

Formación en la contemporaneidad: profesores e innovación pedagógica

Ana Rosa Castellanos Castellanos
Coordinadora



UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA
Red Universitaria de Jalisco

UDGVIRTUAL®



**FORMACIÓN EN LA CONTEMPORANEIDAD:
PROFESORES E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA**



UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA

Red Universitaria de Jalisco

Ricardo Villanueva Lomelí
Rector General

Héctor Raúl Solís Gadea
Vicerrector Ejecutivo

Guillermo Arturo Gómez Mata
Secretario General

 UDGVIRTUAL®

María Esther Avelar Álvarez
Rectora

Jorge Alberto Balpuesta Pérez
Director Académico

María del Consuelo Delgado González
Directora Administrativa

Gladstone Oliva Íñiguez
Director de Tecnologías

Laura Topete González
Jefa de la Unidad de Promoción

Angelina Vallín Gallegos
Coordinadora de Recursos Informativos

Alicia Zúñiga Llamas
Responsable del Programa Editorial

Ana Rosa Castellanos Castellanos
(Coordinadora)

**FORMACIÓN EN LA CONTEMPORANEIDAD:
PROFESORES E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA**

México
2019



UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA

Red Universitaria de Jalisco

 UDBGVIRTUAL®

Este libro fue dictaminado por pares académicos con el método del doble ciego

Primera edición, 2019



UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA

Red Universitaria de Jalisco

D.R. © 2019, Universidad de Guadalajara
Sistema de Universidad Virtual
Avenida de la Paz 2453, Col. Arcos Vallarta
CP 44140, Guadalajara, Jalisco
Tel. 3134-2208 / 3134-2222 / 3134-2200 / ext. 18775
www.udgvirtual.udg.mx

 UDGVIRTUAL®

es marca registrada del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta publicación, su tratamiento informático, la transmisión de cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros medios, sin el permiso expreso del titular del *copyright*.

ISBN 978-607-547-641-4

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

ÍNDICE

Presentación	9
Capítulo 1. Docentes de educación básica y su autoformación en grupos virtuales	
Gustavo Ornelas Rodríguez	17
Capítulo 2. La formación docente en el Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara: tres años de innovar para transformar	35
Víctor Manuel Rosario Muñoz	
Capítulo 3. Competencias, formación profesional y docencia digital	57
Ana Rosa Castellanos Castellanos	
Capítulo 4. La sabiduría pedagógica más allá de las competencias	73
Manuel Moreno Castañeda	
Sobre los autores	89

PRESENTACIÓN

La necesaria y protagónica transversalidad de la formación integral de los docentes implica el reto de su preparación constante. Esta obra hace una aportación al tema mediante un conjunto de reflexiones teóricas y prácticas para el debate y la comunicación entre los académicos e investigadores de diferentes instituciones formadoras de maestros.

Las ideas expresadas en las posiciones teóricas de los autores revelan perspectivas contemporáneas, desde la pedagogía, la didáctica y la investigación, en diferentes contextos y niveles educativos. Se advierte una clara muestra del intento por desarrollar, desde sus páginas, una retroalimentación que induzca las discusiones, los argumentos y las experiencias para profundizar en el tema de la formación contemporánea de los docentes y su complementación con la innovación pedagógica.

Asimismo, hay una conexión creciente entre los textos que componen el libro y que son el resultado del empeño científico y académico de los autores, cuya experiencia valida los criterios expuestos que conducen a la reflexión.

Es una oportunidad conjuntar el esfuerzo de estos investigadores para plantear, ante la comunidad científica nacional e internacional, aspectos de gran interés para el debate y el desarrollo de objetivos comunes en la labor formativa de los docentes contemporáneos y la innovación pedagógica.

El propósito de esta obra es estimular en docentes, estudiantes e investigadores la imprescindible discusión y el debate coherente para incentivar la investigación como alternativa ante los retos educativos del siglo XXI en torno a las tendencias, corrientes, filosofías, paradigmas y conceptos sobre la pedagogía, la didáctica, así como la innovación pedagógica.

La contribución de Gustavo Ornelas Rodríguez sobre los docentes de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y su autoformación en grupos virtuales analiza el trabajo pedagógico de estos docentes en México y cómo han enfrentado los retos que implican las reformas curriculares, normativas y laborales. Esto ha propiciado que los docentes se interesen en conocer propuestas, analizar convocatorias, buscar espacios formativos para atender el perfil y los parámetros formulados para los docentes, incluyendo los que están alojados en las plataformas de las redes sociales u otros espacios mediados por tecnología.

Ornelas aborda la formación docente en el plano internacional con la intención de conocer las tendencias y contribuir al rediseño de los modelos actuales desde la realidad formativa de los docentes mexicanos. Sintetiza la transformación demográfica y los programas que no reflejan la realidad de la población de profesionales de educación básica, pues no parten de un diagnóstico integral y holístico de las necesidades de formación profesional. Ante esta situación, se deben considerar las exigencias internacionales.

En este mismo capítulo, Ornelas explica la poca recurrencia a las redes de profesionales como opción permanente de formación, pues se priorizan las opciones formativas presenciales. Asimismo, manifiesta su preocupación acerca de la interacción entre los docentes de educación básica, además de los procesos y grupos virtuales relacionados con su autoformación profesional. El autor reconoce estos escenarios interactivos como áreas y espacios de oportunidad para crear

y aplicar estrategias de formación, diseñar propuestas académicas e identificar las principales necesidades formativas.

Una aportación más de este capítulo es la explicación sobre la autoformación, que permite desarrollar procedimientos y métodos para favorecer un aprendizaje autónomo y compartirlo con otros docentes a través de las redes sociales. Este recurso facilita en los profesores la posibilidad de intercambiar conocimientos y experiencias.

Desde un enfoque cualitativo, se muestran científicamente los métodos y materiales que dan los resultados de la investigación y sus alternativas. Hay un acercamiento exploratorio y descriptivo con base en la etnografía virtual cuyo objeto de investigación son los flujos y las conexiones (Hine, 2004); además se busca la utilización precisa de métodos de interés, como la observación participante, las videoentrevistas, el análisis documental y los fotodiaris.

El autor considera que las interacciones que se generan al interior de los grupos representan oportunidades para la formación docente desde la perspectiva informal, con un enfoque de autoformación en su componente social. Además, recoge aspectos esenciales sobre el debate teórico y práctico de diferentes escuelas de pensamiento.

El segundo capítulo es un recorrido epistemológico sobre la formación docente en el Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara; analiza el debate acerca de la necesidad de innovar para lograr la transformación, que es uno de los retos inmediatos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Su autor, Víctor Manuel Rosario, considera que la transformación de las prácticas escolares y directivas es uno de los factores fundamentales para la innovación en las escuelas de educación media superior en México.

Rosario centra su atención en la RIEMS y explica la vinculación de los padres de familia con los actores que participan en las tareas de la institución, y entre la comunidad, la escuela y la familia. Un elemento medular en el que hace hincapié es la formación del profesorado como una práctica social e histórica, con la intención de problematizar el campo de la realidad educativa con sus implicaciones disciplinares, sociales, económicas, políticas y pedagógicas, las cuales, en palabras del autor, no pueden reducirse a acciones eminentemente técnicas o instrumentales.

En este análisis se hace necesario interpretar la formación integral del docente como un proceso continuo de formación y actualización en el contexto de su práctica pedagógica, al tener en cuenta el desarrollo de las investigaciones teóricas y prácticas de las ciencias de la educación, que le permitirán actuar en los diferentes contextos y entornos educativos.

Por otra parte, se presentan los fundamentos de la propuesta de reconceptualización en la formación de los docentes, al tener en cuenta un necesario esfuerzo estratégico en esta labor para responder a los retos contemporáneos de la didáctica y la pedagogía desde las perspectivas teóricas y metodológicas.

Una de las ideas fundamentales es la formación docente como política de gestión y corresponsabilidad, que considera la intención de preparar al docente en su proceso formativo con el fin de resaltar la esencia de su actividad, lo que permitirá el desarrollo de las nuevas prácticas docentes en los actuales modelos educativos por competencias. Las rutas formativas desempeñan un papel importante dentro de los fundamentos explicados por el autor para promover la profesionalización de la práctica docente.

En la última sección de este capítulo, Rosario hace hincapié en los retos que tiene en su horizonte la educación media superior en la formación de docentes en México, así como la trascendencia de su rol en la mejora continua de la formación educativa en el país.

El tercer capítulo, Competencias, formación profesional y docencia digital, está a cargo de Ana Rosa Castellanos Castellanos. La autora establece una clara relación entre la educación y el conocimiento; explica que ambos constituyen la esencia de la economía y su desarrollo, lo que impacta en la transformación de los procesos productivos, sociales y culturales, los cuales utilizan las habilidades y destrezas de los profesionales para la contextualización del conocimiento científico, además de emplear las nuevas tecnologías con eficiencia.

La autora, en su análisis teórico-tendencial del tema, revela el verdadero reto de las instituciones de educación superior, que demanda pasos acelerados y seguros para impulsar la innovación y transformación de los procesos educativos, así como el desarrollo de la creatividad, además de la interacción de la academia y la

investigación científica con el contexto social para desarrollar propuestas y alternativas que contribuyan a la perspectiva formativa de los profesionales; de esta forma, se logra que los egresados se inserten en los diferentes contextos sociales y en el mundo profesional y laboral.

Castellanos examina el proceso en la Universidad de Guadalajara y ofrece detalles de este en sus diferentes etapas hasta llegar a la transformación curricular orientada al modelo de competencias profesionales. Explica lo que significó que las modificaciones se establecieran en el plan curricular con diseños y descriptores de competencias definidos, pero deja claro que en las aulas subsistió la enseñanza de los contenidos informativos disciplinares en los que no se hacía referencia a la realidad del trabajo profesional del docente, así como exámenes de memorización de información; todo esto condujo al fracaso del modelo de competencias profesionales.

La autora analiza la relación entre la formación profesional y la estructura curricular de los planes de estudio, que se organizan y argumentan como proceso de culminación y dejan en el camino el emprendimiento, el aprendizaje desarrollador y las nuevas formas de aprender; además, revisa la contribución estratégica al desarrollo del pensamiento crítico, donde valora la promoción de la creatividad y las actitudes responsables desde lo humano, lo personal y lo profesional.

En las conclusiones del capítulo se hace referencia a las ventajas del desarrollo de la cultura digital como beneficio para los docentes, en cuanto a que es posible interactuar, investigar, debatir sobre objetivos, temas comunes en la preparación y capacitación, y temas científicos y metodológicos que permiten la actualización constante y necesaria de los docentes. Además, el tema de la docencia digital se analiza sin enfocarse solo en los aspectos tecnológicos, sino en las necesidades afectivas, al considerar lo humano en el proceso instructivo y educativo.

El cuarto capítulo, La sabiduría pedagógica más allá de las competencias, de Manuel Moreno Castañeda, detalla la situación actual de los sistemas educativos internacionales desde la diversidad y las desigualdades como esencia de estos. El autor tiene presente la idea del estudio, el análisis y las propuestas para interactuar y crear alternativas en los diferentes niveles educativos.

En el análisis de la educación institucionalizada, Moreno explica que de forma general, en los distintos niveles de educación, aún no se diseñan ni ejecutan las alternativas didácticas y metodológicas para dar tratamiento y respuesta a las problemáticas educativas y sociales. Una recomendación esencial de este capítulo es el considerar los estudios diagnósticos para reajustar las políticas educativas y la gestión académica con el fin de lograr la transformación de la práctica docente actual; además de trabajar desde los paradigmas educativos para asesorar de manera certera las actuaciones para la contribución formativa dentro y fuera de la escuela.

El autor deja en claro la fundamentación teórica de estos procesos desde la orientación social y los elementos filosóficos que son el sostén de cada programa académico, con una mirada integradora, holística, científica y transdisciplinar. Todo ello propicia la renovación constante de la práctica pedagógica.

Desde esta perspectiva, se formulan interrogantes que sugieren la necesidad de contar con estudios epistemológicos que abonen a la preparación docente y que permitan trabajar a partir de la diversidad social y las diferencias individuales para que, al considerar esta posición, se actúe en aras de una escuela para la vida. Moreno asume referentes conceptuales, como ciencia y conciencia; además, hace una comparación analítica de ambos conceptos.

El enfoque holístico es otra de las dimensiones tomadas en cuenta en el capítulo para demostrar, en su análisis, que los actuales sistemas educativos se caracterizan por una desmesurada fragmentación en los contenidos de aprendizaje, los cuales están separados en momentos diversos y provocan una formación académica desarticulada que genera una visión fragmentada del mundo.

Educación y complejidad son dos categorías asumidas para explicar otro elemento que es parte de las características de los sistemas educativos: hacer propuestas simples sobre temas tan complejos como los procesos educativos. El desarrollo regenerativo promueve la necesidad de rehacer, reorganizar y fortalecer los puntos neurálgicos desde los contextos sociales para comprender la totalidad holística del mundo en que vivimos.

En otra sección del texto, el autor explica cómo buscar y plantear nuevos paradigmas que no sean la imitación de otros, sino que se contextualicen según las

necesidades sociales de los diversos escenarios. Al hablar de la complejidad de las situaciones educativas, hay una crítica analítica necesaria para fomentar la reflexión y el debate sobre cómo los planes de estudio actuales no propician la relación entre lo estético y lo científico, lo que se manifiesta en la pérdida de la posibilidad, por parte del estudiante, de indagar y descubrir hallazgos que le permitan disfrutar el conocimiento del mundo en el que vive.

En las conclusiones, Moreno destaca la urgencia de cambiar los paradigmas y realizar estudios que precisen el trabajo en el sistema educativo institucionalizado, con el fin de que esto contribuya al desarrollo pleno de los procesos sociales. Asimismo, aborda la formación en la contemporaneidad de profesores y la innovación pedagógica con una visión profesional e investigativa. Sus ideas promueven el debate de criterios teóricos y prácticos en la reflexión sobre las tendencias para la formación de docentes y la innovación pedagógica.

En la medida que seamos capaces de sistematizar y potenciar la diversidad de teorías contemporáneas sobre el tema, así como el recorrido obligatorio y lógico de las teorías clásicas que sirvan de fundamento epistemológico, emergerán alternativas más inteligentes y contextualizadas en los procesos formativos e innovadores de los docentes mexicanos.

La obra aquí presentada es el resultado de investigaciones que muestran, en y desde México, las experiencias y el pensamiento de los proyectos que se construyen con la sabiduría de las prácticas pedagógicas.

Dr. Alejandro Cruzata Martínez

Universidad San Ignacio de Loyola

Lima, Perú

Noviembre de 2019

CAPÍTULO 1

DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y SU AUTOFORMACIÓN EN GRUPOS VIRTUALES

Gustavo Ornelas Rodríguez

Introducción

Los docentes de educación básica en México reportan mayores niveles de participación en programas de formación continua con relación al promedio internacional. A pesar de su elevada participación en cursos y talleres, se ha identificado insatisfacción en estas experiencias.

Los docentes de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) en México se han enfrentado a diversas reformas, incluyendo las curriculares, normativas y laborales. La más reciente en el plano curricular inició en 2004, con la inclusión de un modelo orientado al desarrollo de competencias en preescolar que posteriormente, en 2009, llegó a secundaria y, en 2011, finalizó en primaria (SEP, 2011). Este cambio en el modelo educativo implicó una serie de esfuerzos por parte de las autoridades educativas en turno para formar a los docentes. En el camino se observaron diversas situaciones con áreas de oportunidad, las principales fueron la falta de claridad en las implicaciones para el trabajo en el aula, la cobertura de

los procesos formativos que no permearon en todos los docentes y la premura en la elaboración de las propuestas formativas con la participación de diversas figuras educativas.

Otra de las reformas recientes surge del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 del Gobierno federal, donde se anuncia una nueva Ley de Servicio Profesional Docente (DOF, 2013), con la cual se pretende regular el ingreso, promoción y permanencia de los docentes de educación básica y media superior. Lo anterior ha generado diversas acciones por parte de las distintas figuras educativas para la implementación de esa ley, y se señalan como áreas de oportunidad el seguimiento adecuado a lo planteado en ella, la dificultad en la operación de los programas que se derivan de esa ley, la premura en la implementación de acciones, la confusión en algunos de los procesos y la preocupación relacionada con la situación laboral. Lo anterior ha llevado a los docentes a movilizarse por su cuenta para conocer las propuestas, analizar convocatorias, participar en ellas, buscar espacios formativos para atender el perfil, los parámetros e indicadores propuestos para los docentes (SEP, 2014), incluyendo los que se alojan en plataformas de redes sociales u otros espacios mediados por la tecnología.

En Facebook se han creado varios grupos virtuales, los cuales presentan diversidad en cuanto al número de miembros, las temáticas de interés, la participación activa de administradores, la regulación de las interacciones, la actividad y el seguimiento de discusiones, entre otros aspectos. Se tiene el supuesto de que los docentes, al acudir a propuestas formativas presenciales organizadas por las instancias oficiales estatales, atienden las necesidades profesionales que enfrentan en el aula; sin embargo, a partir del contacto con ellos, se escuchan declaraciones en las que los docentes no encuentran la satisfacción total en cuanto a la atención de estas necesidades en esos espacios.

Ante esta situación, se puede reconocer un proceso formativo complejo que tiene diversas implicaciones al momento de enfrentarse a la realidad del aula, entendida esta como las condiciones reales que viven los docentes de educación básica para desempeñarse con los estudiantes con quienes conviven a diario. Lo anterior ha generado el interés de rastrear en detalle lo que ocurre con el proceso

de autoformación de los docentes a partir de su interacción en los grupos virtuales a los que pertenecen y de su gestión en esos entornos para atender diversas inquietudes formativas.

En la actualidad, el docente ha sido sujeto de decisiones gubernamentales que han permeado en su labor cotidiana, desde la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), como instancia responsable de los procesos de evaluación en educación básica, hasta la evaluación del desempeño docente; además, se han planteado acciones que se están implementando para realizar esta evaluación.

Los docentes han manifestado inquietudes al respecto, pero algunos ya son sujetos de las evaluaciones, por lo que han iniciado un proceso de formación autónoma con base en los lineamientos establecidos. Algunos docentes han acudido a instituciones para formarse en temas que consideran vulnerables en su práctica profesional, mientras que otros recurren a la navegación en diversos sitios de internet para descargar material de interés que los forme y acompañe en su desempeño en las aulas. También hay quienes decidieron reunirse al interior de las instituciones con los pares para plantear estrategias formativas, y algunos más se ponen en comunicación con docentes de otros estados en diversos entornos virtuales y comparten materiales de interés.

Ante la diversidad de acciones sobre su formación profesional, resulta de interés rastrear algunas de las actividades que se llevan a cabo dentro de los grupos de docentes creados en Facebook como un espacio informal; esto significa una oportunidad para dar seguimiento a los problemas que enfrentan y el apoyo que los miembros de esos grupos brindan para la atención de estas problemáticas.

Alojados en las plataformas de las redes sociales existen grupos virtuales formados por los docentes, creados informalmente o fuera de las instancias formadoras oficiales. Se busca conocer las posibilidades de esos entornos como espacios formativos desde lo informal y autogestivo; interesa el aprendizaje que se logra y que está relacionado con su práctica de acuerdo con las necesidades reales de formación docente percibidas.

Un primer acercamiento a la formación docente en el plano internacional lo representa un estudio sobre la enseñanza y el aprendizaje de 2008, Teaching and Learning International Survey (TALIS, por sus siglas en inglés) (SEP, 2009), en el que participaron 23 países miembros y no miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Su objetivo era proporcionar información sobre la percepción que se tiene del ambiente escolar, lo que motiva a los docentes, y la forma en que las políticas educativas se incorporan en las prácticas cotidianas de la escuela y del salón de clases.

Los resultados relevantes que reportó el estudio en cuanto al desarrollo profesional señalan que el 92% de los maestros mexicanos han participado en estas actividades (frente al 89% promedio TALIS). En nuestro país, los docentes destinan 34 días a las actividades de desarrollo profesional frente a 15 días promedio de los países TALIS. A pesar de ello, México tiene el nivel más alto de demanda insatisfecha de actividades de desarrollo profesional (85% frente a 55% promedio TALIS).

En cuanto al impacto que se observó en la práctica docente cotidiana de las opciones para su desarrollo profesional, se concluye que entre el 80% y 90% de los docentes nacionales e internacionales percibe que todas las actividades de desarrollo profesional tienen un efecto significativo en sus actividades escolares, las actividades de mayor impacto son las relacionadas con la investigación individual y colectiva, además de los programas de capacitación; mientras que las de menor repercusión son las visitas de observación a escuelas, así como las tutorías y observación de pares.

En su versión más reciente, el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (2013) reporta que, a pesar de las dificultades para atender la formación continua, nueve de cada diez docentes de primaria y secundaria dicen haber participado en alguna actividad de desarrollo profesional en los doce meses anteriores a la realización del estudio. En el informe 2011-2012 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se señala que en esos años se profesionalizó a 1 197 459 docentes, directivos y asesores técnico pedagógicos de educación básica; se debe tomar en cuenta que el número de docentes frente a grupo era de 1 186 764 en ese ciclo escolar (Backhoff y Pérez, 2015).

Las recomendaciones que emite el INEE a partir del informe 2015 sobre la formación continua están centradas en la necesidad de desarrollar opciones que acerquen la formación a las escuelas para atender, mediante estrategias de tutoría, modelación o trabajo colegiado, necesidades pedagógicas concretas de los profesores en el aula. En el diseño e implementación de estas nuevas modalidades de formación *in situ* habrán de participar, de manera coordinada, instituciones especializadas en campos disciplinares y las áreas de formación docente. También debe considerarse que la construcción de estas opciones ha de planearse de modo que permita que sus avances generen información para mejorar los procesos e incrementar, gradualmente, la población atendida (Santos y Delgado, 2015).

Al revisar el estado del arte se reconoce que la investigación sobre la formación docente se ha centrado en los aspectos relacionados con el aula, y se reflexiona poco sobre lo informal o lo que ocurre fuera del aula en cuanto a estos profesionales de la educación (Ducoing y Fortoul, 2013).

En síntesis, ha existido una transformación de la demografía; los programas formativos no permean en toda la población de profesionales de educación básica, no se parte de un diagnóstico de necesidades de formación profesional, sino de exigencias internacionales, políticas educativas nacionales y de metas presupuestarias estatales. Se recurre poco a las redes de profesionales como opción permanente de formación, ya que se priorizan las opciones presenciales.

Con base en los planteamientos anteriores, la pregunta central es ¿cuáles son los procesos de interacción entre los docentes de educación básica que se presentan en los grupos virtuales a los que pertenecen y que se asocian a su autoformación profesional? Por lo tanto, el objeto de estudio radica en los procesos de interacción virtual entre docentes de educación básica en los grupos alojados en las plataformas de las redes sociales relacionada con la autoformación a partir de su práctica docente cotidiana.

Se pretende caracterizar la interacción virtual entre docentes de educación básica en grupos virtuales alojados en Facebook, así como identificar los aprendizajes relacionados con su autoformación que reportan los docentes con base en esa interacción. Lo anterior, desde un enfoque cualitativo y dirigido a las

perspectivas de los participantes, en sus prácticas y conocimientos cotidianos. Se busca un acercamiento exploratorio y descriptivo a partir de la etnografía virtual, cuyo objeto de investigación son los flujos y las conexiones.

Hasta el momento, se ha realizado un análisis exploratorio con 289 docentes, en el que se identificó el uso de las redes sociales, los tipos de publicaciones que comparten y las posibles aplicaciones en su práctica docente. Se ha caracterizado a un total de catorce grupos virtuales en Facebook, integrados por docentes de educación básica, y se ha iniciado el seguimiento de publicaciones clave en esos grupos para su posterior estudio a partir de la autoformación.

Al conocer los procesos de interacción que ocurren al interior de los grupos virtuales formados por estos docentes, se contará con ideas claras respecto a lo que hacen en estos con fines formativos, desde una perspectiva autogestiva y tomando como punto de partida sus necesidades formativas reales de acuerdo con las exigencias percibidas en los contextos donde se desempeñan.

Lo anterior ayuda a reconocer áreas de oportunidad al momento de diseñar estrategias formativas, formular propuestas académicas, identificar las principales necesidades formativas vigentes y observar en detalle el intercambio de experiencias, recursos, inquietudes, casos específicos, propuestas de trabajo y otros aspectos, con sustento en la interacción en el entorno virtual posibilitado en Facebook.

Los objetivos que se pretenden alcanzar son los siguientes:

- Caracterizar la interacción virtual entre docentes de educación básica a partir del uso de grupos alojados en Facebook.
- Identificar los aprendizajes relacionados con la práctica que los docentes reportan con base en la interacción en esos grupos.

Marco teórico

En este capítulo interesan los procesos de interacción. Se parte de la concepción social del aprendizaje de los sujetos de Vygotsky, quien plantea la interacción entre

el medio y el sujeto como forma de construcción de funciones psicológicas superiores; menciona como herramienta al lenguaje en un contexto sociohistórico, por lo que su origen es la psicología social de la escuela soviética (Vygotsky, 2010).

En el proyecto, los docentes miembros de grupos virtuales hacen uso de herramientas que ayudan a la expresión de ideas; el lenguaje representa un medio para interactuar con otros de acuerdo con sus vivencias en los ambientes donde se desempeñan, cargados de significados histórico-culturales propios de su práctica profesional. Esto habla de un proceso de autorregulación en un marco de mediación, y aborda las necesidades que enfrentan los sujetos en un mundo cambiante, incierto y complejo, que los lleva a practicar la autodidaxia, un modo de trabajo pedagógico y de aprendizaje existencial, experiencial o cognitivo en el que el sujeto social aprende manteniendo todas las responsabilidades de su propia formación (Carré, 1997). Además, plantea que dispone del control pedagógico de los recursos existentes, dispone de control psicológico y de control social. Por la concepción anterior, se reconocen tres orígenes del término: psicológico, pedagógico y sociológico (Marcelo, 2010).

La revisión de la propuesta sobre la autoformación para el proyecto de interés hace suponer que los docentes de educación básica asumen la responsabilidad de su formación ante las exigencias que enfrentan en su práctica cotidiana, y recurren a entornos alternativos para compartir experiencias y continuar con su profesionalización. Las formas de agrupación que reconoce Carré son: comunidades de aprendizaje, redes sociales y grupos de formación. De acuerdo con esta diferenciación, se retoma la teoría social del aprendizaje propuesta por Wenger, en la que se definen cuatro componentes clave: significado, práctica, comunidad e identidad. Este autor también propone el concepto de comunidades de práctica (Wenger, 2001).

En esta revisión detallada surge la idea de considerar relevante retomar el término de experiencia situada o práctica situada al pretender conocer las situaciones que enfrentan los docentes de educación en su práctica cotidiana. Explorar la interacción que ocurre dentro de los grupos virtuales permitirá identificar las posibilidades de acción en estos entornos al ofrecer oportunidades específicas, por ejemplo, para resolver problemas a partir de la conversación con otros.

Wenger menciona al crítico social Habermas como un antecedente clave para su teoría social; por ello se retoma en este análisis. La teoría de la acción comunicativa de Habermas adopta otro de los conceptos que descubrimos en el camino: la intersubjetividad o comunidad, entendida como parte de la interacción que se da entre los sujetos. Aquí, se vislumbra una idea de lo virtual al considerar que se dan presuposiciones de comunidad o intersubjetividad que van más allá del círculo de los inmediatamente afectados y que pretenden también ser válidas para el intérprete que se acerque desde fuera (Habermas, 1999). En este caso, suponemos que la construcción de una visión respecto a la práctica docente supera la interacción con los cercanos; también se forma al acercarse a otros “mundos docentes” con los que configura suposiciones de intersubjetividad.

Si se toma como punto de partida lo anterior, llegamos a la teoría de la comunidad simbólica de Cohen, para quien los integrantes de una comunidad pueden expresar su pertenencia a través de prácticas y formas de comportamiento, cuyo contenido y significado varían de modo considerable entre ellas.

Cohen argumenta que es necesario comprender y describir la comunidad como resultado de la acción y la experiencia de sus miembros (Long, 2007), es decir, da prioridad a los sujetos y a sus experiencias, que al ser compartidas construyen pertenencia. La aportación es desde la antropología y sociología. Al leer su tesis, se dibuja también lo virtual, al considerar que la expresión simbólica de la comunidad y sus límites crece en importancia cuando las fronteras geográficas o sociales se encuentran indeterminadas, difusas o debilitadas.

Se considera que los docentes de educación básica se encuentran inmersos en su práctica cotidiana; sin embargo, a partir de la revisión conceptual anterior se puede concluir que la interacción que realizan con otros pares por medio de diversas herramientas, incluyendo las redes sociales, hacen posible espacios para la construcción de comunidades en las que la intersubjetividad permite el desarrollo de su identidad, el mantener actualizada su práctica y la construcción de significados relacionados con su quehacer docente; lo anterior se propicia al compartir experiencias y resolver problemas a partir de situaciones.

Las tendencias en la formación docente se centran en la heteroformación, y en los últimos años ha cobrado actualidad y presencia la perspectiva de autoformación. Carré (1997, citado en Marcelo, 2010) plantea la autoformación como un enfoque explicativo centrado en el sujeto en formación, en el cual el aprendizaje es autónomo y no necesariamente relacionado con la presencia de un profesor. Sostiene que estos programas han florecido gracias a la transformación de la demografía, al aumento de la demanda de formación superior, al incremento de necesidades de formación profesional continua en todos los niveles educativos, a la utilización de tecnologías, al trabajo en grupo, a la enseñanza personalizada y a la necesidad de acceder en tiempo real a los conocimientos más recientes.

La perspectiva social de la autoformación se refiere a todos los aprendizajes que se llevan a cabo fuera de las instituciones educativas a través de lo que se ha denominado aprendizaje informal. En este enfoque son consideradas las comunidades de aprendizajes, las redes sociales y los grupos de formación. Se desprende un término de aprendizaje informal en el que el alumno lo controla, no se planifica, no es predecible ni posee un currículo formal. El aprendizaje es implícito, el acento se pone en la práctica como espacio de aprendizaje, es colaborativo y contextualizado, además se busca conocer cómo se hacen las cosas.

Desde el punto de vista educativo, la autoformación se centra en desarrollar procedimientos y métodos que permitan favorecer un aprendizaje autónomo. Se plantea que la interacción con otros docentes a través de las redes sociales se configuran como un buen recurso para facilitar en los profesores la posibilidad de compartir e intercambiar conocimientos y experiencias.

Materiales y métodos

Desde un enfoque cualitativo, interesan las perspectivas de los participantes en sus prácticas y conocimientos cotidianos (Flick, 2007). Se busca un acercamiento exploratorio y descriptivo con base en la etnografía virtual, cuyo objeto de

investigación son los flujos y las conexiones (Hine, 2004). Los métodos seleccionados son la observación participante, las videoentrevistas, el análisis documental y los fotodiaris.

El ingresar a grupos virtuales representa un reto para el investigador, ya que la interacción que se manifiesta a través de las publicaciones se caracteriza por ser incierta. Se puede esperar cierto tipo de publicaciones al conocer el propósito del grupo; sin embargo, se encuentran grupos en los que este no se encuentra definido o los miembros no conservan, necesariamente, un interés común. En el caso particular de los docentes de educación básica, sujetos de interés en este proyecto, han hecho uso de diversos espacios para expresar inquietudes pedagógicas, laborales y académicas; se encontraron espacios presenciales, virtuales o mixtos. Conocer lo que ocurre dentro de una organización social que se aloja en una red social permite conocer cómo una comunidad mantiene comunicación sincrónica y asincrónica.

Al revisar la literatura vigente sobre aspectos metodológicos, se ha encontrado que la etnografía digital es una opción congruente con lo que se pretende describir. La investigadora Cristine Hine ha reflexionado sobre los nuevos entornos y sus posibilidades metodológicas, y habla de formas actuales de organización social que requieren el empleo de microniveles de análisis. Menciona que la etnografía puede servir para alcanzar un sentido enriquecido de los significados que adquiere la tecnología en las culturas que la alojan o se conforman gracias a ella. Habla del ciberespacio como un lugar plausible para realizar trabajo de campo, ya que ahí se posibilita la simetría en la exploración al emplear la misma tecnología que los informantes.

Existen perspectivas al referirse a la etnografía y tecnología, se habla de etnografía móvil o multisituada. Finalmente, se define a la etnografía virtual como una respuesta adaptativa y plenamente comprometida con las conexiones y las relaciones. Se considera una perspectiva de estudio de las interacciones mediadas, perspectiva adaptativa inseparable de los contextos. Interesa lo que “la gente hace”, qué se hace, por qué y en qué términos.

Aceptar una noción multisituada o conectiva de la etnografía abre muchos caminos diferentes al diseño y conducción de proyectos de investigación. Se recuperan los siguientes principios de la etnografía virtual:

- Presencia sostenida en el campo de estudio, compromiso con la vida cotidiana.
- Los medios interactivos representan sitios de interacción que permiten un alto grado de flexibilidad interpretativa.
- Etnografía de la interacción mediada como fluida, dinámica y móvil.
- El objeto de investigación: flujos y conexiones.
- El reto: examinar los límites y conexiones entre lo virtual y lo real.
- Inmersión al contexto de forma intermitente: actividades del investigador y de los participantes.
- Es parcial, y no es holística.
- Inmersión personal en la interacción mediada.
- Permite la aparición de informantes, al mismo tiempo que su ausencia.
- La etnografía virtual se adapta al propósito práctico y real de explorar las relaciones en las interacciones mediadas. Se adapta a las condiciones que se encuentre.

A partir de lo anterior, se ha trazado una ruta metodológica, la cual se presenta a continuación:

- 1) Exploración inicial sobre el uso de grupos virtuales por docentes de educación básica.
- 2) Selección de grupo o grupos de interés.
- 3) Observación participante: registro de publicaciones, clasificación de estas, identificación de tipos de contenido y seguimiento de estos.
- 4) Intervención en grupos: plantear debates relacionados con el objeto de estudio (previa planificación) y decidir el nivel de participación en ellos.
- 5) Seguimiento de los debates sugeridos y registro de publicaciones.

- 6) Entrevista semiestructurada a distancia con miembros de grupos seleccionados.
- 7) Análisis de resultados: caracterización de interacciones virtuales, atención de necesidades formativas relacionadas con su práctica a partir de esta interacción, y recuperación de la experiencia de sujetos seleccionados.

Resultados

Con la finalidad de explorar el uso de grupos virtuales por docentes de educación básica, se formularon preguntas iniciales a docentes que participaron en cursos en línea brindados por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 011 a través de un formulario en línea, en el que se incluyeron aspectos generales que servirán como punto de partida.

Cabe señalar que estos no serán los sujetos de estudio, ya que solo es un primer acercamiento al perfil de los usuarios de los grupos de interés, de donde se seleccionarán publicaciones clave a partir de las cuales se hará el análisis de las interacciones.

Uno de los cuestionamientos se orientó hacia la identificación de las acciones que realizan para su autoformación utilizando las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (ver tabla 1), en las que se incluye la pertenencia a grupos de maestros en redes sociales y el autoaprendizaje en línea.

En total, 289 docentes respondieron el formulario, de los cuales 266 manifestaron que utilizaban plataformas de redes sociales. Se incluyó a Facebook en las plataformas que utilizan (ver tabla 2).

Sobre la pertenencia a grupos virtuales, 132 docentes mencionaron que forman parte de algún grupo virtual alojado en redes sociales. Al explorar el tipo de publicaciones que realizan en estos, incluyen experiencias, problemas especiales o conflictos que enfrentan, formas de trabajo, actividades exitosas, estrategias, entre otros (ver tabla 3).

Tabla 1. Acciones que realizan los docentes para su autoformación utilizando las TIC

Proyección de multimedia en el aula	Pertenecer a grupos de maestros en redes sociales	Búsqueda de estrategias de aprendizaje
Recomendación de sitios de interés	Solicitar apoyo a otros	Lectura de artículos que otros comparten
Gestión de la información	Aplicación de herramientas tecnológicas en el aula	Descarga de documentos relacionados con las reformas
Participación en cursos de actualización (diversas modalidades)	Descarga de ejercicios o material educativo	Compartir ideas, aprendizajes y sugerencias de trabajo con algunos compañeros
Elaboración de documentos (planeaciones, instrumentos, calificaciones) con <i>software</i> de aplicación	Actividades lúdicas usando dispositivos	Uso del aula de medios
Búsqueda de recursos didácticos digitales	Uso de redes sociales	Estudio de posgrado
Explorar diversas herramientas	Certificaciones	Ninguna
Uso de tutoriales	Uso de documentos compartidos para el trabajo colaborativo	Participación en foros y blogs
Autoaprendizaje en línea	Exploración de las funciones de los equipos	Elaboración del material propio de acuerdo a las necesidades de los alumnos

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Plataformas que utilizan

Messenger	Skype	Google+
WhatsApp	Correo electrónico	Blogger
Facebook	Instagram	SlideShare
Twitter	YouTube	LinkedIn
Line	Pinterest	Myspace
Google Talk o Hangouts	Plataforma de cursos a distancia	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Tipos de publicaciones realizadas en los grupos virtuales

Experiencias	Problemas especiales o situaciones de conflicto	Evidencias de actividades realizadas con el grupo
Materiales para los alumnos	Comentarios	Guías de estudio
Materiales para la formación académica	Reflexiones	Ligas de internet
Actividades para trabajar los contenidos	Planes de clase	Formas de trabajo
Disciplina	Presentaciones	Actividades exitosas
Situaciones de aprendizaje	Instrumentos de evaluación	Información sobre la normatividad
Audiocuentos	Materiales de la reforma	Documentos de interés para la práctica
Investigaciones educativas	Ensayos	Informes
Organizadores gráficos	Críticas constructivas	Recomendaciones didácticas
Intercambio de estrategias	Enlaces a páginas oficiales	Resolviendo dudas de otros docentes
Técnicas grupales	Literatura	Convocatorias de concursos
Exámenes parciales	Motivantes	Estrategias para el trabajo con padres de familia
Foros	Apoyo a lo publicado	Contacto con docentes de otros estados

Fuente: elaboración propia.

De las publicaciones que se encuentran en los grupos, se les pidió a los docentes que mencionaran las que retoman para su práctica en el aula, por ejemplo, presentaciones, videos, lecturas, planes de clase y libros digitales (ver tabla 4).

Los grupos de docentes alojados en Facebook muestran diversidad en cuanto al número de miembros, tipo de grupo, número de administradores, propósitos y reglas (ver tabla 5).

Actualmente, se están completando matrices de análisis en las que se registra el grupo seleccionado, la publicación realizada, su contenido y la duración de la interacción; además, se registran los comentarios expresados por otros docentes y se toman notas de campo al estar inmersos en los grupos a los que se tiene acceso.

Tabla 4. Publicaciones que retoman para su práctica docente

Didáctico	Lecturas sobre la propia formación	Actividades
Libros digitales	Estrategias	Programas aplicados en otros países
Planes de clase	Ejercicios para los alumnos	Presentaciones
Ejercicios complementarios	Imprimibles	Fotografías
Artículos o lecturas	Videos	Juegos
Para la evaluación	<i>Software</i> educativo	Tutoriales
Objetos de aprendizaje (ODA)	Talleres de formación	Manualidades

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Lista de grupos virtuales en Facebook

Grupo	Miembros	Tipo de grupo	Administradores
Carrera magisterial etapa XXII	5 746	Cerrado	6
Maestros en servicio	9 978	Público	4
Maestros de arte y cultura. Escuelas de tiempo completo	172	Cerrado	1
Lo que callamos los maestros	30 422	Cerrado	1
Compartiendo material para primer grado	30 096	Cerrado	3
Red de maestros competentes	15 300	Público	3
Docentes	26 839	Público	4
Tercer grado: material didáctico y recursos	17 848	Cerrado	1
Educación básica México	1 017	Cerrado	-
Docentes de educación básica en México	1 090	Público	3
Los maestros somos los más interesados en elevar la calidad	9 422	Público	1
Maestras y maestros de preescolar, primaria y secundaria	768	Público	1
Diálogo entre profesores	2 004	Cerrado	1
Maestros trabajando con la RIEB	17 464	Público	-

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Hasta el momento se han registrado diversas interacciones entre docentes en algunos grupos virtuales, las cuales se iniciaron a partir de publicaciones de usuarios. Al tomar en cuenta lo observado, se identifican usuarios que validan lo que se comenta, otros que aportan referentes para complementar lo que se dice, y algunos más que presentan puntos contrastantes o que generan un punto de vista crítico respecto al tema abordado.

Las publicaciones versan en torno a inquietudes didácticas, posturas ante decisiones oficiales respecto a su función, muestra de evidencias de aprendizaje en sus estudiantes, material diseñado con fines didácticos, propuesta de reglas al interior de los grupos, y ajustes a estas con base en la experiencia. Además, se reconoce el incremento en el número de miembros en grupos vigentes, la desaparición de otros y la creación de grupos temáticos a partir de nuevas disposiciones oficiales relacionadas con la evaluación del desempeño docente o movilizaciones nacionales sobre la llamada reforma educativa. Las interacciones al interior de los grupos representan oportunidades para la formación docente desde la perspectiva informal con un enfoque de autoformación desde su componente social.

Referencias bibliográficas

- Backhoff, E. y Pérez, J. (2015). Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS, 2013). Resultados de México. México, DF: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Carré, P. (1997). *L'Atoformation*. París: PUF.
- Ducoing, P. y Fortoul, B. (2013). *Procesos de formación* (vol. I). México: COMIE.
- DOF. (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. México, DF.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gobierno de México. (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. México, DF.

- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid, España: Tauros.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: UOC.
- Marcelo, C. (2010). Autoformación para el siglo XXI, en J. Gairín, *Nuevas estrategias formativas para las organizaciones*.
- Long, N. (2007). *Sociología del desarrollo: una perspectiva centrada en el actor*. México: CIESAS.
- Santos, A. y Delgado, A. (2015). *Los docentes en México: Informe 2015*. México, DF: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- SEP. (2009). *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS)*. Resultados de México. México, DF.
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México, DF.
- SEP. (2014). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes y propuesta de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación*. México, DF.
- Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. España: Paidós Ibérica.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. España: Paidós.

CAPÍTULO 2

LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA: TRES AÑOS DE INNOVAR PARA TRANSFORMAR¹

Víctor Manuel Rosario Muñoz

Una perspectiva en la construcción de la formación de docentes

Uno de los retos inmediatos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) es la transformación de las prácticas escolares y directivas como uno de los factores fundamentales para la innovación en las escuelas de educación media superior en México.

El reto consiste en mejorar los resultados educativos del estudiantado y cambiar las prácticas docentes para fortalecer la construcción de los aprendizajes. Se requiere, por lo tanto, alentar a la generación de nuevos ambientes institucionales para el cambio permanente y sostenido. Por su parte, el desarrollo de liderazgo positivo en la comunidad escolar y el colectivo de profesores involucrados en la tarea

¹ El contenido de este capítulo se elaboró a partir del libro *Innovar para transformar las prácticas docentes. La formación docente en el Sistema de Educación Media Superior*, editado por la Universidad de Guadalajara, 2015; Víctor Manuel Rosario Muñoz fue el coordinador de la obra.

institucional son variables fundamentales que participan de manera significativa en la innovación de la escuela.

Toda reforma educativa, como la RIEMS, implica un vínculo importante con los padres de familia, así como con los actores clave que tienen injerencia en las tareas de la institución. El propósito es ser incluyentes y reconocer los saberes profesionales de todos los actores participantes en la cruzada por la calidad de la educación media superior.

La formación del profesorado representa una práctica social e histórica, cuya intención es problematizar el campo de la realidad educativa con sus implicaciones disciplinares, sociales, económicas, políticas y pedagógicas. En este sentido, no puede reducirse a acciones eminentemente técnicas o instrumentales. La formación de profesores se ubica en la perspectiva de la transformación y mejora ascendente del quehacer docente cotidiano, desde una lógica cultural y comprensiva. La formación es un proceso continuo en el cual el profesorado se prepara y actualiza en el marco de un conjunto de acciones intencionadas para la intervención y transformación de su propia práctica, en el contexto del desarrollo de proyectos de carácter personal y profesional, así como en su perspectiva colectiva e institucional.

Algunos principios que fundamentan una reconceptualización para la formación de docentes son:

- 1) Los docentes son actores que poseen una diversidad de saberes construidos en el transcurso de su formación profesional, los cuales se reconfiguran durante sus años de experiencia como docente, o en la realización de funciones de coordinación, dirección o gestión. En el marco de sus expectativas, tanto personales como profesionales, se mueven dentro y fuera de la institución como actores que delinean una propuesta de desarrollo personal y que, en su práctica, visualizan sus diferentes concepciones de sociedad, educación, aprendizaje, estudiante, institución, docencia y academia; además, se expresan en función de los límites y espacios territoriales establecidos, formal e informalmente, por la institución donde laboran.

- 2) Una propuesta de formación y actualización de docentes parte del reconocimiento de esos saberes y se construye sobre la base del conocimiento profundo de las expectativas del profesorado, del contexto donde desarrolla su práctica, de las transformaciones expresadas en las reformas y los nuevos modelos educativos, y de los roles que desempeñará, así como del reconocimiento personal, profesional y social que se le tribute; lo anterior, con el fin de que se exprese y participe en la toma de decisiones en el ámbito de su competencia: la docencia, la academia y los aprendizajes del estudiantado.
- 3) Un modelo para la formación y actualización de los docentes de carácter innovador y profundamente comprometido con la calidad y la responsabilidad social, en el caso de la educación media superior, tiene su génesis en la problematización de la práctica de los docentes; su caracterización, en donde adviertan sus contenidos y se confronten en el marco de los lineamientos formalizados en la RIEMS; y en los compromisos de los docentes y directores derivados del ingreso y la promoción de las escuelas al Sistema Nacional de Bachillerato para repensar, reconstruir e implementar las nuevas y buenas prácticas como parte de un proyecto de intervención personal e institucional de carácter incluyente, colegiado y colaborativo.
- 4) Los procesos de formación y actualización de docentes deben tener congruencia entre las prácticas derivadas de estas acciones y las que se pretenden llevar a cabo los profesores en el aula, así como las actividades de gestión académica que desarrollan en la institución debidamente contextualizadas. Estos procesos también representan la oportunidad para diseñar y experimentar nuevas mediaciones para el aprendizaje, en las cuales aprender equivale al logro y cumplimiento exitoso de las intenciones que se persiguen en las diversas situaciones de aprendizaje propuestas. Así, la formación y la actualización son procesos que intervienen en la práctica del profesor mediante el registro de las evidencias del cambio en el pensar, decir y hacer en la docencia.
- 5) Se coincide con los criterios establecidos por Perrenoud (2001) para la formación de profesionales de alto nivel: una transposición didáctica fundada

en el análisis de las prácticas y sus transformaciones, un referencial de competencias que identifique los saberes y las capacidades requeridos, un plan de formación organizado en torno a competencias, un aprendizaje a través de problemas, una verdadera articulación entre teoría y práctica, una organización modular y diferenciada, una evaluación formativa fundada en el análisis del trabajo, tiempos y dispositivos de integración y movilización de lo adquirido, una asociación negociada con los profesionales, y una selección de los saberes, favorable a su movilización en el trabajo.

- 6) Se asumen los términos establecidos por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEP, 2008) en el documento *Competencias* que describe el perfil del docente de la educación media superior; este señala que el quehacer docente no puede centrarse en la adquisición de conocimientos, y que no es suficiente el tratamiento exclusivo de los contenidos. Es fundamental que los docentes trasciendan de los contenidos disciplinarios al diseño de prácticas escolares que se centren en el aprendizaje en un marco de recreación de nuevos ambientes, donde el enfoque por competencias, de acuerdo con Perrenoud (2001), proporciona capacidades que movilizan recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones que integran y orquestan estos recursos, además, el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento que permiten el desarrollo de acciones según las situaciones que se presentan.
- 7) Uno de los ejes centrales de la transformación de las prácticas docentes es el cambio en el rol de los profesores durante el acto de educar. Esto significa reconocer al profesor como un actor que propone los escenarios y desarrolla las acciones docentes para redescubrir, como colectivo, el conocimiento a fin de construir capacidades para el autoaprendizaje y fomentar valores transversales para toda la vida. En efecto, se trata de formar a un ciudadano con profundos valores y principios, que actúe con criterios de sustentabilidad, que reconozca la diversidad cultural, la tolerancia a las preferencias, la consolidación de los derechos humanos, el respeto mutuo y el derecho a la paz (Rosario, 2011).

- 8) Las propuestas de formación de docentes de la RIEMS se materializan al movilizar a los profesores hacia la innovación en la docencia y, en consecuencia, hacia el cambio de su práctica docente, que se desarrolla a través de las siguientes líneas fundamentales (Rosario, 2011):
- a) El diseño de la innovación docente con base en el criterio de vincular la teoría con la práctica mediante el proceso de problematizar el acto de educar. Esto llevaría al profesor a reconocer las determinantes presentes en su práctica cotidiana. Se trata de generar una ruptura para desestructurar una práctica docente normada e instrumentada en la que, por lo general, subyace el paradigma eficientista y alienante.
 - b) El reconocimiento de las acciones educativas derivadas de la práctica, utilizar críticamente la teoría con el propósito de resignificar la propia práctica y elaborar nuevas explicaciones sobre la docencia o lo que potencia el desarrollo del estudiantado en el aula como colectivo estudiantil.
 - c) El uso de dispositivos específicos para repensar y reaprender mediante metodologías participativas y altamente interactivas, tanto en situaciones presenciales como en línea, que lleven al profesor, de manera ascendente, a elaboraciones de mayor conocimiento sobre su práctica y a la generación de capacidad educativa de los estudiantes. Esto se traduce en aprendizajes con un sentido y un significado en su cotidianidad, con el resultado y la posibilidad de reaprender para toda la vida.
 - d) El profesor asume su práctica como un conjunto de estrategias para intervenir la realidad y concretar los mecanismos para la recuperación del proceso y los productos que se generen. La nueva práctica se diseña como la tarea para la mejora continua del profesor, lo que le permite comprender que educar es un proceso multifactorial que implica que el docente se convierta en un diseñador de escenarios potencialmente educativos y generadores, en los estudiantes, de capacidades para concebir conocimiento nuevo en el marco de la diversidad.

Este ha sido el contexto a partir del cual la Dirección de Formación Docente e Investigación, desde 2013, rediseñó su oferta de educación continua para la formación de docentes e incluyó elementos sustantivos relacionados con la mejora del desempeño docente, entre los que destacan:

- El profesor configura una diversidad de estrategias para intervenir su propio quehacer y su realidad, y emplea mecanismos para recuperar los procesos desencadenados y los productos obtenidos, como las evidencias de logro académico, siempre considerando la diferencia y la garantía de los derechos de los adolescentes.
- La formación docente ha generado importantes esfuerzos para consolidar la adopción del enfoque por competencias a fin de ser congruentes con la propuesta curricular del Bachillerato General Universitario al incorporar, de manera transversal y permanente, la reflexión de los profesores y proveer las bases para la construcción de formas más efectivas para el desarrollo de las disciplinas y la adopción de un estilo de actuación docente pertinente.
- El profesorado reconoce y caracteriza la práctica docente mediante diversos tipos de relatos correspondientes a sus saberes científicos, disciplinares y profesionales, construidos durante sus años de experiencia, y confronta sus resultados con el análisis y la explicación de las transformaciones de su práctica docente, a la luz de los principales preceptos derivados de la RIEMS y del ingreso de las escuelas al Sistema Nacional de Bachillerato especificados en los acuerdos secretariales, que establecen la intencionalidad formativa del bachillerato en México.
- Al reconocer las acciones educativas derivadas de la práctica, el docente utiliza críticamente la teoría para resignificar la propia práctica y formular nuevas explicaciones sobre la docencia o lo que potencia el desarrollo del alumno en el aula como colectivo estudiantil.
- El diseño de la innovación docente, con base en el criterio de vincular la teoría con la práctica, mediante el proceso de problematizar el acto de educar, conduce al profesor a reconocer las determinantes presentes en su práctica cotidiana.

- El diseño de la innovación docente conceptualiza y delinea diferentes estrategias docentes para el aprendizaje por competencias, para los cambios que se derivan en el rol de los docentes y estudiantes, así como la formulación de nuevos ambientes de aprendizaje en el contexto de los cursos que imparte y los procesos de evaluación que se derivan de este enfoque.
- La utilización de dispositivos específicos para repensar y reaprender mediante metodologías participativas y altamente interactivas, tanto en situaciones presenciales como en línea, origina que el profesor, de manera ascendente, haga elaboraciones de mayor conocimiento sobre su práctica y genere la capacidad educativa y el empoderamiento de los estudiantes. Esto se traduce en aprendizajes con un sentido y significado en su cotidianidad, con el resultado y la posibilidad de reaprender para toda la vida.

El esfuerzo en la formación docente responde a la necesidad de reformular una didáctica acorde con el discurso pedagógico contemporáneo, de ahí que los principios teóricos y metodológicos incluidos en el diseño de los contenidos de cursos y talleres fundamentales para conseguir el desarrollo de las habilidades docentes requeridas en el marco de la RIEMS; en particular aquellas cualidades que definen el perfil docente y se describen en el Acuerdo Secretarial 447, así como las referentes a la evaluación del desempeño docente y técnico docente en educación media superior (2015) en relación con los perfiles, parámetros e indicadores.

Las acciones de formación deben contribuir a que el profesor se apropie de nuevas estrategias y sea capaz de una deconstrucción de su didáctica mediante la práctica y la reflexión. Asimismo, es importante que experimente y viva, como sujeto en formación, las nuevas posturas y visiones sobre el aprendizaje y la construcción de los conocimientos; es decir, que tenga la posibilidad de darle significado a todo cuanto ocurra en su contexto escolar, valore todas las circunstancias que incidan en el proceso educativo, y además pueda analizar y profundizar en su práctica cotidiana (Sepúlveda, 2005).

La formación docente como política de gestión y corresponsabilidad

Para el Sistema de Educación Media Superior (SEMS), la formación, actualización y capacitación del profesorado representa una de las principales tareas, cuyo propósito es generar una planta docente de calidad, certificada e idónea. Sus avances son innegables: en 2015, más del 90% de los profesores asistió a los cursos, talleres y seminarios de formación que se ofrecen y se alinearon tanto a los grandes retos que plantea la RIEMS como a las necesidades específicas de cada uno de los planteles escolares rumbo a su ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato.

A partir de 2013 se llevó a cabo un diagnóstico institucional que identificó como retos institucionales, entre otros: configurar una oferta de formación y educación continua para el profesorado con pertinencia social, pedagógica e institucional; profundizar en acciones de formación para el impacto en las prácticas docentes y en el marco del enfoque por competencias; alinear la oferta para la formación docente de acuerdo con las observaciones formuladas a los profesores en las evaluaciones de los organismos reconocidos por el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior; buscar la idoneidad del personal docente mediante el establecimiento de diversos programas y modalidades de formación y según las políticas establecidas en el marco de la RIEMS sobre este tema; transformar las prácticas de gestión directiva de un estilo administrativo y unipersonal a un modelo de gestión de intervención permanente con liderazgo incluyente, participativo y colegiado; incrementar los índices de acreditación y certificación del profesorado; impulsar como método de trabajo la innovación como forma de vida académica y la investigación como mediación para la mejora continua de los planteles educativos.

Por lo anterior, se estableció como estrategia el diseño de rutas formativas en diferentes ámbitos y objetos: pedagógico-didáctico, disciplinar y desarrollo humano y valores.

Es importante destacar que la oferta de cursos de formación docente se ha brindado formalmente en dos períodos intersemestrales mediante una modalidad

mixta que combina sesiones presenciales y espacios de trabajo personalizado con el soporte de una plataforma virtual, diseñada de manera específica para compartir materiales y trabajos, por parte del profesorado, y para la evaluación y seguimiento del logro académico de cada uno de los espacios de formación. Anualmente, participan más de cinco mil docentes en la oferta de educación continua del Sistema de Educación Media Superior.

Las actividades de formación ya fueron reconocidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), por lo que la Universidad de Guadalajara participa como sede e instancia formadora de carácter nacional en el Programa de Formación de Profesores de Educación Media Superior desde 2009. En este contexto, en 2015, la universidad atendió a más de tres mil profesores, en diez estados del país, de los diferentes subsistemas de educación media superior; ofreció un programa educativo que articuló una sesión presencial por módulo y sesiones totalmente en línea, con un logro en eficiencia terminal de casi 85%, porcentaje que para estas modalidades es significativo.

El anterior proceso fue posible gracias a un convenio de colaboración con la SEP a través de la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico. El SEMS de la Universidad de Guadalajara fungió como instancia formadora de profesores a través del Diplomado en Competencias Docentes para el Nivel Medio Superior, modalidad en línea.

En el período 2013-2016, la Dirección de Formación Docente e Investigación implementó estrategias de formación docente en el campo pedagógico-didáctico, de investigación y disciplinar, con el propósito de asegurar una plantilla docente profesional, de calidad, idónea y pertinente. Las actividades de formación y actualización están orientadas para que los docentes apoyen de manera integral el aprendizaje de los estudiantes conforme al modelo educativo de la Universidad de Guadalajara y de acuerdo a los objetivos de la RIEMS, considerando las tendencias y la visión que se persigue en este nivel educativo, así como el logro de las competencias genéricas, disciplinares y profesionales establecidas en el perfil de egreso del bachillerato.

Las acciones de formación docente también tienen la intención de apoyar el aseguramiento de la idoneidad de los profesores, coadyuvar al desarrollo de nuevas y

buenas prácticas docentes fundamentadas en el modelo de educación por competencias, y favorecer el desarrollo del perfil de egreso de los estudiantes del bachillerato por medio de estrategias de aprendizaje diversificadas y articuladas a los diferentes campos disciplinares.

La estrategia institucional consiste en el diseño y la operación de rutas formativas, entendidas como trayectorias de formación en el ámbito pedagógico-didáctico, disciplinar y de investigación para la construcción y consolidación de las competencias docentes, rumbo al logro de los saberes del estudiantado establecidos en el marco curricular común y conforme a los requerimientos específicos de los programas educativos del SEMS.

Las rutas formativas son pedagógico-didáctica, matemáticas, comunicación (en español como lengua materna), comunicación (en inglés como lengua extranjera), física, investigación, ciencias sociales y humanidades, tecnologías de la información, investigación, desarrollo humano y valores, innovación tecnológica para generar competencias con valor agregado, gestión directiva para el liderazgo incluyente y colegiado, y desarrollo para el bienestar.

Cada ruta formativa está integrada por módulos que le permiten al profesorado organizar su propia trayectoria, ya sea mediante un proceso continuo o de acuerdo con sus propias necesidades de formación. Los módulos fueron diseñados a partir de una concepción constructivista y humanista del proceso de enseñanza-aprendizaje y del enfoque por competencias.

La lógica del diseño de las rutas formativas parte de la problematización de la práctica docente en los campos pedagógico-didáctico y disciplinar, pasa por la identificación, diseño e implementación de buenas y nuevas prácticas docentes, e incluye el desarrollo de competencias docentes para la planeación, intervención y evaluación de competencias.

Con esta acción se pretende fortalecer el perfil pedagógico y disciplinar del profesorado, así como la generación de mecanismos para la certificación y el logro de la idoneidad de los profesores del sistema.

Como parte de lo que precisa el Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Guadalajara (2014-2030), la Dirección de Formación Docente e Investigación

del SEMS se ha enfocado en los últimos tres años al cumplimiento de los objetivos, estrategias e indicadores; se ha avanzado en el establecimiento de acciones de formación que apoyan el mejoramiento de la práctica docente mediante el fortalecimiento de la formación pedagógica-didáctica integrada a la formación disciplinar. Este planteamiento estratégico fortalece el logro de aprendizajes y genera capacidad educativa al alcanzar competencias transversales en el estudiantado y, además, trabajar de manera significativa en la idoneidad del profesorado.

Uno de los aspectos que más ha impactado en los procesos de formación es la cultura de la evaluación en cada uno de los planteles educativos del sistema. Desde la Dirección de Formación Docente se han llevado a cabo talleres sobre la evaluación del desempeño docente como uno de los factores determinantes que se reconocen para la mejora del trabajo institucional y la transformación de las prácticas docentes.

El programa institucional de formación y actualización pedagógica y disciplinar para el personal académico ha permitido que los planteles del SEMS desarrollen actividades estratégicas para el logro de la calidad de sus procesos académicos.

Finalmente, los formadores de la Dirección de Formación Docente e Investigación, quienes han participado en el marco de la RIEMS como tutores en la implementación del Diplomado en Competencias Docentes del Nivel Medio Superior, modalidad en línea, han reaprendido y fortalecido sus prácticas formativas, así como establecido y enriquecido las mediaciones para el aprendizaje con un sentido grupal.

La finalidad es que los formadores, también denominados tutores, instructores o facilitadores, propicien y promuevan nuevos dilemas cognitivos, la formación en valores, el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la argumentación de la planificación, la evaluación holística, el empoderamiento de los estudiantes, el docente como garante de los derechos de los adolescentes, así como la elaboración del reglamento en positivo y la construcción del pacto educativo con el colectivo de profesores en formación.

El pacto educativo es el acuerdo colegiado e incluyente entre instructores y participantes en el que se asumen compromisos mutuos para el cumplimiento de

las actividades de aprendizaje, los productos de aprendizaje a lograr y el nivel de desempeño al que se aspira. Se construye al inicio de la trayectoria formativa y se revisa de manera permanente por los involucrados.

La formación docente en la modalidad en línea: camino sin retorno

Las TIC se han convertido en las principales herramientas de nuestro entorno en donde se desarrollan todos los ámbitos del quehacer humano: social, económico, político y cultural. Si bien siempre existirán elementos científicos básicos que permanecen estables como base del conocimiento disciplinar, ahora nos encontramos ante una sociedad caracterizada por vivir dentro de paradigmas complejos y sistemáticos que requieren analizar distintas aristas. La relación de los jóvenes con las TIC no es la excepción.

En el caso de los jóvenes, las nuevas generaciones gozan de diversas posibilidades en el entorno donde se desarrollan nativamente. Se les conoce como la generación .net y expresan una habilidad para acceder al manejo y la comprensión de las actividades de carácter virtual.

Entre las características de esta generación podemos mencionar la multitarea, es decir, los jóvenes pueden hacer varias cosas a la vez; su auge con la tecnología (tecnófilos); son personas activas con habilidades visuales-espaciales; tienen descubrimiento inductivo como mecanismo cognitivo; integran el mundo físico con el virtual; son nativos digitales, visuales y kinestésicos; tienen necesidad de estar conectados a internet en todo momento. Incluso los mercados laborales se han tenido que adaptar a las nuevas prácticas culturales de estos individuos hiperconectados. Las actividades en las redes y en el marco de la interconectividad se han democratizado, y se expresan en una comunicación entre actores mediante herramientas virtuales.

Por lo anterior, el impacto en la formación docente es evidente en cuanto a las concepciones sobre el fenómeno educativo, el aprendizaje y el rol de una nueva

ciudadanía caracterizada por su complejidad y dinamismo contextual. Por ello, la política académica, divulgada desde la SEP, en materia de formación, actualización y capacitación del profesorado del nivel medio superior se vincula con la generalización de la modalidad en línea como la mediación que permitirá llegar al mayor número de profesores en cualquier ámbito geográfico del país.

En este contexto, la Dirección de Formación Docente e Investigación trabaja con profesores de las escuelas del sistema en el diseño de los cursos en línea, lo que representa la oportunidad para que el personal académico y directivo acceda, de manera libre y abierta, a la plataforma para inscribirse y participar en los cursos de las diferentes trayectorias formativas, de acuerdo con su proyecto de formación continua.

Para generalizar esta modalidad en el SEMS, se parte de dos supuestos fundamentales: el primero reconoce que la educación virtual significa una oportunidad para la investigación de la docencia, ya que tiene herramientas infovirtuales y los contenidos se orientan hacia la aplicación práctica en diversos contextos para que sean significativos, de manera que los formadores se perfilen como orientadores y acompañantes. El segundo supuesto constituye la oportunidad para reeducar al profesorado en el manejo amplio de las TIC y promueve el aprendizaje autónomo, que ayuda al estudiante a ser el protagonista de su propio proceso de formación, al transformarlo de sujeto pasivo a sujeto activo, capaz de autorregularse para cumplir metas cognitivas y personales.

Rutas formativas

Una ruta formativa se conceptualiza como la trayectoria formalizada y diseñada para el logro de competencias docentes en un área, campos disciplinarios y disciplinas, con el propósito de promover la profesionalización, así como la implementación de buenas prácticas docentes creativas e innovadoras. Se construyen a partir de diagnósticos sobre el desempeño para identificar los campos problemáticos de la formación docente y generar rutas formativas para la construcción idónea de saberes de cara al perfil de egreso establecido en el marco curricular común.

El fin último de la ruta formativa es garantizar una educación de calidad, pertinente, que además se enmarque en los objetivos del Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Guadalajara (2014). Se busca mejorar la calidad de los procesos, ambientes y resultados de enseñanza-aprendizaje; también se considera la consolidación del enfoque pedagógico centrado en el aprendizaje y en la formación integral del estudiante. En ese sentido, la universidad propone como estrategias: elevar la calidad académica de los docentes a través de la evaluación, actualización y formación; fortalecer el sistema de educación media superior por medio de un programa integral para el logro de la calidad de los planteles educativos, y la consolidación de los enfoques pedagógicos centrados en el estudiante.

La propuesta de una ruta formativa parte del supuesto de que el docente logrará competencias y la certificación alineada con lo establecido en la RIEMS, con un conocimiento profundo de la realidad y de su ámbito disciplinar.

En este sentido, se trata de formar al profesorado en competencias pedagógico-didácticas y en el uso de las TIC para asegurar una educación de calidad; potenciar la innovación educativa con el intercambio de ideas y de una reflexión crítica y profunda sobre las diferentes concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje; además de desarrollar las competencias docentes establecidas en la RIEMS para aplicar los principios de este modelo en las aulas.

En la educación media superior, la formación docente, como proceso integral, no atiende solamente la práctica pedagógico-didáctica, por lo que es fundamental fortalecer las competencias disciplinarias que el profesor como profesional de un área del conocimiento debe poseer para compartir experiencias con los estudiantes que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La formación de los profesores se fundamenta en la reflexión y recuperación de la práctica docente, su problematización, su vinculación con la teoría, así como el diseño y el desarrollo de buenas prácticas. Los cursos deben estar contextualizados y facilitar la práctica transformadora. Los nuevos aprendizajes deben relacionarse con las experiencias de los docentes y apoyar la transformación, e incluso la evaluación y argumentación de su nueva práctica.

Los retos para la educación media superior

La formación de docentes en México ha transitado en los últimos años en el marco de una diversidad de propuestas y estrategias, así como en su diseño y operación desde varias dependencias formadoras de maestros o instituciones de educación superior y universidades que se han distinguido por su producción en alguna línea de especialización, como resultado de investigaciones o experiencias específicas, y por su impacto local y nacional.

Estamos lejos de generalizar modelos de formación que trastocuen el pensar, decir y hacer del profesorado; seguimos en la búsqueda del paradigma que tenga la posibilidad de reconfigurarse de manera permanente a partir de los ámbitos y contextos de la experiencia en curso.

En la actualidad, contamos con acciones que privilegian los contenidos pedagógico-didácticos y de carácter disciplinario y discursivo, principalmente, a través del protagonismo de expertos en los diversos campos; otras establecen que los posgrados en ciencias y en educación son la ruta para tener maestros reconocidos en su campo. También existen acciones de formación con una oferta de cursos, talleres y seminarios para que el profesorado opte de manera abierta y participe en los espacios de formación de su interés vinculados a sus necesidades; así como las actividades de formación en la modalidad de diplomado, sobre un campo específico del conocimiento, homogéneo y con ciertos niveles de desconocimiento del contexto y condición socioeconómica en el que se ubica el plantel educativo.

De igual modo, se han generalizado propuestas dirigidas a la formación de competencias docentes para la incorporación de las TIC en el manejo de los contenidos de aprendizaje y para su integración en la planeación de las actividades docentes, es decir, en el plan de clase.

La estrategia de llevar a cabo la formación de docentes no necesariamente se traduce en una verdadera transformación de las prácticas, del pensar desde otros paradigmas el quehacer docente y el acto educativo, mucho menos del vincular la formación del profesorado en el marco del reconocimiento de los cambios en los

perfiles sociales de la juventud mexicana, en sus expectativas y concepciones sobre su entorno y sus aspiraciones.

Por otra parte, y de manera coyuntural, se han diseñado e implantado una serie de cursos y talleres emergentes para trabajar temáticas referidas a campos de problemas específicos, como derechos humanos, valores, adicciones, problemáticas de la juventud (embarazo en adolescentes, *bullying* y *ciberbullying*), escuela de padres, orientación educativa, entre otros.

En este marco de complejidad habrá que reconocer la magnitud de la tarea que representa la movilización del profesorado en un sistema educativo reconocido con significativas brechas entre la población en lo social, cultural y económico; su dispersión geográfica; los intereses de grupos incrustados en los entornos escolares en los sistemas educativos y la reconversión necesaria de la escuela como espacio para potenciar, innovar y educar para una nueva ciudadanía.

No se desconoce que en este escenario de diferencias las estrategias para la formación del profesorado deberán transitar en distintas direcciones, desde la presencial, semipresencial, intensiva, a distancia y en línea. Todo ello, a partir de los datos derivados de los diagnósticos del desempeño docente, los resultados de la evaluación y las necesidades concretas del profesorado en el marco del ingreso de las escuelas en el Sistema Nacional de Bachillerato.

Una de las obligaciones institucionales es, sin duda, el desarrollo de propuestas que impacten en la construcción de un nuevo profesional de la educación, que sea capaz de movilizar todos sus saberes y de autorregularse en el desarrollo personal, con un sentido colectivo y de miras para reaprender e innovar sobre nuevos escenarios en el contexto del paradigma de la complejidad.

Algunos principios que orientan un modelo educativo para la formación de docentes para una verdadera transformación son:

- Un retorno a los sucesos desencadenados en la vida del aula, durante el acto de educar, a la práctica docente cotidiana.

- Un proceso que se centra en la persona en formación, visualizada a partir del contexto social y desde una mirada de la complejidad.
- Un reconocimiento desde el currículo a la inclusión, a la equidad y a la diversidad como orientadores categóricos de los ambientes escolares.
- La objetivación de la intencionalidad en cada uno de los momentos constitutivos de la planeación de las actividades docentes.
- La interacción como elemento metodológico clave en las situaciones de aprendizaje de carácter lúdico y vivencial formalizadas y argumentadas en la planeación.
- Una recreación, redescubrimiento y conceptualización de los campos disciplinares, de las disciplinas y de su articulación didáctica para el diseño de actividades de aprendizaje a la luz del logro de competencias establecidas en el perfil de egreso del estudiante.
- La metacognición como proceso permanente en la tarea docente cotidiana, verbalizada por el alumnado durante las actividades de aprendizaje, de cierre e integradoras.
- El diseño de materiales educativos de apoyo para la gestión de los aprendizajes, el acompañamiento de trayectorias escolares, así como el desarrollo de herramientas integradas de interconectividad para la comunicación e interacción en red en otros contextos.
- La problematización de los ambientes escolares para la construcción de proyectos colectivos e integradores para el estudio e investigación de los campos problemáticos de la educación media superior.
- El impulso de la investigación educativa sobre estrategias de enseñanza para proveer a los jóvenes de capacidades, competencias, actitudes, valores y conocimientos relevantes.
- El desarrollo de laboratorios de aprendizaje multidisciplinarios para la innovación y la creatividad del estudiantado.

La trascendencia del rol del profesorado en la mejora de la escuela

El profesorado, como actor que construye tejido social desde la escuela con la mirada y la comprensión permanente en torno a la realidad socioeducativa del estudiante, posee saberes, creencias, valores y expectativas que socializa con sus pares de manera cotidiana. Por lo general, el estudiante es proclive a la solidaridad cuando advierte respeto a su persona desde el mundo directivo de la institución, y se resiste a la imposición acrítica, individualista y vertical. Asume con un sentido esperanzador su desarrollo académico y se moviliza en la lógica de construir una imagen personal y de alcanzar el reconocimiento social, además de orientar sus esfuerzos a la búsqueda válida de su calidad de vida.

El profesor en formación permanente se relaciona con cuatro dimensiones que se integran en su cotidianidad y que hacen que su tarea educativa, el acto de educar, se reconozca y manifieste en toda su complejidad; estas son: el profesor frente a los contenidos de aprendizaje (disciplinarios) y su permanente dinamismo; el profesor de cara a los cambios permanentes de las culturas juveniles, de su concepción del mundo y de la realidad; el profesor en la ruta del reconocimiento del mundo escolar en las lógicas que le afectan, las directrices administrativas, los modelos y estilos de gestión; el profesor en la carretera de las tecnologías de la información, con el dilema de tomar decisiones sobre el carril en el que debe transitar, ir de acuerdo con sus capacidades o ubicarse en la línea de alta velocidad con un involucramiento total en la autogestión del conocimiento y de los reaprendizajes sobre el *infinitum* virtual.

Lo anterior tiene determinaciones para comprender a la educación como una aspiración permanente y ascendente de las personas, esto es, en tanto los involucrados reconocen sus experiencias, las resignifican y le dan sentido al ámbito cotidiano institucional, donde se desenvuelven y transforman sus esquemas vividos, sentidos y pensados. La realidad no es un espacio de armonía, no es unilateral, ni hay una sola visión sobre esta; representa, eso sí, un área de múltiples contradicciones. El reto es asumir una concienciación permanente y tener

la actitud y convicción de vincular, desde el currículo, la práctica docente con la realidad social y educativa del estudiantado.

En efecto, con estos planteamientos se aspira a una educación crítica con líneas de actuación transparentes por parte del profesorado, y con liderazgos participativos.

El enfoque que subyace a este modelo de formación de docentes se denomina crítico-situacional, y en este se recuperan las acciones de formación, se problematizan y reconocen en un ámbito específico, donde se mueven las personas involucradas. Se caracteriza por las vivencias intensas y propone el taller como el espacio teórico-práctico de intensos intercambios de contenidos culturales entre los participantes; centra su atención en las experiencias vividas en las cuales los involucrados son sujetos y objetos de conocimiento con la intención de transformar su entorno.

La formación se ubica como una práctica en la que el profesorado problematiza su realidad docente de manera ascendente, en el tiempo, como método de trabajo; por lo tanto, nunca se termina, puesto que el mundo de la práctica cotidiana alimenta la reflexión permanente. Hay una acción objetiva y subjetiva de aprender y desaprender, así como de reconocer la viabilidad para intervenir y transformar su quehacer.

Las mediaciones en la formación del profesorado son fundamentales para trastocar su modo de pensar, decir y hacer. Esto es, son herramientas y mecanismos de tipo reflexivo vivencial que permiten cambios en la práctica cotidiana. En este sentido, en los próximos años se avanzará de manera decidida en un nuevo modelo de formación de profesores con las siguientes características:

- Reconceptualización de los campos disciplinares y de las disciplinas a la luz de los principios pedagógicos para la construcción de nuevo conocimiento curricular.
- Desarrollo de aprendizajes transferibles, contextualizados y vinculados para operaciones de mayor conocimiento y explicación a problemas concretos.

- Proceso de formación centrado en la persona, con reconocimiento de sus capacidades, ausencias y expectativas, con hincapié en los saberes procedimentales y actitudinales.
- Reconocimiento de la investigación de la práctica docente como mediación para la transformación del quehacer docente cotidiano.
- Ampliación y profundización de la evaluación del desempeño docente de manera integral (autodiagnóstico del desempeño docente, coevaluación entre pares mediante la observación de la práctica, heteroevaluación, así como evaluación de la práctica docente del profesor por parte del alumno). Con los resultados el profesorado reconocerá y rediseñará su ruta formativa y profesional.
- Interacción entre modalidades educativas para el aprendizaje.
- Implantación de mediaciones para el aprendizaje significativamente reflexivas, centradas en la persona, comunicativas (acento en las interacciones), lúdicas, vivenciales y a través de procesos de carácter metacognitivo.

Estos elementos para un nuevo modelo de formación docente deben guardar congruencia con el perfil de los formadores o facilitadores, quienes deberán observar lo que se pretende a partir de los datos generados por las evaluaciones al desempeño docente.

Referencias bibliográficas

- Perrenoud, P. (2001). *La formación de docentes en el siglo XXI*. Suiza: Universidad de Ginebra-Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación.
- Rosario M., V. M. (2011). *Los saberes del profesor para transformar su práctica docente por competencias. Hacia la innovación en la docencia*. Bloomington, Estados Unidos: IDIEI, Red de Académicos, AC/Palibrio.

- Sepúlveda Ruiz, M. (2005). Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional. *Revista Educar*.
- SEP. (2008). Acuerdo Secretarial 447. Diario Oficial de la Federación. México.
- SEP. (2015). Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación media superior. México.
- Universidad de Guadalajara. (2014). *Plan de Desarrollo Institucional*. Guadalajara, Jalisco: Vicerrectoría Ejecutiva.
- Universidad de Guadalajara. (2015). *Innovar para transformar las prácticas docentes. La formación docente en el Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara*. Guadalajara, Jalisco: Ediciones Amaya.

CAPÍTULO 3

COMPETENCIAS, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DOCENCIA DIGITAL

Ana Rosa Castellanos Castellanos

Cuando la educación y el conocimiento se constituyen como uno de los motores centrales de las economías, asistimos a un cambio profundo en los procesos productivos, sociales y culturales, en los cuales las habilidades y destrezas en el uso y la aplicación del conocimiento, aunadas al dominio de las nuevas tecnologías, propicia una fuerza de trabajo internacional altamente calificada y competitiva que desplaza con rapidez a los trabajadores tradicionales. Esta transformación se caracteriza por la digitalización de los procesos y se denomina industria 4.0.

El desplazamiento de los viejos trabajadores por robots o máquinas por completo automatizadas se suma al ingreso de jóvenes expertos en el uso de las tecnologías que, aun cuando no dominen las habilidades para el campo fabril o industrial, potencian la digitalización de los procesos, aprenden con rapidez y se adecuan a los intereses y expectativas de las empresas o la industria. Frente a estas nuevas generaciones de jóvenes capaces de ir por el mundo de una empresa a otra, de una institución a otra, con el dominio de dos o más idiomas, las antiguas profesiones y sus características decimonónicas de saberes anquilosados y tradicionales

se miran definitivamente rebasadas por la emergencia de una sociedad móvil, tecnologizada, rápida, cambiante y plural.

En los años recientes ha surgido un profesional autodefinido y con altas destrezas en el uso del conocimiento; también se ha desarrollado ampliamente el teletrabajo y el pluriempleo en los niveles gerenciales, ante una sociedad que demanda mayor especialización, que cuenta con mejores niveles educativos y un extendido uso de internet para acceder a todo tipo de servicios, para realizar compras establecer contratos y atender clientes de manera digital.

Aun cuando para nuestros países la economía del conocimiento no ha impactado con tanta profundidad como en otras latitudes, es indudable que la presión ejercida por las multinacionales y las empresas que lideran los diversos mercados y productos han modificado las dinámicas del consumo y las características exigibles a los bienes, a los servicios y a los productos.

Esto es un verdadero reto para las instituciones de educación superior, de ahí que se requiera acelerar el paso para impulsar la innovación de los procesos educativos, fomentar la creatividad, el vínculo de la academia y la investigación con el entorno, y transformar la perspectiva de las formaciones profesionales, si se aspira a que los egresados se integren de manera activa al mundo del trabajo. Todo ello impacta directamente en los modos del ejercicio de la docencia en la formación profesional.

No es un asunto menor, ya que los jóvenes que se inscriben en los estudios superiores provienen de generaciones que crecieron con la tecnología, tienen un amplio dominio de los dispositivos y de la multimedia, acceden de inmediato a todo tipo de información científica y tecnológica, participan en múltiples redes, y logran formas de organización del conocimiento que, en numerosas ocasiones, superan las maneras tradicionales que utilizan sus profesores en las instituciones educativas.

Las instituciones de educación superior, con su vieja filosofía, sus gastadas maneras administrativas y burocráticas de organizar los ciclos de estudio, y sus diseños curriculares centrados en el uso de información unidisciplinaria, o cuando más multidisciplinaria, se ven como estructuras paquidérmicas, en las cuales las reglas, las

normas y la tradición se vuelven una camisa de fuerza que no permite la emergencia de modelos y diseños innovadores y creativos, articulados a sistemas de información para el autoacceso, que hagan posible la definición de proyectos de estudio propios, centrados en el interés vocacional. El tránsito hacia estrategias innovadoras para la formación profesional solo se ha dado parcialmente; nuestras instituciones se mantienen en esquemas formativos que provienen de hace siglos.

Los modelos de incorporación a la docencia y las estrategias de formación y actualización docente subsisten con nociones que datan de principios de los años noventa, a la par de un esquema profesional cada vez más obsoleto.

El concepto de profesión ha evolucionado a lo largo de la historia, desde la manifestación explícita de una creencia (profesión de fe, profesar lo que se cree) hasta la ubicación en un campo ocupacional determinado, en el que se monopolizan conocimientos, habilidades y destrezas específicas que dan un sentido de pertenencia a un gremio, a un grupo que comparte esas acciones; desde una ocupación u oficio simple que se desarrolla y se estructura, va adquiriendo normas, estableciendo criterios para su accionar y generando un sustento técnico científico que, al final, se consolida en una actividad socialmente reconocida.

Algunas de las profesiones han derivado del estudio de disciplinas científicas que son, en su origen, seminarios o estudios de una rama científica y no propiamente de un campo profesional (por ejemplo, la física o las matemáticas), que surgen como áreas de estudio desde la Edad media (siglo XII), cuando existían los gremios laborales que se reunían en las antiguas instituciones, en una enseñanza magistral de los más doctos hacia los aprendices.

En cambio, otras profesiones evolucionaron desde oficios que se fueron perfeccionando, como en el caso de las costureras de quienes surgió el diseño de modas, textil e industrial, o bien, el del agricultor, oficio que se constituyó en un campo para la producción de alimentos, de tal modo que las actividades tradicionales aprendidas de una generación a otra para la manutención, el diseño de los utensilios y de las herramientas, la construcción de espacios para vivir, el diseño de elementos para el esparcimiento y la recreación, así como las formas de organizar las familias y la sociedad, de integrar la economía e instituir la vida política, transitaron hacia nuevas

formaciones profesionales desarrolladas por las instituciones educativas. Las profesiones, en su versión actual, se constituyeron en actividades profesionales hasta la época de la industrialización, al identificar los campos de uso y aplicación concreta del conocimiento disciplinar en relación con la demanda social y productiva de los nuevos espacios de producción de bienes que se han gestado.

Los campos profesionales se han desarrollado a partir de los requerimientos de los núcleos urbanos, al identificar las necesidades emergentes que los cambios sociales ocasionaban, e incorporar el acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología, lo que produjo un impacto que creó contextos que han modificado el medio, los modos de vida y las diversas actividades productivas.

Durante la modernidad y la posmodernidad surgen profesiones y campos profesionales como resultado del acelerado desarrollo tecnológico y los procesos fabriles e industriales orientados a la producción de bienes, con una dinámica de cambio constante en los patrones de consumo y, por ende, en la generación de nuevos productos y servicios.

Algunas profesiones emprendieron sus modificaciones a partir de los requerimientos de la sociedad y del mundo del trabajo; sin embargo, el mercado laboral funciona, se organiza y se reconstituye de continuo en relación con la actividad económica en sus diversas ramas y con los flujos económicos; considera las demandas de los nuevos productos y los diversos servicios, pero no necesariamente identifica en su devenir las necesidades de los diversos grupos sociales, sobre todo cuando estas representan más un gasto, una erogación y no una inversión o una posibilidad de ganancia.

Cuando en las profesiones se habla de los requerimientos del mercado de trabajo, el acercamiento y el análisis de los estudios e investigaciones se limitan, en muchas ocasiones, a los flujos de la oferta y la demanda de los bienes y servicios que marcan tendencia; en cambio, al referirse a las exigencias del campo profesional, se busca reconocer y atender las necesidades sociales más amplias, por ejemplo, el analfabetismo digital; identificar los problemas de salud mental en las grandes ciudades; reconocer las situaciones de insalubridad, polución y contaminación en ciertos núcleos urbanos, y en los que vive la población ante una crisis

ambiental y de toxicidad en el entorno, por un derrame de gas o de hidrocarburos, entre otras, las cuales no se expresan en las condiciones del mercado hacia la formación de nuevos profesionales. Estos problemas no son planteados con base en las pretensiones del mercado de trabajo, pero forman parte de un reclamo social que requiere atención profesional.

De acuerdo con las características de las profesiones, existen campos en los que convergen varias actividades profesionales; es el caso de las ciencias de la salud, en las que la medicina, la enfermería, la nutrición, la psicología, la odontología y el deporte comparten una problemática social común a su área de conocimiento relativa a las epidemias, los brotes infecciosos o las afectaciones al aire. También podemos referirnos a la producción de alimentos, en la cual confluyen la agronomía, la medicina veterinaria y zootecnia, la agroecología, la biología, la nutrición, la gastronomía, entre otras.

El concepto de profesión ha estado profundamente vinculado al de formación profesional. Consideremos que esta última se ha desarrollado desde las instituciones de la Edad media y ha evolucionado hacia la creación de establecimientos liberales, fundamentados en la integración de un corpus disciplinar que le dio estructura al oficio laboral en que los individuos deseaban licenciarse, es decir, obtener una licencia para su libre ejercicio. Así se gestaron las universidades, por parte del Estado o del clero, y la normativa legal, administrativa y académica de sus estudios; de igual modo, se definieron los mecanismos de ingreso, las titulaciones y el otorgamiento de grados, además de los contenidos y enfoques de los estudios a desarrollar.

El vínculo entre el Estado y las formaciones profesionales se compone de diversos elementos; existe un entramado de prescripciones de todo tipo que regulan los procesos de formación profesional, por lo que este fenómeno se constituye en sí mismo en una realidad compleja en la que convergen diversos intereses, concepciones y visiones.

La Universidad de Guadalajara nació en el entonces reino de la Nueva Galicia, al cobijo de la estructura eclesial y bajo los auspicios de fray Antonio Alcalde, quien hizo la petición formal ante el rey Carlos V de España. Posteriormente,

la universidad transitó hacia una entidad del Estado y luego alcanzó una relativa autonomía hasta su nueva fundación, en 1925, como producto de los logros de los grupos emanados de la revolución mexicana.

Si comparamos algunas de las profesiones iniciales de la Real y Literaria Universidad de Guadalajara con las que hoy se ofrecen en la Red Universitaria de Jalisco, nos sorprenderemos de la distancia tan corta entre la vieja formación y la actual, ya que subsisten las estructuras básicas de formación e información disciplinar, así como los modelos de las prácticas y la intervención; es decir, aún prevalece el peso del modelo formativo sustentado en el manejo erudito y memorístico de la información.

Las instituciones educativas se caracterizan por la lentitud para cambiar. En estas, los procesos culturales son de larga continuidad, por lo que, difícilmente, incorporan transformaciones profundas en su decir y hacer. De una generación a otra se transmiten esquemas y modelos profesionales arraigados en las viejas costumbres y, más bien, las innovaciones se incorporan a través de las “nuevas profesiones” que comienzan a desplazar a las antiguas; es el caso de la mecatrónica frente a la ingeniería electrónica.

A partir de los años ochenta, con la fuerza de la industria en sus nuevos modos de organización del trabajo, surgió un paradigma en el ejercicio de las profesiones que da mayor peso a la destreza demostrada en el desempeño que al dominio de los conocimientos para la adquisición de los puestos laborales. La identificación de los saberes vinculados a la realidad contextual se convirtió en el parámetro de la eficiencia para el trabajo. La condición de mostrar desempeños en acción en torno a una problemática o en relación con una situación específica se denominó *competencias*, en un claro reconocimiento de reflejar la conjunción de conocimientos, habilidades, destrezas, uso de técnicas, actitudes y valores *in situ*.

Esta cualidad de las competencias fue considerada elemento eje o principio rector de las transformaciones curriculares para las profesiones en las últimas décadas del siglo XX; se trataba de rehacer el diseño de los proyectos de formación profesional a partir del reconocimiento de las cualidades primordiales en el desempeño activo, gestionadas y representadas mediante las competencias profesionales.

Lograr esto representaba un reto: contar con expertos en el desempeño profesional que vertieran su experiencia del mundo del trabajo en las propuestas para la formación profesional.

La intención no era solo adecuar los contenidos a un nuevo formato organizativo y enunciar los verbos en acción de las competencias, sino identificar con claridad los desempeños centrales y nucleares de cada profesión para plasmarlos en el diseño curricular en una forma didáctica, lógica, formativa y experiencial. Para ello, era necesario que los docentes tuvieran una experiencia profesional exitosa, activa y continua en el campo laboral. La transformación curricular orientada al modelo de competencias profesionales se enfrentó a una condición docente de tradición disciplinar, pues una gran cantidad de profesores y académicos de las instituciones de educación superior eran profesionales egresados que nunca habían ejercido su profesión, es decir, tenían cero experiencia profesional y, por tanto, un desconocimiento total de las competencias de desempeño requeridas en el contexto del campo profesional.

Esto significó que las modificaciones se establecieron en el plan curricular con diseños y descriptores de competencias definidos, pero en las aulas subsistió la enseñanza de los contenidos informativos disciplinares, sin referencia a la realidad del trabajo profesional y con exámenes de memorización de información; el resultado fue el fracaso del modelo de competencias profesionales.

Esta situación, vinculada a la escasa formación y actualización de los docentes, ha tenido como resultado formaciones profesionales obsoletas en las que los egresados se enfrentan a una realidad laboral abismalmente distante de los cursos que llevaron durante su carrera. Si a esto se añade la creciente virtualización de los procesos en los espacios del mundo del trabajo, la brecha se hace mayor, con una repercusión grave en las posibilidades reales de inserción laboral para los egresados.

Otro reto para la educación superior, y en particular para la formación profesional, es la desvinculación entre la investigación y la docencia; aun cuando se ha planteado mucho esta necesidad de articulación, en la realidad prevalecen islotes de investigadores preocupados por mantener su estatus, puntos y nivel, ajenos a

la vida profesional y a las dificultades que las diversas profesiones enfrentan ante los cambios que se están operando por la globalización, la tecnología aplicada y la creciente competitividad laboral, situación que los jóvenes viven en total incertidumbre hacia el futuro.

Continuamente, los jóvenes se desplazan de un país a otro, de un continente a otro, en búsqueda de nuevas oportunidades; quienes lo logran es porque reúnen estas características en sus desempeños: alcanzan una mayor productividad por el uso aplicado de la información, se conectan en tiempo real a las situaciones y los contextos del campo de acción profesional al recurrir a las redes, resuelven problemas prácticos, organizan y administran situaciones impredecibles con eficiencia, y dominan por lo menos dos idiomas.

La formación profesional y la estructura curricular de los planes de estudio se conciben como un proceso de culminación y no como una condición de arranque hacia emprendimientos y nuevas formas de aprendizaje; estos contemplan ejercicios de pensamiento crítico, el diseño de preguntas y cuestionamientos que fomenten la creatividad, y la actitud responsable, tanto para la vida profesional como para la participación humana y ciudadana, ante un mundo cada vez más complejo y competitivo.

La modificación o la actualización de un plan curricular que no se acompaña de procesos de formación y capacitación docente, diseñados desde la nueva visión curricular y las metodologías a desarrollar, redundan en procesos de simulación que dejan a la reforma en el papel, porque en las aulas y en las experiencias formativas continúan las mismas inercias de una práctica docente tradicional, repetitiva y memorística.

Lo anterior tiene un fuerte impacto en la formación de los estudiantes, ya que el tratamiento de las disciplinas en las aulas mantiene visiones tradicionales que no se abren a los cambios y a las transformaciones del conocimiento, ni reconocen las nuevas realidades y perspectivas de acercamiento multidisciplinar o interdisciplinar que posibilitan la emergencia de campos de conocimiento de mayor orden, o con visiones transdisciplinarias, en otras latitudes, donde las visiones y los conceptos tradicionales o unidisciplinarios se subsumen, resignifican o recontextualizan

con base en los viejos esquemas y conceptos de las disciplinas madres. Así, quedan claros sus límites ante la generación de articulaciones innovadoras de tipo interdisciplinar o transdisciplinar, con un alto impacto en la apropiación y el uso del conocimiento, en sus aplicaciones tecnológicas y en las realidades a las que estos nuevos campos de conocimiento articulado les dan vida; es el caso de la biomedicina y la genética, con el diseño de órganos a partir de las células madre.

Estos avances producen un punto crítico sobre las organizaciones y las estructuras construidas para la investigación y la formación de los nuevos investigadores, las más, creadas en torno a campos disciplinares delimitados y circunscritos, separados entre sí por enfoques de orden unidisciplinario, con atención a líneas de investigación inconexas, que dificultan la comprensión y el análisis de los problemas complejos, así como la capitalización del saber colectivo y su transformación, en visiones de mayor alcance.

Esto demanda, de los procesos de formación de los docentes, atención a las capacidades y actitudes para aprender a transformar núcleos de información en nuevos conocimientos y a transferirlos hacia aplicaciones tecnológicas mediante el trabajo en colaboración, la capacidad para razonar y resolver problemas, así como las habilidades para comunicar e interactuar con los colegas en procesos de aprendizaje creativo, con habilidad para enfrentar el cambio y desarrollar aportaciones de frontera. Estos elementos son parte del perfil que la formación docente nos exige en el contexto educativo de las instituciones de nivel superior.

Avanzar hacia una verdadera ruptura paradigmática puede resultar en una innovación de los procesos formativos articulada y congruente con los procesos académicos de las formaciones profesionales.

Es necesario desarrollar nuevas formas de organización de la actividad académica que modifiquen las estructuras obsoletas, excesivamente jerarquizadas o lineales, separadas por fronteras disciplinarias y de perspectiva unidisciplinaria; avanzar hacia un diálogo de y entre conocimientos; además de abrir nuevos espacios temáticos que sean integradores, que promuevan y favorezcan el trabajo colaborativo, el mejor uso de los sistemas de información, la apropiación de las tecnologías y la utilización de variadas formas de comunicación horizontal, como

las redes de información y de conocimiento; lo anterior, en la búsqueda de articular programas concretos de investigación, docencia de bachillerato, licenciatura, posgrado y extensión universitaria.

La participación de los diversos actores del proceso educativo para su innovación requiere del diseño de estrategias para la convergencia de las acciones de cada uno, con directrices claras, la identificación de los elementos de obsolescencia y la recreación de los nuevos modos en que la formación se puede reinventar de continuo.

La necesidad de transformar la educación superior atiende a dos elementos centrales: uno es su pertinencia, que sea eficiente a la sociedad en su conjunto y dé cabida a los retos del futuro, lo cual implica calidad y equidad; y el otro es su transformación permanente, para dar respuesta a la creciente velocidad con que ocurren los cambios en el conocimiento, las tecnologías, los fenómenos de globalización-regionalización, el creciente desempleo y la emergencia de nuevos campos profesionales, así como el desarrollo constante de nuevas áreas de oportunidad.

El poder de la inercia sobre la relación educativa deja poco espacio para la construcción de nuevas visiones; las fronteras entre el conocimiento obsoleto y el nuevo conocimiento se ven alimentadas por las rutinas académicas, excepto los docentes involucrados y comprometidos con una búsqueda del conocimiento desde el aprendizaje, atentos a la manera en que su subjetividad y formación previa afectan el proceso educativo.

Abordar la relación educativa con una visión abierta y de amplio espectro urge a que los docentes nos involucremos en un estudio más amplio y profundo del fenómeno educativo actual, que nos ayude a reconocer las brechas que encontramos para la comunicación con nuestros estudiantes, y al diseño de metodologías de aprendizaje cercanas a las realidades que los estudiantes viven.

Con las nuevas tecnologías y el incremento de la interacción virtual, las comunidades académicas y los diálogos colegiados están menos restringidos por la situación geográfica. También las nuevas tecnologías, aun cuando poseen un gran potencial democratizador e incluyente, se pueden convertir en elementos

de marginación de estudiantes, profesores e instituciones, de ahí la relevancia de identificar espacios y condiciones de formación colegiada y colaborativa.

En la condición actual, las competencias profesionales destacan y prevalecen como elementos que dinamizan los cambios curriculares, pero el impacto de las tecnologías en los desempeños profesionales y los cambios que la revolución digital está originando en todos los espacios transforman los perfiles laborales de una manera vertiginosa, incluso algunas de las competencias profesionales que hace tres o cinco años eran innovadoras, ahora son obsoletas.

Con los avances de la denominada cuarta revolución industrial y su impacto en la educación superior, se habla de impulsar un aprendizaje flexible, adaptativo, con retroalimentación permanente y orientada a identificar los retos y las emergencias de los distintos campos de desempeño profesional, en los que los docentes actúan como guías multidisciplinares y monitores expertos más que como catedráticos de un área específica. El enfoque gira en torno a la personalización de los aprendizajes, y las instituciones escolares se visualizan como detonadores del talento mediante un acompañamiento tutorado en atención al potencial de cada cual, y que centra el proceso educativo en el emprendimiento y el diseño de proyectos.

Atender la emergencia de esta nueva realidad educativa requiere un profundo cambio en los docentes y en los directivos de los espacios escolares, a saber, integrar creativa y activamente el uso de las tecnologías en los distintos procesos educacionales y diseñar estrategias de aprendizaje en colaboración, en las cuales los estudiantes portan sus propios dispositivos digitales, donde el reto es la construcción colectiva de los proyectos.

Los nuevos entornos de expertos se reconocen en convergencias virtuales, en las que se vinculan investigadores y expertos para el análisis de datos, la resolución de problemas y la creación o generación de prototipos, cada quien desde su propio espacio y contexto, aportando al colectivo la búsqueda de soluciones, o bien, contribuyendo al análisis complejo de problemáticas para su mejor comprensión e intervención. A estos se les conoce o identifica como solucionadores de problemas.

Estos nuevos perfiles de los académicos, investigadores y docentes se han constituido a partir de proyectos de investigación en colaboración y van marcando la

tendencia global. Los aprendizajes y los procesos para generarlos se enfocan hacia un aprendizaje profundo, que destaque el dominio desde una perspectiva de búsqueda y cuestionamiento constante, y recurra al análisis de datos para la integración de nuevas construcciones de sentido.

El enfoque de la formación por competencias se afina hacia los procesos de acreditación de las competencias adquiridas en los espacios educativos no formales, junto con las competencias desarrolladas en el paso por las aulas, de manera que concurrimos a una formación híbrida, que se configura como parte de la dinámica de vida de las nuevas generaciones, sin el propósito o la intención dirigida de las instituciones a este tipo de experiencias en las que se combina la educación formal e informal.

El panorama y las tendencias en que se transforma la educación superior abren una gran cantidad de interrogantes a nuestras instituciones; en primer lugar, es primordial identificar las estrategias y los procesos requeridos para formar a los docentes de manera que se le den respuesta a estas nuevas realidades emergentes. Asimismo, es recomendable cambiar los tradicionales espacios formativos por diseños y propuestas de autoformación con incógnitas, con el enfoque de proyectos, experiencias piloto y diseño de material educativo multimedia, a partir de los elementos emergentes de las profesiones, para reconocer desde la formación profesional cuáles serán las mejores estrategias formativas.

Asimismo, es conveniente investigar cómo se está modificando el ejercicio profesional con las nuevas tecnologías y la digitalización de los procesos productivos y de servicios para incorporar estos cambios en la propuesta curricular en forma activa, es decir, reconocer el espacio formativo presencial o virtual como un laboratorio de práctica profesional, en un continuo acercamiento al espacio de inserción laboral con actividades directas para la resolución creativa de problemas.

La confluencia de las nuevas tecnologías y su impacto en los modos de trabajo han creado ecosistemas digitales que producen interconexiones inimaginables hace tan solo diez años. Esto ha permitido un modo de aprendizaje en red que no es lineal ni unidireccional; es inteligencia distribuida que converge en torno a una búsqueda, un problema, un sitio de interés o un proyecto compartido, donde

los actores del proceso generan preguntas y planteamientos para un abordaje colectivo, mientras que los participantes construyen nuevos aprendizajes a través de las interconexiones. Este aprendizaje en red opera sin la mediación intencionada de las instituciones educativas, y sucede en las redes y en los proyectos compartidos.

Acercarse a estas formas novedosas de aprender es obligado para quienes nos dedicamos a la docencia, en particular para la docencia en la virtualidad; identificar cómo surgen nuevas configuraciones de grupos, redes y asociaciones, sus núcleos de convergencia, sus límites y potencial en relación con determinados intereses y proyectos, temáticas y problemas específicos, con el fin de reconocer cómo estos modos emergentes de aprendizaje se vinculan al ejercicio profesional.

No obstante, no todo es tecnología, redes, internet y robótica; la excesiva carga del uso de las tecnologías y los dispositivos electrónicos también está generando la necesidad de abrirse a experiencias que conecten las emociones, los sentimientos y la mente con las vivencias del aprendizaje, para evitar el aislamiento autista que se observa en una gran cantidad de niños y jóvenes. Es necesario incorporar en el proceso de la formación docente el estudio, análisis y comprensión de las características de la inteligencia emocional para orientar los estudiantes a este tipo de experiencias centradas en el ser, y no en el hacer o en el tener, que pongan en comunicación a las personas entre sí y no solo respecto a un cierto proyecto, una tarea o una actividad.

Es importante que una formación docente más holística considere estos nuevos escenarios de la sociedad, de las profesiones, del mundo de los jóvenes y los niños, que se involucre en los cambios que se operan en el ejercicio de las profesiones, y también en las estrategias necesarias para involucrar a las nuevas generaciones en otros modos de relación humana que no están centradas en la competitividad, en quien destaca más, quien tiene mayor número de “amigos”, “seguidores” o “conocidos” en sus redes sociales. Son necesarias estrategias de acercamiento y contacto, de descubrimiento del otro, de los otros, que orienten las actividades hacia ejercicios educativos que analicen las interacciones para evitar el *bullying*, así como otros tipos de agresión.

La distancia generacional pesa en la mediación educativa; sin embargo, la distancia que produce la brecha digital puede ser salvable en la medida que los docentes participemos activamente en la apropiación de las herramientas tecnológicas, desarrollemos nuevas habilidades y nos acerquemos a la vida de los jóvenes sin juicio, abiertos a sus intereses, proyectos, expectativas, visiones, desencantos y miedos. Además de establecer un vínculo de empatía con nuestros estudiantes, al participar en sus redes podemos formular, junto con ellos, nuevas preguntas acerca del futuro.

Frente a nosotros tenemos la oportunidad de recrear los procesos educativos, poner la mira en el horizonte para visualizar los nuevos conocimientos, habilidades y destrezas que requerimos, los aspectos en los que necesitamos mayor formación y el tipo de estudios e investigación que son importantes para ponernos al día.

Necesitamos darnos cuenta de la celeridad vertiginosa de las innovaciones, tecnologías, redes, interconexiones, estructuras y cambios que irrumpen en los espacios educativos, que vuelven viejo lo de hace un año o dos y obligan a un permanente estudio en el campo de cada cual, y a un trabajo en equipo con los compañeros docentes del plan curricular para mirar qué es urgente modificar, cuáles enfoques deben reorientarse, qué diseños han de rehacerse y qué medidas se pueden tomar para activar los aprendizajes de nuestros estudiantes en una actitud de apertura, cambio, acercamiento y transformación.

Las ventajas de la cultura digital son un beneficio para los docentes de la virtualidad, en tanto es posible coincidir, hacer trabajo en colaboración, construir proyectos por interés en el planteamiento y no por la cercanía, abatir fronteras mediante la convergencia de los intereses compartidos; esto abre un enorme potencial para la actualización docente a través de las redes de colaboración y aprendizaje.

La formación de los docentes para la virtualidad se ha centrado hasta ahora en el manejo y dominio de las nuevas tecnologías, con algunos cursos referidos a los procesos de comunicación e interacciones a través de las redes. Es esto último lo que le resulta más atractivo a los jóvenes, la participación en múltiples redes que les dan sentido de identidad y pertenencia más allá de la escuela y la carga de trabajo académico.

La docencia digital tiene un futuro prometedor, pero es importante no solo concentrarse en los aspectos tecnológicos; lo humano interesa mucho, ya que de ello depende el futuro de nuestras sociedades, es decir, aprender las nuevas tecnologías junto con el conocimiento de estrategias de trabajo y acercamiento a la cultura emocional, a los afectos y las búsquedas de sentido de las nuevas generaciones. No se trata de crear robots, sino de colaborar en la formación de sujetos que sean capaces de conectarse con los demás de manera positiva, creativa y lúdica. La educación superior tiene sentido en la medida que forma individuos para construir la humanidad.

Referencias bibliográficas

- Escudero Nahón, A. (2018). Redefinición del “aprendizaje en red” en la cuarta revolución industrial. *Apertura*, 10(1), 149-163. Universidad de Guadalajara. <http://dx.doi.org/10.18381/Ap.v10n1.1140>
- Crisorio, R. y Escudero, C. (coords.). (2017). *Educación del cuerpo: currículum, sujeto y saber*. La Plata: UNLP/FaHCE. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.504/pm.504.pdf>
- Escaño González, C. (2010). Hacia una educación artística 4.0. *Arte, Individuo y Sociedad*, 22(1), 135-144. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513551278010>.
- Fernández Pérez, J. (2001). Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1).
- Pérez Gómez, Á. (1994). Currículum y escolaridad, en José Nieves Blanco y Félix Angulo. *Teoría y desarrollo del currículum*. España: Aljibe.
- Remedí Vicente, E. (1988). Racionalidad y currículum. Deconstrucción de un Modelo, en Monique Landesmann (comp.). *Currículum, racionalidad y conocimiento*. Sonora, México: Universidad Autónoma de Sonora.

CAPÍTULO 4

LA SABIDURÍA PEDAGÓGICA MÁS ALLÁ DE LAS COMPETENCIAS

Manuel Moreno Castañeda

*¿Dónde está la vida que hemos perdido en vivir?
¿Dónde está la sabiduría que hemos perdido en el conocimiento?
¿Dónde el conocimiento que hemos perdido en la información?*

T. S. ELIOT

Introducción

Este texto parte de la premisa de que si la educación institucionalizada, específicamente la docencia predominante, no ha sido capaz de dar respuestas óptimas a las situaciones tradicionales ni a las actuales, menos aún a las que están por venir; de ahí la necesidad de buscar y construir alternativas con base en nuevos paradigmas. Estos últimos están relacionados con la orientación social, los fundamentos filosóficos y las bases científicas de las relaciones educativas, cuyo análisis es el propósito de este capítulo.

La situación de los sistemas educativos del mundo, con todas las diversidades y desigualdades que los caracterizan, se encuentra en el dilema sobre qué se debe conservar de sus prácticas cotidianas y qué se debe renovar. La interacción entre mantenimiento e innovación es característica de todo grupo social, así como lo es del pensar y hacer de cada persona.

Desde esta perspectiva, el capítulo parte de la premisa de que hasta ahora la educación institucionalizada, en sus diferentes niveles y modalidades, no ha sido capaz de dar las mejores respuestas a las situaciones personales y sociales que requieren de ello; por lo tanto, tampoco a las circunstancias actuales ni mucho menos a las futuras. De ahí la necesidad de buscar y construir una alternativa con base en nuevos paradigmas, lo cual es aplicable tanto al nivel macro de las políticas como a la gestión de las organizaciones académicas y a las prácticas cotidianas, entre estas la docencia.

Estos paradigmas ayudan a entender y orientar nuestro actuar educativo dentro (allí ubicamos este texto) y fuera de las escuelas, y están relacionados con la orientación social, los fundamentos filosóficos y las bases científicas que le damos a los programas de las instituciones educativas, a cuyo análisis dedicamos las reflexiones de este escrito con la intención de integrar, desde y hacia una visión holística, lo social, filosófico y científico, para de ahí extraer los principios para repensar las ideas y acciones de la docencia con el propósito de lograr su mejor entendimiento y práctica.

La intención es aproximarse a responder a las preguntas: ¿cómo aprendemos?, ¿cómo aprender mejor y que lo aprendido sea trascendente?, y ¿qué puede hacer el docente a ese respecto? Por lo pronto, sabemos de la necesidad de contar con principios filosóficos, valores sociales y bases científicas para llegar a una docencia que respete y goce las diversidades sociales y las diferencias personales; y de educarnos para gozar la vida, enfrentarnos a lo incierto y a los problemas con valor, creatividad y competencias profesionales, porque educadores somos todas las personas, pero educadores profesionales solo algunos que hemos decidido serlo, lo que supone una diferencia.

Para el acercamiento indicado, este capítulo inicia con algunos referentes conceptuales para el común entendimiento con los posibles lectores; luego, observamos la complejidad que caracteriza a las situaciones educativas, así como a las personas y los modos de aprender. Complejidad que, además de necesitar enfoques transdisciplinarios, implica analizar las cargas afectivas, de poder y culturales, siempre presentes en todo hecho educativo.

Todas esas consideraciones llevan, sin duda, a un nuevo paradigma educativo, al que nos conducen las conclusiones de este capítulo, las cuales representan solo un paso hacia las reflexiones de un proceso necesariamente más extenso y profundo. Lo anterior, al tomar en cuenta las siguientes premisas:

- a) el desarrollo científico y tecnológico se transforma con más rapidez que las mentalidades y la cultura personal y organizacional en la que se ubican los sistemas e instituciones educativas;
- b) no se pueden igualar las dinámicas de los distintos procesos sociales como los mencionados, lo que hay que aprender es a actuar en sus diversidades;
- c) más allá de las teorías y los métodos de cada disciplina científica, se requieren teorías y métodos que las integren en su esencia.

Referentes conceptuales

Para un buen entendimiento, en cualquier diálogo es necesario aclarar la manera como entendemos las palabras con las que nos comunicaremos, sobre todo las que se conjuntan en conceptos clave. Esta es la intención de los siguientes apartados.

Ciencia y conciencia

Existen dos maneras de ver, tratar de entender y actuar en la realidad que son inseparables, aunque artificiosamente las queramos dividir. Cuando vemos que notables científicos y tecnólogos dedican su tiempo y talento a diseñar estrategias y fabricar armas para asesinar, pareciera que la ciencia y la conciencia no tuvieran relación una con la otra; desde nuestro punto de vista, es un trastrocamiento y perversión de valores, en los que la conciencia del daño que se causa se justifica con supuestos valores patrios o de seguridad personal o social. Es lamentable observar cómo sociedades que, según sus modos de ver la realidad, dicen estar en la vanguardia de los adelantos científicos, viven en conflictos sociales permanentes:

Está por demás decir que no es un mundo que actualmente le prometa cosas buenas a la humanidad. Pero al mismo tiempo, tampoco es un mundo en el que uno pueda permanecer pasivo. La desesperación, la pobreza, el militarismo y el sufrimiento humano son aspectos que, cada vez con mayor frecuencia, pasan a formar parte de la vida cotidiana (Giroux, 2006, pp. 11-12).

Giroux también abre una puerta a la esperanza cuando dice:

Es este rejuego entre la historia, el recuerdo y la solidaridad, el que deja abierta la historia. De manera más específica, son estas categorías las que pueden proporcionar la base para formas de conciencia histórica por medio de las cuales los hombres y las mujeres sean capaces de producir y de experimentar subjetivamente el lenguaje, las relaciones sociales y la pedagogía que resultan necesarios para transformar a la comunidad y la vida pública conforme a los imperativos de una verdadera democracia (2006, p. 12).

Desde esta conjunción de lo histórico, la ciudadanía y la pedagogía, pretendemos la búsqueda de nuevos paradigmas educativos, lo que nos lleva a la reflexión de que, si bien se habrá avanzado mucho en el conocimiento científico, esto no ha pasado en el conocimiento y conciencia de cómo aprender a convivir, lo que es una gran falla y un reto para los sistemas educativos en México. A este respecto, parecen apropiadas las palabras de David Bohm: “Diría que, en mi trabajo científico y filosófico, mi principal interés ha sido el de comprender la naturaleza de la realidad en general, y la de la conciencia en particular, como un todo coherente, el cual nunca es estático y completo, sino que es un proceso interminable de movimiento y despliegue” (2014, p. 9).

En este sentido, en este capítulo procuramos cuidar la congruencia entre el conocimiento y la conciencia de su aprovechamiento, al considerar que las competencias profesionales, entre ellas los conocimientos científicos, tienen valor en la medida en que se reflejan en la conciencia y la sabiduría pedagógica.

Enfoque holístico

Los sistemas educativos actuales se caracterizan por su fragmentación en varios sentidos, tanto en sus contenidos de aprendizaje, separados en trozos disciplinares, como en sus niveles escolares, modalidades, funciones académicas y más, lo que, desde luego, redundará en una formación académica desarticulada, con una visión fragmentada del mundo. Esto ha llevado a pensar, como lo dice Capra, en recuperar una visión holística del mundo y, en el tema que nos ocupa, de la educación: “Los nuevos conceptos de la física han ocasionado un profundo cambio en nuestra visión del mundo, determinando el paso de una concepción mecanicista cartesiana y newtoniana, a una visión holística y ecológica que, en mi opinión, es muy parecida a las concepciones de los místicos de todas las épocas y de todas las tradiciones” (Capra, 2008, p. 9).

Estas palabras nos hacen pensar que la innovación y las posturas en favor de cambios no es asunto exclusivo de nuestro tiempo; conviene releer la historia y recuperar lo valioso de la tradición renovadora. Desde luego, no coincidimos con la opinión de Thomas Hobbes, mencionado por Capra, en el sentido de que “[...] todo conocimiento se basa en la percepción sensorial. Que Locke adoptó esta teoría del conocimiento y en una famosa metáfora, comparó la mente humana al nacer con una tabula rasa” (Capra, 2008, p. 9), pues hay potencial genético y memoria colectiva heredada que deben tomarse en cuenta.

Educación y complejidad

Otro rasgo que suele caracterizar a las políticas y los sistemas educativos es una visión simplista, que se evidencia en los discursos y documentos oficiales que reducen lo educativo a las aulas escolares, en cuyo espacio quieren ver reflejados los procesos educativos y sus resultados. Al plantear en este capítulo la complejidad de la educación, la pretensión es ver esta cualidad en la totalidad de sus elementos y procesos educativos, por ser inciertos, diversos, cambiantes y multidimensionales.

Desarrollo regenerativo

Este concepto parte de la idea de que no basta sostener o cuidar lo que tenemos, sino, además, hay que regenerar lo perdido, trátase del ambiente natural o social. David Bohm, observa “la necesidad de comprender que el mundo es un todo”, puesto que la fragmentación que observamos en todas las áreas del mundo contemporáneo es peligrosa y más vale “entablar un diálogo serio a fin de evitar mayor fragmentación y reparar la que hay en curso” (2014, p. 87).

Nuevos paradigmas

Es evidente que los paradigmas que cimientan y orientan los sistemas educativos dominantes no han dado los resultados ideales. Si bien han acrecentado y socializado los aprendizajes en el conocer y hacer, no lo han hecho tanto en el ser y el convivir (este último fue uno de los ejes del debate de la Cumbre Mundial de Innovación para la Educación [WISE-UNESCO], realizada el 31 de octubre en Doha), lo que se evidencia en las naciones que presumen sus avances científicos y sus instituciones educativas de excelencia (que ellos mismos sitúan en el nivel más destacado del *ranking*), que no logran buenas condiciones de convivencia ni al interior de sus sociedades ni en su relación con otras. Por ello, habría que buscar y plantear nuevos paradigmas y no copiar acríticamente los actuales.

La complejidad de las situaciones educativas

La idea de Rovelli de que “el universo es multiforme e ilimitado y no paramos de descubrir nuevos aspectos de él” y “cuanto más aprendemos del mundo, más nos admira su variedad, belleza y simplicidad” (2015, p. 9), nos hace reflexionar en lo restrictivos que suelen ser los planes de estudio escolares, que pretenden limitar los saberes e inhiben la relación entre lo estético y lo científico, de manera que se

pierde la posibilidad del goce de los hallazgos, que lo mismo pueden ser un acercamiento a la verdad que un hermoso descubrimiento.

Lo cambiante e incierto que caracteriza la complejidad de las situaciones educativas provoca estados de angustia y asombro, que suelen ser la antesala de aprendizajes significativos, pues pueden desarticular nuestras formas de pensar para dar lugar a nuevos modos. Es común encontrar diseños curriculares que pretenden llegar a finales ciertos e invariables que facilitan la homogeneización y el control, que tanto gustan a quienes administran los sistemas educativos. Actúan como si se pudiera llegar a conocimientos definitivos, “pero cuantas más cosas descubrimos, más cuenta nos damos también de que lo que no sabemos es más grande que lo que hemos descubierto” (Rovelli, 2015, p. 11).

La complejidad que caracteriza a las situaciones educativas, así como a las personas y los modos de aprender, se da y manifiesta, como señalamos antes, en lo incierto que son estas situaciones; por más que se mejoren y detallen los planes educativos, siempre la realidad nos sorprende. Situaciones que, además, son diversas, según los contextos y las personas, y cambian permanentemente en sus múltiples dimensiones. Complejidad que, además de necesitar enfoques transdisciplinarios, implica analizar las cargas afectivas, de poder y culturales, siempre presentes en todo hecho educativo.

Debido a su variada composición de elementos, es lógico que el ejercicio de la docencia también se caracterice por su complejidad, y que quienes ejerzan esta profesión requieran una sólida formación humanística, científica y técnica, desde una visión holística que les posibilite afrontar esta cualidad de las situaciones socioeducativas, de las personas a quienes debe ayudar a aprender y de los contenidos de aprendizaje que requieren enfoques inter y transdisciplinarios.

Es necesario considerar que, como elementos vivos del currículo oculto, están las cargas afectivas que no abandonan las relaciones personales, la subjetividad presente en nuestros juicios y modos de conocer, las relaciones de poder y autoridad entre estudiantes y docentes, así como la cultura en el ser personal y la gestión organizacional que condicionan, y en ocasiones, determinan los modos de aprender y enseñar.

Nuevo paradigma educativo

Sin perder de vista que la educación es mucho más que las instituciones con las que se pretende sistematizarla y representarla, es indudable que los cambios sociales que vivimos requieren cambios educativos en todos los ámbitos de esta, sea en su totalidad, como en las organizaciones en que se institucionaliza, o al interior de estas, en las prácticas pedagógicas, como lo menciona Magaldy Téllez:

Desde hace varias décadas, distintos autores vienen señalando los principales rasgos de los cambios en la condición de la cultura contemporánea. Esta nueva condición parece afectar radicalmente los más diversos ámbitos de la vida social y privada: las creencias, las pautas de conducta, las relaciones de poder. La educación y una de sus instituciones paradigmáticas, la escuela, parecen no estar eximidas de dicha transformación (2000, p. 169).

El cambio paradigmático en la educación se vive y manifiesta de muchas maneras. Los procesos educativos se generan en las relaciones e interacciones sociales, directamente o por mediaciones con la realidad, y en los procesos cognitivos de reflexión interna; cuando asociamos lo percibido con los saberes previos ocurre el cambio sustancial de estas interacciones al hablar de nuevas relaciones educativas y de nuevos paradigmas con los que se explican, fundamentan y orientan; por ejemplo:

- Las relaciones personales entre quienes aprenden, que suelen ser estudiantes, uno al lado de otro sin interactuar, solo viendo y escuchando al frente, para tomar nota de la clase. Un cambio sería estudiantes que interactúan en la indagación de situaciones problemáticas y en la construcción colectiva de conocimientos y soluciones para cada situación planteada.
- Las relaciones entre estudiantes y los profesionales de la docencia que les deben ayudar a aprender. En vez del docente “dictador” de clases, proceso vertical y autoritario, se practica una docencia que, a partir de conocer a quienes van a aprender, los contenidos de aprendizaje y los modos de aprenderlos,

propicia las condiciones para que los estudiantes mejoren sus modos de aprender y se apropien de ellos.

- La relación entre los responsables de las políticas educativas, que incluye la función de observar y evaluar su cumplimiento, con los docentes que deben operarlas. Si lo que prima es un ambiente de desconfianza mutua, lo nuevo sería crear o recuperar esa confianza.
- Otra relación a reconstruir, o construir en caso de que no haya existido, es la conexión entre la evaluación de los aprendizajes como procesos formativos, y la evaluación como medida de fiscalización. Lo común, por su facilidad de control, es homogeneizar los contenidos de aprendizaje y los modos de evaluarlos. Desde esa misma mirada, cuando la costumbre es evaluar la labor docente, desde arriba y desde fuera, lo alternativo sería hacerlo de manera participativa con base en su autoevaluación. Igual cuando se trate de evaluar el aprendizaje de los estudiantes. En ese sentido, estamos de acuerdo con Morán Oviedo:

[...] consideramos impropio y absurdo que la valoración de cualquier acción educativa se realice a través de personas extrañas a la vivencia directa de la vivencia educativa, porque al hacerse así se pierde la esencia misma del proceso; y más aún, es imposible incorporar los aspectos más relevantes que se viven en toda experiencia de aprendizaje (1999, p. 114).

En un nuevo paradigma habría que pensar que, si somos diferentes en los modos de aprender, también lo somos en los modos de manifestar lo aprendido, máxime si vemos el aprendizaje como un proceso creativo y no como el consumo y la reproducción acrítica de informaciones curriculares.

- Lo común en una escuela y aprendizaje tradicional es la recepción pasiva de informaciones académicas indicadas en los planes de estudio para luego regresarlas en examen, de la misma forma en que fueron recibidas. De ahí que:

por ejemplo, nos parece imprescindible dejar de concebir al hombre como un sistema de almacenamiento y de emisión de información y al aprendizaje

como un proceso mecánico, como un resultado acabado, como un estado del sujeto, como algo ya conquistado, para adentrarse psicológicamente en la dinámica del aprendizaje escolar no únicamente como objeto de enseñanza, sino como sujeto de aprendizaje (1999, p. 114).

Lo nuevo sería que, mediante procesos autogestivos de indagación y construcción dialógica de conocimientos, los estudiantes logren aprendizajes nuevos y creativos, con base en los conocimientos construidos y descubiertos.

Otro punto de cambio necesario sobre la relación con el conocimiento es reconocer lo incierto y cambiante que pueden ser los contenidos curriculares, que suelen presentarse como verdades absolutas y ciertas, como si fueran certezas aplicables a situaciones futuras que vivirán los estudiantes, cuando lo que se necesitan son actitudes, valores y aprendizajes esenciales para enfrentar las situaciones complejas que les depara la vida personal y profesional. En ese sentido, tal vez ayude un poco de humildad pedagógica ante el conocimiento, como recomienda Téllez:

Quizá tenemos que presentarnos en el aula con una cara humana, es decir, palpitante y expresiva, que no se acartone en la autoridad. Quizá tenemos que aprender que pronunciar en el aula una palabra humana, es decir, insegura y balbuceante, que no se solidifique con la verdad. Quizá tenemos que redescubrir el secreto de una relación pedagógica humana, es decir, frágil y atenta, que no pase por la propiedad (2000, p. 30).

- Entre las relaciones a regenerar, tenemos también las que se producen entre las instituciones educativas y la sociedad, donde los trabajadores de la educación desempeñan un papel protagónico. Si lo vigente se caracteriza por una separación estricta de funciones, lo nuevo puede ser un trabajo educativo conjunto.
- Es muy común ver una gran fragmentación curricular entre las diversas áreas del conocimiento y, en consecuencia, entre las diferentes profesiones. Al suceder así al interior de las instituciones educativas, se dificultan las relaciones interprofesionales en la vida real. Una de estas graves fragmentaciones

se manifiesta entre las ciencias pedagógicas y los demás campos científicos, cuando, como lo plantea Cecilia Ziperovich (2010), “es de considerar que aparecen en las ciencias educativas otras disciplinas como la sociología de la educación, entre otras, que muestran que los fenómenos educativos tienen una complejidad tal que exigen la participación conjunta de varias disciplinas en un trabajo interdisciplinario” (p. 43).

Así como la pedagogía requiere el apoyo de otras disciplinas científicas, estas necesitan de la pedagogía para apoyar su aprendizaje; sin embargo, hay quienes menosprecian el saber pedagógico. La fragmentación que suele darse entre lo pedagógico y otras disciplinas y profesiones se agrava en países como México, donde los profesionales de la docencia se forman en instituciones distintas y sin relación orgánica con las demás instituciones de educación superior. Sin duda, es este uno de los grandes retos a superar desde nuevos paradigmas de investigación educativa, con currículo holístico y programas de regeneración académica que integren la fragmentación del conocimiento y la práctica de las profesiones.

- Separar la ciencia del arte es otro aspecto que vale la pena cambiar, pues, como revela Walter Isaacson (2014), luego de trabajar en la biografía de Steve Jobs, “me llamó la atención el hecho de que la creatividad más auténtica de toda la era digital proviniera de aquellos que fueron capaces de conectar arte y ciencia” (p. 19). Esta frase recuerda una definición de didáctica como “el arte de educar”, que invita a pensar en la docencia más allá de sus técnicas y competencias medibles, en rescatar su sensibilidad y creatividad artística; esto implica en quien ejerce la docencia tener tanto cualidades personales no tangibles, como la intuición y la sensibilidad, como expresiones corporales, gestuales y de voz, que comuniquen la emoción educativa. En ese sentido, Capra (2008) deduce que “lo que necesitamos es un nuevo ‘paradigma’, una nueva visión de la realidad; una transformación fundamental de nuestros pensamientos, de nuestras percepciones y de nuestros valores” (p. 9). Nuevo paradigma que, superando los enfoques neoconductistas limitados a las competencias, nos prepare para un mejor futuro.

- Otra relación a renovar es el divorcio existente entre el conocimiento científico que se genera sobre la educación y el aprendizaje, y la toma de decisiones en materia de políticas educativas. Además de mantener sistemas educativos anacrónicos, afecta directamente la labor pedagógica y sitúa a los docentes en el dilema de acatar las disposiciones oficiales o aprovechar los nuevos aportes científico-pedagógicos.
- Ahora que tanto se insiste en que los docentes recurran a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, es importante observar que no solo estas tecnologías son recursos útiles para el aprendizaje, sino que lo son todas las que empleamos en el quehacer humano, sea para informarse, comunicarse, trabajar, transportarse, divertirse y más, siempre que no se caiga en una mediatización alienante, en la que las tecnologías se vuelvan fines. Las mediaciones tecnológicas siempre deben estar supeditadas a la mediación pedagógica; dicho de otra manera, que sean tecnologías apropiadas, porque son las adecuadas y nos apoderamos de ellas para fines educativos.

A propósito de las visiones del futuro, resulta interesante lo que dice Capra (2008) sobre la educación: “A fin de prepararnos para la gran transición inminente debemos reexaminar en profundidad las premisas y los valores más importantes de nuestra cultura, rechazando los modelos conceptuales anticuados e inútiles y recuperando otros valores que fueron descartados en los períodos precedentes de nuestra historia cultural” (p. 17).

Entonces, cabe preguntarnos: ¿qué desechar, que recuperar?, ¿qué crear o recrear? Por supuesto, algo a desechar son los tratamientos fragmentados de las disciplinas científicas y el ejercicio de las profesiones, pues como lo plantea Capra:

Para justificar su confusión y su retirada, los intelectuales alegan “las nuevas circunstancias” y “el curso de los acontecimientos” –Vietnam, Watergate– y la imposibilidad de eliminar los barrios bajos, la pobreza y el crimen. Sin embargo, ninguno de ellos identificó el verdadero problema oculto tras nuestra crisis ideológica: el hecho de que la mayor parte de la élite académica tiene una percepción limitada de la realidad que resulta totalmente inadecuada

para entender los principales problemas de nuestro tiempo. Estos problemas [...] son intrínsecos al sistema, lo que significa que están íntimamente vinculados y que son interdependientes; no es posible entenderlos dentro de la metodología fragmentada que caracteriza a nuestras disciplinas académicas y a nuestras agencias gubernamentales (2008, p. 12).

A este respecto, también Edgar Morin (2014) señala que “de este modo, todas las ciencias, todas las artes esclarecen cada una desde su ángulo el hecho humano. Pero estos esclarecimientos son separados por zonas de sombra profundas” (p. 15).

Otro elemento vital a considerar en un nuevo paradigma es la educación para la sabiduría; más allá de los datos, información y conocimientos cotidianos o científicos sin conciencia, se trata de llegar a saberes que nos ayuden a vivir y convivir mejor. Es triste, como lo dice Schumacher (citado por Bohm, 2014), que “el olvido e incluso el rechazo de la sabiduría ha ido tan lejos que la gran mayoría de intelectuales no tienen ni siquiera una remota idea del significado de esta palabra” (p. 74).

En síntesis, se requiere un nuevo paradigma que ilustre un nuevo futuro, lo que, desde luego, implica una nueva relación entre ciencia y conciencia, entre la humanidad y el planeta. “El futuro que aquí proponemos, aun a la plenitud personal con el equilibrio planetario, parece ser el único futuro viable. A menos que nos autodestruyamos, tarde o temprano avanzaremos inexorablemente hacia él”, señala Bohm (2014, p. 12). Para ello, no basta con sostener y mantener la situación en que vivimos y nos educamos; hay que regenerarla.

Reflexiones finales

Entre las reflexiones que, a manera de acercamiento a posibles conclusiones, nos lleva lo tratado en este capítulo, destaca la necesidad de nuevos paradigmas científicos, con un enfoque holístico que supere las ideas y prácticas educativas basadas en la transmisión vertical de informaciones, y acceda a procesos educativos significativos, fundamentados en la construcción colectiva de conocimientos y saberes que posibiliten llegar a la sabiduría de una vida plena, en armonía con la naturaleza y los demás.

Es evidente la necesidad de cambio de rumbos y paradigmas que orienten las prácticas educativas. Está visto que los sistemas de la actual educación institucionalizada, si no han solucionado los problemas del pasado y el presente, menos lo harán con los del futuro.

Así pues, más allá de competencias profesionales, los nuevos paradigmas deben comprender la sabiduría pedagógica, conjuntar ciencia y conciencia, ligar aprendizaje y arte, entender la complejidad y actuar en ella. Todo desde y hacia un enfoque holístico e integral que regenere lo fragmentado; lo que implica cambios en los paradigmas científicos con los que se explican y orientan estas prácticas. Prestamos atención a las siguientes palabras de Capra, que son de interés para la temática tratada:

Creo que la concepción del mundo implícita en la física moderna es incompatible con nuestra sociedad actual, que no refleja las relaciones armoniosas e interdependientes que observamos en la naturaleza. Para alcanzar este estado de equilibrio dinámico se necesitará una estructura económica y social radicalmente diferente: una revolución cultural en el verdadero sentido de la palabra. La supervivencia de toda nuestra civilización podría depender de nuestra capacidad para efectuar este cambio (2008, p. 10).

Confíemos como él en que

[...] durante el penoso proceso de desintegración, una sociedad no pierde del todo su creatividad, esto es, su habilidad para responder a los impulsos. A pesar de que la corriente cultural de mayor envergadura se ha paralizado aferrándose a ideas fijas y a modelos rígidos de comportamiento, van a surgir otras minorías creativas que llevarán adelante el proceso de “estímulo y respuesta”. Naturalmente, las instituciones sociales dominantes se negarán a entregar las riendas del poder a estas nuevas fuerzas culturales. Pero las viejas instituciones están destinadas a decaer y a desintegrarse y las minorías creativas quizá puedan transformar los viejos elementos, dándoles una nueva configuración. Entonces el proceso de evolución cultural podrá continuar, aunque con nuevos protagonistas y en nuevas circunstancias (p. 15).

¿Estamos llegando o llegamos a esto? Si no somos capaces de heredar un mundo mejor, al menos no obstaculicemos que las nuevas generaciones puedan hacerlo. Eso, sin duda, sería partir de un nuevo paradigma que tome en cuenta que en la docencia debe conocerse y reconocerse: el carácter cambiante del perfil docente por el desarrollo y ejercicio de esta profesión, las múltiples dimensiones que identifican este trabajo, la diversificación de sus funciones ante la variedad de condiciones para su ejercicio, y lo incierto de las situaciones a enfrentar (Moreno, 2011, p. 12).

Referencias bibliográficas

- Bohm, D. (2014). *La totalidad y el orden implicado*. Barcelona: Kairos.
- Capra, F. (2008). *El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente*. Argentina: Estaciones.
- Giroux, H. A. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Isaacson, W. (2014). *Los innovadores. Los genios que inventaron el futuro*. Bogotá: Debate.
- Morán Oviedo, P. (1999). *La docencia como actividad profesional*. México: Gernica.
- Moreno Castañeda, M. (2011). *Por una docencia significativa en entornos complejos*. México: Universidad de Guadalajara.
- Morin, E. (2014). *El método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Cátedra.
- Rovelli, C. (2015). *La realidad no es lo que parece. La estructura elemental de las cosas*. Barcelona: Tusquets.
- Téllez, M. (comp.). (2000). *Repensar la educación de nuestros tiempos. Otras miradas, otras voces*. Buenos Aires, Argentina: Novedades educativas.
- Ziperovich, C. (2010). *Aprendizajes. Aportes para pensar pedagógicamente su complejidad*. Córdoba, Argentina: Brujas.

SOBRE LOS AUTORES

Alejandro Cruzata Martínez

Director de Grados y Sustentaciones de la Escuela de Posgrado de la Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor investigador con experiencia en gestión y dirección de programas en los niveles de pregrado y posgrado de varias universidades latinoamericanas. Ha participado en proyectos educativos conjuntos para la UNESCO. Especialista en procesos de calidad educativa, diseño curricular y procesos de acreditación. Ha ejercido cargos ejecutivos y brindado asesoría técnica y metodológica para procesos de capacitación, gestión y acreditación en sectores públicos y privados de diferentes países.

Ana Rosa Castellanos Castellanos

Profesora investigadora titular en la Universidad de Guadalajara. Doctora en Ciencias y Humanidades para el Desarrollo Interdisciplinario por la Universidad Autónoma de Coahuila. Con amplia experiencia en el campo de la formación docente, el diseño curricular, la innovación educativa, así como en el diseño de propuestas y estrategias para la inclusión educativa. Actualmente es coordinadora de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior y del Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos, ambos del Sistema de Universidad Virtual. Correo electrónico: acastel@redudg.udg.mx

Gustavo Ornelas Rodríguez

Profesor investigador de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, Aguascalientes. Maestro en Educación Modalidad Virtual por la Universidad Interamericana para el Desarrollo, sede en Tlalnepantla, Estado de México. Doctor en Sistemas y Ambientes Educativos por la Universidad de Guadalajara. Es perfil PRODEP y su línea de investigación es la formación inicial y permanente de profesionales de la educación, educación virtual y formación docente, plataformas de redes sociales y procesos formativos informales.

Correo electrónico: gustavo.ornelas@upn011.edu.mx

Manuel Moreno Castañeda

Desde 1964 ha sido profesor en todos los niveles educativos y formador de profesores. Se dedica a la investigación y docencia en educación a distancia, y asesora proyectos a nivel nacional e internacional. Hasta 2016 ejerció el cargo de rector del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara, del que también es fundador. Ha participado en diversas organizaciones como el Consorcio Red de Educación a Distancia. También fungió como primer director ejecutivo del Espacio Común de Educación Superior en México. En 2017 fue coordinador del Espacio Común de Educación Superior en Línea de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL). Correo electrónico: manuel.moreno7@gmail.com

Víctor Manuel Rosario Muñoz

Doctor en Educación Superior por la Universidad de Guadalajara, México (1998). Profesor certificado por el Programa de Mejoramiento del Profesorado. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Profesor investigador de la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Guadalajara) y de la Universidad de Guadalajara (Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas). Trabaja la calidad e innovación de la educación superior como línea de investigación.

Correo electrónico: vrosario14al18@hotmail.com

Formación en la contemporaneidad: profesores e innovación pedagógica

se terminó de editar en noviembre de 2019

en el Sistema de Universidad Virtual

Guadalajara, Jalisco, México

Esta edición consta de 1 ejemplar

Editado en la Coordinación de Recursos Informativos de UDGVirtual:

Alicia Zúñiga Llamas, edición; Sergio Alberto Mendoza Hernández

y María Fernanda Saldívar Prado, corrección de estilo y cuidado

editorial; Omar Alejandro Hernández Gallardo, diagramación e

infografía; Hilda Martínez Miranda, diseño de portada



En el difícil proceso de educar, las actuales generaciones de profesores de los diversos niveles educativos se enfrentan a los cuestionamientos de una realidad digital creciente. Por ello es relevante y necesario analizar los desafíos de la formación docente ante los retos del siglo XXI, visualizar nuevas rutas formativas, cercanas a un reencuentro con lo humano, con los saberes que recuperen la dignidad y la dimensión formativa de la mediación educativa.

ISBN: 978-607-547-641-4



9 786075 476414

