las prácticas profesionales- de los estudiantes normalistas es posible entenderla a partir de su participación con un grupo escolar. Desde este enfoque Lave y Wenger (1991), enfatizan, “el dominio del conocimiento y la habilidad requiere, de los recién llegados, moverse hacia una participación plena

en las prácticas socioculturales de la comunidad” (p. 1). En otras palabras, la participación activa de los estudiantes les permite aprender nuevas y mejores formas de razonamiento y comunicación.

Las contribuciones de Carr (1996) sugieren entender la práctica educativa como una actividad intencional, planeada, que se desarrolla de forma consciente como una actividad ética que se emprende para conseguir fines educativos. En ese sentido, es prioritario entender que por su carácter social, “la práctica es algo necesariamente compartido que no puede ser abarcado con individualidades”, (Gimeno, 1998, p. 15). No obstante, “la práctica connota hacer algo, pero no simplemente hacer algo en sí mismo; es hacer algo en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que hacemos” (Wenger, 2001, p. 71).

Desde esta perspectiva el actuar de los sujetos no sucede en el vacío, en ella se funden los valores, intereses y una serie de aprendizajes que se construyen y reconstruyen en cada una de sus experiencias escolares.

Finalmente, en este estudio la práctica profesional de las estudiantes normalistas se entiende como un espacio de formativo, que comprende todo un conjunto de acciones, valores, roles de trabajo y actitudes que asumen los aprendices en contextos específicos. Es una forma de actuar que se aprende, se perfecciona y se comparte junto a otros profesionales de la educación.

Aprendiendo a ser Maestro en un CEPI

A partir de la implementación del Plan de Estudios (2012), el discurso reformista pone en el centro el aprendizaje de los sujetos atendiendo su integralidad y

desarrollo equilibrado de sus saberes y formas de actuación profesional. Sin embargo, en la realidad se siguen reproduciendo las prácticas heredadas del Plan de Estudios (1999), al llegar a sus prácticas profesionales las estudiantes enfrentan condiciones adversas, distantes de los propósitos oficiales. Su iniciación en la tarea docente se enmarca en contextos de pobreza y marginación, buscando todo tipo de “ayudas didácticas”, sobre todo con las maestras titulares que son las figuras más próximas en su proceso de formación.

En realidad la iniciación en la práctica docente tiene lugar desde el momento en que sostienen los primeros acercamientos con las maestras titulares y el contexto del CEPI, no necesariamente hasta llegar a su práctica con el grupo. Desde el primer contacto se comienzan a edificar y definir los roles de trabajo en el aula, las estudiantes normalistas se asumen como participantes periféricos legítimos (Lave & Wenger, 1991), y su rol de aprendiz va adquiriendo nuevas dimensiones. La inscripción de los niños, la elaboración de expedientes, la formación y funcionamiento de comisiones como higiene, cooperativa escolar, trabajo con los padres de familia, festivales culturales y desfiles, el recibimiento de los niños antes de las 9:00 am, y el desarrollo de la rutina de activación física, etc., son entre otras, las primeras acciones de participación que les demanda el desarrollo de su práctica, independientemente de desarrollar la clase con el grupo.

Esta forma de iniciarse en la docencia permite comprender que las aprendices de maestro no sólo desarrollan su clase como un proceso formativo, además de las tareas docentes que cumplen, también se muestran motivaciones y empeños por realizar un mejor ejercicio profesional tanto con los niños, con la maestra titular y con los padres de familia.

Las dinámicas de trabajo y los distintos roles de trabajo ponen en evidencia que la naturaleza de las prácticas profesionales de los futuros profesores están imbuidas de múltiples sentidos, uno de ellos, *los intereses compartidos*, es decir, las formas y los modos de organizar el proceso de enseñanza siempre estaban supervisados por cada maestra titular, en el caso de Norma las actividades de su planeación didáctica regularmente eran acordadas previamente con la maestra del grupo, en cambio a Luisa se le permitía construir y desarrollar una planeación más autónoma, sin embargo, se le requería incluir “permanentemente” actividades de lectoescritura. Con una actitud positiva las estudiantes se mostraban interesadas por desarrollar la clase desde estos requerimientos, empero, se mostraban desilusionadas cuando en mayor medida las decisiones de las maestras titulares restringían sus propuestas de trabajo. En gran medida la sombra de la cultura escolar se hacía presente.

Silencios, Tensiones y Resistencias

Las condiciones organizativas del proceso de enseñanza-aprendizaje se edifican en el día a día, en y desde una negociación constante, para ello, es interesante reconocer a las prácticas profesionales como espacios de formación, que, aunque parezcan de fácil acceso, representan una empresa compleja e imprevisible, que se construye a base de relaciones de diálogo y participación continua entre tutor y estudiante normalista. No obstante, no están exentas de *silencios, tensiones y resistencias* entre los mismos participantes.

Estas categorías que identificamos como formas particulares de actuación vienen a develar esa otra cara de la formación docente inicial, una construcción de significados que se vive a la par de recomendaciones, alianzas y aprendizajes en la organización escolar, enmarcadas en un contexto de creciente complejidad.

En una mañana de trabajo Luisa desarrolló la clase de higiene personal con el apoyo de varias imágenes, sobre el cepillado de los dientes, el baño diario, lavarse las manos con agua y jabón, cortarse las uñas, cortarse el cabello y usar hisopos para el cuidado de los oídos, desde un inicio de la clase fue dándole contexto al contenido, con el uso de las imágenes fue construyendo analogías sobre el aseo personal, y lanzando preguntas abiertas sobre el tema, por equipos, los niños se iban sumando a la descripción de las imágenes que les presentaba. Sin embargo, en un momento de la explicación, la titular se acercó a Luisa y algo le sugirió, el momento fue breve, Luisa continuó la clase con el canto “me cepillo los dientes”, algunos cantaban, otros aplaudían y se generaba toda una algarabía. La actividad planteada parecía llegar a su cierre.

Con sus tradicionales consignas -el que se siente primero le voy a dar un premio, todos calladitos- Luisa logró estabilizar los gritos de los infantes, comenzó la actividad final de su estrategia, una hoja para colorear acciones sobre higiene personal. Los minutos transcurrieron sin contratiempo alguno, los niños que terminaron primero ayudaban a colorear a los que no habían terminado, Luisa fue recibiendo los trabajos y decidió cambiar de actividad.

Este tipo de *actuaciones* no pasó desapercibido para la titular del grupo, a la semana siguiente Luisa volvió a repetir la clase, con una nueva planeación trató de involucrar a los padres de familia, entre recomendación y negociación la maestra le

sugirió que realizara actividades como lavarse las manos con jabón, secarse con una toalla, cepillarse los dientes y cortarse las uñas en una clase con los padres. Entre silencios y resistencias Luisa accedió a trabajar desde esa visión, sin embargo, su temor no desapareció por completo según refirió en una entrevista.

La maestra ha de pensar que no quiero trabajar, pero la verdad me siento solita, los padres aunque les diga no apoyan todos, algunos todavía me deben marcadores, botes de pintura y pinceles, pero mejor no digo nada, porque no puedo hacer nada, voy a intentar las cosas como la maestra dice, pero yo creo que no va a funcionar porque ya los conozco, dicen que sí pero no cumplen (ROPRE23-0316L).

En los hechos las resistencias de Luisa obedecían al escaso apoyo en actividades anteriores, esto no significa que los padres no apoyaran el trabajo en la escuela, pero sí destaca el hecho de que varias madres de familia no llegaban a las actividades o incumplían con el material solicitado. Al final la desilusión y sentimientos de incomodidad marcaban su incipiente experiencia. A la actividad sólo llegaron nueve de veinticuatro padres.

Otro suceso ilustrativo tuvo lugar en el grupo de Norma, en una actividad con las madres de familia diseñaban el arreglo para el festival del día del padre, sin embargo, casi al final de la clase la maestra titular confrontó la decisión de Norma, con un tono de enojo cuestionó por qué se hacía ese tipo de adorno.

¿No crees que sería más bonito si adornamos unas cadenas con globos?, les podemos amarrar algunos sombreros y en otra parte le ponemos tendidos de papel china, aunque si ya tienes el apoyo de las madres también se pueden hacer pompones de papel china en forma de panal o nido de abeja,

creo que eso sí luciría mejor, no podemos dejar sólo con figuras de papel y popotes, ¿o tu cómo vez? ¿qué otras cosas propones?, que no sea algo simple (ROPRE24-1116N).

El silencio imperaba, las madres de familia no intervinieron. Dada la tensión del angustiante episodio Norma respondió:

Ya lo había pensado pero va a ser mucho material el que se le pediría a los niños, entonces por eso decidí que fuera este tipo de adorno, pero nos vamos a organizar mañana con Luisa para ver la forma de hacer las cadenas que sugiere maestra (ROPRE24-1116N).

Acto seguido Norma les pidió a las madres guardar el material y se retirasen a casa. Este tipo de sucesos ubican al aprendiz ante dos caminos, por un lado puede discutir y descartar la propuesta de trabajo que le sugiere la titular, mostrarse abiertamente en resistencia a la sugerencia, y por otro lado, optar por una salida más sensata, prudente ante la inoportuna comunicación de la maestra, aunque se acoge al discurso que le propone logra superar la situación que vive con una postura más receptiva y conciliadora.

Desde esta perspectiva, convertirse en profesor implica, aparte de desarrollar la clase, contribuir y realizar determinadas actividades que están relacionadas con ciertos festejos en el nivel preescolar. Esta forma de constituirse como profesor conlleva a la aceptación de un discurso que prevalece en la comunidad de profesionales, lo que supone no sólo formar parte del mismo, sino también entrar y construir una relación con el colectivo docente. De esta manera la adquisición y desarrollo de habilidades profesionales se perfeccionan en la medida en que

participan como aprendices, como asienta Wenger “actuando y conociendo al mismo tiempo” (2001, p. 72).

En esencia, las prácticas como procesos formativos no se agotan en el aula, el trabajo de las aprendices trasciende los formalismos de la clase incluyéndolas en una participación mayor que abarca múltiples aristas, no obstante, dichos procesos son acompañados de cambios notorios donde, “aprenden, se adaptan, reaccionan, se autorizan, se revelan o se conforman cuando transitan entre la posición de subordinación en la que son colocados y la autoría que reclaman” (Sancho & Hernández, 2014, p. 23). En otras palabras, el acceso que logran en el desarrollo de sus prácticas se convierte en un espacio que los habilita para asumir una mayor responsabilidad pedagógica en el aula.

A Manera de Cierre

Poco a poco en sus roles de aprendices o de observadores del trabajo docente los futuros profesores van experimentando *nuevas facetas*, algunas veces en circunstancias que llegan a tensar el ambiente de trabajo, sin embargo, aunque en su momento los aprendices no están de acuerdo con el todo, formar parte de ese *todo* se vuelve una condición necesaria en el proceso de convertirse en profesor. “Ganan experiencia y aprenden las reglas al margen de su contexto” (Bullough, 2000, p.111).

Al analizar las prácticas desde los contextos donde suceden es posible apreciar que independientemente del contexto social y lingüístico donde se forman los futuros profesores, aún con las condiciones precarias en que se suscitan dichos

procesos las prácticas profesionales se erigen como el medio y al mismo tiempo un escenario de arena fértil que proporciona oportunidades y experiencias para construir o reconstruir aprendizajes propios del oficio docente.

Los elementos que caracterizan estos procesos formativos se enmarcan en una serie de relaciones de trabajo un tanto complejas, que les demandan una participación más activa con respuestas inmediatas que abonen a la transformación de su práctica y de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Parece interesante entonces examinar que el desarrollo de la práctica adquiere un contenido muy diferente según sea el contexto donde se realice exigiendo con ello diversos niveles de actuación.

Finalmente es necesario puntualizar que las prácticas profesionales en tanto procesos formativos conllevan a las estudiantes a enfrentarse a problemáticas lingüísticas con niños y madres que no articulan bien el español, a escasas condiciones materiales o situaciones de trabajo un tanto ríspidas, de crisis y angustias que las obligan a buscar o establecer canales de diálogos más sensatos ante prácticas o discursos que no siempre son bien aceptados pero que permiten autorregular sus actitudes adquiriendo nuevas experiencias desde su propia práctica.

Referencias

- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: La persona y la localización social de la formación del profesorado, en Bruce J. Biddle, Thomas L. Good e Ivor F. Goodson (eds.) *La enseñanza y los profesores*, I, (pp. 99-165), España: Paidós.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. México: FESI-UNAM.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Argentina: Paidós.
- Sancho, J. & Hernández, F. (2014). De los porqués y los cómo de una investigación sobre el aprender a ser docente de primaria. En Juana M. Sancho Gil y Fernando Hernández-Hernández, (Coords). *Maestros al vaivén. Aprender la profesión docente en el mundo actual*. (pp.17-41). España: Octaedro.
- Secretaría de Educación Pública. (1999). Plan de estudios. *Licenciatura en educación preescolar*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Plan de estudios. *Licenciatura en educación preescolar Intercultural*. Bilingüe. México: SEP.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1987). La escuela por dentro. *La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

CAPÍTULO TRES

LA PRÁCTICA DOCENTE DE PROFESORES NOVATOS. UNA AUTOVALORACIÓN

Laurencia Barraza Barraza
Directora del Instituto Educativo "GUBA"
José Bernardo Sánchez Reyes
Profesor Investigador de la ByCENED

Resumen

Este reporte corresponde a una investigación en proceso sobre práctica docente, aquí nos enfocamos a detectar las implicaciones que tiene para los profesores novatos la docencia e identificar las dificultades que enfrentan y las estrategias que usaron para su solución. Tomamos casos de profesores que fueron formados para la docencia y otros que llegaron a ella desde otros campos del saber para detectar si existían diferencias entre ellos respecto a sus concepciones y afrontamiento de problemas. Tiene un enfoque cualitativo, se usó el método de Estudio de Casos, los instrumentos fueron redacciones de 10 estudiantes de posgrado, se usó la suma categórica y la interpretación directa para la sistematización y análisis de la información y la triangulación de datos para validarla. Algunos de los hallazgos fueron: visualizan la escasa experiencia como oportunidad de aprendizaje, los profesores que provienen de otros campos de conocimiento recurren a esquemas de enseñanza que fueron usados por sus profesores, su arribo a la docencia les generó emociones tales como: angustia, desconcierto y confusión. Tanto los profesores formados como los no formados para la docencia tuvieron dificultades para identificar cómo aprenden los niños, organizar la clase y control de grupo.

Palabras clave: Práctica docente, profesor novato

El Problema

El concepto de práctica docente es parte del lenguaje cotidiano en las escuelas y se ha convertido en objeto de análisis de muchos estudiantes de posgrado. Las políticas educativas explícita e implícitamente abordan el tema y buscan que los docentes la argumenten, sin embargo, lograr la reflexión sobre la práctica no es una tarea que pueda realizarse solamente por deseo, requiere conocimientos y la guía de personas que orienten la búsqueda, identifiquen puntos críticos y focalicen aspectos que requieren atención.

Esta investigación se sitúa en un grupo de posgrado donde el análisis de práctica docente es fundamental y atraviesa el programa, esto significa que los estudiantes realizan acercamientos constantes a su quehacer, utilizando aspectos provenientes de la teoría y contrastarlos con los prácticos.

Para acercar a los estudiantes del posgrado a la reflexión de la práctica como objeto de estudio, se propone como lectura obligada, las dimensiones de la práctica propuestas por Fierro, Fortoul y Rosas (2006) con la finalidad de que distingan el conjunto de aspectos y factores inmersos en el quehacer docente. Posteriormente se les solicita un escrito en el que describan las dimensiones para finalmente analizarlos.

Aquí tomamos los escritos de algunos estudiantes y elegimos como objeto de análisis la dimensión personal, debido a que ofrece información relevante para comprender las implicaciones que tiene la docencia para los profesores que inician sus labores, queremos conocer qué tanto estas dificultades están asociadas a la formación inicial de los profesores, asimismo detectar los factores o aspectos que les apoyaron en la solución de las problemáticas enfrentadas en sus primeros años de docencia.

Identificar estas cosas es importante porque ofrecen información para la orientación tanto de la formación docente como de los procesos de formación continua; son experiencias vividas en el campo de la docencia y han adquirido sentido a la luz de la experiencia y los referentes académicos obtenidos por los profesores en el transcurso del tiempo, la colaboración y el conocimiento de los escenarios educativos.

La dimensión personal ofrece oportunidad para conocer a los estudiantes, no obstante presenta más resistencias para que se hable de ella, porque hurga en el interior y deja al descubierto aspectos que no siempre resultan agradables y son guardados como parte de la vida privada; sin embargo, para llegar a la reflexión del quehacer docente es fundamental que los profesores reconozcan su individualidad atravesada por una serie de aspectos que provienen de la vida colectiva.

Para guiar el trabajo de indagación nos planteamos las interrogantes:

- ¿Qué implicaciones tiene para los profesores novatos el ejercicio de la docencia?
- ¿Cómo resuelven las dificultades que se les presentan?
- ¿Qué diferencias existen entre los profesores formados para la docencia y los que provienen de otras profesiones en cuanto al afrontamiento de los problemas relacionados con el ejercicio de la docencia?

Deseamos conocer las implicaciones que tiene para los profesores novatos el ejercicio de la docencia; identificar las dificultades que enfrentan y las estrategias que utilizan para resolverlas, finalmente deseamos detectar si existen diferencias en el afrontamiento de los problemas presentados en el ejercicio de la docencia entre los profesores que fueron formados para este campo y los que provienen de otros campos de conocimiento.

Acercamiento Teórico

Desde la literatura encontramos que Tapia (2013) descubrió que los profesores principiantes perciben desarticulación entre su formación y la realidad en su vida laboral. Fondón, Madero y Sarmiento (2010) detectaron como principales problemas que enfrentan los profesores noveles universitarios son: control de disciplina, motivación para el aprendizaje, preparación de la asignatura, organización y administración del tiempo, escasas preparación en estrategias y técnicas de enseñanza.

Flores (2014) expone que los docentes noveles encontraron que el trabajo de profesor era más demandante de lo que esperaban y “sentían que su formación inicial no los había preparado adecuadamente para enfrentar la realidad de las escuelas y las salas de clase” (p.45). Cisternas (2016), identificó que este tipo de profesores en educación básica perciben sus problemas en la planeación, organización y distribución del tiempo, la evaluación de los aprendizaje y el dominio de algunos contenidos.

Conceptos: Profesor Novato y Práctica Docente

En la búsqueda de información en fuentes especializadas se encontró el uso del término profesor/profesora novato/novata, para referirse a aquellos recién titulados/tituladas de un programa de formación inicial y que se incorporan/insertan por primera vez en el ejercicio docente. Mientras que la práctica docente, Fierro, Fortoul y Rosas (2006, p.21), la conciben como:

... una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro.

Método

El enfoque de la investigación es cualitativo, porque según Sandín (2003) es contextualizada, se realizó en un escenario natural, holística, el investigador estuvo involucrado e inscrita en el paradigma interpretativo.

Se usó el método Estudio de Casos, se analizan los escritos de un conjunto de profesores que cursaron un posgrado, Stake (2010) indica que los casos en educación pueden ser personas y programas, nos interesan tanto por lo que tienen de único como de común. Corresponde al diseño de un estudio instrumental (Stake, 2010) porque interesa comprender lo que ocurre con los profesores cuando inician en la docencia.

Los instrumentos fueron escritos de diez estudiantes de posgrado y como técnica se manejó el análisis de documentos. Para sistematizar la información se recurrió a la categorización, usando la suma categórica y la interpretación directa. Finalmente, la información se validó mediante la triangulación de datos.

Resultados

Para analizar la información proveniente de los escritos de los profesores que conforman este caso, se agrupó la información, resultando las siguientes categorías: formación inicial, motivaciones para formarse y profesor novato, al interior de las categorías se establecieron otras subcategorías siguiendo el mismo procedimiento.

Formación inicial.

En esta categoría se encuentra que el 56% tiene una formación inicial diferente a la docencia, indican que llegaron a la docencia desde campos de conocimientos diversos –contadores, arquitectos, psicólogos, terapistas-, algunos otros desde la asistencia a docentes. Todos los casos están ubicados en Educación básica, niveles que en apariencia tienen grados de dificultad menores en cuanto al dominio de conocimientos, sin embargo, exigen un alto desempeño en relación a las formas y estrategias de enseñanza. Debe existir una técnica precisa para la enseñanza y el aprendizaje.

Provenir de campos de conocimiento diferentes al educativo, sobre todo en la Educación básica, implica que los docentes llegan a las aulas con referentes sobre la tarea docente provenientes de la experiencia que han tenido en su trayectoria académica.

Algunos de ellos mencionan que iniciaron en la docencia desde la práctica y la empírea. “Mi formación como docente comenzó desde la práctica y de manera

empírica” (D2012). Esto implica que en su desempeño en las aulas tiendan a reproducir formas de enseñanza que utilizaron quienes fueron sus profesores, sobre todo aquellos que fueron significativos. Su práctica docente podría quedar ubicada en esquemas de carácter conductista.

De los casos que reportan haber llegado a la docencia sin una formación específica para este campo, el 50% señala que provienen de familias que se dedicadas a la educación, esto significa que tuvieron contactos cercanos, algunos de ellos mencionan que al estar en el campo docente se identificaron con él y lo asumieron con respeto y compromiso, incluso hay quien asegura que se despertó su vocación.

Mientras que los casos que reportan haber sido formados como docentes manifiestan que es una carrera que les gusta y les satisface, asimismo indican que eligieron la carrera desde que eran pequeños.

Podríamos concluir que el arribo a la docencia de algunos de estos profesores fue fortuito, otros para obtener un trabajo, pero una vez que estuvieron frente a los estudiantes y debieron asumir esta responsabilidad, lo hicieron con compromiso y respeto por el campo docente.

Los informantes reportan que una vez que estuvieron en la docencia buscaron estrategias para hacerse de herramientas y conocimiento que les apoyaran en el desarrollo del trabajo. Se dieron cuenta que necesitaban conocer el campo, por lo que decidieron capacitarse y formarse, así emprendieron el camino.

Motivaciones para formarse.

Los informantes que no tenían formación docente decidieron inscribirse en cursos y diplomados, hay quien reporta que ha estado en constante capacitación, desde que inició la labor docente, además estudia por su cuenta, es decir, práctica el autodidactismo. Asimismo, algunos reportan que optaron por la certificación de competencias y de esta forma obtuvieron el título para ejercer la docencia. En la búsqueda por mejorar buscaron inscribirse en programas de posgrado, especialmente los que abordaran la práctica docente y o la intervención didáctica, de esta forma llegan al posgrado.

Por lo menos dos de los profesores que no contaban con formación llegaron a la docencia desde el campo del inglés, fueron contratados para trabajar con estudiantes de educación primaria. Otro tuvo su primer contacto con la docencia desde el área de la informática, debido a que fue contratado para impartir clases a estudiantes del nivel básico. Por lo menos dos de ellos sus primeros contratos fueron en el servicio educativo particular.

Los profesores que fueron formados en el campo de la docencia reportan dificultades para el ingreso a las Instituciones formadoras de Docentes, uno de los informantes indica que realizó el examen de ingreso en una de estas instituciones, tres veces hasta que lo logró. De igual forma señala que en el transcurso de sus estudios le resultó muy difícil, debido a que se encontró con actitudes de profesores que no favorecían el desarrollo de la carrera.

De igual forma se detectó que algunos de los profesores decidieron realizar estudios a instancias, motivación y facilidades que les proporcionaron sus directivos escolares.

Del análisis se desprende que los informantes buscaron por sus propios medios formarse en el campo de la docencia, lo hicieron a partir de las necesidades que se les presentaron en el desarrollo de su vida laboral; significa que durante los procesos de formación tenían claridad sobre lo que les hacía falta. Identificaron sus necesidades en la práctica y emprendieron la búsqueda, así se inscribieron en la mejora continua. Esto muestra que la motivación para formarse debe surgir del interés del profesor y no de situaciones externas, porque entonces la capacitación se convierte en un requisito pero no en algo que represente utilidad, asimismo se le resta su valor formativo. Los profesores enfatizan sus necesidades vinculadas al desempeño laboral y no en relación a la aprobación de exámenes.

Experiencia.

Algo que destacan, tanto los profesores que fueron formados para la docencia como los que llegaron a ella de otros campos de conocimiento, es que la docencia es difícil, requiere de experticia, conocimiento específico y actualización constante. Asimismo enfocan la experiencia como algo que ayuda en el desempeño docente, aunque la mayor parte asume que en este aspecto tiene un déficit.

Al respecto uno de los informantes señala: “Creo que todo maestro empieza de cero y con dificultades, así formaron su experiencia” (AL2012).

La mayor parte de los casos hace referencia a su escasa experiencia en el campo de la docencia; sin embargo asumen las dificultades como un reto, esto implica enfocar el problema y buscarle soluciones y una que es común es la necesidad de formarse y prepararse académicamente.

La expresión *Los maestros parten de cero* es muy significativa, porque puede leerse como “no importa toda la experiencia que se tenga en el campo de la docencia, todos los días existen retos nuevos a enfrentar, generando la necesidad de búsqueda constante”. Partir de cero es un comienzo constante, se convierte en oportunidad de aprendizaje, denota apertura, sin que signifique ausencia de conocimiento.

Por otra parte, la frase también puede significar vacío y soledad, sensaciones y emociones que a menudo acompañan a los docentes en sus espacios laborales, pues como lo señalan Fullan y Hargreaves (2000) la docencia frecuentemente se hace en solitario.

Uno de los casos, hace alusión a su experiencia como referente para profundizar en el estudio de la enseñanza de la escritura, plantea que en el desarrollo de su trayectoria profesional y formativa tuvo problemas en este campo, razón por la que decidió estudiar el tema. Esto es, la experiencia se convierte en el motor que genera nuevos aprendizajes, en la oportunidad para compartir con otros y en un espacio de encuentro entre el conocimiento práctico y el teórico. Además la experiencia vivida representa la oportunidad para detectar vacíos en la formación de los niños y estructurar propuestas para su atención, buscando no repetir patrones que desde la autoevaluación resultaron poco efectivos.

En esta categoría concluimos que la experiencia es importante para los profesores pero a la vez representa la oportunidad para seguir aprendiendo, por lo que la docencia en este contexto se convierte en objeto que a medida que se actué sobre él, proporcionará mayor conocimiento a la vez que nutre la experiencia. Esta óptica adquiere una dimensión interesante en las aulas, porque genera la búsqueda y el movimiento.

Profesor novato.

Aquí presentamos las acciones iniciales que tuvieron los profesores y las dificultades que encontraron al arribar al campo de la docencia y las soluciones que implementaron.

Dividimos la categoría en tres subcategorías, agrupadas en función de las dificultades: Pedagógicas/didácticas, emocionales y contextuales.

Pedagógicas/didácticas.

Los estudiantes reportan que al inicio tuvieron problemas porque desconocían cómo aprenden los niños, planear las clases, hacer uso de estrategias apropiadas para la edad de los aprendices, desconocimiento de programas educativos, interpretación de los enfoques de enseñanza del currículo escolar, diseño de situaciones didácticas, desconocimiento de las características de los alumnos, diseño de estrategias funcionales, dificultades para atrapar la atención y despertar el interés de los niños, lograr que los infantes expresaran sus ideas y escucharan las de los demás y atender niños con barreras de aprendizaje.

Algunos de los informantes iniciaron su labor docente en escuelas unitarias, situación que demandaba la atención de grupos simultáneos, además atender otras actividades relacionadas con la escuela. Estas situaciones les complejizaron su desempeño docente y representaron una dificultad, aun cuando fueron formados para la docencia.

Uno de los informantes señala: “Mi formación académica como Licenciada en Educación Especial y mi poca experiencia, presentaron un gran reto para la atención del alumno que presenta mutismo selectivo” (AL2012).

Esta cita muestra los múltiples problemas que enfrentan los profesores en las aulas, frecuentemente tiende a pensarse que simplemente tienen que “cuidar” niños; sin embargo, aquí advertimos que no solamente deben ocuparse de estudiantes de escuela regular, sino que también han de atender a los alumnos que presentan barreras para el aprendizaje, que demandan conocimientos específicos y estrategias de enseñanza acordes a su necesidad.

En este mismo sentido, el informante hace notorios tres aspectos indispensables para el trabajo docente: 1) la formación, 2) la experiencia y 3) la actitud para enfrentar las dificultades.

Emocionales.

Los estudiantes reportan que no sabían lo que estaban haciendo, estaban confundidos, sentían rechazo por los estudiantes y tenían actuaciones contradictorias a sus deseos. Incluso uno de ellos señala: “En mis primeros acercamientos a la docencia en condiciones reales, me provocó confusión, un nivel

de dificultad muy alto para atender a los niños y en general desagrado hacia mi trabajo” (C2012).

Un informante manifiesta que trabajar en una escuela unitaria lo llevó a enfrentarse a situaciones educativas reales, generando angustia. Coinciden en que tuvieron incertidumbre, debido a que no sabían si alcanzarían buenos resultados y cómo tratar a los alumnos, sobre todo a los que presentaban ciertas dificultades para el aprendizaje.

Algunos reportan que sintieron alegría y tranquilidad cuando percibieron que habían logrado buenos resultados de aprendizaje. Otro señala que le ha sido muy satisfactorio contribuir a la formación integral de los alumnos.

Contextuales.

En este escenario manifiestan que encontraron las siguientes problemáticas: familias desintegradas, padres de familia con niveles educativos bajos y mínimo apoyo a la escuela, prácticas de inequidad de género, escasa motivación por la educación y faltas recurrentes de los estudiantes.

Conclusiones

Para los profesores novatos el ejercicio de la docencia, implica reconocerlo como un ámbito que requiere saberes específicos, demanda capacidad para comunicarse adecuadamente con los actores del acto educativo, involucra conocimiento práctico y teórico para comprender y desarrollar la práctica docente. Asimismo representa

un reto, que los conduce a buscar alternativas de solución a las problemáticas, convirtiéndose en una oportunidad para aprender.

Tanto los profesores que fueron formados para la docencia como los que llegaron a ella sin formación reportan dificultades para atender estudiantes con problemas de aprendizaje, detectar las etapas de desarrollo intelectual de los estudiantes e identificar como aprenden. Los profesores sin formación recurren al uso de modelos de enseñanza que en otro tiempo fueron usados con ellos. Igualmente existen casos que atienden problemáticas de aprendizaje tomando en cuenta las dificultades que ellos tuvieron en alguna de las áreas de conocimiento.

Las estrategias que utilizaron para solucionar los problemas enfrentados en sus inicios docentes fueron: la observación de la práctica de profesores experimentados, buscar alternativas para capacitarse, formarse y actualizarse.

Destacamos la importancia de la motivación intrínseca en los procesos de formación continua, porque todos los informantes manifiestan haber optado por esta vía debido a las necesidades de formación que detectaron en ellos y a su deseo por hacer mejor trabajo en las aulas.

Subrayamos tres hallazgos: 1) El enfoque con el que visualizan la experiencia, 2) los modelos de enseñanza a los que recurren y las motivaciones para abordar problemáticas de aprendizaje y 3) las emociones que les generó su arribo a la docencia. Asimismo corroboramos que las dificultades enfrentadas por los sujetos coinciden con los resultados de Tapia (2013), referidos a la desarticulación entre la formación recibida y la realidad de la vida laboral, Fondón, Madero y Sarmiento (2010) y Cisternas (2016) relacionadas con las dificultades

afrontadas en el ejercicio de la docencia y Flores (2014) sobre las demandas que implica.

Referencias

- Cisternas León, T. E. (2016). Profesores principiantes de Educación Básica: Dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. En *Estudios pedagógicos* XLII, No. 4. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v42n4/art03.pdf>
- Fierro, Fortoul & Rosas. (2006). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós.
- Flores Gómez, C. X. (2014). Inducción de profesores novatos en Chile: Un estudio de Caso. En *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/280721309_Induccion_de_profesores_novatos_en_Chile_un_estudio_de_caso
- Fondón, I., Madero, M.J. & Sarmiento, A. (2010). Principales problemas de los profesores principiantes en la Enseñanza universitaria. En *formación Universitaria*. Vol3. No. 2. España: Universidad de Sevilla. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062010000200004
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos*. México: SEP.
- Sandín Estebán, M. P (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. España: Mc Graw-Hill.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. España: Morata
- Tapia Henríquez, M. (2013). *Sentido y significado de la experiencia formativa del profesorado principiante de la pedagogía en español de la Universidad de Concepción (Chile)*. España: Universidad de Barcelona. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/53348/1/01.MTH_TESIS.pdf

CAPÍTULO CUATRO

ENSEÑAR EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL: ENTRE LA ACADEMIA Y LA COTIDIANIDAD

Mauricio Zacarías Gutiérrez

Escuela Normal Fray Matías de Córdoba

Ma. Juana Eva Luna Denicia

Escuela Normal Fray Matías de Córdoba

Resumen

La presente ponencia analiza las implicaciones que ha enfrentado académicamente y en la cotidianidad de la enseñanza el profesor que labora en la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en la región del Soconusco, Chiapas. Los resultados que se exponen se sustentan en entrevistas a profundidad que se realizaron a seis profesores que laboran en la USAER. Los resultados muestran que los profesores que participaron en la investigación se han autogestionado el conocer académico para enfrentar las necesidades educativas que han encontrado, a la vez, el saber de la experiencia les ha permitido aprender a enseñar. La enseñanza para estos profesores está cargada de emociones en el momento de mostrar al estudiante cómo se hace algo.

Palabras clave: Educación especial, enseñanza, formación de profesores

Introducción

El presente escrito está centrado en la enseñanza que realizan los profesores que atienden la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en la región del Soconusco, Chiapas. La ponencia que se presentan deriva de una investigación que intenta exponer los saberes docentes que posee el profesorado que atiende la educación especial en esta región del estado de Chiapas. Los resultados que aquí presentamos están sustentados en entrevistas a profundidad que se realizaron a 6 profesores que laboran en la USAER.

La construcción de este trabajo investigativo que se presenta, plantea dos categorías de análisis: la autogestión de saber académico del profesor para conocer y poder atender al alumno que presenta necesidades educativas y; la lectura que

se hace de la enseñanza que realiza. Cada una de estas categorías indica entender las emergencias que han tenido estos profesores en torno a su proceso de formación continua y las emociones que les genera realizar el quehacer docente.

Se deja entrever que la enseñanza es un proceso en el que ocurren simultáneamente eventos; no solo está prescrita desde la normatividad institucional y en el plan de estudio, sino que, en la práctica docente se encuentra con la experiencia de vida del profesor, a esto último se le agrega que el profesor alberga como tal emociones que le hacen reflexionar en la cotidianidad.

De ahí que en esta ponencia se puntualice teórica como normativamente qué implica enseñar, a la vez, en los resultados se discuta a qué formación continua han recurrido los profesores para realizar el quehacer docente y las emociones que les genera realizar el acto de enseñar.

Algunas Consideraciones Teóricas-Normativas de la Enseñanza

El profesorado de educación básica en México tiene directrices establecidas de qué enseñar. El Plan de estudio 2011 (Secretaría de Educación Pública, 2011) marca los campos de formación que los estudiantes deben saber académicamente en su tránsito por la educación básica: Lenguaje y comunicación; Pensamiento matemático; Exploración y comprensión del mundo natural y social; y Desarrollo personal y para la convivencia. El Plan de estudio norma el enfoque didáctico para cada campo.

Con referencia al planteamiento anterior, la educación básica en México se establece como obligatoria para todos los menores de edad que se encuentren en

la edad de 3 a 15 años. No importa la condición social y física en la que se encuentren, el derecho a la educación les asiste, esta normado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2017) en el artículo 1º y 3º. Así mismo la Ley General de Educación (2017) especifica los derechos y obligaciones que los estudiantes de la educación básica tienen; el planteamiento es tanto vertical (desde las instituciones), como horizontal (los actores). De manera puntual el artículo 41 de la Ley General de Educación plantea en sus dos primeros párrafos lo siguiente:

La educación especial tiene como propósito identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, estilos y ritmos de aprendizaje, en un contexto educativo incluyente, que se debe basar en los principios de respeto, equidad, no discriminación, igualdad sustantiva y perspectiva de género.

Tratándose de personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, se favorecerá su atención en los planteles de educación básica, sin que esto cancele su posibilidad de acceder a las diversas modalidades de educación especial atendiendo a sus necesidades. Se realizarán ajustes razonables y se aplicarán métodos, técnicas, materiales específicos y las medidas de apoyo necesarias para garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos y el máximo desarrollo de su potencial para la autónoma integración a la vida social y productiva. Las instituciones educativas del Estado

promoverán y facilitarán la continuidad de sus estudios en los niveles de educación media superior y superior (2017, p. 18).

Atender al estudiante que presente necesidades educativas especiales, desde la normatividad que establece la política educativa en México, garantiza el derecho de que todos los menores en edad escolar accedan a la escuela. El sistema educativo desde la Ley General de Educación en el artículo 41 se ha planteado como propósito “identificar, prevenir y eliminar las barreras que limiten el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad” (2017, p. 48), con base a este planteamiento, el profesorado que atiende la educación especial en la educación básica se le han desarrollado competencias profesionales para dar la atención.

Enseñar entonces, rompe la frontera del transmitir, el sistema educativo tendría que fortalecer a través de la formación continua los métodos, las técnicas, los materiales específicos y las medidas de apoyo necesarias para atender a la población que presente necesidades educativas, a la vez, educar con equidad. El profesorado entonces es pensado desde el sistema como un profesor con dominios teóricos en el campo de la disciplina que atiende y con sensibilidad humana.

Alliaud y Antelo (2011) sostienen que enseñar es indicar con el dedo, en este sentido, el quehacer docente trasciende el mero comunicar el contenido que establece el plan de estudio y atiende las simultaneidades que se dan dentro del aula y del contexto social. El profesor entonces muestra a los estudiantes el camino que los lleva no solo a la adquisición del saber académico que se plantea en el plan de estudio, sino a cómo vivir en la sociedad en la que se inscriben.

Enseñar implica qué hacer en el momento que se presente la situación, es una relación que deriva de la prescripción normativa de la enseñanza y del aprendizaje que posee el profesor de las reflexiones cotidianas de la enseñanza.

Van Manen al respecto plantea

Tanto el conocimiento empírico como los principios éticos y morales son importantes en la pedagogía; de hecho, no se puede pasar sin ellos. Sin embargo, tampoco son la esencia de la pedagogía. El momento pedagógico es la respuesta concreta y práctica a la pregunta: ¿qué hacer en este momento? La esencia de la pedagogía es tener una respuesta en el trato con el niño en cada situación específica (2010, p. 60).

En el planteamiento de Van Manen se identifica que el acto de enseñanza se establece en el momento que el profesor dedica su atención al otro, una atención que implica reflexionar en la práctica (Shön, 1998), respecto a cómo orientar el aprendizaje. La cotidianidad, es la principal herramienta para reflexionar qué hacer en el momento de enseñar un contenido académico a los estudiantes.

Con base al planteamiento anterior, se cuestiona ¿cómo enseñan los profesores que atienden la educación especial en la USAER a los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales?

Metodología

La investigación se realizó en tres municipios de la Región X Soconusco de Chiapas, a saber: Cacahoatán, Huixtla y Tapachula. Donde participan profesores

de Educación Especial que laboran en Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER).

La metodología de la investigación parte de un paradigma constructivista al considerar de acuerdo a Guba y Lincoln (1989) que las realidades son comprensibles en la forma de construcciones mentales múltiples e intangibles, basadas social y experimentalmente de naturaleza local y específica (aunque con frecuencia hay elementos compartidos entre muchos individuos e incluso entre distintas culturas), su forma y contenido dependen de los individuos o grupos que sostienen esas construcciones.

El método de investigación es la fenomenología que propone Van Manen (2003), a través del cual se pretende recuperar la experiencia vivida de los profesores y reflexionar la realidad de las cosas tal y como son vividas y sentidas, en lo educativo.

Los resultados que aquí se presentan están sustentadas en entrevistas a profundidad que se realizaron a 6 profesores que laboran en USAER. La técnica que se ocupó para analizar las entrevistas fue la que propone Navarro y Díaz (2009), respecto al análisis de contenido.

Preocuparse por Atender al Estudiante

Formarse como profesor de educación especial no inicia en la formación inicial en algunos profesores que participaron en esta investigación. El campo como tal, para la atención de la educación especial deviene de profesiones como: educación especial, Pedagogía, Educación Primaria y Educación Preescolar.

Ante esta diversidad de profesiones con las que llegan los profesores a ejercer la atención a la educación especial, se anota qué han hecho ellos académicamente para fortalecer la enseñanza de la misma.

P1. La formación que yo llevaba no satisfacía esas necesidades que tenía yo como docente, y entonces empecé a investigar, a prepararme, a estudiar más, a este, a conocer a los alumnos... empecé a investigar donde había un curso de braille para ir a reforzar lo que yo ya sabía, preguntando con algunos otros compañeros cómo le han hecho.

P2. En el primer año para mí fue tremendo porque, pues encontré niños con diferentes discapacidades; auditivos, visuales, motrices, ee, discapacidad intelectual severas o múltiples, que para mí ha sido una de las más difíciles, y la verdad el primer año, pues, no sabía ni para donde con tanto niño, con tanta dificultad, entonces mi hermano que es catedrático, ee, yo le comenté que tenía muchos problemas para poder este, ayudar a los niños, y que me sentía yo muy pobre, pues es la verdad, él me dice que hay una especialidad en Tuxtla Gutiérrez que lo, la UVG es la que lo está dando, y me animó a irme... Me quiero especializar en Autismo, me enamoré del Autismo, y digo yo, tengo que, cómo le voy hacer, quien sabe, pero solo Dios sabrá, pero quiero trabajar una especialidad en autismo.

P5. Estuve yendo a uno de, fue en San Cristóbal de las Casas de, se me fue el nombre, habla sobre la cuestión de desarrollo infantil en niños con discapacidad, no recuerdo bien el nombre del taller, fue un taller nada más.

P6. Tengo varios diplomados en filosofía para niños..., también este, en currícula básica, tengo un diplomado, y pues tengo nada más eso, abandone la maestría, y este, hasta el momento solo.

El reto que ha enfrentado el profesor en la atención de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales lo ha llevado a pensar en habilidades propias del hacer para la atención de los estudiantes. La pregunta que plantea Van Manen (2010) ¿qué hacer en este momento? Trasciende el mero deseo de servir, implica en los profesores que participaron en la investigación ocuparse porque ese servir atiende las necesidades educativas de los estudiantes. Saberse que se requiere de fortalecer la especialización en el campo de la educación especial; agenciarse de ella, dominarla, pues están realizando el proceso de apoyo a los estudiantes matriculados en la USAER.

Potencializarse académicamente en torno a las circunstancias que realizan el quehacer docente, les ha implicado a estos profesores reflexión de la práctica (Shön, 1998), la cual los ha llevado a agenciarse de otros saberes académicos para realizar el quehacer docente.

Lectura Respecto a la Enseñanza

Enseñar es un proceso que encierra tanto el saber de la experiencia como el planteamiento teórico de la academia. Es esta última la que establece las líneas de intervención que el docente tenga respecto a los contenidos educativos que enseña. Así por ejemplo, en la USAER los profesores guían la práctica docente desde el currículo de la educación básica. La planeación docente que realizan la enfocan a

la enseñanza del español y matemáticas. Independientemente al contenido que el plan de estudio establece para enseñar, ellos tienen vivencias de cómo hacen el proceso.

P1. Este niño ciego que en lo personal me siento muy orgulloso de lo que se hizo, porque este, pues fue un niño que aprendió a escribir en braille, a escribir y a leer en braille, y este, desafortunadamente le perdí la pista.

P3. Ese día que él (se refiere a un alumno) aprendió a leer nunca se me va olvidar porque lloré, lloré de satisfacción de decir: aquí está mi trabajo, ningún cheque me paga la satisfacción que siento de ayudar a ese niño y de ayudar a muchos niños, ningún cheque me paga el sentir que he hecho las cosas bien, y siempre lo he dicho hasta hoy, no hay nada como venir a trabajar y venir a dejar lo mejor que pueda con los niños...Lo que yo aprendí con N porque fue un aprendizaje, hoy lo aplico como algo natural en el trabajo de los niños, lo que antes me costó mucho trabajo, hoy es algo fácil, es algo que lo desarrollo con mucha habilidad.

P4. Ahora sí que el ver el desarrollo, el avance de los niños, le da uno ahora sí que el deseo de seguir superándose, de seguir investigando, de seguir apoyándolos también en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

P5. La actitud cuenta mucho, porque podremos saber y conocer mucho pero simplemente la actitud es la que nos lleva a intentar, ahora si buscar nuevas formas de enseñarle a los niños...ahora sí que las adecuaciones que se hacen es en base a los conocimientos del alumno, ¿no?; el maestro (de aula regular) dice que está viendo tal tema y entonces de ahí vamos agarrar cómo lo vamos a implementar con el niño, de qué manera lo vamos a trabajar, si

sabemos de que si está muy elevado (se refiere al contenido) tenemos que tratar de adecuar y hacer con imágenes, con mucho material, se trabaja con mucho material para que los niños puedan acceder a ese aprendizaje, que lleguen a comprender y entender lo que queremos mostrarle o enseñarle en ese momento.

P6. Que se va a trabajar con los números, tiene que ser llamativo, sí, tiene que ser manipulable, que ellos lo manipulen, sí, y tienes que enseñarlo de manera lúdica con ellos, sí, el niño no na más te va a aprender sentado y observando, sí, tienes que ser más activo.

Hacer lectura de cómo expresan el sentir respecto a la enseñanza que realizan estos profesores abre dos puntos para reflexionar. El primero enfocado a que se cumple en parte el planteamiento del artículo 41 de la Ley General de Educación (2017), en el sentido de que los alumnos disminuyen la barrera de aprendizaje que presentan; el segundo, enfocado a las emociones que les genera el quehacer docente.

Se lee desde estos dos puntos, que en el proceso de la enseñanza está el tacto de cómo se le llega al estudiante en el momento de estar con él. Pues más que pensarse el profesor como el que no sabe cómo atender a los estudiantes, es con el saber que le ha dado la experiencia (Contreras, 2013), con el que hace clic en la enseñanza. No se le pide al alumno que observe, se le muestra, se le dice que toque, que manipule, para que entienda y comprenda.

El profesor se emociona, califica como orgullo, desfortunio, algo natural, satisfacción, deseo, actitud de búsqueda, a todo el proceso de enseñanza que realiza para que el alumno se apropie del contenido académico, pero también ese

saber de la experiencia que se va adquiriendo motiva a los profesores a fortalecer el quehacer mismo. Enseñar entonces no va en función de que el contenido del plan de estudio se tome literal y sea transmitido al estudiante, sino, implica pensarlo y pensar en el alumno al que le será enseñado, a la vez, pensarse en la acción pedagógica que se realiza. Un pensar del profesor desde los saberes docentes que ha hecho suyos.

Consideraciones Finales

La Unidad de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), da la atención que plantea el artículo 41 de la Ley General de Educación a los estudiantes que presenten barreras para el aprendizaje en el aula regular. Los profesores que ahí laboran cumplen desde la normativa constitucional el derecho a la educación y desde la prescripción del plan de estudio desarrollan conocimientos derivados de la ciencia a los alumnos que se encuentran en esa condición.

La enseñanza como tal para alumnos que están matriculados en la USAER ha implicado para los profesores reforzar la profesionalización con la que llegaron, a la vez, se piensan como profesores que están en constante búsqueda para la atención de necesidades educativas que se les presenten. La enseñanza es un proceso de continua reflexión en ellos, a partir de ella se dan cuenta qué atención hay que darle al estudiante. La enseñanza que realizan estos profesores es intencional, en el sentido, de procurar en el alumno romper la barrera del saber con la que llegan a la escuela y procurarle otra.

Enseñar por tanto, si bien tiene un enfoque epistemológico que se debate en la ciencia, los profesores la atienden en la espontaneidad de la cotidianidad en la que realizan la práctica docente. Ese conocimiento con el que realizan el quehacer es necesario visibilizarlo; a la vez, reconocer la voz del profesorado de educación especial en México para atender los procesos formativos iniciales y continuos.

Referencias

- Alliaud, A., & Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio: Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2017). Cámara de Diputados. *Diario Oficial de la Federación*.
- Contreras Domingo, J; (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3) 125-136. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430309008>
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. *Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Hermosillo, Sonora: El Colegio de Sonora.
- Ley General de Educación. (2017). *Ley General de Educación*. Última Publicación 20/05/2014. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Navarro, P. & Díaz, C. (2009). Análisis de contenido. En J. M. Delgado, & J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (págs. 177-224). España: Síntesis.
- Schön, D. A; (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de estudios 2011*. Educación básica. México: SEP
- Van Manen. M. (2010). *El tacto en la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

CAPÍTULO CINCO

FORMACIÓN CONTINUA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DIGITALES DOCENTES EN PROFESORES UNIVERSITARIOS

Arellano Vega Anahí Isabel
Universidad Autónoma de Querétaro
Andrade Cázares Rocío Adela
Universidad Autónoma de Querétaro

Resumen

La investigación indaga qué competencias digitales docentes poseen profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y cuáles desarrollan mediante su participación en un proceso de formación continua basado en un enfoque de competencias. El estudio se realiza desde la investigación-acción dividiéndose en tres momentos: diagnóstico, intervención y evaluación. Se presentan sólo datos preliminares de la primera fase (diagnóstico). Se analizaron las ofertas formativas dirigidas a docentes en el semestre 2017-2 en temas relacionados con TIC y educación; así como el uso de los profesores del campus virtual de la UAQ (alojado en Moodle); y se aplicó un cuestionario a alumnos de un programa educativo al cual se hallan adscritos la mayor parte de los cursos alojados en el campus virtual. Los resultados indican que el 14.7 % de los profesores de la facultad de psicología de dos de sus campus tienen cursos alojados en Moodle; sólo se tiene registro de 1 oferta formativa en materia de TIC en el periodo 2017-2 siendo que se han gestionado capacitaciones por parte de los docentes sin contar con registros de los mismos. Por último, se encontró que los estudiantes perciben cinco tipos de herramientas digitales usados por sus docentes en los que destacan el uso de repositorios, recursos y programas, usándose en poca medida herramientas de la web 2.0 y learning management system (LMS). Se concluye que es necesario ampliar el diagnóstico para posteriormente pasar a las siguientes fases de la investigación: intervención y evaluación.

Palabras clave: Formación, actualización y profesionalización docente

Introducción

De acuerdo con Montes y Suárez (2016) y Tejada (2013), actualmente los docentes universitarios enfrentan demandas de actualización formativa derivadas de transformaciones sociales, laborales, tecnológicas, económicas y políticas, características del siglo XXI tales como la globalización y el auge de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

En el ámbito de la Educación Superior estos cambios se distinguen principalmente vinculados a tres procesos: a) de masificación de los sistemas de educación superior, que conllevan el acceso de “nuevos estudiantes” o “estudiantes no tradicionales”; b) de creciente internacionalización de la formación, que implica aumento permanente de la movilidad en el ámbito universitario e introducción de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC); y c) de progresiva incorporación de la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, como enfoque regulador de la acción educativa (Montes & Suárez, 2016, p. 52).

La formación docente en TIC para el desarrollo de competencias digitales docentes tiene su origen en estas transformaciones, lo que le ha convertido en objeto de estudio de diversas investigaciones. Entre los trabajos que se han hecho en México a propósito de este tema, se encuentran los trabajos de Zempoalteca, Barragán, Martínez y Guzmán, (2017); Hernández, González, Guzmán y Ordaz, (2016); Vera, Torres, y Martínez (2014) y Valdés, Angulo, Urías, García y Mortis (2011).

En España, Llorente (2008) ha documentado características de las necesidades formativas docentes que sugiere sean consideradas en el diseño de ofertas académicas destinadas a su atención.

En Argentina, Martínez y Echevestes (2014) han documentado aspectos desfavorables en el diseño, oferta e implementación de propuestas de formación digital para docentes de nivel superior. Entre estos destacan: priorizar la formación instrumental por encima de la formación pedagógica; dar mayor peso a los contenidos y competencias digitales a trabajar, que a las necesidades formativas

reales de los docentes, y omitir la relación entre el proceso formativo y el desarrollo profesional docente.

Así pues, se considera que la formación digital docente no puede limitarse a la oferta y participación de los profesores en programas con rasgos de “capacitaciones” los cuales sólo dan respuesta a las “exigencias sociales” derivadas de las transformaciones devenidas en las sociedades actuales, sino que debe partir de las necesidades formativas reales de los docentes y de llevarlos a participar en procesos de mejora educativa y desarrollo profesional con miras a un crecimiento social, institucional y personal.

En la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje ha ido cobrando cada vez más terreno, tanto en la práctica educativa como en su análisis como objeto de estudio.

En el presente trabajo, se propone el estudio del desarrollo de competencias digitales docentes a través de la participación del profesorado de la facultad de psicología de la UAQ en una oferta de formación continua basada en un enfoque por competencias. De esta manera se espera conocer qué competencias digitales docentes tienen los profesores describiendo qué uso hacen de herramientas digitales.

Se propone emplear el enfoque por competencias para la formación docente, debido a que se considera que impacta en la transformación personal, institucional y social de la universidad. Se entiende a la competencia digital docente como: “la capacidad del docente para movilizar conocimientos, destrezas y actitudes que le permitan hacer frente a las necesidades de aprendizaje de los alumnos en entornos

enriquecidos por TIC propios de la Sociedad del Conocimiento” (Hernández, et al. 2016, p. 86).

De acuerdo con Krumsvik (2011), la competencia digital docente se conforma por la sucesión de cuatro componentes básicos, a saber: habilidades digitales básicas (habilidades para el acceso, gestión, evaluación, creación, comunicación con las TIC), competencia didáctica con las TIC (capacidad de utilizar las TIC en los procesos de aprendizaje), estrategias de aprendizaje (reconocimiento de elementos para el aprendizaje permanente) y formación o capacitación digital (ejercicios de reflexión metacognitivos sobre la relación entre TIC y desarrollo humano).

Casillas, Ramírez y Ortiz (2014) proponen el término “capital tecnológico” para dar cuenta de un nuevo tipo de capital cultural el cual “comprende al conjunto de saberes, *savoir-faire* y saberes prácticos usados en el proceso de aprendizaje (sentido con que utilizan las TIC en la escuela)” (Casillas, Ramírez & Ortiz, 2014, p. 31). De acuerdo con dichos autores, dicho capital es susceptible de ser medido en sus tres formas (capital tecnológico incorporado, capital tecnológico objetivado y capital tecnológico institucionalizado) si se evalúa a los profesores y alumnos de la universidad en cuanto a cuánto conocen, cuánto usan y para qué usan las TIC.

Por último, se entiende por “formación continua” a aquellas ofertas de profesionalización dirigidas a profesores que cuenten con más de cinco años de experiencia (Tejada, 2013).

Método de Investigación

Para esta investigación, se realizó un diagnóstico preliminar con la finalidad de identificar qué competencias digitales docentes tienen los profesores universitarios de la Facultad de psicología, describiendo cómo utilizan herramientas digitales, particularmente el campus virtual de la UAQ.

Las técnicas e instrumentos utilizados fueron: 1) Observación de la oferta formativa en TIC del semestre 2017-2 dirigida a docentes, la cual se analizó mediante organizadores gráficos de la información 2) Observación de la cantidad de profesores que han alojado cursos en el campus virtual de la UAQ, con registro en lista de cotejo, 3) Cuestionario a estudiantes de un programa educativo de licenciatura para conocer su percepción en cuanto a los usos de las TIC por parte de sus docentes.

Población de estudio.

La Facultad de psicología cuenta con instalaciones en campus universitario (C.U.), campus aeropuerto y campus San Juan del Río. La población considerada en el presente estudio está constituida por el cuerpo docente adscrito a la Facultad de Psicología de la UAQ y que laboran en campus universitario (C.U) y campus aeropuerto. Dicha población actualmente se conforma por un total de 115 docentes entre profesores que cuentan con contratación por honorarios, tiempo libre y tiempo completo. Los profesores participan en uno o varios de los 14 programas

académicos ofertados por la facultad de psicología, los cuales son: 2 licenciaturas, 2 especialidades, 8 maestrías y 2 doctorados.

Objetivo Específico

Describir qué competencias digitales tienen las(os) profesoras(es) de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro señalando el uso de herramientas digitales mediante un proceso de diagnóstico desde la metodología de la investigación-acción.

Pregunta de Investigación

- ¿Qué herramientas digitales utilizan los profesores de la facultad de psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro y cómo las utilizan?

Resultados

Se han obtenido datos preliminares para tener una aproximación inicial de cuánto conocen, cuánto usan y para qué usan las TIC los profesores de la facultad de psicología utilizando los siguientes indicadores:

- Cantidad de ofertas formativas dirigidas a docentes de la UAQ sobre capacitación en TIC.

- Número de docentes que emplean el campus virtual de la UAQ como complemento para sus actividades académicas.
- Cantidad de herramientas digitales utilizadas en la práctica educativa docente.
- Variedad de herramientas digitales empleadas en la práctica educativa docente.
- Usos que se dan a las herramientas utilizadas en la práctica educativa docente.

Ofertas de formación continua en TIC dirigidas a docentes de la Facultad de Psicología de la UAQ.

Se hizo una indagación sobre cuántos cursos se ofertaron en el semestre 2017-2 dirigidos a docentes de la UAQ con temas relacionados con TIC. Como resultado se encontró que se ofreció un solo curso titulado “El uso de las TIC en la práctica educativa” con duración de 30 horas en modalidad semipresencial el cual se llevó a cabo del 19 al 26 de septiembre de 2017.

También se encontró que los profesores de la Facultad de psicología, bajo la organización de los coordinadores de cada programa educativo, suelen buscar por su cuenta procesos de formación continua, sin contar con datos sistemáticos sobre los mismos, por lo que es probable que hayan gestionado cursos relacionados con TIC sin que haya quedado registro de ello.

Uso de campus virtual de la UAQ por parte de docentes de la Facultad De Psicología de la UAQ.

Se hizo un análisis de cuántos profesores adscritos a la Facultad de psicología C.U. y campus aeropuerto han alojado algún curso o proyecto en el campus virtual de la UAQ, así como cuántos de esos cursos se encuentran vigentes en el semestre 2017-2, como resultado, se encontró que el 14.7% de los docentes (en total 17 profesores) cuentan con actividades académicas alojadas en el campus virtual, las cuales van desde cursos y diplomados hasta actividades complementarias para la impartición de sus asignaturas.

En total hay 53 ofertas educativas alojadas en campus virtual que se encuentran adscritas a la Facultad de Psicología. De entre los 17 profesores que son responsables de las mismas, se ha encontrado que 7 profesores tienen alojado un curso, 2 profesores tienen alojados dos cursos, 4 profesores tienen alojados 3 cursos, 1 profesor tiene alojado 5 cursos, otro profesor tiene alojado 7 cursos y uno más tiene alojado 14 cursos (ver figura 1).

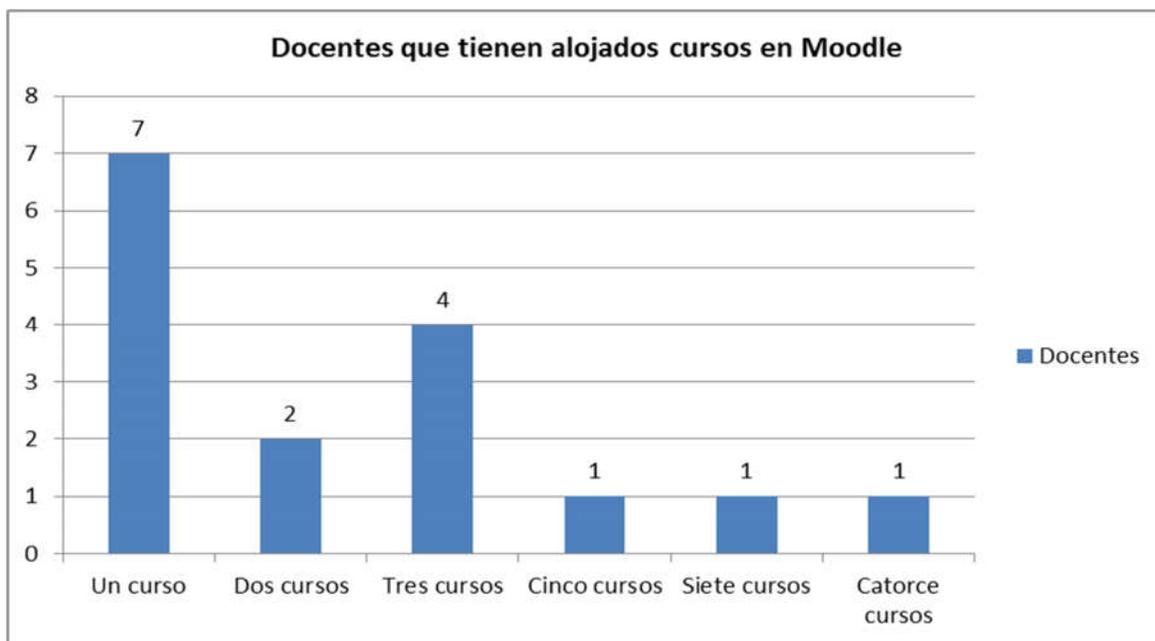


Figura 1. Cantidad de cursos por docente.

De los 53 cursos alojados, 17 están adscritos a la licenciatura en psicología, 22 a la licenciatura en innovación y gestión educativa, 12 a la maestría en ciencias de la educación y 2 a la maestría en educación para la ciudadanía. Por lo tanto, de entre los 14 programas educativos ofertados por la Facultad de psicología, sólo profesores que colaboran en 4 de ellos utilizan el campus virtual como herramienta para su práctica educativa (ver gráfica 2). Por lo tanto, la plataforma es más utilizada por profesores de la licenciatura en innovación y gestión educativa, seguidos por maestros de la licenciatura en psicología, docentes de la maestría en ciencias de la educación y finalmente, de la maestría en educación para la ciudadanía.

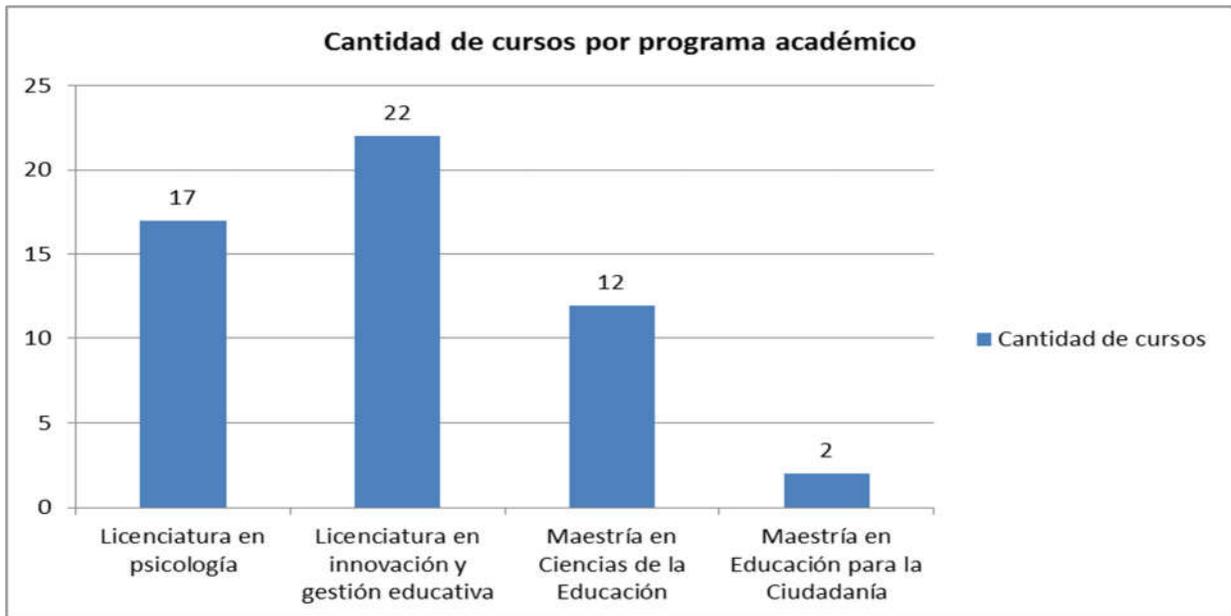


Figura 2. Cantidad de cursos por programa académico.

De entre los 53 cursos alojados, 50 están totalmente a cargo de profesores, mientras que 3 están a cargo de docentes y alumnos de licenciatura. De éstos 44 se utilizan como complemento de las asignaturas impartidas por los docentes y 9 de ellos son ofertas de cursos y diplomados independientes de los programas académicos de la facultad de psicología.

Cantidad y variedad de herramientas utilizadas en la práctica educativa docente.

Se aplicó un cuestionario al grupo de 3er semestre de la licenciatura en innovación y gestión educativa conformado por 16 estudiantes para conocer qué herramientas perciben que son utilizadas por sus profesores y para qué consideran que las utilizan.

Se eligió este grupo debido a que es el programa educativo del que más profesores emplean el campus virtual de la UAQ, además de que 4 de los 7 docentes que les imparten clase en el semestre 2017-2 tienen alojados cursos en dicho campus. Se obtuvieron respuestas de 11 alumnos.

Las respuestas relacionadas con qué herramientas perciben que son usadas por sus profesores se dividieron en 5 categorías:

- Repositorios (páginas web y YouTube): sitios donde se puede consultar información o recursos. Los estudiantes perciben que 6 de sus siete profesores los utilizan.
- Herramientas de la web 2.0: herramientas para la comunicación, gestión y almacenamiento de información, así como la creación de contenidos. Los estudiantes señalaron que en sus siete asignaturas se usan estos recursos. Sin embargo, dos profesores usan una herramienta, un profesor usa dos herramientas, tres profesores usan 3 herramientas y 1 profesor usa 16 herramientas, lo cual refleja una marcada disparidad en la cantidad de herramientas usadas de un profesor a otro si bien todos emplean al menos una herramienta de este tipo.
- *Learning management system* (LMS): herramientas para la creación de entornos de aprendizaje. Los alumnos señalaron que sólo 2 de sus profesores emplean esta herramienta siendo que son 4 los profesores que han alojado algún curso en un LMS.

- Recursos: Respuestas de los estudiantes aludiendo a videos y presentaciones. Los alumnos señalaron que 4 de sus docentes usan estas herramientas.
- Programas: Programas empleados para generar recursos que no necesariamente se usan en línea (paquetería *office*, *cmap tools*). Los estudiantes señalaron que 5 profesores usan estas herramientas.
- En los resultados obtenidos 7 alumnos señalaron que en 4 de las siete asignaturas que actualmente cursan no se utilizan herramientas digitales.

Usos que se dan a las herramientas utilizadas en la práctica educativa docente.

Las respuestas arrojadas se dividieron en las categorías que se presentan a continuación de orden de mayor a menor frecuencia de aparición:

- Búsqueda de información.
- Creación de recursos para presentar contenido.
- Trabajo colaborativo.
- Gestión y almacenamiento de la información.
- Gestión y almacenamiento de actividades y tareas.
- Creación de recursos para ampliar presentación de contenido.
- Creación de entornos de aprendizaje.

Los estudiantes reconocen usos de las cinco primeras categorías por parte de todos sus profesores, mientras que reconocen el uso de la sexta categoría en seis asignaturas y el uso de la séptima categoría en tres asignaturas.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados preliminares de la fase de diagnóstico del presente estudio, se concluye que poco más de la décima parte de los profesores de la facultad de psicología utiliza un campus virtual como complemento de sus actividades educativas. El poco uso que se hace de campus virtual por parte de los docentes, lleva a cuestionar si este fenómeno se debe a desconocimiento de la existencia de la herramienta, dificultades para el manejo de la misma, convicción de que no es útil para su práctica educativa, entre otros factores.

Por otro lado, en un programa educativo en el que participan cuatro de los diecisiete docentes usuarios del campus virtual se encontró que la variedad de herramientas usadas es muy limitada predominando el uso de repositorios, recursos y programas usándose en menor medida herramientas de la web 2.0 y LMS.

Así pues, se considera importante precisar el diagnóstico sobre cuánto conocen, y para qué usan las TIC los profesores de la facultad de psicología para identificar sus competencias digitales docentes actuales y sus necesidades formativas reales. Para ello se propone el uso de un cuestionario dirigido a docentes.

Como segunda fase de la investigación se realizará el diseño, implementación y evaluación de una propuesta de intervención que dé pie a un proyecto institucional de capacitación docente desde un enfoque de competencias.

Se espera que los resultados obtenidos promuevan el diseño e implementación de ofertas sistematizadas de formación continua en beneficio del desarrollo profesional de los profesores de la Universidad Autónoma de Querétaro; y brinden aportes para el planteamiento de estrategias institucionales de formación docente considerando el enfoque por competencias como organizador de las propuestas formativas y favorezcan el desarrollo de competencias digitales docentes con el fin atender de forma adecuada las necesidades actuales de los estudiantes.

Referencias

- Casillas, M., Ramírez, A. & Ortiz, V. (2014). El capital tecnológico una nueva especie del capital cultural. Una propuesta para su medición. En A. Ramírez, y M. Casillas, (eds.). *Háblame de TIC. Tecnología digital en la educación superior*. (pp. 23-38) Argentina: Editorial Brujas-Socialtic. Recuperado de <http://www.uv.mx/personal/albramirez/2014/08/01/hablamedetic>
- Hernández, J., González, J., Guzmán, T. & Ordaz, T. (2016). La Universidad Autónoma de Querétaro frente al reto de la formación de sus docentes: una reflexión sobre el modelo de competencia digital docente. *Revista de Educación y Desarrollo*, 37(pp.81-88). Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/37/37_HdzValerio.pdf
- Krumsvik, R. J. (2011). *Digital competence in Norwegian teacher education and schools*. *Högutbildning*, 1 (1), 39-51. Recuperado de journals.lub.lu.se/index.php/hus/article/download/4578/4519
- Llorente, M. (2008). Aspectos fundamentales de la formación del profesorado en TIC. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 31 121-130. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/368/36803109.pdf>
- Martínez, M. C. & Echevestes, M. E. (2014). El rol de las comunidades de aprendizaje en la construcción de una visión común para la enseñanza de computación en las escuelas *Revista Iberoamericana De Educación*, 65, 19-36. Recuperado de

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ALhrS7YeKXYJ:rieoei.org/rie65a01.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx>

- Montes D. & Suárez, C. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 51-64. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/996>
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Universities and Knowledge Society Journal*, 10 (1) 170-184. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/780/78025711012.pdf>
- Valdés, Á. A., Angulo, J., Urías, M. L., García, R. I. & Mortis, S. V. (2011). Necesidades de capacitación de docentes de educación básica en el uso de las TIC. *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, 39 211- 223. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/368/36818685016.pdf>
- Vera, J. Á., Torres, L. E. & Martínez, E. E. (2014). Evaluación de competencias básicas en TIC en docentes de educación superior en México. *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, 44, 143-155. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/368/36829340010.pdf>
- Zempoalteca, B., Barragán, J. F., Martínez, J. & Guzmán, T. (2017). *Formación en TIC y competencia digital en la docencia en instituciones públicas de educación superior*. *Apertura*, 9 (1), 80-96. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.18381/Ap.v9n1.922>

