

94. Fabiola Hernández Aguirre
María del Socorro Oropeza
Amador
coordinadoras
*Nodos de formación docente
intercultural para la paz integral*
(ensayo)

95. José Antonio Moscoso Canabal
coordinador
*Guía para diseñar secuencias
didácticas de pensamiento matemático*
(propuesta didáctica)

1. Ariosto Uriel Hernández
Sol adentro
(poesía)

2. René Xicoténcatl Muñoz Luna
coordinador
*Formación docente: entre la ética,
la reflexión y la crítica*
(ensayo)

3. Varios autores
De la docencia: por aquí, por allá
(ensayo)

Bajo este título se presentan algunas miradas que convergen en torno a la formación docente. Cada una de ellas representa aristas que parecieran ser distantes, pero se conjugan y se recrean al interior de la Escuela Normal para generar una cultura institucional que se transforma. En el marco de Ediciones Normalismo Extraordinario, esta obra analiza determinadas formas de ir reconstruyendo la docencia a partir de ciertos tópicos que se reconceptualizan a partir de lo que acontece en la práctica cotidiana.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Cecilia Ortega Díaz Catalina Mendoza Rivas

coordinadoras

Aristas en la formación docente



Los autores del libro son maestros de la Escuela Normal de Amecameca. Poseen una gran trayectoria en la formación inicial de docentes, con alto compromiso por la profesión y la investigación. Algunos son integrantes de un cuerpo académico, han participado en diferentes eventos de investigación y cuentan con publicaciones que enriquecen la formación docente.

Aristas en la formación docente

Cecilia Ortega Díaz
Catalina Mendoza Rivas
coordinadoras

Aristas en la formación docente

Ediciones Normalismo Extraordinario

Aristas en la formación docente

Primera edición, 2020

D. R. © 2020 Cecilia Ortega Díaz, Catalina Mendoza Rivas,
coordinadoras

D. R. © 2020 Mario Castillo Sosa, Cristian Fuentes Páez, Antonio
Hernández Pérez, J. Antonio Nuño Flores, Oliva Maribel Ponce Milla,
por textos.

D. R. © 2020 Ediciones Normalismo Extraordinario

ISBN volumen: 978-607-8776-06-1

ISBN obra completa: 978-607-9064-23-5

Impreso y hecho en México

El contenido de esta publicación es responsabilidad de los autores.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



DGESUM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

Consejo
Nacional
de Autoridades de
Educación Normal
CONAEN

GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO



Andrés Manuel López Obrador
Presidente de México

Esteban Moctezuma Barragán
Secretario de Educación Pública

Francisco Luciano Concheiro Bórquez
Subsecretario de Educación Superior

Mario Alfonso Chávez Campos
Director General de Educación Superior
para el Magisterio

Édgar Omar Avilés Martínez
Director de Profesionalización Docente

Alfredo Del Mazo Maza
Gobernador Constitucional del Estado de México

Gerardo Monroy Serrano
Secretario de Educación

Maribel Góngora Espinosa
Subsecretaria de Educación Superior y Normal

Edgar Alfonso Orozco Mendoza
Director General de Educación Normal

Mary Carmen Gómez Albarrán
Directora de Fortalecimiento Profesional

Marco Antonio Trujillo Martínez
En suplencia del Subdirector de Escuelas Normales

Alejandro Rodríguez Cárdenas
Director de la Escuela Normal de Amecameca

ÍNDICE

La formación integral para el docente normalista del siglo XXI	13
<i>Cristian Fuentes Páez</i>	
Habilidades para la enseñanza del siglo XXI	16
Desarrollo de conocimiento	21
Autonomía en el estudiante normalista	23
Pensamiento crítico	25
Reflexión y educación permanente	27
La transformación y significatividad de las concepciones docentes en la reflexión de la práctica	35
<i>Cecilia Ortega Díaz</i>	
La reflexión de la práctica docente	36
La transformación y significatividad de la práctica	43
El aprendizaje de la reflexión de la práctica docente	48
El docente como mediador en el logro de las competencias del perfil de egreso	57
<i>Catalina Mendoza Rivas</i>	
El desarrollo de competencias	60
Las competencias profesionales en la Escuela Normal	62
La función formativa de los profesores	65
Desafíos en la formación docente ante la sociedad del conocimiento	79
<i>Oliva Maribel Ponce Milla</i>	
Retos y desafíos:	83
Primer desafío: redefinición del concepto de formación docente.	
Segundo desafío: Escuela Normal como IES	85
Tercer desafío: el nuevo modelo de formación docente, desde la Nueva Escuela Mexicana	90
Cuarto desafío: sociedad del conocimiento	91
El desafío de ser docente entre el individualismo, la autonomía y el trabajo colaborativo	101

J. Antonio Nuño Flores

La autonomía un elemento sustancial en la docencia	105
El trabajo colaborativo	109
Estrategias de evaluación en comunidad para la formación docente	123

Antonio Hernández Pérez

Como se entiende la evaluación desde la comunidad.	123
Diseño de la comunidad de práctica	128
Entender la evaluación a través de la reflexión	130
La reflexión en comunidad	132
Aristas implicadas en el proceso reflexivo	135
Evaluación reflexiva del docente	136
Reflexionar para evaluar desde la verdadera práctica	137
El uso de <i>software</i> y plataformas digitales en la formación docente	145

Mario Castillo Sosa

Reformarnos ¿para qué?	150
Aprender haciendo, capacidades y habilidades en el uso de las TIC	156
El papel de las escuelas normales en la formación docente, ante el uso de las tecnologías	160

La formación integral para el docente normalista
del siglo XXI

LA FORMACIÓN INTEGRAL PARA EL DOCENTE NORMALISTA DEL SIGLO XXI

Cristian Fuentes Páez

La era del desarrollo y pensamiento humano están pasando por una crisis en la actualidad, pues su transformación y cambio se han rebasado por los pasos agigantados a los que se enfrenta. Esta transformación vertiginosa de una década a otra en los últimos 50 años hace que se planteen nuevos paradigmas. Pues en el pasado los tratados y las teorías perduraban por muchos años antes de que fueran debatidos o sustituidos por otras nuevas. En el siglo XXI, la conciencia humana personal y colectiva tienen que adaptarse rápidamente a las nuevas realidades.

El presente documento surge de la inquietud de la observación del actuar de los docentes en formación de las escuelas normales en contraste con los cambios tan acelerados en los que la sociedad en general se ve envuelta a nivel mundial. Por ello, la preocupación de que los docentes para este siglo cuenten con las competencias necesarias para dar respuesta a los cambios antes mencionados y ser así, agentes activos en la integración de los nuevos ciudadanos.

En primer lugar, se presentan algunos aspectos que la Secretaría de Educación Pública ha evaluado para tratar de

dar una respuesta institucional a las exigencias nacionales. En seguida, se abordan aspectos relacionados con las competencias que se han planteado por organismos internacionales y que son considerados como habilidades docentes para el siglo XXI. Otro aspecto relevante que se considera como parte de la formación integral del profesor de cualquier nivel, es la capacidad para investigar, creando sus propias conclusiones y ser participe en la generación de nuevo conocimiento. De igual forma, se da especial énfasis en aspectos como la capacidad reflexiva del docente; el pensamiento crítico; el aprendizaje autónomo; de olvidar la reflexión y educación permanente con el que deben contar el docente formado para el siglo XXI. La tarea del profesor no es menor, sino conlleva una serie de competencias de gran complejidad que en seguida se abordarán con mayor detenimiento.

Desde este punto medular debe observarse la importancia del profesor normalista, pues está en sus manos la formación de los nuevos ciudadanos y futuros profesionistas que, en un tiempo no muy lejano, serán quienes tomarán las decisiones del país, y de las instituciones tanto nacionales como internacionales. Es por ello, que desde hace algunos años se ha planteado la preocupación de una constante actualización al sistema normalista. Desde 1996, la SEP identificó que las escuelas normales se encontraban en un debilitamiento tanto académico como institucional. SEP (1999). En respuesta a ello, surgen las líneas de acción para la Transformación y el

Fortalecimiento de la Escuelas Normales SEP-SEBYN (2003).

A este respecto Fortoul (2013) analiza dichas líneas de acción para rescatar lo más sobresaliente, y que podrán ser de ayuda para impulsar el sistema de educación normal del país. De esta forma, el Estado, pretende dar una respuesta institucional a la exigencia que la sociedad demanda. La primera línea de acción se centra en la reforma a los planes y programas de estudio de los inscritos a una licenciatura en educación básica; el segundo punto lo constituye la formación y actualización del personal docente y directivo de las Escuelas Normales. Esto quiere decir, que no sólo se piensa en los docentes en formación sino en quienes tienen en sus manos la responsabilidad de formar dichos docentes, aunado a quienes se encuentran frente a una Escuela Normal tomando decisiones. Otra línea de acción fue el mejoramiento de la gestión institucional para propiciar un ambiente de trabajo ideal donde se tome en consideración el trabajo colegiado, el liderazgo directivo, la planeación y evaluación de las acciones. Una cuarta área de trabajo se planteó en la regulación del trabajo académico en las Escuelas Normales con miras a mejorar los marcos normativos. De tal forma que el ámbito académico sea acorde y en armonía con el ámbito laboral de los docentes, tanto de los que se encuentran en servicio como de los que están por integrarse al servicio profesional docente. Finalmente, creo relevante retomar la línea de acción sobre la evaluación de las Escuelas Normales,

pues el objetivo es generar una conciencia de evaluación continua de los proyectos operativos y de las acciones implementadas. De esta manera, la Escuela Normal tiene la oportunidad de modificar acciones en pro del beneficio de los docentes en formación y así proveer de una formación adecuada a las necesidades que la comunidad estudiantil demanda.

Habilidades para la enseñanza del siglo XXI

Al momento de entender que los docentes forman individuos que se integrarán a la sociedad, con un sentido de responsabilidad y que contribuirán a una sociedad mejor, se conviene igualmente en la idea de tomar en cuenta los referentes internacionales para el desarrollo interno de los maestros del país. A este respecto Zepeda (2017) realiza un análisis muy interesante donde incluye dos documentos de gran valor. El primero es la “Asociación para las habilidades del siglo XXI” (*Partnership for 21st century skills*) y el “Proyecto de evaluación y enseñanza de las habilidades del siglo XXI” (*Assessment and teaching of 21st century skills*), estudios emanados por la OCDE, el Banco Mundial y otros organismos internacionales especializados en la materia.

Estos estudios convergen en que los enfoques de la enseñanza deben ser de manera integral u holística. En ellos se describen los aprendizajes clave que los estudiantes deben

adquirir como producto de su trayectoria y paso por los sistemas de educación. De manera lógica, el docente también los debe dominar y ser garante de que sus alumnos sean capaces de demostrar la maestría en dichas habilidades al concluir su educación básica, media superior o superior.

En primer lugar, de las mencionadas habilidades tenemos las asignaturas esenciales o denominadas *Core Subjects*. El educando debe completar una habilidad de temas básicos como lo son materias esenciales en el dominio del inglés, los idiomas, el arte, las matemáticas, las ciencias, la economía, las finanzas personales, la geografía, la historia tanto del país de origen como la mundial, el gobierno y el civismo. Pero aunado a ello, la escuela innovadora debe incluir temas de relevancia mundial y cooperación social, como lo son: conciencia global, alfabetización ciudadana, educación para la salud, y educación ambiental. Es decir, el docente del siglo XXI debe ser capaz de tener un panorama general de todos estos temas esenciales para infundir interés e impactar positivamente en sus alumnos, además de la especialidad para el que éste hay sido formado.

Como segundo grupo de habilidades con que los alumnos deben contar como aprendizajes clave o “*outcomes*” Zepeda (2017) también explica que este apartado lo constituyen habilidades para el aprendizaje y la innovación o “*Learning and innovation skills*”. Estas son de gran trascendencia y donde la Escuela Normal debe poner especial énfasis en la correcta promoción entre sus alumnos y

profesores pues son destrezas que un individuo debe aprender de manera constante en situaciones de la vida y su profesión. Todas estas destrezas las integran la creatividad para resolución de problemas, la comunicación efectiva hacia el entorno que lo rodea, la colaboración en sus espacios de desempeño, y el pensamiento crítico. Se tomará más adelante un apartado especial para hablar del pensamiento crítico, pues de acuerdo con la experiencia es donde se debe poner especial atención en el desarrollo de dichas competencias en los alumnos de educación normal, ya que el hecho de que la Educación Normal por mucho tiempo estuviera bajo la regulación de la educación básica del país, creo un sentido limitante al pensamiento crítico y a sólo acatar las indicaciones de manera vertical. Aún en nuestros días, muchos alumnos normalistas no se consideran a ellos mismos como alumnos de nivel superior, dejando el cuestionamiento a los cuerpos académicos de universidades.

El tercer aspecto importante para el desarrollo de habilidades es el manejo de la información y la tecnología o "*Information, media and technology skills*" de acuerdo con los estudios arriba citados. La gran cantidad de información generada cada segundo a nivel mundial requiere de habilidades para discernir y evaluar que es verdaderamente valioso y que no, así como utilizar de forma inteligente y con propósitos constructivos las herramientas que la tecnología brinda. De lo contrario, el alumno se pierde en esos mares de información y se deja guiar por información tendenciosa y

sesgada. Por algún momento se pensó que algunos fenómenos que van en contra de la promoción y el respeto a los derechos y libertades del ser humanos estaban erradicados. Sin embargo, fenómenos dañinos como el populismo, el racismo y el chauvinismo se han visto presentes a nivel mundial en tiempos recientes. Dominando la conciencia colectiva de países de primer mundo donde fuera impensable que pudieran ser presentes y utilizarse como herramientas para convencer a ciudadanos en elecciones presidenciales. Es en este punto donde el docente es pilar fundamental para formar individuos que sean capaces de filtrar el contenido y la información que se les envía por los distintos medios tecnológicos.

El cuarto y último grupo de habilidades del cual las escuelas deben ser capaces de fomentar y contribuir a su construcción son las denominadas habilidades profesionales y para la vida o "*Life and career skills*". Zepeda (2017) las aborda desde la idea que los ciudadanos de esta época se enfrentan a entornos más complicados de vida y trabajo. Los miembros de la sociedad deben ajustarse a los cambios que se suscitan en ambos entornos. Debe saber lidiar con el estrés del trabajo y tener una vida más saludable y satisfactoria. Debe ser capaz de emprender proyectos tanto en el trabajo como proyectos de vida, participar en aquellos que sean de índole colectivo para mejorar su comunidad y así tener un impacto positivo en la calidad de vida tanto personal como de la gente que lo rodea. Ya no es posible verse de manera

aislada y con un sentido personalista. Todos los proyectos emprendidos deben considerar el aspecto comunitario y de solidaridad para la comunidad. Desde este punto de vista, la Escuela Normal debe formar docentes que se preocupen por emprender proyectos personales, proyectos que involucren el mejor desarrollo de su escuela, tanto donde se encuentran estudiando como en sus escuelas de práctica y más adelante sus centros de trabajo.

El autor anteriormente citado contribuye con una serie de adjetivos y cualidades que para él son de importancia para el nuevo docente en formación y en los cuales este trabajo tiene afinidad. El educador del siglo XXI es sensible del contexto de sus alumnos, toma en cuenta sus necesidades, es un profesional creativo, conoce y domina su materia, es usuario exitoso de las tecnologías, propicia la comunicación y colaboración, es un líder, se comunica en una o más lenguas, y es capaz de producir nuevo conocimiento. A estas descripciones, este análisis añade: se preocupa por su crecimiento profesional, aprende de manera autónoma y promueve la autonomía en sus alumnos, e inspira sus alumnos y a sus compañeros de trabajo. Como se puede observar es un trabajo complejo y permanente. De esa lista de características y habilidades se podría realizar un análisis completo de lo que cada una ella implica, su adquisición y desarrollo. Sin embargo, en el presente escrito sólo se presentan algunas de las más significativas sin soslayar de ninguna manera las que no se abordan en detalle aquí.

Desarrollo de conocimiento

El profesor del siglo XXI debe ser un ente con capacidades de indagación y generación de nuevo conocimiento, no sólo seguir patrones y teorías ya establecidas. En este aspecto, él tiene el material más valioso para observar, experimentar, implementar y evaluar nuevas teorías. El grupo de clase que tiene frente a él. Sin embargo, previo a eso, él deber tener una formación teórica sólida.

En este sentido Torres (2014) sostiene que si los profesores no se forman teóricamente no podrán ser capaces de tener un pensamiento racional. Pues para ello, el sujeto piensa con los referentes que tiene conciencia. Es decir, debe ser capaz de tener un andamiaje de donde partir o que teorías cuestionar.

Para Fortoul (2013) el aprendizaje de la teoría se interrelaciona con la comprensión de la realidad educativa y con las acciones pedagógicas que se ponen en práctica. Una vez que se tienen los referentes teóricos es como se avanza a la investigación científica en el ámbito de la docencia.

Se debe alentar la observación orientada por preguntas precisas y bien formuladas; la capacidad de buscar, contrastar y validar información pertinente a un tema; la habilidad para registrar y describir experiencias y para idear situaciones con propósitos experimentales sencillos, así como para elaborar explicaciones de procesos sociales y educativos que puedan ser contrastadas con la realidad. SEP (1999:45).

De ahí que los trabajos recepcionales del alumno normalista deban tomar la seriedad y calidad que merecen. Deben tener el mismo rigor académico que el trabajo de titulación de una universidad o politécnico. El tipo de asesoría, sustento teórico y metodológico deben ser de tal rigurosidad que sean trabajos serios de investigación. Con ello, se promueve que, una vez terminado el programa de estudios, de otorgado el título de perito en educación, e inserto en su lugar de trabajo, el profesor sea capaz de continuar con su labor de investigación y generación de conocimiento.

Esta capacidad de reflexión le permitirá continuar con la implementación de proyectos de investigación-acción primero para su aula y propia mejora de su práctica docente. Después, le permitirá participar en proyectos a nivel institucional que contribuyan con el desempeño académico de los alumnos y la mejora de los procesos educativos en su centro de trabajo. Y si así lo desea, ser miembro activo de comunidades de investigación en los estados o el país.

La formación reflexiva del educador está orientada por el proceso de concientización, cuyo énfasis es el respeto por el educando, por el conocimiento previo que éste trae consigo y por la adquisición de otros conocimientos que se van construyendo a lo largo de la vida escolar y extraescolar. Gomes (2000: 120).

Considero importante resaltar que la Escuela Normal juega un papel trascendental en fomento de la formación

reflexiva, pues es el espacio propicio para generar los ambientes necesarios de intercambios de ideas como institución de educación superior. Debe promover el respeto a la diversidad de ideas, aunado a brindar las herramientas de la vida escolar que le atañen. Por otro lado, tiene influencia indirecta en la generación de actividades extraescolares, pues la Escuela Normal es la encargada de la gestación de la *autonomía* en los estudiantes, para que ellos una vez terminados sus estudios, sean capaces de continuar con su formación y contribuir de alguna manera en proyectos que involucren a su alma mater y el centro de trabajo donde se desenvuelven.

Autonomía en el estudiante normalista

Del apartado que antecede se considera que es importante hablar de la autonomía en el estudiante normalista. Pues históricamente y por cuestiones políticas y organizativas del Estado no se le ha dado la importancia que se merece.

La perspectiva de la autonomía del aprendizaje ha evolucionado desde que Holec comenzó a estudiarla en 1981. Siendo pionero en la autonomía del aprendizaje, él comenzó a definirla como la “*capacidad de hacerse cargo del propio aprendizaje*”.

Por otro lado, Dickinson (1987) también describe la autonomía como una situación en la que el alumno es

responsable de las decisiones relacionadas con su aprendizaje y la implementación de esas decisiones.

La autonomía se concibe como una capacidad de segundo orden de las personas para reflexionar críticamente sobre sus preferencias de primer orden, deseos, inquietudes etc. y la capacidad de aceptar o intentar cambiarlos a la luz de las preferencias de orden superior, y valores. Al ejercer tal capacidad, las personas definen su naturaleza, dan sentido y coherencia a sus vidas y asumen la responsabilidad del tipo de persona que son. (Dworkin, 1993:87).

Cotterall (1995) da razones filosóficas, pedagógicas y prácticas para la autonomía en el aprendizaje. El razonamiento filosófico es la creencia de que los alumnos tienen derecho a tomar decisiones con respecto a su aprendizaje. La justificación pedagógica establece que, especialmente los adultos se sienten más seguros en su aprendizaje, aprenden más cuando pueden participar en la toma de decisiones sobre el ritmo, la secuencia, el modo y el contenido de la instrucción. El argumento práctico es que un maestro puede no estar siempre disponible para ayudar a los alumnos que necesitan poder aprender por su cuenta.

Hay diversos niveles de autonomía, y la Escuela Normal debe pugnar por la generación de responsabilidad y autonomía por el aprendizaje en sus docentes en formación. De ahí, que ellos en un futuro, puedan influenciar cierto nivel de autonomía en los niveles donde les corresponda ser

actores activos de formación. Ya sea educación básica, media superior o superior.

Freire (1997) en sus propias palabras señala la autonomía como la capacidad y libertad del alumno para construir y reconstruir el conocimiento enseñado. En su concepto, la palabra clave es reconstruir porque los estudiantes tienen el poder de tomar el control de la dirección y las acciones a tomar, así como las nuevas decisiones que deben tomarse para continuar aprendiendo.

Finalmente, Wieland y Maija (2015) explican que la autonomía en la escuela es muy amplia ya que puede referirse a maestros, personal administrativo y estudiantes. Todos estos usos tienen implicaciones importantes. La autonomía de los alumnos no está limitada a las aulas. Por el contrario, todos los miembros de la comunidad educativa deben ser conscientes y participar. De ahí que sea una de las habilidades medulares en la formación decente pues tendrá implicaciones futuras en la vida de la comunidad escolar. Pues como se planteó arriba, el docente también debe ser un líder con capacidad de obrar de manera autónoma pero dentro de los parámetros que los lineamientos normativos permiten.

Pensamiento crítico

La independencia y la autonomía están estrechamente vinculadas a un nivel de la mente crítica del alumno. Una herramienta para desarrollar una mente crítica es ejercitar

sus habilidades cognitivas desarrollando actividades críticas de lectura.

Taglieber (2003) comenta tres modelos para desarrollar habilidades críticas quien basa sus modelos en algunos principios de Barnes (1979), que es útil para mejorar las habilidades críticas de lectura y pensamiento. Este modelo promete ayudar a los estudiantes a organizar, desarrollar y expresar sus ideas. Estos modelos constan principalmente en el cuestionamiento de las ideas. Las preguntas se agrupan en una de cuatro categorías: (1) preguntas de memoria cognitiva que provocan el recuerdo de hechos o respuestas de sí o no; (2) preguntas convergentes que piden a los estudiantes que expliquen, expresen en otro modo, establezcan relaciones, comparen y contrasten o resuelvan un problema; (3) preguntas divergentes que piden a los estudiantes inferir, reconstruir, predecir, formular hipótesis, resolver un problema, o inventar o diseñar; y (4) preguntas de evaluación que requieren que los estudiantes juzguen, valoren, defiendan o justifiquen una elección o solución. Estos lineamientos son de importancia para la generación de una mente crítica en el estudiante normalista.

Lo anterior, es de gran trascendencia pues de acuerdo con Savin (2003) no hay hasta el momento una clara tendencia de construir una práctica reflexiva, ni un pensamiento crítico, sino sólo una búsqueda de recetas y “tips” para el ejercicio docente. Esto fenómeno se ve en las Escuelas Normales del país donde los estudiantes piden recetas y estrategias ya

digeridas para ser aplicadas al pie de la letra en las escuelas de práctica.

Reflexión y educación permanente

Cualquier profesionista no se puede dar el lujo de dejar los libros, una vez concluidos sus estudios profesionales de licenciatura. Más aún, esa etapa es sólo el andamiaje que debe construir y contribuir al aprendizaje autónomo y ser un auto gestor del conocimiento.

Para Dewey (1933), la práctica reflexiva es “una consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que respaldan y las conclusiones adicionales a las que tiende”. Por su parte, Richards y Lockhart (1996) explican que un diario es útil para describir cómo se presenta una actividad de enseñanza, para identificar algunas preocupaciones que el maestro tiene sobre la lección y para mantener procedimientos alternativos para usar en el futuro. Creo que también es de gran valía el compartir con los compañeros para aprender de maestros experimentados a maestros novatos.

En términos de este concepto, Valli (1997) explica que el maestro puede mirar hacia atrás en los eventos, hacer juicios sobre ellos y alterar su comportamiento de enseñanza a la luz de la artesanía, la investigación y el conocimiento ético.

Eso significa que podemos hacer una reflexión empírica o bien estructurada de acuerdo con una técnica. Sin embargo, el impacto dependerá de cómo se haga la reflexión porque variará si la reflexión se realiza individualmente o en colaboración. Webb (1999) afirma que cuando reflexionamos solos, corremos el riesgo de reconstruir ideas con nuestro sesgo. Sin embargo, cuando reflexionamos con los demás, podemos estar vinculados a la naturaleza cargada de valores del lenguaje, aunque la comunicación también puede implicar silencio, escucha y mucha deliberación. Eso sugiere que, entre los compañeros, colegas, y miembros de las academias escolares deben practicar el trabajo reflexivo.

Por otro lado, algunas instituciones especialmente para adultos usan encuestas y cuestionarios para integrar la apreciación estudiantil e investigar las actitudes de los estudiantes hacia la clase y el maestro. Más que ser utilizados como un medio de fiscalización y control docente, debe ser utilizado para dar una retroalimentación positiva y con propuestas de crecimiento profesional.

El profesor normalista comprometido puede utilizar la observación y los diarios de clase para programar su capacitación. El progreso de la educación de calidad crea las condiciones propicias para exigir más a los profesores y crear una demanda permanente de mayor capacitación y actualización. Es en este punto donde la Escuela Normal tiene su papel, no sólo debe fomentar a los docentes en la capacitación continua sino además brindar lo que los

docentes buscan y les es útil para su crecimiento profesional. Por tanto, en este punto se debe retomar la vinculación entre la Escuela Normal, los egresados y las instituciones educativas como centros de trabajo, para en conjunto crear programas que respondan a las necesidades de los docentes.

Conclusión

Afortunadamente las instancias oficiales de educación tienen conciencia de que la escuela normal debe transformarse y hay líneas de trabajo para mejorar la calidad en las escuelas de formación de profesores. Sin embargo, el mayor trabajo y compromiso radica en el seno de las escuelas, tanto normales como de práctica y centros de trabajo. A nivel internacional también se han abordado comentarios interesantes respecto de las habilidades genéricas que todo alumno debe poseer. Dichos comentarios son un punto de partida, pero no es lo único, pues para hablar de una formación integral se deben abordar problemáticas específicas que nuestros docentes en formación enfrentan día a día.

No es una tarea sencilla, y a cada actor en el sector educativo le pertenece parte de la responsabilidad, sin embargo, hablando de la autonomía, esta se impulsa desde la propia escuela normal y los alumnos deben apropiarse de ella, pues no se otorga por decreto o normatividad, más bien es un quehacer cotidiano de ejercicio. Otro aspecto por trabajar con más ahínco es el fortalecimiento de la parte teórica para que

los docentes posean más herramientas e incursionar en la generación de conocimiento e investigación educativa.

Finalmente, la escuela normal tiene un papel trascendental en la transformación de la sociedad mexicana, pues está directamente involucrada con la formación de los ciudadanos que la integran. Por tanto, no puede concebirse ajena o con un rol menor. Todo lo contrario, en sus aulas se instruyen a los constructores de la nación, con una influencia directa en los ciudadanos que día a día generan esta patria y que forman el orbe mundial. Es por ello, que la formación integral del docente normalista del siglo XXI atañe a todos los sectores de la sociedad como respuesta a los grandes problemas por los que atraviesa la sociedad en su conjunto.

REFERENCIAS

- Cotterall, S. (1995). Developing a course strategy for learner autonomy. *ELT Journal*. 49 (3). Oxford University Press.
- Dewey, J. (1933) *How We Think*. New York: Heath & Co.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dworkin, G. (1993) The Theory and Practice of Autonomy. *The Philosophical Review*. Vol. 102, No. 4 (Oct., 1993), pp. 616-619.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo veintiuno editores. México España.

- Fortoul, M.B. y, Ducoing P. W. (coord.) (2013). Retos que plantean el Análisis y la Valoración de las Prácticas Docentes a las Escuelas Normales. *La Escuela Normal, una mirada desde el otro*. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México. D.F.
- Gomes, L. P. (2000). La Formación del Educador Reflexivo: Notas para la orientación de su práctica. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, año/vol. XXX, núm. 3, México, 3er trimestre, pp. 117-127.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollo en la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*, 3ª edición, México, Graó.
- Richard, J.C y Lockhart (1996) *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Universidad de Cambridge. Consultado el 10 de junio de 2020.
- Savin, M. A. (2003). Las Escuelas Normales a Siete Años de la Reforma. Las estrategias pendientes, las nuevas tareas, en *Gaceta de la Escuela Normal*. núm. 1. México, SEP-SEBYN.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (1999). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudios 1997*. México (Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales).
- Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEP-SEBYN) (2004). *El Seguimiento y la Evaluación de las Prácticas Docentes: Una estrategia para la reflexión y la mejora en las escuelas normales*, México. (Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, serie Evaluación Interna 1).

- Torres, A. (2014). La Formación de Profesores Normalistas. *Apuntes pedagógicos*. Milenio. Consultado el 06 de junio de 2020.
- Valli, L. (1997) Listening to Other Voices: A Description of Teacher Reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 67-88 Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Webb, P. T. (1999). The use of language in reflective teaching: Implications for self-understanding. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Montreal, Canada.
- Wieland, W. y Maija, S. (2015) Autonomy in Education: theoretical and empirical approaches to a contested concept. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015:2, 28841, DOI: 10.3402/nstep.v1.28841. Consultado el 27 de julio de 2018.
- Zepeda, D. A. (2017). Formado Profesores con Habilidades del Siglo XXI. *Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa*. Enero-marzo. Consultado el 06 de junio de 2020.

La transformación y significatividad de las
concepciones docentes mediante la reflexión de
la práctica

LA TRANSFORMACIÓN Y SIGNIFICATIVIDAD DE LAS CONCEPCIONES DOCENTES EN LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA

Cecilia Ortega Díaz

La reflexión es un aspecto nodal que está presente a lo largo del proceso de formación. Viau (2007) puntualiza que por ello el docente debe ser un “profesional” del aprendizaje, en tanto debe ser capaz de analizar su práctica, reconociendo avances y áreas en las que necesita mejorar, para reconstruir y mejorar la práctica docente, adaptándola al contexto y a las necesidades, a fin de atender las problemáticas con diferentes propuestas de solución a través de la reflexión de su práctica.

Por lo anterior es importante desarrollar la reflexión de la práctica como una habilidad y no como un contenido. El fortalecer la reflexión facilitará al futuro docente analizar, comprender y transformar sus conocimientos explícitos e implícitos resignificando la práctica para poder continuar aprendiendo de ella; al respecto Darling-Hammond (2007) menciona que los futuros docentes tienen que desarrollar habilidades que le permitan continuar con un aprendizaje permanente a la par de las expectativas académicas y educativas que se van modificando conforme va cambiando el contexto.

La reflexión sobre las concepciones docentes reflejadas en las ideas preconcebidas, las prácticas rutinarias, los significados erróneos en torno a la docencia, la comprensión del contexto entre toda la complejidad que encierra la práctica docente es una habilidad cognitiva ineludible en la formación inicial de docentes que le permite analizar, cuestionar y reconstruir la práctica hacia el aprendizaje permanente y mejora continua. Pero ¿Cómo se desarrolla la habilidad reflexiva en la formación inicial de docentes? ¿Cuál es el significado que se le otorga a la reflexión de la práctica docente? ¿Cómo se modifican las concepciones docentes mediante el proceso reflexivo?

La intencionalidad de este escrito es analizar el aprendizaje de la reflexión de la práctica docente como habilidad en la formación inicial de docentes para la transformación y significatividad de las concepciones docentes.

La reflexión de la práctica docente

La reflexión de la práctica docente se conceptualiza bajo la idea de Huerta (2011) como un espacio por medio del cual el docente logra crear significados y conceptualiza su quehacer, para entrar en un proceso de crítica constructiva. Por ello “uno de los aportes fundamentales de la reflexión de la práctica docente es el aprendizaje que se produce” (Huerta, 2011 p.6) a través de revisar las creencias, las percepciones,

concepciones, hábitos, prácticas de antaño que inciden en el trabajo docente; por lo cual se hace necesario analizar la forma en la que los docentes en formación aprenden a reflexionar sobre su práctica.

La reflexión de la práctica da significatividad del acto educativo. Deeley (2016) puntualiza que la reflexión debe concebirse como un proceso porque le permite al sujeto que la realiza darle sentido a lo que acontece en su práctica, tomar conciencia de aquello por lo que se reflexiona, pero a la vez también se debe concebir como un producto, porque es finalmente el sentido otorgado; por ello la reflexión como proceso y producto da significado al aspecto de la práctica que el docente en formación reflexiona al tomar conciencia de los saberes explícitos e implícitos que permean la práctica docente, por lo que como afirma Dewey (1988), la reflexión no implica tan solo una secuencia de ideas, sino una “consecuencia”, porque va generando un conjunto de ideas que consecuentemente llevan a otras y a la vez le otorgan nuevos significados a la práctica docente.

Rotenstreich (1985, citado en Deeley, 2016) hace una aportación fundamental en el proceso reflexivo, cuando explica que el acto reflexivo coadyuva a analizar como realizamos el acto de pensar, que pensamos, porque pensamos de esa manera, y que argumentos nos permiten decir que lo que pensamos es válido. La reflexión de la práctica docente es por tanto una habilidad que requiere profundizarse, si bien el ser humano reflexiona de manera

nata, es importante considerar que en el trayecto de formación docente es necesario profundizar en los saberes que direccionan la práctica, tomar conciencia sobre lo que se hace, y por lo que se hace, romper procesos aprendidos social y culturalmente.

Durante el trayecto de formación inicial se hace necesario que el docente en formación tenga una comprensión profunda sobre la importancia de la reflexión además de tener una claridad de lo que define a la práctica docente. En el aprendizaje de la reflexión de la práctica docente, se hace necesario comprender la complejidad misma de la práctica.

La experiencia de la práctica docente es un espacio de aprendizaje en la vida profesional, Porras *et.al.* (2012) menciona que en toda experiencia siempre hay algo valioso al ser trabajado desde la reflexión, por ello añade que de la experiencia más sencilla se puede desatar grandes significados; es por ello que en el trayecto de formación inicial se generan espacios curriculares en los que el docente en formación asiste a la educación básica para realizar su práctica docente, la cual analiza y reflexiona con la finalidad de generar aprendizajes en el contexto profesional. Domingo-Roget (2009) señala que, en el momento de intervención en el aula, el docente en formación pone en juego todo lo aprendido en la escuela normal a la práctica, es decir el saber académico queda abierto ante las nuevas experiencias que ofrece el entorno escolar para el cual se

forma y es a través del proceso reflexivo lo que le permite enriquecer su aprendizaje.

Al hablar de reflexión sobre la práctica docente, generalmente se centra la mirada en el proceso reflexivo y se da por hecho la claridad en el significado de la práctica docente, sin embargo, hace falta analizar la acepción que se le otorga por parte del docente en formación a la práctica docente, pues es un concepto complejo y socialmente construido.

La práctica docente es un concepto complejo porque va intrincado de las múltiples dimensiones que están presentes dentro del proceso educativo. García (2008) define a la práctica docente como el conjunto de situaciones que se presentan dentro del aula a partir de los objetivos propuestos, y que se determinan por el quehacer del profesor y de los estudiantes repercutiendo en el aprendizaje de los alumnos.

Parga (2004) define a la práctica docente como lo que acontece día a día en las aulas en torno al proceso enseñanza aprendizaje, y que se ve atravesada por diversos factores como la biografía personal, formación, fragmentación del trabajo, entre otros aspectos que están presentes en la cotidianidad en el aula; Fierro, Fortul y Rosas (2000) conciben a la práctica docente como una praxis social, con carácter objetivo e intencional, en que se ven implicados una multitud de significados entre las autoridades educativas, los docentes, los padres de familia y los alumnos; estos significados se ven plagados de aspectos que guían el ámbito

educativo de cada país como son las políticas educativas, los aspectos normativos y administrativos.

De esta manera la práctica docente se concibe como una praxis social que se constituye por el contexto en el que se desarrolla. El significado de la práctica la otorga el docente en formación, quien a partir de sus saberes contextualizados bajo un conjunto de saberes, valores teorías explícitas e implícitas que lo conforman como un sujeto social en el cual ha aprendido lo que implica ser docente con experiencias propias al ser un aprendiz dentro del sistema educativo, al ser partícipe de la práctica de otro docente le otorga un significado a la práctica y es ahí donde se instala el proceso reflexivo que determina las acciones del docente en formación.

Al respecto Vaillant (2015), menciona que los futuros docentes al momento de ingresar a una escuela normal no son vasos vacíos, es por ello que la reflexión asume gran relevancia en la formación inicial de docentes. Cuando Vaillant (2015) afirma que los candidatos a ser docentes no son vasos vacíos refiere al tiempo que el futuro docente observa durante los años de escolaridad la práctica docente, adoptando una serie de creencias, saberes y valores que se arraigan en el estudiante, y que repite incluso sin significado o bien con un significado construido de manera errónea, o tal vez lo reproduzca como un acto poco consciente.

Para Vergara (2005) es necesario articular los contextos en los que se produce el significado. Los contextos que están

presentes en la práctica docente son de acuerdo a este autor, los enfoques curriculares, condiciones metodológicas, criterios institucionales, organizativos, condiciones ambientales, entre otros, los cuales se hacen necesarios articular para poder analizar la práctica docente, por lo que y siguiendo con Vergara (2005) la práctica docente se define como un proceso heterogéneo e histórico que le da un significado con el cual desarrollan su vida profesional.

De acuerdo con Darling-Hammond *et.al.* (2005) las acciones que se producen sin entender son menos efectivas que aquellas que son apoyadas por la comprensión. La reflexión de la práctica docente tiene la finalidad de resignificar el sistema de creencias, valores y principios que están presentes en la docencia. Al reconocer que la práctica docente son prácticas culturales, los principios y creencias no parten únicamente de un conocimiento científico o profesional. Es por ello que la reflexión permite reconocer las creencias y principios que subyacen en la práctica, analizando y confrontando las concepciones que guían el actuar, con la finalidad de reconstruir la práctica en acto de resignificación del acto educativo (Smyth, 1993).

Tagle (2011) señala que, en las últimas investigaciones realizadas en educación superior sobre la formación de docentes, advierten la necesidad de enfatizar en estudiantes normalistas las posibilidades de aprendizaje y formación hacia el pensamiento reflexivo y la reconstrucción del conocimiento. El desarrollar la habilidad de la reflexión de la

práctica docente en la formación inicial es fundamental para que el estudiante aprenda de su propia práctica, para dar significatividad a su hacer, aprender de manera permanente, transformar e innovar al dotar de un nuevo significado a su actuar.

Por ello, el proceso reflexivo en la formación de docentes, parte de una conciencia problematizadora, enfrentando al estudiante a situaciones auténticas. Esta conciencia problematizadora de acuerdo con el modelo curricular, se manifiesta en dos niveles de complejidad: 1) El primer nivel refiere a una postura de reflexión crítica por parte del docente en formación, para el análisis de los problemas y propuestas de solución. 2) El segundo nivel de esta reflexión consiste en profundizar el nivel uno al incorporar una reflexión crítica acerca del diseño de un plan de acción y una intervención que genere un impacto en la transformación social (SEP, 2012).

Ambos niveles de complejidad en la conciencia problematizadora manifiestan un proceso de reflexión por parte del docente en formación, pero a través de diferentes grados de andamiaje por parte del tutor; es decir, tendrán un mayor andamio por parte del tutor en los primeros semestres de la formación, y poco a poco se desvanecerá hasta desarrollar una mayor autonomía en su ejecución. En el plan de estudios 2018 para la formación de docentes en las escuelas normales el trayecto de prácticas profesionales tiene la finalidad mediante un proceso gradual y secuencial desarrollar y fortalecer la práctica docente para dar respuesta

a diferentes problemáticas que se presenten en la educación básica contribuyendo así a la formación profesional.

El modelo curricular de formación de docentes recupera el proceso de la reflexión de la práctica, sobre la práctica y para la práctica, con la finalidad de orientar el proceso formativo en una enseñanza reflexiva. Define este modelo a la enseñanza reflexiva como una propuesta orientada a la mejora; ser reflexivo es trascender de lo cognitivo; implica un conocimiento subjetivo de la situación en que se presente, un autoconocimiento didáctico y contextual.

Una de las orientaciones del modelo curricular en la formación de maestros es el enfoque centrado en el aprendizaje. Este enfoque tiene como referente principal la teoría constructivista y sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza, concibiendo al aprendizaje como un proceso activo y consciente en la construcción de significados y con ello la atribución de sentido a las experiencias y contenidos por parte del docente en formación.

La transformación y significatividad de la práctica

La significatividad de la práctica docente, reside en la apropiación del nuevo conocimiento con los saberes previos, implicando una reestructuración del conocimiento que posee, es decir lo comprende e interioriza y no se apropia de éste de manera arbitraria y superficial.

El futuro docente al ingresar a la escuela normal ha adquirido conocimientos sobre lo que implica la práctica docente, pero estos en muchos de los casos han sido poco conscientes repitiendo el ciclo de prácticas docentes, que pierden significado incluso para el propio docente convirtiéndose en prácticas rutinarias sin sentido.

El aprendizaje de las prácticas educativas por observación que el futuro docente experimenta en su formación desde el momento que ingresa a la educación básica, le constituyen en su sistema de creencias, conocimientos y valores. Rogoff (1993) menciona que la participación diaria del estudiante es parte del aprendizaje social que se interioriza de manera individual y que forman parte de la forma de pensar y actuar, al cual denomina “mente social”

Darling-Hammond, L.; Bransford, J. (2007), mencionan que el aprendizaje que el futuro docente ha adquirido durante años en aulas tradicionales le generan experiencias que tienen un efecto importante en las ideas preconcebidas de la enseñanza y aprendizaje; este aspecto es fundamental considerarlo en la formación inicial de docentes, la reflexión representa un proceso importante para reconocerlas, resignificarlas y transformar la práctica docente, sin embargo si no se profundiza en este proceso reflexivo, este conjunto de creencias preconcebidas guiarán la práctica docente repitiendo formas quizá tradicionales y carentes de significado, obstaculizando el aprendizaje permanente así como la innovación y transformación de la práctica.

Un factor importante de acuerdo con Darling-Hammond (2007) es la metacognición. El enfoque metacognitivo que realice el estudiante sobre sus prácticas profesionales, y la forma en como se ha aprendido le permitirá una mayor comprensión de las situaciones que se viven en la complejidad del aula, y como las preconcepciones en algunas ocasiones afectan en la manera de resolver y atender las problemáticas que surgen de la cotidianidad del aula, porque a veces lo que se cree que es una buena enseñanza por parte del docente en formación en realidad es solo un obstáculo que se generó durante los años de observación que vivió el futuro docente, formándose conclusiones que desde su experiencia como estudiante considera que son asertivas, pero sin la comprensión y construcción propia de una forma de hacer docencia.

Al respecto Richardson y Placier (2001, citado en Darling-Hammond, 2007) sostienen que muchos prejuicios en la formación docente son muy difíciles de cambiar, por lo que se continúan repitiendo prácticas de antaño aun cuando el contexto social cambia; por ello durante la formación inicial se requieren un gran apoyo mediador para ayudar al estudiante a realizar procesos de reflexión profunda y que permita reconocerlos, este tipo de proceso requiere intervenciones constantes y graduales conforme se realice la práctica profesional.

Una de las oportunidades para profundizar la reflexión de la práctica en el modelo curricular es la constitución de

comunidades de práctica, integradas por el docente titular, el docente en formación y el docente formador, permitiendo compartir la experiencia y sus saberes para lograr la movilización del conocimiento mediante el diálogo y la reflexión conjunta (Ortega, 2017), permitiendo analizar así las ideas preconcebidas y la construcción del nuevo conocimiento.

Deeley (2016) puntualiza la necesidad de identificar y cuestionar las ideas preconcebidas mediante el proceso reflexivo. En la formación inicial por ello se insiste en la reflexión de la práctica docente, con la intención de que el estudiante pueda reconocer las ideas preconcebidas que tiene de la docencia, como las comprende y cómo influyen en la práctica profesional, asumiendo una postura crítica que le permita ir reconstruyendo la forma de hacer docencia, encontrando sentido y significado a su práctica.

Transformar la práctica docente implica reflexionar mediante un proceso compartido. Transformar lo que por mucho tiempo ha estado establecido no es una tarea fácil, requiere de compromiso hacia la mejora, implica de acuerdo con Fullan y Hargreaves (2000) “reflexionar sobre lo que somos”, tomar conciencia de lo que se requiere transformar, identificar los conceptos, valores y principios que subyacen en la práctica cotidiana, y que en muchas ocasiones son creencias compartidas, rasgos de cultura que nos conforman, por lo cual requiere procesos de reflexión compartida, que permita en una comunidad de aprendizaje estar dispuestos a

aprender, a modificar la forma de mirar la docencia, de reconstruir y reconceptualizar con ello la práctica educativa bajo un contexto social cambiante.

Porlán (2017) menciona que el conocimiento docente no es solamente de procedencia disciplinar o basados en experiencias; este se construye bajo un espacio epistémico propio que reúne los conocimientos y la experiencia, entre saberes explícitos e implícitos que generan la práctica, y en muchos casos las rutinas se basan más en las teorías implícitas como producto de la tradición y el sentido común, derivado de la forma superficial con la que se desarrolla el proceso de aprendizaje dentro de la formación inicial, más que en el productos de la comprensión profunda de los saberes académicos, de la investigación y del proceso reflexivo.

El conocimiento deseable del docente debe basarse en la construcción de teorías propias entre la integración de saberes teóricos y experiencias (Porlán, 2017). Por ello en la formación inicial del docente, es prioritario desarrollar la habilidad de la reflexión de la práctica bajo el principio de aprender de ella de manera permanente mediante procesos de indagación y reconstrucción en un ciclo de mejora continua. Coincido con Baena (2019), cuando señala que el aprendizaje a partir de la reflexión de la práctica docente generará nuevos saberes, y con ello se podrá transformar la acción docente.

El aprendizaje de la reflexión de la práctica docente

Existen diferentes posturas constructivistas que conceptualizan al aprendizaje. Una postura concibe al aprendizaje como una construcción individual del sujeto; una segunda postura concibe al aprendizaje como una construcción individual, pero con la ayuda de otros a través de un proceso de andamiaje y una tercera postura señala que el aprendizaje se logra con los otros. (McGregor, 2007).

En este sentido coincido con Torre Punte (2007) cuando menciona que el aprendizaje es producto de un proceso personal que realiza el sujeto en lo individual, pero a la vez es el resultado del conjunto de interacciones en el que emerge el aprendizaje. Los planes y programas de estudio para la formación inicial de maestros en las escuelas normales proponen para la enseñanza el enfoque centrado en el aprendizaje, reconociendo que el sujeto tiene la capacidad de aprender de las experiencias partiendo de los conocimientos previos, así como los que se ofrecen mediante el desarrollo de los cursos y medios tecnológicos.

Drago (citado en Porlán, 2017) menciona que la mayoría de los docentes se inspiran en la forma como ellos consideran que aprendieron, basándose en su propia experiencia como estudiantes, sin otorgar sentido a su práctica docente; por ello el riesgo que se corre es que las prácticas docentes se observen como un círculo vicioso que se reproducen en muchas ocasiones con rutinas automatizadas poco claras y

sin significado para el docente, perdiendo sentido a la docencia.

El desarrollar la habilidad de reflexionar de manera profunda debe ser un compromiso permanente en los docentes. Por ello la reflexión compartida permitirá movilizar los saberes, Deeley (2016) señala que la experiencia y la reflexión son interdependientes, porque el reflexionar sobre la experiencia se vuelve aprendizaje, se originan conocimientos nuevos que ayudan a comprender y transformar el conocimiento, por lo que el enfoque centrado en el aprendizaje requiere fundamentalmente siguiendo a Rogers (citado en Macfarlane, 2018) propiciar la autonomía a los futuros docentes sobre su propio aprendizaje, mientras que la tarea del formador es ayudarlos a lograr esos aprendizajes.

Para el desarrollo de estas habilidades la formación inicial en las escuelas normales tiene una duración de cuatro años, lo que representa una tarea compleja si no se observa el significado de cada una de las acciones que se realizan al interior de la institución y en el aula. De acuerdo con Darling-Hammond (2007) el periodo para la preparación de los futuros docentes es “relativamente corto”, por ello se deben tomar decisiones sobre que debe privilegiarse en el proceso de formación inicial a fin de que puedan continuar aprendiendo de la práctica docente de manera permanente, por ello la reflexión, el aprendizaje autónomo, el aprendizaje en comunidad, la investigación, el desarrollo metacognitivo

así como la comprensión profunda de su práctica son procesos fundamentales en la formación inicial.

Por ello se debe realizar un proceso de acompañamiento permanente al estudiante con la intención de coadyuvar al estudiante a una reflexión profunda de la práctica, a fin de reconocer los saberes, creencias y valores que permean su actuar, por ello es importante que la reflexión no quede en la superficie, no quede en relatar anécdotas de lo sucedido en las prácticas profesionales, o en soluciones simples que no logren aprendizajes basados en la comprensión, de ahí la importancia de situar al estudiante ante su propia realidad, haciéndolo participe de actividades significativas, retadoras que impliquen un conflicto cognitivo a resolver.

Es decir cuando el sujeto significa la importancia de reflexionar sobre la práctica docente, lo hará a partir del contexto que define esa importancia y de lo que él como sujeto determine; por ello el significado lo construye el sujeto pero no deja de lado lo que lo ha constituido, bajo esta idea el proceso de formación docente está inserto en lo que el docente en formación concibe sobre el proceso reflexivo, generando un enfoque profundo o superficial de la reflexión de la práctica docente.

Consideraciones finales

La práctica docente es el resultado del conjunto de valores, conocimientos y creencias que constituye cada docente

resultado de su proceso de formación en el que ha tenido contacto con las prácticas docentes. Es por ello que la reflexión de la práctica debe partir de una toma de conciencia sobre el ejercicio docente que le permita “pensar en el actuar, reconociendo avances y obstáculos que se presentan en el desarrollo profesional, (Ortega, 2017 p.1) ; de esta manera se reconoce que el proceso reflexivo es individual porque lo realiza el sujeto, pero a la vez es el resultado social, porque es a través del actuar con y por los otros que le permite reconocerse.

Por otra parte, se hace necesario además de desarrollar la reflexión como habilidad, fomentar la competencia de aprender a aprender. En la formación inicial se debe enfatizar en el proceso de autoformación que le permitan al futuro docente hacerse responsable de su propio aprendizaje, de responsabilizarse como un profesional que continúa aprendiendo de su práctica mediante ejercicios de reflexión e investigación, apoyándose con los otros docentes a fin de reconocer las teorías que prevalecen en su práctica, tomar conciencia sobre ellas y actuar bajo un ciclo de mejora continua, asumiendo el rol protagónico de la docencia.

REFERENCIAS

- Baena G.V. (2019) El aprendizaje experiencial como metodología docente. Buenas prácticas. Narcea S.A. de Ediciones
- Cañedo Ortiz; Figueroa Rubalcava. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. Sintética (41).

- Darling-Hammond, L.; Bransford, J. (2007). *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do.* Jossey-Bass
- Deeley, J. S. (2016). *El aprendizaje-servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica.* Narcea S.A. de Ediciones
- Dewey, John. (1988). *Cómo pensamos.* España: Paidós
- Domingo-Roget, Ángels. (2009). Una aproximación a la complejidad educativa: cómo gestionarla y optimizar su riqueza formativa en el aula. *Revista Internacional de investigación en educación.* 2 (3) Bogotá, Colombia.
- Fierro, Fortul y Rosas (2000). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción.* México: Paidós.
- Fullan, Michael; Hargreaves, Andy (2000). *La escuela que queremos.* SEP, México, D.F.
- García C. B.; Loredo E. J.; Carranza P. G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa.*
- Huerta A.; Pérez G.; Carrillo N. (2005) Referentes conceptuales para la enseñanza centrada en el aprendizaje. *Revista de Educación y Desarrollo,* octubre-diciembre.
- Huerta Pérez, P. (2011). La reflexión de la práctica como elemento de mejora del desempeño académico de los colectivos docentes en educación básica. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. *Procesos de Formación* (pág. 9). Monterrey, Nuevo León, México: COMIE.
- Macfarlane, B. (2018). *La libertad académica del estudiante en contextos de educación superior.* Narcea Ediciones, S.A.

- McGregor, D. (2007). *Developing thinking; developing learning*. Maidenhead Berkshire, UK: open University Press.
- Ortega D.; Hernández P. (2017). *La reflexión docente, desde la constitución de comunidades de aprendizaje y práctica.* XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí.
- Ortega, D.; Hernández, P.; Ponce M. (2017). “Causas que propician el aprendizaje superficial: de la reflexión a la práctica docente” XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí.
- Parga Romero, L. (2004). *Una mirada al aula. La práctica docente de las maestras de escuela primaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional, Plaza y Valdés Editores
- Porlán, R. (2017). *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla*. Morata
- Porras Hernández, L. y Salinas Amezcua B. (2012) *Espejo Colectivo. Relatos de maestros e investigadoras: las tecnologías en la práctica cotidiana de escuelas rurales*. UDLAP.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Ediciones Paidós.
- SEP (2012). *Plan de estudios 2012. Licenciatura en Educación Preescolar*.
- SEP (2018). *Planes de estudio para la licenciatura 2018*
- Smyth, John. (1993). *Reflective Practice in Teacher Education*. Australian Journal of teacher Education. (18)
- Tagle., T. (2011). *El enfoque reflexivo en la formación docente. Calidad de la Educación No. 34 Chile, 203-2012*.
- Torre Puente, Juan Carlos. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. España: Univ. Pontifica de Comillas

- Vaillant D.; Marcelo C. (2015). El ABC y D de la Formación Docente.
Narcea
- Vergara Fregoso, M. (2005). Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación básica. Revista electrónica Iberoamericana sobre la calidad, eficacia y cambio en la educación. Vol. 3 No. 5.
- Viau, M.L. (2007) La formación de formadores de docentes en Francia. La emergencia de nuevas formaciones profesionales universitarias. RMIE, abril, junio, Vol12 Núm. 23.

El docente como mediador en el logro de las
competencias del perfil de egreso

EL DOCENTE COMO MEDIADOR EN EL LOGRO DE LAS COMPETENCIAS DEL PERFIL DE EGRESO

Catalina Mendoza Rivas

Hablar de educación siempre nos remite a trabajos de investigación que se han hecho a través de los años y estos giran a partir del análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje, del rendimiento académico, de la evaluación de los aprendizajes, de la mejora en la educación, etc. Pero me parece importante abordar como es que la práctica docente se transforma ante las demandas de la sociedad que exige que los docentes estén mejor capacitados o habilitados para desempeñar la función docente, en particular deseo retomar lo que se espera de nuestros egresados de la Licenciatura en Educación Preescolar y lo que implica reconocer que es lo que estamos haciendo en la Escuela Normal como parte de la formación de los futuros docentes, poniendo especial atención en el papel de los docentes en este proceso.

El propósito de este trabajo es analizar al docente como mediador en el logro del perfil de egreso específicamente en la adquisición o desarrollo de las competencias docentes con la finalidad de cumplir con los requerimientos que solicita la Educación Básica.

Desde tiempos remotos los docentes se centraban solo en los procesos de enseñanza. Pero a partir del año 2000 cobró gran importancia la educación basada en competencias, constituyendo un factor clave para formar alumnos capaces de convivir en comunidades o entornos diversos, preparándolos para los desafíos que encontrarán en su vida futura. Por lo que cobra relevancia hablar sobre este tema y ahondar sobre él.

Este análisis se llevará a cabo en 3 momentos en primer lugar se retoma el concepto de competencia, en segundo lugar, se analizará la convergencia de las competencias con las competencias docentes y en un último momento se analizará el papel del docente como mediador en el logro del perfil de egreso específicamente en la adquisición o desarrollo de las competencias docentes, pero retomando la opinión que tienen los estudiantes de la Escuela Normal de los formadores de docentes.

Para iniciar este análisis se plantea las siguientes preguntas: ¿Qué es una competencia?, ¿Qué se entiende por competencia? “Una competencia es un conjunto de conocimientos, habilidades y aptitudes que nos permiten desempeñar y desarrollar estudios de trabajo en los niveles requeridos con la capacidad individual para emprender actividades que requieran planificación, ejecución y control autónomos” (Rial, 2000). En definitiva, es todo aquello que nos hace eficientes y eficaces en nuestra labor diaria ya sea al interior de un aula en el diario vivir.

Debemos reconocer que existen diferentes significados del término competencia, pero desde la perspectiva sociocultural o socio constructivista de las competencias se apoya como la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta a una situación o problema, para lo cual el estudiante requiere mostrar sus capacidades para resolver problemas. Es entonces cuando el alumno debe enfrentarse al momento problemático y actuar de tal forma que solucione el problema esto siempre a través de decisiones a partir de un determinado escenario, formado a partir de su experiencia o bien de las habilidades desarrolladas a través de su formación. Es así como el individuo logra identificar cuál es su papel en la solución de las problemáticas, seleccionar la manera idónea de resolverlas, pero sobre todo movilizar sus saberes.

Como todos sabemos las competencias tienen un carácter integrador y se componen de conocimientos explícitos y tácitos, actitudes, valores y emociones, en contextos concretos de actuación de acuerdo con procesos históricos y culturales específicos, pero nunca dejamos de desarrollarlas durante nuestra formación como docentes su evaluación debe ser continua para notar cual es el avance o mejora de su desempeño; estas también tienen un proceso de adaptación ya que se utilizan en diversos contextos o situaciones o problemas específicos.

El desarrollo de competencias

¿Pero cómo se obtienen o se desarrollan las competencias? Las competencias se desarrollan en un proceso permanente de reflexión, fundamentalmente para armonizar las intenciones, expectativas y experiencias a fin de realizar la tarea de manera efectiva, varían en su desarrollo y nivel de logro según los grados de complejidad y de dominio.

En la formación de docentes específicamente de la Licenciatura en Educación Preescolar contamos con un plan y programa de estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar (2012) este se estructura a partir de tres orientaciones curriculares: enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque basado en competencias y flexibilidad curricular, académica y administrativa que están en consonancia con los modelos y enfoques propuestos en los planes de estudio de los distintos niveles del sistema educativo nacional. “Estas otorgan coherencia a la estructura curricular, plantean los elementos metodológicos de su desarrollo y conducen la formación de los estudiantes normalistas para el logro de las finalidades educativas. Derivado de lo anterior, en este plan de estudios se maneja el concepto competencia al desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver

un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir”. (Secretaría de Educación Pública, 2012)

Como podemos notar se destaca el proceso y los resultados del aprendizaje, es decir, lo que el estudiante o el egresado es capaz de hacer al término de su formación, poniendo especial atención en las estrategias que le permiten aprender de manera autónoma durante su formación académica, pero también con las experiencias que vive día con día en su diario vivir. Las competencias se desarrollan cuando existen situaciones y problemas específicos que ponen en juego sus conocimientos, por lo que cada momento de su vida representa la oportunidad para que utilice los aprendizajes escolares adquiridos. Es entonces donde la Escuela Normal debe garantizar, consolidar y reorientar las prácticas educativas para el logro de aprendizajes significativos de todos los estudiantes, esto nos conducirá a impartir la educación centrada en el alumno.

Es importante mencionar que en el enfoque basado en competencias la evaluación consiste en un proceso de recolección de evidencias sobre un desempeño competente del estudiante con la intención de construir y emitir juicios de valor a partir de su comparación con un marco de referencia constituido por las competencias, sus unidades o elementos y los criterios de desempeño, y en identificar aquellas áreas que requieren ser fortalecidas para alcanzar el nivel de desarrollo requerido, establecido en el perfil y en los cursos del plan de estudios. SEP (2012).

Dicho de otro modo, la función sumativa puede caracterizarse como evaluación de competencias y la función formativa como evaluación para el desarrollo de competencias ya que valora los procesos que permiten retroalimentar al estudiante.

Dentro del perfil de egreso de la licenciatura en educación preescolar se mencionan competencias genéricas y profesionales, las competencias genéricas expresan desempeños comunes que deben demostrar los egresados de programas de educación superior, tienen un carácter transversal y se desarrollan a través de la experiencia personal y la formación de cada sujeto. Las competencias profesionales expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales. Estas competencias permitirán al egresado atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar; colaborar activamente en su entorno educativo y en la organización del trabajo institucional. SEP (2012).

Las competencias profesionales en la Escuela Normal

Las escuelas normales mejoran las maneras de acceder al aprendizaje ante las demandas de la educación básica por lo que resulta evidente fomentar un aprendizaje basado en

competencias profesionales (Aristimuño, 2004) que se trasladen al contexto social mediante acciones de innovación científica y tecnológica que transformen la realidad. Por lo que es prioritario ya que debe responder a las demandas sociales y laborales.

En 1996 se establecieron las bases de un conjunto de competencias específicas para cada individuo estos son los cuatro pilares de la educación saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir, estos pilares fueron incorporados para la movilización de los saberes del estudiante, “ya fuera para la solución de problemas, la toma de decisiones o el comportamiento reflexivo”. (Delors, 1996, p. 94).

En su análisis, Argudín (2001) afirma que la competencia es una convergencia de los comportamientos sociales, afectivos, cognoscitivos, psicológicos y sensoriales que permiten desempeñar un papel, una actividad o tarea. Se observan tres factores constitutivos básicos en la competencia que cada docente debe llevar a cabo al momento de planificar sus sesiones de clase: Un profesor en la Escuela Normal diseña: conocimientos, capacidades, aptitudes, actitudes, valores, motivos, habilidades, entre otros. Para ejecutar en la práctica: pone en juego o moviliza los atributos mencionados arriba (desempeño, realización, conducta, ejercicio de actividades, desarrollo, rendimiento y ejecución). Para después evaluar: apunta a la movilización de los atributos y resultados esperados, de la tarea o función

requerida y del desempeño satisfactorio, eficiente, eficaz y exitoso.

Entonces a partir de este análisis podemos vislumbrar que lo que se trabaja al interior de las aulas de la Escuela Normal no debe ser diferente a los que plantea Argudín, los docentes formadores son quienes deben diseñar sus clases con los conocimientos que movilizaran sus estudiantes, para después ejecutar en la intervención todo lo planificado en acciones concretas y bien direccionadas que le darán resultados y estos resultados se evalúan con la intención de verificar la movilización de saberes y en función de esta obtener el desempeño de sus estudiantes o en su defecto modificar o reorientar los objetivos propuestos.

Esto significa que el aprendizaje debe estar en sintonía con la práctica del docente, lo cual requiere desde el aprendizaje desarrollar competencias que obliguen al estudiante a integrar conocimientos de varias disciplinas en torno a una situación real, que impliquen la articulación de saberes, como por ejemplo, el trabajo en equipo, la comunicación oral y escrita esta puede ser a través o mediante tecnologías de la información y la comunicación (TIC), los aspectos éticos de la profesión, la relación con el entorno social, entre otros, es así como desde la docencia debemos establecer espacios de construcción, apoyando el desarrollo de estrategias de aprendizaje centradas en el estudiante y el diseño de instrumentos para evaluar los aprendizajes.

Para desarrollar competencias profesionales en las Escuelas Normales se están redefiniendo las competencias docentes, ya que su tarea en este tipo de formación es “gestionar el ambiente de aprendizaje, interpretar las expresiones y comportamientos del educando y comunicarse con él para apoyar su proceso de aprendizaje. Este tipo de ejercicio docente es diferente al que se apega al guion de enseñanza de una disciplina para exponer su contenido y por ello se requiere de una preparación del docente acorde con lo que se requiere de él” (Chan, 2009).

Por lo tanto, los maestros deben conocer los desafíos del modelo de la formación docente basada en competencias, trabajarlos y no eludirlos. Estos desafíos se encuentran en dimensiones como la pedagogía, el diseño de una diversidad de estrategias didácticas construidas a partir de las necesidades y de la forma en la que aprenden los estudiantes y la investigación continua de múltiples fuentes que faciliten la integración de los saberes de varias disciplinas, para que los alumnos aprendan a resolver problemas y a tomar decisiones que respondan a las exigencias de la sociedad.

La función formativa de los profesores

¿Qué es lo que espera el estudiante de un profesor que imparte cursos en la Escuela Normal? Existe una doble actuación de la dimensión formadora, una acción directa sobre la formación en su sentido más personal y una acción

indirecta sobre la formación a través del tipo de contenidos seleccionados y de las metodologías que se utilizan al abordarlos. Un docente formador debe reflexionar sobre su propia práctica e incentivar a los alumnos al trabajo en equipo y al trabajo colaborativo, su enseñanza debe estar pensada desde el aprendizaje, desde la didáctica e innovación educativa. La formación no debe orientarse a la mera acumulación de conocimientos, sino a la adquisición de competencias que, movilizándolo sus conocimientos y habilidades, si es necesario, analizar situaciones complejas, resolver problemas y justificar decisiones, así como emprender tareas de colaboración y tener capacidad de previsión. Debe tener un nuevo paradigma de enseñanza, centrado en el aprendizaje que genere la capacidad de autoaprendizaje del alumno, su práctica docente debe estar a la vanguardia en actualizaciones y habilitaciones de sus perfiles académicos y profesionales. Es imperante que el docente se preocupe no solo por el contenido del curso sino del impacto que tendrá en el aprendizaje de sus estudiantes.

Todo esto nos lleva a determinar cómo ser un formador de docentes, pero ¿cuál es la opinión de los estudiantes al respecto? ¿Qué papel desempeña un docente en la formación de un docente? Es importante reconocer el punto de vista de los involucrados en este proceso. A continuación, se vierten algunas respuestas a estas interrogantes por estudiantes de 3° grado de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Opinión de Mariana: El papel que el docente juega en el desarrollo de las competencias de los estudiantes es el de facilitar y orientar en el proceso del aprendizaje, buscar estrategias que lo favorezcan, brindar experiencias que tengan acercamiento a situaciones reales, construir o generar ambientes de aprendizaje que favorezcan al proceso de aprendizaje. Debe de movilizar los saberes del estudiante, tiene que ser flexible en el diseño de sus estrategias para que favorezcan al estudiante, siempre y cuando estén adaptadas al contexto. Tiene que favorecer al desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos que le sirvan al estudiante para que las pueda poner en práctica al momento de realizar sus intervenciones.

Opinión de Melissa: El docente dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, está involucrado en la orientación de procedimientos y estrategias en función del conocimiento, el reto inmediato es en las prácticas profesionales donde se ponen en juego tanto en el aula como fuera de ella, los parámetros a seguir dentro de esta profesión y que tiene que ver con el enfoque de las competencias cuestionando el actuar en la sociedad y en el conocimiento, por ejemplo se nos asignan contenidos de cursos, manejo y resolución de problemas, proyectos, estrategias didácticas, evaluaciones. Y es prioridad, entonces que el docente ayude a construir, guiar, propiciar una nueva identidad docente, en términos de su práctica educativa, y proporcionarle una formación que lo dote de las habilidades específicas que le permitan articular

el proceso de aprendizaje y la gestión de ambientes de aprendizaje, así como movilizar los saberes en la acción y reflexionar sobre la experiencia de la práctica del estudiante esto son las competencias. Todo logro lleva un proceso y hay que reconocer que existen maestros comprometidos, con vocación, que realmente dan resultados a las exigencias y que incluso cumplen su rol porque saben lo que el docente en formación necesita, por tanto, es fundamental revalorizar la función docente en el marco de la calidad y la innovación educativa. El profesor que pone en práctica sus competencias docentes en el aquí y ahora podrá desempeñarse con efectividad y asumir su tarea con responsabilidad social.

Opinión de Damaris: Considero que el docente en la Escuela Normal me ayuda a seguir formando una identidad tanto profesional como personal, porque permiten que nosotros como futuros docentes tengamos la posibilidad de aprender y conocer de diversos temas, adquirir diferentes habilidades de alguien más experto dándole el seguimiento a los planes y programas de estudios de la escuela normal. Tener un docente que guie y oriente en la escuela, así como en la práctica, me brinda la oportunidad de ampliar mi concepción personal de lo que es enseñar, aprender e incluso evaluar, así como también analizar sobre el rol de lo que implica ser docente en la actualidad. De los docentes de la ENA he aprendido como alumna que existen diversas estrategias y procedimientos que puedo aplicar en la práctica docente y en mi vida diaria, muchos de ellos nos comparten experiencias,

así como conocimientos con ejemplos que me permiten seguir mejorando. Ellos son ejemplos para nosotros ya que involucran diferentes factores que influyen en nuestro aprendizaje y desarrollo profesional docente como la ética, los valores, la reflexión, la innovación, aprendizajes permanentes, etc., que día con día dentro de nuestra institución nos ayudan a lograr las competencias del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Preescolar, gracias a los docentes aprendemos y mejoramos como normalistas al incluirnos en la vida laboral, podremos desempeñar mejor nuestro trabajo dentro del aula y fuera de ella, porque muchas de las cosas aprendidas las adquirimos en la escuela normal con los docentes y en el preescolar dentro de la práctica nos ayudan a crecer y mejorar con los diferentes cursos que se nos brindan.

Opinión de Jessica: Desde mi punto de vista el docente en nuestra formación tiene el papel de mediador, y para mí es muy importante que esté constantemente guiándonos por el camino correcto para llegar a la adquisición no solo de las competencias del perfil de egreso o genéricas, si no a un aprendizaje realmente significativo de temas distintos que no están inmersos en las competencias y que nos pueda servir para la resolución de problemas y la aplicación en la vida diaria. Es muy importante que el docente pueda ser capaz de mediar nuestros aprendizajes y conducirnos a un buen aprendizaje, también que pueda corregirnos o darnos y hacernos críticas constructivas que hagan que mejores tus

áreas de oportunidad, te reconoce tus fortalezas para explicar que es lo que haces bien y puedas seguir llevándolo a cabo, pero también toma tus debilidades para ayudarte a superarlas o te ayuda guiándote a saber cómo eliminarlas. También el docente toma el papel de facilitador del desarrollo de la creatividad y la expresión, pues gracias a esto como alumnos nos volvemos capaces de distintas cosas como de expresar puntos de vista diferentes y de este modo enriquecer el aprendizaje, la creatividad también juega un rol muy importante en nuestra licenciatura, por lo que el docente se encarga de facilitar el desarrollo de esta.

Opinión de Belem: El docente funge un gran papel en el desarrollo de nuestras competencias genéricas y profesionales ya que nos guían y son mediadores para facilitarnos la adquisición de nuevos conocimientos significativos que nos ayudaran en nuestra práctica docente, mediante estrategias que los docentes aplican de acuerdo a nuestras necesidades así como preparan recursos didácticos para una mejor comprensión y nos motivan para seguir mejorando en tanto lo personal como en lo académico, además de favorecernos un ambiente agradable en el que nosotros nos sentimos a gusto. Hablamos de un docente que tiene conocimiento de los contenidos a enseñar, que planifica las lecciones, pero es flexible en la enseñanza, que establece metas, regula el aprendizaje facilitando la interacción con los materiales y con los compañeros, nos apoya para que desarrollemos los valores y actitudes positivas, atiende las

diferencias individuales ya que gracias al trabajo del docente desarrollamos nuestras competencias y logramos una mejora en nuestra práctica profesional.

Opinión de Paola: Considero que el docente en el logro de mis competencias es de vital importancia ya que él es quien me guía o me ayuda a ir transformando el camino para lograr estas competencias, es decir es quien me apoya con los temas a abordar, quien resuelve mis dudas, quien me va apoyando paso a paso con cada una de las actividades a realizar. Pienso que sin el docente estas competencias no se lograrían o no tendrían sentido, ya que él es quien le da ese matiz para que uno como docente en formación pueda comprender y aprender de ellas, ya que cada uno de los docentes está preparado con el conocimiento, habilidades y destrezas para ayudar a los estudiantes en los cursos y su objetivo principal siempre es el logro de dichas competencias y no solo eso, sino que también es un reto para ellos porque además del conocimiento, también deben poner en juego sus estrategias para crear en el aula una atmósfera que invite a todos a investigar, a aprender, a construir su aprendizaje, y no sólo a seguir lo que él hace o dice. El docente no sólo debe proporcionar información y controlar la disciplina, sino ser un mediador entre el alumno y el conocimiento. Dejando de ser el protagonista del aprendizaje para pasar a ser el guía o acompañante del alumno. Además, de igual manera los docentes se tienen que ir adaptando a los cambios que hay en la educación, como en la sociedad por ejemplo en el desarrollo

de las nuevas tecnologías. Es por ello que considero que el docente es muy importante, porque no solo se encarga de enseñar como muchos pensamos, sino que debe enfocarse a muchos aspectos más.

Opinión de Mónica: Considero que la participación de los docentes en nuestra formación es relevante ya que ellos comparten sus experiencias con nosotros y esto nos sirve como herramienta cuando nos enfrentamos a los escenarios de práctica profesional. Debemos entender también que es importante tener docentes especialistas en el área que nos están enseñando ya que no es lo mismo aprender a enseñar contenidos de matemáticas, ciencias naturales o educación física si nuestros maestros no conocen sobre ello. El papel de nuestros docentes en ocasiones es de gran impacto porque despiertan en nosotros el interés y motivación por aprender cada día, si tenemos docentes comprometidos y con un amplio marco de conocimiento que absorber, nosotros pensaremos también en ofrecer lo más que podamos a nuestros alumnos en lugar de quedarnos con la idea de que algunas cosas que debemos realizar como docentes son complejas. De esta manera si nosotros nos apropiarnos de todas las herramientas y conocimientos que nuestros docentes nos ofrecen estaremos cumpliendo con nuestras competencias profesionales y genéricas que dan paso a ofrecer una educación rica e interesante para todos los alumnos que enseñaremos en un futuro. A mí como docente en formación me va a ayudar a tener una formación eficiente,

para que al salir del normal vaya preparada con las competencias profesionales que la licenciatura requiere, así como el docente tiene el reto de ir desarrollando poco a poco las competencias que marca cierto curso y al término de este haberlas logrado o apropiado en mi formación, de igual manera uno como docente en formación tiene el reto de inculcar las características que marcan las competencias de egreso.

Todas estas opiniones nos permiten hacer un análisis donde podemos visualizar que los estudiantes notan grandes necesidades y retos que como docentes formadores debemos cumplir y no solo se quede en una transmisión de conocimientos sino que el docente dentro del proceso de enseñanza aprendizaje debe estar involucrado en la orientación de procedimientos y estrategias en función del conocimiento, el reto inmediato es dentro de las prácticas profesionales donde se ponen en juego, los parámetros a seguir dentro de esta profesión y que tiene que ver con el enfoque de las competencias que analizamos anteriormente y cuestionar nuestro actuar en la sociedad y en el conocimiento, al momento que se nos asignan contenidos de cursos, manejo y resolución de problemas, proyectos, estrategias didácticas, evaluaciones y es prioridad que el docente ayude a construir, guiar, propiciar una nueva identidad docente, en términos de su práctica educativa, y proporcionarle una formación que lo dote de las habilidades específicas que le permitan articular el proceso de aprendizaje y la gestión de ambientes de

aprendizaje, así como movilizar los saberes en la acción y reflexionar sobre la experiencia de la práctica del estudiante.

Reconocemos que existen maestros comprometidos, con vocación, que realmente dan resultados a las exigencias y que incluso cumplen su rol porque saben lo que el docente en formación necesita, por tanto, es fundamental revalorizar la función docente en el marco de la calidad y la innovación educativa. El profesor que pone en práctica sus competencias docentes en el aquí y ahora podrá desempeñarse con efectividad y asumir su tarea con responsabilidad social.

Conclusiones

Se ha constatado que en las Escuelas Normales están reorientando sus objetivos, procedimientos y estrategias didácticas en función del conocimiento. Prueba de ello es que se están conduciendo sus prácticas hacia el desarrollo de las competencias profesionales para favorecer la integración de los saberes, de modo que propician un acercamiento a la realidad profesional, lo cual es una condición de pertinencia de la oferta educativa. De hecho, es una prioridad que los futuros profesionistas, ciudadanos del mundo, respondan a las exigencias del mercado laboral, íntimamente ligadas a la innovación y la creatividad, cuyo principal eje de crecimiento económico es el progreso social, como lo han manifestado Yániz, C., y Villardón Gallego, L. (2006).

En este sentido, el propósito de este trabajo fue analizar al docente como mediador en el logro del perfil de egreso específicamente en la adquisición o desarrollo de las competencias docentes con la finalidad de cumplir con los requerimientos que solicita la Educación Básica, pero también nos sirvió para analizar la naturaleza de la práctica docente en la educación basada en las competencias profesionales, al revisar la literatura se observa que tanto los docentes como facilitadores del proceso de aprendizaje como los estudiantes activos en el papel de construir el conocimiento, requieren de situaciones reales para que adquieran una mayor comprensión y actúen de manera razonada, lo cual contribuye a la solución de problemas en el ejercicio profesional y al desarrollo económico y social del país.

REFERENCIAS

- Argudín, Y. (2005). Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes. México: Editorial Trillas.
- Artismuño, A. (2005). Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad? Montevideo, UR: Universidad Católica del Uruguay, Departamento de Educación. Recuperado el 20 de mayo de 2013, de:
- Chan, M. E. y Delgado, L. (2009). Principios de complejidad aplicados al diseño curricular por competencias. Ponencia presentada en el V

- Congreso Internacional sobre el Enfoque Basado en Competencias.
Bogotá, CO: CIEBC.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Delors, J. (Coord.) (1996). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors (Coord.), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Madrid, ES: Editorial Santillana/Ediciones Unesco.
- Perrenoud, P. (2014). Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes? México: Editorial Graó/Colofón.
- Rial Sánchez, A. (2000). La planificación y el diseño curricular por competencias: un reto para la educación del futuro *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)* - No. 5
- Rial Sánchez, A. (2004) El concepto de competencia: implicaciones socio-profesionales y formativas. *Diálogos, Educación y formación de personas adultas*. Volumen: 3. Barcelona
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Planes de Estudio 2012*. México: SEP.
- Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo. Guadalajara, MX: Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Yániz, C., y Villardón Gallego, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao, ES: Universidad de Deusto.

Desafíos en la formación docente ante la
sociedad del conocimiento

DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE ANTE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Oliva Maribel Ponce Milla

El presente ensayo tiene como propósito discernir sobre los retos que enfrentan las Escuelas Normales en la formación de docentes en México y las implicaciones que tienen los postulados de la “Nueva Escuela Mexicana” ante sus desafíos en la Sociedad del Conocimiento, que a su vez permita visualizar las posibles acciones y estrategias a realizar, para lograr el cambio y la transformación educativa que se requiere y en especial el sistema de formación docente en nuestro país.

Avanzar hacia la Nueva Escuela Mexicana (NEM) sin duda alguna representa cambios significativos en la forma ver la educación en las aulas escolares, se concibe como un sistema acoplado en donde lo más importante será el aprendizaje de los niños que logre equidad y diversidad, revalorando el quehacer del docente, bajo la concepción del maestro como el principal agente de transformación.

Ahora bien, sin olvidar lo que se le llamo el nuevo modelo educativo 2017 en México, en su momento se señalaría a la sociedad del conocimiento como la ruta necesaria en la formación del ciudadano, se busca una nueva cultura que impulse la creatividad e innovación, destaca la planeación

estratégica, la evaluación para la mejora, el desarrollo de la autoconciencia, la autogestión y sobre todo inducir en el colectivo conciencia social.

Sin duda, el desafío mayor es lograr que la escuela forme sujetos que puedan adaptarse a situaciones cada día más complejas provocadas principalmente por cambios vertiginosos cuya causa principal son las nuevas formas de generar el conocimiento, se alude que la escuela deberá garantizar el pensamiento crítico, se propone la formación integral del mexicano en programas que realmente eduquen para la vida.

Justificación suficiente para cambiar las condiciones de la formación de los maestros y responder a estas nuevas exigencias, son los docentes los que siguen estando como los principales responsables para aplicar de las propuestas en el ámbito educativo, el camino es encontrar la sociedad del conocimiento, ya que aun señalando la obligación de fortalecer las normales e instituciones de formación docente la formación del docente ha rebasado las fronteras de las escuelas.

Por lo tanto, en medio de concepciones diáfanas las condiciones para lograr el perfil docente parecen alejadas, más allá de lo técnico se requiere considerar aspectos primordiales en la educación humanista que involucren lo social, en la idea de mejorar continuamente y de aportación a la sociedad. Al haber aprobado la nueva Ley General de Educación con sus Leyes Secundarias, sobre la carrera

docente y el sistema para mejora continua de la educación, se deja entrever el establecimiento de las unidades que regulen la organización administrativa del magisterio (en sus tres unidades: a) de evolución y diagnóstico, b) de apoyo a la mejora continua e innovación educativa y c) de vinculación e integración de aprendizaje), sin que por ello se olviden las acciones encaminadas para las Escuelas Normales, este asunto sería de impacto o las directrices para su transformación, existe como propuesta fortalecer la planta docente, revisar los planes y programas de estudio, mejorar la infraestructura entre sus principales propósitos.

En toda esta propuesta se reconoce la necesidad de formar un sujeto que tenga las habilidades necesarias para emigrar de una sociedad de información a la sociedad del conocimiento, la idea es que el estudiante normalista desarrolle su talento en el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), resuelva problemas y se realice plenamente en la vida. El desarrollo profesional para un docente será permanente.

Los desafíos que enfrenta la formación docente tienen que ver con la transición de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento, según Pedraja, 2012, pp. 136-144). Fernández-Cruz & Fernández-Díaz (2016, pp. 71-80). “En el mundo de hoy, donde lo único que es constante es el cambio, uno de los problemas más complejos que enfrenta el personal directivo y académico de la educación es establecer el perfil del profesional, más aún si se trata de los formadores”

(Orlando & González, 2012, p.97). en educación Superior especialmente en Normales se requiere transformar las prácticas.

Se requiere la transformación en la práctica en el plano educativo no solo en las ideas, se requiere llegar a innovar (Moreno, 2016, p.42), es indispensable apoyarse en procesos reflexivos y de investigación, además un alto grado de competencia en el dominio de las tecnologías de la información y comunicación.

La concepción de la sociedad del conocimiento, recobra importancia a partir de la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en 2010 indicaría que la escuela tendría que pasar de un establecimiento educativo a una institución capaz de equilibrar oportunidades para todos, por lo tanto, se hace indispensable tener la infraestructura y perfeccionar la formación docente, la UNESCO, puntualizaría necesidades tales como: resolver la falta de docentes; destinar docentes donde más se necesitan; traer a la enseñanza a los mejores candidatos; preparar a tutores y educadores de los propios maestros; ofrecer una carrera y remuneración competitiva para retener a los mejores docentes. En este sentido, en México las políticas para la formación docente tienen que reorientarse y sobre todo aceptar que desde el marco internacional las políticas imponen nuevos desafíos que necesariamente tienen que alcanzarse. El tema es de suma importancia en la actualidad, por ello este ensayo recobra,

analiza y argumenta los retos y desafíos de la formación docente para transitar a la sociedad de conocimiento.

En las implicaciones que trae consigo la Nueva Escuela Mexicana, la formación docente en las Escuelas Normales, recobra especial atención a partir de que existe la intención de acercar a los docentes en formación a perfiles más apegados al desempeño de las TIC empero, deberán establecer los ejes de cambio acordes con la sociedad del conocimiento de ahí que pueden observarse los siguientes desafíos:

Retos y desafíos:

Primer desafío: redefinición del concepto de formación docente

Actualmente el concepto de Formación ha cambiado a partir del propio desarrollo de la civilización humana; en la teología pietista alemana en el siglo XVI se le relaciona con el termino *Bildung* (formación) en la idea de que el ser humano debía cultivar sus talentos y disposiciones de acuerdo con la imagen de Dios, (Good, 2011, p. 2) más tarde Hegel agregaría en la tradición alemana de la *Bildung*, una concepción diferente en donde la formación libera de una obediencia ciega, de la superstición, de la tradición, o cualquier tipo de creencia en realidades que trascienden solo en las posibilidades de la experiencia humana, explícitamente, discute sobre una apasionada búsqueda de crecimiento y aprendizaje continuo

sosegado por la razón y el desarrollo de una mente abierta e inteligente en una sociedad compleja, en donde el sujeto está siempre incrustado en armonía con su entorno, su medio ambiente, situación que se ve reflejada en las concepciones actuales en la premisa de formar bajo la corriente humanista viendo al sujeto en una dualidad con la sociedad.

En la actualidad se descubre la influencia de este precepto. La formación para Gadamer (1994, p.38) es un proceso de constante ir y venir, de desarrollo y progreso, es una tarea que involucra la autoconciencia y con ella la capacidad de actuación, apoyada desde de la filosofía humanista Hegel, refiere que la formación es un concepto que remite al proceso interior del sujeto en formación y se encuentra permanentemente en modificación. Tampoco se cree en la formación enfocada en lo eminentemente teórico, ni en la designación de lo puramente práctico, sino se advierte, incluso la idea de una determinación de la relación humana. La formación docente es y ha sido preocupación de un gran número de países, organismos internacionales como la UNESCO, la ANUIES en nuestro país muestra gran interés por su transformación, de ahí que se han dado varios cambios, sin embargo, el sistema en formación docente sigue siendo tarea incompleta.

El primer reto que aparece tiene que ver con reconocer desde el marco teórico que la Formación Docente, es un proceso de aprendizaje permanente, no sólo es el resultado de los aprendizajes académicos, sino de aquellos ocurridos

durante toda la vida, dentro y fuera de la escuela; aprendizaje experiencial (Dewey, 2007) aprendizaje situado (Díaz F. 2006, p.18) es un proceso mediante el cual el futuro docente se va formando como un profesional de la educación por medio de una serie de experiencias formales e informales propias, de ahí la exigencia de que cada sujeto en formación sea su propio gestor de conocimiento, con autonomía y con responsabilidad para formarse así mismo, la autoformación y autodeterminación será el marco que pueda ofrecerle al hombre contemporáneo frente a un mundo complejo, es una tarea que significa que el sujeto se hace cargo de sí. Este reto será el primero que habrá que lograr para que sea el propio docente el que genere conocimiento y no solo consuma información.

Segundo desafío: Escuela Normal como IES

La segunda categoría nos lleva a reconocer que en México actualmente la formación de docentes, en su mayoría se realiza en las Escuelas Normales, esto nos remite a las condiciones reales en que se encuentran estas instituciones y examinar que el mayor reto es cerrar las brechas para constituirse como verdaderas Instituciones de Educación Superior (IES), hoy en día un gran número de egresados sostienen la educación básica, se cree que mejorar la formación de maestros es mejorar la calidad de la educación

en general, por lo tanto, las Escuelas Normales son indispensables para el logro de los propósitos educativos.

En los últimos años las Normales han estado en un proceso de reforma y transformación constantes, siguen siendo de suma importancia, se requiere de cambios profundos, “basta revisar las múltiples reformas que en el ámbito de la escolarización y de formación de profesores particularmente se ha sucedido sexenalmente, sin lograr abatir, sino ni siquiera armonizar los problemas que se pretenden resolver” (Ducoing, 2013, p.49) en ellas.

La formación docente en la Educación Normal se ha caracterizado por ser transmisora de información, generar conocimiento es su reto, las diferentes propuestas de cambio curriculares son estereotipados se modifican según como se comprendan se adoptan y no trascienden. En cuanto a todo lo que implica el uso de los medios digitales se ha sufrido los embates de la tecnología superado las resistencias en su uso, cada vez son más utilizados los medios para acceder a la información, los maestros en formación consideran como una necesidad para responder las exigencias en el campo laboral.

Las reformas implementadas en las escuelas normales no pueden verse aisladas de los procesos de transformación social, llevarán el mismo sentido. La sociedad rebasa de manera inédita lo que la escuela pueda proporcionar. El concepto de “buena docencia” demanda una formación de alto nivel, de calidad, de mejora continua y de responsabilidad colectiva. Sin embargo, a pesar del reconocimiento de la

profesión, la realidad es una paradoja ya que los docentes son los que menos participan en los diseños de política educativa (Said, Valencia, Cobos, 2017, p. 33).

Avanzar hacia una IES, implica fomentar el espíritu crítico.

En México, existen diversos trabajos que descubren la realidad de la Educación Normal autores como Arnaut (2003), Calvo (2003), Aguerrondo (2003), Ducoig (2013), Rubio Medina (2015), González Polo (2016), y Mercado (2013), han hablado sobre las condiciones y los desafíos que estas instituciones tienen. Se ha puntualizado sobre la organización académica de las Escuelas Normales donde se descubre que rige principalmente las cargas administrativas que no permiten que los proyectos alternos realmente imperen, describe lo difícil que resulta lograr acuerdos y trabajar colaborativamente, la falta de vinculación con la Educación Básica, del uso del tiempo escolar y entre otros asuntos el activismo en que se les ha envuelto. (Czarny, 2003, p.p.31-37), Todo esto impide que realmente se pueda lograr una autonomía académica que tanto se les demanda a estas instituciones.

Tanto en América Latina como en Europa se reconoce la importancia que tiene este asunto para el desarrollo económico, político y social de cualquier país. La formación docente es una preocupación mayor (Barraza & Romero, 2015, p. 425) varios han cambiado sus políticas. Las IES en México, incluyendo las Escuelas Normales, adoptaron el

modelo por competencias; este enfoque significó cambios curriculares importantes, obligando en la docencia a desarrollar un perfil en competencias, capacidades reflexivas, conocimiento pedagógico. En los años noventa las últimas reformas fueron inspiradas bajo este enfoque: su propuesta original iba más allá del simple dominio conceptual, más bien se orientaba con un sentido integrador en la construcción de saberes, habilidades y actitudes. Se señala la relevancia que en esta perspectiva tiene la corriente socio constructivista, según la cual, las competencias parten de situaciones problemáticas auténticas apegadas a contextos reales, la propuesta curricular del plan de estudios 2012 y 2018 sostiene en la tendencia vinculada con la innovación y la mejora de los procesos escolares, con las consecuentes críticas y debates que este tipo de discurso suele provocar.

La Educación Superior basada en competencias está encaminada a dar respuesta a la sociedad del conocimiento, por ello la formación docente requiere que, por medio de sus propias prácticas logren habilidades para las exigencias del siglo XXI (Vera, Torres y Martínez, 2014, p.44). Sin embargo, actualmente el predominio está en la dimensión del conocimiento; se caracteriza por homogenizar prácticas y discursos apegados al modelo positivista. Con ello se deja a un lado el contexto social, por lo tanto, como resultado tenemos un profesional receptor con limitadas habilidades para resolver problemas y realizar cambios en su propia práctica, la habilidad para obtener elementos pedagógicos-

didácticos necesarios para las competencias aún no se ha conquistado.

El enfoque por competencias es la base del plan de estudios 2012 y 2018 en la Licenciaturas en Educación en México; se resalta la integralidad del estudiante normalista, es decir, el desarrollo equilibrado de los saberes que adquiere, además de la manera en que los moviliza en la práctica, así como las actitudes y valores que demuestra ante ellos. Se afirma que las competencias no son observables en sí mismas, por ello lo valioso es saber combinar los recursos personales para realizar tareas; esto va más allá que del siempre conocer o saber hacer: implica el desarrollo de capacidades supone la capacidad de usar funcionalmente los conocimientos y habilidades en contextos y momentos diferentes. Se espera que en los albores de una nueva propuesta curricular esto sea considerado.

En Educación Superior actualmente el concepto de competencia ha tenido acogida en Europa, Norteamérica y Sudamérica. No obstante, la idea de competencia aún resulta vaga y es sometida a diversas interpretaciones, lo que dificulta su comprensión y su aplicación (Zapata, 2015, pp. 24-33). Son múltiples las razones por las cuales es preciso estudiar, comprender y aplicar el enfoque basada en competencias; en primer lugar, porque es el enfoque educativo que está en el centro de la política educativa en sus diversos niveles, y esto hace que sea necesario que todo docente aprenda a desempeñarse con idoneidad en este

enfoque (Tobón, 2006, p.1). En las escuelas normales como IES este enfoque tiene que pasar de una propuesta a la realidad, donde los docentes sean los principales protagonistas.

Tercer desafío: el nuevo modelo de formación docente, desde Nueva Escuela Mexicana

En el Modelo Educativo desde la Nueva Escuela Mexicana obliga a preparar el escenario para enfrentar el desafío de la sociedad del conocimiento: se insiste en generar espacios para tener maestros mejor preparados en las aulas, el objetivo para los docentes es que logren experiencias significativas con creatividad e innovación, se aclara que la ciencia cognitiva demanda más que cantidad de conocimiento el entendimiento. El desafío mayor se afirma, es reconocer que la base del conocimiento disciplinario ha cambiado de reducido y estable a un conocimiento que avanza vertiginosamente, por ello, la necesidad de desarrollar el pensamiento complejo que permita al estudiante encontrar dentro o fuera de la escuela una forma equilibrada de sus aprendizajes para enfrentar una sociedad cada vez más cambiante e universal, esto es, porque la educación rebasa las fronteras de las aulas y el docente deberá ser el que facilite la generación de conocimiento a través de todos los medios posibles, el modelo de formación aunque aún no se encuentra claramente definido en la Nueva Escuela Mexicana deberá

estar enfocado bajo la idea de un modelo educativo establece que lo importante no es enseñar lo que no se sabe, sino propiciar aquello que necesitan para *aprender a aprender* bajo la idea de una formación para la vida.

Con un sentido humanista en la búsqueda de una cultura escolar de innovación y creatividad, el docente impulsará los aprendizajes complejos que requiere una sociedad compleja. Entre las tareas que aparecen para las Escuelas Normales en su momento establecidas en el Nuevo Modelo Educativo 2017, es la formación continua, así como el aprendizaje del docente sobre su propia práctica, la construcción de sinergias entre normales y universidades, espacios de intercambio con universidades, la formación de núcleos académicos enfocados a la investigación.

La búsqueda de las estrategias de cambio en Escuelas Normales es necesaria, hay una importante idea desde hace años en la estructura curricular la investigación es el gran pendiente, solo a través de ello se podrá comprender por qué pasar de la era de la información a la incorporación de la sociedad del conocimiento.

Cuarto desafío: sociedad del conocimiento

Con todo el análisis anterior se retoma como el reto más evidente, que salta a la luz; avanzar hacia la sociedad del conocimiento. Concepto que se presenta como una política internacional desde 2005 en el informe mundial de la

UNESCO; se reconoce la necesidad de pasar de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento, a partir que la sociedad de la información se le apunta a la formas de como acceder a la información cuya base es el progreso tecnológico, en cambio la sociedad del conocimiento trasciende en la complejidad de dimensiones más amplias como la ética, la social y la política, se dice que una sociedad del conocimiento debe garantizar el aprovechamiento compartido del saber, las nuevas tecnologías de la información han creado nuevas condiciones para la sociedad del conocimiento, sin embargo, solo cobrará sentido si se convierte en un medio al servicio del desarrollo para todos y en el apego irrestricto en el respeto a los derechos del ser humano, la UNESCO estima que la edificación de las sociedades del conocimiento es la que abre camino a la humanización del proceso educativo.

La sociedad del conocimiento guarda ciertas formas de comportamiento que lo caracterizan, según (Pedrajas, 2012, p.p.136-144), a) un alto grado de competitividad entre las naciones, las organizaciones y las personas, se cree en sujetos eficaces y hábiles socialmente con una formación de tipo formal continua y permanente; b) Un capital humano con niveles altos.

Este asunto, tiene que ver con el impacto que se ha tenido en la sociedad de las computadoras, el Internet y muy especialmente en las redes sociales. En esta historia en el transcurso del tiempo hay opiniones encontradas, hay quienes opinan que ve en ello las posibilidades de desarrollo

humano, hasta quienes con recelo reconocen del peligro que puede ser en el cambio de valores y nuevos retos que se ven difícil de lograr en una sociedad que aún le falta mucho para ver esto con todas sus bondades que representa.

Cabe señalar que las tecnologías de la información y la comunicación sólo constituyen la infraestructura y el equipo físico de la economía basada en el conocimiento, es decir, son una condición necesaria, pero no suficiente para la transformación de la información en conocimiento y su incorporación al proceso productivo. La economía basada en el conocimiento requiere inversión en recursos humanos y en industrias de alta tecnología para que el conocimiento codificado y transmitido por las redes de computación y de comunicación pueda adaptarse a las necesidades de producción de las empresas del país (González-Pérez, 2012, p.94).

Por lo tanto, los desafíos de la docencia pueden identificarse a partir del requerimiento de formar un maestro con altos niveles de competitividad, líder transformacional, el docente será un gestor eficaz de la información, con un pensamiento crítico y capacidad para la solución de problemas. Por ello, para estos cambios en las formas de enseñar y aprender en la era del conocimiento, no basta con la buena voluntad de los docentes, es un problema que implica a todos los sectores, no se reduce exclusivamente a lo pedagógico; formar para la sociedad del conocimiento no

equivale a usar las computadoras o usar Internet sin sentido formativo, crítico y con posibilidades de trascender.

Ottone, y Hopenhayn establecían cuatro retos de la educación para encontrarse ante la sociedad de conocimiento: 1) Igualar las oportunidades (equidad); 2) Transformar los procesos de aprendizaje en las aulas escolares; 3) Pertinencia de las habilidades y destrezas en la formación para responder al nuevo tipo social; y 4) La educación tiene que contribuir a la competitividad de la producción interna y externa tanto en los bienes como en los servicios. Se trata así de preparar personas que vivirán un proceso dinámico y cambiante, menos jerárquico y más en una organización de redes, cuyas fronteras no terminan en un aula, en país, sino en el mundo. (2007, p.p. 13-29). Esto no es ajeno a lo que se requiere en las escuelas normales, ya que, como IES y como responsables de formar al futuro docente, las alternativas deberán precisar estos puntos.

La educación superior tiene que cambiar sus concepciones de calidad, ésta no solo consiste en buenas instalaciones, bibliotecas, eficiente organización y buena gestión, estos son medios; la calidad es un fenómeno complejo y en Educación Superior debe estar reflejada en la formación integral de sus egresados como ciudadanos profesionales portadores de conocimiento con valores fundamentales a la vida social y a la construcción de una sociedad más justa desarrollada económica y culturalmente.

Conclusiones

Este artículo, representa un primer momento para formular algunos supuestos que guíen futuras indagaciones. Como resultados se establece la importancia que las escuelas normales tienen en la formación docente, sin embargo, urgente su transformación y atender nuevos desafíos que exigen innovaciones profundas.

Bajo este estudio se concluye que es necesario que las escuelas normales trasciendan de la sociedad de la información a la sociedad de conocimiento para ello deberán transformar los procesos de aprendizaje en las aulas escolares siendo los estudiantes los propios gestores, habrá que potenciar las habilidades y destrezas en la formación que responda al nuevo tipo social, que a su vez contribuirá en la competitividad social y laboral.

Se trata así, de preparar a los futuros docentes que vivirán un proceso dinámico y cambiante, menos jerárquico y más en una organización de redes, cuyas fronteras no terminan en un aula, en país sino en el mundo. De tal forma que les permita trascender para generar las condiciones para la conformación de un nuevo modelo de formación inicial.

Pasar de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento implica un sentido humanista en la búsqueda de una cultura de autoformación de innovación y creatividad. El futuro docente impulsará los aprendizajes complejos que requiere la sociedad actual, solo las escuelas normales se

podrán constituir en Instituciones de educación superior con calidad reflejada en la formación integral de sus estudiantes, cuando formen ciudadanos profesionales gestores de conocimientos, con valores fundamentales a la vida social y a la construcción de una sociedad más justa desarrollada económica y culturalmente.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (2003). Formación docente: desafíos de la política educativa. Cuadernos de Discusión Núm.8. Hacia una política integral y desarrollo profesional de maestros de Educación Básica. México: SEP.
- Barraza-Soto, I., Barraza-Barraza, L. Romero-Morales, C. I. (2015). Los sistemas de formación docente: dos tendencias con semejanzas y descripciones. *Ra Ximh*, 11, 4, 425-446.
- Beca, C. Cerri M. (2014). Apuntes Educación y Desarrollo Pots-2015: *Políticas docentes como desafío de educación para todos más allá del 2015*. 1), REALC/UNESCO SANTIAGO.
- Cuadra-Martínez, D.J. y Catalán-Ahumada, R. (2016) La profesión del profesorado según la teoría subjetiva del profesorado.
- Czarny, G. (2003). Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de estudios 1997. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Cuadernos de discusión, No 16: México: SEP.

- Darling, H. y Maclaoughlin, M. (2003). El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Cuadernos de discusión No. 9: México: SEP
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós: Barcelona.
- Díaz Barriga F. (2006). *Enseñanza Situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc. Graw Hill.
- Ducoing, P., Fortoul, O. (2013). *Coordinación general: Procesos de Formación Volumen I 2002-2011*. Colección estados de conocimientos: ANUIES-COMIE.
- Fernández Cruz, F. - Fernández Díaz. (2016). *Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales*. Comunicar, 46, (pp.71-80).
- Gadamer, Hans Georg (1994). *Verdad y Método II*, Salamanca: Sígueme.
- González Pérez, O. (2012). *Nuevas tecnologías en la formación de formadores: impacto y retos*.
- González-Pérez, O.E. (2012). *Nuevas tecnologías en la formación de formadores: impacto y retos*.
- Good, James A. (2011) «*The German Bildung Tradition*». Traducción, Razo Navarro.
- Moreno, María G. (2000) *Formación de docentes para la innovación educativa*. Revista Electrónica Sinéctica, núm. 17, julio-diciembre, pp. 24-32 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México24-32.
- Pedraja Rejas, L. (2012). *Desafíos para el profesorado en la sociedad del conocimiento*. Revista chilena de ingeniería 20,1 (pp.136-144).

- Razo, J. A. (2006). En torno a la idea de formación, en: *La formación del ciudadano en la escuela secundaria*. Toluca: ISCEEM, pp. 137-150.
- Said, E., Gratacós, G., Valencia Cobos, J. (2017). Factores que influyen en la elección de las carreras de pedagogía en Colombia *Educação e Pesquisa*, vol. 43, núm. 1, enero-marzo pp. 31-48 Universidades de São Paulo São Paulo, Brasil
- Tobón, Sergio. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. *Tecla: Proyecto*.
- Vera-Noriega J. & Torres-Moran L.& Martínez-García E. (2014) Evaluación de competencias Básicas en TIC en docentes de Educación Superior en México. *Pixel Medios y Educación*. 44,
- Zabalza, A. (2011). Competencias docentes del profesorado universitario calidad y desarrollo. España: Narcea
- Zapata, Calleja, J. (2015). El modelo y enfoque de formación por competencias en Educación Superior: apuntes sobre su fortaleza y debilidades. *Académica y Virtual* 24-33.

El desafío de ser docente entre el individualismo,
la autonomía y el trabajo colaborativo

EL DESAFÍO DE SER DOCENTE ENTRE EL INDIVIDUALISMO, LA AUTONOMÍA Y EL TRABAJO COLABORATIVO

J. Antonio Nuño Flores

La educación en las escuelas normales tiene varias aristas, entre ellas la de realizar un trabajo de carácter autónomo, que vaya más allá del individualismo, que pueda coartar la implementación y desarrollo de programas y proyectos operativos, así como la implementación de prácticas pedagógicas alternas, que fortalezcan la formación docente. En ese sentido el trabajo colaborativo permite implementar estrategias innovadoras por parte de los docentes formadores que incidan de manera directa en el desarrollo integral de los docentes en formación, en sus diferentes dimensiones: intelectual, académica, profesional y personal, que logre trascender de un plano institucional a uno laboral, y que además pueda contribuir al logro del perfil de egreso del estudiante normalista.

Por lo anterior se considera importante realizar una reflexión en términos de hacer una disertación de cómo la autonomía es parte sustancial del trabajo colaborativo y de cómo esta debiera erradicar el individualismo, que por consecuencia permita la ejecución de estrategias de trabajo innovadoras, para que los estudiantes logren desarrollar y concretizar sus competencias disciplinares, sus competencias

profesionales, así como sus competencias genéricas. Para que en un futuro se incorporen al campo de trabajo asumiendo ese gran compromiso y la gran responsabilidad que tiene del hecho de ser docente.

Es necesario señalar que la docencia es una actividad compleja que mantiene tres elementos fundamentales, así como dinámicos: el docente, los alumnos y el objeto de conocimiento, sobre esta plataforma se realizan los procesos de enseñanza y aprendizaje y de formación académica. Sin embargo, hay que enfatizar también que esta actividad no está exenta de la influencia social y cultural que acompaña a toda experiencia humana, por lo que en la actualidad el ser docente representa todo un desafío.

Ahora bien, en el caso de la docencia, no deja de ser sugestivo que, en el comportamiento de los profesores, hay una cualidad que debe estar presente en sus prácticas cotidianas y que es necesario reflexionar por su trascendencia. Esto tiene que ver con la integración de sus pensamientos, sentimientos, emociones y acciones que gestan y dan cuenta de sus cualidades y calidad como seres humanos. Porque antes de pensar en esas características del docente del siglo XXI y que tiene que ver con su preparación académica y tecnológica; tenemos que reflexionar en el concepto de sí mismo, es decir, en quién es esa persona que trabaja en el campo educativo y en un salón de clases.

Hay que resaltar la necesidad de un nuevo rol docente, el cual ocupa un lugar destacado en la retórica educativa actual,

sobre todo de cara al siglo XXI y a la construcción de una nueva educación. El perfil y el rol prefigurado de este “nuevo docente” ha terminado por configurar un largo listado de “competencias deseadas”, en el que confluyen hoy, contradictoriamente, postulados inspirados en la retórica del capital humano y los enfoques eficientistas de la educación, y postulados largamente acuñados por las corrientes progresistas, la pedagogía crítica y los movimientos de renovación educativa, y que hoy han pasado a formar parte de la retórica de la reforma educativa en un entorno nacional como internacional.

Para continuar con esta disertación, se considera necesario explicar las definiciones y comprender el uso que se le da a la palabra desafío, esta tiene un significado diverso y variado, e incluso no es tan claro y muchas veces resulta ser muy ambiguo, sin embargo, hace referencia de una situación que causa conflicto, pero que además, resulta ser todo un reto, sobre todo en un contexto tan diverso y cambiante como el que se vive actualmente, en ese tenor se menciona que el verbo “desafiar” implica “afrontar o enfrentarse a un peligro o dificultad”, expresa también que “el desafío implica la movilización de estrategias de enfrentamiento. El desafío hace referencia a aquellos acontecimientos que significan la posibilidad de aprender o ganar.” En esta discusión es relevante ahondar en el término desafío. (Raimundi, 2014).

Vale la pena hacer referencia a otro término que inicialmente fue objeto de confusión, tomándolo como un

sinónimo de desafío, el reto, sin embargo, partiendo de la idea de Pérez al decir que, “la escuela tiene que responder a nuevas y complejas exigencias, la formación de los docentes ha de afrontar retos similares para responder a tan importantes y novedosos desafíos.” (Pérez 2010), el reto es la situación problema en sí, mientras que el desafío, como se menciona, aparece cuando se hace frente a la situación problema haciendo uso de diversas estrategias y poniendo en práctica conocimientos, habilidades e incluso actitudes y comportamientos.

Esto sin duda tiene implicaciones tanto en los docentes formadores, como en los docentes en formación, debido a ese abanico de aristas que resulta el hecho de ser docente y sobre todo los desafíos sobre los cuales tienen que afrontar como tal y que a lo largo de este escrito se abordaran como conceptos trascendentales, los cuales son: la autonomía, el trabajo colaborativo y el individualismo, se revisaran estos tres aspectos importantes que en lo particular, resultan ser complementos y a la vez antagónicos al interior de las instituciones.

En este sentido, las situaciones que existen y se presentan en las escuelas han permitido dirigir la atención hacia esas actitudes de algunos de los docentes por mantenerse dentro de sus aulas, centrarse en la labor diaria de su trabajo, pero aislándose de sus compañeros, no permitiendo el compartir experiencias que pudieran dar posibilidades de mejorar la practica docente a través de proponer alternativas de

solución en situaciones que se presenten dentro de los grupos y que resulten en determinado momento un problema en común y que se vea reflejado en la adquisición de aprendizajes significativos o de alta calidad en los estudiantes.

La autonomía un elemento sustancial en la docencia

Pareciera ser que la autonomía de los profesores se confunde en trabajar con sus alumnos “a puertas cerradas”, o bien como “náufragos en islas”, o en la realización de programas o proyectos educativos diseñados de manera individual, sin tomar en cuenta a otros compañeros docentes tanto para su construcción, así como para su implementación, más bien, por el contrario lo ideal o pertinente es abrirse al cambio, adherirse a nuevas posibilidades, a la posible crítica pero orientada a la mejora y de esta manera crecer juntos como equipo de trabajo y como Institución, este es el gran “desafío de ser docente” en una sociedad en la cual permea la información y el conocimiento a través de la ciencia y los recursos de la tecnología, que van haciendo que las personas sean más individualistas y egocéntricas.

Barroso (2005) define:

Autonomía, en su más simple expresión, la podemos definir como controlar uno mismo sus acciones, actuar en libertad. Lo que significa que, si bien es cierto que es muy

importante tener uno de los elementos de la identidad profesional de los docentes, también es cierto que esta no se circunscribe al interior de las aulas, sino a cada una de las acciones que se planean, organizan y ejecutan en aras de mejorar los procesos educativos de los alumnos.

Por lo anterior se debe de otorgar un lugar muy importante a la autonomía debido a que constituye un factor muy trascendental en la formación de la personalidad de los individuos al marcar el comienzo de la confianza y la conciencia en sí mismo, si esto no es superado en el momento, entonces en un futuro no se tendrá confianza en las propias habilidades y actitudes, que serán parte de si, durante toda su vida, en otras palabras:

La autonomía es la síntesis que determina el comportamiento en diferentes situaciones escolares, familiares o sociales a lo largo de la vida y posibilita que el individuo tome decisiones y resuelva de forma activa los requerimientos y las exigencias con que se encuentra, basándose en el análisis de la realidad y de los factores que la determinan (Comellas, 2001, pág. 18).

La autonomía en el campo de la educación ha sido ampliamente estudiada y cuestionada como tal José Contreras Domingo en su libro *La Autonomía del Profesorado* (1997) realiza un amplio estudio sobre la autonomía docente visto desde los diversos modelos de profesorado y sobre todos los aspectos que pueden tener relación directa con el ejercicio autónomo de la profesión

como son el contexto, las políticas educativas, la normatividad oficial y el trabajo colegiado, entre otros.

Habría que determinar las causas que provocan esa situación autónoma o individualista en el desarrollo del trabajo docente. Es por ello que se tendrían que revisar los siguientes planteamientos ¿Es la formación personal o profesional? ¿Es el sistema educativo? o bien ¿Es la ideología constituida por parte de los docentes a través del tiempo?

Todos estos aspectos tienen relación con la autonomía, pero no con una autonomía relativa que se ajuste a una gran libertad de acción, particularmente en el aula, condicionada por políticas que traten de uniformar el currículo, por contextos punitivos o por debilidades en la formación permanente. Es necesario considerar que hay factores externos que limitan al docente, como lo es el posible control que puede darse en los órganos colegiados, las restricciones que se imponen a distintos proyectos educativos para que puedan ser realizados desde la estructura educativa, principalmente desde el exterior, entre otros muchos factores que se pueden presentar en las instituciones, de cualquier manera, la autonomía en el docente es un término que tiene muchas implicaciones, de carácter académico, administrativo y social.

Desde un punto de vista muy singular, el individualismo o aislamiento si es en colectivo entonces se podría decir que hay una falta de cultura de compartir, sobre todo en la toma de decisiones, en la organización institucional y en la

integración de comisiones o actividades de índole académico. Los docentes en el ámbito individual tienen autonomía al interior del aula, pero en lo colectivo su autonomía es nula, por decirlo de algún modo.

Bajo estas premisas, algunos autores opinan que los docentes se desempeñan atendiendo a su formación, pero las dinámicas de las actuales reformas educativas no se circunscriben al trabajo aislado sino a modelos innovadores, en donde se contemple el trabajo colaborativo, por lo que es necesario romper con antiguos paradigmas y a insertarse a los requerimientos educativos “en un modelo basado en competencias”.

“El término competencia nace como respuesta a las limitaciones de la enseñanza tradicional” (Zabala y Arnau 2007). Por tanto, no está desfasada la idea de implementar acciones en las aulas a partir de la práctica de los docentes, y ello remite a que el docente movilice sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores y logre convertir su espacio en una “Escuela Inteligente” según Perkins.

El aislamiento o individualismo docente es un tema relevante dada las circunstancias en las que se presenta, supone consecuencias severas al interior y al exterior de la institución reflejado en los resultados académicos principalmente y en una atmosfera de trabajo poco favorable para el desarrollo de programas y proyectos educativos de carácter institucional; por tal motivo el hecho de seguir reflexionando entre la autonomía docente y el

individualismo, seguramente es de suma importancia para poder impulsar propuestas de trabajo autónomo pero con una mirada de colaboración que permita la implementación de estrategias innovadoras al interior del aula.

De acuerdo a lo anterior, los cambios se deben generar por diferentes vías y deben de dar cuenta de la capacidad que desarrollan los profesores para hacer innovaciones en el hacer cotidiano; aunque también es importante aclarar que no todo cambio es innovación y que no toda innovación produce una mejora en la docencia. La innovación es el resultado de una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas (Carbonell, 2002).

El trabajo colaborativo artífice de la innovación y la profesionalización docente

La innovación es un proceso en y a partir del cual el docente, pone en juego sus conocimientos teóricos, metodológicos, didácticos, técnicos y tecnológicos con el fin de incidir en la transformación de uno o algunos de los componentes de la docencia. De ahí que innovar en la docencia no es una tarea simple, requiere de procesos de reflexión y análisis de la práctica. La introducción de un recurso tecnológico sin la modificación de esquemas de pensamiento y acción de los

profesores poco habrá de beneficiar sus procesos de enseñanza, en consecuencia, tampoco contribuirá a desarrollar los aprendizajes de los estudiantes.

La principal fuerza que impulsa los cambios son los docentes que trabajan de manera coordinada y cooperativa, la innovación precisamente se hace presente cuando existe un equipo de trabajo fuerte y estable con una actitud dispuesta al cambio y con la disposición de compartir objetivos en común para la mejora y transformación de la institución, de tal forma que se integren compartiendo e impulsando ideas y proyectos educativos comunes, la innovación se enriquece con otros docentes, mediante la creación de redes presenciales o virtuales aprovechando las bondades que nos brinda la tecnología, pero todo ello se debe de realizar en colaboración.

Por ello otro de los elementos centrales en este tipo de educación y que a lo largo de este escrito se ha hecho referencia, es el trabajo colaborativo, cuya base es el aprendizaje significativo relacionado con la vida y buscando se adquiera un sentido más orientado hacia la cotidianidad en que se desarrolla. Un aprendizaje dirigido a fortalecer la autonomía a la vez que la cooperación, y que promueva entre los docentes formadores y los estudiantes el “aprender a ser” y el “aprender a convivir”, sin demérito de otros aprendizajes como son aprender a aprender, aprendizaje significativo, aprendizaje situado, aprendizaje cooperativo, (Gómez, 2012).

La mirada se ha centrado en el momento del acto educativo correspondiente al trabajo colaborativo, de los participantes o actores que integran y son parte de una institución, propiciándoles un ambiente más humano, haciendo énfasis en la recuperación de las dimensiones psicomotriz, afectiva, social, valoral, emocional y espiritual, junto con lo cognoscitivo, para cumplir con una propuesta humanista revalorizada, que apunta a una educación integral, incorporando el enfoque por competencias (Burgos, 2008; Boltanski, 2000).

Esta mirada pedagógica y organizativa deberá estar sustentada teóricamente en el aprendizaje social (Bandura), socio-histórico cultural (Vygotsky) y el aprendizaje significativo (Ausubel), basado en el trabajo colaborativo con las aportaciones importantes de otros teóricos como Cesar Coll, Philip Perrenoud, Ángel Díaz Barriga, Charles Monereo, entre otros.

El desarrollo profesional implica cambiar las formas de trabajo, reconstruir la propia práctica docente, buscar nuevas estrategias innovadoras, darle un sentido, con una visión pedagógica que trascienda, que impacte, que permee en la vida de los estudiantes, esto convierte al docente en un agente transformador y movilizador de conocimientos y no solo acumulador, pero eso no es posible si el profesor no cuenta con las competencias que le permitan un desempeño eficiente y eficaz, “Solo aquel que domina una competencia puede enseñarla” (Varela y Ribes 2002).

Vygotsky (1988) señala que la actividad de las personas implica una transformación más profunda apoyada en algunos instrumentos que funcionan como “mediadores”, al respecto Coll, Mauri y Onrubia, (2008) opinan que “la formación, experiencia y habilidades del docente en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), resulta ser un elemento fundamental para adaptarlas a las situaciones cotidianas del aula”. Por lo tanto, como ya se ha señalado el docente debe de adquirir, desarrollar y concretizar sus competencias profesionales, sobre todo aquellas que se adecuen a un contexto real en el cual se hace presente la liquidez del conocimiento y de la tecnología.

Morán, Porfirio (2004) opina:

En términos teóricos más estrictos, la docencia se concibe más que como transmisión, como un proceso complejo donde interactúan diversidad de elementos, entre ellos, de manera destacada, la información y la relación pedagógica entre profesores, estudiantes y otras instancias académicas, es decir; el compartir experiencias entre pares (escuelas y profesores), debe provocar primero un autoanálisis de lo que se está haciendo, para después disponerse a innovar.

Perrenoud Philip (2003) señala que:

Se comprende por qué, en las formaciones profesionales existe cada vez más preocupación con respecto a los referenciales de competencias ahora la lengua común de las empresas y los profesionales. Trabajar en equipo es una cuestión de competencias, pero presupone también la

convicción de que la cooperación es un valor profesional, por ello la importancia de promover el trabajo colaborativo.

Ya Delors (1996), al igual que Savater (1997), Morín (2001) y Monereo y Pozo (2001), proponen ideas como reflexión acerca de la enseñanza, así como la necesidad de innovar las prácticas educativas, si queremos que la educación se adapte a la realidad en la que vivimos y se desenvuelven nuestros alumnos, entonces es imprescindible el hecho de dejar el individualismo, para ser más autónomos y trabajar de manera más colaborativa, esto sin duda sigue siendo uno de los grandes desafíos de ser docente.

Los desafíos actuales de la sociedad, demandan del docente la demostración de sus competencias profesionales, pero desde lo real, es decir basado desde un sólido dominio científico y la capacidad de ejercer la profesión, entendida esta como el dominio de los contenidos disciplinares, un buen manejo de las metodologías para la enseñanza, así como los recursos que tenga disponibles tanto humanos como tecnológicos.

(Ausubel 1978) señala que:

La información se constituye según las creencias y conceptos del individuo que el docente deberá tomar en cuenta en el momento de planear un curso que tomarán el rol de “anclaje” de los nuevos conocimientos, se codifican como un proceso denominado “cambio conceptual”, es decir el aprendizaje es significativo, se traduce en resultados de los alumnos a partir del desempeño docente.

En efecto es primordial que el docente, para que pueda generar aprendizajes significativos en sus estudiantes debe dejar a un lado el individualismo y trabajar de manera colaborativa, si bien lo deberá hacer con autonomía, esto no significa que se aislé y no sea participe de los procesos que se llevan tanto al interior del aula como a nivel institucional, por el contrario, la autonomía será el elemento constitutivo para realizar una práctica docente más innovadora, logrando así la adquisición de aprendizajes de alta calidad.

Fullan y Hargreaves (1996) hablan del profesionalismo interactivo, aludiendo a la redefinición y resignificación que de la profesión docente debe hacerse. Esta reinención presupone redefinir el rol de los docentes y las condiciones en que éstos trabajan, comprendiendo:

- El juicio autorizado como la esencia del profesionalismo
- Las culturas de trabajo en equipo
- La reflexión en y sobre la práctica en la que se respeta el desarrollo personal e individual junto con la evaluación y desarrollo colectivos
- Una mayor destreza, eficacia y satisfacción en la profesión docente.

Aparece también como una necesidad de los docentes, el incrementar la autonomía profesional para alcanzar niveles superiores de desarrollo. El empoderamiento se torna en este sentido insoslayable, en dos de sus vertientes: a) la política y b) la epistemológica. En su sentido político, el

empoderamiento juega un papel central en el desarrollo de las instituciones educativas, mientras que, en la dimensión epistemológica, trataría de potenciar a que los profesores sean sujetos reflexivos.

Por lo tanto, es importante distinguir lo que es el trabajo individual, el trabajo colectivo y el trabajo colaborativo, si bien no se debe de etiquetar el individualismo, que por sí mismo es una acción natural de algunos docentes, la reflexión que comparto es el hecho de que los profesores tiendan a involucrarse más a un tipo de trabajo colectivo con autonomía, para que después se pueda transitar a hacerlo de manera colaborativa y realmente de frutos todo el conjunto de elementos que intervienen en estos y se pueda dar de manera real, los resultados que se propongan desde la misma Planeación Institucional.

Y que por ende la organización escolar, así como los procesos de gestión que se dan en ella puedan ser operados bajo estas premisas y estos enfoques dando cumplimiento así a la misión y a la visión que como institución de educación superior se construye en colegiado, bajo un marco de normatividad, pero sobre todo de firme convicción en el quehacer de la docencia, que nos lleve a dejar a un lado el individualismo, y que la autonomía se vea consolidada en todos los momentos en los cuales implique su presencia pero con una mirada de tipo colaborativo.

El escenario en el cual se consuma la aventura hacia la libertad intelectual es la educación normal y los arquitectos

de esa construcción son sus profesores. Esa es su misión y esa ha sido desde siempre. Sin embargo, la educación es algo en lo cual ciframos tantas expectativas, mayúsculas y minúsculas que bien podemos agotar nuestras energías, llenando un maletín de voluntades y buenos deseos para una emergencia que nunca ocurrirá, mientras el mundo que está ahí afuera, espera que nosotros, sin apremio pero con agudeza, lo recorramos, lo entendamos, lo construyamos y reconstruyamos para nuestro propio goce y beneficio, la educación y los formadores de docentes, en cualquiera de sus etapas, no podemos olvidar que hay un bien con el cual podemos ofrendar a los hombres, por su historia, por su naturaleza, que es superior a todos los demás: el ejercicio de nuestra libertad, libertad para dudar, libertad para discernir; libertad para cuestionar dogmas y sus fanatismos; libertad para entender crear y construir. Si la educación no se piensa para conferir libertad, nuestro esfuerzo quedara reducido a un vulgar ejercicio de instrucción o replicación de técnicas y métodos esporádicos, doctrinas, mitos o creencias.

En suma, los docentes representamos el motor de la institución para que los cambios esenciales de la mejora educativa se lleven a cabo. Es imposible crear buenas escuelas sin buenos maestros, como también es imposible crear comunidades de aprendizaje sin docentes que actúen como profesionales. Las comunidades de aprendizaje son un modo de profesionalización docente, de socialización de saberes, de cooperación mutua y de lazos interpersonales.

Por último y no menos importante, en ese proceso de profesionalización no debemos descuidar la pasión sin perder la razón. En palabras de Andy Hargreaves: “La buena enseñanza no es sólo una cuestión de ser eficiente, desarrollar competencias, dominar técnicas y poseer la clase de conocimiento correcto. La buena enseñanza también implica el trabajo emocional. Está atravesada por el placer, la pasión, la creatividad, el desafío y la alegría. Es una vocación apasionada”.

REFERENCIAS

- Ausubel, d., Novak, j. y Hanesian, h. (1978). *Psicología educativa: una visión cognitiva*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Barroso, Joao., Rodríguez, F. A. (2005). Liderazgo y Autonomía de los centros educativos. *Revista española de pedagogía*, vol. 63, núm. 232 septiembre-diciembre., pp.423-441.
- Boltanski, Luc (2000). *El amor y la justicia como competencia*. Tres ensayos de sociología de la acción. Buenos Aires: Amorrortu.
- Burgos, Juan Manuel (2008). *Repensar la naturaleza humana*. Pamplona: Eiunsa.
- Carbonell, J. (2006). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Tercera reimpresión. Madrid: Morata.
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de educación*, 346, 33-70.

- Comellas, m. j. (2001). Los hábitos de autonomía. proceso de adquisición. ceac. Barcelona.
- Contreras domingo, José. (1997). La autonomía del profesorado. morata. Madrid.
- Delors, J. (1996). De la publicación: la educación encierra un tesoro (Libro). Recuperado el, 1.
- Edgar, m. (2001). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. cooperativa editorial magisterio.
- Fullan M. y Hargreaves A., (1996). La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar. Amorrortu. Buenos Aires.
- Gómez, Luis Felipe y Gómez, Ángel (2012). En: Revista Sinéctica. Revista Electrónica del ITESO. No. 38 febrero-julio 2012.
- Monereo, C. P. J. (2001). ¿qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa” Cuadernos de Pedagogía, 298, 50-55.
- Morán Oviedo, P. (2004). La docencia como recreación y construcción del conocimiento Sentido pedagógico de la investigación en el aula. Perfiles educativos, 26 (105-106), 41-72.
- Pérez, Á. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. Revista Interuniversitaria del Profesorado, vol 24, núm. 2, 37-60.
- Perkins, David. (1997). La escuela inteligente., Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Editorial: Gedisa, Barcelona.
- Perrenoud P. (2003). Col. Biblioteca de aula, 196. Ed. Graó. Barcelona, (5ª edición). Resumen. Diez nuevas competencias para enseñar.
- Raimundi, M. J., Molina, M. F., Giménez, M., & Minichello, C. (2014). ¿Qué es un desafío? Estudio cualitativo de su significado subjetivo en

adolescentes de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, vol. 12, núm. 2, julio-diciembre., pp. 521-534.

Savater F. (1997). *El valor de educar*. Editorial Ariel S.A. Barcelona

Varela, J., & Ribes, E. (2002). Aprendizaje, inteligencia y educación. *Psicología del aprendizaje*, 191-209.

Vygotsky, LS (1988). Aprendizaje y desarrollo intelectual en edad escolar. *Lenguaje, desarrollo y aprendizaje*, 10, 103-117.

Zabala y Arnau, (2007). *11 ideas clave: como enseñar y aprender competencias*. Barcelona Grao.

Estrategias de evaluación en comunidad para la formación docente

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN EN COMUNIDAD PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Antonio Hernández Pérez

Como se entiende la evaluación desde la comunidad

Es conveniente iniciar la discusión al proponer como eje: la evaluación como un proceso que invita a la reflexión, pero que se construye de manera integral en comunidad, al realizarse de esta manera reviste importancia constituir comunidades de aprendizaje/práctica como estrategia para que la evaluación en la formación docente fortalezca la calidad de la labor educativa cotidiana.

Esto se integró a partir de una investigación más amplia, del cual este documento es un extracto, correspondiente a evaluación y su relación con la constitución de comunidades de aprendizaje/práctica, en general incluyó los datos obtenidos de varias estrategias, así como herramientas en sesiones presenciales y en línea, con base en la metodología fenomenológica, para rescatar la voz de los docentes participantes en el proceso docente diario. A la vez se incluyeron aportes de la literatura especializada en especial los de Dick & Carey (1990) sobre evaluación formativa, también se revisaron aportes de Santos (2012), Wenger

(2013), Lave (2003), Chaiklin (2001) entre otros, para constituir comunidades de aprendizaje/práctica.

Desde esta valoración formativa fue muy importante como integrante en comunidad de aprendizaje/práctica, puesto que diseñar y proponer herramientas en un papel interactivo, para que de forma permanente haya interacción entre todos los involucrados en la comunidad de aprendizaje/práctica para la formación docente. Se pretendió entender esta valoración a partir de la comunidad con un papel preponderante de la cultura docente (Díaz Barriga, 2005), fue muy importante reconocer que los aportes de la visión metodológica cualitativa ya que permiten explicar cómo se trasciende de una evaluación que solo emite resultados sin sentido a una valoración con pretensión de realizar reflexión en la docencia.

Para el desarrollo del estudio original se usó la investigación cualitativa, para propiciar una evaluación reflexiva por medio de constitución de comunidades de aprendizaje/práctica, la reflexión se logró con el análisis del diseño instruccional que incluyó elementos de apoyo para la formación docente, donde se privilegió de acuerdo con Lave (1993) procesos cognitivos y sociales, que se consolidan al realizarse *in situ*, por lo que propiciar, desarrollar y valorar la evaluación reflexiva por medio de la comunidad es relevante para la docencia.

Dentro de los diferentes aspectos que se revisan desde esta perspectiva de acuerdo con García (2006), se pueden incluir

diversos enfoques, herramientas, otros modelos de interpretación (Flick, 2012), citando a Vontz (2007), revisar lo que ocurre en la “realidad” que rodea a las personas, para dar cuenta de situaciones específicas ubicadas y delimitadas por un contexto, es muy importante, en otras palabras se debe dar cuenta y no dar solo un punto de vista, con lo cual el diseño particular y contextualizado de cada problema da como resultado un proceso reflexivo específico, para el caso de este escrito se propone que la reflexión esté centrada en las actividades colaborativas que los involucrados realizan al conformarse como una comunidad donde no solo interactúan, también recrean y reflexionan en torno a dicha interacción.

En esta acción de valoración reflexiva, se destaca la singularidad, dimensión social, relación con otros, así como la inmersión en una cultura (Rodríguez, 2007). Esto dio sentido a los fenómenos humanos, intelectivos, sociales, afectivos, culturales, entre otros, para que al valorar y reflexionar, se obtenga una manera de comprender, producir, experimentar el mundo, al igual que la sociedad donde se vive (Mason, 2006), dentro de un momento histórico preciso, lo cual hace que dicha reflexión adquiera relevancia por ser particular, pero que posteriormente puede ser considerado como una generalidad (Vasilachis, 2009), desde este enfoque se puede dar luz a la práctica educativa cotidiana, con lo cual se pretende que al auxiliarse de una comunidad de aprendizaje/práctica, sea en realidad un proceso. Al recuperar la experiencia de la evaluación reflexiva educativa

y encontrarle una expresión en el mundo cotidiano. Tal como afirma Waldenfel (1997) se le da sentido social a la praxis pedagógica intersubjetiva. Esto a su vez justifica que se de en el docente. Pues se explica una relación con la vida cotidiana y articulación de la praxis educativa, la cual se entiende como el proceso didáctico docente en el contexto cotidiano.

Desde este marco donde la evaluación y la reflexión son relevantes, la creación de una comunidad de aprendizaje/práctica que contribuya en su desarrollo, permite que se realice como propuesta para que en el hacer docente diario se tengan apoyos concretos de experiencias colaborativas, la referencia a usar esta experiencia en grupos con trabajos de diseño educativo, permitió que los aportes de este trabajo remitan la constitución de comunidades de aprendizaje/práctica, para dar sentido y significado a un fenómeno. Donde los docentes involucrados son quienes dieron ese sentido y significado de acuerdo con su actuar y pensar.

Se buscó lograr la comprensión a partir de la comunicación con el otro, dentro de un espacio construido con un propósito específico para lograr que haya experiencias de evaluación reflexiva en conjunto, delimitados por los aportes de la fenomenología (Flick, 2012) como un marco que rescatan aportes que se consideran pertinentes en desarrollo del mismo, para ello se propuso un instrumento, el cual se enriqueció con los aportes de los participantes en este ejercicio de reflexión y evaluación, como un aspecto más

del docente que trabaja en comunidad para fortalecer la misma acción docente, dicho instrumento no fue exhaustivo, sino que completó algunos de los datos que se tenían para potenciar situaciones de evaluación descritos en el presente documento.

Dicho instrumento, de recopilación de dimensiones tuvo como fin obtener datos que pudieran ser aplicados dentro de las propuestas para la valoración y reflexión, por medio de la constitución de comunidades de aprendizaje/práctica, para su construcción se retomaron diferentes aportes de la literatura especializada, rescatando de manera esencial a Collins (1991), con la propuesta de valoración de formación docente. A partir de estos datos se pueden revisar aspectos que valoran en diferentes momentos, tales como: evolución de la comunidad de práctica, aportaciones y acciones continuas de los participantes para evaluar y reflexionar, con lo cual poder seguir con el proceso de evaluación reflexiva, en ello, la idea de la reflexión y evaluación se presenta como un ejercicio constante, con origen en la vida diaria escolar.

Con ello se proponen las comunidades de aprendizaje/práctica como una estrategia que apoya a la reflexión sobre la evaluación, aspectos que complementan la obtención y análisis de datos. Estos datos se completan al revisar cómo se constituyó dicha comunidad.

Diseño de la comunidad de práctica

La propuesta de comunidades de aprendizaje tuvo como base los aportes de Wenger (2013), Lave (2003), Collins (1991) entre otros. Esta propuesta se dividió en dos partes. La primera de ellas es un trabajo previo a una comunidad, se propone, con los aportes de Collins (1991), realizar un marco de referencia sobre cómo se estructura el aprendizaje, aquí se trató de definir las dimensiones más convenientes para integrar de comunidades de aprendizaje/práctica en cuanto al proceso cognitivo. Estas dimensiones son la parte inicial, como diagnóstico para constituir dichas comunidades.

Con estos aspectos se realizó un diagnóstico, con un referente que recuperó la experiencia de los participantes dentro del proceso docente. Para lo cual se propone la integración de la comunidad de aprendizaje/práctica. Así tratar de entender cómo es el proceso cognitivo de los docentes, para lo cual, se realizó un diseño con base en los aportes de Wenger (2013), Santos (2012) y Lave (2003), este se explica a continuación.

Tabla 1. Comunidades de aprendizaje/práctica.

Constitución y participación en una comunidad de aprendizaje/práctica.		
Aspecto	Descripción	Fase
1er. líder.	Diseño del entorno. Inicio de actividades. Propuesta de problema común.	Propuesta y Creación.
1ra. Participación.	Adecuación curricular	Resolución inicial del problema.
Propuesta de nuevos líderes.	Nuevos problemas y objetivos.	Institución de la comunidad.
Transformación	Nuevos problemas contextualizados	Desarrollo de la comunidad
Valoración	Comparación para resolver el problema.	Desarrollo de la comunidad
Nuevas propuestas y actividades	Nuevos objetivos y problemáticas.	Valoración del desarrollo de la comunidad
Nuevas comunidades.	Nuevas tareas y organización de otras comunidades	Valoración y diagnóstico

Wenger (2013), Santos (2012), Lave (2003).

El diseño presentado para instituir una comunidad de práctica es relevante porque coloca en un mismo plano una propuesta de trabajo basada en la literatura especializada y en lo que ocurre en el contexto educativo real, de este modo la experiencia surgida del proceso de evaluación por medio de la reflexión fortalece lo obtenido desde el trabajo diario dentro de la escuela.

Cuando se contrasta la vida escolar diaria con los elementos revisados en teorías y autores, estamos frente a una realidad que la escuela presenta desde una versión social-constructivista de la educación, esta visión enriquece la propuesta en sí, porque rescata, la voz de quienes participan dentro del proceso escolar diario, pero a la vez da relevancia al proceso continuo de reconstruir y generar conocimiento a través de la reflexión, dentro de esta propuesta es que se recupera la participación colectiva de los docentes participantes en el proceso escolar cotidiano.

Entender la evaluación a través de la reflexión

El seguimiento propuesto para entender la evaluación y el proceso reflexivo tuvo como base los aportes de Dick & Carey (1990) usando la evaluación formativa, para con ello poder encontrar errores tipográficos, omisiones de contenido, aspectos incorrectos y otras clases de dificultades.

Al realizar esto los integrantes de la comunidad de práctica de formación docente pudieron dar su punto de vista

con relación al objetivo propuesto, lo que motivó una valoración permanente, en esta valoración formativa fue muy importante la participación del participante, puesto que se hace necesario que invierta los roles entre el que diseña y propone las herramientas, su aplicación, así como su valoración, convirtiendo la evaluación en un proceso interactivo, esto se propuso realizar con una fase previa, durante el desarrollo de la misma, lo mismo que en el momento final, según se considere necesario.

Además de forma permanente se pretende que haya interacción entre todos los involucrados en la comunidad de aprendizaje/práctica para la evaluación reflexiva docente, la propuesta del instrumento de manera inicial fue la siguiente, pues se enriqueció con los aportes de los participantes, cuyo resultado es motivo de próximos aportes escritos, pues se tuvo como propósito la valoración de actividades y de la cultura docente permanente y diaria (Díaz Barriga 2005), dicho momento inicial se presenta a continuación.

Tabla 2: Valoración en comunidad.

Aspectos a valorar en comunidad de aprendizaje/práctica.	
Aspectos a considerar	Atención a la vinculación y articulación
	Alternativas de trabajo en la formación docente
	Promoción del trabajo colaborativo

	Uso del contexto de la formación de docentes Experiencia del contexto real de la docencia Retroalimentación constante Propuesta de medios para buscar información Análisis, reflexión y evaluación de la información Búsqueda de otros contextos para aplicar los resultados obtenidos.
--	--

Dick & Carey (1990).

Se debe considerar que estos aspectos resultan de una revisión en conjunto, además de darse en situaciones diarias en la práctica docente cotidiana, permiten que la valoración por el proceso reflexivo en comunidad adquiera relevancia y sea una estrategia viable e importante en el trabajo docente conjunto, donde el trabajo colectivo (Jhonson, 1994) es de vital importancia, puesto que como propuesta se crea y desarrolla por los mismos participantes docentes.

La reflexión en comunidad

Es conveniente aclarar que para el desarrollo del presente documento se hace necesario clarificar la concepción de reflexión, entendida desde la comunidad, representa un ejercicio docente de racionalidad, de acuerdo con Rodríguez

(1996), reproducir lo que ocurre en la vida, para transitar a la práctica reflexiva, se retoma en especial la idea de que se reflexiona en el aula, en casa o en situaciones que requieren de solucionar problemas, Beas (2008), lo refiere como el ejercicio constante de los docentes por explicar más allá de la creencia y sin sentido de situaciones en donde de manera permanente se esté valorando y revalorando la acción escolar cotidiana.

Se plantea a partir de las entidades que conforman y explican la reflexión como parte del proceso de formación docente, una postura que guiara al mismo, la cual se enuncia a continuación: dentro del espacio laboral docente, no se encuentra una situación formal de formación, por tanto cuando un docente en formación realiza práctica profesional dentro de este marco, tiene ante sí una versión que difiere de lo vivido hasta ese momento dentro de la escuela normal con lo que ocurre en el espacio laboral educativo, lo cual invita a que se haga un ejercicio reflexivo para concretar dicha formación inicial docente. Considerando lo que Mercado (2011) al igual que Ducoing (2013) mencionan referente a lo que sucede en las clases dentro de una escuela normal, pues se enfatiza en la teoría educativa, esta no siempre se aterriza en la práctica de forma adecuada.

Esto, provoca tensión en el futuro maestro, entre lo que sabe o debe saber, contra la demanda del espacio laboral (Ortega y Hernández, 2017), se puede considerar una confusión epistémica (Cassidy, 2011), entre el saber, hacer,

así como la reflexión entre estos dos elementos, la cual impide que el maestro desarrolle por completo su potencial.

Por tanto, reflexionar sobre la docencia, implica entender como dentro del sistema educativo nacional, han ocurrido varias reformas educativas, situación que no ha permitido definir con claridad como entender la docencia en el espacio laboral educativo. Ejemplo de ello, es cuando se planteaba una relación entre aula-práctica estrecha y progresiva (SEP, 1997), sin embargo, no lo era, pues se le daba la responsabilidad completa al docente de manera abrupta, resulta claro que la posibilidad de reflexión es casi nula.

Un ejemplo más se menciona, cuando se describen las características que debe tener el docente al momento de desempeñarse en las aulas dentro del espacio laboral educativo (SEP, 2012), como son: proponer la solución innovadora de problemas y creación colaborativa de nuevos saberes, pero a pesar de ello, no se ofrecían metodologías específicas sobre cómo pueden realizarse o cuáles son las estrategias para desarrollarlas, sin aclarar en ninguna parte cómo alcanzar estos objetivos tan altos. En esta parte del documento se consideró necesario ampliar la idea sobre la reflexión en la docencia al clarificar lo que ocurre dentro de las instituciones donde se proyecta y realiza la práctica profesional, eso con el fin de dar voz a los participantes docentes.

Aristas implicadas en el proceso reflexivo

El primer aspecto a comentar es la escuela normal, donde se imparten licenciaturas en educación para los niveles preescolar, primaria o secundaria (SEP, 2018), este es un proceso de formación docente inicial escolarizado, se denomina formación docente inicial pues es la primera parte del desempeño laboral profesional, de la misma manera es escolarizado, pues se realiza dentro de una institución *per se*, definida desde un sistema educativo (Imbernón, 2002).

La estructura general y el plan de estudios de la educación normal son semejantes en todo el sistema educativo nacional y dependen de forma directa de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2020). En cada entidad federativa del país hay una representación oficial de la SEP para ello, las licenciaturas que se ofrecen son de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria en sus diferentes áreas, de manera general guardan el mismo diseño curricular (SEP, 2020), se estudian en cuatro ciclos escolares, dividiéndose en ocho semestres.

Al momento de presentar este escrito se contaba con 2 planes de estudio vigentes, 1999 y 2012, en el primero los seis primeros semestres son escolarizados y los dos últimos se comparten con el espacio laboral educativo, de acuerdo con el nivel de educación básica que se tiene como especialidad. En el segundo plan de estudios son siete semestres escolarizados y durante el último semestre, las docentes en

formación combinan actividades de aprendizaje escolarizadas con actividades de práctica profesional en un espacio laboral educativo. Aquí la interacción entre educación normal y básica, refleja un desfase entre el ideal que se plantea en las reformas educativas y lo que realmente sucede, en su puesta en operación (Sandoval, 2007), situación que refleja lo complejo de la tarea educativa dentro de los salones de clase en los contextos situados particulares.

Evaluación reflexiva del docente

La docencia tiene varias definiciones, pueden ser históricas, curriculares, sociales o desde la producción de nuevos conocimientos e incluso la realizada por el mismo maestro. Una definición histórica incluye el resultado de un legado de las luchas del movimiento armado de 1910 y de la creación de instituciones a lo largo del tiempo (Arnaut, 1996), esta versión histórica presenta la formación docente como eje articulador de la creación y consolidación del estado mexicano actual.

Desde lo curricular, se define como resultado de la acreditación de cursos (Rosas, 2000), esta definición no es tan adecuada si consideramos que estos cursos pueden ser o no comprendidos por parte de los maestros. Cuando se menciona la definición social se alude a la postura ideológica, que durante muchos años ha quedado en el sentir de la población en general, en donde se le atribuye al docente un

papel de educador, sin que los antecedentes escolares o históricos influyan en su percepción.

También es posible definirla, desde la producción de nuevos conocimientos, para este escrito, esto es muy importante, pues lo que ocurre de manera cotidiana dentro de la escuela es un parámetro que define el proceso de evaluación reflexiva.

Es decir, la definición a partir de generar conocimientos, resultó del conjunto de habilidades, procesos cognitivos y experiencias compartidas con los otros que se ponen en práctica de manera cotidiana (Rosas, 2000) en diferentes situaciones escolares que influyen en la vida diaria del docente, pues las experiencias compartidas con los otros se ponen en práctica día a día, estas experiencias que se comparten, permiten que se pueda proponer una revisión del proceso reflexivo para la evaluación.

Reflexionar para evaluar desde la verdadera práctica

La reflexión y evaluación dentro de la docencia es una tarea complicada; sin embargo, se alude a lo dicho por ellos mismos: “se necesita comunicación y diferentes estrategias para mejorarla”. Por tanto, se propone el empleo de una vía alterna de donde se revise como una práctica social verdadera (Wenger, 2013) puede mejorar el proceso de evaluación reflexiva en la docencia. Para ello, se propone el empleo de una pedagogía socio-cultural constructivista; es decir el

diseño de comunidades de aprendizaje/práctica entre los docentes. Esta propuesta en la formación docente significa construir un puente en las condiciones reales de trabajo, para vincular los espacios de recreación, valoración y reflexión permanente en conjunto.

El concepto de comunidad de aprendizaje/práctica, se rescató desde varios autores como: Bozu (2009); Leite (2006); Leave (2003); Wenger (2013), entre otros. Se consideró como una alternativa viable y prometedora dentro de la docencia. En esta propuesta se retoma el contexto real de formación; es decir, las experiencias que se tienen de la educación básica y sus aportes epistemológicos relacionados con lo que es ser docente. Esta propuesta ya se ha utilizado en países como Francia, España Canadá y Australia, como lo comentan Bouchamma (2011) y Cassidy, (2011), quienes describen algunas acciones que han tenido otros países cómo los modelos propuestos para vincular los espacios áulicos de formación y profesionales del desempeño docente a través de comunidades de práctica para llevar a buen puerto la actuación del docente.

Se trata de tener un espacio de análisis y reflexión para redefinir la docencia, pretensión que también pretende revisar lo administrativo y la burocracia del sistema educativo, con la idea de tener un espacio de cuestionamiento y reflexión que vaya al contexto de la actividad docente, en donde sin duda los involucrados tienen mucho que aportar. De hecho, el puente que se busca generar con las

comunidades de aprendizaje, es ya una propuesta metodológica encontrada dentro de la reforma de la educación normal y básica actual. Aun cuando solo esté escrita y no explicada a profundidad. Al proponerla, se considera que la docencia implica “auténtica práctica”, desde el aula y en el servicio. En este sentido se propusieron los aportes de Leave (2003), Wenger (2013) y Bouchamma (2011) para aplicarlos al contexto de los docentes, porque finalmente la docencia se edifica de manera colegiada mediante comunidades de aprendizaje/práctica, para seguir aprendiendo a lo largo de su vida profesional, por medio de reflexión crítica y la producción de conocimientos sobre los procesos educativos (Ortega & Hernández, 2019).

REFERENCIAS

- Arnaut, A. (2000). Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994, Secretaría de Educación Pública, Centro de Investigación y Docencia Económicas. México
- Beas F, Josefina; Gómez N. Viviana y Thomsen Q. Paulina. (2008) “¿Cómo cambian los profesores con la práctica reflexiva?” En Prácticas reflexivas para la formación profesional docente. Ediciones UCSH Santiago de Chile.
- Bouchamma. Y. (2011) Communities of practice with teaching supervisors: A discussion of community members’ experiences Fondements et pratiques en éducation, Faculte’ des sciences de

- l'éducation, Université Laval, 2320, rue des Bibliothèques, Québec, QC G1V 0A6, Canada.
- Bozu, Zoia, (2009) Creando comunidades de práctica y conocimiento en la Universidad: una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana. RU&SC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento.
- Collins, A., & Duguid, P. (1991) Situated cognition and the culture of learning. Educational Researcher.
- Cassidy, Alice. (2011) Communities of Practice: A Checklist for Success in View Education and Professional Development. en Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal. V 4. I 3. March 2011.
- Chaiklin & Lave (2001). Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Amorrortu. Buenos Aires. Argentina.
- Díaz Barriga, Ángel. (2005) El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico. Ediciones Pomares. Barcelona-México.
- Dick, W. & Carey, L. (1990) El diseño sistemático de la instrucción. Harper Collins.
- Ducoin, P. (2013) La escuela normal una mirada desde el otro. IISUE. UNAM.
- Flick. U. (2012). Introducción a la investigación cualitativa. MORATA, España.
- García López, Ramona Imelda. (2006) Comunidades de práctica: una estrategia para la creación de conocimientos. RVE, VOL II, NÚM. 2 PP. 110-121. Revista Vasconcelos de Educación.
- Jhonson. D. (1994). La ejecución de tareas y el trabajo en equipo en El aprendizaje cooperativo en el aula. PAIDOS, Buenos Aires. pp. 59-86.

- Lave (2001). *Estudiar las prácticas*. Amorrortu editores. Argentina.
- Lave (2003). *Situated learning*. Cambridge. U.P. S. E.
- Leite, Laurinda. (2006). Prospective physical sciences teachers willingness to engage in learning communities en *European Journal of Teacher Education*. Vol. 29, No. 1, February 2006, pp. 3–22.
- Mason, Jennifer (2006). Mixing methods in a qualitatively driven way. *Qualitative Research*, 6(1), Mayo 2009. Forum: Qualitative social research.
- Mercado, E. (2007) RMIE. Abril-junio 2007. Vol. 12, núm. 33, pp. 487-512
- Ortega & Hernández (2018). “La construcción del conocimiento mediante el feedback en la formación docente”. *Memorias del 2º Congreso de Investigación Sobre Educación Normal (CONISEN)*. Ags, Méx
- Ortega & Hernández (2019). COMIE, año 4, núm. 4. Publicación Bienal, COMIE, Acapulco, Gro.
- Rodríguez Carvajal. (2007) Evaluación de la práctica docente en escuelas urbanas de educación primaria en Sonora en RMIE, octubre-diciembre 2007, vol. 12, Núm. 35, pp. 1129-1151.
- Rodríguez Gómez, Gregorio (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. Granada-España.
- Rosas, Lesvia. (2000) *La formación del Maestro, un problema planteado*. Sinéctica 17. Julio-diciembre.
- Santiago María E. (2012). Docente intelectual: gestor de la reflexión crítica *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, núm. 137, pp. 164-178 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación México, D.F., México.

- Santos, A. (2012). *Designing and Researching Virtual Learning Communities*. Universidad de las Américas Puebla. México.
- SEP. (2020) *Planes y programas de Estudio de Educación*. México. SEP.
- SEP. (2018) *Materiales Adecuación Curricular, Licenciatura en Educación*. México. SEP.
- Vasilachis de Gialdino Irene. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. Volumen 10, No. 2, Art. 30
- Vontz, Thomas et. al. (2007). Building bridges in social studies education. Professional development school partnerships in *The journal of Educational Research*. Vol. 10. N° 4. March/Apr. ED. 254-262.
- Waldenfel, Bernhard (1997) *De Husserl a Derrida. Introducción a la Fenomenología*, PAIDOS, España.
- Wenger. E. (2013) *a social theory of learning en Communities of Practice*. Cambridge. UK. pp 3-17.

El uso de *software* y plataformas digitales en la
formación docente

EL USO DE *SOFTWARE* Y PLATAFORMAS DIGITALES EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Mario Castillo Sosa

El presente apartado, se centra en el análisis y reflexión del uso de las tecnologías de la información y comunicación, como parte consustancial de las aristas que conforman la reforma curricular vigente de nuestro país y de las demandas de la política nacional e internacional en materia educativa sobre la formación docente.

Para su desarrollo, se recuperan aspectos esenciales de las tecnologías en los planes de estudio, pero con un sentido y significado propio de la formación académica en las Escuelas Normales, atendiendo a las demandas de la actual sociedad de la información y conocimiento.

Partiré de la premisa, que un docente preparado en tecnologías de la información y comunicación para ejercer su profesión en educación básica, debe contar con un interés permanente hacia la adquisición de saberes, además del dominio de contenidos propios del nivel, pero también debe poseer la capacidad de fortalecer mecanismos que posibiliten la comprensión, el análisis, la reflexión de su práctica docente para poder innovarla, aplicando los conocimientos y experiencias que va adquiriendo en la vida escolar a situaciones de su entorno.

Para iniciar el análisis, plantearé algunas interrogantes, como parte del proceso de reflexión, centrado en la formación de docentes a través del uso de las tecnologías de la información y comunicación que se vive en nuestros días. En primer término ¿Qué tipo de enseñanza-aprendizaje se genera con el trabajo en la Web? Ya que los seres humanos aprendemos, modificamos pautas, conductas y significados en función de la educación. Pero ¿existe la educación en línea? o solo es dejar trabajos y tareas curriculares por realizar usando como medio la era digital. “Es exactamente en este sentido como enseñar no se agota con el tratamiento del objeto o del contenido, hecho superficialmente, sino que se extiende a la producción de las condiciones en que es posible aprender críticamente”, (Freire, 2004, pág. 13).

Con este planteamiento, podemos dilucidar que enseñar, no solo implica desarrollar el contenido curricular con el diseño de los planes y programas vigentes para la educación superior del tratamiento del objeto (sea físico, social o abstracto) implica un epíteto crítico, un pensamiento que conlleve a una nueva forma de comunicarse, pero que integre la construcción de conceptos propios de la pedagogía y la educación, de interpretaciones que conviertan al docente en formación en un sujeto autónomo capaz de tomar decisiones en razón de la cultura tecnológica que lo tocó vivir, en esta época de cambios acelerados.

Esta era digital genera una cultura, que conlleve a una nueva forma de comunicarse, de transmitir información, de

crear canales recientes (mejor conocido como plataformas digitales) y códigos comunes, pero ¿Qué teoría educativa nos permite analizar la articulación entre el aspecto humano y el aspecto tecnológico? Estas interrogantes, son el preámbulo para reflexionar, cómo las Escuelas Normales del País enfrentan diferentes retos que están mediados por el contexto cultural y social de cada entidad, sin embargo, el plan de estudios en su diseño curricular atiende contenidos disciplinarios y pedagógicos comunes, en estos retos se puede identificar las exigencias a la política de formación de docentes de acuerdo con los criterios del avance tecnológico y social.

El análisis del contexto cultural, en el ámbito escolar “permite dirigir la mirada al interior de los procesos escolares para describir y comprender los problemas que estos procesos representan” (Elias, 2015, pág. 286). Porque esto es precisamente lo que regula el desarrollo profesional acorde a los estándares nacionales e internacionales de formación a nivel superior, como es el caso del dominio de las tecnologías de la información y comunicación, el dominio de una segunda lengua, dominio de un campo disciplinario y estar enterado de lo más sobresaliente en el mundo a través de las noticias, esto sigue siendo una prioridad por atender, como parte esencial en el proceso de formación docente.

“Si la cultura es el sistema vital de ideas de un tiempo, entonces los procesos culturales que realiza una organización se fundamentan en la evolución que tales ideas de un tiempo

tienen sobre otras ideas en otro tiempo”, (Velázquez, 2008, pág. 171). Esto nos permite comprender que el tiempo y el espacio son fundamentales y en ocasiones determinantes para la construcción de significados, porque es precisamente la evolución de las ideas las que conceden el diálogo entre sujetos, en este caso docentes formadores y en formación.

Pero esa evolución, también está presente en la exigencia de los planes y programas de estudio para educación básica, porque se hace presente el uso de las tecnologías de la información y comunicación como parte fundamental de la formación ciudadana y en especial de la formación docente, donde el propósito es “abordar la resolución de problemas en el contexto educativo; asimismo, se pretende que los futuros docentes apliquen estos conceptos y procedimientos en la realización de proyectos de investigación” (SEP, 2012, pág. 6).

En este sentido, es necesario buscar la vinculación de conocimientos previos en materia educativa, con el manejo de información en plataformas digitales, que sean aplicados a la investigación, con el propósito de transformar sus prácticas profesionales, aunado a la organización académica de la institución en lo general, pero en lo particular enfrentar retos y expectativas para el desarrollo del perfil profesional enmarcado en el trayecto de formación docente, que integra el plan de estudios y la malla curricular.

Los procesos de aprendizaje que se dan en el aula, se tornan como un sistema complejo, donde la comunicación y

la construcción de significados se desempeñan como elementos fundamentales en la formación de los estudiantes. Por que no solo es suficiente el canal de transmisión, lo que se establece entre el diálogo y la interacción reafirman la identidad de las personas y en este caso de los estudiantes de nivel superior.

Hoy en día, un aspecto muy importante a considerar en la interacción es la influencia de los medios de información, sobre todo en el contexto social actual, los estudiantes de nivel superior utilizan con cierta frecuencia expresiones y códigos lingüísticos que son de dominio popular en las redes sociales, pero que poco tienen que ver en su ámbito de formación docente, porque su génesis regularmente es en la mercadotecnia, sin embargo, estos elementos representan categorías de socialización que influyen de cierta manera en el proceso de comunicación.

Ahora bien, cómo lograr que el uso de las tecnologías de la información y comunicación constituyan un espacio propicio para que los docentes y estudiantes participen en eventos académicos donde prevalezca la comunicación, que permita expresar sus ideas, inquietudes y emociones en el desarrollo de las capacidades del pensamiento que constituyen la base del aprendizaje permanente y de la acción creativa y eficaz en diversas situaciones sociales.

Por ello, una de las principales estrategias de aprendizaje es a través de las tecnologías de la información y comunicación con un grupo de estudiantes, considero que es

a través de medios visuales, algunas de las plataformas virtuales lo permiten, ellos tienen mayor interés y curiosidad cuando al mostrar en pantalla una serie de imágenes, esquemas, organizadores de una consiga, les permitan tener una panorámica más clara tanto del trabajo a realizar como del resultado o el propósito de las actividades.

Reformarnos ¿para qué?

Los cambios y las reformas se logran a partir del conocimiento de la realidad, en el ámbito educativo y en particular el de la formación docente no es la excepción, por ello, es fundamental reflexionar ¿para qué nos reformamos?, como docentes, estudiantes, inclusive como seres humanos, pero ¿en qué plano o nivel de racionalidad lo hacemos?

Para ello, es menester analizar la dimensión cotidiana como proceso gradual y no a partir de normas, decretos, políticas de Estado y discurso mercantil de las reformas educativas. “Los cambios tecnológicos de la sociedad de la información y la comunicación revelan la sentida necesidad de la preparación y capacitación de los profesionales del medio audiovisual y educativo” (Iriarte, Ricardo, & Ordóñez, 2017, pág. 15).

Para integrar un argumento en este trabajo, en su basamento teórico se sustentó desde la sociología de la comprensión, porque la formación, sea en tecnología y en el campo de la docencia, es un proceso gradual que implica una

serie de transformaciones, una forma diferente de concebir los saberes de la formación docente, posibilitando su comprensión para acceder a la tecnología de la información y comunicación, y a la investigación.

Además, esa serie de transformaciones se ven plasmadas en los trayectos formativos de la reforma curricular en la formación inicial de docentes, donde se contempla el de lengua adicional, el de tecnologías de la información y comunicación aunado al de preparación para la enseñanza y el aprendizaje donde se contemplan conocimientos disciplinarios relacionados con las matemáticas y ciencias.

En estos trayectos se debe “promover el desarrollo de competencias, a fin de que la tecnología de la información y la comunicación sea un medio más que un fin en sí misma” (Sánchez & Boix, 2009, pág. 180). Se busca que, en estas competencias, el docente en formación otorgue un significado propio de crecimiento profesional y no solo del uso de la tecnología como un simple medio de comunicación o el uso de una herramienta con fines prácticos, por el contrario que tenga una asociación que le implique la construcción y generación de conocimiento en el ámbito pedagógico.

¿Por qué recuperar la teoría social en el ámbito tecnológico? Porque considero, que el proceso de formación docente está en permanente cambio, implica una acción transformadora, cierto sentido de sistematización, que a su vez permita cierto grado de orden, por ser un componente esencial de cualquier sistema. Para argumentar esta postura

teórica, Popkewitz (2000) propone respecto a la regulación social y a la teoría social, primero cuestionar ¿qué constituye la reforma?, y nosotros cuestionaremos ¿qué implicaciones tiene en las tecnologías de la información y comunicación?

Él lo considera como fenómeno ecológico, reforma es una palabra cuyo significado cambia según se sitúe en las transformaciones sufridas por la enseñanza, la formación del profesorado, las ciencias de la educación y la teoría del currículum, en este sentido “no existe ningún significado ni definición esencial, como tampoco la reforma quiere decir progreso, en ningún sentido absoluto, aunque si tenga en cuenta las relaciones sociales y de poder” (Popkewitz, 2000, pág. 14).

En segundo término, cabe reflexionar ¿cuáles son sus significados cambiantes con el tiempo? Al respecto, la significatividad es el rubro bajo el cual Schutz (1995) “incluye los tipos y formas de acción emprendida por el individuo” (pág. 27). La acción es también explicada como la conducta humana proyectada por el actor de manera autoconsciente, esto es “toda acción manifiesta es, al mismo tiempo proyectada y dotada de propósito” (Schutz, 1995, pág. 22).

Considero que el docente en formación para que le otorgue significado al uso de la tecnología de la información y comunicación como un sentido académico y no solo como una herramienta digital que está en la sociedad actual, es fundamental ubicar la comprensión que los estudiantes normalistas tienen con respecto al uso de la tecnología.

Ahora bien, el sujeto que forma a nuevos individuos para la docencia estructura su pensamiento y su proceder a partir de algunos esquemas por el cual fue formado, lo que se trata es de ir develando esa construcción, pero desde un acercamiento conceptual, metodológico y esquema teórico, “todas las construcciones científicas están destinadas a remplazar las construcciones del pensamiento de sentido común” (Schutz, 1995, pág. 37).

Desde esta perspectiva, lo científico es obra de la humanidad y por tanto social, pero implica responder a necesidades concretas que los sujetos han querido investigar y no sólo desde el sentido común que se caracteriza por ser un conocimiento espontáneo en su origen, refleja una realidad de modo disperso y está basado en la convención o consenso, además se da sin haberlo buscado conscientemente, además puede ser producto de la necesidad de dar solución inmediata a un problema. La construcción científica y tecnológica implica un proceso de investigación para comprender, explicar la multiplicidad y variedad de fenómenos de acuerdo a la complejidad y realidad social.

“La realidad social es definida como si fuera exterior al individuo, visualizada en forma similar al orden natural” (Bonilla & Rodríguez, 2005, pág. 98). Considero que las cosas y los objetos sociales no tienen sentido, somos los humanos los que otorgamos o quitamos el sentido, en este caso los docentes valoramos la importancia a los procesos de

formación que están presentes en la construcción de la realidad y que las personas conceden a la formación docente.

Para construir los nuevos significados en la formación docente utilizando las tecnologías de la información, también significa un esfuerzo riguroso para formular categorías, clasificar y ordenar elementos empíricos a partir del sustento teórico, hacer análisis, síntesis, inducción y deducción, para obtener conclusiones y formular pautas para su argumentación práctica. Esto permitirá relacionar los procesos inmediatos con su contexto, confrontar el quehacer práctico con los supuestos teóricos que los inspiran, permitiendo incentivar un diálogo entre saberes, una articulación creadora entre el saber cotidiano y lo teórico para que se alimenten mutuamente.

Estos significados en la formación docente, implican: a) la necesidad de contar con una cultura tecnológica para comprender la formación docente a partir de recuperar la experiencia de la información y comunicación, atendiendo el perfil profesional formativo basado en la tecnología; b) construir referentes interdisciplinarios con la experiencia en tecnología de la información y comunicación aplicado a los cursos del plan de estudios, para definir categorías de trabajo en la WEB; c) problematizar la formación docente desde las categorías de: formación integral del estudiante y el uso de las TIC para generar un esquema interpretativo; d) sistematizar la información para reflexionar sobre los

elementos culturales y académicos de la formación docente en el uso de la tecnología.

Por ello, la necesidad de sistematizar y reflexionar el uso de las TIC para el desarrollo profesional, porque desde la cotidianidad se observa que los estudiantes normalistas visualizaban en un inicio a las TIC únicamente como una herramienta digital de comunicación, y no, para el desarrollo de competencias y el aprendizaje permanente. También en el desarrollo profesional, los docentes formadores no hicieron uso de plataformas virtuales, ni revistas científicas o académicas, tampoco de periódicos, reportajes y muy poco uso de artículos de investigación, a este momento ya lo ven como una necesidad de comunicación permanente.

Algunos datos interesantes para el análisis y la reflexión, es que las docentes en formación manejan una computadora personal, ya sea de escritorio o portátil (laptop), y que utilizan para sus trabajos escolares, donde las aplicaciones más utilizadas están el procesador de texto, hoja de cálculo y el uso de diapositivas para presentaciones a través del sistema de Microsoft, pero el uso de plataformas y de trabajo en grupo, aún está en proceso de construcción, la razón es la necesidad de trabajo en línea, hoy en estos días.

Sin embargo, ¿esto se utilizó solo como una herramienta, para facilitar el tratamiento de la información? ¿dónde queda la formación en competencias ligadas al perfil de egreso en el uso de las tecnologías? Por ello, como docentes formadores es fundamental integrar aspectos académicos que definieran

la forma en que las estudiantes perciben el tratamiento de los cursos de la malla curricular a través de sitios por internet, procurando no dejar a un lado la innovación, la creatividad, el uso de *software* para la investigación y el análisis crítico de los datos encontrados.

¿En qué consisten estos aspectos académicos? En cómo le dan significado al uso de la tecnología para procesar información, en cómo lo relacionamos con el imaginario que posee el estudiante de su formación integral en relación con el uso de las herramientas digitales con fines de investigación, y con sus prácticas profesionales y desarrollo de habilidades, destinando espacios para el desarrollo profesional, así como definir formas de vivir, experimentar y comprender la formación docente desde la era digital y las posibilidades de innovación.

Aprender haciendo, capacidades y habilidades en el uso de las TIC

La formación docente desde la malla curricular vigente, implica el desarrollo y fortalecimiento de habilidades de comunicación en entornos virtuales, que permitan generar cierta transmisión de mensajes, inclusive influenciar sobre un grupo determinado de personas, ya sea para incentivarlas al trabajo en esta modalidad o limitar su potencial, pero este trabajo requiere de ciertas capacidades y habilidades, como son: gestionar el trabajo en grupo; tener visión e iniciativa

para convocar a los participantes; promover organizar y evaluar con indicadores debidamente establecidos las actividades de un equipo de trabajo en la modalidad virtual, de manera tal que se logren los objetivos de forma eficaz y eficiente dentro del proceso de formación docente.

En la actualidad, el uso de la tecnología de la información y comunicación es fundamental, inclusive es vital para la supervivencia de una organización académica, por ello, los esfuerzos sobre el uso de plataformas virtuales para el desarrollo de contenidos se deben focalizar en las capacidades de infraestructura de los estudiantes, para encontrar los rasgos académicos de formación para la docencia y no solo se convierta este medio como mera transmisión de información. Por tanto, el trabajo con las TIC es inherente al desarrollo de componentes cognitivos como: la inteligencia, el pensamiento, la percepción entre otros aspectos, pero también la sociabilidad y las condiciones adaptación de trabajo en esta modalidad.

Con el transcurrir del tiempo se han desarrollado diferentes tipos de aplicaciones, hoy las hemos definido de muchas maneras: plataformas, sitios web, Apps, redes sociales, herramientas de comunicación, *software* interactivo, entre otras denominaciones, inclusive hay versiones dependiendo el tiempo y momento de su instalación y el medio por el cual se utilice, ya sea móvil, Tablet o computadora personal, pero en todos existe una

infraestructura de comunicación mejor conocida como internet que hace posible la comunicación.

Pero, se puede observar que su conceptualización y significado que se le otorga ha cambiado, se habla de una educación en línea, sin embargo la concepción de educación aumenta y la capacidad y necesidad de las personas para “saber hacer” y para “aprender a aprender” se modifica, y el “saber convivir” y “saber ser”, cómo se desarrolla, o cómo se favorece, si la creciente demanda radica en la evidencia observable, sin importar los procesos de trabajo invertidos, ni la infraestructura con la que cuenta el estudiante.

Las investigaciones actuales sobre la formación docente, manifiestan que un aspecto importante en el desarrollo de un estudiante normalista, no es únicamente los conocimientos pedagógicos que puede aprender, sino la capacidad que se tenga para desarrollar un conjunto de habilidades diversas, como el pensamiento crítico y creativo, la reflexión e investigación de su propia práctica, la persistencia en la resolución de problemas, el autocontrol, la determinación y la confianza en sí mismo para la toma de decisiones.

La razón de este análisis es porque hoy en día nos hemos centrado en el uso de las tecnologías de la información y comunicación como una alternativa apremiante en la solución de los procesos educativos, porque la experiencia de los participantes devela que el trabajo en plataformas virtuales es un punto débil en el desarrollo de la formación docente, inclusive también para los docentes formadores, y

esto a su vez dificulta sus relaciones sociales en su proceso de aprendizaje.

Las ideas anteriores manifiestan que gran parte de la responsabilidad del aprendizaje y el desarrollo de los contenidos de la malla curricular para los estudiantes está en la habilidad de cada docente formador en el uso de las tecnologías, cada uno de ellos tiene un papel crucial como fuente de conocimiento y que también es un factor decisivo en el éxito de los estudiantes normalistas, porque ellos pasan gran parte de su tiempo en un dispositivo tecnológico y la mayoría de las veces logran mejor dominio en el uso de la tecnología que el docente formador.

Para que los docentes formadores diseñen, desarrollen y también provoquen la enseñanza con sus estudiantes, deben considerar las habilidades emocionales, es necesario que ellos las vivan y se emocionen con las consignas, pero cómo saberlo, él también necesita procesos de reflexión de su práctica, las escuelas normales como instituciones de educación superior, están preocupadas por mantener el ritmo acelerado de consignas sobre la formación que reciben sus estudiantes, continúan poniendo todo su énfasis en los contenidos y capacidades intelectuales, sin embargo, no todo se logra de forma natural.

Considero que cuando se carece de habilidades emocionales por el desarrollo de la formación docente, ya sea de forma presencial o en el trabajo en línea, la capacitación y el acceso

a recursos tecnológicos no determinan en parte la manera de pensar, de crear y de hacer docencia.

La importancia del trabajo con el uso de las tecnologías de la información y comunicación, también es generar con los estudiantes, ciertos sentimientos que les permita manifestar su pensamiento, logrando autonomía para el manejo de situaciones propias de la docencia y así favorecer la toma de decisiones, la búsqueda de soluciones, el liderazgo y la apertura a nuevas posibilidades de aprendizaje, generando en ellos la capacidad de identificarse emocionalmente, al manejar situaciones de conflicto, en el respeto hacia la diversidad, la colaboración, el fortalecimiento de relaciones interpersonales mediante la comunicación, la responsabilidad, la interdependencia y la resolución de conflictos.

El papel de las escuelas normales en la formación docente, ante el uso de las tecnologías

Es fundamental que, a partir de los planes y programas vigentes para educación básica, los estudiantes normalistas conformen su perfil profesional a partir de esquemas que funcionen para filtrar, codificar, categorizar, discriminar, abstraer y evaluar la información que reciben desde el ámbito de la tecnología de la información y comunicación, involucrándose con experiencias académicas. Por tanto, es necesario el constante y permanente enfrentamiento del

estudiante con situaciones que le enseñen a construir su pensamiento, con lecturas, vivencias y experiencias que desarrollen y develen lógicas a través del trato directo con ellas, posibilitando los descubrimientos y estimulando su inteligencia para facilitar el desarrollo de su propia formación.

Respecto a la función de las Escuelas Normales del país y en particular las de cada entidad, es fundamental que la formación de docentes para la educación básica se visualice de manera integral, sin embargo como instituciones de educación superior, considero que uno de los atributos necesarios para la comprensión de las necesidades de la educación actual, es impulsar y fortalecer los programas de investigación, en la búsqueda y generación de conocimiento en el ámbito de la docencia, con énfasis en los requerimientos de las necesidades de cobertura que demandan nuestros estudiantes en la actualidad, pero sobre todo en el desarrollo de investigación que genere impacto en la transformación de nuestra sociedad.

Otro aspecto que el plan de estudios contempla en la formación de docentes, es la investigación, que es de vital importancia para que los docentes formadores se actualicen y reconozcan los cambios que nuestra sociedad contempla constantemente. La investigación es fundamental, porque ayuda al ser humano en la obtención de nuevos conocimientos y su comprensión para la solución a problemas o interrogantes. Hoy en día, el ámbito educativo enfrenta

cuestionamientos que se pretenden responder con la implementación de nuevas políticas, planes y programas de estudio, sin embargo, cómo atender los procesos prioritarios en materia de profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas que tienen que garantizar que quienes enseñan a la ciudadanía estén debidamente formados, mejorando la calidad del personal docente de las escuelas normales y el desempeño de los alumnos, es decir formar docentes que respondan a las necesidades del modelo pedagógico actual.

Lo que construyen las personas a partir de un encuentro de aprendizaje depende de sus motivos e intenciones, de lo que ya sepan y de cómo utilicen sus conocimientos previos. En consecuencia, la formación es personal, debe serlo cuando pensamos en ello, la adquisición de información en sí no conlleva a un cambio, pero la forma de estructurar esa información y de pensar en ella, sí. “La educación tiene que ver con el cambio conceptual y no solo con la adquisición de información” (Biggs, 1999, pág. 31).

Desde esta perspectiva, la construcción del conocimiento en el ámbito profesional para la docencia y en especial para la educación básica alude no solo a los resultados de la experiencia que se obtiene en las aulas y en estos tiempos por los medios digitales, sino en producir un conocimiento con un significado útil para la comunidad educativa.

Por tanto, es primordial que, en el uso de las tecnologías de la información y comunicación, estén presentes estrategias

de mejora en la política y diseño de programas institucionales y de formación académica.

Por tanto, mencionaré que el conocimiento generado por un docente en formación en las escuelas normales a través de las tecnologías de la información y comunicación con un plan de estudios reformado, sólo podrá ser una realidad, única y exclusivamente al tener apreciaciones objetivas y operativas de su propia práctica docente.

Por lo que un profesional de la docencia con estas características sólo es posible si se aplican las estrategias que, en materia de investigación, de formación y actualización sugiere la nueva política nacional, donde la ruptura con los estereotipos y la permanente retroalimentación de los conocimientos son el propósito por alcanzar.

REFERENCIAS

- Biggs, J. (1999). *Calidad del aprendizaje Universitario*. Madrid: Narcea.
- Bonilla, C. E., & Rodríguez, S. P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos, la investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Vitral.
- Elias, M. E. (2015). La cultura escolar: aproximación a un proceso complejo. *Educare*, 19(2), 285-301.
- Favela, M. (2005). Notas sobre el examen de la acción social en el pensamiento de Pierre Bourdieu. En *Pierre Bourdieu campos de conocimiento: Teoría social, educación y cultura* (págs. 39-49). México: UNACH.

- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo: Siglo XXI.
- Iriarte, D. F., Ricardo, B. C., & Ordóñez, V. M. (2017). Tecnologías de Información y Comunicación en Educación Superior. En *Las TIC en la Educación Superior* (págs. 15-43). Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
- Medina, R. A., & Mata, F. S. (2009). *Didáctica General*. Madrid: Pearson.
- Pérez Gómez, A. (2009). *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*. Buenos Aires: Clacso.
- Popkewitz. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Samaja, J. (2004). *Epistemología y metodología, elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Sánchez, A. A., & Boix, P. J. (2009). La sociedad del conocimiento y las TICS: una inmejorable oportunidad para el cambio docente. *Pixel - Bit Revista de Medios y Educación*, 1(34), 179-204.
- Schutz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- SEP. (2012). *Plan de estudios de educación básica*. Recuperado el 06 de 2020
- Velázquez, M. G. (2008). *Sociología de la organización*. México: Limusa.

Aristas en la formación docente, de Cecilia Ortega Díaz y Catalina Mendoza Rivas (coordinadoras), se terminó de imprimir en diciembre de 2020, en los talleres gráficos de Editorial Cigome, S. A. de C. V., ubicados en vialidad Alfredo del Mazo núm. 1524, C. P. 50010, colonia La Magdalena, Toluca, Estado de México. Cuidado de la edición: Cecilia Ortega Díaz y Catalina Mendoza Rivas. El tiraje consta de 750 ejemplares.

