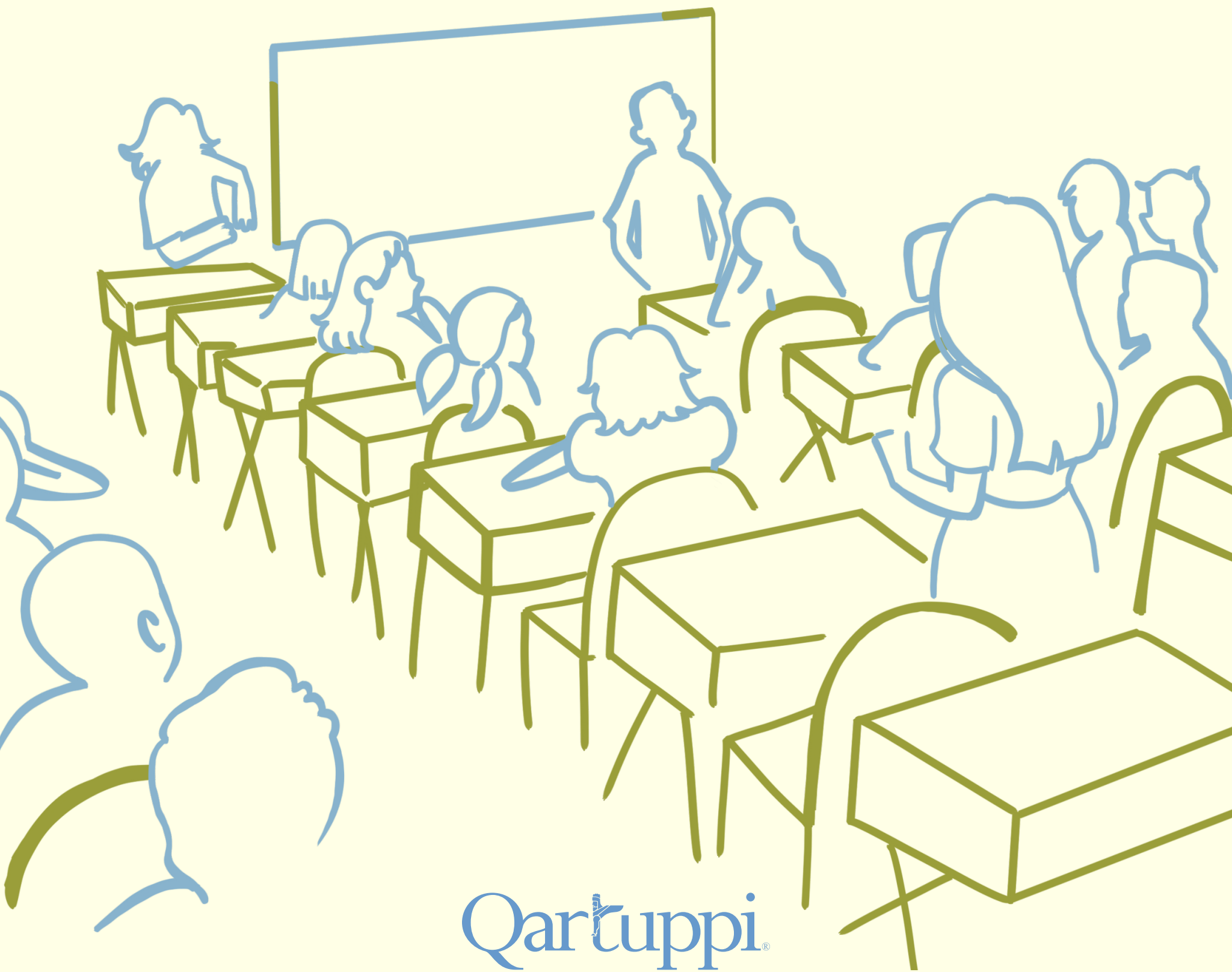


La formación docente

Miradas desde diversos contextos y prácticas

María Luisa Madueño Serrano, Lorena Márquez Ibarra
y Agustín Manig Valenzuela
(Coordinadores)



Qartuppi®



Esta obra es de acceso abierto y puede ser leída, descargada y compartida libremente, bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-Compartir Igual 4.0 Internacional.

La formación docente

Miradas desde diversos contextos y prácticas

María Luisa Madueño Serrano, Lorena Márquez Ibarra
y Agustín Manig Valenzuela
(Coordinadores)

Qartuppi®

Esta obra fue sometida a un proceso de revisión por pares bajo la modalidad de doble ciego, y su dictamen de aceptación se basó en el cumplimiento de criterios de evaluación y calidad científica.

La formación docente

Miradas desde diversos contextos y prácticas

1era. edición, marzo 2025

ISBN 978-607-8694-67-9

DOI 10.29410/QTP.25.08

D.R. © 2025. Qartuppi, S. de R.L. de C.V.

Villa Turca 17, Villas del Mediterráneo

Hermosillo, Sonora 83220 México

<https://qartuppi.com>

Edición: Qartuppi, S. de R.L. de C.V.

Diseño editorial: León Felipe Irigoyen

Ilustración de portada: Arantza Cons Gutiérrez

Comité científico dictaminador

Dra. Alba del Carmen Valenzuela Santoyo

Universidad Pedagógica Nacional, México

Dra. Alma Elisa Delgado Coellar

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Carlos Mario Cachon Medina

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación, México

Dr. Edgar Oswaldo González Bello

Universidad de Sonora, México

Dra. Hortensia Hickman Rodríguez

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Isabel María García Meza

Universidad de Sonora, México

Dr. José Guadalupe Sánchez Aviña

Universidad Iberoamericana de Puebla, México

Dr. Juan Carlos Silas Casillas

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores, México

Dra. Laura Angélica Bárcenas Pozos

Universidad Iberoamericana de Puebla, México

Dra. Nivia Tomasa Álvarez Aguilar

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Dr. Omar Torres Rodríguez

Universidad de la Habana, Cuba

Dr. Samuel Alejandro Portillo Peñuelas

Escuela Normal Superior, Plantel Navojoa, México

Tabla de contenido

9 **Prólogo**

Juan Antonio García Fraile

13 **Introducción**

Parte 1 — La formación docente del profesorado de educación superior

19 **Capítulo 1**

La formación docente del profesorado universitario en México

*Agustín Manig Valenzuela, María Luisa Madueño Serrano,
Lorena Márquez Ibarra y Mario Antonio Barro Hernández*

37 **Capítulo 2**

**Necesidades de formación docente sobre su práctica educativa
bajo el enfoque por competencias**

*Erika Eneida Portillo Leyva, Reyna Isabel Pizá Gutiérrez
Pablo Aurelio Sandoval Mariscal y Gilberto Manuel Córdova Cárdenas*

Parte 2 — La formación inicial docente en Chile

59 **Capítulo 3**

**Saberes pedagógicos y competencias socioemocionales en
la formación inicial docente en el contexto de enseñanza remota**

*Nancy Lepe-Martínez, Claudio Cerón Urzúa, Rubén Abello-Riquelme,
Rodrigo Cea-Córdova, Carlos Ossa Cornejo, Nelly Lagos San Martín,
Roxana Balbontín-Alvarado, Yefrin Ariza, Jorge Alejandro Molina Jara,
Carlos Muñoz Labraña y Cristhian Espinoza Navarrete*

84 Capítulo 4
Armonización curricular del modelo de prácticas con resultados
de aprendizaje para la formación inicial docente
*Juana Castro Rubilar, Sandra Molina Castillo,
María Teresa Castañeda Díaz y Fancy Castro Rubilar*

106 Capítulo 5
La dinámica corporal en la formación inicial docente
de educadoras de párvulos en Chile
Natalia Villar-Cavieres

120 Capítulo 6
Desde el aprendizaje de la historia a su enseñanza:
Desafíos para la formación inicial docente
Ximena Jara Amigo y Gerardo Ignacio Sánchez Sánchez

Parte 3 — La formación docente de profesores noveles

140 Capítulo 7
Autopercepción de la formación docente en profesores noveles
de educación básica del estado de Oaxaca
Izcóatl Tlacaélel García Morales y Margarita Rojas Aguilera

159 Capítulo 8
El profesorado novel de educación secundaria: Aproximaciones
al conocimiento profesional desde un enfoque interdisciplinar
Mariel Michessedett Montes Castillo

175 Capítulo 9
Profesores noveles en ciencias de la salud:
De la formación disciplinar a la docencia universitaria
*Mara Elisabet Moreyra, Marcelo Alejandro Alegre,
Patricia Demuth Mercado y Erika Yamila Sánchez*

Parte 4 — La formación docente y uso de herramientas tecnológicas

- 195 **Capítulo 10**
La inteligencia artificial en la formación docente del estudiante
de psicología en Cuba
Yorkys Santana González
- 216 **Capítulo 11**
La formación docente para la educación a distancia.
El caso NiLiTS en la UdeG
*María de Jesús Camarena Cadena, Amelia Berenice Barragán De Anda,
Claudia Ávila González y Ana Martha Belmonte Herrera*
- 234 **Acerca de los coordinadores**

Prólogo

La preocupación por la formación docente ha sido una constante a lo largo de la Historia de la Educación, habiéndose acentuado en el momento presente como consecuencia del desarrollo e irrupción de nuevas tecnologías con aplicación educativa.

Recientemente, la Conferencia LACUC (2024), celebrada en Londres y promovida por el World Economic Forum, emitió un informe final, insistiendo en tres aspectos que en la presente obra han sido objeto de atención en sus diversos capítulos, y que vale la pena rescatar por su conexión con las problemáticas que plantea.

El informe inicia con el nuevo *rol del docente*, que ha cambiado en respuesta a las expectativas de los estudiantes, quienes demandan experiencias más personalizadas y activas en su educación. En lugar de limitarse a transmitir conocimientos, los educadores deben asumir el rol de facilitadores, guiando a los estudiantes en *itinerarios de aprendizaje personalizados*. Para lograrlo, el informe destaca la necesidad de programas de formación docente centrados en la innovación pedagógica y el uso de tecnologías emergentes; además, se proponen estrategias concretas, como la capacitación en inteligencia artificial (IA) para personalizar la enseñanza y la introducción de talleres de colaboración que fomenten la adopción de enfoques innovadores. No obstante, este cambio enfrenta obstáculos como la *resistencia al cambio cultural en las instituciones* y la falta de incentivos claros para los docentes, lo que dificulta la implementación efectiva de estas transformaciones.

No es pura coincidencia. Estas recomendaciones son objeto de preocupación e investigación en el presente libro y en las sucesivas publicaciones que ha ido dando a conocer el Cuerpo Académico “Ambientes y Actores Educativos” del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) desde hace años, formado por la Dra. Madueño, la Dra. Márquez y el Dr. Manig.

Si comenzamos por el primero de los indicadores del informe citado, al que hacen referencia algunos de los capítulos de esta obra, la formación docente, inicial y continua, es necesario reconocer el cambio que en la educación han producido las nuevas tecnologías y la IA en cuanto a los contenidos disciplinares, los libros de texto y las propias competencias docentes. Resulta necesaria una selección previa de quienes vayan a ser docentes, una formación básica y pedagógica sólida, unas prácticas tutorizadas y, como ingrediente final, vocación y pasión por parte de los docentes noveles y en ejercicio. Como puede apreciarse, nada más lejos de la función tradicional que atribuía a la educación *"el transferir conocimiento de una generación a la siguiente"*, lo cual empoderaba en el conocimiento a los docentes tradicionales. Frente a este modelo, el de guía del alumno en el proceso de apropiación del aprendizaje. De esta forma, el espacio de aprendizaje se transforma en un lugar de acogida, ayuda mutua, colaboración y aceptación de la diferencia. A través de la práctica docente se vinculan conceptos nuevos con situaciones cotidianas, desarrollando en los estudiantes la capacidad de hacer preguntas y de cuestionar consignas, discursos, liderazgos y emociones colectivas.

El segundo indicador del informe referenciado que nos sirve de guía en este prólogo menciona la necesidad de introducir en el ámbito educativo, en el momento presente, algo a lo que también hacen referencia algunos capítulos de esta obra, *itinerarios de aprendizaje personalizados*, o lo que es lo mismo, conectar por medio de la formación docente la innovación bajo el soporte de las tecnologías emergentes. *"Es increíble que, en un mundo con acceso a herramientas de realidad virtual, impresión 3D a bajo costo y videoconferencias en banda ancha, la educación haya sufrido tan pocas modificaciones en los últimos 100 años"*, refiere Marcelo Cabrol, jefe de la División de Escalabilidad, Conocimiento e Impacto (SKI) del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Esta cita pone de manifiesto el contexto y la encrucijada en que se encuentra la educación ante la cuarta revolución industrial, el crecimiento acelerado de la tecnología.

La disrupción tecnológica no ha provocado en el momento presente una revolución educativa. Desde hace más de veinte años se viene anunciando la necesidad de nuevas competencias para el siglo XXI, de carácter genérico (análisis y resolución de problemas, pensamiento crítico, comunicación asertiva, etc.) y con implementación transversal, lo cual requiere cambios sustanciales en el proceso

de enseñanza-aprendizaje. A modo de ejemplo, Graciela Rojas, presidenta del movimiento STEM, señala que *"más que importe o no la educación formal, lo que debemos asumir es que el aprendizaje será para toda la vida"*. De esta forma, enseñar de manera innovadora, implicará aprender de la misma manera y dotará a los estudiantes, de la denominada "generación Z", de herramientas creativas para transversalizar las materias tradicionales y apropiarse de una epistemología del aprendizaje multifuncional, integrando contenidos disciplinares y transversales que podrán aplicar en la innovación y la creación de nuevas visiones sobre la realidad y el mundo que les rodea.

Estas ideas, viene a confirmarlas Fengchun Miao, quien es jefe de la *Unidad de Tecnología e IA en Educación* en la Unesco en París, refiriéndose a la aplicación educativa de la IA y sus posibilidades en el ámbito educativo, quien ha señalado recientemente que es necesario superar la idea de que esta herramienta viene a suplantarse a los docentes y, en esa línea, se requiere pensar de qué forma puede ayudarlos a enseñar mejor, a monitorear y a interactuar mejor con los estudiantes. Además, planteó que se necesita *"pensar profundamente cómo la IA realmente puede ayudar a los estudiantes a profundizar su comprensión del conocimiento"*. Completó la idea diciendo que se debe apuntar a que los estudiantes puedan apelar a estas tecnologías para obtener un aprendizaje *"más basado en la investigación, en proyectos, en tener un pensamiento crítico"* y también en *"ayudar al desarrollo de su creatividad"*.

Finalmente, el último de los indicadores menciona la *resistencia al cambio*, otro de los aspectos al que se refieren los resultados de algunas de las investigaciones reunidas en el presente libro. Con los factores anteriormente señalados, el cambio podríamos decir que *"no es negociable"*; se ha convertido en un imperativo, que, aunque lento en el ámbito educativo, aún en algunos países resulta inexorable. La pregunta sería cómo optimizarlo y hacerlo gradual, tomando como base una adecuada formación docente inicial y terminal.

Podríamos coincidir en que son muchas las exigencias y los retos a los que se enfrenta el docente del siglo XXI, como por ejemplo: ya no le basta con transmitir conocimientos curriculares al alumnado sino que, además, hay que enseñarles a ser autónomos en su propio aprendizaje: *"aprender a desaprender"* y *"aprender a aprender"*; debe saber adaptarse a nuevos parámetros físico y temporales de enseñanza que se encuentren mediatizados principalmente por las TIC, como

es el caso del *blended learning*, *e-learning* o *flipped classroom*; debe ser un innovador y dinamizador del aula para que el aprendizaje sea activo, proactivo y significativo; debe ser un gestor de los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado proporcionando experiencias de aprendizaje individualizadas; debe estar formándose continuamente para ofrecer la mayor calidad curricular y pedagógica, pero además tiene un reto que se considera fundamental, y es el de ser capaz de captar la atención, asombrar y motivar al alumnado dentro del aula, así como dirigir y ayudar a gestionar los tiempos en su aprendizaje fuera de ella frente a otras opciones mucho más gratificantes como las tecnológicas representadas por Internet, redes sociales, Youtube, videojuegos, etc.

Y en el apartado de la educación socioemocional, frente a la dependencia del modelo tradicional, es necesario fomentar la autonomía, la autodisciplina, las ganas de aprender, y la autogestión de los aprendizajes, como habilidades esenciales en este nuevo escenario. Las últimas investigaciones en este campo ponen de manifiesto que los alumnos que pudieron desarrollar cierta autonomía, compromiso y responsabilidad, responden mejor que aquellos que muestran fuertes lazos de dependencia del docente. Para ellos, y para quienes no logren avanzar por cualquier circunstancia en sus trayectorias académicas, las tutorías personalizadas serán de gran ayuda y muy necesarias. Las propuestas pedagógicas deben contemplar a todos los alumnos —no solo a algunos— en lo que refiere a sus tiempos y maneras de aprender.

Para terminar, reitero nuevamente la felicitación al grupo de investigación “Ambientes y Actores Educativos” del ITSON por su constante preocupación por la formación docente, sin la que no es posible un proceso de enseñanza-aprendizaje sólido y eficiente. Finalmente, termino con una frase de la profesora Adriana Araque cuando señala que: *“el desafío de un docente en el presente siglo radica en generar experiencias de aprendizaje para motivar la capacidad de asombro de los estudiantes”*.

Dr. Juan Antonio García Fraile

Profesor Titular Jubilado

Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado

Universidad Complutense de Madrid

Introducción

En esta obra converge la reflexión en torno al desarrollo de esfuerzos para fortalecer la formación docente desde diversos contextos y prácticas. El objetivo es difundir reportes de investigación relacionados con la línea de generación y aplicación del conocimiento de la formación docente, promovida por el Cuerpo Académico de Ambientes y Actores Educativos (ITSON CA-48).

La obra recupera hallazgos de investigaciones desarrolladas en México, Chile, Cuba y Argentina. Con respecto al tipo de investigación, predominan los estudios cualitativos (siete), seguidos de dos de tipo cuantitativo y un estudio reportado como mixto. La presentación de los capítulos se organiza en cuatro secciones asociados con las líneas temáticas abordadas: *la formación docente del profesorado de educación superior: significados y prácticas; la formación inicial docente en el contexto chileno; la formación docente de profesores noveles; y la formación docente y uso de herramientas tecnológicas.*

Los primeros dos capítulos están centrados en *la formación docente del profesorado de educación superior*. Ambos estudios se desarrollaron en México, el primero en una universidad con financiamiento privado y el segundo corresponde a una institución pública.

En el capítulo 1, "La formación docente del profesorado universitario en México", desde los hallazgos, se reitera el sentido central de esta obra al precisar que la formación docente es fundamental para la calidad educativa. Además, por tratarse de un estudio con docentes de universidad, que en su mayoría no contaban con una formación inicial como docentes, se hace énfasis en la responsabilidad que deben asumir las universidades en promover y ofrecer alternativas de formación docente consistentes con su filosofía institucional y con base en las necesidades de sus profesores para responder a los compromisos formativos del estudiantado. Por otra parte, se identificaron obstáculos que limitan la formación docente, algunos de ellos autoimpuestos y enmarcados en aquello que le corresponde hacer a la universidad.

Desde el capítulo 2, “Necesidades de formación docente sobre su práctica educativa bajo el enfoque por competencias”, se reporta que la capacitación docente, que ha recibido el profesorado con respecto al enfoque por competencias en las dimensiones definidas como: modelo curricular, enfoque por competencias, evaluación por competencias y práctica en el aula, de acuerdo con la propia perspectiva docente, ha sido aplicada a su práctica; sin embargo, aun cuando se advierte que la capacitación recibida es pertinente, también se precisa que es importante orientar los procesos de formación docente, del profesor universitario, con un enfoque más práctico e integral para dar respuesta al modelo curricular por competencias.

La segunda sección del libro integra tres reportes de investigación relacionados con *la formación inicial docente en Chile*. Desde el contexto de este país, se plantean preocupaciones y aciertos asociados con la formación inicial y, por otra parte, se reflexiona sobre las prácticas que contribuyen a una mejor preparación de los futuros docentes.

En el capítulo 3, “Saberes pedagógicos y competencias socioemocionales en la formación inicial docente en el contexto de enseñanza remota”, se aborda el análisis e importancia de estos saberes y competencias por parte de los profesores que forman a los futuros docentes en contextos de práctica adversos, los cuales demandan una actuación docente acorde a las necesidades del estudiante. Desde sus resultados, se señalan aspectos en los que se requiere mejorar.

El escrito “Armonización curricular del modelo de prácticas con resultados de aprendizaje para la formación inicial”, integrado como capítulo 4, hace referencia a la importancia de la articulación del conocimiento y la integración de saberes más allá de un dominio teórico; además, hace énfasis en la relevancia de la práctica profesional desde contextos situados y a la incorporación de estrategias acordes a los niveles educativos en los que se desempeñará el futuro docente.

Con la investigación “La dinámica corporal en la formación inicial docente de educadoras de párvulos en Chile” (capítulo 5), la autora analiza cómo las prácticas corporales y la educación emocional influyen en la identidad profesional y la eficacia pedagógica de las futuras educadoras. Al respecto, se sostiene que desde el marco de la formación inicial de las educadoras de párvulos se debe preparar profesionales capaces de manejar no solo los aspectos pedagógicos y cognitivos del desarrollo infantil, sino también aquellos relacionados con la cor-

poreidad y la emocionalidad; en este sentido, se insiste en que la integración de prácticas corporales y educación emocional en los currículos formativos es crucial para desarrollar una identidad profesional sólida y para la eficacia pedagógica. Dado lo anterior, a partir de los resultados del estudio, se recomienda que las instituciones formadoras adecuen sus programas e integren componentes esenciales que favorezcan una formación integral.

Con el tema “Desde el aprendizaje de la historia a su enseñanza: desafíos para la formación inicial docente”, en el capítulo 6, los autores recuperan concepciones y experiencias sobre la enseñanza de la historia desde la perspectiva del estudiantado. Entre las conclusiones presentadas se menciona que la enseñanza de la historia favorece el desarrollo del sentido de identidad, la comprensión del presente y la legitimización de determinadas interpretaciones frente a su finalidad; se reporta que en la práctica de la enseñanza de la historia predomina lo memorístico y se advierte que es preciso articular esta práctica con el desarrollo de habilidades críticas. Una de las reflexiones, en torno a la formación inicial docentes, es la incorporación de propuestas didácticas constructivistas para potenciar estas habilidades, además de activar una mejor actitud hacia la disciplina.

La tercera sección del libro, se integra de tres escritos sobre *la formación docente de profesores noveles*. Desde diversos hallazgos, se presentan retos para asegurar acciones pertinentes que estén orientadas a brindar inducción y apoyo a los profesores durante los primeros años en la función docente, en la que pasan de ser estudiantes a nuevos docentes o, de ser profesionales de una disciplina para incorporarse a una nueva función e identidad, la de ser docentes. La formación, actualización e inducción o acompañamiento docente se advierten como pilares de los procesos educativos de los diversos niveles educativos.

A partir de la investigación “Autopercepción de la formación docente en profesores noveles de educación básica del estado de Oaxaca” (capítulo 7), se advierte una correlación entre el nivel de preparación para la docencia y el nivel de formación práctica y autoevaluación del desempeño profesional. Además, a partir del ejercicio de la función docente, se refieren necesidades de formación que es preciso fortalecer desde la educación inicial: formación práctica, habilidades para atender Necesidades Educativas Especiales y Barreras para el Aprendizaje y la Participación, dominio de planes de estudio, así como para la comunicación con padres de familia; asimismo, se sugiere mejorar los procesos de inducción y

acompañamiento a docentes de educación básica en sus primeros años de ejercicio profesional.

En el capítulo 8, “El profesorado novel de educación secundaria: aproximaciones al conocimiento profesional desde un enfoque interdisciplinar”, se presenta el enfoque interdisciplinar como una de las alternativas de inducción docente del profesor novel de secundaria. La disyuntiva e incertidumbres del nuevo docente que deja de ser estudiante y la falta de apoyo y orientación de ese docente en su calidad de novel llevarán al lector a la reflexión de los hallazgos de este capítulo en el que, desde los resultados, se valora la relevancia de la formación inicial con las ventajas propias del ejercicio en la práctica docente; sin embargo, como un eje de análisis, se invita a pensar en posibilidades para el desarrollo de proyectos innovadores de formación interdisciplinar dirigidos a quienes inician su carrera docente.

Desde el capítulo 9 titulado “Profesores noveles en ciencias de la salud: de la formación disciplinar a la docencia universitaria”, se reporta que en la construcción de las trayectorias docentes destacan: las primeras experiencias en docencia universitaria, el equipo de asignatura como contexto de vínculos interpersonales, la formación docente continua y el rol tutorial. Es importante precisar que, para el profesorado novel de ciencias de la salud, prevalece la necesidad de la formación docente en el área pedagógica por sobre la disciplinar para ser *docente universitario*.

Al final de la obra se incorporan dos escritos enmarcados en la línea de *la formación docente y uso de herramientas tecnológicas*. Uno de los trabajos reportados corresponde a una investigación realizada en Cuba con estudiantes de psicología, a quienes se les forma para el ejercicio docente; en este caso, el estudio guarda relación con el uso de inteligencia artificial. El otro escrito corresponde al caso de una de las universidades de financiamiento público que fueron pioneras en ofrecer programas educativos en línea, su énfasis versa en la formación docente para la educación a distancia.

Desde el reporte “La inteligencia artificial en la formación docente de la psicología en Cuba” (capítulo 10), se declara que el uso de la inteligencia artificial en la formación docente del estudiante de Psicología de la Universidad de Oriente no es el esperado, pese a que se conocen sus potencialidades en la disciplina y, en ese sentido, también se reconocen las limitantes que poseen en ese país

con respecto a los recursos tecnológicos, sus actualizaciones y la velocidad de conexión en este contexto. Se destaca que el uso de la inteligencia artificial en la formación docente de los estudiantes de psicología está en nivel inicial, sin embargo, también se reporta que quienes lo usan es por un interés e iniciativa de tipo autodidacta.

Por último, en el capítulo “La formación docente para la educación a distancia. El caso NiLiTS en la UdeG” se recuperó la trayectoria de la formación docente para la educación a distancia en la experiencia de un programa de Nivelación a la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara. Se presentan ideas con relación al análisis de la formación y sus implicaciones en el ejercicio de la docencia en un programa a distancia para la mejora continua de la práctica docente y se exponen principios para una docencia significativa en la educación virtual.

Parte 1

La formación docente del profesorado de educación superior



Capítulo 1

La formación docente del profesorado universitario en México

*Agustín Manig Valenzuela @ , María Luisa Madueño Serrano @ ,
Lorena Márquez Ibarra @  y Mario Antonio Barro Hernández @ *

Nota de autor

Se agradece al Programa de Fomento y Apoyo a Proyectos de Investigación (PROFAPI) por el financiamiento otorgado para el desarrollo de esta investigación.

Resumen

La situación de la formación docente en educación superior es compleja, con un área de oportunidad en el profesorado que no cuenta con una formación inicial en pedagogía o en las ciencias de la educación. Este estudio cualitativo buscó comprender los significados que los docentes universitarios atribuyen a la formación docente, con el fin de aportar reflexiones que orienten acciones a favor de la calidad educativa. Participaron 19 docentes de una universidad, seleccionados por muestreo homogéneo. La técnica fue la entrevista semiestructurada de final abierto. Los resultados muestran que la formación docente se concibe como un proceso continuo que busca mejorar la enseñanza, y como tal, requiere una actualización constante. La didáctica se reconoce como el proceso mediador para facilitar el aprendizaje. Se identificaron obstáculos que limitan la formación docente, tanto autoimpuestos como de índole institucional, que incluyen la falta de motivación, la resistencia al cambio y el escaso apoyo institucional. Se concluye que la formación docente es clave para la calidad educativa, la cual debe ser promovida por las universidades conforme a su filosofía institucional y a las necesidades educativas de los profesores y estudiantes.

Palabras clave: formación docente, enseñanza y formación, enseñanza superior, educación a lo largo de la vida

Introducción

El rol del docente universitario ha evolucionado considerablemente. De ser un trasmisor de conocimientos se transformó en un guía didáctico que facilita procesos, contenidos, recursos y herramientas necesarias para gestionar el aprendizaje de los estudiantes (Ellwanger & Andreucci, 2017). Esta transformación ha dado lugar al surgimiento de competencias didácticas profesionales; según Quijije-Anchundia (2021), estas son entendidas como el conocimiento de los fundamentos teóricos y tendencias actuales de la didáctica, el desarrollo de las habilidades de planificación, organización, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, en correspondencia con las necesidades del alumnado y las características del curso o taller a impartir. Además, se incluyen valores éticos de la institución de pertenencia, actitudes motivacionales y estrategias metacognitivas en el ámbito pedagógico.

La discusión sobre la integración de la didáctica en la formación docente ha permitido interrelacionar las teorías de las ciencias de la educación con la práctica educativa. El saber didáctico es complejo e implica responder a preguntas fundamentales: ¿para qué enseñar? ¿qué enseñar? ¿cómo enseñar? ¿con qué recursos enseñar? ¿cuánto tiempo dedicar a la enseñanza? y ¿cómo valorar el aprendizaje alcanzado? (Gaete, 2015). La formación docente debe ser un proceso continuo, sistemático y organizado, que se mantenga vigente (Rinaldi et al., 2021; Sánchez, 2023) para que el profesorado adquiera las competencias didácticas necesarias dirigidas a la mejora de la calidad de la educación superior en respuesta a las exigencias de la sociedad actual (Aramburuzabala et al., 2013).

De acuerdo con Torres-González (2021), la formación docente se lleva a cabo a través de un crecimiento dinámico conformado por lo menos en tres momentos: la formación inicial básica en las instituciones educativas, la inmersión en el contexto escolar durante el ejercicio docente y el perfeccionamiento mediante actividades de actualización y formación permanente. Al respecto, es fundamental que la actualización docente sea vanguardista, dinámica y pertinente a las necesidades de formación del profesorado (Rinaldi et al., 2021).

Asimismo, Torres-González (2021) ha señalado que la formación docente es producto de una trayectoria profesional compleja, en la que convergen el desarrollo de competencias, la adopción de conductas laborales y la formación de actitudes, todas ellas alineadas con las expectativas e intereses del docente. Esta perspectiva concibe la formación docente como un proceso continuo que abarca toda la vida profesional. A través de esta formación permanente, el docente no solo se cualifica, sino que también se actualiza constantemente para brindar una educación de calidad.

A pesar de los esfuerzos de las universidades por la profesionalización de sus docentes, muchos de ellos provienen de disciplinas diversas como las ciencias de la salud, la ingeniería industrial, la biotecnología, la administración, entre otras, que carecen de una formación didáctico-pedagógica. Esto puede resultar en limitaciones en su práctica docente (Salas et al., 2015). La falta de preparación en el ámbito pedagógico es una de las principales preocupaciones de los docentes novatos, quienes requieren orientación para el ejercicio de su función docente (Madueño, 2021). Aunado a esto, en su mayoría, los profesores provenientes de áreas de especialización no relacionadas con la educación ingresan a la docen-

cia sin una profesionalización en didáctica. Ante ello, en un estudio con profesores nóveles, Hinojosa et al. (2020) encontraron que en los primeros años estos experimentan incertidumbre y agobio, por carecer de experiencia para solventar los problemas que emergen de su ejercicio docente, que aunado a las exigencias administrativas, da como resultado un desempeño por debajo de lo esperado.

En México, la formación docente atravesó una intensa producción de políticas curriculares en el periodo de 1997 hasta 2012, orientadas al fortalecimiento de la profesión docente y a la mejora de la calidad de la educación. El sustento teórico de estas políticas se desarrolló con base en dos modelos de formación de la práctica. El primero se refiere a la relación entre teoría y práctica para el desarrollo de un perfil de trabajo académico-profesional. El segundo pone énfasis en la práctica, en donde, después del periodo de experiencia bajo el acompañamiento de un colega experimentado, el docente novato es sometido a una evaluación para su certificación provisoria (Evangelista, 2015). Estos dos modelos continúan en la actualidad, siendo un referente importante en la formación del docente universitario.

Cabe mencionar que la formación docente universitaria, según Peldez (2016), enfrenta una serie de obstáculos: (a) bajo reconocimiento de la labor docente frente a la función investigadora, (b) concentración en la transmisión de contenidos en lugar del desarrollo de aprendizajes significativos, (c) ausencia de trabajo coordinado y en cooperación entre los docentes, (d) dificultad para promover mayor responsabilidad académica de los estudiantes en su propio proceso formativo y, (e) dificultad en la adecuación de la infraestructura (tipos de salones y espacios institucionales) para implementar metodologías de enseñanza no diseñadas para grandes grupos (pedagogías activas, cooperativas, experimentales, entre otras). Estos desafíos deben ser abordados por las instituciones de educación superior, ya que obstaculizan la capacidad de ofrecer respuestas pertinentes a las nuevas exigencias que plantea la calidad educativa.

Mas y Olmos (2016) aseguraron que el docente universitario se considera especialmente competente en el conocimiento disciplinar (contenido de enseñanza); sin embargo, debe de ser consciente del papel que cumple en la sociedad y, dentro de esto, debe comprender la relación entre la dimensión del saber disciplinar y la dimensión del saber didáctico en su función docente. Esto es posible cuando el docente adquiere un profundo sentido ético sobre la trascendencia

social y humana de su quehacer educativo, donde la acción entre el docente y estudiante va más allá del propio interés personal porque responde a una vocación educativa. Por tanto, según Sánchez (2023), la formación docente es, y debe ser, un proceso deseado, imaginado e intencional donde quien se forma aprovecha los medios que se ofrecen o se hace de ellos para tal fin. Además, agrega que la formación docente es un acto reflexivo en sí mismo, que lo lleva a consolidar un saber didáctico que se apoya en la reflexión consciente sobre su experiencia.

De lo anterior, se sostiene que el conocimiento sobre la didáctica debe ser capaz de responder a los nuevos desafíos de la escolarización, generar el interés de los estudiantes en los programas escolares, transmitir contenidos sociales relevantes, construir autoridad pedagógica y atender la creciente diversidad cultural (Loaiza-Aguirre & Andrade-Abarca, 2021). Por su parte, desde un estudio desarrollado por Ojeda-Nahuelcura et al. (2023), se afianza la necesidad de que los docentes de universidad aunado a formarse para la enseñanza de contenidos disciplinares, deberán focalizar su atención en temas relacionados con el trabajo en equipo, la solución de problemas, el compromiso ético docente, las habilidades interpersonales y el aprendizaje autónomo.

Se advierte que la formación docente encuentra su complejidad en los continuos cambios y demandas sociales del contexto universitario, donde el profesor desarrolla su quehacer educativo, cambios que provocan alteraciones en sus funciones, roles y tareas asignadas. Por tanto, esa complejidad conduce a la necesidad de repensar constantemente sobre las competencias didácticas profesionales más efectivas, que hay que formar en el docente. En este sentido, la investigación que se reporta en este capítulo se orienta a responder ¿Cuáles son los significados que sobre la formación docente refiere el profesorado de educación superior?

El objetivo es comprender los significados que el profesorado de educación superior le atribuye a la formación docente.

Método

La presente investigación educativa se fundamentó en el paradigma interpretativo a partir del método del interaccionismo simbólico, dado que busca descifrar y comprender el significado que tienen las interacciones sociales para los individuos (Blumer, 1986). Se eligió este método porque se considera que los parti-

cipantes, en este caso docentes nóveles, construyen sus significados a partir de las interacciones cotidianas con otros miembros de la institución, como pares académicos, estudiantes, personal administrativo, entre otros (Bruner, 1990). En este sentido, se requiere que el acto y el significado estén interrelacionados para interpretar la realidad construida. Por tanto, se analizó la intersubjetividad de los significados que emergen de las interacciones sociales, lo cual define la realidad compartida en forma de significados producto de la interacción social (Pons, 2010).

Participantes

La selección de la institución educativa fue por oportunidad, siendo el principal criterio para su elección su accesibilidad para realizar el trabajo de campo. Cabe mencionar que la investigación fue autorizada por el Comité de Ética Institucional, órgano colegiado que validó que el protocolo cumpliera con los criterios éticos y metodológicos necesarios para desarrollar la investigación.

La selección de los docentes se basó en la técnica de casos homogéneos (Iglesias, 2023), que se caracteriza por seleccionar a participantes con rasgos comunes. Los criterios de selección incluyeron: a) ser docente de tiempo completo de una universidad de México, b) no contar con una formación profesional en las ciencias de la educación o área afín, c) ejercer la docencia en programas educativos relacionados con las ciencias duras y d) destacar por su aportación a la calidad educativa de los programas educativos. Los coordinadores de los programas educativos ayudaron a identificar, seleccionar y contactar a los docentes que cumplieran con estos criterios. Fueron 19 docentes participantes, los cuales fueron informados previamente sobre la investigación, su propósito y alcances, así como las condiciones de su participación. Al aceptar, su participación fue formalizada mediante la firma de un consentimiento informado.

Técnica de recuperación de información

La técnica de recolección de información empleada fue la entrevista cualitativa semiestructurada (Walshe & Brearley, 2020). Esta técnica permitió recuperar los símbolos significantes contenidos en los discursos de los participantes, con el fin de rescatar, desde la subjetividad y la intersubjetividad, los significados que atribuyen a la formación docente.

Técnica de análisis de información

La información recuperada en audio fue transcrita fielmente y procesada mediante análisis de contenido (Andréu, 2002; Ruiz, 2003) con el siguiente procedimiento:

- a. Control del registro de la información. Asignación de homoclaves a los participantes con el fin de asegurar su anonimato (P = Participante, *n* = dígito consecutivo asignado a los participantes).
- b. Primer nivel de análisis. Identificación de segmentos de información significativa contenida en las transcripciones y su codificación (unidades de significado).
- c. Segundo nivel de análisis. Organización y agrupación de las unidades de significado en categorías que comprenden el fenómeno en estudio. Esta fase se desarrolló mediante el principio de intersubjetividad (Pons, 2010).
- d. Tercer nivel de análisis. Redacción de los resultados organizados en función de las categorías emergentes, que consistió en la interpretación de los hallazgos con apoyo de tablas que contienen las unidades de significado como evidencias.

Resultados

Los resultados de este estudio se presentan organizados en torno a tres categorías analíticas que surgieron de las narrativas de los entrevistados: a) la formación docente como un proceso continuo, b) la didáctica como un elemento clave para potenciar el aprendizaje y c) las limitantes de la formación docente. En su construcción se muestran las unidades de significado que les dieron sentido, agrupadas en tablas como evidencia de la fidelidad de registro de la información recuperada y analizada.

La formación docente como un proceso continuo

Los docentes entrevistados relacionan la formación docente con la filosofía educativa y la definición del ser humano (Tabla 1). Sostienen que es un proceso de mejora continua, inacabable, mediado por la experiencia desde la práctica docente y de los espacios orquestados para este fin, institucionales o gestionados por el propio docente. Todo ello con la finalidad de una actualización docente que permita estar en condiciones de facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los participantes reconocen la importancia de aprender mientras enseñan, además, que su actualización debe responder a los constantes cambios en la educación y en sus campos de estudio. La formación docente, para ellos, implica adquirir herramientas profesionales y vivenciales que, a su decir, mejoran la forma de transmitir conocimientos. Esto incluye la participación en cursos, seminarios y otras oportunidades de desarrollo profesional.

Tabla 1

Unidades de significados sobre el concepto de formación docente

Me parece que la formación tiene que ver con la filosofía educativa de lo que es el ser humano" (P1).
"Para mí es como un diamante que hay que ir puliendo a lo largo del tiempo" (P2).
"Vamos aprendiendo sobre la marcha" (P9).
"Creo que toda forma, y que uno tiene que darse la oportunidad de abrirse a eso"(P11).
"Tengo un compromiso fuerte, pues me tengo que capacitar, tener mis conocimientos actualizados porque todo cambia" (P12).
"Es un proceso continuo de toda la vida, toda la vida podemos seguir mejorando, capacitándonos" (P13).
"Es un proceso donde uno tiene que ir cultivándose a sí mismo" (P14).
"El tema de la formación en escena fue clave en mi proceso [...] Todas las herramientas, recursos, y experiencias que van precisamente facilitándome la forma en que puedes transmitir los conocimientos " (P15).
"Son los cursos y los seminarios y todo lo que tú haces para formarte" (P17).
"Para mí la formación docente significa esas herramientas que tú ya tienes, tanto herramientas profesionales como vivenciales" (P19).

En ese sentido, la formación del docente universitario es un proceso continuo de mejora personal y profesional, donde se busca adquirir y pulir herramientas y conocimientos para transmitir de manera efectiva el aprendizaje a los estudiantes. Es un compromiso constante con el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

En la Tabla 2, se logra apreciar que, para los participantes de este estudio, la formación del docente universitario es esencial para mejorar la calidad de la en-

señanza y la universidad debe darle un lugar y una dimensión adecuada en su estructura. Como un compromiso institucional, las universidades deben contar con un área de formación docente con la disponibilidad y la capacidad para propiciar la mejora de la docencia mediante diversas acciones formativas (talleres, cursos, seminarios, entre otros) en distintas modalidades (presenciales, a distancia, entre otras), que sean gratuitos y obligatorios. Enfatizan que esos procesos deben centrarse en la formación especializada-disciplinar y en la didáctica; asimismo en fomentar la capacidad e interés del docente por aprender a aprender.

Tabla 2
Unidades de significado en torno a la formación continua del profesorado

“La formación que he tenido, mi formación decente ha sido acá (en la universidad) y en línea” (P2). “Hay muchas cosas mejorables en los docentes [...] La universidad pone a tu disposición muchos recursos, desde todos los eventos que hay, las cátedras, los cursos que de repente puede llegar a haber en el área de formación de profesores” (P4). “A partir de la formación docente uno va entendiendo los procesos diversos en los que una persona construye identidad, entiende su mundo, integra facultades, las desarrolla” (P5). “La universidad tiene que darle la dimensión y el lugar al área de formación docente” (P6). “Que los cursos de formación sean obligatorios [...] el éxito de un docente es que se capacite en sus dos áreas, en el área profesional y en el área de docencia “ (P12). “Mucha oferta de cursos gratuitos de actualización en el área de la docencia” (P13). “Las formas en las que se educa [...] las formas que se relaciona con el estudiante, las formas que participa en un proyecto escolar o universitario, las formas en cómo enseña y resuelve problemas, la forma en la que se resuelve a sí mismo o se construye a sí mismo o a sí misma” (P15). “Tienes que irte modernizando, porque aprendemos diario y se da el aprender a aprender diario” (P16).

Para los participantes siempre hay margen de mejora en sus prácticas y la formación continua es fundamental, pero señalan que esos procesos formativos deben permitir la reflexividad sobre el rol del docente en la construcción de la identidad del estudiante, así como en su desarrollo y aprendizaje. En suma, la formación enriquece la práctica docente y contribuye a la construcción y desarrollo personal y profesional del docente universitario.

La didáctica como un elemento clave para potenciar el aprendizaje

Los docentes entrevistados consideran que la didáctica se refiere al proceso de planificación, organización y ejecución de estrategias pedagógicas para facilitar el aprendizaje de los estudiantes (Tabla 3).

Tabla 3

Unidades de significado sobre didáctica

“Como docente son las técnicas que manejas, las dinámicas, como sistematizas, como van a aprender los alumnos los temas [...] Cada semestre es algo nuevo, implanto algo nuevo y digo, ¡ah! todo es un juego” (P2).
“Es una constante valoración de los ejercicios que se hacen [...] Antes de comenzar un curso yo siempre hago un diagnóstico con algunos elementos que se me hacen importantes, y que tengan que ver con ese curso” (P10).
“Motivar al alumno, saber transmitir al alumno experiencias” (P12).
“Capacidad de ponerle las cosas facilitas” (P14).
“Busco mucho conectar con proyectos de impacto social y eso los motiva mucho” (P13).
“La didáctica es el área de síntesis y evaluación” (P15).
“Cada proyecto que hacemos es una oportunidad para aprender” (P16).
“Hago un cierre final con los grupos de evaluación para preguntarles. También hacemos cortes en las evaluaciones, yo digo corte de caja hasta aquí vamos ya por hablar de los números términos cuantitativos que se ha trabajado, pero también quiero ver el asunto de cómo se sienten” (P1).
“A mí lo que me ha gustado mucho es la retroalimentación, porque no lo sabes todo, el conocimiento es amplio como no tienes idea, bueno tú tienes idea, entonces te invita a seguir ¿Qué me falla?” (P12).

“Es mi trabajo armar algo para que los alumnos se interesen [...] Esta práctica que yo utilizo de ver con ellos una película, no les digo que vean, no, les solicito un reporte, no quiero un ensayo, quiero un reporte y aquí están las preguntas, las preguntas tienen que ver con la asignatura” (P19).

“Meto la creatividad con lo teórico” (P8).

En los discursos de los entrevistados la didáctica se entiende como un proceso de guía al alumno desde un enfoque reflexivo, que comienza con la autovaloración de la propia práctica docente y el nivel de conocimientos previos alcanzados. A partir de este punto, señalan los participantes, se debe gestar el proyecto educativo. Cada proyecto realizado se considera una oportunidad para aprender, especialmente cuando se conecta con proyectos de impacto social.

La didáctica involucra, a decir de los entrevistados, dar seguimiento y retroalimentar el avance del estudiante. La evaluación de los aprendizajes la asumen como un elemento fundamental, con cortes intermedios para analizar los resultados cuantitativos y también para evaluar cómo se sienten los estudiantes, es decir, la evaluación debe ser también formativa, sin descuido del área afectivo-motivacional, en la apropiación de los aprendizajes.

Los entrevistados señalan, además, que la didáctica exige al profesorado mantenerse en constante formación para mantenerse actualizado. También reconocen que constantemente surge nuevo conocimiento y, por tanto, la didáctica debe ir evolucionando para mantenerse vigente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, se destaca la importancia que le atribuyen los entrevistados a la didáctica en el trabajo docente; en ese sentido, reconocen la necesidad de simplificar y facilitar el aprendizaje para los estudiantes, utilizando técnicas, dinámicas y sistemas efectivos. A su decir, la creatividad debe combinarse con los aspectos teóricos para mantener el interés de los estudiantes y motivarlos. Además, se espera que los alumnos investiguen y adquieran un lenguaje común en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, la participación activa de los estudiantes se destaca como una parte esencial del proceso educativo.

Por tanto, se asume la didáctica como un elemento inherente a la docencia y fundamental en la enseñanza universitaria, ya que implica la planificación de estrategias efectivas para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, promover la

motivación y asegurar la claridad en las expectativas y evaluaciones. La didáctica es significada, de antemano, como un proceso que debe asegurar los aprendizajes esperados y que implica la evaluación continua y la retroalimentación constante en el proceso educativo, así como la formación permanente del docente.

Las limitantes de la formación docente

Otra de las categorías que emergieron del análisis de las narrativas hace alusión a los aspectos que desde el propio docente limitan su formación (Tabla 4).

Tabla 4

Unidades de significado sobre las limitantes personales de la formación docente

“Las limitantes de la formación se las pone uno” (P1).
“Muchas veces nos da flojera prepararnos” (P4).
“Me parece que hoy por hoy, el problema de la formación docente es quizá el ‘corazonismo’, es un problema ontológico de sentido en la propia universidad” (P6).
“Tendemos a ser de oídos sordos, y no escuchamos a nuestros pares ni a la gente con la que convivimos en el aula, y pues eso resta a los posibles aprendizajes” (P9).
“Aquí hay un problema de convicción” (P11).
“En el recorrido de la docencia uno se va topando con cosas que nos limitan” (P14).
“El espacio educativo me parece que está lleno de impulsos, lleno de estímulos, lleno de energías, que no terminamos de registrar adecuadamente y de pronto es lo que puede obstaculizar, llevar al traste, la formación docente” (P16).

Los entrevistados comparten que en el camino de la docencia se encuentran obstáculos que pueden limitar su desarrollo profesional. Estas limitaciones a menudo son autoimpuestas, ya que cada individuo establece sus propias barreras en su proceso de formación. La falta de motivación y la resistencia para prepararse adecuadamente son obstáculos que pueden surgir en la docencia. Además, en algunos casos, las limitaciones en la formación docente pueden relacionarse con problemas más profundos en la universidad, como la falta de un sentido claro de propósito educativo o una carencia de convicción en la importancia de la enseñanza. Esto puede llevar a una desconexión entre los docentes y su rol educativo.

Por otro lado, el entorno educativo universitario está lleno de oportunidades y estímulos, pero a veces los docentes no logran aprovecharlos plenamente. La falta de comunicación y escucha activa entre colegas y estudiantes también puede ser una limitación, ya que reduce las posibilidades de aprendizaje y desarrollo profesional. Los entrevistados enfatizan que la falta de motivación, la pereza para prepararse adecuadamente y la falta de convicción en la importancia de la enseñanza son ejemplos de estas limitaciones que pueden afectar la formación del docente.

En resumen, las limitaciones en la formación del docente universitario pueden ser tanto autoimpuestas como resultado de problemas más profundos en el sistema educativo, y a menudo, están relacionadas con la falta de motivación, la resistencia al cambio y la falta de comunicación efectiva. Por lo que, superar estas limitaciones es crucial para mejorar la calidad de la educación universitaria.

Otras limitantes de la formación docente que surgen desde los discursos son de índole institucional (Tabla 5). Sobre esto, algunos docentes sienten que podrían recibir un mayor apoyo institucional para su formación. Esto sugiere que las instituciones educativas pueden no estar brindando suficiente respaldo o recursos para que los docentes mejoren sus habilidades y conocimientos pedagógicos.

Asimismo, los participantes de este estudio hacen notar que los requerimientos institucionales y las expectativas del profesorado entran en conflicto, ya que, por un lado, la institución les solicita a los docentes que se formen y, por otro lado, no brinda las condiciones desde la perspectiva de los docentes para formarse. Por lo cual, es importante que se priorice la formación docente acercando las expectativas de los docentes con las capacidades de apoyo que tiene la institución.

En las entrevistas, también se hizo mención a la falta de prestaciones para los docentes de asignatura; desde su perspectiva, esto no solo afecta a los docentes, sino también a la institución, ya que puede influir en la calidad de la enseñanza. Por otro lado, se señala que la falta de tiempo es otra limitación significativa que afecta a los docentes universitarios, ya que a menudo tienen múltiples responsabilidades y una carga de trabajo excesiva. La estructura de horarios laborales que no permite la flexibilidad para la formación docente también es una barrera.

Tabla 5

Unidades de significado sobre las limitantes institucionales de la formación docente

“Si uno tiene la fortuna de ser profesor de tiempo completo en alguna institución, a veces las limitantes son institucionales, por los múltiples requerimientos de la institución, primero te dice fórmate, y, por otro lado, no te descarga para irte formando” (P1). “Yo creo que podría existir un poco más de apoyo institucional” (P14). “No hay prestaciones para un docente de asignatura, creo que esto debilita a la propia institución, si no apoya a la gente” (P4). “Destinar efectivamente una inversión importante que implica generar las condiciones para que los profesores se formen” (P5). “Las condiciones de posibilidad efectivamente para hacer la formación docente una prioridad institucional” (P6). “Que los cursos sean en horarios laborales” (P10). “Bueno un poco es el tiempo, porque lo trata uno de meter todo en el mismo esquema del horario de trabajo, que no a fuerzas tendría que ser así “(P19).
--

Para abordar estas limitaciones, es esencial que las instituciones dediquen recursos y tiempo a la formación docente, considerándola una prioridad institucional. Esto implica invertir en condiciones que permitan que los profesores se formen de manera efectiva, como ofrecer flexibilidad en los horarios y proporcionar apoyo financiero y recursos adecuados. Al abordar estas limitaciones institucionales, se puede mejorar la calidad de la formación de los docentes universitarios y, por lo tanto, la calidad de la educación que ofrecen.

Discusión y conclusiones

El objetivo de la presente investigación fue comprender los significados que los docentes de educación superior le atribuyen a la formación docente con la finalidad de aportar reflexiones que orienten la toma de decisiones institucionales sobre los programas de profesionalización del profesorado en el área pedagógica. Los resultados presentados dejan ver que la formación docente es un proceso continuo, en el que la didáctica se asume como una parte esencial de esa formación, dado que implica la comprensión de cómo enseñar de manera efectiva, la

adopción de estrategias de enseñanza y la elección de los métodos pedagógicos acordes a las necesidades de los estudiantes. Asimismo, los hallazgos visibilizan las limitantes de la formación docente.

Según Mas y Olmos (2016), la docencia abanderada una fuerte dimensión ética. En ese sentido, los hallazgos de este estudio muestran un discurso que deja en evidencia el sentido de compromiso que un docente tiene y debe tener con el estudiante, dado el impacto que tiene su actuar en los procesos de desarrollo y aprendizaje. Ser docente es consagrarse a una causa, la cual tiene gran trascendencia humana y social. En el propio ejercicio de la docencia, el profesorado trasciende y en su andar impacta e inspira a otros para que alcancen su plenitud.

Un aspecto que fue posible identificar son los componentes recurrentes en los discursos de los participantes, los cuales reflejan la manera en que significan la formación docente. Entre estos, destacó el saber didáctico, que se reconoce como imprescindible, pero que debe ser abordado de acuerdo con el nivel de dominio de los docentes. Tal como señala Quijije-Anchundia (2021), esto debe hacerse en función de las necesidades específicas de los docentes universitarios. La formación docente amerita generar espacios e instrumentar acciones autogestoras o bien, organizadas desde la universidad. Los hallazgos coinciden con Rinaldi et al. (2021), quienes argumentan que los procesos formativos deben basarse en la innovación educativa, ser atractivos, dinámicos y, sobre todo, pertinentes para el profesorado.

De igual forma, los resultados de esta investigación apoyan lo señalado por Sánchez (2023) y Aramburuzabala et al. (2013), quienes afirman que el docente no solo debe tener dominio disciplinar, sino también de los contenidos teóricos y metodológicos de la didáctica contemporánea que lo lleven a desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje que resulten potenciadores del desarrollo humano y profesional del estudiante. Lo anterior apremia más en los primeros años del ejercicio docente cuando el profesorado, en su estatus de novel, se enfrenta a situaciones complejas con poca experiencia.

La formación continua para mantener actualizado al profesorado universitario, y vigente en su praxis, surge como otro punto relevante en este estudio; ante ello, Sánchez (2023) asegura que la formación docente es algo inacabado, es permanente y reflexiva, por tanto, se concibe como un proceso continuo y de largo alcance.

Finalmente, se concluye que la formación docente es una de las claves de la calidad educativa que debe ser promovida por las universidades con apego a su filosofía institucional y acordes a las necesidades de los profesores, estudiantes y de las demandas del contexto. Por ello, debe asegurar instancias de formación y profesionalización docente encargadas de desarrollar procesos de actualización disciplinaria, así como en didáctica y para la función de tutoría o mentoría; además de encargarse de los procesos evaluación del desempeño para la mejora continua, pero también de reconocimiento de la labor docente.

Referencias

- Andréu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Documentos de trabajo: Serie Sociología. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Aramburuzabala, P., Hernández R., & Uribe, I. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y de Formación del Profesorado*, 17(3), 345-357. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56729527020.pdf>
- Blumer, H. (1986). *Symbolic Interactionism. Perspective and method*. University of California Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning: Four Lectures on Mind and Culture*. Harvard University Press.
- Ellwanger, J., & Andreucci, P. (2017). La formación docente en profesores que se desempeñan como profesores universitarios. *Revista Akadèmeia*, 16(2), 34-48. <http://revistas.ugm.cl/index.php/rakad/article/view/155/159>
- Evangelista, R. (2015). La práctica en las políticas curriculares iberoamericanas para la formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 443-459. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14035408006>
- Gaete, M. (2015). Didáctica, temporalidad y formación docente. *Revista Brasileira de Educação*, 20(62), 595-617. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206203>
- Hinojosa, C., Hurtado, M., & Magnere, P. (2020). Profesores noveles de educación física: percepciones sobre su formación docente en base en el sistema escolar. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 38, 396-405. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/75212/49477>
- Iglesias, L. (2023). *Metodologías de investigación cualitativa en pedagogía social y educación ambiental. Informes, casos y problemas de investigación educativa*. Ediciones Octaedro.

- Loaiza-Aguirre, M. I., & Andrade-Abarca, P. S. (2021). Análisis de programas de desarrollo profesional del profesorado universitario. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 63, 161-195. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/1263>
- Madueño, M. L. (2021). Formación docente para profesores universitarios noveles. En A. Lozano, C. Tapia, & R. I. Pizá (Eds.), *Docencia y aprendizaje en ambientes convencionales y no convencionales. Retos y realidades con impacto educativo* (pp. 75-90). AM Editores.
- Mas, O., & Olmos, P. (2016). El profesor universitario en el espacio europeo de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 437-470. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14045395005>
- Ojeda-Nahuelcura, R., Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., & Fuentes-Nieto, T. (2023). Impact of generic or transversal competences on the performance of specialists in physical education and sports sciences: A systematic review. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 32, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2023.100418>
- Peldez, J. (2016). Una mirada a la formación de docentes universitarios. *Actualidad*, 8-9.
- Pons, J. (2010). La aportación a la psicología social del interaccionismo simbólico: una revisión histórica. *Revista eduPsykhé*, 9(1), 23-4. <https://journals.ucjc.edu/EDU/article/view/3828/2774>
- Quijije-Anchundia, P. J. (2021). El docente universitario frente al perfil didáctico profesional. *Revista Científica Arbitrada de Investigación en Comunicación, Marketing y Empresa Reicomunicar*, 4(7), 2-14. <http://reicomunicar.org/index.php/reicomunicar/article/view/24>
- Rinaldi, S. M., Durand, M. C., & Salas, E. V. (2021). *Apuntes sobre la innovación educativa en el nivel universitario*. Universidad del CEMA. <https://ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/794.pdf>
- Ruiz, J. (2003). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sánchez, M. (2023). Los desafíos de la formación de docentes: origen y vigencia. *Revista ISCEEM. Reflexiones en Torno a la Educación*, 1(2), 75-86. <http://revista.isceem.edu.mx/index.php/revista/article/view/16/16>
- Salas, C., González, E., Menoyo, D., De Longi, A. L., Martínez, S., Solbes, J., & Fernández, J. (2015). Impacto de la investigación didáctica en la formación de docentes constructivistas de ciencias. *Revista de Enseñanza de la Física*, 27, 149-156. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/article/download/12598/12874/33397>

- Torres-González, J. A. (2021). Reprofesionalización docente e inclusión en tiempos de pandemia. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 17(1). <https://doi.org/10.18004/riics.2021.junio.01>
- Walshe, C., & Brearley, S. (2020). *Handbook of Theory and Methods in Applied Health Research: Questions, Methods and Choices*. Edward Elgar Publishing.

Capítulo 2

Necesidades de formación docente sobre su práctica educativa bajo el enfoque por competencias

*Erika Eneida Portillo Leyva @ , Reyna Isabel Pizá Gutiérrez @ ,
Pablo Aurelio Sandoval Mariscal @  y Gilberto Manuel Córdova Cárdenas @ *

Resumen

Este estudio descriptivo y correlacional tuvo como objetivo evaluar el dominio y la implementación del enfoque por competencias entre docentes, para identificar necesidades de formación. Participaron 100 profesores de una universidad pública del sur de Sonora, a quienes se aplicó un instrumento con escala de Likert compuesto por cuatro dimensiones: modelo curricular, enfoque por competencias, evaluación por competencias y práctica en el aula; además, se utilizó el coeficiente de Rho de Spearman y se observó que los docentes reportan un buen dominio y un alto nivel de implementación en todas las dimensiones del enfoque por competencias. Las correlaciones indicaron relaciones significativas entre las dimensiones y se determinó que el dominio en una de ellas (como el modelo curricular) se asocia con el dominio en otras áreas (como la práctica en el aula). Esto subraya la importancia de una formación docente integral y conectada entre las diferentes áreas del enfoque por competencias. Se identifica como necesidad de formación atender el área de evaluación por competencias, por tener una mayor correlación con la práctica en el aula. Además, se recomienda un enfoque más práctico en la capacitación docente, especialmente en el modelo curricular. Se sugieren futuras investigaciones que exploren este tema desde diferentes perspectivas para enriquecer la comprensión de esta temática.

Palabras clave: enfoque por competencias, formación docente, práctica educativa

Introducción

Actualmente, la sociedad demanda una educación de calidad que propicie en el alumno el desarrollo de competencias necesarias para desempeñarse en su campo laboral específico, permitiéndole participar en la detección y solución de problemas reales que en ella se presentan.

Las instituciones de educación superior (IES) analizan las diversas situaciones y necesidades que plantea la sociedad y ofrece programas educativos de calidad que dan como resultado profesionistas íntegros, capaces de contribuir al desarrollo en diversos sectores del contexto social. El papel del docente universitario en el logro de estos objetivos es fundamental y altamente desafiante, porque debe formar a las generaciones de profesionistas que responderán a los nuevos retos y necesidades de la sociedad. Los formadores universitarios tienen

la ardua tarea de orientar a los profesionistas en formación, basándose en sus necesidades para ser personas íntegras; con valores y actitudes, bajo un contexto sociocultural. El docente universitario debe estar capacitado y ser consciente de los objetivos curriculares de su profesión: ¿Qué se enseñará a los alumnos? ¿Cómo se lograrán los objetivos y mediante qué estrategias didácticas se abordarán los contenidos? ¿Cómo se evaluará y determinará el logro de los aprendizajes esperados? Estas y otras interrogantes más deben ser resueltas por el educador, apoyándose en un sólido marco teórico metodológico y pedagógico que fundamente su práctica.

Diversos autores destacan las dificultades que enfrentan los docentes universitarios al adaptarse a las nuevas tendencias educativas, tanto a nivel mundial como nacional. Estos desafíos incluyen la aceptación y adaptación de los nuevos modelos curriculares y pedagógicos en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo, subrayan la importancia de que los docentes se formen continua y profesionalmente de acuerdo con las innovaciones curriculares, para que puedan participar activamente en el cambio, renovando y adaptando sus métodos y prácticas educativas en el aula (Lu et al., 2021; Martínez & López, 2022).

Los modelos curriculares cambian al ritmo de las exigencias sociales. Las tendencias actuales del crecimiento global de las comunidades refuerzan la necesidad de gestionar y mejorar los procesos educativos, y con ello cumplir con el valor de la pertinencia que la sociedad demanda. Al introducirse nuevas tendencias educativas, el currículum debe adaptarse y generar cambios en sus diversos elementos, desde la perspectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los roles de los actores educativos, los métodos didácticos, las formas de evaluación, los contenidos de aprendizaje, entre otros (Martínez & López, 2022). El desempeño y el perfil docente están supeditados al marco contextual, normativo, al sistema de principios y valores, pero sobre todo al modelo pedagógico que impera en la institución educativa en la que labora, porque es este el que orienta y determina su práctica en el aula. Además de ello, el docente debe capacitarse continuamente y actualizarse de acuerdo con las exigencias de las innovaciones educativas (Polanco et al., 2023).

Una de las tendencias e innovaciones educativas que diversas universidades han adoptado como modelo educativo y adaptado en sus planes de estudio, que ha prevalecido particularmente en las universidades mexicanas, es el Modelo

Curricular basado en Competencias Profesionales. Este modelo busca desarrollar un proceso educativo integral centrado en el aprendizaje, para dotar a los aprendices con un conjunto de saberes específicos y prácticos que le permitan resolver problemas del contexto con alto sentido de responsabilidad y liderazgo (Flórez et al., 2022).

Las competencias en el mundo laboral surgieron en la medida de las necesidades que enfrentó este campo a partir de las transformaciones de las formas de producción, al pasar de un modelo fordista-taylorista al modelo económico de la tecno-globalización, la economía informacional y la desregulación de los mercados. Las empresas actualmente necesitan contar con personas que posean un alto grado de flexibilidad para adecuarse a los nuevos procesos laborales y ajustar su desempeño a los requerimientos del cliente. (Tobón, 2008, como se cita en Trujillo, 2014, p.309)

Los factores que propician la entrada de una enseñanza basada en competencias en las IES son: (a) los cambios en las propias universidades a partir de la necesidad de afinidad en Europa; (b) la mayor presión social sobre funcionalidad de los aprendizajes y su aplicación; y (c) lo referente a la función social de la enseñanza, para equipar de capacidades del ser humano para dar respuesta a los problemas que depara la vida. En este sentido, la finalidad primordial de la escuela es la formación integral de la persona como función básica, en lugar de la función propedéutica, una escuela que forme en todas aquellas competencias imprescindibles para el desarrollo personal, interpersonal, social y profesional (Zabala, 2008, como se cita en Trujillo, 2014).

Ante esta perspectiva educativa, es de esperar que la función y la práctica docente se renueve y cobre un nuevo sentido. Para ello, surgen procesos institucionales que puedan evidenciar si el rol de los docentes en las IES presenta los resultados esperados. Así también, si estos procesos promueven la evaluación docente como tal para afrontar los retos a fin de retroalimentar su práctica y cumplir con los propósitos de formación establecidos en el currículum. Bajo este contexto, la capacitación docente en el modelo basado en competencias cobra relevancia; por ello, desde la introducción de este modelo, se han realizado diver-

sas investigaciones enfocadas a determinar el efecto de la formación docente bajo este modelo curricular y pedagógico. Por ejemplo, Ngeno (2023) realizó un estudio sobre la relación entre la formación docente y la implementación curricular basada en competencias con el propósito de encontrar una relación entre la formación docente y la implementación curricular; sus resultados mostraron una relación positiva entre ambas variables. Por su parte, la investigación de Du-Pond (2022) tuvo la intención de analizar la implementación de la educación basada en competencias en México y, además, examinar los retos y desafíos en la transición de programas tradicionales a programas educativos basados en competencias; sus resultados mostraron que la implementación de este enfoque ha significado todo un reto porque el cambio de modelo educativo no ha logrado una verdadera reforma en la educación universitaria. Esto reafirma la relevancia de la evaluación y la capacitación docente en el modelo por competencias.

En el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), desde el año 2002, los planes de estudio fueron diseñados bajo el enfoque por competencias y, desde entonces, se ha hecho un esfuerzo por adaptar cambios en su estructura, procesos, métodos, lineamientos y generar las condiciones que una renovación de modelo educativo amerita. Se ha invertido esfuerzo, tiempo y capacitación continua al cuerpo docente para garantizar la concreción del modelo educativo por competencias en el contexto áulico.

La introducción del enfoque por competencias en el ITSON provocó una serie de cambios estructurales, curriculares y de roles en los actores educativos. Particularmente, para el profesor, esto representó y sigue representando un reto gigantesco, ya que implicó una reorientación completa de su quehacer docente; esto incluye trabajar bajo otras concepciones del proceso de enseñanza aprendizaje, emplear distintas formas de desarrollar la instrucción, y adoptar nuevas maneras de comprender, interpretar y resolver los problemas educativos; también requiere un enfoque diferente en la formación profesional, ya no centrada en los conocimientos, sino orientada hacia una formación integral de saberes (Ángeles, 2023). En otras palabras, implicó la construcción de un nuevo perfil docente; para ello, la institución se ha encargado de formar a los docentes mediante procesos de capacitación, con el propósito de que comprendan estos nuevos significados del enfoque por competencias y que su práctica didáctica corresponda a los principios y características propias del enfoque. Es importante que el docente

asuma su responsabilidad de trabajar bajo los lineamientos y fundamentos que este enfoque educativo exige, ya que, de no cumplirse con ello, se pone en riesgo la implementación del modelo educativo institucional y, por lo tanto, la formación integral por competencias.

Contextualización del problema

El logro de la calidad de la educación superior requiere de lineamientos para la modernización adecuados a las características de las universidades nacionales. En este sentido, es necesario no perder de vista la dimensión educativo-pedagógica, entendida como los procesos de innovación educativa que inciden en la enseñanza y el aprendizaje (Polanco et al., 2023). El ITSON, atento a esta situación, desde principios de la década de los noventa ha dedicado tiempo y pensamiento para la construcción de una base de conocimiento y método que le permita afrontar con éxito el quehacer de la institución ante un entorno cambiante. Su proceso reflexivo se ha orientado a mejorar su eficacia, identificar y comprender su potencial y determinar la mejor forma de transformarse con el objetivo de cumplir cabalmente con su misión.

Desde la implementación del enfoque por competencias en el ITSON en sus procesos curriculares, se ha capacitado al personal docente, no solo en habilidades y en el nuevo modelo curricular, sino también en lograr un cambio de paradigma educativo que ha sido todo un reto institucional; primero, por asegurar procesos de formación didáctica congruentes con el enfoque por competencias y, segundo, por evidenciar que se está concretando en la práctica educativa, es decir, que la función mediadora de los profesores esté determinada por los principios sustanciales que el enfoque curricular por competencias establece (Ángeles, 2023). Es trascendental que el enfoque por competencias se viva en el aula, donde el docente toma el rol de facilitador que dinamiza el proceso de enseñanza para convertir a los estudiantes en protagonistas y constructores de su propio aprendizaje.

En el ITSON se ofrece un programa de capacitación docente que incluye el curso de “Introducción al enfoque por competencias”, en el cual se debaten y analizan los principios fundamentales de este enfoque (Ángeles, 2023). Si bien es cierto, los procesos de capacitación han sido constantes para que los profesores comprendan y dominen los fundamentos y principios, así como lo que implica

educar bajo este modelo educativo, no se puede asegurar que estos dominan y aplican estos elementos en el desarrollo de la enseñanza una vez que han sido capacitados. Ante esta situación, se pretende resolver las siguientes interrogantes: ¿En qué medida los docentes del ITSON dominan los principios básicos para diseñar, impartir y evaluar sus cursos bajo el enfoque por competencias? ¿Cuál es la relación entre las dimensiones de la capacitación en competencias y la implementación de la práctica educativa en docentes del ITSON? ¿Qué necesidades de formación tienen los docentes del ITSON sobre el enfoque por competencias?

Objetivo

Determinar el grado de dominio de los docentes del ITSON en el diseño, impartición y evaluación de cursos bajo el enfoque por competencias, así como la relación entre las dimensiones de su capacitación en competencias y la implementación de la práctica educativa, con el fin de identificar sus necesidades de formación en este enfoque.

Objetivos específicos

- Evaluar en qué medida los docentes del ITSON dominan los principios básicos del enfoque por competencias para el diseño, impartición y evaluación de sus cursos.
- Analizar la relación entre las distintas dimensiones de la capacitación docente en competencias y la implementación de prácticas educativas en el contexto del ITSON.
- Identificar las necesidades de formación de los docentes del ITSON relacionadas con el enfoque por competencias para mejorar su aplicación en el aula.

Hipótesis

H1: Los docentes del ITSON reportan un alto dominio de las dimensiones del enfoque por competencias y una alta implementación de prácticas en el aula alineadas con este enfoque.

H2: Existe una correlación significativa y positiva entre las dimensiones del enfoque por competencias y la implementación de la práctica educativa basada en este enfoque en los docentes del ITSON.

H3: Existen diferentes niveles de correlación en las dimensiones del enfoque por competencias con la práctica educativa.

Fundamentación teórica

El enfoque por competencias en la educación superior ha emergido con mucha fuerza en las últimas dos décadas. Este modelo educativo se centra en la adquisición de competencias específicas que los estudiantes deben dominar para desempeñarse eficazmente en sus futuras profesiones. A diferencia de los enfoques tradicionales, centrados principalmente en la transmisión de conocimientos teóricos, el enfoque por competencias pone énfasis en la capacidad de aplicar conocimientos en contextos prácticos (Rupérez, 2020).

Pese a que el concepto de competencias tuvo sus orígenes en la década de los 60, fue hasta 2001 que 175 universidades las incluyeron como parte de sus planes de estudio derivado del Proyecto Tuning, en Europa. Desde entonces, este modelo ha ampliado su influencia a los demás continentes y ha recibido el respaldo por parte de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Ramírez-Díaz, 2020).

En la literatura especializada sobre competencias se reiteran los siguientes aspectos: las competencias son sistemas de conocimientos, de habilidades, destrezas, conductas, hábitos, actitudes, valores y expectativas, que se relacionan con la solución de problemas y toma de decisiones (Ángeles, 2023; Flórez et al., 2022; Rupérez, 2020). También han llegado a ser sinónimo de capacidad, suficiencia, idoneidad, maestría, habilidad y excelencia (Mulder, 2017). Más allá de los debates por la naturaleza de sus componentes, se concuerda en que las competencias se refieren a un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que el ser humano es capaz de integrar y movilizar para dar solución exitosa a aquellas actividades vinculadas a su esfera profesional.

El ITSON define una competencia como la capacidad que demuestra la construcción del aprendizaje a través de la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios y suficientes para desempeñarse en un contexto profesional determinado, con base en criterios esperados (ITSON, 2023). Adoptar este modelo educativo supone vivir dentro de un salón de clases, lo que habrá de ser una realidad laboral, no limitándose solo a la realización de actividades de aprendizaje simuladas, sino al trabajo de desarrollo de proyectos enfocados hacia

la identificación y solución de problemas propios de la profesión. En el enfoque por competencias, el alumno es protagonista de su propio aprendizaje. Respecto al docente, Álvarez (2011) enfatizó que este debe comprometerse mediante la reflexión constante sobre su tarea como tal y centrarse en aspectos sociales y culturales, así como relacionar teoría y práctica, en un espacio de diálogo y experiencias significativas. El docente universitario desempeñará entonces nuevas funciones, tales como:

- Acompañar, orientar y guiar el trabajo y la búsqueda del estudiante.
- Promover el desarrollo integral y el mejoramiento continuo del estudiante.
- Apoyar y sostener el esfuerzo irrenunciable del estudiante.
- Diseñar escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje significativo y relevante.
- Preparar a los estudiantes para que se adapten a la cultura vigente y, especialmente, prepararlos para el futuro.

Por tanto, son indispensables los procesos de formación y actualización del profesorado, como un ejercicio que debe realizarse de manera permanente.

La formación docente es un proceso integral y continuo que busca preparar a los futuros educadores con las competencias necesarias para enfrentar los desafíos de la enseñanza en diversos contextos educativos. De acuerdo con Torres et al. (2023), la formación docente se concibe como “un proceso sistemático y permanente que pretende el desarrollo de habilidades que incluyen conocimientos, aptitudes, actitudes y valores necesarios para el ejercicio profesional de la docencia universitaria” (p.134).

Para Zeichner (2010), la formación docente incluye la preparación inicial, la formación continua y el desarrollo profesional. La formación inicial suele ser proporcionada por programas de educación superior que preparan a los futuros maestros mediante cursos académicos y prácticas en el aula. Por otro lado, la formación continua se refiere a la capacitación que los docentes reciben a lo largo de su carrera para actualizar sus conocimientos y habilidades. Torres et al. (2023) coinciden al mencionar que la formación docente abarca tres momentos: (a) la formación inicial o de inserción a la docencia y el conocimiento institucional; (b) la formación para el ejercicio y desarrollo continuo; y (c) la profesionalización de la docencia universitaria. El objetivo principal de todo este trayecto

formativo es el fortalecimiento del desempeño docente con el propósito de incidir en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

La formación docente contribuye significativamente a la mejora de las prácticas pedagógicas. Según un estudio de Darling et al. (2017), la calidad de la enseñanza se eleva notablemente cuando los docentes participan en programas de desarrollo profesional que están alineados con los estándares educativos y las necesidades específicas de sus alumnos. Estos programas permiten a los educadores adquirir nuevas estrategias didácticas, actualizar sus conocimientos y mejorar sus habilidades para abordar las diversas necesidades de los estudiantes en el aula. Por otro lado, la formación docente también desempeña un papel crucial en la implementación de políticas educativas y reformas. Un estudio de Timperley (2011) destacó que los programas de desarrollo profesional bien diseñados pueden facilitar la adopción de nuevas metodologías y enfoques curriculares para asegurar que los docentes estén al tanto de las últimas innovaciones en educación. Esta alineación con las políticas educativas y las reformas garantiza que los cambios en el sistema educativo se implementen de manera efectiva y sostenida.

Es un hecho que la formación docente es una necesidad permanente. La evolución constante en los enfoques pedagógicos, las nuevas tecnologías y las necesidades cambiantes de los estudiantes hacen que la actualización y el desarrollo profesional de los docentes sean esenciales. Esta necesidad es respaldada por múltiples estudios que destacan cómo la formación continua influye positivamente en la práctica educativa y, en última instancia, en el éxito de los estudiantes.

Método

Se realizó una investigación con enfoque cuantitativo de alcance correlacional, con el propósito de determinar el dominio e implementación de los principios básicos del enfoque por competencias desde la perspectiva de los docentes, a fin de identificar necesidades de formación y realimentar el perfil docente. La población de estudio estuvo conformada por 247 profesores que fueron capacitados en enfoque por competencias, pertenecientes a las seis Direcciones Académicas que se conforman en la institución. A los participantes, previo consentimiento informado, se les explicaron los propósitos del estudio y se les hizo saber el manejo de

la confidencialidad y anonimato de los datos. Se realizó un muestreo estratificado, quedando seleccionados 100 profesores de las distintas dependencias y con diversos tipos de contratación, cuyas características se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1
Características sociodemográficas de los participantes

Característica	F	%
<i>Edad</i>		
De 20 a 30 años	22	22.00%
De 31 a 40 años	40	40.00%
De 41 a 50 años	27	27.00%
De 51 años en adelante	11	11.00%
<i>Género</i>		
Hombre	36	36.00%
Mujer	64	64.00%
<i>Último grado de estudios</i>		
Licenciatura	20	20.00%
Maestría	61	61.00%
Doctorado	19	19.00%
<i>Tiempo trabajando en ITSON</i>		
De 1 a 5 años	61	61.00%
De 6 a 10 años	14	14.00%
De 11 a 15 años	13	13.00%
De 16 a 20 años	4	4.00%
De 21 años en adelante	8	8.00%
<i>Tipo de contratación en ITSON</i>		
Profesor Auxiliar	74	74.00%
Profesor de Tiempo Completo	26	26.00%
<i>Dirección Académica a la que pertenece</i>		
Ciencias Económico-Administrativas	22	22.00%
Ciencias Sociales y Humanidades	27	27.00%
Ingeniería y Tecnología	11	11.00%
Recursos Naturales	19	19.00%
Unidad Guaymas	15	15.00%
Unidad Navojoa	6	6.00%

Se aplicó un instrumento de 48 ítems realizado en Google Forms tipo encuesta, con una escala de Likert con cuatro opciones de respuestas: *Nunca*, *Casi nunca*, *Casi siempre* y *Siempre*. Los ítems están divididos en las siguientes dimensiones: *Modelo curricular* (siete ítems; alfa de Cronbach = .79), *Competencias* (10 ítems; alfa de Cronbach = .91), *Evaluación por competencias* (6 ítems; alfa de Cronbach = .90) y *Práctica en el aula* (25 ítems; alfa de Cronbach = .92). La dimensión *Modelo curricular* se centra en ítems relacionados con el conocimiento de los principios básicos y fundamentos teóricos del enfoque por competencias. Los ítems de la dimensión *Competencias* están orientados para conocer el dominio conceptual de las competencias, características, tipología, elementos, así como los lineamientos para su redacción. En la dimensión *Evaluación por competencias*, se cuestiona al docente para identificar el dominio que este posee con relación a las características de la evaluación, estrategias, criterios e instrumentos propios del enfoque por competencias. En la última dimensión, *Práctica en el aula*, se integran ítems para conocer lo que los docentes aplican sobre este enfoque en su ejercicio frente a grupo.

El procedimiento que se siguió para el desarrollo de la investigación fue el siguiente:

1. Aplicación del instrumento a la muestra.
2. Recolección de datos arrojados en la aplicación del instrumento.
3. Determinación de la confiabilidad del instrumento.
4. Análisis e interpretación de resultados.
5. Redacción del reporte de investigación.

Resultados

En esta sección, se presentan los resultados del análisis descriptivo y correlacional realizado a las respuestas de los docentes del ITSON en relación con el dominio e implementación de los principios del enfoque por competencias.

Análisis descriptivo

En cuanto a la dimensión *Modelo curricular*, al realizar los análisis, se encontró una $M = 2.40$ ($DE = 0.51$). Con estos resultados se identifica que, en promedio, los docentes se encuentran en el rango de *Casi siempre* respecto al dominio del modelo curricular basado en competencias. La variabilidad de las respuestas es

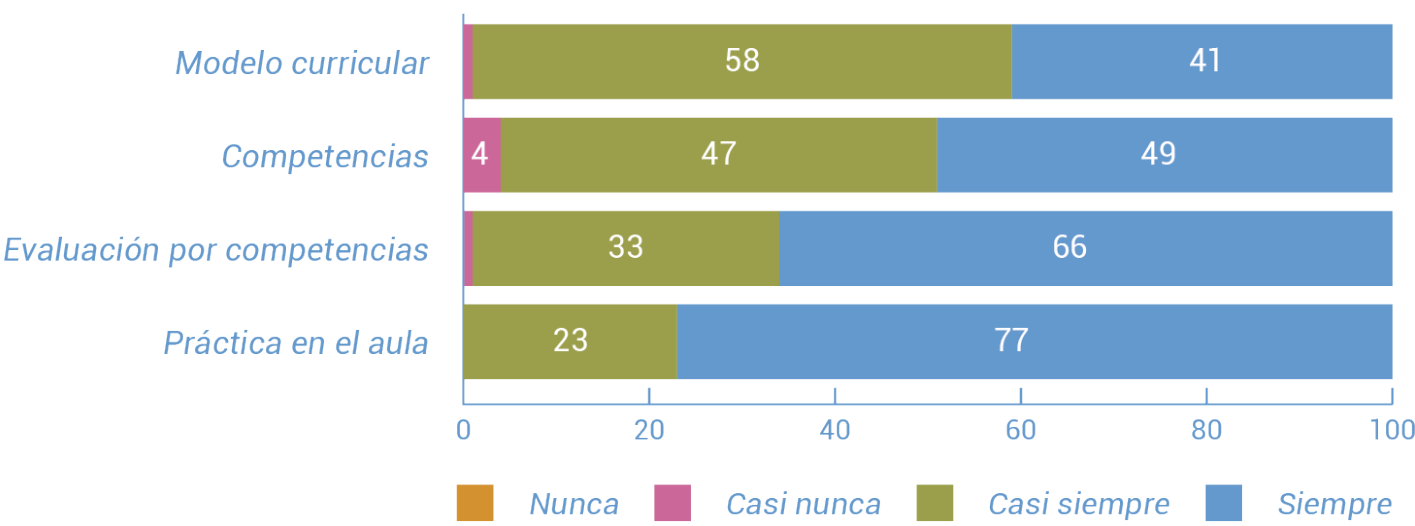
moderada, lo que sugiere cierta consistencia en las percepciones de los docentes sobre esta dimensión (Figura 1).

En la dimensión Enfoque por competencias, similar al Modelo curricular, en los resultados ($M = 2.45$, $DE = 0.58$) se encontró que los docentes *Casi siempre* dominan lo referente a las competencias requeridas. Sin embargo, la desviación estándar ligeramente mayor indica una mayor dispersión en las respuestas, lo que sugiere que algunos docentes podrían tener dificultades en esta área (Figura 1).

Con relación a la dimensión Evaluación por competencias, en los resultados ($M = 2.65$, $DE = 0.50$) se encontró que los docentes *Casi siempre* implementan la evaluación por competencias en sus prácticas, con una desviación estándar baja, lo que refleja un alto grado de consenso entre los participantes (Figura 1).

En la dimensión Práctica en el aula, los docentes reportan un mayor dominio y aplicación de las prácticas pedagógicas en el aula ($M = 2.77$, $DE = 0.42$), con una media cercana a *Siempre*. La baja desviación estándar indica una fuerte consistencia en las respuestas, por lo que se sugiere que esta es la dimensión en la que los docentes se sienten más seguros (Figura 1).

Figura 1
Presentación de la distribución de respuestas



Después del análisis descriptivo, se reconoce que los docentes reportan un buen dominio de las áreas de capacitación del enfoque por competencias (Modelo curricular, Competencias y Evaluación por competencias). Además, hay un alto nivel de implementación de los principios del enfoque por competencias en su práctica en el aula.

Análisis de correlación

Para describir las relaciones entre las dimensiones de capacitación en el enfoque por competencias y la práctica académica del profesorado, se realizó un análisis de correlación utilizando el estadístico *Rho de Spearman*. En la Tabla 2 se muestran las correlaciones entre las dimensiones del conocimiento sobre el enfoque basado en competencias (Modelo curricular, Competencias, Evaluación por competencias y Práctica en el aula). Todas las correlaciones significativas se encuentran al nivel de significancia $p < 0.01$ (bilateral).

Tabla 2
Análisis descriptivos y de correlación (Rho de Spearman)

		DE	Modelo curricular	Compe- tencias	Evaluación por competencias	Práctica en el aula
Modelo curricular	.40	0.51	--			
Competencias	.45	0.58	.65**	--		
Evaluación por com- petencias	.65	0.50	.43**	.48**	--	
Práctica en el aula	.77	0.42	.40**	.26**	.50**	--

Nota. ** La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

Existe una correlación positiva moderada ($r = .65, p < .01$) entre el dominio del Modelo curricular y las Competencias, con lo que se indica que los docentes que tienen un mayor dominio del modelo curricular tienden a reportar un mayor dominio de las competencias.

La correlación positiva entre el Modelo curricular y la Evaluación por competencias ($r = .43, p < .01$) sugiere que un mejor conocimiento del modelo curricular se asocia con un mejor entendimiento y aplicación de la evaluación por competencias.

Por su parte, la correlación positiva ($r = .40, p < .01$) entre el Modelo curricular y la Práctica en el aula indica que un mayor conocimiento del modelo curricular está relacionado con una mejor implementación de las prácticas educativas en el aula.

Con la correlación positiva entre Competencias y Evaluación por competencias ($r = .48, p < .01$) se muestra que los docentes que dominan las competencias (enfoque) también tienden a dominar la evaluación por competencias.

Asimismo, se encontró una correlación positiva, pero más débil ($r = .26, p < .01$), entre las Competencias y la Práctica en el aula, con lo que se infiere que, aunque hay una relación entre el dominio de competencias y la práctica en el aula, esta no es tan fuerte como con otras dimensiones.

Finalmente, se encontró una correlación positiva moderada ($r = .50, p < .01$) entre la Evaluación por competencias y la Práctica en el aula, lo que indica que una mejor evaluación por competencias se asocia con una mejor implementación de prácticas educativas.

En general, los resultados de las correlaciones sugieren que existe una relación significativa entre las diferentes dimensiones del enfoque por competencias. Un mayor dominio en una dimensión (como el Modelo curricular) está relacionado con un mayor dominio en otras áreas (como Competencias, Evaluación por competencias y Práctica en el aula). Esto indica la importancia de un enfoque integral en la formación docente, donde el conocimiento y la aplicación en diferentes áreas del enfoque por competencias están interconectados. En cuanto a las dimensiones de los cursos se reconoce que capacitar en la dimensión de la Evaluación por Competencias es la que más estrechamente se relaciona con la Práctica en el aula.

Identificación de necesidades de formación

A partir de los resultados de los análisis de correlación, se señalan las posibles áreas donde se detectan necesidades de formación adicional para el profesorado.

- *Formación integral en el modelo curricular y su aplicación.* La correlación significativa entre el conocimiento del Modelo curricular y otras dimensiones (como Competencias, Evaluación por competencias y Práctica en el aula) sugiere que una comprensión sólida del modelo curricular es clave para la implementación efectiva del enfoque por competencias. Si bien las correlaciones son positivas, el hecho de que no sean altas indica que puede haber variabilidad en la forma como los docentes aplican este conocimiento en otras áreas. Por ello, la necesidad de formación debe orientarse a programas de capacitación que integren de manera más explícita el modelo

curricular con las prácticas de enseñanza y evaluación, para ayudar a los docentes a conectar más directamente estos conocimientos con su práctica diaria.

- *Competencias y su relación con la práctica en el aula.* La correlación más baja entre Competencias y Práctica en el aula sugiere que, aunque los docentes puedan estar familiarizados con las competencias teóricas, este conocimiento no siempre se traduce de manera efectiva en su práctica diaria. Por ello, se deben desarrollar talleres prácticos que ayuden a los docentes a implementar las competencias en sus clases de manera más eficaz, con ejemplos concretos y estrategias de enseñanza alineadas con las competencias que se deben desarrollar.
- *Evaluación por competencias y su aplicación práctica.* La correlación entre Evaluación por competencias y Práctica en el aula indica que, aunque hay una relación moderada, todavía puede haber brechas en la forma como los docentes evalúan las competencias en relación con su práctica de aula. Por esto, la necesidad de formación que se debe atender es la capacitación en métodos de evaluación alineados con el enfoque por competencias, con énfasis en la forma como estas evaluaciones pueden ser aplicadas de manera práctica y efectiva en el contexto del aula.

Como resultado de estos análisis se determinó una correlación positiva entre las dimensiones estudiadas sobre el modelo por competencias y su aplicación en el aula; es decir, los docentes comprenden el enfoque por competencias y llevan a la práctica sus elementos básicos. No obstante, se destaca que la dimensión Enfoque por competencias, que es un elemento que se refiere al dominio conceptual de las características del modelo, salió ligeramente menos relacionada con la Práctica en el aula; esto puede ser lógico, porque se refiere a un dominio teórico que no se ve reflejado directamente en el quehacer en el lugar de aprendizaje.

Discusión

Con el propósito de determinar en qué medida los docentes del ITSON dominan e implementan la práctica educativa, desde su perspectiva, los principios básicos del enfoque por competencias a fin de identificar necesidades de formación del profesorado, se analizaron las respuestas a las medidas cuantitativas para

tres dimensiones del conocimiento sobre la educación basada en competencias: Modelo curricular, Educación por competencias y Evaluación por competencias, además de una medida adicional (Práctica en el aula).

Todas las mediciones se reportaron con una escala de Likert con las opciones de: *Nunca*, *Casi nunca*, *Casi siempre* y *Siempre* (0, 1, 2 y 3). Se encontraron en todas las dimensiones consistencia en las respuestas de los docentes, por lo que se determinó que, desde su perspectiva, tienen dominio de los conceptos y principios básicos del enfoque por competencias y que, además desarrollan sus clases de manera congruente bajo este modelo educativo. Ante ello, se podría inferir que prácticamente no se identifican necesidades puntuales de formación en las dimensiones analizadas; aunque en la dimensión del enfoque por competencias, se detectó dispersión en las respuestas, lo cual llevaría a inferir que podría haber cierta confusión por parte de los docentes, por lo que valdría la pena verificar.

En el análisis correlacional, se evidenciaron ciertas brechas o áreas de oportunidad a reforzar, como la evaluación de los aprendizajes y cómo se aplica en el aula. En la medida que los docentes dominan el modelo curricular por competencias, demuestran mayor dominio del enfoque por competencias (dominio conceptual), así como dominio de la evaluación y su implementación áulica. Por lo anterior, se enfatiza en la necesidad de reforzar la capacitación en relación con el modelo curricular de una manera práctica y explícita para que los docentes vean reflejados las características del modelo en el proceso de enseñanza aprendizaje de manera concreta.

Conclusiones

Con esta investigación quedó de manifiesto que los docentes presentaron un dominio aceptable de los fundamentos y elementos básicos del enfoque por competencias y su aplicación en el contexto áulico desde su perspectiva; además, se esperaba que existieran diferentes niveles de correlación en las dimensiones del enfoque por competencias con la práctica educativa. Esto se comprobó porque la dimensión Enfoque por competencias, que se refiere a un dominio teórico, obtuvo una correlación ligeramente más baja.

Se determinó una relación positiva entre los dominios y la práctica. Dado el análisis correlacional entre las dimensiones: (a) Modelo curricular, (b) Enfoque por competencias, (c) Evaluación por competencias, y (d) Práctica en el aula, se

concluye que hay correlaciones positivas entre las dimensiones, por lo que están estrechamente interconectadas. Sin embargo, es importante mencionar que la correlación no indica causalidad, por lo que se recomienda, para futuras investigaciones, determinar la influencia de las dimensiones con la implementación o práctica en el aula.

De acuerdo con los resultados, se identificó que la Evaluación por competencias es la dimensión que se correlaciona más con la Práctica docente, lo que permite inferir que es la capacitación que mejor está funcionando. Esto concuerda con los hallazgos de la investigación de Ngeno (2023), quien encontró una correlación positiva entre la capacitación docente sobre el enfoque por competencias y su implementación.

En cuanto a las necesidades de formación, se identificó que la dimensión de Competencias es la que tiene la correlación más baja con la Práctica en el aula; en este caso, se recomienda orientar la capacitación con un enfoque práctico de la concreción del enfoque por competencias en el proceso educativo y reforzar el dominio del modelo curricular, ya que el dominio conceptual de este facilitaría la comprensión por parte del docente de cómo se trabaja bajo el enfoque por competencias en la institución y las implicaciones de su desempeño en el aula. Al respecto, Matto et al. (2020) señalaron que la formación docente en el modelo basado en competencias debe tener un carácter holístico, e incluso debe integrar una preparación académica y psicopedagógica, que permita orientar eficientemente a los estudiantes universitarios con actitudes y valores esenciales.

Por otra parte, resultaría interesante generar otra línea de investigación para determinar si los docentes aplican el enfoque por competencias en la realidad del aula, desde la perspectiva de los estudiantes. Esto permitiría realizar una comparación entre los resultados de este estudio que es desde la perspectiva del docente y los resultados de la evaluación docente que realizan los estudiantes, con la intención de contar con varias aristas de estudio en torno a la problemática en cuestión.

Es importante destacar que determinar si los docentes dominan y aplican el enfoque por competencias es una tarea compleja, por lo que no basta investigar desde un solo lente. Se requiere aprovechar diversas fuentes de información, por ejemplo, se podría complementar este estudio con observaciones directas en el aula o con los informes de las academias que reportan el desempeño docente.

Los resultados de esta investigación resultan valiosos para orientar la toma de decisiones con respecto a los procesos de formación docente y la integración del perfil docente para que sea congruente con el modelo educativo institucional.

Aun cuando los hallazgos de esta investigación son alentadores, porque se comprueba que los docentes manifiestan dominio del enfoque por competencias y lo concretizan en su práctica, esto no significa que puedan surgir otras necesidades de formación docente; por lo tanto, la capacitación y la evaluación deben ser continuas para seguir reforzando el modelo por competencias institucional. Du-pond (2022) coincide con Robles-Haros y Estévez-Nenninger (2019), respecto a que se debe reforzar aún más la preparación docente en el modelo basado en competencias con una base constructivista, pues el cambio de modelo educativo ha representado para el sistema educativo un desafío importante y que aún se espera pueda ser significativo y transformador de la educación en México.

Referencias

- Álvarez, M. M. (2011). Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 99-107. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804008.pdf>
- Ángeles, O. (2023). *Modelo Educativo ITSON*. ITSON. <https://www.itson.mx/publicaciones/Documents/modelo%20educativo%20ITSON%20-%202023.pdf>
- Darling, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf
- Du-Pond-Barrera, A. (2022). Modelo educativo por competencias ¿Propuesta innovadora o una simulación de cambio en México? *Ra Ximhai*, 18(2), 201–218. <https://doi.org/10.35197/rx.18.02.2022.10.ad>
- Flórez, E. P., Martínez, L. A. & Hoyos, A. M. (2022). El currículo por competencias en la educación superior. Una mirada desde los programas de formación de maestros. *Revista Boletín Redipe*, 11(04), 154-172. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1807/1723>
- Instituto Tecnológico de Sonora. (2023). *Modelo curricular. Programas Educativos Licenciatura y Profesional Asociado. Plan 2023. Actualización de los procesos curriculares para el aseguramiento de la calidad y pertinencia educativa*. ITSON. https://itson.mx/servicios/innovacion/Documents/CDA-POP-DO-03-01_MODELO%20CURRICULAR%20ITSON%202023_23%20ENERO%202023.pdf

- Lu, J., Zhou, W., & Wu, M. (2021). Adapting to change: The role of university faculty in curricular innovation and reform. *Journal of Educational Change*, 22(3), 459-477.
- Martinez, R., & Lopez, S. (2022). Curricular adaptation in higher education: Challenges and opportunities for faculty development. *Higher Education Quarterly*, 76(2), 321-340.
- Matto, N. E., Villalba, M. B., & Benítez, A. M. (2020). Formación del profesorado universitario para la educación por competencias. *Revista de Investigación Científica y Tecnológica*, 4(2), 123-132. [https://doi.org/10.36003/Rev.investig.cient.tecnol.V4N2\(2020\)13](https://doi.org/10.36003/Rev.investig.cient.tecnol.V4N2(2020)13)
- Mulder, M. (2017). Competence-based vocational and professional education: Bridging the worlds of work and education. En M. Mulder (Ed.), *Technical and Vocational Education and Training*. Springer.
- Ngeno, B. (2023). The Relationship between Teacher Training and Implementation of a Competency-Based Curriculum in Public Primary Schools, a case study in Kericho county, Kenya. *East African Journal of Education Studies*, 6(1), 280-290. <https://doi.org/10.37284/eajes.6.1.1138>
- Polanco, A., Sandoval, A., & García, Z. (2023). Necesidades de capacitación y actualización sobre el uso de herramientas virtuales en la educación superior. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(3), 71-81. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i3.1061>
- Ramírez-Díaz, J. L. (2020). An approach by competencies and its current relevance: Considerations from occupational guidance in educational context. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 475-489. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.23>
- Robles-Haros, B. I., & Estévez-Nenninger, E. H. (2016). Enfoque por competencias: Problemáticas didácticas que enfrentan el profesorado. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 507-518. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5280049>
- Rupérez, F. L. (2020). *El currículo y la educación en el siglo XXI: la preparación del futuro y el enfoque por competencias*. Narcea Ediciones.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. McGraw-Hill Education.
- Torres, R., Martínez, G. & Aguilera, A. (2023). Orientaciones para la formación docente. En M. Sánchez, A. M. P. Martínez, & R. Torres (Eds.), *Formación docente en las universidades*. UNAM. <https://cuaed.unam.mx/publicaciones/libro-formacion-docente-universidades/pdf/Cap-07-Formacion-Docente-en-las-Universidades.pdf>
- Trujillo, F. (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *Ra Ximhai*, 10(5), 307-322.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher Education Educação. *Revista do Centro de Educação*, 35(3), 479-501. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117116968010.pdf>

Parte 2

La formación inicial docente en Chile



Capítulo 3

Saberes pedagógicos y competencias socioemocionales en la formación inicial docente en el contexto de enseñanza remota

*Nancy Lepe-Martínez @ , Claudio Cerón Urzúa @ ,
Rubén Abello-Riquelme @ , Rodrigo Cea-Córdova @ ,
Carlos Ossa Cornejo @ , Nelly Lagos San Martín @ ,
Roxana Balbontín-Alvarado @ , Yefrin Ariza @ ,
Jorge Alejandro Molina Jara @ , Carlos Muñoz Labraña @ 
y Cristhian Espinoza Navarrete @ *

Nota de autor

Esta investigación fue financiada por el concurso de Proyecto OEI Conc-1-21 de la Organización de Estados Iberoamericanos OEI – Chile.

Resumen

La emergencia sanitaria derivada de la pandemia de COVID-19 impactó la labor docente universitaria, poniendo a prueba la infraestructura tecnológica y capacidades de las instituciones formadoras. El objetivo de este estudio fue analizar los niveles y significados de los conocimientos pedagógicos y las competencias socioemocionales de los docentes para la enseñanza en línea. Se utilizó un método mixto de investigación, con una fase descriptivo-correlacional y otra interpretativa fenomenológica. La muestra fue conformada por 76 académicos. Se construyó un cuestionario de saberes pedagógicos y se usó el inventario de competencias emocionales para adultos. Los resultados muestran que los académicos se sienten más competentes para comunicar objetivos, instrucciones y conocimientos; por el contrario, menos competentes para desarrollar principios de aprendizaje y formación ciudadana. En el aspecto socioemocional, se perciben más competentes para desarrollar competencias para la vida y el bienestar, mientras que se sienten menos competentes para desarrollar la conciencia emocional. Se concluye que las habilidades docentes necesarias deben desarrollarse durante la formación inicial o como parte de la formación continua, con el fin de proporcionar una formación integral a los futuros profesores; esto les permitirá abordar, en el ejercicio de su profesión, los desafíos relacionados con los conocimientos pedagógicos y los aspectos socioemocionales de sus estudiantes.

Palabras clave: saberes pedagógicos, competencias socioemocionales, formación inicial docente, educación superior

Introducción

En Chile, se han establecido mecanismos de aseguramiento de la calidad de la educación superior, tales como los *Estándares de la Profesión Docente. Marco para Buena Enseñanza* (Ministerios de Educación [Mineduc], 2021), que orientan los procesos de acreditación de las carreras de educación en las universidades chilenas.

Dentro de un contexto desafiante para el aseguramiento de la calidad, como lo son los estándares de acreditación, se sumó otra problemática: la emergencia sanitaria por COVID-19. Esto último, implicó la implementación de enseñanza remota, donde el Internet y sus diferentes servicios fueron usados como herramienta para la enseñanza y el aprendizaje, la cual duplica el aula presencial de

manera electrónica y “virtualiza” la educación tradicional (Gómez et al., 2020; Jiménez & Calzadilla 2011). Esta crisis sanitaria mundial, vivida con mayor intensidad entre el año 2020 y 2022, obligó a implementar el teletrabajo y la teleenseñanza o teleeducación, como una forma de mantener aisladas y protegidas a las personas en su entorno familiar y así prevenir el contagio masivo.

La enseñanza remota, implementada en la educación superior y en todos los niveles educativos donde fue posible, presentó desafíos tanto para académicos como para estudiantes en el desarrollo de las clases. El cambio de clases presenciales a un formato completamente en línea transformó el vínculo que solían mantener, afectando, además, las competencias socioemocionales de los académicos.

Uno de los mayores desafíos y puntos críticos para los académicos fue la adaptación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje a la modalidad remota, donde las tareas grupales y el diálogo entre profesor y estudiante dejaron de desarrollarse de manera tradicional. Esto afectó la vinculación afectiva, un aspecto clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Villarroel et al., 2021). La evaluación en línea fue otra de las dificultades que enfrentaron los docentes, ya que no tenían certeza del nivel de dominio de los contenidos mostrados por los estudiantes. Las evaluaciones en modalidad remota, a diferencia de las realizadas en una sala de clase, no permitían observar de manera directa lo que los estudiantes hacían durante las pruebas. Otra dificultad fue el uso frecuente de cámaras apagadas durante las clases, lo que generaba una atmósfera oculta en la que los docentes hablaban a una cámara, sin una interacción visual con los estudiantes. De este modo, la docencia se transformó en una tarea incierta, solitaria y pública, tres elementos con los que muchos docentes provenientes de sistemas educativos presenciales no estaban acostumbrados.

Estos cambios conllevan procesos emocionales que se intensifican en la modalidad de docencia a distancia, principalmente debido a la pérdida de contacto directo con los estudiantes y a la escasa o nula retroalimentación proporcionada en las plataformas de videoconferencia. El desarrollo de competencias emocionales resulta fundamental para mejorar la motivación y el bienestar en la docencia en línea, dada las limitaciones de interacción mencionadas, así como la sensación de incertidumbre que frecuentemente acompaña el trabajo mediado por computadoras (Rebollo et al., 2008; Sánchez & Duarte, 2020).

El docente debe estar preparado para atender las diversas necesidades educativas que surgen de este proceso, es decir, para abordar las diferentes destrezas, intereses, conocimientos y objetivos de los estudiantes (Salinas, 1997). Esto, a su vez, influye en la manera en que el docente planifica sus clases, las cuales deben orientarse hacia los logros de los aprendizajes esperados. En este contexto, la flexibilidad y la adaptabilidad a las necesidades descritas se convierten en aspectos clave de la educación en modalidad remota (Hidalgo, 2020).

En relación con el formador de formadores, y basándose en experiencias concretas, debe ser capaz de gestionar competencias pedagógicas, sociales, tecnológicas y conceptuales (Molina & Moreno, 2016) para lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes. Entre los saberes pedagógicos que se deben considerar al diseñar cursos a distancia, y que han cobrado relevancia en los últimos años, se encuentran aquellos relacionados con los aspectos psicopedagógicos del proceso formativo. Estos incluyen los elementos psicológicos, sociológicos y pedagógicos en los que se fundamenta la enseñanza y que influyen en el proceso de aprendizaje. En este contexto, la enseñanza de contenidos en modalidad remota debe favorecer la esquematización conceptual, utilizar ejemplos concretos de lo que se enseña, y aplicar evaluaciones que prioricen la retroalimentación sobre los logros y las debilidades, en lugar de centrarse en la evaluación de la memoria. Además, debe promoverse la colaboración entre estudiantes a través de actividades que favorezcan el trabajo conjunto (Alonso & Blázquez, 2009).

Respecto a la formación inicial docente, la creación de espacios virtuales de aprendizaje presenta múltiples desafíos, especialmente en lo que respecta a los saberes pedagógicos centrados en la cultura escolar y los modelos de enseñanza. En este contexto, al profesor en formación no solo se le exige contar con un amplio repertorio de recursos en tecnologías de la información y la comunicación (TIC), sino que también debe ser capaz de comprender cómo se genera y transforma la cultura escolar. En el caso de la educación a distancia, esto implica una reelaboración de su rol como pedagogo, posicionándose como un guía en el acceso a contenidos e información, y facilitando el aprendizaje autónomo de los estudiantes. En este sentido, el objetivo de este trabajo fue analizar los niveles y significados de los conocimientos pedagógicos y las competencias socioemocionales de los docentes para la enseñanza en línea.

Método

El estudio se llevó a cabo bajo un enfoque metodológico mixto, que facilita la indagación y profundización sobre los niveles y competencias de los saberes pedagógicos y socioemocionales de los académicos que forman futuros docentes. En este enfoque mixto, el componente cuantitativo tiene un papel predominante (Onwuegbuzie & Johnson, 2006). El estudio incluyó una fase descriptivo-correlacional y una fase interpretativa fenomenológica. La fase descriptivo-correlacional permitió describir las variables de interés y correlacionarlas, utilizando diversas pruebas paramétricas y no paramétricas (Bisquerra & Alzina, 2004). De este modo, se determinaron los niveles de conocimiento y competencias pedagógicas y socioemocionales de los académicos universitarios como formadores de formadores. La fase interpretativa fenomenológica se desarrolló mediante grupos focales en cada institución participante, lo que facilitó la comprensión de los significados de los académicos sobre los saberes pedagógicos y competencias socioemocionales, que deben manejar en su rol de formadores de futuros docentes.

Muestra

El universo de este estudio fue de 363 académicos con una participación de 76 docentes, lo que corresponde a un 20.9% del total de la muestra. El muestreo utilizado fue de tipo no probabilístico por conveniencia, donde cada participante decide libremente participar en virtud de la lectura de consentimiento informado. Los participantes para el Cuestionario de Saberes Pedagógicos (CSP) y el Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (ICEA) fueron seleccionados considerando el número de horas de contrato con la institución y el área en que desarrollan la docencia (pedagógica o disciplinar). Se conformaron grupos de académicos con un mínimo 22 horas o más de contrato con la institución. De la muestra, un 46.1% pertenece al género masculino, mientras que un 53.9% al femenino. Otras características de la muestra pueden desprenderse de la Tabla 1.

Para los grupos focales, la selección de los participantes fue orientada por un criterio opinático, es decir, basado en los conocimientos que el participante tuviera del problema a investigar, así como el nivel de representación de la población académica a través de un muestreo que permitiera incorporar académicos con mayor y menor experiencia, hombres y mujeres, del ámbito pedagógico y disciplinar.

Tabla 1
Características de la muestra

Variable	Categoría	Frecuencia	Valor
Género	Masculino	35	46.1%
	Femenino	41	53.9%
Formación	Licenciatura	3	3.9%
	Magíster	39	51.3%
	Doctorado	34	44.7%
Experiencia aula escolar	Sí	66	86.8%
	No	10	13.2%
Formación en docencia universitaria	Sí	69	90.8%
	No	7	9.2%

Instrumentos

Los instrumentos utilizados se describen a continuación:

- Cuestionario de Saberes Pedagógicos (CSP): Es un instrumento creado para la investigación, está organizado en escalas tipo Likert con siete categorías (desde *siempre capaz* a *nunca capaz*), con base en los cuatro dominios del Marco para la Buena Enseñanza (MBE) (Mineduc, 2021), con 10 dimensiones y 44 ítems. Dominio A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje; Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y Dominio D: Responsabilidades profesionales. La escala en general muestra un alfa de Cronbach de 0.93, y sus subescalas con valores adecuados, por lo que se concluye que cuenta con una aceptable consistencia interna (A = 0.91; B = 0.87; C = 0.84, D = 0.78).
- Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (ICEA) (López et al., 2022): Se trata de un instrumento con respuestas tipo Likert con cinco categorías (*nada pertinente* a *muy pertinente*). Cuenta con 23 ítems, organizados en cinco dimensiones: D1: Conciencia emocional; D2: Regulación emocional; D3: Autonomía emocional; D4: Competencias sociales y D5: Competencias para la vida y el bienestar. Ha sido elaborado considerando una muestra de estudiantes universitarios y docentes chilenos, con buenos indicadores psicométricos para el instrumento completo (alfa de Cronbach de 0.94).

- Grupos focales: Se elaboró un guion semiestructurado para recoger información en profundidad sobre los principales resultados arrojados por los cuestionarios aplicados. La técnica se aplicó a una selección muestral constituida por académicos de tres universidades tradicionales de la zona centro sur de Chile que forman docentes. Con ellos, se buscó analizar los niveles y significados de los conocimientos pedagógicos y competencias socioemocionales que estos tenían para la formación inicial docente.

Procesamiento estadístico

El procesamiento fue realizado con un enfoque descriptivo y correlacional, que tiene por finalidad analizar la relación entre escalas. Para ambos instrumentos se calculó el nivel de confiabilidad a través de alfa de Cronbach, se realizaron pruebas de carácter descriptivo con estadísticos de tendencia central, distribución y dispersión; además de realizar correlación mediante R de Pearson con los datos de la encuesta para analizar la posible relación entre las variables.

A partir del marco teórico y los resultados del CSP y el ICEA, se construyó una matriz de operacionalización de conceptos a modo de planificar y diseñar un guion para la realización de grupos focales con académicos de las tres universidades participantes; esto con el propósito de comprender en profundidad las percepciones y las razones que existen detrás de los niveles de conocimiento y percepción de los saberes pedagógicos que tienen los académicos. Posteriormente, se transcribieron los resultados y se procedió a analizar el discurso mediante una metodología sustentada en la teoría fundamentada. Para ello, se codificó el discurso de manera abierta y axial.

Consideraciones éticas

Los participantes fueron invitados a ser parte de esta investigación a través de un correo enviado por cada uno de los coordinadores de las instituciones participantes. Cada coordinador generó una lista de participantes, a los cuales se les envió un enlace con el consentimiento informado y el cuestionario.

Una vez completado el cuestionario, se coordinó por institución el grupo focal. El desarrollo de los grupos focales fue dirigido por un investigador ajeno a la institución con la que se estaba desarrollando la actividad, con la finalidad de generar un clima de confianza y que no se sintieran evaluados por un colega.

Tanto los nombres de las instituciones como el de los sujetos participantes fueron trabajados de manera confidencial, resguardando el anonimato de los participantes del estudio con la finalidad de no vulnerar ni a las instituciones ni a las personas que participaron voluntariamente en la investigación.

La participación en la investigación no implicaba riesgos para las personas y no contemplaba alguna retribución económica. Sin embargo, se realizó el compromiso de enviar a cada institución participante la publicación de los resultados, una vez que esta estuviera disponible oficialmente.

Resultados cuantitativos

Niveles de conocimiento de saberes pedagógicos

En la Tabla 2, se presentan los niveles de conocimiento de saberes pedagógicos. Respecto a la media (M), se aprecia que todos los saberes han sido puntuados con promedio sobre 6.0. La mayor puntuación está asociada al CSP15 y CSP19 (M = 6.67) relacionado con la comunicación de objetivos, instrucciones y conocimientos. En tanto, las menores puntuaciones están asociadas al CSP1 (M = 6.16), CSP13 (M = 6.14) y CSP22 (M = 6.03), asociados a principios de aprendizaje, formación ciudadana y diseño de estrategias de comunicación con apoderados, respectivamente.

Tabla 2
Niveles de conocimiento de saberes pedagógicos

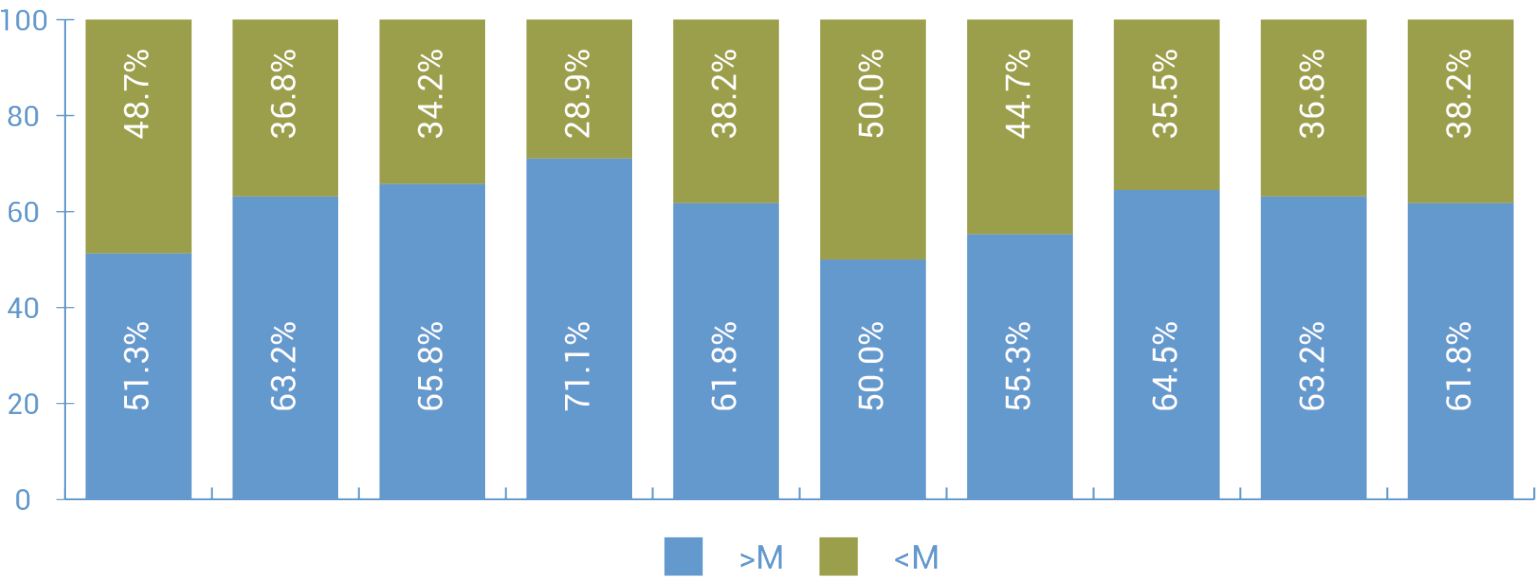
		Ítem	M	DE	ME	Mín	Máx	S	K
DA	E1	CSP1	6.16	0.85	6	4	7	-0.69	0.37
		CSP2	6.20	0.94	6	3	7	-0.97	0.35
	E2	CSP3	6.54	0.72	7	4	7	-1.41	1.15
		CSP4	6.51	0.76	7	4	7	-1.50	1.62
		CSP5	6.29	1.04	7	1	7	-2.19	7.01
	E3	CSP6	6.46	0.84	7	4	7	-1.54	1.61
		CSP7	6.57	0.74	7	4	7	-1.90	3.53
		CSP8	6.58	0.72	7	3	7	-2.20	6.61
	E4	CSP9	6.36	1.00	7	1	7	-2.70	1.07
		CSP10	6.55	0.82	7	3	7	-2.01	4.05

		Ítem	M	DE	ME	Mín	Máx	S	K
DB	E5	CSP11	6.51	0.79	7	4	7	-1.63	2.03
		CSP12	6.22	1.05	7	2	7	-1.66	2.92
	E6	CSP13	6.14	1.10	6.5	2	7	-1.34	1.40
DC	E7	CSP14	6.53	0.70	7	4	7	-1.58	2.53
		CSP15	6.67	0.50	7	5	7	-1.03	-0.26
	E8	CSP16	6.54	0.70	7	4	7	-1.40	1.31
	E9	CSP17	6.39	0.75	7	4	7	-0.96	0.04
		CSP18	6.45	0.68	7	4	7	-1.06	0.84
	E10	CSP19	6.67	0.68	7	4	7	-2.25	4.86
DD		CSP20	6.53	0.70	7	4	7	-1.35	1.19
		CSP21	6.61	0.63	7	5	7	-1.32	0.54
		CSP22	6.03	1.08	6	3	7	-0.80	-0.48

Nota. M = Media, DE = Desviación Estándar, ME = Mediana, S = Asimetría y K = Curtosis.
N = 76.

La Figura 1 muestra la proporción de participantes sobre y bajo la media por cada estándar. Se puede apreciar que la mayor proporción de participantes sobre la media se encuentra en E3 (65.8%). Por su parte, la menor proporción de participantes sobre la media se encuentra en el E6 (50.0%) asociado al desarrollo personal y social.

Figura 1
Proporción de participantes sobre y bajo la media por estándar



Competencias emocionales para adultos

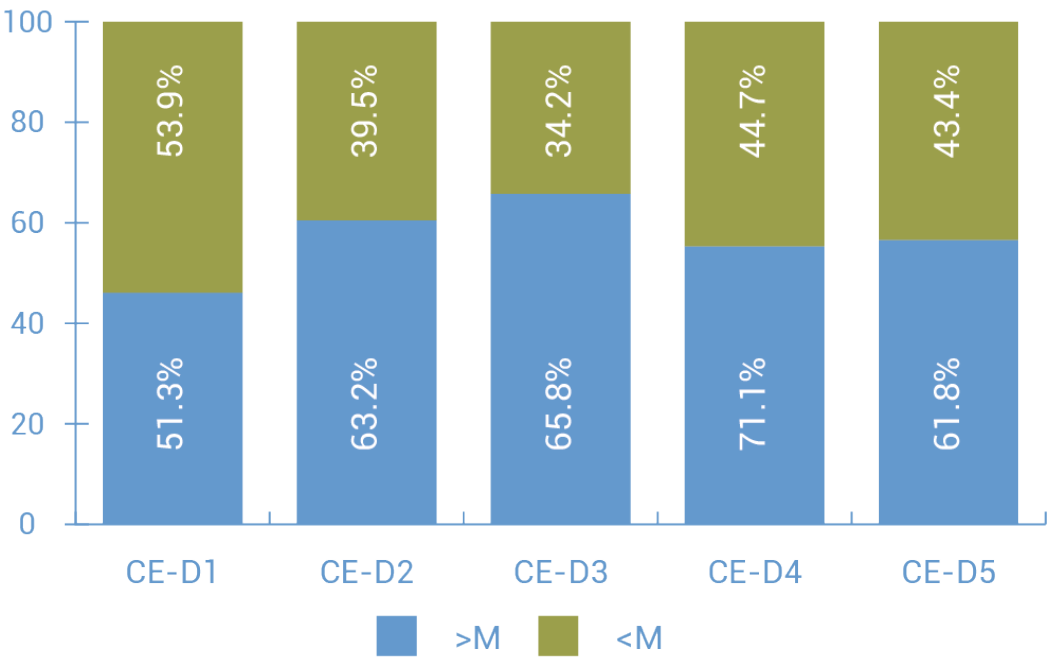
En la Tabla 3, se presentan las principales descriptivas de los reactivos en la escala de competencias emocionales. Se aprecian valores de media (M) en un rango de 4.21 (CE7) y 6.67 (CE1), relacionados con la regulación y atención de emociones, respectivamente.

Tabla 3
Descriptivos inventario de competencias emocionales (ICEA)

	Ítem	M	DE	E	Mín	Máx	S	K
D1	CE1	4.47	0.66	5	3	5	-0.85	-0.43
	CE2	4.59	0.57	5	3	5	-1	-0.05
	CE3	4.21	0.57	4	3	5	-0.02	-0.37
	CE4	4.43	0.68	5	2	5	-1.02	0.78
	CE5	4.36	0.58	4	3	5	-0.23	-0.76
D2	CE6	4.55	0.55	5	3	5	-0.68	-0.69
	CE7	4.45	0.57	4	3	5	-0.42	-0.83
	CE8	4.51	0.6	5	3	5	-0.78	-0.42
	CE9	4.49	0.58	5	3	5	-0.57	-0.71
D3	CE10	4.82	0.39	5	4	5	-1.6	0.56
	CE11	4.89	0.31	5	4	5	-2.52	4.42
	CE12	4.74	0.47	5	3	5	-1.42	0.88
	CE13	4.89	0.31	5	4	5	-2.52	4.42
	CE14	4.87	0.34	5	4	5	-2.14	2.6
D4	CE15	4.78	0.42	5	4	5	-1.3	-0.31
	CE16	4.67	0.53	5	3	5	-1.24	0.51
	CE17	4.46	0.55	4	3	5	-0.32	-1.04
	CE18	4.76	0.43	5	4	5	-1.21	-0.53
	CE19	4.71	0.48	5	3	5	-1.25	0.34
D5	CE20	4.36	0.8	5	2	5	-1.02	0.27
	CE21	4.55	0.57	5	3	5	-0.83	-0.37
	CE22	4.46	0.68	5	2	5	-1.1	0.91
	CE23	4.42	0.68	4.5	2	5	-1.23	2.1

La Figura 2 muestra la proporción de participantes sobre y bajo la media por cada dimensión en la escala de competencias emocionales. En esta se puede observar que la dimensión con mayor proporción de participantes sobre la media es D3, asociada a las competencias para la autonomía emocional (Proporción sobre la media = 65.8%). Mientras que aquella que tiene una menor proporción de participantes sobre la media es la asociada a la dimensión D1, relacionada con la conciencia emocional (Proporción sobre la media = 46.1%).

Figura 2
Proporción de participantes sobre y bajo la media por dimensión de competencias emocionales



Correlaciones entre escalas

La Tabla 4 muestra la matriz de correlaciones entre los estándares pedagógicos y las dimensiones de la escala de competencias emocionales. En algunos casos, se puede observar una relación directa y significativa entre ambas escalas. Ejemplo de esto es la correlación que existe entre E1 y CE-D2 ($r = .62, p < .01$) asociados al aprendizaje y desarrollo de los estudiantes y regulación emocional del profesorado.

Siguiendo por orden de magnitud, se puede relevar la correlación existente entre E7 y CE-D2 ($r = .58, p < .01$) relacionadas con las estrategias para el aprendizaje profundo y las competencias emocionales de regulación emocional. También, se aprecia una correlación entre E10 y CE-D2 ($r = .57, p < .01$) asociadas a

las estrategias de desarrollo de habilidades para el diseño de estrategias de comunicación y regulación emocional.

Para CE-D1 es posible analizar su correlación directa y significativa con E7 ($r = .50, p < .01$) y E10 ($r = .51, p < .01$), lo que muestra una asociación relevante de las competencias emocionales de conciencia emocional y estándares de estrategias para el aprendizaje profundo y estrategias para comunicación, respectivamente. Finalmente, es posible observar que el estándar asociado a aprendizaje profundo (E7) además se relaciona positiva y significativamente con CE-D4 ($r = .52, p < .01$) y CE-D5 ($r = .53, p < .01$) asociados a competencias emocionales sociales y para vida-bienestar, respectivamente.

Tabla 4
Correlaciones entre los estándares pedagógicos y competencias emocionales

V	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	1															
2	0.72**	1														
3	0.81**	0.5**	1													
4	0.78**	0.39**	0.77**	1												
5	0.81**	0.5**	0.78**	0.81**	1											
6	0.64**	0.61**	0.34**	0.25**	0.38**	1										
7	0.62**	0.43**	0.39**	0.32**	0.43**	0.68**	1									
8	0.68**	0.63**	0.52**	0.59**	0.58**	0.46**	0.32**	1								
9	0.64**	0.45**	0.38**	0.47**	0.41**	0.52**	0.46**	0.63**	1							
10	0.74**	0.46**	0.58**	0.6**	0.61**	0.43**	0.31**	0.62**	0.62**	1						
11	0.73**	0.57**	0.5**	0.44**	0.42**	0.51**	0.46**	0.52**	0.6**	0.57**	1					
12	0.61**	0.56**	0.39**	0.44**	0.41**	0.42**	0.35**	0.61**	0.41**	0.48**	0.58**	1				
13	0.52**	0.46**	0.3**	0.35**	0.4**	0.41**	0.39**	0.5**	0.36**	0.34**	0.51**	0.8**	1			
14	0.62**	0.48**	0.41**	0.47**	0.45**	0.45**	0.36**	0.58**	0.44**	0.48**	0.57**	0.8**	0.56**	1		
15	0.43**	0.3**	0.39**	0.47**	0.44**	0.2	0.12	0.4**	0.26**	0.34**	0.45**	0.62**	0.35**	0.48**	1	
16	0.42**	0.42**	0.2	0.25	0.22	0.31**	0.29**	0.52**	0.25**	0.34**	0.4**	0.77**	0.5**	0.58**	0.49**	1

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; n.s. no significativo.

Resultados cualitativos

Adaptación curricular

Al observar los resultados del Cuestionario Saberes Pedagógicos, aquel estándar que cuenta con un mayor porcentaje de participantes sobre la media es “Conoce el currículo de Educación Media y usa sus diversos instrumentos curriculares para analizar y formular propuestas pedagógicas evaluativas”. En este sentido, de acuerdo con lo planteado por los docentes en los grupos focales realizados en las tres instituciones participantes, se proponen tres modalidades concretas a través de las cuales trabajan el currículo en sus respectivas clases, teniendo en cuenta la modalidad de educación a distancia en sus intervenciones, así como la priorización curricular planteada desde el Ministerio de Educación (2020).

Valor atribuido a elementos técnicos como referencia en el contexto de pandemia para la formación inicial docente

Un primer elemento que se puede rescatar desde el relato de los docentes se refiere a la consideración e integración del currículo escolar en los procesos formativos consignados en los programas de asignatura y syllabus (herramienta que integra la planificación de las actividades académicas de las asignaturas, contenidos, evaluaciones, competencias, resultados de aprendizaje, etc.). Se manifiesta una opinión positiva de este dispositivo pedagógico, en tanto que constituye un marco general que guía la formación inicial docente y, además, sus estándares se convierten en una referencia ineludible dado su impacto en la evaluación de desempeños. El currículo escolar, en este caso, orienta el conocimiento mínimo que debe tener el futuro profesor; por lo tanto, durante la pandemia y la virtualización de la enseñanza, se posiciona como una herramienta valiosa en la formación inicial docente.

Bajo esta premisa, se sostiene que, antes de la impartición de cada módulo o asignatura en las carreras de pedagogía, se hace una revisión del currículo escolar nacional y de sus principales énfasis en la dimensión de desarrollo de habilidades, conocimiento y actitudes, aspectos que moldean la formación inicial docente en contexto de pandemia. Esta coherencia metodológica, a su vez, se obtiene mediante la planificación de evaluaciones que estén en concordancia con los estándares pedagógicos.

La importancia de esta coherencia entre currículo escolar, programas de estudio de las carreras de pedagogía y evaluación, permite a los docentes reconocer los estándares que guían la formación inicial de profesores; un referente que en contexto de pandemia facilitó un equilibrio y un grado de equivalencia en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, planificando actividades que estuvieron en esa misma línea conceptual.

Adaptación metodológica

Una segunda dimensión se asocia al relato de estrategias metodológicas en virtualidad para el aprendizaje que faciliten la interacción, la cooperación y la resolución de problemas. Esto último se logró mediante la creación de pequeños grupos de trabajo, plenarios expositivos y de análisis. Esta adaptación metodológica se realizó en el contexto de pandemia para incentivar y asegurar la participación de los futuros profesores, permitiendo corroborar el grado de involucramiento de estos últimos en sus procesos de aprendizaje, dificultados por el contexto de crisis sanitaria. La utilización de herramientas digitales favorece este trabajo en equipo, creando las instancias necesarias para que el docente pueda dar seguimiento al proceso formativo de los estudiantes.

Si bien las tres estrategias planteadas permiten a los docentes dar seguimiento y aplicar el currículo nacional de la formación inicial docente, durante el periodo de pandemia se priorizaron los contenidos pedagógicos más esenciales, tal como se refleja en las intervenciones evaluativas y metodológicas planificadas por los académicos. Esto se debió a las exigencias adaptativas que conlleva la educación a distancia, tales como la reducción del tiempo dedicado a las clases y la focalización de los contenidos a revisar. De esta forma se plantean aquellos desafíos.

En síntesis, la adaptación metodológica realizada por los docentes para lograr un mayor involucramiento de sus estudiantes estuvo marcada por la priorización curricular y el trabajo colaborativo. De este modo, los estudiantes debieron responsabilizarse por sus aprendizajes, ya que, al no desarrollarse las clases en la modalidad presencial, no era viable continuar privilegiando al modelo de proceso-producto marcado por un mayor protagonismo y control del docente.

Adaptación evaluativa para el aprendizaje durante el confinamiento preventivo obligatorio

Una tercera estrategia empleada por los docentes para abordar el currículo se refiere a la adaptación de sus procedimientos, estrategias e instrumentos evaluativos al contexto de pandemia. En este sentido, los docentes flexibilizaron sus procedimientos y estrategias de evaluación, integrando la opinión de los estudiantes e incorporando nuevas técnicas, asociadas principalmente a plataformas digitales y metodologías participativas. Ambas estrategias cuentan con procedimientos que enfatizan la interacción directa de los estudiantes, con desafíos para el análisis de casos, o diseño y resolución de problemas pedagógicos vinculados con las temáticas de las respectivas unidades. Estas metodologías, además de incrementar su interés por los contenidos, aseguran la diversificación de acciones formativas que favorezcan las competencias profesionales desde una perspectiva metodológica centrada en la interacción, la participación y problematización de situaciones pedagógicas.

Remarcando los resultados del análisis cuantitativo, se observa que los docentes implementaron estrategias adaptativas para dar seguimiento al currículo, tratando de modificar sus prácticas docentes para cumplir con los estándares pedagógicos en sus intervenciones metodológicas y evaluativas.

Conocimiento de cómo aprenden los estudiantes

En contraparte, aquellos reactivos que cuentan con un menor puntaje en el Cuestionario de Saberes Pedagógicos son "Aplicación de principios teóricos del aprendizaje que favorezcan la motivación, la evaluación formativa y la inclusión", "Consideración de las etapas del desarrollo, sus necesidades socioemocionales y las características del estudiante" y "Diseño de actividades de aula que favorezcan y valoricen la formación ciudadana, la democracia, los derechos humanos y la diversidad cultural".

Respecto a estos reactivos, se observan dos momentos que remarcan los participantes. El primero, se relaciona a una etapa de incertidumbre, en la cual los docentes relatan la imposibilidad de conocer cómo aprenden los estudiantes durante los primeros meses de pandemia. Esta interrogante surge en tanto que las plataformas utilizadas para virtualizar la enseñanza no les permiten corroborar de manera concreta cómo los estudiantes proseguían sus estudios durante la

pandemia. En general, se sostiene que la realización de las clases estuvo marcada por el vínculo con “pantallas negras”, metáfora para expresar esta incertidumbre formativa y el grado de involucramiento de los futuros profesores.

A este primer momento de incertidumbre, le sigue una segunda etapa en donde los docentes desarrollan estrategias o metodologías tendientes a motivar e incentivar la participación en sus respectivas clases. Ejemplo de ello son las adaptaciones evaluativas y metodológicas ya relatadas. De manera complementaria, los académicos destinaron tiempo para conocer a sus estudiantes, saber su contexto de origen, necesidades socioemocionales, impactos de la pandemia en sus vidas y otros factores que influyen en sus procesos de aprendizaje. En consecuencia, se generaron espacios de contención emocional y de reconocimiento de las características de cómo aprenden.

Este proceso de adaptación de los docentes, además de permitirles conocer en mayor medida cómo aprenden los futuros profesores y sus trayectorias vitales, les facilitó la incorporación del contexto de estos últimos en las estrategias de aprendizaje desarrolladas durante la pandemia. Por lo tanto, se incluyeron las necesidades socioemocionales y las características de los estudiantes en el diseño y ejecución de las estrategias pedagógicas, fortaleciendo la integración de aquellos, y de la misma forma, una mayor motivación en las actividades que se elaboran en ese periodo.

En síntesis, al inicio de la pandemia se evidenció un estado de incertidumbre en el proceso formativo de los futuros profesores, dado por un descenso en la participación activa en las clases y baja motivación para interactuar con el académico a cargo, lo que está en concordancia con los resultados cuantitativos. Sin embargo, a medida que transcurrió el periodo de adaptación a la educación en modalidad virtual, se generaron espacios para incorporar estrategias de aprendizaje que incluyeran el contexto de los estudiantes, sus necesidades socioemocionales y la diversidad constitutiva de aquellos, lo que redundó en una mayor motivación por el estudio en el formato no presencial, lo cual compensó el primer momento de incertidumbre académica.

Competencias emocionales

Respecto a los resultados del Inventario de Competencias Emocionales para Adultos, se observó que la dimensión “Competencia social” es la que evidencia me-

jores resultados. Esta dimensión aborda competencias relacionadas con trabajo colaborativo, escucha activa, empatía, entre otras. Estas competencias, tal como se expuso anteriormente, se abordan explícitamente con los estudiantes, trabajando sus necesidades socioemocionales, incluyendo el contexto en las evaluaciones y actividades curriculares, o demostrando cercanía en los casos que así lo requieran. Asimismo, estas competencias se expresan en el trabajo con colegas docentes, entre los cuales se despliega una red de colaboración mediante la cual, además de solidarizar y apoyarse mutuamente en aquellos aspectos que así lo precisaran, se potencia el intercambio de experiencias prácticas entre ellos.

Si bien las habilidades ligadas a la dimensión “Competencia social” demuestran una expresión positiva en los discursos de los participantes, la dimensión “Conciencia emocional” es la que cuenta con un puntaje menor en el ICEA. Esta dimensión se vincula a la forma como los docentes atienden, distinguen y nombran sus emociones. Dentro de sus relatos, se pueden identificar aspectos ligados a su propia salud mental que durante la pandemia se vieron afectados, tales como el incremento del agobio laboral, ausencia de contención emocional para docentes, incremento de licencias medidas, entre otras.

El periodo de dos años de educación a distancia, en consecuencia, impactó en la forma como los docentes abordan y procesan sus propias emociones, y ante la falta de un espacio institucional que viabilice una reflexión crítica al respecto, este factor perdura en el tiempo, impactando directamente en el bienestar psicoemocional de los formadores de profesores. Esta dimensión contrasta con la referida a las competencias sociales de los docentes, que tal como se evidencia en el análisis cuantitativo, y se corrobora en sus relatos y discursos, se aborda de mejor manera en sus respectivos vínculos con los estudiantes y pares.

Educación a distancia: principales desafíos en la docencia

Como ya se ha relatado, la educación a distancia representó un desafío para los docentes, principalmente en relación con la incertidumbre del proceso formativo de los estudiantes. La adaptación a este contexto no presencial de la enseñanza está marcada por diferentes trayectorias académicas, en donde para algunos de ellos resulta más armónico el tránsito a una educación no presencial, mientras que para otros docentes es un hito que deben asumir aumentando el repertorio de sus estrategias pedagógicas. Respecto a los académicos que participaron en

los tres grupos focales pertenecientes a las tres instituciones participantes del estudio, se aprecia que un primer grupo logró una mayor adaptación a la modalidad virtual, puesto que contaban con competencias digitales incorporadas previamente. De esta manera, la educación a distancia representó un cambio en el que pusieron a disposición estas herramientas digitales para dar seguimiento a la formación de los futuros profesores.

Como se puede observar, los docentes que se adaptaron de mejor forma al contexto de pandemia fueron aquellos que anteriormente habían tenido un acercamiento concreto con la educación a distancia o virtual, como el desarrollo de asignaturas en línea, el uso de herramientas digitales en clases o líneas de investigación asociadas.

Un segundo grupo de docentes se adaptó a la nueva modalidad incorporando competencias digitales y aplicando metodologías de enseñanza y aprendizaje adecuadas para el contexto de educación a distancia. En este sentido, el tránsito desde la presencialidad a una modalidad virtual se vive como una experiencia de aprendizaje, en la cual se aplican nuevas estrategias para el normal desarrollo de las clases. De esta manera, los formadores de profesores adquieren competencias digitales gradualmente en el tiempo, esto último para armonizar el proceso de adaptación a la nueva realidad.

En este segundo caso, se evidenció una reconversión de las estrategias metodológicas usadas por los docentes, pasando desde una concepción tradicional, basada en la exposición de contenidos teóricos-conceptuales y donde el flujo de información es unidireccional y vertical, hacia metodologías participativas, sustentadas en trabajos prácticos y colaborativos entre los estudiantes, permitiendo una comunicación dialógica con los docentes. En esta línea, los procesos evaluativos se adaptan a esta modalidad, abarcando en mayor medida evaluaciones prácticas de aplicación de conceptos, en detrimento de las pruebas tradicionales enfocadas en elementos teóricos revisados en los módulos respectivos.

Si bien en la mayor parte de los discursos se expresaron experiencias positivas respecto a la educación a distancia, también hay algunos casos en donde la adaptación a esta modalidad evidenció tensiones. De manera contrapuesta al grupo de docentes en donde existía un trabajo previo en la modalidad virtual, para algunos académicos adoptar herramientas digitales se tornó complejo, debido a que no tenían estas competencias o no las habían incorporado con antelación.

Por lo tanto, durante la pandemia, fue importante la realización de cursos de actualización para fortalecer las estrategias implicadas en el desarrollo de clases en línea.

Siguiendo con el punto anterior, aquellos docentes que optaron por implementar estrategias de aprendizaje-enseñanza y evaluativas tradicionales, basadas en la exposición teórico-conceptual de los contenidos, también vivenciaron una adaptación más compleja a la educación a distancia, lo que se expresa en la incertidumbre en el proceso formativo de los estudiantes y en la baja participación en las clases.

Las diferentes trayectorias que describen los docentes, en relación al tránsito desde una educación presencial a una virtual, impactan en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, siendo más inciertos en aquellos casos en donde se reproducen estrategias utilizadas antes de la pandemia; por otro lado, se observan casos de mayor éxito en aquellos docentes que realizaron un esfuerzo por adoptar nuevas metodologías, especialmente ligadas al desarrollo de trabajos prácticos, adquisición de herramientas pedagógicas que dinamizan las clases y conformación de grupos de trabajo que fortalecen los procesos de aprendizaje. El grupo de académicos que ya contaba con herramientas digitales desarrolladas e incorporadas antes de la pandemia evidenció un proceso de adaptación armónico; la educación a distancia les permitió aprovechar estas competencias para garantizar la continuidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Discusión

A partir del Cuestionario de Saberes Pedagógicos, que media las habilidades docentes para preparar la enseñanza, crear un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos y responsabilidad profesional, fue posible apreciar que existe una percepción positiva por parte de los académicos participantes de la investigación en torno a sus conocimientos pedagógicos. En este sentido, destacan los conocimientos asociados a la comunicación de objetivos, instrucciones y conocimientos, y aquellos correspondientes a los saberes asociados a la ética profesional y el marco regulatorio.

El primer saber está asociado a cuatro desempeños vinculados con la preparación de la enseñanza, como clarificar los propósitos de aprendizaje y verifi-

car si los estudiantes están comprendiendo, entregar indicaciones e instrucciones claras, identificar concepciones erróneas y realizar conexiones significativas, y comunicar el contenido mediante el lenguaje técnico. Lo anterior se relaciona con la evaluación formativa proactiva y se vincula con la evaluación anticipada al proceso de aprendizaje, con la finalidad de establecer referentes de logro, aclarar criterios y resolver los obstáculos antes de iniciar la tarea (Jorba & Sanmartí, 2008; Wiliam, 2009). Que los académicos, en su rol de formadores de formadores, tengan una percepción adecuada de este tipo de saber, favorece la idea de que están dispuestos a proporcionar a sus estudiantes una visión clara de los objetivos de su trabajo y lo que implica alcanzarlos. Esta postura facilita la reflexión sobre la instrucción y la tarea, promoviendo una comunicación comprensiva de las metas de aprendizaje (Wiliam & Thompson, 2017).

El segundo saber está asociado con la toma de decisiones basadas en consensos éticos de la profesión y los derechos de la niñez, el bienestar de la comunidad escolar, la diversidad y una actuación profesional sustentada en valores inclusivos. Este aspecto es especialmente relevante, ya que los saberes pedagógicos vinculados a la ética profesional promueven la formación de profesores comprometidos, lo que se define como una de las competencias esenciales del profesorado: la capacidad de afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión (Perrenoud, 2004). Que los académicos participantes en la investigación tengan una percepción favorable sobre este saber facilita la adopción de una educación coherente con los principios de ciudadanía, que implica prevenir la violencia escolar, proponer soluciones frente a los prejuicios y la discriminación, y fomentar el sentido de responsabilidad, solidaridad y justicia (Perrenoud, 2004).

Dentro de este contexto, destaca en proporción de participantes, un estándar pedagógico (E3) relacionado con la planificación de la enseñanza, que permite al profesor diseñar experiencias de aprendizaje pertinentes para alcanzar los objetivos educativos; esta planificación considera la disciplina, la didáctica, el currículo vigente, el contexto y las características de los estudiantes. En este sentido, los académicos participantes en la investigación valoran estos saberes pedagógicos en relación con la programación significativa de las actividades de enseñanza-aprendizaje. La organización de la enseñanza, asociada a la planificación, capacita al docente para organizar los saberes previos y las expectativas de los estudiantes dentro de su contexto sociocultural. Cuando un docente pla-

nifica, la enseñanza se vuelve flexible, permitiéndole diseñar estrategias que se adapten no solo a las características individuales de los estudiantes, sino también a su entorno (Valentin et al., 2014).

No obstante, en relación con los aspectos menos favorecidos según el cuestionario aplicado, los académicos participantes en la investigación perciben un bajo manejo de los principios teóricos del aprendizaje que favorecen la motivación, la evaluación formativa y la inclusión. De manera similar, se observa una percepción de bajo manejo en los saberes relacionados con el diseño de actividades de aula que promuevan y valoren la formación ciudadana, la democracia, los derechos humanos y la diversidad cultural. También se destaca una deficiencia en el diseño de estrategias de comunicación con las familias y apoderados de manera efectiva, respetuosa y rigurosa en la información.

A partir del análisis del ICEA, se puede evidenciar que la dimensión de regulación emocional, específicamente el ítem CE7, relacionado con la conciencia de regularla, presenta el promedio más bajo. Por otro lado, en la dimensión de conciencia emocional, que se refiere a la atención a las emociones, el ítem CE1, vinculado a la capacidad de poner atención a las emociones, obtiene la puntuación promedio más alta. Los docentes indican conocer las emociones que experimentan, aunque no necesariamente las comprenden o las utilizan para su bienestar o para promoverlo (Calderón et al., 2014).

Cabe destacar que la mayor proporción de participantes por encima de la media corresponde a la dimensión 4, asociada a las competencias para la vida y el bienestar (61.8%); esto implica que se promueve un uso instrumental de las emociones, centrado en el bienestar personal, así como su aplicación como estrategias de afrontamiento ante el estrés (Cabanach et al., 2018). En contraste, la dimensión 1, relacionada con la conciencia emocional, presenta una menor proporción de participantes por encima de la media (53.9%).

En cuanto a las correlaciones entre el CSP y el ICEA, se observa una fuerte relación entre E1 y CE-D1 ($r = .63, p < .01$), vinculadas al aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, y al conocimiento de las emociones propias y ajenas; esto permite inferir que los docentes más conscientes de sus emociones son los que tienden a crear más espacios de aprendizaje para los estudiantes (Calderón et al., 2014). Además, hay una correlación significativa entre E7 y CE-D3 ($r = .59, p < .01$), relacionada con las estrategias para el aprendizaje profundo y las competencias

emocionales de autonomía emocional; esto sugiere que fomentar la regulación emocional podría estar vinculado con la disposición a generar un aprendizaje más autónomo, dado que la capacidad de autorregulación se asocia con un alto nivel de control metacognitivo (Flores, 2020).

Otras relaciones interesantes que se pueden destacar se dan entre E8 y CE-D1 ($r = .57, p < .01$), vinculadas a las estrategias para el desarrollo de habilidades de pensamiento y regulación emocional, así como entre E9 y CE-D1 ($r = .57, p < .01$), relacionadas con la evaluación y retroalimentación con la regulación emocional del profesorado. Esto podría indicar que un manejo adecuado de las emociones favorece el uso de habilidades cognitivas complejas, como la evaluación y la metacognición, aspectos relevantes para el desarrollo de aprendizajes (Blanc & Pais, 2021; De la Serna & Garrido, 2018).

Finalmente, se puede señalar que no existen diferencias estadísticamente significativas en las competencias socioemocionales de los docentes participantes, ya sea por género o por formación universitaria. Sin embargo, se observan diferencias respecto a la experiencia laboral, lo que sugiere que el desarrollo socioemocional podría estar vinculado al nivel de madurez vital de las personas (Bisquerra, 2003).

Conclusiones

Se concluye que los académicos participantes en la investigación tienen una percepción positiva respecto a los saberes pedagógicos, como la planificación de la enseñanza y la comunicación de objetivos e instrucciones. Entre sus saberes más relevantes se encuentran la clarificación de logros, la comunicación de instrucciones y contenidos, y la planificación de la enseñanza. Este hallazgo se ve respaldado por los resultados de los grupos focales, que revelan que los docentes tienen un buen manejo del currículo propio de la asignatura.

Asimismo, se observa una preparación de la enseñanza que está vinculada a la implementación de estrategias metodológicas que facilitan la interacción, la colaboración y la resolución de problemas. En conclusión, los docentes no solo adaptan sus estrategias metodológicas a las necesidades del contexto y la modalidad virtual, sino que también son capaces de ajustar sus actividades evaluativas, favoreciendo la participación, la interacción pedagógica y la resolución de casos. Cabe destacar que los académicos participantes en esta investigación

tienden a adaptar sus estrategias metodológicas y evaluativas de acuerdo con el contexto, con el objetivo de cumplir con la formación de profesores, el currículo escolar y los estándares pedagógicos, que actúan como mecanismos de aseguramiento de la calidad en cada carrera de pregrado.

El manejo socioemocional es un elemento clave para el desarrollo de los aprendizajes. Sin embargo, a pesar de que se ha alcanzado un mayor nivel de conciencia sobre la importancia de las emociones y su reconocimiento, aún queda por profundizar en su comprensión y en cómo utilizarlas para promover niveles más altos de bienestar y convivencia.

Se puede señalar que la regulación emocional es un componente crucial en la docencia universitaria, ya que se establecieron varias relaciones estadísticamente significativas entre la regulación emocional, el uso del pensamiento, los aprendizajes significativos y la evaluación del aprendizaje. El logro en la regulación de las emociones podría influir en una toma de decisiones más efectiva por parte de los docentes.

Aunque se pueden observar algunas diferencias en relación con el género y la formación profesional, no se encuentra significación estadística en estas diferencias, lo que sugiere que estas variables no inciden directamente en las emociones. Sin embargo, se observa una mayor relación entre el desarrollo emocional y la experiencia laboral, lo que podría indicar que la madurez vital es un factor que moderaría el desarrollo emocional.

En este contexto, lo anterior implica revisar los enfoques que se están priorizando en la formación inicial, así como el impacto que estos pueden tener en el bienestar de los estudiantes y en el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros profesores.

Finalmente, dada la importancia de que los futuros profesores cuenten con habilidades pedagógicas que les permitan enseñar de manera efectiva a los niños, niñas y jóvenes que formarán, es necesario que estas habilidades sean desarrolladas en la formación inicial docente o como parte de la formación continua de los docentes universitarios en ejercicio. De este modo, podrán ofrecer una formación integral a los futuros profesores, capacitándolos para enfrentar en su ejercicio profesional tanto los desafíos relacionados con los conocimientos pedagógicos como socioemocionales de sus estudiantes.

Referencias

- Alonso, L., & Blázquez, F. (2009). Hacia una pedagogía de los escenarios virtuales. Criterios para la formación del docente virtual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(2). <https://doi.org/10.35362/rie5021858>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R., & Alzina, R. B. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 1). Editorial La Muralla.
- Blanc, M. A., & Pais, E. B. (2021). Bienestar emocional y aprendizaje significativo a través de las TIC en tiempos de pandemia. *Revista Ciencia UNEMI*, 14(36), 21-33.
- Cabanach, R. G., Souto-Gestal, A., González, L., & Corrás, T. (2018). Afrontamiento y regulación emocional en estudiantes de fisioterapia. *Universitas Psychologica*, 17(2), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-2.aree>
- Calderón, M., González, G., Salazar, P., & Washburn, S. (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Actualidades investigativas en Educación*, 14(1), 157-179.
- De la Serna, A. L., & Garrido, C. C. (2018). Estudio de las emociones, el aprendizaje autorregulado y la motivación en un curso SPOC. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (10), 299-316.
- Flores, R. (2020). *La inteligencia emocional y su relación con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Institución Educativa Señor de los Milagros del Centro Poblado de Chen Chen de la Provincia Mariscal Nieto-Moquegua, 2019* [Tesis de pregrado]. Universidad Nacional San Agustín De Arequipa, Perú.
- Gómez, M., Boumadan, M., Poyatos, C., & Soto, R. (2020). Formación docente en línea a distancia. Un análisis de los perfiles y la opinión de los profesores. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 95-111.
- Hidalgo, L. (2020). Competencias profesionales docentes en la educación remota. *Revista internacional multidisciplinaria CIID*, (1).
- Jiménez, J., & Calzadilla M. (2011). Construcción de aulas virtuales: impacto en el proceso de formación docente. *Apertura*, 3(1).
- Jorba, J., & Sanmartí, N. (2008). La función pedagógica de la evaluación. En M. Ballester (Ed.), *Evaluación como un ayuda para el aprendizaje* (pp. 21-42). Grao.
- López, V., Lagos, N., & Hidalgo, J. (2022). Validación de un Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (ICEA). *Revista Educación*, 46(2), 1-22. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47960>

- Ministerio de Educación. (2020). *Fundamentación priorización curricular COVID-19*. Unidad de Curriculum y Evaluación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14470>
- Ministerio de Educación. (2021). *Estándares de la Profesión Docente. Marco para Buena Enseñanza*. Mineduc. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Molina, Y., & Moreno, C. (2016). La esencia de la formación de formadores en el contexto de la educación a distancia. *Revista Praxis*, 2.
- Onwuegbuzie, A. J., & Johnson, R. B. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools*, 13(1), 48-63.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje* (Vol. 196). Graó.
- Rebollo, M. Á., García, R., Barragán, R., Buzón, O., & Vega, L. (2008). Las emociones en el aprendizaje online. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 14(1). <https://www.redalyc.org/pdf/916/91614102.pdf>
- Salinas, J. (1997). *Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información*. Edeutec.
- Sánchez, C., & Duarte, D. (2020). Percepción emocional del docente- tutor en el proceso de aprendizaje. *Horizontes Pedagógicos*, 22(1), 61-74. <https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.22105>
- Valentin, N. O., Torres, A. D., Ramírez, E. T., & Badillo, M. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación Educativa*, 14(66), 129-145. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179433435008>
- Villarroel, V., Pérez, C., Rojas-Barahona, C. A., & García, R. (2021). Educación remota en contexto de pandemia: caracterización del proceso educativo en las universidades chilenas. *Formación universitaria*, 14(6), 65-76.
- Wiliam, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3). http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4080/pr.4080.pdf
- Wiliam, D., & Thompson, M. (2017). Integrating assessment with learning: What will it take to make it work? In *The future of Assessment* (pp. 53-82). Routledge.

Capítulo 4

Armonización curricular del modelo de prácticas con resultados de aprendizaje para la formación inicial docente

*Juana Castro Rubilar @ , Sandra Molina Castillo @ ,
María Teresa Castañeda Díaz @  y Fancy Castro Rubilar @ *

Resumen

La formación inicial docente en Chile enfrenta el desafío de acreditar la calidad de la formación a partir del cumplimiento de los estándares y requisitos formativos cada vez más exigentes. En virtud de lo anterior, este estudio muestra el análisis acerca de la coherencia curricular interna entre los diferentes componentes del modelo de prácticas de una universidad estatal chilena y los resultados de aprendizaje declarados en los programas de las asignaturas correspondientes al nivel avanzado. Se llevó a efecto un estudio de caso cualitativo, de propósito descriptivo, para el cual se diseñaron matrices de tributación como instrumentos de evaluación con las que se desarrolló el plan de análisis del currículum formal relativo a formación práctica. Se buscaba evidenciar si el itinerario de prácticas respondía a lo establecido en los componentes enunciados en el modelo. Los resultados de este análisis evidenciaron una tributación relevante entre el modelo de prácticas y los aprendizajes de las competencias de la formación de docentes. El análisis microcurricular permitió evidenciar la importancia de la coherencia deseable de los diferentes componentes de un diseño curricular para fortalecer el itinerario formativo en conformidad con los requerimientos tanto de las políticas educacionales como de los requerimientos del medio social.

Palabras clave: armonización curricular, formación docente, modelo de práctica, práctica profesional, práctica pedagógica, resultados de aprendizaje

Introducción

Antecedentes

En virtud de su larga experiencia en la formación inicial docente (FID) en Chile, la institución formadora seleccionada como caso de estudio enfrenta varios desafíos relacionados con este proceso. Uno de los principales desafíos ha sido la necesidad de acreditar la calidad de la formación, según lo establecido en la Ley 20.129/2006, que estipula que tanto los profesionales del área de la medicina como el profesorado en sus distintos niveles deben acreditarse obligatoriamente (art. 27). En el caso de las carreras pedagógicas, los estándares de formación y los requisitos para la acreditación de calidad que regulan la implementación de estas carreras han variado en el tiempo y crecido en complejidad; esto genera una mayor demanda por la calidad hacia las universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH).

En el informe del CRUCH (2024) se señala que:

La formación inicial docente (FID) es entendida como un espacio formativo que construye y gestiona conocimientos, como espacio social y creativo desarrolla capacidades en el profesorado para abordar desafíos y con ello mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto implica, que el conocimiento docente no se agota en la academia, sino que también debe pensarse en y sobre la práctica, lo que genera procesos formativos bidireccionales de mejora continua, tanto en la escuela como en la universidad y en el sistema educativo en general. (p.18)

En este contexto, y a manera de antecedente, es importante considerar la implementación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley N° 20.903/2016), actualmente vigente. Este sistema ha consagrado la incorporación de procesos que impactan directamente en las tareas de formación pedagógica, como la acreditación obligatoria y centralizada de los programas de pedagogía, la exigencia de prácticas tempranas y progresivas, la implementación de evaluaciones estandarizadas por parte del Estado y la definición de requisitos de ingreso más rigurosos para entrar a las carreras pedagógicas.

La Ley N° 20.903 establece que el desarrollo profesional docente debe propiciar un desempeño que mejora en forma continua, a través de procesos de actualización y profundización de conocimientos tanto disciplinares como pedagógicos del profesorado, a partir de la reflexión permanente y colaborativa acerca de su práctica profesional, incorporando la capacitación para el desarrollo de competencias sobre inclusión educativa (art. 1).

En relación con lo anterior, las universidades formadoras de docentes asumen el compromiso férreo con la calidad y, por lo tanto, se desarrollan diversas políticas institucionales que definen estrategias y acciones en coherencia con el compromiso con la calidad continua. En el caso estudiado, es decir, las carreras de pedagogía, genera entre otras acciones un Modelo de Prácticas Pedagógicas para que se establezca como referente con la finalidad de articular las prácticas progresivas que debe recorrer en su itinerario formativo un estudiante de pedagogía. Este modelo es diseñado para la formación práctica de los profesores en

formación y evaluado continuamente, incluye los planes de estudio y mallas curriculares de las carreras de pedagogía. En el itinerario formativo de la FID, la línea de formación práctica es indispensable, puesto que, se pone en situación real lo aprendido en las aulas universitarias, movilizand las competencias específicas y genéricas del perfil de egreso.

En consecuencia, el Modelo de Prácticas Pedagógicas busca asegurar la calidad y la innovación de los procesos de prácticas y constituye una guía que apoya al estudiantado en el desarrollo de sus prácticas tempranas, integrales y progresivas (Ley 20.903/2016 y modificaciones al 2024) con el sello de la institución formadora, en coherencia con los Estándares de la Formación Inicial y los Estándares de la Profesión Docente, exigencias que impulsa el Ministerio de Educación de Chile (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2021).

Contextualización del problema

La institución formadora seleccionada para este estudio, por medio de su Unidad de Prácticas Pedagógicas y Vinculación con el Medio, implementa en conjunto con las carreras de pedagogías sus líneas fundamentales de la actividad de formación práctica. Un elemento que ha acompañado esta implementación y que la institución favorece es el criterio de calidad que debe tener la FID. La calidad de la formación del profesorado es un tema de estudio a nivel nacional e internacional y ha orientado la política pública en el contexto de la educación superior chilena. En este sentido, los nuevos *Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación de Carreras y Programas de Pedagogía* (Consejo Nacional de Acreditación [CNA-Chile], 2021) orientan este estudio y, particularmente, se tiene como referencia el criterio 3 que trata sobre “Formación práctica” y que señala lo siguiente:

La carrera diseña, implementa y monitorea un sistema u organización formal para la formación práctica, que permite a las y los estudiantes desplegar las competencias, objetivos o resultados de aprendizaje del perfil de egreso, y demostrar un desarrollo creciente de su efectividad en la docencia, en el contexto formativo. Esta formación es progresiva, y se sustenta en vinculación con las instituciones escolares. (p.9)

En este contexto, el estudiantado debe cumplir con la línea formativa de prácticas de manera tal que pueda responder con efectividad a los múltiples desafíos, problemáticas y necesidades que demanden los Centros de Prácticas que albergan a las comunidades escolares atendidas por los practicantes. Al respecto, Liston y Zeichner (1993) precisaron que la formación del profesorado representa un papel fundamental para dar respuesta a la crisis de la escuela y la sociedad; en este sentido, se entiende que los planes de formación deben adoptar una postura institucional en relación con su contexto social dentro del sistema educativo vigente.

Las intervenciones del estudiantado en los contextos de práctica generan un círculo virtuoso. Este se caracteriza por el vínculo bidireccional, el aporte al desarrollo de comunidades escolares y el reforzamiento de las competencias pedagógicas y disciplinares para el ejercicio profesional que el estudiantado va adquiriendo en el contexto de su formación inicial docente. Lo anterior no sería posible sin el diálogo recíproco y permanente entre las comunidades escolares de la región y el país con la institución formadora.

La ley N° 20.903 (2016), que regula la formación del profesorado y el ejercicio docente, establece que, para obtener la acreditación de las carreras pedagógicas, se debe cumplir con los siguientes cuatro criterios: i. coherencia entre el proceso formativo, el perfil de egreso, los estándares pedagógicos y disciplinarios; ii. contar con un claustro académico idóneo y con equipamientos e infraestructura adecuados, iii. programas de profundización y mejora de la formación a partir de los resultados de las evaluaciones diagnósticas; y iv. prácticas pedagógicas con características: tempranas, integrales y progresivas (art. 27).

De acuerdo con el escenario normativo descrito, resulta necesario evidenciar los vacíos de conocimiento que existen en relación con la coherencia entre lo declarado y lo implementado y, sobre todo, el seguimiento necesario para saber de qué modo se cumple o no. Ante esto, se busca despejar preguntas tales como: ¿Los resultados de aprendizaje de las asignaturas estudiadas son coherentes con el modelo?, ¿El modelo de prácticas es un referente importante para la implementación de estas? y ¿Cuáles son los niveles de tributación alcanzados entre el Modelo de Prácticas y los resultados de aprendizaje?

Se parte del supuesto que la armonización curricular entre los resultados de aprendizaje (RA) y la formación inicial docente en el modelo de prácticas de la

universidad estudiada está condicionada por los estándares de formación inicial docente establecidos en la reglamentación chilena, que actúan como orientadores para el desarrollo tanto de competencias pedagógicas como disciplinares, en la estructura de los programas de estudio. En consecuencia, si se logran establecer altos niveles de congruencia en las propuestas formativas, estas serán más factibles de evaluar y establecer rutas consistentes con los estándares formativos.

Fundamentación teórica

Un aspecto que denota más debilidad en la formación inicial es la relación entre la teoría y la práctica (Louzano & Moriconi, 2014). Esta brecha teoría-práctica ha perdurado en el tiempo y tiene más de 100 años. Según Korthagen (2011), la relación antes referida, en la actualidad se mantiene como un problema crucial en la formación de docentes a nivel mundial. En la formación del profesorado no se ha resuelto esta problemática, según plantea Russell (2014) al argüir que los vínculos estructurales entre teoría y práctica frecuentemente no están presentes en las experiencias de práctica en la mayoría de los programas de formación de profesores.

Existe evidencia sobre el papel gravitante de la formación práctica como puente que vincula el saber de la teoría y el saber práctico de los futuros profesores (Anijovich & Cappelletti, 2014; Ball, 2012; Cano & Ordoñez, 2021; Clarà, 2019; Correa, 2011, 2015; Darling-Hammond & Lieberman, 2012; Imbernón, 2020; Levine, 2006; Sahlberg, 2012; Shulman, 2008; Vaillant, 2021). Se reconoce su valor como un espacio destinado a la reflexión, al cuestionamiento de las propias creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje y, para identificar cómo los modelos empleados en la práctica docente contrastan con los modelos teóricos (Hirmas & Cortés, 2015, p.8); así también para la construcción del conocimiento práctico (Fuentealba & Galaz, 2008; Labra, 2011; Latorre, 2006).

A partir de diferentes estudios se revela que se desconoce o existe escasa comprensión sobre la naturaleza teórico-práctica del ejercicio docente (Montecinos et al., 2013; Nocetti et al., 2005; Ortúzar et al., 2009; Rittershaussen et al., 2004; Solís et al., 2011). Se aplica en la formación práctica un enfoque instrumental cuya trayectoria curricular representa más que una integración de conocimientos, la acumulación de saberes (Contreras et al., 2010). Al respecto, Contreras et al. (2010), Montecinos et al. (2010) y Nocetti et al. (2005) plantearon que

el itinerario formativo de la práctica se organiza considerando los conocimientos teóricos antes que el trabajo en el centro educativo. Por el contrario, Correa et al. (2014) afirmaron que las prácticas constituyen el primer espacio de profesionalización para el futuro docente, razón por la que representan un elemento esencial de la formación inicial.

Según Vaillant (2021), las prácticas de enseñanza son un excelente momento para aprender a enseñar, pero a riesgo de que el estudiante solo repite lo observado en el contexto en que desarrolla su práctica. Por tanto, es necesario que en la formación inicial se les enseñe a los estudiantes practicantes a comprender, analizar y reflexionar críticamente sobre la enseñanza. El estudiante deberá integrar en su acción pedagógica los conocimientos teóricos explícitos y los conocimientos prácticos que posee. De esta manera, el desarrollo de la reflexión en contexto de práctica es clave (Correa et al., 2014) para la confrontación de las ideas previas sobre la profesión con la realidad del ejercicio, la integración de los saberes de la teoría con los de práctica, la socialización profesional, la actualización de las capacidades, el desarrollo profesional progresivo, en contextos de formación práctica docente (Anijovich & Cappelletti, 2014; Ball, 2012; Correa, 2011, 2015; Darling-Hammond & Lieberman, 2012; Levine, 2006; Sahlberg, 2012; Shulman, 2008; Vaillant, 2021). Asimismo, algunos estudios establecen que la reflexión favorece el examen de las propias creencias pedagógicas (Chacón-Corzo, 2015) y la resignificación de la dimensión didáctica durante el desarrollo de la práctica pedagógica (Nocetti & Medina, 2018).

Sin embargo, el estado del arte del eje de formación práctica docente en Chile observa escasez de instancias de desarrollo sistemático de la reflexión, escasez de instancias de acompañamiento y limitado desarrollo de herramientas cognitivas que faciliten el diálogo entre teoría y práctica en contextos de formación práctica (Correa et al., 2014; Labra, 2011; Nocetti et al., 2005).

Se advierte una brecha entre la concepción teórica y la evidencia empírica respecto a la formación práctica como espacio de integración entre teoría y práctica. Mientras que teóricamente es concebida como un proceso dentro de la formación inicial que permite integrar el conocimiento derivado de la investigación y la teoría de las asignaturas del plan formativo con el conocimiento práctico de los estudiantes en formación, empíricamente se evidencia la aplicación de un enfoque instrumental, sin un currículum explícito y con un número insuficiente de horas en el plan de estudio (Hirmas & Cortés, 2015).

Korthagen et al. (2006) compararon tres programas de formación de profesores exitosos en Holanda, Australia y Canadá, y llegaron a la conclusión de que la formación práctica debería enfocarse en cómo aprender de la experiencia y cómo construir conocimiento profesional, adoptando una visión del conocimiento como algo que se construye. Esto implica cambiar el énfasis del currículo hacia los estudiantes, fomentar la investigación entre los docentes en formación, colaborar con otros para romper el aislamiento típico de la enseñanza, establecer relaciones significativas con las escuelas y valorar al formador como el modelo principal de los futuros docentes. Para Vaillant y Marcelo (2015), estas conclusiones coinciden en resaltar la importancia de que la formación inicial brinde a los futuros profesores herramientas para aprender a lo largo de toda su carrera.

Para construir puentes entre la teoría y la práctica por parte de los profesores en formación es fundamental reflexionar sobre la actividad práctica (Korthagen & Vasalos, 2005; Monereo, 2010; Perrenoud, 2006). Al mismo tiempo, según Vaillant (2008), las instancias prácticas en la formación inicial docente constituyen una primera experiencia de ejercicio profesional que permite fomentar y desarrollar la reflexión individual y entre pares. No obstante, en las mallas curriculares de los programas de formación docente, encontramos una falta de coordinación entre los contenidos disciplinares y los contenidos pedagógicos. Los estudiantes suelen percibir que tanto los conocimientos como las normas de actuación que se enseñan en la institución de formación, no se relacionan con los conocimientos y las prácticas profesionales, razón por la que desechan su aplicación práctica (Vaillant & Marcelo, 2015).

El modelo de prácticas que se analiza en este estudio define el concepto de *praxis* como una actividad filosófica que conecta de manera consciente la práctica con la teoría para la transformación de la realidad. Siguiendo a Freire (1997), el modelo valora la reflexión crítica sobre la práctica, donde teoría y práctica son interdependientes. De esta manera, el conocimiento pedagógico se construye a través de la aplicación reflexiva de la teoría en la práctica y la retroalimentación de la experiencia práctica en la teoría. Este conocimiento adquirido en las experiencias prácticas se caracteriza por “la reunión mutua y dialéctica de la teoría y de la práctica por la misma persona en la persona que se forma” (Houssaye, 2014, p.275). *Reunión mutua y dialéctica* implican que tanto la teoría como la práctica no están separadas, sino que se combinan y se relacionan entre sí de

manera activa y dinámica. La persona que está aprendiendo sobre pedagogía no solo estudia teorías abstractas, sino que también las pone en práctica en situaciones reales, como en el aula, y reflexiona sobre esa experiencia.

En este contexto, vincular el modelo de prácticas de formación inicial docente con los programas de asignaturas de práctica que se implementan, analizar la congruencia entre lo declarado en el modelo y los resultados de aprendizaje de los programas de asignaturas prácticas, y con ello evidenciar si el itinerario de prácticas responde a lo establecido en los componentes enunciados en el modelo, constituye el principal aporte del estudio que se presenta. Al análisis de la coherencia curricular entre los componentes del modelo y los programas de asignatura, se suma la propuesta de matrices de análisis de tributación como instrumentos para evaluar el currículum de las prácticas en la formación inicial del profesorado.

Método

Con el fin de comprender con mayor profundidad el fenómeno en estudio, se optó por un enfoque cualitativo, tipo estudio de caso con propósito descriptivo. El estudio de caso —o estudios de casos, dependiendo de los autores— es un concepto que abarca numerosas concepciones sobre la investigación. Es un término que sirve de “paraguas” para toda una amplia familia de métodos de investigación cuya característica básica es la indagación en torno a un ejemplo (Stake, 2005). Mediante el empleo de este método, es posible detallar cada una de sus partes, permitiendo identificar la triangulación de sus componentes para llegar a determinar el nivel de armonización que estos tienen entre sí (Soto & Escribano, 2019). Además, como señalan Canta y Quesada (2021), el objetivo primordial es la revisión, análisis y reflexión sobre el uso del método de estudio de caso, el cual se destaca como un enfoque importante en la investigación cualitativa; este método es valorado por su capacidad para obtener conocimiento significativo, su versatilidad y su estructura, ya que permite explorar una variedad de problemas y sirve como base para iniciar un estudio exploratorio.

El caso, como ejemplo a considerar en esta investigación, es el modelo de prácticas de las carreras de formación pedagógica de una universidad estatal que tiene como referentes las competencias genéricas de la formación profesional, las competencias pedagógicas y los estándares para la formación inicial docente (CPEIP, 2021).

El procedimiento que se utilizó para la recolección de información consistió en identificar tres elementos presentes del Modelo de Prácticas de la institución analizada como caso de estudio, que constituyen los referentes elementales que permiten evidenciar la coherencia con los programas de dos asignaturas de prácticas avanzadas. Estos elementos son: cinco competencias genéricas, doce estándares pedagógicos establecidos por el Ministerio de Educación, que orientan los planes de estudio de las instituciones formadoras del profesorado chileno, y seis competencias pedagógicas que constituyen el perfil de egreso genérico y pedagógico profesional para la formación entregada.

Los elementos mencionados fueron triangulados con los resultados de aprendizaje de dos programas de práctica avanzada, a saber, Práctica Pedagógica y Práctica Profesional, los cuales son genéricos para las carreras de Pedagogía. En el caso estudiado, estos documentos representan lo que Casarini (2012) define como el *currículum formal*.

El programa de Práctica Pedagógica presenta dos resultados de aprendizaje en su diseño, en tanto que el programa de Práctica Profesional presenta tres, los cuales permiten visualizar el grado de tributación o coherencia con los componentes nombrados anteriormente.

Así, el objetivo de la investigación consistió en analizar la coherencia interna entre los diferentes componentes del modelo y los resultados de aprendizaje declarados en los programas de asignaturas de prácticas avanzadas; para ello, se diseñaron matrices de tributación como instrumentos de evaluación curricular. Para efectos de este estudio, se entenderá por tributación el nivel de aporte a la coherencia interna que cada componente otorga.

El plan de análisis curricular consideró como categorías los niveles de tributación de los componentes del modelo en relación con los resultados de aprendizaje de los programas de asignaturas de prácticas avanzadas. Con este fin, se estableció una definición operacional de los niveles de tributación como variables sustanciales del estudio. Se entiende por i. Tributación Alta (nivel 3), cuando el resultado de aprendizaje tributa directamente a los componentes del modelo; ii. Tributación Media (nivel 2), cuando los resultados de aprendizaje en su mayoría tributan a los componentes del modelo; iii. Tributación Baja (nivel 1), cuando los resultados de aprendizaje tributan escasamente con los componentes del modelo; y iv. Sin tributación (nivel 0), cuando no existe tributación entre los resultados de aprendizaje con los componentes del modelo.

Resultados

Los principales hallazgos del estudio con relación al análisis de la coherencia curricular se describen en dos momentos: *los resultados de aprendizaje de la práctica pedagógica avanzada y los resultados de aprendizaje de la práctica profesional*. En ambos casos, la descripción se apoya en tablas que provienen de una matriz de tributación, la cual se deriva de los componentes del modelo de prácticas.

En las Tablas 1 y 2, se dan a conocer los resultados de aprendizaje (RA), las competencias pedagógicas (GP) y las competencias genéricas (CG) correspondientes a los programas de estudio de las prácticas pedagógicas y profesionales, establecidas en las mallas curriculares fundamentadas en el Modelo de Prácticas. Conjuntamente se presentan los estándares de desempeño profesional docente y su nivel de tributación.

Coherencia curricular de los resultados aprendizaje de la práctica pedagógica avanzada

La coherencia curricular de los resultados de aprendizaje de la Práctica Pedagógica con componentes del Modelo de Prácticas se observa en la Tabla 1, la cual permite evidenciar cómo los componentes del RA 1 tributan en el nivel más alto (3) en relación con los tres componentes del Modelo de Prácticas: competencias genéricas, estándares de desempeño docente y competencias pedagógicas del perfil de egreso. El mismo nivel de tributación se aprecia en el RA 2.

Competencias genéricas del modelo educativo

En la asignatura Práctica Pedagógica Avanzada se aprecia en el RA 1 que, en el diseño de procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en la disciplina como en orientación educacional, consideran la realidad contextual de los estudiantes de las comunidades escolares. En tanto, las competencias genéricas (CG1) de la institución formadora señalan el desarrollo de una búsqueda permanente de actualización de acuerdo con los cambios científicos, tecnológicos y sociales en el desarrollo de la profesión.

Tabla 1
Matriz de tributación de la asignatura Práctica Pedagógica Avanzada

Resultados de aprendizaje	Componente del Modelo de Prácticas		
	Competencias genéricas del Modelo Educativo	Estándares de desempeño docente	Perfil de egreso: Competencias pedagógicas
RA 1 de práctica pedagógica: Diseña el proceso de enseñanza- aprendizaje y evaluación en Especialidad y Orientación Educativa, de acuerdo con los procesos sistemáticos de observación del grupo curso de referencia y las bases del currículum escolar vigente para propiciar un mejor desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.	Disposición para el aprendizaje (CG1): "Manifiesta una actitud permanente de búsqueda y actualización de sus aprendizajes, incorporando los cambios sociales, científicos y tecnológicos en el ejercicio y desarrollo de su profesión" (Comisión de Renovación Curricular, Vicerrectoría Académica, 2008, p.33).	Dominio A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Estándar 3: Planificación de la enseñanza "Planifica experiencias de aprendizaje efectivas, inclusivas y culturalmente pertinentes para el logro de los objetivos de aprendizaje, considerando el conocimiento disciplinar y didáctico, el currículum vigente, el contexto, las características y conocimientos previos de sus estudiantes y la evidencia generada a partir de las evaluaciones" (CPEIP, 2021, p.28).	Competencia pedagógica 3: "Diseña procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación a partir de la teoría, referentes curriculares y didácticos, para el logro de aprendizajes en variados contextos socioculturales" (competencias del perfil de egreso del área de formación pedagógica).
Nivel de Tributación	3	3	3
RA 2 de práctica pedagógica: Ejecuta secuencias didácticas para la enseñanza y evaluación en la Especialidad y Orientación Educativa para propiciar el aprendizaje de los estudiantes del sistema escolar de acuerdo con las orientaciones curriculares vigentes del Ministerio de Educación.	Disposición para el aprendizaje (CG1): "Manifiesta una actitud permanente de búsqueda y actualización de sus aprendizajes, incorporando los cambios sociales, científicos y tecnológicos en el ejercicio y desarrollo de su profesión" (Comisión de Renovación Curricular, Vicerrectoría Académica, 2008, p.33).	Dominio A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Estándar 2: Conocimiento disciplinar, didáctico y del currículum escolar "Demuestra una comprensión amplia, profunda y crítica de los conocimientos, habilidades y actitudes de la disciplina que enseña, su didáctica y el currículum escolar vigente, con el propósito de hacer el saber disciplinar accesible y significativo para todos sus estudiantes" (CPEIP, 2021, p.26).	Competencia pedagógica 3: "Diseña procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación a partir de la teoría, referentes curriculares y didácticos, para el logro de aprendizajes en variados contextos socioculturales" (competencias del perfil de egreso del área de formación pedagógica).

Nivel de Tributación	3	3	3
RA 3 de práctica pedagógica: Reflexiona desde y sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado, en la especialidad y orientación, con una perspectiva crítica y propositiva para la evaluación, mejoramiento y retroalimentación de los aprendizajes de los alumnos del sistema escolar y el perfeccionamiento de la práctica docente.	Disposición para el aprendizaje (CG1): "Manifiesta una actitud permanente de búsqueda y actualización de sus aprendizajes, incorporando los cambios sociales, científicos y tecnológicos en el ejercicio y desarrollo de su profesión" (Comisión de Renovación Curricular, Vicerrectoría Académica, 2008, p.33).	Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes Estándar 9: Evaluación y retroalimentación para el aprendizaje "Utiliza la evaluación y la retroalimentación para monitorear y potenciar el aprendizaje, basándose en criterios evaluativos y evidencia relevante, ajustando apoyos de manera oportuna y específica, y propiciando la autoevaluación en los/as estudiantes" (CPEIP, 2021, p.52).	Competencia pedagógica 6: "Analiza comprensivamente el sistema educativo nacional y las responsabilidades profesionales, a partir de las teorías de la gestión escolar, las políticas educacionales y los principios éticos de la profesión docente, para su praxis en distintos contextos y situaciones educativas". (Competencias del perfil de egreso del área de formación pedagógica)
Nivel de Tributación	3	3	3

Estándares de desempeño docente

El Dominio A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje, en su Estándar 3, referido a la planificación de experiencias de aprendizaje efectivas, inclusivas y pertinentes, recoge el componente del RA 1 y 2 en cuanto a incluir procesos sistemáticos de observación que se apliquen tanto en las áreas de especialidad como de orientación.

La articulación entre estos tres elementos curriculares dan cuenta de la alta tributación (nivel 3), que también se revela en los RA 2 y RA 3 de esta práctica; asimismo, se da cuenta de un nivel 3 de tributación y articulación en los tres componentes curriculares, donde el diseño, la ejecución de una enseñanza pertinente a las contextos culturales, los cambios sociales y avances científicos son considerados como un componentes de tributación relevantes para el cumplimiento de las competencias del perfil de egreso, a la vez que contribuyen directamente a los aprendizajes de las competencias de la formación de docentes.

Competencias pedagógicas del perfil de egreso

La competencia pedagógica 3 se relaciona con el diseño de procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación a partir de la teoría, referentes curriculares

y didácticos, lo cual es concordante con las orientaciones curriculares vigentes que señalan el RA 1 y 2.

Coherencia curricular de los resultados aprendizaje de la práctica profesional avanzada

La coherencia curricular de los resultados aprendizaje de la práctica profesional con los componentes del Modelo de Práctica, expresados en el análisis de la Tabla 2, se visualiza, en los tres RA y en el análisis de los cuatro componentes curriculares, una integración de las competencias adquiridas en el proceso de formación, como son, la praxis situada, atención a los cambios sociales y tecnológicos, que se establecen en las competencias genéricas del modelo educativo de la institución formadora.

Asimismo, la Tabla 2 permite evidenciar que los componentes del RA 1, 2 y 3 tributan en el nivel más alto (3) en relación con los tres componentes del Modelo de Prácticas: competencias genéricas, estándares de desempeño docente y competencias pedagógicas del perfil de egreso.

Tabla 2
Matriz de Tributación de la asignatura Práctica Profesional Avanzada

Resultados de aprendizaje por asignatura	Componente del Modelo de Prácticas		
	Competencias genéricas del Modelo Educativo	Estándares de desempeño docente	Perfil de egreso: Competencias pedagógicas
RA 1 de práctica pedagógica: Analiza críticamente las características de un campo pedagógico y la praxis situada de los elementos curriculares vinculados a la especialidad, el área de orientación y la organización de la comunidad educativa.	Disposición para el aprendizaje (CG1): "Manifiesta una actitud permanente de búsqueda y actualización de sus aprendizajes, incorporando los cambios sociales, científicos y tecnológicos en el ejercicio y desarrollo de su profesión" (Comisión de Renovación Curricular, Vicerrectoría Académica, 2008, p.33).	Dominio A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Estándar 1: "Aprendizaje y desarrollo de los/as estudiantes Comprende cómo aprenden los/as estudiantes, los factores educativos, familiares, sociales y culturales que influyen en su desarrollo, y la importancia de atender a diferencias individuales en el diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje" (CPEIP, 2021, p.24).	Competencia pedagógica 6: "Analiza comprensivamente el sistema educativo nacional y las responsabilidades profesionales, a partir de las teorías de la gestión escolar, las políticas educacionales y los principios éticos de la profesión docente, para su praxis en distintos contextos y situaciones" (Competencias del perfil de egreso del área de formación pedagógica).

Nivel de Tributación	3	3	3
RA 2 de práctica pedagógica: Implementa unidades de aprendizaje de especialidad y orientación, pertinentes y contextualizadas a las necesidades educativas de un grupo curso con metodologías activas.	Disposición para el aprendizaje (CG1): "Manifiesta una actitud permanente de búsqueda y actualización de sus aprendizajes, incorporando los cambios sociales, científicos y tecnológicos en el ejercicio y desarrollo de su profesión" (Comisión de Renovación Curricular, Vicerrectoría Académica, 2008, p.33).	Dominio A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje Estándar 2: Aprendizaje y desarrollo de los/as estudiantes "Comprende cómo aprenden los/as estudiantes, los factores educativos, familiares, sociales y culturales que influyen en su desarrollo, y la importancia de atender a diferencias individuales en el diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje" (CPEIP, 2021, p.24).	Competencia pedagógica 3: "Diseña procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación a partir de la teoría, referentes curriculares y didácticos, para el logro de aprendizajes en variados contextos socioculturales" (Competencias del perfil de egreso del área de formación pedagógica)
Nivel de Tributación	3	3	3
RA 3 de práctica pedagógica: Analiza en forma crítica el proceso de práctica, identificando las fortalezas profesionales docentes y los desafíos de mejoramiento de su desempeño pedagógico y disciplinar.		Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes Estándar 9: "Evaluación y retroalimentación para el aprendizaje Utiliza la evaluación y la retroalimentación para monitorear y potenciar el aprendizaje, basándose en criterios evaluativos y evidencia relevante, ajustando apoyos de manera oportuna y específica, y propiciando la autoevaluación en los/as estudiantes" (CPEIP, 2021, p.52).	Competencia pedagógica CP6: "Analiza comprensivamente el sistema educativo nacional y las responsabilidades profesionales, a partir de las teorías de la gestión escolar, las políticas educacionales y los principios éticos de la profesión docente, para su praxis en distintos contextos y situaciones educativas" (Competencias del perfil de egreso del área de formación pedagógica)
Nivel de Tributación	3	3	3

Competencias genéricas del Modelo Educativo

En cuanto a competencias genéricas, en el apartado referido a la disposición para el aprendizaje y, en específico, actualización de los aprendizajes, se aprecia una coherencia directa con el elemento mencionado en el RA 1 del programa de Práctica Profesional, referido a la praxis situada y el análisis crítico que este conlleva.

Estándares de desempeño docente

El dominio A; estándar 1: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje, en su componente: "Aprendizaje y desarrollo de los/as estudiantes", deja ver una relación directa con los RA 1 y 2, respecto de la importancia de atender a diferencias individuales en el diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos componentes tributan en nivel 3 con las competencias pedagógicas del perfil de egreso de las carreras de pedagogía. En este nivel de práctica avanzada, se articulan los componentes del modelo de prácticas como se corrobora en la Tabla 2.

Competencias pedagógicas del perfil de egreso

La competencia pedagógica 6 señala que se pretende el análisis comprensivo del sistema educativo nacional y las responsabilidades profesionales, el cual se condice directamente con el RA 1 y 3 en cuanto al análisis crítico de los campos pedagógicos y la praxis situada que se plasman en los principios éticos de la profesión en distintos contextos y situaciones de las aulas escolares.

La competencia pedagógica 3 señala como meta el diseño de procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación a partir de la teoría de los referentes curriculares y didácticos. Este propósito se ve reflejado en el RA 2 que tiene relación con la implementación de unidades de aprendizaje de especialidad y orientación, pertinentes y contextualizadas a las necesidades educativas de un curso con metodologías activas.

Discusión

El plan de análisis curricular de las prácticas avanzadas, pedagógica y profesional, muestra un nivel de tributación alto, en sintonía con los estándares de desempeño profesional docente (CPEIP, 2021), fundamentalmente en lo referido al diseño y planificación de procesos de enseñanza y aprendizaje como lo indican los resultados de aprendizaje 1 y 2 de las prácticas avanzadas. Esto está relacionado con lo señalado por Vaillant (2008), quien destaca que la formación práctica constituye una primera experiencia de formación profesional y explica cómo la trayectoria formativa se refleja en el currículum formal. De esta manera, se establece un diálogo teórico-práctico en el que se consolida la interdependencia de la praxis (Freire, 1997).

En los resultados de aprendizaje 1, 2 y 3 de la práctica profesional, se evidencia un alto nivel de tributación entre los documentos analizados, en especial en lo referido a la implementación de unidades de aprendizajes, *dominio A, estándares de desempeño docente* y en coherencia con los instrumentos curriculares del modelo de prácticas, relacionados con la “Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje” y el diseño de procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación a partir de la teoría, referentes curriculares y didácticos, para el logro de aprendizajes en variados contextos socioculturales (competencias del perfil de egreso de la formación pedagógica). Esta coincidencia curricular da cuenta del desarrollo de competencias, que al decir de Le Boterf (2001) cuando se pregunta: ¿Qué es lo que debe entenderse o que es lo que define a un profesional? ¿Cómo se reconocerá a un profesional? Señala que debe saber actuar con pertinencia y saber combinar los recursos y movilizarlos en un contexto, para lo cual requiere desarrollar ciertas competencias, las cuales se adquieren en situaciones reales.

La práctica pedagógica de nivel avanzado, que ocurre antes de la práctica profesional, se visualiza conjuntamente con el énfasis en la preparación de la enseñanza y diseños didácticos en los resultados de aprendizaje 1 y 2. El resultado de aprendizaje 3 pone énfasis en la reflexión crítica del quehacer pedagógico, lo que Correa et al. (2014) señalaron como la clave para confrontar las ideas previas que se tienen del ejercicio docente con la realidad del espacio educativo al cual se enfrenta la práctica en contexto real. En los componentes del modelo de prácticas se enfatiza, tanto en las competencias genéricas como específicas, el desarrollo de la reflexión crítica en el itinerario de formación práctica avanzado, tributando a nivel alto al perfil de egreso de las carreras de pedagogía.

En consecuencia, los distintos instrumentos curriculares que formaron parte de este estudio dan cuenta de un alto nivel de tributación, evidenciado en la matriz de análisis. La armonización curricular se produce cuando los instrumentos del modelo de prácticas de la institución formadora coinciden con los resultados de aprendizajes declarados en los programas de asignaturas; esto se corresponde con lo que Houssaye (2014) denominó “reunión mutua y dialéctica”, señalando que la teoría y la práctica no están separadas, sino que se relacionan entre sí de manera activa y dinámica, visión corroborada en los documentos analizados.

Conclusiones

El análisis de los componentes del modelo de prácticas en la formación inicial docente y su relación con los resultados de aprendizaje ofrece una visión sistémica de la articulación curricular. Además, se observa una búsqueda de coherencia y pertinencia en la propuesta de la línea de prácticas, ya que, para el éxito de la formación inicial, según Vaillant y Manso (2012), son necesarias políticas sistémicas y sostenibles a lo largo del tiempo.

El fortalecimiento de la formación inicial docente debe ser el resultado de un diseño curricular que contenga una línea de prácticas pertinente y progresiva, acompañada de una gestión efectiva y colaborativa con los establecimientos escolares; esto permitirá el logro de resultados de aprendizajes actualizados y situados, en sintonía con la evolución de los requerimientos de la sociedad.

Los resultados de este estudio demuestran la coherencia alcanzada entre los componentes curriculares del currículum formal o declarado; no obstante, queda pendiente establecer la correspondencia entre lo diseñado y el currículo que realmente se implementa en la práctica. Para ello, es necesario continuar investigando los procesos de las prácticas avanzadas en contextos reales, lo que abre la posibilidad de nuevos estudios en esta área de formación. Estos estudios permitirán retroalimentar y, si es necesario, replantear la propuesta formativa.

Referencias

- Anijovich, R., & Cappelletti G. (Coord.). (2014). *Las prácticas como eje de la formación docente*. Eudeba.
- Ball, D. (2012). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60(5) 497–511.
- Cano, M. C., & Ordoñez, E. J. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVII(2), 284- 295.
- Canta, J., & Quesada, J. (2021). El uso del enfoque del estudio de caso: Una revisión de la literatura. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 5(19), 775–786. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.236>
- Casarini, M. (2012). *Teoría y diseño curricular*. Trillas.
- Clarà, M. (2019). El problema teoría-práctica en los modelos de formación del profesorado: Una mirada psicológica. *Estudios pedagógicos*, 45(2), 179-195. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200179>

- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2021). *Estándares de la profesión docente. Marco para la Buena Enseñanza*. CPEIP. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/06/MBE-2-1.pdf>
- Chacón-Corzo, M. (2015). La construcción del conocimiento sobre la enseñanza desde la perspectiva de los futuros docentes. *Revista Educación*, 39(1), 51-67. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44033021004>
- Comisión de Renovación Curricular, Vicerrectoría Académica. (2008). *Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío*. Ediciones Universidad del Bío-Bío. Chile. [https://ubiobio.cl/web/descargas/Modelo_Educativo_\(08.07.08\).pdf](https://ubiobio.cl/web/descargas/Modelo_Educativo_(08.07.08).pdf)
- Contreras, I., Rittershaussen, S., Montecinos, C., Solís, M. C., Núñez, C., & Walker, H. (2010). La escuela como espacio para aprender a enseñar: visiones desde los programas de formación de profesores de educación media. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(1), 85-105.
- Consejo Nacional de Acreditación. (2021). *Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación de Carreras y Programas de Pedagogía*. CNA-Chile. <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/CyE%20CARRERAS%20Y%20PROGRAMAS%20DE%20PEDAGOG%C3%8DA.pdf>
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilena. (2024). *La Docencia Cambia Vidas*. CRUCH. <https://consejoderectores.cl/2024/03/22/rectoras-y-rectores-del-cruch-entregaron-a-ministro-de-educacion-informe-de-fortalecimiento-de-pedagogias-la-docencia-cambia-vidas/>
- Correa, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educacional*, 50(2), 77-95.
- Correa, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *Educación*, 51(2) 259-275.
- Correa, E., Chaubet, P., Collin, S., & Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 71-86.
- Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (2012). Teacher Education around the world: what can we learn from international practices? En *Teacher Education around the World*. Routledge.
- Fuentealba, R., & Galaz, A. (2008). La reflexión como recurso para la mejora de las prácticas docentes en servicio: el caso de las redes pedagógicas locales en Chile. En J. Cornejo, & Fuentealba (Eds.), *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿Qué las hace eficaces?* (pp. 141-148). Ediciones UCSH.

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra.
- Hirmas, C., & Cortés, I. (2015). *Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI.
- Houssaye, J. (2014). Formar en Pedagogía. Sí, ¿pero cómo? *Estudios Pedagógicos*, XL(Número Especial 1), 275-283.
- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Revista Curriculum*, 33, 49-67. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04>
- Korthagen, F. (2011). Making teacher education relevant for practice: the pedagogy of realistic teacher education. *Orbis Scholae*, 5(2) 31–50.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and teacher education*, 22(8), 1020-1041.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1) 47-71.
- Labra, P. (2011). *Construcción de conocimiento profesional docente: el caso de la formación en la práctica* [Tesis doctoral]. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Latorre, M. (2006). Nuevas miradas, viejos problemas: las relaciones entre formación inicial y ejercicio profesional docente. *Foro Educativo*, (10), 41-63.
- Le Boterf, G. (2001). *L'ingénierie des compétences*. Ediciones Gestión 2000.
- Levine, A. (2006). *Educating school teachers*. Education School Project. http://www.edschools.org/pdf/Educating_Teachers_Report.pdf
- Ley 20903. (2016). Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. *Diario Oficial*, 01-04-2016. <https://bcn.cl/2jx88>
- Liston, D., & Zeichner, K. M. (1993). *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*. Morata.
- Louzano, P., & Moriconi, G. (2014). Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente. En: *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), OREALC/UNESCO Santiago.

- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178.
- Montecinos, C., Walker, H., Cortez, M., & Maldonado, F. (2013). ¿Por qué y para qué los centros escolares aceptan ser un sitio de práctica para las carreras de pedagogía?: Perspectivas de docentes directivos. *Revista Páginas de Educación*, 6(1), 37-59. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100003&lng=es&tlng=es
- Montecinos, C., Walker, H., Solís, M., Núñez, P., Contreras, I., & Rittershaussen, S. (2010). Lineamientos para el Diseño del Currículo de Formación de Carreras de Pedagogía. En S. Martinic, & G. Elaqua, *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 233-256). ORALC/UNESCO y Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190544>
- Nocetti, A., & Medina, J. (2018). Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación. *Revista Espacios*, 39(15).
- Nocetti, A., Mendoza, M., Contreras, G., Sanhueza, K., & Herrera, S. (2005). *Caracterización de las prácticas iniciales de las carreras de pedagogía en universidades chilenas*. Universidad San Sebastián - FONIDE.
- Ortúzar, Ma. S., C. Flores, C. Milesi, & Cox, C. (2009). Aspectos de la formación inicial docente y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos. En I. Irrarázaval, E. Puga, & M. Letelier (Eds.), *Camino al Bicentenario. Propuestas para Chile*. PUC.
- Perrenoud, Ph. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Editorial Graó.
- Ritterhaussen, S., Contreras, I., Suzuki, E., Solís, M. C., & Valverde, P. (2004). Prácticas iniciales en la formación de educadores. *Pensamiento Educativo*, 35, 192-215.
- Russell, T. (2014). La práctica en la formación de profesores: tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar. *Estudios Pedagógicos*, 60(Número Especial 1), 223-238.
- Sahlbergh, P. (2012). The most wanted: Teachers and teacher education in Finland. En L. Darling-Hammond, & A. Liberman (Eds.), *Teacher Education around the World*. Routledge.
- Shulman, L. (2008). *Excellence: an immodest proposal*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498994.pdf>
- Solís, M., Núñez, C., Contreras, I., Rittershaussen, S., Montecinos, C., & Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII(1), 127-147.

- Soto, E., & Escribano, E. (2019). El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa. In *Procesos formativos en la investigación educativa: diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 203-222). Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 443–466). Sage Publications.
- Vaillant D. (2008). La identidad docente. Importancia del profesorado. *Revista Investigaciones en Educación*, VIII(1), 15-39.
- Vaillant, D. E. (2021). La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 79-97. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18442>
- Vaillant, D., & Manso, J. (2012). Tendencias en la formación inicial docente. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18), 11-30.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.

Capítulo 5

La dinámica corporal en la formación inicial docente
de educadoras de párvulos en Chile

Natalia Villar-Cavieres @ 

Resumen

La importancia de la dinámica corporal en la formación inicial de educadoras de párvulos es un tema de desarrollo en la actualidad. El objetivo es analizar cómo las prácticas corporales y la educación emocional influyen en la identidad profesional y la eficacia pedagógica de las futuras educadoras. Se realizó una revisión bibliográfica de estudios y artículos relacionados con la corporalidad, corporeidad y el movimiento en la formación docente. La búsqueda incluyó bases de datos académicas y textos relevantes aportados por autores en las áreas de educación y pedagogía. Los hallazgos indican una relación estrecha entre la educación emocional y la dinámica corporal, resaltando que la integración de prácticas corporales en los currículos de formación docente es escasa, representando menos del 5% de las asignaturas en algunas instituciones. Además, se encontró que los ambientes de aprendizaje deben ser flexibles, significativos, contextualizados y promover el bienestar de los niños y niñas, para facilitar la integración de la dinámica corporal en la práctica pedagógica. La revisión muestra la importancia del cuerpo, movimiento y corporalidad en la formación inicial de educadoras de párvulos, donde la integración de prácticas corporales y educación emocional en los currículos formativos es crucial para desarrollar una identidad profesional sólida y para la eficacia pedagógica. Se recomienda que las instituciones educativas reevalúen y ajusten sus programas para incluir estos componentes esenciales, asegurando así una formación más completa e íntegra de las futuras docentes.

Palabras clave: corporalidad, formación docente, educación emocional, educadoras de párvulos, identidad profesional

Introducción

La formación inicial de educadoras de párvulos enfrenta un gran desafío en la actualidad, ya que debe preparar a profesionales capaces de manejar no solo los aspectos pedagógicos y cognitivos del desarrollo infantil, sino también aquellos relacionados con la corporeidad y la emocionalidad. La formación desde la dinámica corporal o la escucha corporal, entendida como el conjunto de prácticas y movimientos que utilizan el cuerpo como medio de expresión y comunicación, se presenta como un componente esencial en la formación de educadoras (Martínez et al., 2018). La relevancia del cuerpo en la educación sobre lo corporal ha

sido subrayada por diversos autores que destacan su papel en la construcción de la identidad profesional, ya que los docentes no son seres incorpóreos, y ayuda en la efectividad de su práctica (Gómez & Prat, 2009; Martínez, 2013).

Según Proaño (2023), una educación intercultural y descolonizadora debe incluir conocimientos corporales para liberar a los individuos del aprendizaje puramente intelectual. La formación docente debe ir más allá de la instrucción académica tradicional y considerar el cuerpo como elemento central del proceso educativo (Del Ponte et al., 2022). Integrar al cuerpo de forma dinámica, puede enriquecer la práctica pedagógica y fomentar experiencias de aprendizaje más significativas y contextualizadas para los niños.

La investigación de Marín y Muñoz (2023) sobre las representaciones sociales del cuerpo en contextos educativos revela que considerar el cuerpo como una herramienta de movimiento y expresión es crucial para la formación de docentes de educación física y áreas afines. Frente a lo anterior, resaltar la importancia de una visión holística del cuerpo, no solo como una entidad física sino como un medio para la expresión emocional y comunicativa, ayuda a presentar percepciones del cuerpo que no estén arraigadas en las tradiciones culturales y las prácticas pedagógicas clásicas (Muñoz, 2020).

Gamboa-Jiménez et al. (2020) advirtieron sobre la limitada inclusión de prácticas corporales en los currículos de formación docente, donde en algunas instituciones solo representan el 5% del total de cursos, lo que evidencia una brecha en la preparación de los docentes para gestionar los aspectos corporales y emocionales en el aula. En este sentido, el entorno de aprendizaje se vuelve crucial para el desarrollo de las competencias corporales y emocionales de los niños. Al respecto, Balmaceda et al. (2019) destacaron que los entornos educativos deben ser flexibles, significativos, contextualizados y promover el bienestar de los niños. Estas características favorecen la integración de la dinámica corporal en la práctica pedagógica diaria, permitiendo a los educadores crear espacios donde los niños puedan explorar y desarrollar sus habilidades corporales y emocionales.

Por su parte, la Subsecretaría de Educación Parvularia (2019), en su texto *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia*, también destacó “la importancia de considerar la corporalidad en la planificación y evaluación de las

prácticas pedagógicas" (p.25). Este marco sugiere que las interacciones pedagógicas, el espacio físico y los recursos educativos deben diseñarse para apoyar el desarrollo holístico de los niños, incluida su dimensión corporal. La planificación de experiencias de aprendizaje debe incorporar cómo el cuerpo y el movimiento pueden enriquecer el proceso educativo y promover un desarrollo equilibrado y saludable en los niños (Pich & Fensterseifer, 2022).

Además, enfatizar los términos de corporalidad, corporeidad y el movimiento en la formación docente beneficia no solo a los niños, sino también a los educadores. Incluir prácticas corporales en los programas de formación inicial ayuda a los futuros educadores a desarrollar una mayor conciencia corporal, mejorar su bienestar emocional y físico y adquirir herramientas efectivas para gestionar el estrés y las exigencias laborales (Andrey & Alfaro, 2021). Los autores señalaron la importancia de cómo lo corporal contribuye a una enseñanza más efectiva y promueve una actitud más positiva, tanto a nivel personal como en la actitud hacia los niños.

Al vincular la integración de lo corporal o la dinámica corporal en la formación inicial de los educadores de la primera infancia con la importancia de garantizar una educación integral y de calidad, es necesario resaltar la relevancia de los enfoques holísticos, que consideran al cuerpo como una herramienta fundamental para la comunicación, la expresión emocional y el desarrollo integral. La formación del profesorado debe incluir prácticas corporales y educación emocional para preparar a los futuros educadores a afrontar los retos del aula de manera eficaz y empática. En este sentido, el objetivo de este estudio es analizar cómo las prácticas corporales y la educación emocional influyen en la identidad profesional y la eficacia pedagógica de las futuras educadoras.

Método

El estudio presentado tiene carácter de revisión bibliográfica, lo que implica una lectura profunda y sistemática de la literatura existente sobre el tema de la dinámica corporal en la formación inicial de educadoras de párvulos. La revisión bibliográfica cualitativa permite identificar, evaluar e interpretar todos los estudios relevantes disponibles, proporcionando una visión integral del tema que permite entender las bases teóricas, sugerir ideas y entregar al investigador información reciente sobre lo que se investiga (Savin-Baden & Major, 2013).

Técnicas de recolección

Se utilizaron diversas clasificaciones para reunir la información, abarcando tanto fuentes primarias como secundarias, siendo los documentos y artículos seleccionados los principales elementos para la revisión. Estos incluyeron investigaciones académicas, artículos de revistas científicas y textos especializados en educación parvularia, dinámica corporal y educación emocional. La selección de los documentos se basó en criterios de relevancia, actualidad y calidad académica.

La recolección de información se llevó a cabo mediante la búsqueda en bases de datos académicas para las fuentes primarias, tales como Scopus, Web of Science, Google Scholar y bases de datos específicas de educación. Se utilizaron palabras clave como "dinámica corporal", "formación docente", "educación emocional" y "educadoras de párvulos". Se revisaron artículos publicados en los últimos diez años para garantizar la actualidad de los datos. Además, para las fuentes secundarias, se consultaron libros relacionados con las experiencias y teorías de autores relevantes para la temática de la investigación, así como documentos ministeriales vinculados al trabajo con la infancia.

Procedimiento de recolección de información

La recolección de información precisa la inclusión de distintas etapas para cumplir con el proceder, las cuales se describen a continuación:

- a. Búsqueda inicial: Se realizó una búsqueda amplia en las bases de datos mencionadas, utilizando las palabras clave seleccionadas, que fueron: corporalidad, formación docente, educación, infancia.
- b. Selección de fuentes: Los documentos fueron seleccionados en función de su relevancia para el tema, su fecha de publicación y su calidad académica. Se excluyeron estudios duplicados y aquellos que no cumplieran con los criterios de inclusión, de acuerdo con el objetivo de la investigación.
- c. Lectura y análisis: Se realizó el análisis de cada documento, tanto de fuentes primarias como secundarias, donde se buscaba la relevancia y aspectos clave para proseguir con el paso de categorización.
- d. Codificación y categorización: Luego de reconocer la información, esta fue codificada y categorizada según los temas principales relacionados con la dinámica corporal, la formación docente y la educación emocional.

Procedimiento de análisis de datos

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante la verificación de temáticas, lo que permitió identificar los temas recurrentes en los estudios revisados (Bisquerra, 2008). Este enfoque incluyó las siguientes etapas:

- a. Lectura específica de los documentos seleccionados: Se realizó una lectura detallada de los documentos de ambas fuentes para obtener una comprensión profunda de su contenido.
- b. Generación de temáticas: Al identificar los temas, se inició el proceso de extracción de los contenidos principales y relevantes observados en las fuentes, agrupándolos en temáticas más amplias y relacionándolos con el objetivo de la investigación.
- c. Revisión de temas: Tras identificar los temas, guiado por el desarrollo teórico de cada fuente, se realizó una conceptualización más exhaustiva para justificar las relaciones de estos temas con el objetivo de la investigación, seleccionando definitivamente el tema.
- d. Elaboración de resultados: Una vez identificados los distintos temas abordados en la investigación, se organizaron las narrativas para presentar los resultados, alineando el objetivo con la teoría y proporcionando una visión integral de la importancia de la dinámica corporal en la formación inicial de educadoras de párvulos.

Resultados

Durante la revisión bibliográfica se destacaron varios temas que subrayan la importancia de lo corporal y su dinamismo en la formación inicial de los educadores de educación parvularia. El análisis de la literatura reveló cómo la educación emocional, el trabajo de la corporalidad, corporeidad y movimiento, junto con sus respectivas formas de trabajo, están completamente integradas y relacionadas, y se presentan como elementos esenciales para el desarrollo de una identidad docente sólida.

La información revisada sugiere que la incorporación de prácticas corporales en los programas de formación docente no solo mejora la capacidad de los docentes en formación en el tema corporal, sino que también fomenta una mejor comunicación y relaciones con los niños desde lo emocional. Esto contribuye a la creación de un entorno de aprendizaje más armonioso y significativo.

Importancia de la educación emocional y corporal

La consideración del cuerpo como un instrumento de movimiento y expresión subraya la relevancia y necesidad de integrar estas dimensiones en la formación docente, con el fin de desarrollar un enfoque educativo desde una mirada integral, en la que los cuerpos rememoran, reflexionan, sienten y expresan. Esto pone de manifiesto una importante brecha en la preparación de los docentes para abordar los aspectos corporales y emocionales en el aula. Según Muñoz (2020), la integración de prácticas de educación emocional en la formación inicial de las educadoras es clave para mejorar su capacidad para gestionar sus emociones y facilitar una comunicación más efectiva con los niños. Este enfoque contribuye a la integración de la empatía y el entendimiento mutuo en las interacciones dentro del aula, creando un entorno de aprendizaje más armonioso (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019). La educación emocional, vinculada a la dinámica corporal, permite a los docentes —y, por ende, a las educadoras en formación— utilizar su cuerpo para expresar y gestionar emociones, lo que es crucial en las interacciones diarias con los niños en edad preescolar o de educación parvularia.

En este contexto, la educación emocional va más allá de los conocimientos teóricos e involucra actividades prácticas que implican el movimiento y la expresión corporal. De acuerdo con Proaño (2023), la formación del profesorado que incluye prácticas corporales contribuye a una mayor conciencia emocional y a la capacidad de crear entornos de aprendizaje positivos y emocionalmente seguros. Esto, a su vez, mejora la gestión de conflictos y brinda apoyo al desarrollo emocional de los niños.

Dentro del *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia*, documento que regula el quehacer de las educadoras de párvulo y su gestión en aula, se señala la importancia de la incorporación de la corporeidad en la planificación pedagógica, para garantizar que los niños y niñas tengan oportunidades adecuadas para moverse, explorar y expresarse corporalmente (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019), lo que significa mejoras continuas en el aspecto cognitivo, social, personal y de bienestar.

Además, la incorporación de dinámicas corporales en la formación de estudiantes de pregrado promueve la salud mental y física del educador en formación, al relacionar aspectos vivenciales, emocionales, comunicativos, expresivos y personales, que permiten a los educadores tomar control de su propia vida

(González & Martínez, 2018). Por lo tanto, los resultados indican que la integración de actividades físicas y movimiento en la formación inicial docente podría ayudar a reducir el estrés, mejorar el bienestar integral de la persona y beneficiar los procesos de las distintas prácticas tempranas y aplicadas que realizan las educadoras en formación. El trabajo corporal, en este sentido, les permite estar más presentes y atentas a las necesidades emocionales, tanto propias como de los niños y niñas.

Representaciones sociales del cuerpo

En su estudio, Marín y Muñoz (2023) señalaron que las representaciones sociales del cuerpo que presentan los educadores en formación están fuertemente influenciadas por su formación y sus experiencias personales. Así, el cuerpo, como un instrumento de movimiento y expresión, también se percibe como algo que debe ser formado, trabajado, moldeado y mostrado, especialmente en la formación de los docentes en educación. La teoría sugiere que la capacitación con un enfoque en las emociones y los sentimientos no solo mejora la práctica pedagógica, sino que también contribuye a la retención de los docentes y al desarrollo profesional continuo (Catalán, 2024; Garrido, et al., 2023; Garrido, et al., 2024).

La integración de los términos de movimiento, corporalidad o corporeidad en la educación va más allá de las habilidades físicas; implica reconocer el cuerpo como un componente esencial de la identidad profesional (Robinson-Seisdedos et al., 2021). Se destaca que las experiencias corporales influyen en la forma en que los docentes se perciben a sí mismos e interactúan con sus estudiantes, y en el caso de la educación parvularia, directamente con la infancia. Esta percepción es clave para construir una práctica pedagógica que valore la diversidad y promueva un aprendizaje inclusivo y equitativo. Los resultados muestran que las representaciones sociales del cuerpo afectan directamente la forma en que los docentes o educadores en formación diseñan e implementan sus estrategias de enseñanza.

Por lo tanto, promover una comprensión más amplia e integral sobre el cuerpo en movimiento dentro de los programas o actividades curriculares puede crear entornos educativos en los que se respeten y valoren las diferencias individuales, enriqueciendo las experiencias de aprendizaje tanto para las educadoras en formación como para los niños y niñas. Al integrar este enfoque, las educadoras

podrán relacionar sus propias experiencias de aprendizaje con la creación de entornos educativos adaptados a las diversas necesidades de sus estudiantes, satisfaciendo así las diferentes demandas y promoviendo un aprendizaje inclusivo.

Prácticas corporales en la formación docente

De acuerdo con Gamboa-Jiménez et al. (2020), “la inclusión de prácticas corporales en los programas de formación docente es muy baja, donde predomina las prácticas tradicionales desde la dualidad cuerpo-mente” (p.4), lo que refleja la limitada utilización del movimiento y la dinámica corporal en las asignaturas de algunas instituciones. Según la teoría encontrada, cuando no existe una formación centrada en el cuerpo y el movimiento en la preparación de las educadoras o docentes, se limita su capacidad para integrar el movimiento y la expresión corporal en sus propias prácticas pedagógicas. Esto resalta la carencia, en muchos casos, de la capacidad para ponerse en el lugar del otro desde una perspectiva corporal.

Las prácticas corporales son esenciales para un aprendizaje significativo, ya que promueven tanto el desarrollo físico como el crecimiento emocional y cognitivo. La incorporación de estas prácticas en la formación docente prepara a los educadores para utilizar el movimiento y la expresión corporal como herramientas pedagógicas eficaces (Tovar, 2022). Esto es particularmente importante en la educación de la primera infancia, donde los niños aprenden mejor a través del juego y la exploración física (Badani & Díaz, 2019).

Frente a lo anterior, no es suficiente incluir solo algunos cursos sobre el tema; estas prácticas deben integrarse a lo largo de todo el currículo de formación docente. Esto garantiza que los futuros educadores desarrollen una comprensión profunda y práctica de cómo utilizar el cuerpo y el movimiento en sus estrategias de enseñanza. Las investigaciones sugieren que esta integración global puede mejorar tanto la calidad de la educación como el bienestar de los estudiantes y los docentes.

Identidad profesional docente

Según González y Martínez (2018), “la identidad docente, en cualquier caso, no es una cuestión de pertenencia, sino más bien un conjunto de necesidades, valores, experiencias, sentimientos y habilidades que se forman a lo largo de la experien-

cia personal y profesional de cada uno" (p.186). Esto sugiere que la identidad influye en la importancia de los sentimientos, valores y experiencias, y que estos no se expresan únicamente a través del uso de la palabra, sino también desde la propia corporalidad, es decir, el reconocimiento del cuerpo como herramienta pedagógica.

Como seres en movimiento, debemos reconocer que las acciones, pensamientos y palabras interactúan con la identidad que adoptamos en nuestra formación, la cual refleja también las experiencias personales del mundo interior de cada individuo. Esto refuerza lo que interpreta Prados (2020), quien señala que "no podemos tener nada que se asemeje a una mente o a una capacidad mental sin que esté totalmente encarnada o inscrita corporalmente" (p.644). Esto incluye la capacidad de utilizar el cuerpo como una herramienta eficaz de enseñanza y aprendizaje.

Las investigaciones revisadas muestran que los docentes que integran prácticas emocionales y corporales en su formación desarrollan una mayor empatía y conexión con sus estudiantes, lo que contribuye a una mejor identidad profesional, especialmente en su dimensión corporal.

Discusión

Los hallazgos de esta investigación bibliográfica destacan la importancia de integrar la corporalidad, la corporeidad y la educación emocional en la formación inicial de los educadores de educación parvularia o preescolar (Muñoz, 2020; Proaño, 2023; Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019). La estrecha relación entre estos elementos no solo mejora la capacidad de los docentes en formación para gestionar sus emociones, sino que también favorece la comunicación y las relaciones con los niños y niñas (González & Martínez, 2018).

Además, las representaciones sociales del cuerpo, influenciadas por la formación académica y las experiencias personales de los docentes, desempeñan un papel crucial en la manera en que abordan su práctica pedagógica. Marín y Muñoz (2023) señalaron que percibir el cuerpo como un instrumento de movimiento y expresión es fundamental para lograr una enseñanza efectiva.

Reconocer el cuerpo como un medio de expresión emocional y comunicativa es esencial para promover un aprendizaje inclusivo y equitativo. Sin embargo, se observa una falta de prácticas corporales en los currículos actuales; esta

escasa inclusión de las prácticas de la formación docente, como lo destacaron Gamboa-Jiménez et al. (2020), representa una importante limitación en la preparación de los futuros educadores. Esta deficiencia puede derivar en una educación menos integral, perdiendo oportunidades para desarrollar habilidades motoras, cognitivas y socioemocionales a través del movimiento y la expresión corporal.

Las teorías encontradas en las distintas fuentes destacan la importancia de crear entornos de aprendizaje que involucren la implementación de prácticas corporales y emocionales. Estos entornos deben ser flexibles, significativos, contextualizados y promover el bienestar, no solo de los niños y niñas a cargo de los adultos, sino también de los propios adultos, quienes necesitan esta perspectiva única basada en su propio sentir.

A pesar de las claras ventajas de integrar la dinámica corporal en la formación docente, persisten algunos desafíos a largo plazo. Principalmente, la resistencia al cambio dentro de las instituciones educativas y la falta de capacitación continua en esta área pueden obstaculizar la implementación efectiva de estas prácticas (Catalán, 2024; Garrido et al., 2023; Garrido et al., 2024; Robinson-Seisdedos et al., 2021). Además, la evaluación de las prácticas pedagógicas que incluyen la dimensión corporal debe ser rigurosa para garantizar que se cumplan los objetivos educativos establecidos en los distintos documentos ministeriales que regulan la educación en Chile en el ámbito de la educación parvularia (Badani & Díaz, 2019; Gamboa-Jiménez et al., 2020; Tovar, 2022). Los estudios futuros deben centrarse en el desarrollo de metodologías de evaluación que consideren todas las dimensiones del desarrollo infantil, asegurando que las prácticas corporales y emocionales se integren de manera efectiva y sostenible en la formación docente.

Conclusiones

El estudio demuestra la importancia de integrar la dinámica corporal y la educación emocional en la formación inicial de educadoras de párvulos, destacando los componentes cruciales para el desarrollo de una identidad profesional sólida y para la eficacia pedagógica. La inclusión de prácticas corporales y emocionales en los currículos formativos no solo mejora la capacidad de los futuros docentes para gestionar sus emociones y comunicarse efectivamente con los niños y niñas, sino que también contribuye a crear ambientes de aprendizaje más positivos y ar-

moniosos. Sin embargo, es fundamental que las instituciones educativas revisen y actualicen sus programas de formación, asegurando que el currículo incluya asignaturas específicas que aborden la dinámica corporal, la expresión corporal, el movimiento, el cuerpo y la educación emocional de manera transversal. Promover la exploración física y emocional debe ser una prioridad en todo el currículo.

De esta manera, es fundamental promover políticas educativas que respalden la integración de estos componentes en la formación docente, asegurando los recursos y el apoyo institucional necesarios para su implementación. Esto no solo beneficiará a los educadores en formación, sino que también tendrá un impacto positivo y duradero en el desarrollo integral de los niños y niñas a quienes se les enseña.

Referencias

- Andrey, J., & Alfaro Urtatiz, M. E. (2021). La expresión corporal como fenómeno dialógico desde la Corporeidad. *EduSol*, 21(76), 59-69. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475768574005>
- Badani M., & Díaz, F. (2019). *La vivencia de la corporeidad en el aprendizaje infantil* [Tesis de postgrado]. Universidad Mayor, Santiago de Chile. <https://repositorio.umayor.cl/xmlui/handle/sibum/7457>
- Balmaceda, M. A., Da Costa, M. T., Espinoza, P., Maturana, P., & Sandes, J. (2019a). *Ambientes de Aprendizaje. Orientaciones Técnico-Pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia*. Subsecretaría de Educación Parvularia. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/08/AMBIENTES-final-1.pdf>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Catalán, J. (2024). Formación inicial de educadoras de párvulos: un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/738Catalan.PDF>
- Del Ponte, M., Ayoub, E., & Nascimento, A. (2022). Corpo, práticas corporais e o fazer sensível na formação em pedagogia: narrativas de docentes das. *Artigo*, 38. <https://doi.org/10.1590/0102-469826172>
- Gamboa-Jiménez, R., Bernal-Leiva, N., Gómez-Garay, P., Gutiérrez-Isla, J., Monreal-Cortés, C., & Muñoz-Guzmán, V. (2020). Corporeidad, motricidad y propuestas pedagógico-prácticas en aulas de educación infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(1), 1-22. <http://doi.org/10.11600/1692715x.18101>

- Garrido, L., Flores, G., & González, M. (2023). Identidad profesional docente del/la educador/a de párvulos en Chile, una mirada desde el paradigma del sur. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(3), 1555–1565. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i3.1181>
- Garrido, L., Flores, G., Villar-Cavieres, N., & Vergara, T. (2024). Identidad Profesional y Reflexión en la Formación Inicial Docente del/la Maestra/O Infantil: Revisión de Alcance. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 1713-1730. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10601
- Gómez, I., & Prat, M. (2009). Hacia una educación física crítica y transformadora de las prácticas sociales: De la práctica a la reflexión y viceversa. *Cultura y Educación*, 21(1), 9-17. <https://doi.org/10.1174/113564009787531190>
- González, G., & Martínez, L. (2018). Los Diarios Corporales Docentes como Instrumentos de Reflexión y de Evaluación Formativa en el Prácticum de Formación Inicial del Profesorado. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 185-204. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200185>
- Martínez, L. (2013). El tratamiento de lo corporal en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 161-175. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430309011>
- Marín, J., & Muñoz, B. (2023). Representaciones sociales sobre cuerpo y sus concepciones en una facultad de educación física. *Formación Universitaria*, 16(2), 73-82. <http://doi.org/10.4067/S0718-50062023000200073>
- Martínez, L., González, G., & Bores, N. (2018). Escucha corporal y narración de la vivencia corporal en la formación de educadoras de párvulos. En M. Mendoza, & A. Moreno. *Infancia, juego y Corporeidad* (pp. 188-206). Ediciones de la Junji. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18922>
- Muñoz, G. (2020). Experiencia de educación emocional en la formación de las educadoras de párvulos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 45-55. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939munoz3>
- Pich, S., & Fensterseifer, P. (2022). O corpo e o contemporâneo: entre o princípio do prazer, o ascetismo e a áskesis. *Artigo*, 33. <http://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0127>
- Prados, M. (2020). Pensar el cuerpo. De la expresión corporal a la conciencia expresivo corporal, un camino creativo narrativo en la formación inicial del profesorado. *Retos*, 37, 643–651. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74256>

- Proaño, C. (2023). Educando en arte a no artistas: La experiencia intercultural de la Universidad Amawtay Wasi. *Index, Revista De Arte contemporáneo*, 8(15), 20–31. <https://doi.org/10.26807/cav.v8i15.527>
- Robinson-Seisdedos, M., Tejada-Fernández, J., & Blanch-Gelabert, S. (2021). Factores constituyentes identitarios en la maestra de educación infantil. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.fcim>
- Savin-Baden, M., & Major, C. (2013). *Qualitative research: The essential guide to theory and practice*. Routledge.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2019). *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia. Referente para una práctica pedagógica reflexiva y pertinente*. Ministerio de Educación. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/05/19-10-30-MBE-EP-Final-para-web-largo-comprimido-1.pdf>
- Tovar, J. (2022). Pensar la “nueva” pedagogía para la formación ciudadana del siglo XXI. *Educação & Sociedade*, 43. <https://doi.org/10.1590/ES.259178>

Capítulo 6

Desde el aprendizaje de la historia a su enseñanza: Desafíos para la formación inicial docente

Ximena Jara Amigo @  y Gerardo Ignacio Sánchez Sánchez @ 

Resumen

El objetivo de este estudio es conocer las concepciones y experiencias sobre la enseñanza de la historia que poseen estudiantes de primer año de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales en una universidad regional de Chile. El método se sustenta en el paradigma interpretativo; es un estudio descriptivo con diseño cualitativo. La técnica de recolección de información fue una entrevista aplicada en modalidad de grupo focal en el que participaron 30 estudiantes de esta carrera. Los resultados arrojaron categorías relacionadas con los siguientes aspectos: 1) concepto asociado a la enseñanza de la historia, 2) importancia de enseñar historia en el contexto escolar, 3) contenidos que se enseñan en la asignatura, 4) valor del contenido que se enseña en historia, 5) experiencia asociada a la enseñanza de la historia en secundaria. Se concluye, que la enseñanza de la historia favorece el desarrollo del sentido de identidad, la comprensión del presente y la legitimización de determinadas interpretaciones frente a su finalidad. Los hallazgos señalan que conviven en la enseñanza de esta asignatura, aquellas prácticas ancladas al aprendizaje preferentemente memorístico con otras, que de manera indirecta buscan favorecer el desarrollo de habilidades críticas. Finalmente, se reafirma el aporte de la asignatura al desarrollo y fortalecimiento de la formación ciudadana.

Palabras clave: Chile, educación secundaria, enseñanza, formación inicial docente, historia

Introducción

La formación inicial docente en Chile debe proveer los conocimientos, habilidades y actitudes para insertarse en el contexto escolar y desarrollar la función profesional (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2021; Comisión Nacional de Acreditación [CNA], 2021). Es un estadio del desarrollo profesional que integra el conocimiento disciplinario, pedagógico y didáctico universitario con “las dinámicas escolares y profundiza en la trayectoria del profesorado en formación y sus prácticas pedagógicas (Suckel et al., 2020, p.1).

La formación docente enfrenta dificultades para responder a los requerimientos de la sociedad. En este contexto, Alliaud (2017) señaló que “la formación de los que van a enseñar y también de los que están enseñando no está a la al-

tura de las circunstancias" (p.21), particularmente en lo que respecta a la diversidad estudiantil y los contextos socioculturales. Muchos docentes se sienten "indefensos ante la complejidad del contexto y de la adolescencia. Su formación arrastra muchas controversias desde los comienzos y una amplia heterogeneidad internacional respecto a sentidos teóricos y organización práctica" (Falcón, 2021, p.126).

Para Imbernón (2019), la profesión docente se ha convertido en una tarea sobredemandada:

Los avances de la ciencia en todos los ámbitos, de la psicopedagogía, de las estructuras sociales, de la neurociencia, la gran influencia de la tecnología, el acceso de todos y todas a la educación obligatoria con características diferentes en el alumnado, los nuevos valores [...] repercuten en una profesión que se mueve en la incertidumbre, el cambio y a veces en el desconcierto. (p.153)

La explicación de esta incertidumbre radica en la naturaleza misma de la profesión, que se caracteriza por "una constante tensión entre teoría y práctica, entre sus saberes y discurso" (Suckel et al., 2020, p.18). Este divorcio entre los contenidos abordados en las instituciones de formación y las experiencias en los centros educativos constituye una queja compartida por el profesorado a nivel latinoamericano:

El modelo que responde a la visión tradicional de la formación inicial se identifica con mucha teoría, poca práctica y escasa reflexión. Por otra parte, los modelos que en algunos casos se han implementado motivados por el auge de los procesos de reflexión, o bien por motivos ideológicos, se han caracterizado por una reflexión ausente de comprensión y de fundamentación conceptual. (Vaillant, 2019, p.47)

Es necesario reconocer que, a pesar de los esfuerzos de las políticas de preparación docente tanto desde el Estado como desde las propias universidades, persisten nudos críticos al intentar dotar a los docentes de la capacidad reflexiva necesaria para enfrentar las exigencias de los contextos socioculturales (Méndez-Núñez & Murillo, 2017; Tangen & Beutel, 2017).

Preparación docente en la enseñanza de la historia

Los centros de educación secundaria en América Latina se caracterizan por presentar:

una estructura graduada, con años de escolaridad uniformes, un currículo organizado por asignaturas disciplinarias, la formación y designación de los profesores asociada a una especialidad, una organización horaria muy fragmentada y un currículo enciclopédico que dificulta la interacción interdisciplinaria sostenida. (Vaillant, 2019, p.38)

Enfrentar un escenario social de alta incertidumbre, cambio y desconcierto, implica reconocer que la enseñanza secundaria “no es un proceso rígido, estático, uniforme, sino multivariado, complejo y contextualizado” (Imbernón, 2019, p.153). Complementariamente, “la enseñanza de una disciplina constituye el objetivo de aprendizaje principal de la formación docente inicial de un profesor de especialidad” (Almeyda, 2016, p.14) y, desde ella, el aprendizaje de su pedagogía y didáctica.

Los problemas asociados a la enseñanza de la historia muestran un vínculo directo con los usos sociales otorgados a este ámbito del saber, así como “se encuentran dificultades con los contenidos que se seleccionan para ser enseñados en la escuela y con los métodos de enseñanza y aprendizajes utilizados” (Lahera & Pérez, 2021, p.134). A ello se suma el predominio de una enseñanza de naturaleza declarativa (factual y conceptual) sustentada en “rutinas escolares presentes en la historia como materia escolar, su pervivencia en libros de texto y prácticas docentes” (Sáiz & López, 2015, p.99), que finalmente no facilita la comprensión por parte del estudiantado y, con ello, pensar históricamente (Bertram et al., 2017).

En este contexto, los procesos de prácticas a los que se ven enfrentados los futuros profesores de historia evidencian problemáticas diversas asociadas a:

La falta de interés de los alumnos por la asignatura, la memorización y la reproducción de información, el tratamiento positivista y político de los contenidos, la carencia de una variedad de estrategias de enseñanza, las limitaciones en el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes. (Montanares & Llancavil, 2016, p.88)

En el ámbito de la asignatura de Historia, Plá (2012) señaló que su enseñanza constituye una construcción “situada, histórica y culturalmente” (p.169) y, en consecuencia, “las concepciones del profesorado sobre la historia y su función tienen relación directa con sus prácticas docentes” (Puché et al., 2017, p.332).

Diversos estudios han manifestado que la enseñanza de la historia se aborda con una metodología tradicional, dando énfasis a la enseñanza y aprendizajes de hechos, fechas y personajes, es decir, acontecimientos del pasado, lo que se relaciona a acciones rutinarias y un aprendizaje memorístico, guiado muchas veces por el libro de texto (Calvas-Ojeda & Espinoza-Freire, 2017; Gómez et al., 2018; Quezada & Serrano, 2021; Sepúlveda, 2020), lo que para algunos autores termina por generar desmotivación en los estudiantes (Calvas-Ojeda & Espinoza-Freire, 2017) o irrelevancia de los sucesos (Lahera & Pérez, 2021). En este sentido, este tipo de acciones y decisiones pedagógicas terminan por condicionar el desarrollo de las habilidades específicas asociadas a la enseñanza de la historia.

De esta manera, cuando se intenta reflexionar sobre el valor de la enseñanza de la historia, muchos de los autores refieren a una variedad de elementos asociados al desarrollo del pensamiento histórico. Se trataría de preparar al estudiantado para que “construya sus propios conocimientos, se ubique en su mundo y esté preparado para intervenir en él de manera democrática” (González-Valencia et al., 2020, p.4).

Asimismo, Puché et al. (2017) reconocieron en la enseñanza de la historia, “un instrumento para transformar la realidad, capacitar al alumnado como ciudadano crítico con su tiempo y capaz de comprometerse con su sociedad y actuar para la mejora de este” (p.334). Además, distintos autores coinciden en explicitar que la enseñanza de la historia contribuye a crear y fortalecer la identidad nacional de cada nación (Calvas-Ojeda & Espinoza-Freire, 2017; Puché et al., 2017), potenciando la participación ciudadana (Guamán et al., 2020).

Para lograr estos desafíos, la enseñanza de la historia demanda una docencia que favorezca la adquisición del conocimiento histórico a través de estrategias metodológicas centradas en el estudiante, orientadas a la investigación, el análisis y el pensamiento crítico para la interpretación de los fenómenos sociales (Gómez et al., 2018; Quezada & Serrano, 2021; Sepúlveda, 2020).

Desde el punto de vista de Minte-Münzenmayer e Ibagón-Martín (2017), se puede entender el pensamiento crítico como “un proceso cognitivo, intencionado,

autorreflexivo, el cual conlleva a deducir, concluir y tomar decisiones; competencias indispensables para desenvolverse profesional y personalmente en la sociedad del conocimiento" (p.188).

Respecto al trabajo con fuentes y el desarrollo de la temporalidad, Gómez et al. (2018) plantearon que el conocimiento histórico debe adquirirse a través de la indagación y de métodos de análisis social, enfatizando en la "construcción del pensamiento histórico y lo que supone aprender habilidades en la interpretación del pasado, más allá de un conocimiento conceptual o memorístico" (p.238).

Finalmente, es en la clase de Historia donde debe producirse el aprendizaje del denominado pensamiento histórico, el cual posibilita "que los/as estudiantes lleguen a valorar el presente y los legados del pasado, que comprendan la complejidad del fenómeno histórico y social, las múltiples visiones y perspectivas que existen para analizarlo y la naturaleza interpretativa que tiene la Historia" (CPEIP, 2021, p.73).

Contextualización

La Escuela de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales forma parte de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule (UCM), Chile. El proyecto formativo se compromete con la formación de profesores que asuman una docencia que logre, de manera efectiva y equitativa, aprendizajes significativos y relevantes para todos los estudiantes. Pretende formar un profesor competente y actualizado en el diseño, implementación y evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje alineados al currículum escolar desde 7° año de educación básica (Primaria) a 4° año de enseñanza media (Secundaria). "Dotado de una sólida formación disciplinar, pedagógica y didáctica que le permite investigar sobre problemáticas educativas desde una perspectiva interdisciplinaria y ciudadana, para enriquecer permanentemente su desempeño profesional" (UCM, 2025, párr.1).

Objetivos

El objetivo general del presente estudio es conocer la concepción y experiencia sobre la enseñanza de la historia que poseen estudiantes de primer año de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales (en adelante HGCS) en la Universidad Católica del Maule. Para ello, se formularon tres objetivos específi-

cos: (1) Reconocer el concepto e importancia de la enseñanza de la historia que le atribuyen estudiantes de pedagogía en HGCS; (2) Identificar la experiencia del aprendizaje de la historia en estudiantes de pedagogía en HGCS; (3) Determinar las concepciones y experiencias que los estudiantes de pedagogía en HGCS tienen respecto a cómo enseñar la asignatura de Historia.

Relevancia y aporte

La calidad en la formación de los futuros docentes marca un impacto en las oportunidades de aprendizaje que los estudiantes del sistema escolar recibirán. Por ello, es fundamental desarrollar la capacidad de enseñar, con el objetivo de facilitar el aprendizaje de otros, lo cual se traduce en el valor que se le asigna a este proceso a lo largo de la formación inicial de un profesor. Este trabajo busca aportar elementos de discusión para retroalimentar la formación inicial de profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación secundaria y de una asignatura del currículum escolar, particularmente en lo que se refiere a concepciones y experiencias previas respecto a la enseñanza de la historia, dado que estas constituyen un punto de partida en el inicio de su proceso de formación. El estudio aporta a la comprensión de las concepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje, la enseñanza y las disciplinas, ya que ellas inciden posteriormente en sus prácticas docentes y en los procesos de implementación curricular.

Método

La investigación se adscribe al paradigma interpretativo. Se trata de un estudio descriptivo en el cual se utilizó la metodología cualitativa con un alcance de carácter descriptivo, sin expectativas de generalizaciones empíricas. Se llevó a cabo durante el curso académico 2022-2023 y tuvo como objetivo conocer las representaciones sobre la enseñanza de la historia de los estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

El procedimiento de recogida de datos fue una entrevista administrada en la modalidad de grupo focal, en la que se formularon las siguientes preguntas abiertas: (1) Concepto asociado a enseñanza de la historia; (2) Importancia de la enseñanza de la historia en el contexto escolar; (3) Contenido que se enseña en la asignatura; (4) Valor del contenido que se enseña; (5) Experiencia asociada a la enseñanza de la historia en secundaria.

Se optó por utilizar el procedimiento de grupo focal con 30 estudiantes de esta carrera, tomando en cuenta un muestreo por conveniencia (Mejía, 2000) y cumpliendo con los siguientes criterios de inclusión/exclusión: estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, provenientes de la región del Maule, Chile, con la voluntariedad de participación, confirmada mediante la firma de consentimiento informado.

La información recogida fue registrada mediante mecanismo de grabación de voz; posteriormente, fueron transcritas a un documento digital. Las respuestas de los participantes se organizaron en una tabla que permitió analizar las respuestas de los 30 estudiantes y acentuar las ideas fundamentales en el discurso de los participantes. Para el análisis de la información se optó por la teoría fundamentada (Hernández, 2014).

De manera inductiva, a partir de las frecuencias en las respuestas de los participantes emergieron categorías por pregunta (Tabla 1), las cuales en el análisis van acompañadas de extractos de habla de los participantes.

Tabla 1
Categorías asociadas a las preguntas

Pregunta	Categorías
(1) Concepto asociado a enseñanza de la historia	Relación pasado-presente Ciencia social
(2) Importancia de la enseñanza de la historia en el contexto escolar	Identidad Entendimiento del presente Legitimar
(3) Contenido que se enseña en la asignatura	Conceptual Desarrollo del pensamiento crítico
(4) Valor del contenido que se enseña	Identidad Formación ciudadana Diversidad de interpretaciones Reproducción de modelos
(5) Experiencia asociada a la enseñanza de la historia en secundaria	Uso del libro de texto Conocimientos previos Rol activo del estudiante Diversificando estrategias Investigación colaborativa Trabajo con fuentes

Resultados

Concepto asociado a la enseñanza de la historia

Los estudiantes de pedagogía, por una parte, visualizan la historia asociada a hechos, procesos o situaciones que sucedieron en el pasado, pero que tienen repercusión en el presente; por otra parte, la consideran como una disciplina dentro de las ciencias sociales, que permite la comprensión de la actualidad.

En cuanto a la primera conceptualización emerge la noción de historia vinculada a la *relación pasado–presente*, vale decir a la noción de temporalidad:

La disciplina que estudia los hechos del ser humano en el tiempo, nosotros estudiamos la historia del hombre. (Gf1)

La historia representa los pasos del hombre a través del tiempo, como se van construyendo los hechos e ir reconociendo que en el presente hay parte de historia. (Gf3)

De manera complementaria, emerge la noción de historia como ciencia social que busca la comprensión profunda de los acontecimientos históricos, teniendo en el pasado una fuente de aprendizajes para el presente y futuro.

Yo creo que la Historia son sucesos que han marcado nuestra sociedad, que nos permiten comprender el presente que vivimos actualmente. (Gf2)

Es una ciencia, que más que nada, intenta comprender, yo creo que por ahí va la idea de Ciencias Sociales, comprender los acontecimientos históricos. (Gf4)

Importancia de la enseñanza de la historia en el contexto escolar

Para los estudiantes de pedagogía, la historia en el currículo nacional tiene como finalidad conformar la *identidad* de la sociedad.

Es relevante para formarse en su propia identidad, que no se conozca solamente la historia del país, saber de dónde uno viene, saber quiénes

son sus abuelos, sus bisabuelos, qué hacían. Y con ello, encontrarle sentido y pertenencia a la vida, si no conocemos el pasado ¿de dónde venimos? Eso es fundamental para el ser humano, tener un sentido de vida, un objetivo. (Gf1)

También reconocen que esta permite el *entendimiento del presente* o el contexto actual, lo cual facilitaría la toma de decisiones que definen el futuro de la sociedad.

Hoy en día se tiene que ver la Historia como mecanismo para visualizar lo que está pasando actualmente, poder comprender y tener una opinión, una persona que no entiende lo que pasa, difícilmente va a poder sostener una opinión y poder tomar decisiones correctas. (Gf2)

Por otra parte, desde una perspectiva crítica en torno a la importancia, consideran que el currículum nacional *legitima* algunos contenidos de enseñanza, favoreciendo lo foráneo sobre lo autóctono.

Para justificar lo que se quiere imponer, porque, por ejemplo, aquí en Chile es súper sesgada a veces la Historia, al menos en la escuela. Yo creo que, o sea, como la forma en que nos han enseñado así durante toda la básica y la media, es como una forma de fomentar el nacionalismo o el patriotismo, y con ello el orden establecido. (Gf2)

Contenido que se enseña en la asignatura

Al referirse a los contenidos que se enseñan en la asignatura de Historia, los estudiantes evocan de forma generalizada temas relacionados con Historia de Chile e Historia Universal, concretizando que lo más usual en las clases era el *contenido conceptual*, es decir, se trabajaba con fechas, personas, causas y consecuencias de los acontecimientos históricos, que debían aprender de forma memorística.

En básica, recuerdo que se les daba gran relevancia a los personajes históricos, como O'Higgins, Arturo Prat, Manuel Rodríguez. (Gf3)

Mi profesora era de libros y fechas y hacía la clase con el libro en mano, yo aprendí porque me interesaba el tema y ponía mucha atención, pero por ejemplo mis compañeros memorizaban todo para la prueba, se les preguntaba de qué se trataba y no tenían idea. En general el sistema educacional es así, de memorizar todo. (Gf1)

Por otra parte, algunos estudiantes reconocen que en sus experiencias hubo profesores que de forma indirecta procuraban el *desarrollo de pensamiento crítico*, dado las características de la cultura escolar en donde se desempeñaban.

El profe también se esmeraba en desarrollar el pensamiento crítico que teníamos nosotros, me recuerdo puntualmente la clase sobre Guerra Fría, cuando nos presentó estos autores hizo un esquema del tamaño de toda la pizarra, donde ponía a un extremo estos autores marxistas, incluso economistas y que critican la escuela, y a este otro lado, él puso autores capitalistas que critican el marxismo. De hecho, cuando estudiamos la dictadura en Chile también nos trató de presentar las dos versiones y desarrollaba hartos la discusión en clases. (Gf3)

Valor del contenido que se enseña

Consultados por el aporte que representan los contenidos enseñados en la asignatura de Historia en el aula secundaria, los estudiantes destacan el desarrollo de la identidad, la formación ciudadana, la diversidad de interpretaciones y la reproducción de modelos:

- **Identidad**

Tienen valor cuando nos enseñan historia de Chile, nos ayudan a crear una identidad como pueblo, a concebirnos como pueblo. (Gf1)

- **Formación ciudadana**

La importancia radica en formar ciudadanos que comprendan el mundo, por ejemplo, en el colegio se repite mucho que estamos en un mundo globalizado, que está todo conectado, entonces siento que para eso lo toman, para que uno comprenda el mundo y la necesidad de aprender a convivir con otros, y los valores que ello involucra. (Gf3)

- **Diversidad de interpretaciones**

Tener en cuenta todos los puntos de vista, no solamente el oficial, sino escarbar diferentes corrientes, diferentes impresiones, para que sea más completa, y comprender cómo habitualmente se nos impone cierta mirada y nosotros también tratar de descubrir que no es la Historia oficial, sino que hay muchas Historias detrás de esto, sociales, culturales, de mujer, hay muchas versiones diferentes. (Gf3)

- **Reproducción de modelos**

Seguir la reproducción social, eso es lo que yo siento por lo menos, porque veo que lo que nos enseñan en el colegio —alineado al llamado currículo oculto— es una forma de mantenernos donde estamos no más, tratar de seguir la misma línea que no sé, que tuvo mi mamá, o que tuvo mi padre, y seguir ahí, en una especie de mera socialización, yo creo que eso es lo que pasa, le imponen mucho lo que es el nacionalismo. (Gf3)

Experiencia asociada a la enseñanza de la historia en secundaria

Los estudiantes reconocen como principal estrategia de enseñanza de la historia en su experiencia escolar el uso del libro de texto, realizando actividades que se limitan al trabajo de contenido conceptual, específicamente declarativo factual que se aprenden/enseñan mediante la repetición y la integración a la memoria:

El profe llegaba a la sala y ponía los objetivos en la pizarra y nos hacía que copiáramos ese objetivo y de ahí daba como una introducción de lo que pasamos la clase anterior, era mecánico y después iba al tema en sí y ahí al tiro se apoyaba en el libro, y decía “ya, lean eso” y después daba una charla, quizá un poco de reflexión, hacía criticar un poco, pero al final siempre todo iba ligado a las preguntas en torno al libro que era preciso responder. (Gf2)

Frente a la pregunta sobre cómo enseñarían la disciplina, los entrevistados manifiestan como elementos relevantes la necesidad de conocer a sus estudiantes para contextualizar sus aprendizajes; por otro lado, consideran fundamental que el alumno construya su propio aprendizaje. Al respecto, emergieron las siguientes categorías:

- **Conocimientos previos**

Hay que dar espacio para la contextualización de la enseñanza a partir de la exploración de saberes previos, de esa manera uno como profesor puede retroalimentarse cómo son las realidades y también las mismas representaciones que tiene los niños sobre ciertos contenidos. (Gf3)

- **Rol activo del estudiante**

Es útil que de manera progresiva los estudiantes sean los responsables de su aprendizaje, que sean ellos quienes realicen acciones diversas modeladas por nosotros particularmente cuando se trata de favorecer el desarrollo de las habilidades propias de la disciplina, como la comunicación y la investigación. (Gf1)

- **Diversificando estrategias**

Apelar al conocimiento didáctico, para que ellos se motiven, participen y les quede impregnado. Ampliar las estrategias con foco en el aprendizaje de los estudiantes, siendo clave que ellos hagan cosas y no seamos nosotros quienes nos dediquemos a exponer contenidos. Considero importante favorecer estrategias activas centradas en el diálogo. (Gf3)

- **Investigando de manera colaborativa**

Para enseñar historia es ideal y necesario hacer investigar al alumno. Cuando uno va descubriendo las cosas es más entretenido a que se la vayan contando (Gf1). De hecho, cuando había informes, no había nadie que no lo hiciera, todos aprendíamos sobre un tema. Nos tocó hacer un informe trimestral y en ese trabajo todos nos interesábamos en lo que hacíamos, porque si bien era un período, uno elegía el tema que quería hacer. (Gf1)

- **Trabajo con fuentes**

Desarrollar la enseñanza de la historia a partir del uso de fuentes primarias como cartas y archivos resulta novedoso y útil para favorecer en los estudiantes las habilidades específicas de la disciplina. (Gf3)

Discusión

Desde la perspectiva de Imbernón (2019), la formación del profesorado de secundaria tendría que superar la relevancia otorgada al manejo técnico de las disciplinas y “posibilitar ambientes de aprendizaje que pongan al profesorado en situaciones de investigación sobre su práctica (preguntarse lo que hacen, por qué

lo hacen), suscitando inventiva didáctica y su capacidad de regularla según sus efectos en el alumnado" (p.159).

A ello, se agrega la constatación que ser profesor en el ámbito de la educación secundaria implica una sensación de indefensión frente a la complejidad de los contextos socioculturales y las demandas de la adolescencia (Falcón, 2021).

Frente a la expectativa y la realidad de los contextos de práctica, se advierte una formación inicial con una brecha no resuelta entre los discursos universitarios con los cuales se pretende formar y lo que efectivamente acontece en las instituciones escolares (González-Valencia et al., 2020).

Lo planteado desde la teoría encontraría correspondencia con los resultados de la presente investigación, es decir, la presencia de una formación inicial de profesores de historia que constituye un espacio propicio para observar la separación entre las intenciones y las prácticas. Esto se refleja en los relatos que aluden a la importancia de la enseñanza de la disciplina, sus métodos de enseñanza, así como el influjo de la propia experiencia escolar. En estos relatos, parecen convivir racionalidades de carácter técnico junto con otras de naturaleza más interpretativa y crítica.

Por un lado, en concordancia con el planteamiento de Gómez et al. (2018), sigue dominando ese método más bien tradicional asociado a la enseñanza de la historia y, por cierto, alineado a la función que han tenido las ciencias sociales para legitimar los estados-nación desde mediados del siglo XIX. Este método tradicional se presenta respaldado en el uso del libro de texto, con foco en la comunicación de contenido declarativo (factual y conceptual) que termina por condicionar un mayor protagonismo del alumnado. Sepúlveda (2020) reiteró que la historia ha estado enseñada a partir de un magistrocentrismo, donde la retención y repetición de información se presenta como un rasgo normalizado en la cultura escolar y académica.

Por otro lado, también se reconoce la coexistencia de modelos y métodos de enseñanza que buscan avanzar al desarrollo de habilidades y el conocimiento histórico, el cual debe adquirirse a través de la indagación y de métodos de análisis social que superen la erudición y la memorización de fechas y datos. Se pretende desarrollar en el estudiantado la capacidad de interrelacionar fenómenos del pasado y del presente, sustentado en el reconocimiento de que las sociedades no son estáticas, sino que están dispuestas a transformaciones. En este

contexto, la disciplina, dada su naturaleza social, jugaría un papel clave, favoreciendo un mayor protagonismo del alumnado, el uso de métodos de indagación y la utilización de fuentes, así como una mayor relación del alumnado con su entorno al analizar los fenómenos históricos y sociales.

La situación que experimentan los participantes de la investigación confirma que la formación inicial docente afrontaría un desafío complejo al preparar a sus estudiantes para innovar la docencia en la disciplina "en situaciones contextualizadas marcadas por la incertidumbre" (Almeyda & Jiménez, 2020, p.180).

Conclusiones

Las concepciones que tienen los estudiantes sobre el aprendizaje, la enseñanza y las disciplinas inciden posteriormente en sus prácticas docentes y en los procesos de implementación curricular. Coherente con ello, el presente estudio en su interés por conocer la concepción y experiencia sobre la enseñanza de la historia que poseen estudiantes de primer año de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales permite formular las siguientes conclusiones.

Entre las concepciones de la historia están aquellas que la vinculan a hechos, procesos o situaciones que sucedieron en el pasado, pero que tienen repercusión en el presente y, en consecuencia, permite la comprensión de la actualidad. De hecho, advierten la consideración de la historia como ciencia que busca la comprensión profunda de los acontecimientos históricos, teniendo en el pasado una fuente de aprendizajes para el presente y futuro.

La disciplina de Historia en el currículo chileno actual tiene como finalidad conformar y fortalecer el sentido de identidad cultural en los estudiantes de secundaria. Desde una perspectiva crítica, este currículo nacional tiende a legitimar ciertos contenidos de enseñanza, favoreciendo lo foráneo por sobre lo autóctono.

La importancia de esta asignatura se refleja en el desarrollo y fortalecimiento del sentido de identidad, en la comprensión del presente y en el proceso de legitimización de determinadas interpretaciones frente a su enseñanza. En la enseñanza de la historia coexisten prácticas centradas principalmente en el aprendizaje memorístico de fechas, personas, causas y consecuencias de los acontecimientos históricos, junto con otras que, de manera indirecta, buscan fomentar el desarrollo de habilidades críticas. En este último enfoque, se destaca el aporte de la asignatura al fortalecimiento de la formación ciudadana y a la promoción de la diversidad de interpretaciones.

Finalmente, en cuanto a la experiencia asociada a la enseñanza de la historia en secundaria, los participantes denotan la encrucijada entre realidad y posibilidad. En la realidad, se reconoce el predominio de una estrategia de enseñanza de la historia centrada en el uso del libro, realizando actividades que se limitan al trabajo de contenido conceptual, específicamente declarativo factual que se aprenden/enseñan mediante la repetición y la integración a la memoria. Desde la posibilidad, advierten una enseñanza orientada a desarrollar habilidades en la interpretación del pasado, que permita lograr una mayor significación para la vida de aquello que se aprende.

Desde la perspectiva, es preciso incorporar propuestas didácticas constructivistas que favorezca el desarrollo de habilidades y actitudes propias de la disciplina. Entre estas habilidades se incluyen el pensamiento temporal y espacial, el análisis y trabajo con fuentes, el pensamiento crítico y la comunicación. Complementadas con la promoción de las siguientes actitudes:

- Demostrar valoración por la vida en sociedad para el desarrollo y el crecimiento de la persona.
- Demostrar valoración por la democracia, reconociendo su importancia para la convivencia y el resguardo de derechos.
- Establecer lazos de pertenencia con su entorno social y natural a partir del conocimiento, la valoración y la reflexión sobre su historia personal, su comunidad y el país.
- Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica. (Unidad de Currículum y Evaluación [UCE], s.f., Objetivos 1° Básico).

En consecuencia, una formación que permita comprender la compleja realidad social contemporánea y su devenir, para desenvolverse como un ciudadano capaz de actuar responsable, crítica y propositivamente en la sociedad.

Referencias

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Paidós.
- Almeyda, L. (2016). Arrojadados en la acción: Aprender a enseñar en la experiencia de práctica profesional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 11-30. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500002>

- Almeyda, L., & Jiménez, M. S. (2020). Enseñanza de la historia y concepciones de ciudadanía en las prácticas de profesores en formación. *Sophia Austral*, (26), 179-197.
- Bertram, C., Wagner, W., & Trautwein, U. (2017). Learning historical thinking with oral history interviews: A cluster randomized controlled intervention study of oral history interviews in history lessons. *American Educational Research Journal*, 54(3), 444-484. <https://doi.org/10.3102/0002831217694833>
- Calvas-Ojeda, M. G., & Espinoza-Freire, E. (2017). La enseñanza de la historia a través de historietas. *Maestro y sociedad*, 14(4), 544-555.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2021). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Educación Media*. CPEIP. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/05/Historia-Media.pdf>
- Comisión Nacional de Acreditación. (2021). *Criterios y estándares para la acreditación de carreras y programas de pedagogía*. CNA. https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/consulta_criterios_y_estandares/pedagogia.pdf
- Falcón, C. (2021). Cómo formar al profesorado de secundaria para satisfacer las necesidades educativas de la próxima década. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(2), 215-229. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000200215>
- Gómez, C. J., Rodríguez, R. A., & Mirete, A. B. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas: una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 237-250. <https://doi.org/10.5209/RCED.52233>
- González-Valencia, G. A., Santisteban-Fernández, A., & Pagès-Blanch, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.fehf>
- Guamán, V. J., Espinoza, E. E., León, J. L., Ugarte, M. F., & Peña, G. E. (2020). La enseñanza de la historia una herramienta clave para la construcción de la identidad nacional. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 492-499. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000500492&lng=es&tlng=es
- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (23), 187-210.

- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna pesadilla. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 23(3), 151-163.
- Lahera, D., & Pérez, F. (2021). La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar. *Debates por la historia*, 9(1), 129-154. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v9i1.629>
- Mejía, J. (2000). El muestreo por conveniencia en investigación cualitativa. *Ciência & Saúde Coletiva*, 5, 165-180. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Méndez-Núñez, A., & Murillo, F. J. (2017). Reivindicando la labor intelectual y transformativa del profesorado en una educación para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(1), 383-399. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.022>
- Minte-Münzenmayer, A., & Ibagón-Martín, N. J. (2017). Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia? *Entramado*, 13(2), 186-198. <http://doi.org/10.18041/entramado.2017v13n2.26228>
- Montanares, E., & Llancavil, D. (2016). Uso de fuentes históricas en la formación inicial de profesores. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(17), 85-98. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-17.ufhf>
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, (84), 163-184. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319128360007>
- Puché, S. M., Martínez, P. M., Ayala, B. D., & González, M. B. A. (2017). Enseñanza de la historia, creación de identidades y prácticas docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 331-354.
- Quezada, J. B. P., & Serrano, G. I. B. (2021). Breve análisis de los métodos empleados en la enseñanza de la historia en educación básica. *Sociedad & Tecnología*, 4(1), 65-73.
- Sáiz, J., & López, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 87-101. <http://doi.org/10.7440/res52.2015.06>
- Sepúlveda, H. A. Á. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 442-459. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34138>
- Suckel, M., Rodríguez, G., Sáez, G., & Campos, D. (2020). El rol de la Formación Inicial Docente en el proceso de construcción del saber pedagógico. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-23. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40121>

- Tangen, D., & Beutel, D. (2017). Pre-service teachers' perceptions of self as inclusive educators. *International Journal of Inclusive Education*, 21(1), 63-72. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1184327>
- Unidad de Currículum y Evaluación. (s.f.). *Currículum Nacional. Ejes. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Actitudes*. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Ejes/Historia-Geografia-y-Ciencias-Sociales/Actitudes/>
- Universidad Católica del Maule. (2025). Pedagogía en historia, Geografía y Ciencias Sociales. UCM. <https://portal.ucm.cl/carreras/pedagogia-historia-geografia-ciencias-sociales>
- Vaillant, D. E. (2019). Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria en América Latina- Dilemas y Desafíos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 35–52. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9516>

Parte 3

La formación docente de profesores noveles



Capítulo 7

Autopercepción de la formación docente en profesores noveles de educación básica del estado de Oaxaca

Izcóatl Tlacaélel García Morales @  y Margarita Rojas Aguilera @ 

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar la autopercepción de los profesores noveles de educación básica del estado de Oaxaca sobre su nivel de formación para la docencia. El método aplicado fue el enfoque cuantitativo de diseño no experimental, con alcance exploratorio-correlacional mediante una encuesta tipo Likert a una muestra de 103 docentes con cinco años o menos de experiencia en la docencia y se obtuvo un Alpha de Cronbach de 0.920. Los resultados muestran que la autopercepción sobre la formación recibida durante la licenciatura para ejercer la docencia se sitúa apenas por encima del nivel regular ($M = 3.43$). Los procesos de inducción se perciben como limitados ($M = 2.89$); sin embargo, la valoración sobre el desempeño profesional es positiva ($M = 4.14$). La mayoría evalúa su experiencia como positiva, ya que la asocia con aprendizaje (47.6%) y crecimiento (32%). Se identificaron diferencias significativas en la autoevaluación del nivel de desempeño profesional relacionadas con los años de experiencia, el nivel educativo en que laboran y el tipo de institución de egreso. Además, se encontró correlación entre el nivel de preparación para la docencia, el nivel de formación práctica y la autoevaluación del desempeño profesional. Se concluye que es necesario incrementar la formación práctica durante los estudios universitarios, fortalecer las habilidades para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales y barreras para el aprendizaje y la participación, dominar los planes de estudio, mejorar la comunicación con los padres de familia, y reforzar los procesos de inducción y acompañamiento docente.

Palabras clave: profesores noveles, formación docente, educación básica, Oaxaca

Introducción

La formación docente es un fenómeno complejo y ha sido una de las principales preocupaciones en los sistemas educativos latinoamericanos en las últimas décadas, con políticas y modelos que destacan por su diversidad. Esta heterogeneidad también se refleja en la variedad de instituciones responsables de la formación, las cuales varían según el nivel educativo en el que se aspire a ejercer la docencia. En el caso de México, se suelen identificar tres principales modelos de formación docente: escuelas normales, universidades y universidades pedagógicas (Vaillant, 2023).

Conceptualmente, la formación docente se refiere a las acciones, individuales o en grupo, orientadas a la consolidación de las competencias o capacidades para ejercer la docencia en cualquier nivel educativo (Steinert, 2014 como se citó en Sánchez et al., 2023). Asimismo, existe diversidad de opiniones sobre las dimensiones de la práctica profesional (Sánchez et al., 2023), lo cual deriva en los distintos perfiles de egreso que diseñan las instituciones formadoras de docentes. No obstante, Benoit y Vega (2022) enfatizaron que independientemente del modelo es fundamental el desarrollo de competencias en comunicación, diálogo, trabajo colaborativo y autoconfianza en los aprendizajes adquiridos.

Por otra parte, existen diversas maneras de referirse a profesores que recién se inician en la docencia de manera profesional, es decir, más allá de las actividades prácticas que hayan desarrollado en su formación universitaria. Los términos más comunes son novel y principiante, aunque en algunos casos también se utilizan términos que pueden ser peyorativos como inexperto o neófito (Bozu, 2009).

La OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2019) define a los profesores noveles como aquellos que tienen como máximo cinco años ejerciendo la docencia, por lo tanto, se les considera como inexpertos o faltos de experiencia, especialmente en áreas relacionadas con el trabajo en el aula. En tanto que se asume que aquellos que rebasan los cinco años, ya han adquirido experiencia y pericia en el desarrollo de la profesión. Dentro de los países miembro de la OECD, del total de la planta docente, el 19% son profesores noveles y el 22% de ellos cuenta con un tutor, que los acompaña en el proceso de inserción laboral. La mayoría de ellos presta sus servicios en escuelas situadas en contextos de desigualdad socioeconómica. Estos docentes manifiestan inseguridad sobre sus conocimientos y habilidades, especialmente para tener control de grupo.

De la misma manera, para Bozu (2009), el término profesor novel se refiere a docentes que cuentan de tres a cinco años de experiencia profesional; por lo regular, son personas jóvenes, recién egresadas de la universidad, con poca o nula experiencia y que se enfrentan a cambios profundos, como pasar de la universidad a convertirse en profesionales de la educación, con la responsabilidad que esto implica. Asimismo, durante sus primeros años realizan un ajuste entre lo que aprendieron en su formación universitaria y la experiencia que van adquiriendo a partir del contacto con la realidad educativa y la interacción con otros docentes. Es en esta etapa cuando construyen su propia identidad como docentes, es decir,

un autoconcepto, así como un estilo propio de enseñanza. Por tanto, Sánchez y Steve (2023) señalan que la experiencia en estos primeros años es crucial para su futuro profesional, ya que determina el tipo de profesor en el que se convertirán.

Cisternas y Lobos (2019) explican que los profesores noveles se enfrentan a diversas dificultades en los primeros años de ejercicio profesional; entre ellas, están las asociadas a la enseñanza y aquellas relacionadas con la convivencia y comunicación con los pares y los directivos de las instituciones. Marcelo et al. (2021) coinciden en que durante los primeros años se experimentan diversas sensaciones como estrés e inseguridad; sin embargo, no es algo exclusivo de la docencia, sino que sucede en general al ingresar al entorno profesional. Destacan también dificultades como mantener la disciplina del grupo, las relaciones entre pares y con los padres o tutores de los estudiantes. Estas dificultades y la falta de acompañamiento derivan en la deserción de un alto porcentaje de docentes noveles; se estima que en Estados Unidos alcanza entre el 40 y 50%. Por lo tanto, uno de los elementos más importantes para mejorar la calidad del profesorado es contar con un proceso formal de inducción o acompañamiento, ya que posibilita una mayor retención de docentes noveles y la reducción del estrés que experimentan.

En el mismo sentido, Stewart y Jansky (2022) mencionan la complejidad de la transición de estudiante a profesional de la educación, en la que deben asumir responsabilidades como planear la enseñanza, evaluar los aprendizajes y relacionarse con otros docentes, con los estudiantes y sus familias; se trata de una habilidad difícil de desarrollar durante la formación inicial. Además, Vaillant (2021) explica que la inserción a la docencia es un proceso complejo, no exento de tensiones, pero que permite construir conocimiento y experiencia profesional en profesores noveles. Durante este proceso, existen dudas sobre las habilidades para la docencia y se percibe cierto grado de incongruencia entre lo que suponen que significa ser docente y la realidad de la práctica cotidiana. Esto último se debe a que los profesores noveles cuentan con poco o nulo conocimiento sobre la realidad educativa, como consecuencia de la falta de formación práctica en el periodo universitario. Ante este panorama, diversos autores como Cisternas y Lobos (2019), Manso y Garrido (2021) y Marcelo et al. (2021) resaltan la importancia de la tutoría en el proceso de iniciación en la docencia.

Ahora bien, la autopercepción se refiere a los juicios de valor que el docente formula sobre sí mismo, incluyendo su proceso formativo, capacidades y competencias. Esto implica la percepción que tiene el docente sobre sus habilidades, conocimientos y actitudes desarrolladas para ejercer la docencia, así como una evaluación de sus fortalezas y áreas de mejora (Benoit & Vega, 2022).

De acuerdo con datos del Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPyE, 2024), durante el ciclo escolar 2023-2024, la educación básica en Oaxaca se integró por 884,581 estudiantes, atendidos en 13,666 escuelas por 53,086 docentes, de los cuales casi el 70% (36,494) son mujeres. Tales dimensiones generan la necesidad de nutrir constantemente al sistema educativo de docentes capacitados.

Los mecanismos para ingresar a la docencia han pasado por diversas etapas, en un principio no hubo una normatividad clara con relación a los procesos para ingresar a la docencia en el ámbito público, al menos para la educación básica. En 2008, se firmó la Alianza por la Calidad de la Educación, en la que se integró el proceso de ingreso y promoción mediante un concurso de oposición (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2008); posteriormente, en el 2013 se reformó el Artículo 3º constitucional para hacer obligatoria la evaluación para el ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD). Finalmente, en 2019 se aprobó una nueva reforma en la que se revirtió una gran parte de los mecanismos establecidos en el 2013; a pesar de que se mantuvo la evaluación para el ingreso a la docencia mediante la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM), se excluyó el proceso de acompañamiento e inducción (Martínez et al., 2020).

En el caso de Oaxaca, la situación es distinta, puesto que no se han seguido los procedimientos que se establecen en la normatividad oficial, como se puede constatar en el sitio web de la USICAMM (2024); en el año 2019, no hubo convocatoria; para el ciclo 2023-2024 solo se consideró a egresados de escuelas normales, cuando en las convocatorias de los demás estados se especifica que es abierta a toda persona que decida participar y, finalmente, para el ciclo 2024-2025 no se ha publicado la convocatoria. Ante esta situación, ya se han expresado diversas inconformidades cuestionando la validez del proceso (Wong, 2024).

Bajo esta realidad es que se realiza la presente investigación; para ello, se plantea como pregunta general: ¿Cuál es la autopercepción de los profesores

noveles de educación básica del estado de Oaxaca sobre su nivel de formación para la docencia? Y se derivan las siguientes preguntas específicas: ¿Cuál es la autopercepción sobre su nivel de desempeño profesional en los primeros años de docencia? ¿Hay diferencias significativas en la autopercepción del nivel de formación para la docencia? ¿Hay diferencias significativas en la autopercepción del nivel de desempeño profesional? ¿Hay relación entre la autopercepción del nivel de formación para la docencia y la autopercepción del nivel de desempeño profesional?

El objetivo general de la investigación fue analizar la autopercepción de los profesores noveles de educación básica del estado de Oaxaca sobre su nivel de formación para la docencia. A partir de las preguntas específicas, se generaron los siguientes objetivos específicos: Describir el nivel autopercebido sobre el desempeño profesional en los primeros años de docencia; Identificar si existen diferencias significativas en la autopercepción del nivel de formación para la docencia y en la autopercepción del nivel de desempeño profesional; e Identificar si existe relación entre la autopercepción del nivel de formación para la docencia y la autopercepción del nivel de desempeño profesional. Asimismo, se plantean las siguientes hipótesis:

- La autopercepción de los profesores noveles de educación básica del estado de Oaxaca sobre su nivel de formación para la docencia al egresar de la licenciatura es alta.
- La autopercepción de los profesores noveles de educación básica del estado de Oaxaca sobre su nivel de desempeño profesional en los primeros años de docencia es alto.
- Sí existen diferencias significativas en la autopercepción del nivel de formación para la docencia y en la autopercepción del nivel de desempeño profesional relacionadas con las variables sociodemográficas.
- Sí existe relación entre la autopercepción del nivel de formación para la docencia y la autopercepción del nivel de desempeño profesional.

Método

La investigación se llevó a cabo bajo un enfoque cuantitativo, con el objetivo de medir la autopercepción del nivel de formación para la docencia. Para ello, se utilizó el método no experimental, ya que se recopiló la información sin la intención

de manipular variables. El alcance de la investigación fue exploratorio-correlacional: exploratorio, debido a la dificultad de abarcar una muestra más amplia, por lo que, en un primer momento, se busca identificar algunas tendencias; correlacional, porque se pretende determinar si existen diferencias estadísticamente significativas, así como relaciones entre las distintas variables.

La técnica aplicada fue la encuesta; para ello, se diseñó un cuestionario con 56 preguntas, 11 de datos generales y 45 ítems de contenido; de estos últimos, 44 son de escala tipo Likert, con valoraciones que van del 1 al 5, y una pregunta final de opción múltiple. Para la aplicación, los participantes debían ser profesores de educación básica, formados en el estado de Oaxaca y con cinco años o menos ejerciendo la docencia. El instrumento se distribuyó mediante un formulario de Google, por redes sociales y entre docentes, directivos y supervisores, ya que es una población que no está concentrada en una zona o región determinada.

Una vez recopilada la información, se creó una base de datos en SPSS (versión 29). En primer lugar, se realizó el análisis de fiabilidad mediante el Alpha de Cronbach, en el que se obtuvo un índice de 0.920, lo que indica un nivel excelente de fiabilidad de acuerdo con George y Mallery (2003, como se citó en Hernández & Pascual, 2018). Posteriormente, se describió la muestra mediante porcentajes. Después, se realizó el análisis descriptivo de los resultados obteniendo la media de los ítems de escala; para la interpretación se utilizó la escala de la Tabla 1.

Tabla 1
Niveles de autopercepción de la formación docente

Nivel	Muy bajo	Bajo	Regular	Alto	Muy alto
Rango de medias	1.00-1.80	1.81-2.60	2.61-3.40	3.41-4.20	4.21-5.00

El análisis de diferencia de medias se realizó mediante la Prueba *t* para muestras independientes, para las variables dicotómicas, y la ANOVA de un factor, para las variables politómicas; en ambos casos, se comprobó la homogeneidad de varianza. Para las correlaciones, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman y los resultados se interpretaron con la escala propuesta por Martínez y Campos (2015). En estas pruebas se consideró un nivel de significación del 0.05.

Resultados

Análisis descriptivo

Descripción de la muestra

Se obtuvieron 103 respuestas, con edades que oscilan entre los 22 y 45 años. Los datos recopilados sobre esta variable se agruparon en cuatro rangos de edad. El grupo más amplio corresponde al de 25 a 27 años (35.0%), seguido por el de 22 a 24 años (25.2%) y, finalmente, los grupos de 28 a 30 años (20.4%) y el de 31 años en adelante (19.4%). La mayoría de las personas encuestadas expresaron ser del sexo femenino (87.4%), solo el 12.6% son del sexo masculino. Más de las tres cuartas partes de la muestra (77.7%) egresaron de una institución privada, mientras que el 22.3% proviene de una institución pública.

Asimismo, el 15.5% expresó haber egresado de una escuela normal, por lo tanto, la mayoría (84.5%) realizó sus estudios en alguna universidad o instituto. Este hecho deriva en una gran diversidad de perfiles de los docentes encuestados, aunque la mayoría cursaron estudios de pedagogía (74.8%), se cuentan otros nueve perfiles: Ciencias de la Educación, Educación, Psicopedagogía, Ingeniería Química, Humanidades, Psicología, además de Educación Primaria, Educación Preescolar y Educación Física.

Con relación al año de egreso, se formaron tres grupos; la mayoría de los egresados se concentra en el rango de 2021 a 2023 (43.69%), que son más recientes y de manera inmediata se incorporaron a la docencia; después, se encuentra el grupo integrado por egresados entre 2018 y 2020 (34.95%); sin embargo, en algunos otros casos la inserción no fue inmediata, es el caso de quienes egresaron en el 2017 o antes (21.36%). Asimismo, el 81.6% cuenta con título y la mayor proporción de docentes consultados (31.1%) se encuentra en su primer año de docencia, seguido de los que llevan cinco años (27.2%), dos años (18.4%), 3 años (13.6%) y, finalmente, 4 años (9.7%).

Por otra parte, poco más de la mitad de los encuestados (53.4%) ejercen la docencia en el nivel primaria, el 35% en preescolar y 11.7% en secundaria. En cuanto a la modalidad de contratación, el 61.2% se encuentra laborando bajo un contrato de temporalidad limitada, el 25.2% cuenta con plaza definitiva, que corresponden al sector público, y el 13.6% se encuentran cubriendo un interinato. Finalmente, con relación al tipo de institución en la que ejercen la docencia, el 51.5% lo hace en escuelas particulares y el 48.5% en públicas; lo cual contrasta

con el dato anterior, una proporción importante de docentes noveles de instituciones públicas no cuenta con plaza. Esto refleja la poca estabilidad laboral que tienen los docentes noveles.

Autopercepción de la formación docente

Los docentes encuestados consideran que la formación práctica y el acercamiento a la realidad educativa que recibieron durante su formación universitaria no fue suficiente, pues en general la evalúan en un nivel regular (3.30). Asimismo, expresaron que las áreas menos desarrolladas mediante su formación universitaria fueron los conocimientos y habilidades para: atender a estudiantes con necesidades educativas especiales (2.85), interactuar y comunicarse con los padres de familia o tutores (3.13), gestionar las emociones de los estudiantes (3.28) y el conocimiento de los planes y programas de estudio de educación básica (3.33), para la transversalidad de los contenidos y la interdisciplinariedad (3.35), para el trabajo por proyectos (3.40) y para afrontar las barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes (3.40). Las valoraciones de todos estos conocimientos y habilidades necesarios para la práctica docente se ubican dentro del nivel regular.

Por otra parte, las habilidades y conocimientos con una valoración dentro del rango del nivel alto son: la innovación pedagógica (3.47), el desarrollo de la inteligencia emocional (3.47), la interacción con los estudiantes (3.51), la elaboración de materiales digitales e interactivos (3.54), la adecuación de los contenidos curriculares a las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes (3.56), la colaboración con la comunidad (3.57), el diagnóstico psicopedagógico (3.58), el trabajo colaborativo con el equipo docente (3.60), la comunicación efectiva de la información a los estudiantes (3.63), el dominio de las teorías del aprendizaje (3.78), la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje (3.81), favorecer el aprendizaje autónomo del alumno (3.82), para el uso de tecnologías y herramientas digitales para la enseñanza y el aprendizaje (3.82), sobre los enfoques de la evaluación del aprendizaje (3.83), para generar entornos favorables para el aprendizaje (3.86), sobre las características cognitivas y psicológicas de cada etapa del desarrollo (3.89), para el diseño de instrumentos de evaluación del aprendizaje (3.93) y para planeación didáctica (3.99).

Finalmente, como valoración general, los docentes consultados expresaron sentirse preparados para ejercer la docencia al egresar de la licenciatura, su autopercepción se ubica en el nivel alto (3.43), aunque apenas por encima del nivel regular.

Proceso de inducción o acompañamiento durante el ingreso a la docencia

Se puede establecer que los encuestados consideran que el proceso formal de inducción se encuentra en un nivel regular (2.89), aunque por debajo del punto intermedio, que es 3.0, así como el acompañamiento y apoyo por parte del personal directivo de la institución (3.15). En tanto que la valoración del acompañamiento y apoyo por parte de los compañeros docentes se encuentra en el nivel alto (3.50).

Autopercepción de la interacción, la comunicación y el desempeño profesional

En general, hay una valoración positiva, destacando que los docentes consideran que su interacción y comunicación con los estudiantes se encuentra en un nivel muy alto (4.23), siendo este el ítem con la valoración más alta de todo el instrumento. En tanto que la interacción y comunicación con otros docentes, los directivos de la institución y los padres de familia o tutores se encuentra en un nivel alto. Es decir, que se les facilita más interactuar y comunicarse con los estudiantes que con los demás agentes educativos, especialmente con la parte directiva.

Asimismo, con relación a la autopercepción del desempeño profesional, los docentes encuestados consideran que este ha sido bueno, ya que la valoración general se ubica en un nivel alto (4.14). Finalmente, sobre cómo describen o definen su experiencia durante los primeros años en la docencia, en general las palabras utilizadas son positivas, casi la mitad de los docentes (47.6%) seleccionó aprendizaje, mientras que el 32% crecimiento; en tanto que las descripciones negativas: estrés, ansiedad, frustración e inestabilidad apenas suman el 10.7%. Esto quiere decir que los docentes noveles definen su experiencia inicial como un proceso de aprendizaje y crecimiento.

Análisis de diferencia de medias

Se realizaron comparaciones entre las variables sociodemográficas que se presentan en el apartado de *Descripción de la muestra* y las siguientes variables de escala: nivel de formación práctica durante la licenciatura, nivel de preparación

para la docencia al egresar de la licenciatura, proceso formal de inducción al ingresar a la docencia, acompañamiento y apoyo por parte de docentes y directivos y autopercepción del nivel de desempeño profesional. En las Tablas 2 y 3 se presentan los resultados que confirman la existencia de diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 2
Análisis de diferencia de medias para variables dicotómicas

Variable	Prueba de Levene	Prueba t
Nivel de formación práctica durante la licenciatura		
Tipo de institución en la que ejerce	0.083	0.028
Nivel de preparación para la docencia al egresar de la licenciatura		
Sexo	0.084	0.037
Proceso formal de inducción al ingresar a la docencia		
Tipo de institución en la que ejerce	0.178	0.006
Autopercepción del nivel de desempeño profesional		
Egresados de Escuelas Normales	0.400	0.025

Tabla 3
Análisis de diferencia de medias para variables politómicas

Variable	Prueba de Levene	ANOVA
Proceso formal de inducción al ingresar a la docencia		
Tipo de contratación	0.737	0.032
Autopercepción del nivel de desempeño docente		
Años ejerciendo la docencia	0.967	0.015
Nivel educativo en el que ejerce	0.090	0.002

Como se puede observar en las Tablas 2 y 3, solamente se identificaron diferencias estadísticamente significativas en el nivel de formación práctica recibido durante la licenciatura relacionadas con el tipo de institución en la que ejercen la docencia (sig. = 0.028). Esto quiere decir que los docentes que ejercen en instituciones públicas tienen una autopercepción más positiva (M = 3.50) que aquellos

que lo hacen en instituciones particulares ($M = 3.11$). Sobre qué tan preparados se sentían al culminar sus estudios para ejercer la docencia, solamente se identificaron diferencias significativas relacionadas con el sexo ($\text{sig.} = 0.037$), lo cual muestra que los hombres se autoperciben más preparados ($M = 3.85$) que las mujeres ($M = 3.37$).

En el caso de las variables proceso formal de inducción, nivel de acompañamiento y apoyo por parte de docentes y directivos, se realizó el contraste de diferencias de medias solamente con tres variables: tipo de institución en la que ejerce, modalidad de contratación y nivel educativo en el que ejerce. En las comparaciones realizadas sobre el proceso formal de inducción se identificaron diferencias relacionadas con el tipo de institución en la que ejerce (Tabla 2, $\text{sig.} = 0.006$), esto significa que los docentes de instituciones particulares consideran que hubo un mayor proceso de inducción ($M = 3.25$) que los de escuelas públicas ($M = 2.52$) cuya valoración se ubica en el nivel bajo. En concordancia con este resultado, también se observó que la valoración del proceso de inducción (Tabla 3, $\text{sig.} = 0.032$) es más alta en docentes con contrato de duración limitada ($M = 3.19$) en comparación con los que cuentan con plaza definitiva ($M = 2.38$). En las comparaciones realizadas con las variables de acompañamiento y apoyo por parte de docentes y directivos no se identificaron diferencias significativas relacionadas con las tres variables mencionadas.

Sobre la autopercepción de su nivel de desempeño profesional (Tablas 2 y 3), hay diferencias relacionadas con el número de años ejerciendo la docencia ($\text{sig.} = 0.015$), nivel educativo en el que se ejerce ($\text{sig.} = 0.002$) y entre egresados de escuelas normales y los de otras instituciones de educación superior ($\text{sig.} = 0.025$). Los egresados de escuelas normales tienen una valoración más baja de su desempeño docente (3.88) en comparación con los egresados de otras instituciones (4.18), aunque ambas valoraciones se ubican en el nivel alto. Además, según el nivel educativo, hay diferencias entre los docentes de secundaria (4.67), cuya valoración se encuentra en el nivel muy alto, con los de preescolar (4.03) y primaria (4.09), ubicadas en el nivel alto. Asimismo, resalta el hecho de que los docentes que llevan cuatro años ejerciendo la profesión tienen una valoración diferente a los demás grupos de docentes, ya que en general suele ser más alta (4.70) que los que llevan un año ($M = 4.09$), dos años ($M = 4.05$), tres años ($M = 4.21$) y cinco años ($M = 4.00$) en la docencia.

Correlaciones

Como se observa en la Tabla 4, se identificaron correlaciones significativas entre las variables nivel de formación práctica y nivel de preparación para la docencia (sig. < 0.001), donde el coeficiente de correlación (0.441) tiene un sentido positivo e intensidad moderada. Esto quiere decir que entre mayor sea el nivel de auto-percepción de la formación práctica durante la licenciatura, mayor será la auto-percepción sobre el nivel de preparación para la docencia al egresar, y viceversa.

Por otra parte, la correlación también fue significativa (0.003) entre las variables nivel de preparación para la docencia al egresar y la autoevaluación del desempeño durante los primeros años en la docencia, con un sentido positivo y una intensidad baja (0.287). Por lo tanto, cuando el docente novel valora que su nivel de preparación para la docencia al momento de egresar de la licenciatura era alto, tiende a tener una valoración positiva sobre su propio desempeño profesional, y viceversa. Finalmente, no hay relación entre la autopercepción del nivel desempeño profesional con las variables de nivel de formación práctica y el proceso de inducción al ingresar a la docencia.

Tabla 4
Correlaciones entre variables

Variable 1	Variable 2	Coeficiente de correlación	Sig. (bilateral)
Formación práctica	Preparación para la docencia	0.441	<0.001
Formación práctica	Desempeño profesional	0.109	0.274
Preparación para la docencia	Desempeño profesional	0.287	0.003
Desempeño profesional	Proceso de inducción	0.162	0.103

Discusión

A partir del análisis de resultados, se obtuvieron hallazgos de interés y que coinciden con la literatura revisada. La mayoría de los docentes participantes son mujeres, lo cual se ajusta con las estadísticas de la DGPyPE; esto significa que

la docencia en educación básica sigue siendo una actividad mayoritariamente femenina. Asimismo, se obtuvo más respuesta por parte de docentes de escuelas particulares y se observó una diversidad de perfiles, pero predominantemente con estudios de pedagogía. Además, no todos los egresados se integran inmediatamente al mercado laboral, a veces pasan algunos años antes de hacerlo. Con relación a las condiciones laborales, más de la mitad se encuentran por contrato, solo uno de cada cuatro profesores noveles cuenta con plaza, lo cual muestra la incertidumbre laboral en la que viven. Quizás esta condición influye en el alto nivel de abandono laboral de profesores noveles (Marcelo et al., 2021).

Asimismo, se aprecia una escasa formación práctica, hecho que coincide con la revisión realizada por Vaillant (2021) en el contexto latinoamericano. Además, se identificó falta de formación en atención a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), algo que también se observa en la investigación de Cisternas y Lobos (2019) con profesores chilenos. Además, hay carencias en el desarrollo de habilidades para la comunicación con padres de familia o tutores, característica también presente en docentes noveles de Estados Unidos (Stewart & Jansky, 2022), para atender la parte emocional, en el dominio de los planes y programas de estudio y el trabajo por proyectos. En general, el nivel de capacitación para la docencia al egresar de la licenciatura tampoco es del todo satisfactorio, puesto que se ubica apenas sobre el nivel regular; esto coincide con lo hallado por Marcelo et al. (2021) en República Dominicana, por Vaillant (2021) en América Latina y por Stewart y Jansky (2022) en Estados Unidos. De manera general, los docentes noveles no se sienten suficientemente capacitados para la docencia, experimentan sensaciones de inseguridad, falta de confianza en sus habilidades y frustración.

El nivel de acompañamiento e inducción formal es bajo, acorde con lo mencionado por la OECD (2019) y Manso y Garrido (2021) con relación al bajo porcentaje de docentes noveles que cuentan con un tutor. Sin embargo, los docentes encuestados expresaron que reciben mayor acompañamiento por parte de sus compañeros, es decir, entre pares; algo también señalado por Manso y Garrido (2021) en profesores españoles y por Stewart y Jansky (2022). Con relación a las dificultades que se les presentan, en general tienen una valoración baja, aunque entre ellas destacan las relacionadas con el entorno laboral, el trabajo colaborativo con otros docentes y directivos, y la comunicación con padres de familia. Este

aspecto de las dificultades para establecer comunicación y relaciones con otros agentes educativos también ha sido señalado por Marcelo et al. (2021) y por Hernández (2022) en un estudio con egresados normalistas y de universidades de Tlaxcala. Estas lagunas formativas reafirman la falta de experiencia práctica durante la formación universitaria.

Por otra parte, hay dos aspectos en los que los resultados de esta investigación contrastan con lo identificado en otros contextos. La valoración del desempeño profesional en los primeros años es alta y describen su experiencia como de aprendizaje y crecimiento, lo cual difiere con lo hallado por Marcelo et al. (2021) y Bozu (2009), donde los profesores describen su experiencia como estresante, problemática, frustrante y se sienten inseguros sobre su trabajo.

Además, una situación preocupante es que los docentes de escuelas particulares consideran que tuvieron un mayor proceso de inducción; sin embargo, no es un hecho aislado, ya que coincide con los resultados de Manso & Garrido (2021). De la misma manera, los egresados de escuelas normales tienen una valoración más baja de su desempeño profesional que el resto de los egresados. En un estudio similar, Hernández (2022) identificó diferencias en el desempeño entre egresados de escuelas normales y universidades, las cuales se traducen en fortalezas en diversas áreas: los normalistas destacan en el trabajo con estudiantes de primaria y los universitarios en el diagnóstico, la evaluación del aprendizaje y la atención a NEE.

También se identificó que la autopercepción del nivel de formación práctica tiene relación con la autopercepción sobre el nivel de preparación para ejercer la docencia, es decir, cuando los egresados consideran que tuvieron mayor formación práctica se sienten más seguros de sus habilidades y conocimientos para ejercer la docencia en un entorno profesional. En el mismo sentido, cuando los egresados consideran que tienen un buen nivel de preparación tienden a autopercebir su desempeño en un nivel más alto. Esto tiene que ver con la confianza que desarrollan en sí mismos a partir de su formación profesional.

Finalmente, un hallazgo que contrasta con la literatura revisada, por ejemplo, con el estudio de Manso y Garrido (2021), es que no se identificó relación entre el proceso de inducción y la autopercepción del nivel de desempeño profesional. Para los docentes noveles el hecho de haber contado con un proceso de inducción no influye en la valoración de su desempeño.

Si bien, los resultados analizados muestran consistencia con otros estudios de contextos diversos, a partir de lo cual se identifica una tendencia, también es cierto que una limitante ha sido la muestra de trabajo. Sería deseable en estudios posteriores abarcar a más sujetos y alcanzar mayor participación de egresados normalistas y docentes de instituciones públicas para mejorar la representatividad de los resultados.

Conclusiones

La investigación realizada permitió obtener información para analizar la autopercepción de los profesores noveles sobre su nivel de formación para la docencia, su nivel de desempeño profesional, comparar los resultados a partir de variables sociodemográficas y la identificación de relación entre ellas. Por lo tanto, se considera que se lograron los objetivos planteados.

A partir de lo expuesto anteriormente, se concluye que iniciarse en el desempeño profesional de la docencia en el estado de Oaxaca es un proceso complejo por diversos factores. En primer lugar, las condiciones de trabajo, ya que la mayoría ejerce bajo contratos limitados con ningún tipo de certeza laboral, incluso en las instituciones públicas. Aunado a esto, se encuentra la insuficiente formación práctica que se ofrece desde las instituciones formadoras de docentes, tanto en el sector público como privado. Esto es algo en lo que deberá trabajarse desde las políticas educativas. Además, de manera puntual hay aspectos formativos que habría que fortalecer, como lo relacionado con la inclusión educativa, el conocimiento de planes y programas de estudio y la relación con el entorno familiar de los estudiantes.

A pesar de la complejidad de ejercer la docencia, y del escaso acompañamiento formal por parte de las autoridades educativas, especialmente en las instituciones públicas, los profesores noveles confían en que realizan un buen trabajo y tienen una visión positiva sobre su experiencia durante los primeros años. Quizás un factor importante que amortigua estas condiciones es el acompañamiento recibido por otros docentes.

A la luz de los resultados, se sugiere generar espacios curriculares en los estudios de licenciatura para incorporar un mayor contacto con la realidad educativa, delegar mayores responsabilidades durante las prácticas profesionales orientadas a desarrollar habilidades para comunicarse y relacionarse de mejor

manera con padres de familia o tutores de los estudiantes, así como actualizar planes y programas de estudio para incorporar conocimientos y habilidades para atender a la diversidad y para la gestión del currículo.

Finalmente, a nivel federal deben revisarse los procesos actuales para la admisión al Sistema de Carrera con la finalidad de articular procesos de acompañamiento e inducción a profesores que ingresan a la docencia. De la misma manera, los directivos de las instituciones particulares deberán asegurarse de brindar este acompañamiento. Como lo indica la literatura revisada, lo más efectivo es apoyarse de los docentes con mayor experiencia.

Referencias

- Benoit, C. G., & Vega, H. (2002). Autopercepciones del profesor en formación sobre su rol docente y desempeño laboral. *Mendive. Revista de Educación*, 20(3), 790–808. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2864>
- Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 317-328. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3387/2576>
- Cisternas, T., & Lobos, A. (2019). Profesores noveles de enseñanza básica: dilemas, estrategias y obstáculos para abordar los desafíos de una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 37-53. <http://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100037>
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. (2024). Sistema Educativo Nacional. Ciclo escolar 2023-2024. *Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa*. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Hernández, F. (2022). Dificultades de los docentes noveles egresados de universidades y de escuelas normales. Un estudio con docentes de escuela primaria del estado de Tlaxcala, México. *RELAPAE*, (17), 52-66.
- Hernández, H., & Pascual, A. (2018). Validación de un instrumento de investigación para el diseño de una metodología de autoevaluación del sistema de gestión ambiental. *Revista de investigación agraria y ambiental*, 9(1), 157-164. <https://doi.org/10.22490/21456453.2186>
- Manso, J., & Garrido-Martos, R. (2021). Los que empiezan: el reto pendiente de acompañar a docentes noveles. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 25(2), 145–163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18441>

- Marcelo, C., Marcelo-Martínez, P., & Jaspez, J. F. (2021). Cinco años después. Análisis retrospectivo de experiencias de inducción de profesores principiantes. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 25(2), 99–121. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18444>
- Martínez, A., & Campos, W. (2015). Correlación entre Actividades de Interacción Social Registradas con Nuevas Tecnologías y el grado de Aislamiento Social en los Adultos Mayores. *Revista Mexicana de Ingeniería Biomédica*, 36(3), 181-191. <http://www.rmib.mx/index.php/rmib/article/view/100/155>
- Martínez, A., Villarroel, M., & Hermida, G. (2020). Reformas y políticas educativas en México: ¿cuáles han sido los principales ejes y dispositivos de política de las dos últimas reformas? *Faro educativo, Apunte de política No. 5*, INIDE-UIA. <https://faroeducativo.iberomx/wp-content/uploads/2020/03/Apuntes-de-politica-5d.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). Supporting and guiding novice teachers: Evidence from TALIS 2018. *Teaching in Focus*, 29. <https://doi.org/10.1787/fe6c9c0c-en>
- Sánchez, L., & Esteve, F. (2023). La formación inicial del profesorado universitario en España. En L. Sánchez, & F. Steve (Eds.), *El profesorado novel en la universidad: oportunidades para su formación inicial y desarrollo profesional docente* (pp. 14-22). Narcea Ediciones.
- Sánchez, M., Torres, R., & Martínez, G. (2023). ¿Qué es la formación docente y cuál es su importancia para las universidades? En M. Sánchez, A. M. Martínez, & R. Torres (Eds.), *Formación docente en las universidades*. CUAIEED-UNAM. <https://cuaed.unam.mx/publicaciones/libro-formacion-docente-universidades/>
- Secretaría de Educación Pública- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. <https://acortar.link/b8F9Cw>
- Stewart, T. T., & Jansky, T. A. (2022). Novice teachers and embracing struggle: Dialogue and reflection in professional development. *Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development*, 1, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.tatelp.2022.100002>
- Unidad del Sistema para la Carrera de Maestras y Maestros. (2024). *Filtros de consulta convocatorias*. <http://usicamm.sep.gob.mx/#/convocatorias>
- Vaillant, D. (2021). La inserción del profesorado novel en América Latina: hacia la integralidad de las políticas. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 25(2), <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18442>

Vaillant, D. (2023). Formación docente en un mundo interconectado. *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 71–87. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37806>

Wong, A. P. (2024, 7 de agosto). Cuestionan validez de lista de admisión docente en Oaxaca por falta de convocatoria y control de CNTE. *Milenio*. <https://www.milenio.com/politica/cuestionan-validez-listas-admision-docente-oaxaca>

Capítulo 8

**El profesorado novel de educación secundaria:
Aproximaciones al conocimiento profesional
desde un enfoque interdisciplinar**

Mariel Michessedett Montes Castillo @ 

Resumen

El objetivo de este capítulo es analizar desde un enfoque interdisciplinar, en el contexto actual de educación secundaria y de desarrollo profesional, el conocimiento profesional en el periodo de inserción a la docencia del profesor novel. La investigación es cuantitativa, descriptiva y no experimental. Los participantes son 44 profesores noveles (0 a 5 años de experiencia), seleccionados mediante el muestreo por conveniencia y bola de nieve, a quienes se les aplicó una encuesta. En los resultados destacan la falta de apoyo y orientación (46%) como problemas recurrentes en su desempeño docente. Se identifican entre dos identidades (52%): abandonar su papel de estudiante para introducirse como un profesional responsable de propias decisiones. Expresan que los conocimientos que más valoran, obtenidos en sus primeros años, son implicaciones de la práctica docente e importancia de la formación y actualización docente. Aunque los profesores noveles no presentan una alta incidencia de los problemas recurrentes propuestos por Veenman (1984), reconocen la importancia de la formación docente. Por ello, es fundamental contar con programas de formación e inducción que favorezcan la inserción docente del profesorado novel; además, sería pertinente considerar el desarrollo de proyectos innovadores de formación interdisciplinar para apoyar a los profesores noveles en su proceso de integración profesional.

Palabras clave: profesorado novel, conocimiento profesional, estudios interdisciplinarios, desarrollo profesional

Introducción

El presente documento estudia la situación actual del desarrollo profesional e inserción en la docencia del profesor novel, considerando variables como el perfil socio-académico-laboral, el conocimiento profesional y la percepción sobre el ejercicio docente. Este análisis se realiza desde un enfoque interdisciplinario que integra las aportaciones de la educación, la ciencia política y la sociología. A partir de estos núcleos disciplinares, se desarrolló un modelo interdisciplinario para este estudio, basado en el modelo de transferencia de Montes (2011), con el objetivo de enriquecer la teoría del objeto de estudio y proponer una solución interdisciplinaria que aborde la problemática según los resultados obtenidos.

Abordar el tema del profesor novel ofrece un panorama más amplio para identificar áreas de oportunidad y avanzar en soportes idóneos para la excelencia educativa; además, es clave para reconocer las brechas existentes entre la etapa

de formación inicial y el desarrollo profesional del profesor, quien experimenta una transformación en la construcción y fortalecimiento de identidad docente. El profesor principiante atraviesa una sucesión de cambios en su conocimiento y aprendizaje profesional, afianzando y robusteciendo su práctica docente. Por lo tanto, es fundamental indagar acerca de este actor y contribuir con informes relevantes para el diseño de propuestas y políticas públicas, tanto locales como nacionales, que aborden procesos de mentoría e inducción, así como el desarrollo profesional docente, enmarcado en las exigencias latentes de la carrera docente (Cisternas, 2016).

Este periodo, denominado como “inducción”, representa una oportunidad de trabajar en aquellas áreas clave, como la necesidad de más horas de práctica supervisada y el desarrollo de la responsabilidad (Senet & Lorente, 2023). Si bien la formación inicial coadyuva de forma positiva a la formación del profesorado principiante, el periodo de inducción es sin duda una plataforma para el ejercicio profesional favorable; durante los primeros meses de este proceso, surgen incertidumbres sobre la inserción del docente y su sentido de pertenencia tanto a la institución como a la profesión.

Las investigaciones con relación al profesor novel y el desarrollo profesional docente son cada vez más evidentes en la actualidad, como consecuencia de que “a nivel nacional e internacional, se vienen desarrollando estrategias para el fortalecimiento del desarrollo profesional docente” (Osorio, 2016, p.41).

Según Imbernón (2016), algunos de los aspectos que contribuyen al desarrollo profesional docente y a su profesionalización incluyen la interacción con los colegas, el ambiente de trabajo, la promoción y la formación continua a lo largo de la carrera, así como la experiencia docente. Entre los factores más significativos para esta profesionalización destaca la formación entre pares, quienes comparten sus experiencias y lo aprendido con los estudiantes, así como la organización y gestión promovidas dentro de cada institución y la “experiencia acumulada en los años” (Imbernón, 2016, p.126).

La configuración de la docencia, así como la percepción de esta profesión por parte de los docentes, se concibe desde dos dimensiones: una individual y otra colectiva, donde existe una concepción compartida por un grupo profesional. De esta manera, todos estos elementos van conformando un continuo en el desarrollo profesional docente, influido por el contexto educativo en el que cada

profesor está inmerso, así como por sus propias vivencias y puntos de vista relacionados con estas experiencias.

El inicio de la profesión conlleva un proceso de transformación en el que el docente pasa de ser un sujeto en formación a ejercer su profesión de manera autónoma. Este proceso se caracteriza por un constante progreso y “un período de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de mantener un cierto equilibrio personal” (Marcelo, 2009, p.5). Existen estudios que respaldan este proceso y los ciclos por los cuales atraviesa el profesor novel, en los que se destacan las impresiones y efectos de las experiencias sobre sus creencias, adquiridas en la primera etapa de acercamiento a la práctica pedagógica (Cisternas, 2016).

Este proceso no sigue un desarrollo lineal ni está orientado a una sola dimensión; por el contrario, se caracteriza por su complejidad. Está compuesto por cuatro elementos clave: las características de la formación inicial, los contextos escolares en los que se inserta el docente principiante, las formas de apoyo y la presencia o ausencia de recursos que mitiguen el proceso, y las actitudes y condiciones personales y bibliográficas del docente.

Según Vera (1988), el profesor novel es generalmente joven y se encuentra en un momento de “transición entre los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes aprendidas a lo largo de tres años de estudios teórico-prácticos, y la puesta en acción de lo aprendido en el marco real de la intervención pedagógica” (p.44). De esta manera, el profesor novel, durante sus primeros años, puede enfrentar diversas dificultades o situaciones. Según Veenman (1984), los profesores experimentan ciertos problemas recurrentes, los cuales clasifica en una matriz que abarca aspectos relacionados con los alumnos, las actividades de enseñanza, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la relación con padres de familia y directivos, entre otros.

Dentro del contexto anterior, este capítulo plantea los siguientes objetivos enfocados en los profesores noveles de educación secundaria del estado de Sonora: identificar y describir el perfil socio-académico-laboral de los profesores noveles, el conocimiento profesional con relación a las actividades de formación, necesidades e inquietudes sobre la práctica, conocimientos y experiencias del profesor novel. La Figura 1 muestra el modelo teórico para el estudio del profesor principiante.

Figura 1
Modelo teórico para el estudio del profesor principiante



Nota. Tomado de Montes (2011).

Dentro de la conceptualización, los principales conceptos y teorías que sustentan el objeto de estudio desde un enfoque interdisciplinario son la sociología, las políticas públicas y la educación.

El conocimiento profesional docente refiere a un proceso de crecimiento en distintas áreas del profesor, las cuales están relacionadas con su conocimiento, aprendizaje y desempeño. Con base en lo anterior, también se favorece y se busca una calidad y excelencia educativa.

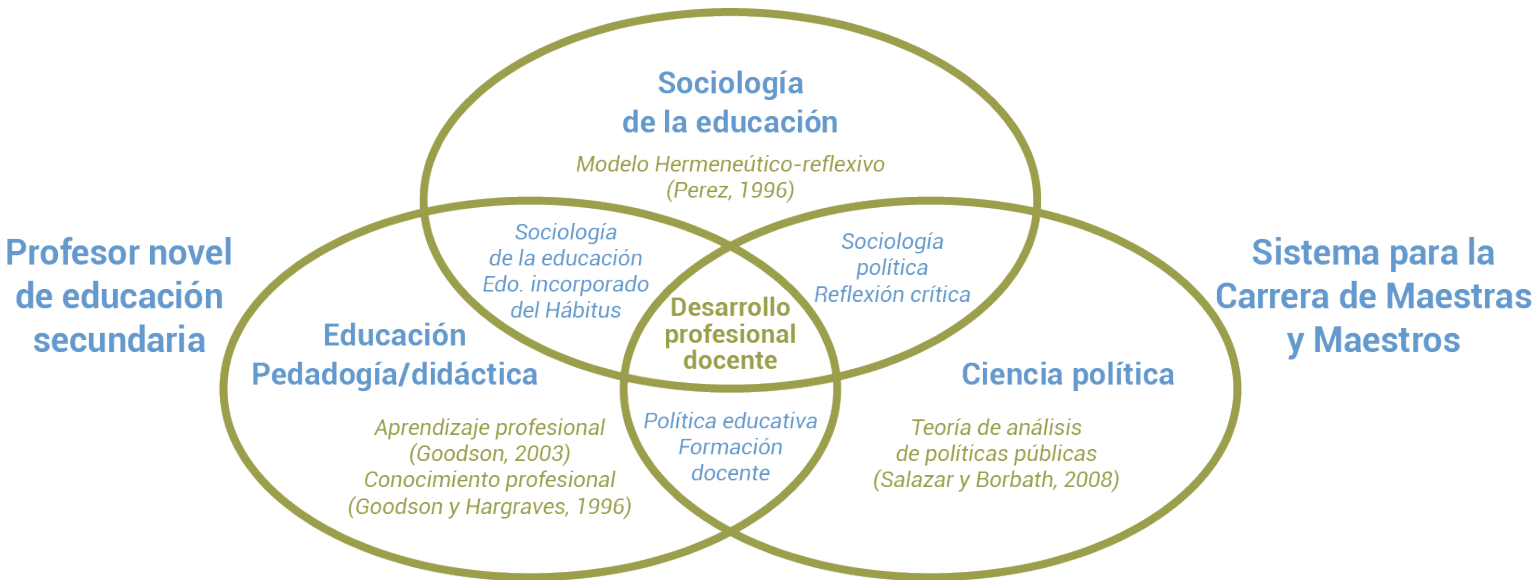
Según Marcelo (2009), quien ha estudiado la problemática del profesor novel, ese periodo de iniciación se categoriza como un proceso de conocimiento profesional. En este contexto, a través de la participación en programas de iniciación a la docencia, los profesores adquieren competencias, destrezas, conocimientos y actitudes que les permiten llevar a la práctica una enseñanza de calidad.

El conocimiento profesional docente implica la necesidad de concretar varios aspectos de la formación, como el conocimiento, el aprendizaje, las destrezas y las actitudes. Al utilizar el concepto de conocimiento, se hace referencia, en primer lugar, al “saber pedagógico”, que abarca el conocimiento teórico y conceptual que posee el docente, y, en segundo lugar, al “saber hacer”, donde el docente debe poner en práctica la teoría y contar con estructuras que le permitan aplicar ese conocimiento. Esto implica reconocer la razón de su proceder y fundamentar su práctica docente (Marcelo, 1995).

En este proceso, “se da un neto predominio de la reproducción de conceptos, hábitos, valores de la cultura” (Castillo & Montes, 2012, p. 49). Por tanto, todo profesor desarrolla en su práctica docente y en la cotidianidad un habitus que forma parte de sus acciones, concepciones, cultura y prácticas. Se considera este habitus “como el sistema de disposiciones adquiridas por la experiencia y socialmente constituidas, que permite engendrar una infinidad de golpes adaptados a la infinidad de situaciones” (Bourdieu, 1993).

Dada la complejidad de la problemática de la presente investigación, se desarrolla este estudio desde un enfoque interdisciplinar, abordándose desde tres disciplinas: la sociología, la ciencia política y las ciencias de la educación – aprendizaje profesional (Goodson, 2003) y conocimiento profesional (Hargraves & Goodson, 1996)–. Asimismo, en este modelo se maneja la clave de integración, el terreno común y las microintegraciones (Figura 2).

Figura 2
Modelo interdisciplinar



Nota. Tomado de Coronado y Montes (2023).

Romm (1998, como se citó en Payne, 1999) sugirió la interdisciplinariedad como una práctica de reflexividad por parte de los investigadores sociales. Asimismo, enfatiza sobre los potenciales que la interdisciplina puede abrir, los cuales mejoran la “democratización de los procesos de construcción del conocimiento en la sociedad” (p.64). La compleja trama de la realidad y sus retos implícitos para solventar las distintas problemáticas requieren de las disciplinas, la ciencia y la investigación ineludiblemente. Aun así, hay múltiples formas de proceder ante tales problemas, ya sea desde la propia disciplina, multi, inter y transdisciplinariedad.

En el modelo interdisciplinar para el estudio del profesor novel se parte desde la clave de integración “Desarrollo profesional docente”, que Imbernón (1999) señaló que “puede ser considerado como cualquier intento sistemático de mejorar la práctica laboral, las creencias y los conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión” (p.60).

Para el estudio de este proceso son necesarios tres núcleos disciplinares:

- a. *Sociología (sociología de la educación)*. Se aborda principalmente la formación docente en la reflexión crítica de su práctica docente y de la función social del fenómeno educativo, como resultado de la participación en un Seminario de Sociología de la Educación. Asimismo, “los participantes fueron estudiantes de pregrado, de la licenciatura en Sociología, que, al mismo tiempo, en su mayoría, eran docentes o tenían experiencia en esta actividad” (Orozco, 2018, p.5), algunos principiantes y otros experimentados.
- b. *Ciencia política (políticas públicas)*. En la disciplina de la ciencia política, específicamente desde las políticas públicas, se considera un documento publicado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017), titulado *Diagnóstico de la política pública de formación y desarrollo profesional del personal educativo de educación básica de la Reforma Educativa*. En su capítulo 3, se aborda el tópico “Identificación de ejes de tensión en la implementación de la política pública de formación y desarrollo profesional del personal de educación básica en servicio”. Se analiza la política de formación docente de la educación básica, en donde se realiza una estratificación de diversos núcleos para determinar y analizar las distintas problemáticas que se presentan en la aplicación de la política.

- c. *Educación (pedagogía y didáctica)*. Desde la disciplina de la educación, en el área de pedagogía, se presenta un artículo titulado “La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México” (Sandoval, 2009); desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional de México.

Este trabajo se enfoca en exponer ciertos aprendizajes profesionales que los profesores adquieren al inicio de la docencia en la escuela secundaria. Además, se considera a la escuela como un campo para la formación de la docencia en donde se convergen tradiciones, historia, concepciones y prácticas, de los que el maestro se va compenetrando, apropiándose o reformulando (Sandoval, 2009). Así también, dentro de este mismo contexto de educación secundaria, se presentan las circunstancias de la labor docente y los modelos de inserción docente abordados desde distintos marcos, que posibilitan la comprensión del conocimiento y aprendizaje que los profesores adquieren en su práctica docente.

Cabe destacar que el profesor normalista, o de cualquier otra formación, atraviesa un “periodo de aprendiz” (Lortie, 1975) al inicio de su ejercicio docente, en el que se lleva a cabo su desarrollo profesional a través de la experiencia personal y profesional, el trato con sus alumnos, el conocimiento de estos y la influencia de los docentes más experimentados.

Método

La investigación fue descriptiva; se indagó sobre la situación actual del conocimiento profesional docente y la forma en la que se ha presentado la problemática. Este tipo de investigación emplea indicadores descriptivos (que miden o describen una variable o factor) y causales (que ofrecen explicaciones respecto a los indicadores). El diseño de la investigación fue de tipo no experimental, solo se indagó sobre el objeto de estudio. Se utilizó el modelo por transferencia de Montes (2011), que se aplica en un contexto universitario. De esta manera, la presente investigación se transfirió al contexto de educación secundaria pública.

Los participantes son profesores noveles (de 0 a 5 años de experiencia) de educación secundaria, egresados de distintas instituciones educativas, con perfil para impartir alguna materia relacionada a su especialidad o carrera. Se optó por el muestreo no probabilístico de tipo intencional, el cual permite seleccionar casos característicos de una población, limitando la muestra solo a estos casos.

Se aplicó el cuestionario incluyendo las variables integradas en la Tabla 1, a 44 profesores noveles de escuelas durante la contingencia por COVID-19, con un Alfa de Cronbach de .972.

Se elaboró la operacionalización de variables con relación a la dimensión, macro variable, variables e indicadores abordados en el cuestionario para profesores noveles de educación secundaria pública (Tabla 1).

Una vez aplicados los instrumentos se procedió a utilizar el software SPSS para la organización y procesamiento de datos, así como herramienta auxiliar, la interfaz y resultados de la aplicación Google Forms, debido a que el instrumento fue implementado de forma virtual debido a la pandemia de COVID-19.

Tabla 1
Variables del estudio

Dimensión	Macro Variable	Variables
	Perfil socio académico laboral	Datos personales, Datos Académico y Datos laborales
Desarrollo profesional docente	Conocimiento profesional del profesor novel	A. Elevar y mejorar la teoría en la formación inicial B. Cualificar la formación permanente C. Mejorar los sistemas de selección D. Ampliar su autonomía profesional E. Apoyarle en los conflictos con los estudiantes F. Respaldar su autoridad en los conflictos que se le presenten G. Mentorizar al profesor en los primeros años de su práctica docente H. Clarificar ante la sociedad las funciones propias del profesorado, de las instituciones y de las que deben ser objeto de actuación conjunta I. Dotarle de más medios para mejorar los resultados de sus alumnos J. Potenciar y cualificar las prácticas en la formación inicial K. Mayor formación en el conocimiento de las principales conductas disruptivas del alumnado L. Observación de profesores experimentados

Dimensión	Macro Variable	Variables
Desarrollo profesional docente	Necesidades e inquietudes sobre la práctica profesional	A. Materiales escritos sobre las condiciones de trabajo y las normas de la institución
		B. Seminarios sobre currículum y enseñanza eficaz
		C. Sesiones de entrenamiento asesoradas por profesores experimentados
		D. Observaciones por supervisores, compañeros o grupos, o videograbación de los profesores principiantes en las clases
		E. Entrevistas de seguimiento con observadores
		F. Consultas a profesores con experiencia
		G. Apoyo y asesoramiento sistemático por profesores mentores
		H. Oportunidad para observar a otros profesores (en vivo o en grabación)
		I. Reuniones en grupo de profesores principiantes
		J. Creación de situaciones de enseñanza en equipo
		K. Cursos, capacitaciones y/o diplomados específicos para profesores principiantes
		L. Publicaciones pedagógicas específicas para profesores principiantes
		M. Seguimiento de programas de acompañamiento para profesores de nuevo ingreso a la Educación Básica
		N. Reuniones y visitas previas a la institución
		O. Reducción del tiempo/carga docente para los profesores principiantes

Resultados y Discusión

En este apartado se desarrollan los resultados obtenidos de la investigación, una vez evaluadas las variables de perfil socio-académico-laboral y conocimiento profesional de los 44 docentes participantes.

Perfil socio-académico-laboral

La edad de los profesores noveles encuestados varía entre los 23 y los 55 años. La mayoría de estos docentes se encuentran en el rango de edad de 23 a 29 años (59%). Dentro de este rango, el 41% tiene entre 26 y 27 años, mientras que el 14% se distribuye entre los 23, 24 y 25 años, y el 4% restante tiene entre 28 y 29 años.

Según Feixas (2002), el profesor novel es “un profesor joven”. Al respecto, como se puede observar en el presente estudio, más de la mitad de los participantes son docentes generalmente más jóvenes que el resto. En cambio, en los

rangos de edad posteriores, el número de incidencias va descendiendo de manera gradual.

Por su parte, desde la perspectiva de Bozu, (2009), un profesor principiante es “cualquier aspirante a un lugar de trabajo que realiza un proceso de formación inicial, que comienza a ejercer un oficio u otra actividad y es todavía inexperto en ella” (p.320).

Respecto al grado académico, el 70% de los profesores cuenta solo con licenciatura, mientras que el 25% tiene una maestría y un 5% es candidato a doctor. En el caso de los profesores aspirantes a la educación básica, se les requiere como mínimo una licenciatura en una carrera relacionada con la educación o con los conocimientos de la materia o nivel correspondiente. Este indicador de grado académico, tanto en licenciatura como en otros grados, resulta favorable para los profesores noveles, ya que les brinda la oportunidad de participar en las distintas convocatorias promovidas por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), ya sea para promoción horizontal o vertical. Además, en caso de no ser seleccionados, tienen la posibilidad de volver a participar en el proceso de selección para el siguiente ciclo escolar. Para aquellos profesores que solo tienen una plaza interina, al finalizar el ciclo escolar, los efectos de la interinidad terminan, lo que limita sus oportunidades.

La Ley General de Educación (2019) establece los perfiles profesionales, así como los requisitos mínimos que deberán cumplirse para la admisión en la USICAMM, por lo que en las bases de la convocatoria para el proceso de selección para la Admisión en Educación Básica, Ciclo Escolar 2021-2022, se señala que podrán participar aquellos profesionistas “que cuente con los estudios formales de licenciatura, maestría o doctorado afines al área pedagógica o de conocimiento relacionada con el nivel, servicio o materia educativa a la que aspira impartir” (USICAMM, 2021a, Bases).

El porcentaje más alto de antigüedad del profesor novel en este estudio pertenece al grupo de docentes de entre 0 a 2.11 años de experiencia con un 50%, mientras que 48% corresponde a docentes de 3 a 4.10 años y solo un 2% cuenta con 5 años. Al respecto, según Feixas (2002, como se citó en Bozu, 2009), el profesor novel cuenta “con alguna experiencia profesional y con menos de 3 o 5 años de experiencia docente en una institución universitaria” (p.320).

Antigüedad docente del profesor novel en otros niveles educativos

El 45% de los profesores noveles trabaja en el nivel secundario y otros niveles educativos, ya que cuentan con igual o menos de 5 años de servicio en la docencia, con antigüedad que varía desde 6 meses hasta 5 años. Además, otro 36% de los profesores tiene experiencia exclusivamente en el ámbito de la educación secundaria, sin contar con experiencia en otros niveles educativos.

Los profesores noveles en su mayoría cuentan con plaza docente definitiva (66%), mientras que otros señalan tener plaza temporal (27%) y el resto mencionan que otra (7%).

La Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM) establece las bases de las políticas de ingreso y permanencia en la educación básica, además de regular los procesos de selección, admisión, promoción y reconocimiento de los docentes.

El 86% de los profesores noveles ha ingresado al sistema de la carrera de maestros y maestras en educación secundaria a través del proceso de selección para la admisión en educación básica, mientras que el resto lo ha hecho por asignación directa (7%), por otros medios (5%) o por propuesta del plantel (2%).

Cabe destacar que, la convocatoria USICAMM 2021 está dirigida a normalistas, egresados de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y de distintos centros de actualización de magisterio; como también de diversas instituciones de educación superior “que cuenten con el perfil profesional, los conocimientos, aptitudes y experiencia para desempeñar las funciones docentes y técnico docente a fin de incorporarlos al servicio público educativo en Educación Básica” (USICAMM, 2021B, p.5).

Conocimiento profesional del profesor novel

A saber, según Marcelo y Vaillant (2016) existen estrategias que destacan entre las aplicadas en los países con mayor rendimiento educativo; algunas de ellas, están relacionadas con el desarrollo de habilidades durante la práctica en la formación inicial del profesorado, acompañamiento de tutores a profesores noveles, la “selección y formación” de profesores para el apoyo de sus colegas, así como espacios para que los docentes aprendan, intercambien y planifiquen entre pares.

Actividades de formación y perfeccionamiento docente

Las actividades de formación y perfeccionamiento docente, que sirven como medio para prevenir o reducir los problemas que enfrentan los profesores noveles en su práctica docente, destacan al proporcionarles más recursos para mejorar los resultados de sus alumnos (63%), ampliar su autonomía profesional (62%), respaldar su autoridad en los conflictos que enfrenten (61%), ofrecer mayor formación sobre las principales conductas disruptivas del alumnado (55%), mejorar los sistemas de selección (51%), apoyarlos en los conflictos con los estudiantes (51%) y mentorizar a los profesores en los primeros años de su carrera docente (47%).

Ante estas estrategias, Marcelo y Vaillant (2016) señalaron que, para lograr un cambio en el desarrollo profesional del profesor, este debe partir de las políticas educativas, las cuales deben impulsar un sistema integral que abarque todo el plantel escolar, permitiendo así la implementación de proyectos coherentes. Para tener éxito en el desarrollo profesional y ayudar a disminuir o prevenir los problemas de los profesores noveles, se pueden seguir los tres procesos planteados por Marcelo y Vaillant (2016), que comprenden los siguientes: “una buena idea o propuesta de innovación”, “un adecuado respaldo a las transformaciones que se llevan a cabo” y “una cierta continuidad que permita que el cambio se mantenga en el tiempo” (p.21).

Conocimientos profesionales adquiridos

Durante el periodo de inserción a la docencia, “los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal” (Marcelo & Vaillant, 2016, p.9). A decir verdad, este es un periodo de cambios y de complicaciones en donde el docente debe enseñar y aprender a enseñar (Marcelo & Vaillant, 2016); por lo tanto, se enfrenta a situaciones en las que debe actuar como un docente responsable y cumplir con su ética profesional, es decir, cumplir con su papel docente frente a las distintas circunstancias que se presenten tanto en el aula como en su desempeño docente.

Según lo expresado por los docentes encuestados, los conocimientos que habrían considerado útiles agregar a su formación de licenciatura y que les habrían sido beneficiosos en sus primeros años de docencia son, en primer lugar, conocimientos sobre el currículo de su especialidad o de la materia que impar-

tirán, así como la integración con el equipo docente y la atención a alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Como señalaron Marcelo y Vaillant (2016), los saberes adquiridos al inicio de la formación inicial tienen una fecha de caducidad, ya que vivimos en una sociedad cambiante que requiere docentes actualizados, en constante aprendizaje.

Los conocimientos adquiridos en la formación inicial constituyen una base que permite al docente ingresar al mercado laboral, pero este mercado no es estable. Por lo tanto, es esencial que el docente esté en constante formación; según Delors (1996, como se citó en Marcelo & Vaillant, 2016), debe “actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber” (p.17). En otras palabras, el profesor novel no debe conformarse con el conocimiento adquirido en su formación inicial o en su licenciatura, sino que debe mantenerse en constante actualización. Al identificar áreas de oportunidad en su desarrollo profesional, el docente debe buscar enriquecer su formación y continuar con su crecimiento profesional.

Conclusiones

El 70% de los profesores noveles encuestados tienen un grado académico de licenciatura, el 25% posee una maestría y el 5% son candidatos a doctorado. La mayoría de los profesores obtuvo su último grado académico entre los años 2016 y 2021 (68%). La institución que otorgó el grado más frecuente fue la Escuela Normal Superior de Hermosillo (48%).

Con respecto a la formación y capacitación, se destaca que los profesores noveles han tomado un promedio de 11.3 cursos, diplomados o capacitaciones relacionadas con la educación desde su inicio en la práctica docente. Estas capacitaciones abarcan temas como la calidad y calidez en la enseñanza, habilidades digitales, estrategias didácticas, educación a distancia, entre otros. También se mencionan cursos complementarios al ejercicio docente y capacitaciones en protección civil y educación financiera.

En resumen, el perfil socio-académico-laboral de los profesores noveles revela una mayoría de profesores jóvenes, en su mayoría mujeres, con licenciaturas como último grado académico obtenido. Además, se destaca su participación en diversos cursos y capacitaciones relacionados con la educación, lo cual indica un interés en su desarrollo profesional y actualización en temas pedagógicos. Estos resultados proporcionan información relevante para comprender las características y necesidades de los profesores noveles en el contexto educativo.

El profesorado expresa la necesidad de actividades de formación y perfeccionamiento docente que les permitan mejorar los resultados de sus alumnos, ampliar su autonomía, respaldar su autoridad y recibir mentorización. También muestran interés en consultar a profesores con experiencia, recibir capacitaciones y tener acceso a publicaciones pedagógicas. Los conocimientos que consideran útiles al inicio de su práctica docente son los relacionados con los planes y programas de estudios, habilidades de mediación, conocimientos curriculares y la integración docente. Asimismo, la retroalimentación del tutor es valorada como una herramienta para resolver problemas en el aula.

Referencias

- Bourdieu, P. (1993). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI.
- Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 317-328.
- Castillo, E., & Montes, M. (2012). Enfoques y modelos de la formación de profesorado universitario en la Sociedad del Conocimiento. *Red de Investigación Educativa en Sonora*, IV(11), 48-61. https://rediesonorenses.files.wordpress.com/2012/09/redies-11_-castillo-y-montes1.pdf
- Cisternas, T. (2016). Profesores principiantes de Educación Básica: dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42, 31-48. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500003>
- Feixas, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Goodson, I. (2003). *Professional knowledge, professional lives*. McGraw-Hill Education.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2002). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In *Teachers' professional lives* (pp. 9-35). Routledge.
- Imbernón, F. (1999). Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. En V. S. Ferreres, & F. Imbernón (Eds.), *Formación y actualización para la función pedagógica* (pp. 25-34). Síntesis.
- Imbernon, F. (2016). Los retos educativos del presente y del futuro. La sociedad cambia, ¿y el profesorado? *Revista Internacional de Formação de Professores*, 1(1).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *Diagnóstico de la política pública de formación y desarrollo profesional del personal educativo de educación básica de la Reforma Educativa*. INEE.

- Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2019). Nueva Ley publicada. *Diario Oficial de la Federación*, DOF 30-09-2019. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. University of Chicago Press.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. PPU.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: Un profesorado con buenos principios. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1), 1-25.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2016). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- Montes, M. (2011). *El profesor principiante en la Universidad de Sonora: contexto, proceso de formación, identidad con la institución e inserción laboral* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Orozco, R. (2018) Contribución de la sociología en la formación docente. Un ejercicio de intervención en México. *Revista de Sociología de la Educación*, 11(1).
- Osorio, A. M. (2016). El desarrollo profesional docente en educación básica primaria. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 39–52. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/4036>
- Payne, S. L. (1999). Interdisciplinarity: Potentials and Challenges. *Systemic Practice and Action Research*, 12(2), 173-182. <https://doi.org/10.1023/A:1022473913711>
- Sandoval, E. (2009). La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 183-194.
- Senet, J, & Lorente, M. (2023). La inducción docente en América Latina: estado de la cuestión. En *Discursos supranacionales y estudios comparados sobre la profesionalización docente*. Dykinson.
- Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2021a). *Requisitos para el proceso de admisión. Educación Básica 2021*. SEP.
- Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2021b). *Guía. Proceso de Selección para la Admisión. Ciclo Escolar 2020-2021*. SEP.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research Summer*, 54(2), 143-178.
- Vera, J. (1988). *El profesor principiante. Las dificultades de los profesores en los primeros años de trabajo en la enseñanza*. Promolibro.

Capítulo 9

Profesores noveles en ciencias de la salud: De la formación disciplinar a la docencia universitaria

*Mara Elisabet Moreyra @ , Marcelo Alejandro Alegre @ ,
Patricia Demuth Mercado @  y Erika Yamila Sánchez @ *

Nota de autor

Se agradece a la Universidad Nacional del Nordeste y al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) por financiar esta investigación.

Resumen

Este trabajo se basa en la tesis doctoral titulada “El Conocimiento Didáctico-Tecnológico del Contenido en profesores universitarios noveles de carreras de salud, de la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina en tiempos de pandemia (COVID-19)”. Este capítulo se centra específicamente en la construcción de las trayectorias de tres docentes noveles en ciencias de la salud. La pregunta que guió la investigación fue: ¿Cómo construyen su camino hacia la docencia universitaria los profesores noveles en Ciencias de la Salud en el contexto de la pandemia? Se adoptó un enfoque cualitativo, interpretativo y narrativo, utilizando la metodología de estudios de casos múltiples. La recolección de datos se realizó a través de entrevistas, observaciones de clases sincrónicas, análisis de materiales curriculares y evaluación de aulas virtuales. El análisis e interpretación de los datos se efectuó utilizando el software MAXQDA 2020, basado en un sistema de categorías teóricas que abarca dimensiones clave de la profesión docente universitaria: personal, profesional, docente, investigación y gestión. La muestra se conformó por tres profesores universitarios noveles de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional del Nordeste, pertenecientes a las carreras de Medicina, Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría, y Licenciatura en Enfermería. Se identificaron y destacaron factores relevantes y coincidentes en la construcción de sus trayectorias docentes tales como las primeras experiencias en docencia universitaria, la importancia del equipo de asignatura en las relaciones interpersonales, la formación docente continua y el rol tutorial. Los profesores noveles enfatizaron la relevancia de la formación pedagógica, reconociendo que la formación disciplinar es fundamental, pero no es suficiente para ejercer la docencia universitaria.

Palabras clave: formación docente, profesores noveles, ciencias de la salud, docencia universitaria, formación disciplinar

Introducción

Esta investigación aborda un área crucial en el ámbito de la educación superior universitaria: las trayectorias formativas de los profesores universitarios noveles, en el ámbito de las ciencias de la salud y, particularmente, en el contexto de la pandemia de COVID-19. Se centra en las experiencias de tres profesores univer-

sitarios, en las cuales se identifican factores clave y estrategias que han facilitado su desarrollo y ejercicio docente en este contexto de crisis.

La emergencia sanitaria mundial, provocada por la pandemia mencionada, ha generado cambios significativos en la educación superior, imponiendo desafíos complejos a los docentes, especialmente a aquellos en las etapas iniciales de su carrera. En este contexto, los profesores noveles en ciencias de la salud han tenido que adaptarse rápidamente a un nuevo escenario disruptivo, en términos de las prácticas docentes convencionales, a nuevas metodologías y tecnologías educativas, redefiniendo su práctica docente y su desarrollo profesional en un entorno incierto y vertiginoso. Al mismo tiempo, han enfrentado la crisis sanitaria desde sus profesiones de base en instituciones de salud.

A partir de lo expuesto, se plantea como problema de investigación la siguiente interrogante: ¿Cómo construyen su camino hacia la docencia universitaria los profesores noveles en ciencias de la salud en el contexto de la pandemia? Según Vaillant y Marcelo (2015), las trayectorias de los docentes noveles están marcadas por desafíos relacionados con la construcción de su identidad profesional, que se ven exacerbados en contextos de crisis. En este sentido, durante la pandemia, la transición abrupta a entornos totalmente virtuales de enseñanza ha requerido la adaptación a nuevas herramientas tecnológicas y metodologías (Hodges et al., 2020) generando tensiones adicionales en docentes que, además, deben enfrentarse a las exigencias de su profesión de base en el ámbito de la salud.

Para guiar el trabajo se estableció como objetivo principal analizar la formación docente de profesionales en ciencias de la salud, a partir de los factores que influyeron en su trayectoria como profesores noveles universitarios. Además, se plantearon como objetivos específicos, describir las experiencias iniciales de docencia de los profesores noveles, analizar el impacto de la pandemia en su práctica profesional docente e identificar las estrategias y recursos utilizados para superar los desafíos enfrentados.

Los supuestos de partida (Yuni & Urbano, 2006) que guiaron este estudio refieren a que, posiblemente en las carreras de ciencias de la salud, los profesionales que ejercen la docencia consideran que el dominio disciplinar es más que suficiente para enseñar. Quizás el contexto de crisis sanitaria ha llevado a reflexionar sobre la necesidad de integrar conocimientos didácticos y tecnológicos debido a los cambios disruptivos en la enseñanza.

Centrarse en las trayectorias formativas de los docentes noveles durante sus primeros cinco años de inserción en la docencia universitaria conlleva referirse a una compleja etapa de inserción profesional. Esta etapa formativa se considera una de las más complejas y difíciles que enfrenta el docente novel. Aprender el oficio de enseñar constituye un gran reto en una instancia cargada de incertidumbres, dificultades, miedos, tensiones, exigencias e inseguridades (Mayor, 1995; Vaillant & Marcelo, 2015; Veeman, 1984). En este sentido, Sánchez y Demuth (2019) coinciden en señalar el periodo de noveles como un momento crucial en la trayectoria docente, pues en un corto periodo se deben desarrollar conocimientos y competencias profesionales, en medio de preocupaciones y tensiones entre el ámbito laboral y las exigencias propias de prácticas docentes contextualizadas. Marcelo et al. (2021) indican que los principales inconvenientes en esta etapa de iniciación giran en torno a la disciplina, la motivación, la evaluación, el vínculo con otros colegas, con la familia; dificultades que se materializan en su identidad docente, en el ejercicio de su rol y en la gestión de su práctica de enseñanza (Keller-Schneider & Hericks, 2019).

Barria-Herrera et al. (2023), en una investigación de corte cualitativa e interpretativa de estudio de casos, trabajaron con catorce profesores principiantes analizando el trabajo docente en pandemia e identificaron tres grandes ejes: el trabajo docente en pandemia, las consecuencias de este y las relaciones interpersonales en este contexto. Con respecto al primer eje, hicieron hincapié en los cambios en la organización del trabajo, las dificultades de acceso a Internet, al uso de ciertas plataformas, la falta de formación tecnopedagógica, las dificultades en la comunicación con los estudiantes y las prioridades pedagógicas. En cuanto a las consecuencias del trabajo en pandemia, impactos en la salud mental (ansiedad, depresión, insomnio) y la salud física (sedentarismo), así como los tiempos difusos entre actividades laborales, familiares y personales. En esta línea, Gómez y Almazán (2022) coinciden y agregan que este contexto conllevó intensos aprendizajes para los profesores principiantes, respecto de nuevos saberes y fortalecimiento de las competencias pedagógicas digitales.

Método

Esta investigación se enmarca en el paradigma interpretativo y adopta un enfoque cualitativo, empleando la metodología de estudio de casos. El propósito es comprender las singularidades de los sujetos y sus experiencias en los procesos

de construcción de su trayectoria e identidad docente (Stake, 2007). En ese sentido, no se pretende generalizar los resultados a otros contextos, poblaciones o universos, sino más bien particularizar cada caso para profundizar en su comprensión y avanzar hacia interpretaciones fundamentadas. De acuerdo con Yin (1984), este tipo de estudio requiere un análisis intensivo y contextualizado de un fenómeno específico, basado en diversas fuentes de información, tales como las empleadas en esta investigación.

Siguiendo la propuesta de Stake (2007), se llevó a cabo un estudio colectivo de casos, cuyo interés es de tipo intrínseco, con criterios de selección predefinidos. Los casos seleccionados responden a los criterios específicos que incluyen: profesionales principiantes, graduados de carreras de grado universitarias, que ejerzan la docencia en el nivel universitario (en roles tales como profesores adjuntos, jefes de trabajos prácticos, auxiliares o adscriptos) que, en el momento de la selección, se encontraran en los primeros cinco años de ejercicio docente; profesionales cuya labor docente haya sido o esté siendo desarrollada en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional del Nordeste; profesores que integren los equipos de asignaturas vinculadas al proyecto mayor de investigación; asignaturas que se relacionen curricularmente con el área de prácticas pre-profesionales de las tres carreras de grado (Medicina, Kinesiología y Fisiatría, y Enfermería) y que se impartan en los dos últimos años de sus respectivos planes de estudio; así como asignaturas que hayan dictado su carga horaria en modalidad virtual mediante aulas del Campus Virtual de la Facultad de Medicina (CVM).

La muestra estuvo conformada por tres profesores noveles, cuyos nombres han sido reemplazados por seudónimos para mantener la confidencialidad. Estos docentes forman parte de los equipos en las siguientes asignaturas de 4° y 5° año: Martín en Medicina III (Medicina), Gabriela en Tecnología del Cuidado (Licenciatura en Enfermería) y Sofía en Clínica Kinésica Quirúrgica I (Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría).

Los instrumentos de recolección de información incluyeron: seis entrevistas semiestructuradas (inicial y de profundización), documentos curriculares (planes de estudio correspondientes a cada una de las tres carreras de grado, programas de las asignaturas, curriculum vitae) y observación de clases virtuales desarrolladas por los docentes en videoconferencias por ZOOM, así como actividades asincrónicas realizadas en aulas virtuales.

Para el análisis e interpretación de la información, se utilizó el software MAX-QDA versión 2020, que facilitó el proceso mediante un sistema de categorías a priori y emergentes, enmarcadas en las dimensiones que atraviesan la profesión docente universitaria: personal, investigación, gestión, profesional y docencia. El recorte temporal de la investigación abarcó el año 2021.

Resultados

En este apartado se presentan los hallazgos más relevantes de los casos de Martín, Gabriela y Sofía, en función al problema de investigación planteado.

Los procesos de construcción de las trayectorias formativas se desarrollan en el marco de un contexto particular en el que se entrecruzan vínculos y relaciones interpersonales, algunas más cercanas que otras. En los tres casos, se identificaron “otro/s” nombrados y significados en la construcción de los roles e identidades docentes. Por lo tanto, resulta necesario retomar y articular de forma espiralada las dimensiones que atraviesan la profesión docente universitaria, focalizando, a los fines de esta publicación, en la dimensión de docencia.

Elegir el camino de la profesión docente, siendo estudiantes universitarios

Un aspecto trascendental del estudio reveló elementos que constituyen el modo en que los participantes han transitado el “ser estudiantes universitarios”, donde decidieron comenzar a explorar el itinerario de la docencia mediante la incursión en adscripciones, preceptorías y ayudantías estudiantiles en sus respectivas carreras profesionales. A modo de contextualización, se procede a sintetizar la información sobre los casos en la Tabla 1.

En las primeras ocasiones, por decisión personal, eligieron ciertas asignaturas, como en el caso de Martín; y en otras también por recibir invitaciones de docentes de asignaturas que ya habían cursado y los conocían; como en los casos de Gabriela y Sofía. Estos espacios de formación brindan una serie de experiencias diversas vinculadas a la práctica docente, a las prácticas de tutorías, actividades de investigación, actividades de extensión universitaria.

Si bien, ellos forman parte del contexto universitario y de sus respectivos departamentos dentro de la Facultad de Medicina, en el caso de Martín y Sofía en sus discursos no han distinguido cuestiones sustanciales de sus departamentos

Tabla 1
Síntesis de las trayectorias docentes los profesores universitarios noveles en ciencias de la salud

Casos/aspectos	Martin	Gabriela	Sofía
Carrera	Medicina	Licenciatura en Enfermería	Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría
Inicios en la docencia universitaria	Adscripción Ayudantía estudiantil	Ayudantía estudiantil Adscripción	Ayudantía estudiantil
Asignatura de desarrollo docente	Medicina III	Tecnologías del cuidado	Clínica Kinésica Quirúrgica I
Concepción sobre el contexto institucional	No distingue cuestiones sustanciales de sus departamentos que hayan impactado en la constitución de sus trayectorias formativas	Distingue cuestiones que inferimos como condiciones que benefician y potencian el acceso a jerarquías de cargos docentes por parte de los noveles, a diferencia de otros	No distingue cuestiones sustanciales de sus departamentos que hayan impactado en la constitución de sus trayectorias formativas

que hayan impactado en la constitución de sus trayectorias formativas. Gabriela respecto de la cultura docente del departamento, señala ciertas cuestiones, que se infieren como condiciones que benefician y potencian el acceso a jerarquías de cargos docentes por parte de los noveles, a diferencia de otros. Es decir, de acuerdo con las necesidades y condiciones propias de la carrera de Enfermería, habilitan la posibilidad de acceder a mayores dedicaciones docentes a los noveles.

La formación disciplinar es fundamental, aunque no es suficiente, es necesario formarse en docencia universitaria

En los tres casos han manifestado el compromiso con el estudio y la formación permanente desde muy temprana edad y hasta la actualidad. Martin ayudando a sus hermanos con las tareas escolares, Gabriela esforzándose por alcanzar sus metas de mejores calificaciones y Sofía recorriendo los distintos niveles del sistema escolar sin mayores dificultades, demostrando un desempeño académico muy bueno.

A partir de lo expuesto, se identificó que los participantes fueron estudiantes y graduados noveles con un destacado desempeño académico en sus historias formativas. Al iniciar experiencias vinculadas a la docencia, como adscripciones, preceptorías y ayudantías, reconocieron la necesidad de formarse en docencia universitaria. En consecuencia, tomaron decisiones para perfeccionar su formación docente mediante capacitaciones universitarias y programas de posgrado relacionados con la formación pedagógica y disciplinar.

Ante el desafío de transitar la docencia universitaria desde sus nuevos cargos, llevaron a cabo procesos de reflexión sobre su propia formación. Reconocieron que su profesión de base disciplinar no era suficiente para abordar y desarrollar plenamente la docencia universitaria, lo que los llevó a fortalecer su formación pedagógica a través de programas de capacitación de posgrado en el área.

Martin y Gabriela coincidieron en que, frente al desafío de asumir un cargo docente oficial (concursado o designado como Jefes de Trabajos Prácticos rentados) en sus respectivas asignaturas, antes del contexto sanitario de emergencia, identificaron esa necesidad de formarse. Fue un momento clave, en sus palabras “encontronazo”, “colapso” que, si bien ellos ya venían formándose en docencia, a partir de allí comenzaron a profundizar en su formación pedagógica. Es importante destacar que, durante el contexto de pandemia, se distinguió un incremento en la participación en cursos de formación y perfeccionamiento pedagógico en los tres casos estudiados, a pesar de que ya se habían estado capacitando en el área pedagógica previamente.

En la Tabla 2, se sistematiza la información respecto a la formación pedagógica para la docencia universitaria en cada uno de los casos.

Asimismo, se aclara que la decisión de formarse en docencia ha sido y sigue siendo potenciada frecuentemente por la cultura profesional e institucional en la que estos docentes noveles están insertos. En sus trayectorias formativas, se identifica mayoritariamente la realización de capacitaciones pedagógicas y tecnológicas relacionadas con el Campus Virtual de Medicina de la Facultad. Además, la construcción de antecedentes formativos les proporciona herramientas adicionales para participar en concursos docentes y fomentar su permanencia en sus cargos actuales.

Cabe señalar que también tuvieron otros trayectos de formación, vinculados a sus trabajos profesionales en ciencias de la salud por fuera de la universidad.

Tabla 2
Formación pedagógica para la docencia universitaria

Casos/aspectos	Martin	Gabriela	Sofía
Título de grado	Médico	Licenciada en Enfermería	Licenciada en Kinesiología y Fisiatría
Formación en posgrado	Cursante de la Maestría en educación y virtualidad en Ciencias de la Salud	Cursante de la Maestría en Gestión Universitaria	Cursante de la Maestría en educación y virtualidad en Ciencias de la Salud
Capacitación y actualización pedagógica	Cursos de posgrado en pedagogía y tecnología educativa brindados por el Campus Virtual de Medicina		
Capacitación y actualización disciplinar	Cursos de posgrado en pedagogía y tecnología educativa brindados por el Campus Virtual de Medicina		

El contexto de asignatura como malla de vínculos interpersonales

Otro hallazgo identificado fue acerca del contexto de la asignatura, que adquiere una relevancia fundamental en sus discursos y en sus prácticas. Allí se tejen las relaciones interpersonales que influyen en la construcción de su conocimiento e identidad docente. A partir de aprendizajes informales, reuniones con el equipo docente, observaciones de prácticas de colegas, vínculos de afinidad con los docentes expertos o experimentados y colegas pares, van aprendiendo sobre la cultura institucional y profesional, que influencia en la toma de decisiones sobre imitar ciertas formas y prácticas o bien desecharlas. En este sentido, las rutinas cotidianas de los equipos docentes, en cuanto a la organización y coordinación de las asignaturas, sufrieron importantes modificaciones durante este escenario sanitario.

Los docentes noveles señalaron impactos negativos, como la interrupción de las reuniones presenciales y la escasa frecuencia de los encuentros virtuales. La falta de contacto diario con sus colegas y la suspensión de las reuniones continuas de los departamentos dificultaron los vínculos y el acompañamiento en el trabajo colaborativo, lo que afectó tanto la planificación conjunta como la toma de decisiones en equipo.

En la reconstrucción de sus trayectos formativos, se señala que los tres casos desde sus experiencias como estudiantes universitarios y graduados recientes han destacado la figura de docentes con mayor experiencia en docencia, que han ocupado un lugar valioso en su trayectoria y en la decisión de elegir la docencia universitaria como profesión.

Se evidencia en la Tabla 3, a modo síntesis, los aportes sustanciales de las relaciones y reflexiones en torno a los actores y desempeño en la asignatura, a partir de los relatos de los casos.

Tabla 3
Síntesis de relaciones y reflexiones sobre la asignatura

Casos/aspectos	Martin	Gabriela	Sofía
Relación con docentes en la asignatura	Profesores Titulares	Profesores “mentores”	Profesores Titulares y Profesora par Principiante
Reflexión en torno a la relación interpersonal	Recepción positiva de las retroalimentaciones sobre su desempeño como docente, que lo ayuda a afirmar o redefinir acciones sobre su rol	Aprendizaje sobre la docencia y también sobre su área disciplinar a partir de las retroalimentaciones sobre su desempeño docente y profesional	Creación de vínculo con la profesora titular que le brinda retroalimentaciones sobre su desempeño docente y con su colega par principiante con quien reflexiona en torno a la asignatura

En el caso de Medicina, Martin constantemente destaca, además, que las orientaciones precisas y claras sobre sus tareas y responsabilidades al interior del equipo docente, el nivel de planificación de la asignatura le aporta organización a su rol docente y sus tiempos entre las actividades de su profesión de base y las actividades como profesor en la Facultad.

En el caso de Enfermería, Gabriela destacó y valoró en sus relatos el rol que desempeñó el profesor “mentor”, quien la involucró en diversos espacios curriculares de la carrera, permitiéndole formar parte de los equipos docentes mediante proyectos de adscripción e investigación. Estas experiencias fueron la antesala para su participación en concursos docentes años posteriores y para obtener sus

primeros cargos docentes ordinarios en la Facultad. Cabe destacar que, en su asignatura, el equipo docente no cuenta con profesores con mayor experiencia, pero Gabriela señaló que, de manera constante, realiza un trabajo colaborativo con su colega novel, quien la acompaña en su rol de auxiliar.

En el caso de Kinesiología y Fisiatría, Sofía, al igual que Gabriela y Martín, distinguió en la reconstrucción de su trayectoria formativa, la figura de una profesora que es quien la invitó a realizar sus primeras experiencias en docencia; además, señaló que, con su colega par principiante, comparte frecuentemente iniciativas, ideas, reflexiones sobre la programación de la disciplina. Sofía, distinguió roles diferenciados en cuanto al manejo de las tecnologías dentro de la asignatura: por un lado, aquellos docentes que dominan y manejan las tecnologías en la enseñanza, vinculándolas con la figura del docente novel y, por otro, los docentes con mayor experiencia que delegan estas funciones de uso y manejo de las tecnologías en los docentes noveles dentro de la materia.

Se interpreta que es posible reconocer los roles diferenciados en la toma de decisiones sobre la programación de la asignatura, entre los profesores con mayor experiencia y trayectoria dentro de la asignatura y los “recién llegados”; en el caso de Sofía, se infiere una toma de decisiones más centralizada en los experimentados, respecto de los modos de “ser y hacer docencia” que, en cierta medida, limita las intervenciones o iniciativas del desempeño de los docentes noveles. En el caso de Martín, también hay una centralización de las decisiones sobre la planificación de la enseñanza en los docentes de mayor experiencia, aunque estos habilitan una mayor apertura en cuanto a las intervenciones de los principiantes en las asignaturas y el fomento del desarrollo de competencias docentes a partir de la asignación de tareas específicas y desafiantes.

Aprender es un ejercicio en constante construcción

En cuanto a sus aprendizajes sobre “ser docentes en ciencias de la salud”, se infiere en sus discursos que, las fuentes son de tipo informal y formal mayoritariamente. Respecto a las fuentes de tipo informal, se refieren a aprendizajes que se nutren de la observación e imitación de prácticas docentes más cercanas, referidas a las de sus colegas con mayor experiencia de quienes reciben retroalimentaciones sobre sus desempeños “siendo docentes”. Respecto a las fuentes de tipo formal, en los tres casos han realizado capacitación y perfeccionamiento

a partir de programas pedagógicos de posgrado que ofrece su Facultad o bien, por fuera de esta.

En los tres casos coinciden en que la residencia fue un contexto profesional en el que desarrollaron aprendizajes formales e informales y que también nutrió su “ser y hacer docencia”. Concuerdan en cómo este espacio propició aprendizajes personales y profesionales respecto del trabajo colaborativo con otros profesionales de la salud, actividades de investigación en sus áreas de conocimiento y aprender a trabajar con colegas pares.

Otra fuente destacada de aprendizaje, especialmente en el caso de Gabriela, son las funciones y actividades de gestión que realizó desde su etapa como estudiante universitaria y que continúa desarrollando como profesional, ahora ocupando un cargo dentro de la unidad académica; además, se está perfeccionando en este ámbito mediante una maestría en gestión universitaria. Por el contrario, Martín solo participó en actividades de gestión durante su etapa en la educación secundaria, en un centro de estudiantes juvenil, pero no en la universidad. De manera similar, Sofía tampoco participó en actividades de gestión durante su formación universitaria.

Las actividades y funciones inherentes a la investigación también contribuyeron significativamente a su aprendizaje. Las tareas iniciales durante su formación como estudiantes universitarios, en espacios curriculares vinculados a la investigación, así como el sistema de puntajes que regula la facultad para el acceso a las residencias y a determinadas orientaciones, fueron factores determinantes. Posteriormente, durante sus residencias y, más tarde, al ejercer la docencia universitaria en proyectos vinculados a los equipos de asignatura a los que pertenecen, continuaron desarrollando proyectos de investigación. En el caso de Gabriela, se observa una mayor predominancia de actividades investigativas relacionadas con la simulación virtual en enfermería.

Durante el contexto de la pandemia, emergieron también otros espacios formativos, que retroalimentaron los procesos de aprendizaje de los principiantes. Martín y Gabriela participaron en los proyectos emergentes desde la facultad durante el contexto de pandemia. En el caso de Martín, en las Unidades de Prácticas Presenciales Esenciales (UPS), colaborando desde la docencia en 4° y 5° año de la carrera de Medicina. Gabriela en los proyectos de voluntariados, como campañas de vacunación, articulados con el área de residencias de enfermería comunitaria, cuya dirección está a su cargo.

El rol de los principiantes vinculados al desempeño tutorial

También se reconoce en sus perfiles profesionales docentes, rasgos y características propias del rol tutorial en los entornos virtuales de aprendizaje. En el caso de Martin, se infiere en sus prácticas de enseñanza un acompañamiento a los estudiantes mediante retroalimentaciones formativas en las evaluaciones de producciones estudiantiles, resolución de consultas tanto en aula virtual como en clase sincrónica y acompañamiento tutorial en los foros de discusión. En el caso de Sofía, las características de este rol tutorial se evidencian en su clase sincrónica, donde interactuaba con sus estudiantes, respondiendo sus dudas, consultas, revisando a partir de interrogantes sobre los contenidos desarrollados.

En el caso de Gabriela, se evidencia su acompañamiento en foros de consultas, a través de videos tutoriales elaborados para resolver dificultades e inconvenientes con las e-actividades propuestas y en la elaboración de guías didácticas confeccionadas con un nivel de explicación detallado y el diseño de materiales de lectura introductorios y sintéticos para cada uno de los ejes temáticos de la asignatura.

A modo de síntesis, en la Tabla 4 se explicitan las características principales de los casos con relación a su desempeño tutorial en el entorno virtual, que se acentuó durante el contexto de pandemia en relación con la modalidad virtual de enseñanza.

Tabla 4
Principales características de los casos en su desempeño tutorial

Casos	Características
Martin	Acompañamiento a los estudiantes. Elaboración de retroalimentaciones formativas en las evaluaciones. Resolución de consultas tanto en aula virtual como en clase sincrónica.
Gabriela	Interacción con sus estudiantes en línea. Diseño del material educativo para el entorno virtual. Integración de diversos recursos mediante situación problemática como anticipo a su clase sincrónica.
Sofía	Acompañamiento en foros de consultas. Elaboración de videos tutoriales para resolver dificultades e inconvenientes con las e-actividades propuestas. Diseño del material educativo para el entorno virtual.

Discusión

Teniendo en cuenta el primer hallazgo de resultados, se infiere que, en las trayectorias formativas de estos docentes noveles se visibiliza a los espacios de adscripciones y ayudantías estudiantiles como entornos formativos fundamentales para el desarrollo inicial de los docentes noveles en ciencias de la salud, proporcionando una variedad de experiencias y competencias. Estas primeras experiencias permiten a los principiantes construir su conocimiento profesional docente en un entorno de apoyo que incluye a profesores más experimentados, pares y estudiantes (Moreyra, 2018; Moreyra & Demuth, 2016). En este sentido, Bohórquez-Góngora et al. (2023) identificaron que la identidad docente está construida desde la oportunidad de “ser docentes”, dando la posibilidad de que ese profesional de la salud incursione y experimente la docencia como profesión. En los tres casos en estudio, se identificó esta oportunidad que se presenta como invitación u ofrecimiento a participar en una ayudantía o preceptoría estudiantil por parte de profesores como iniciación a la docencia, a partir del desempeño de estos noveles, durante su trayectoria estudiantil.

Con relación al segundo hallazgo, los casos en estudio señalan que cuando asumieron un cargo docente, identificaron la necesidad de formarse en docencia. En relación con otros estudios, los resultados concuerdan con las investigaciones de Mayor (2008), que destacan la falta de formación inicial de los docentes noveles y su impacto en la percepción de sus propias capacidades. La necesidad de formación continua y el desarrollo de competencias didáctico-pedagógicas son elementos cruciales que deben ser promovidos por las instituciones educativas.

Particularmente, en el contexto de pandemia, dos investigaciones recientes (Barria-Herrera et al., 2023; Gómez & Almazán, 2022) concuerdan en que los docentes noveles, al reflexionar sobre sus experiencias de enseñanza durante la crisis sanitaria, identificaron la necesidad de capacitación en relación con las tecnologías educativas. Esto se afirma en este estudio, ya que los casos mencionados consideraron las oportunidades de formación ofrecidas por las instituciones educativas como un medio valioso para apoyarlos en el proceso de transición hacia la enseñanza virtual.

En cuanto al tercer hallazgo, se advierte que las asignaturas se convierten en escenarios de desarrollo de procesos de socialización, que experimentan los

profesores principiantes durante su inserción a la docencia y que les permite la construcción de vínculos con otros docentes del área disciplinar o departamental (Marín-Díaz, 2005). Las relaciones interpersonales que se construyen al interior de estos entornos funcionan como nexos formativos informales, en los cuales se asignan y asumen roles, se transmiten culturas preexistentes que son adoptadas por los noveles, se construye, desarrolla, reformula su conocimiento profesional docente y su identidad docente (Demuth, 2014; Demuth et al., 2015). También se destaca que los docentes principiantes desarrollan en menor o mayor medida sus competencias tecno-didácticas (Moreyra & Demuth, 2016), en función a las condiciones que pueden condicionar, habilitar, limitar o potenciar los equipos de asignaturas. En este sentido, durante el escenario de pandemia, los profesores noveles identificaron las dificultades que presentaron las regulaciones de límites a la presencialidad para las reuniones de equipos y organización de rutinas regulares de asignaturas.

Sobre el cuarto hallazgo, se infiere en sus discursos que las fuentes son de tipo informal y formal, y también inciden otras fuentes de aprendizaje. Por tanto, se sostiene que la centralidad y relevancia que adquiere los contextos específicos en el que los profesores noveles construyen sus aprendizajes y, por ende, su conocimiento e identidad profesional docente, se dan en contextos de influencia profesionales y académicos que posibilitan la formación con pares, colegas experimentados y expertos (Demuth et al., 2023).

Con respecto al rol del docente novel en las funciones tutoriales, como quinto hallazgo, se infiere que el principiante universitario es quien constantemente media las interacciones entre el equipo docente y los estudiantes, desplegando diversas competencias, habilidades, conocimientos adquiridos durante su trayecto de formación y la construcción de nuevos saberes inherentes al contenido disciplinar y didáctico de la propia asignatura en la cual se encuentra inserto (Moreyra & Demuth, 2016); son capaces de distinguir rápidamente las dificultades y reconocer los inconvenientes que se les presenta a los estudiantes durante el estudio del contenido disciplinar asignado. Asimismo, de acuerdo con la apertura que les brinda el equipo docente, es posible que propongan alternativas de nuevas formas de abordar determinados contenidos o replanteos de actividades. Las características propias del rol tutorial se evidenciaron en el tipo de acompañamiento a los estudiantes en aulas virtuales durante el contexto de pandemia,

en sus intervenciones realizadas en el desarrollo de actividades, en las retroalimentaciones que fueron brindadas en el marco de evaluaciones formativas, desde los principios del *feedback* y *feedforward* (Iglesias, 2012).

Para concluir, se señala que, durante los primeros años, los docentes noveles deben experimentar los desfases entre las expectativas e ideales del ejercicio de su profesión con el contexto real, trabajando la inmediatez, imprevisibilidades e incertidumbres de este (Demuth, 2013). Estas dificultades manifestadas por los principiantes se vinculan con los inconvenientes que otros docentes noveles han identificado en el ejercicio de su práctica de enseñanza, tales como dificultades en la interacción con los estudiantes, la gestión del aula y la aplicación de los conocimientos construidos sobre las teorías pedagógicas aprendidas y la complejidad de la realidad (Flores, 2008).

Conclusiones

A partir del análisis anterior, se identifica el contexto de la asignatura como el entorno académico y profesional en el que se desarrollan los procesos de socialización de los profesores noveles. En este contexto, se producen y desarrollan las interrelaciones que fortalecen, condicionan, limitan e influyen en el desempeño de su rol docente, en la toma de decisiones didáctico-tecnológicas y en la construcción de su propia identidad y conocimiento profesional docente.

En los tres casos, se identifica que los participantes han sido estudiantes y graduados noveles destacados académicamente en su disciplina. A partir de sus primeras experiencias vinculadas a la docencia, reconocieron la necesidad de formarse en este ámbito y decidieron perfeccionar su formación pedagógica, mediante capacitaciones universitarias y programas de posgrado relacionados con la formación pedagógica y disciplinar. Se infiere que, ante el desafío de comenzar a transitar por el itinerario de la docencia, especialmente al acceder a un cargo docente universitario designado, realizaron procesos de reflexión sobre su propia formación. Reconocieron que su formación inicial en ciencias de la salud no era suficiente para abordar y desarrollar plenamente la docencia universitaria, por lo que optaron por formarse en el área pedagógica; de este modo, priorizaron la formación pedagógica propia de la profesión docente sobre la formación disciplinar. Cabe destacar que estas reflexiones y decisiones docentes no fueron desencadenadas por el contexto de la pandemia, sino que se produjeron previamente, al

enfrentarse al desafío de ejercer la docencia. Así, los presupuestos de partida no se constituyen como tales, sino que han sido redefinidos a partir de los hallazgos mencionados en este capítulo.

Asimismo, se considera que estas decisiones de formarse en docencia fueron frecuentemente potenciadas por la cultura profesional e institucional en la que los docentes noveles están insertos. En sus trayectorias formativas, se identifica la realización de capacitaciones pedagógicas vinculadas al Campus Virtual de Medicina de la Facultad, lo que refleja el apoyo institucional en su proceso de formación docente.

Como proyección del estudio, se considera relevante trabajar específicamente con programas de inducción a la docencia universitaria en nuestro contexto, para acompañar las trayectorias formativas de docentes noveles y contribuir en la construcción de la profesionalización e identidad docente.

Referencias

- Barria-Herrera, P., Villalobos-Vergara, P., & Pasmanik, D. (2023). El trabajo de profesores principiantes en pandemia en contextos vulnerables según docentes noveles y directivos. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 60(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.60.1.2023.8>
- Bohórquez-Góngora, F., Valdéz-Fernández, A., & Guevara-Agredo, A. (2023). Factores generadores en la construcción de identidad docente en ciencias de la salud. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, (16), 1-24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m16.fgci>
- Demuth, P. (2013). *La construcción del conocimiento didáctico en profesores universitarios* [Tesis doctoral]. Universidad de Sevilla. <http://hdl.handle.net/11441/60778>
- Demuth, P. (2014). La construcción del conocimiento didáctico en profesores universitarios. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 5(5), 37-45. https://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/archivos/cont5/rese_dem.pdf
- Demuth, P., Fernández, G., & Vargas, M. (2015). La inserción docente en la universidad: el conocimiento didáctico en construcción. Investigar con y para la sociedad. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 2). Bubok Publishing. <https://www.uv.es/aidipe/congresos/2015-Cadiz/aidipe2015volumen2.pdf>

- Demuth, P., Sánchez, E., Alegre, M., & Moreyra, M. (2023). Los conocimientos y las identidades docentes universitarias: de construcciones múltiples y devenires variados. En T. Vives, L. Hamui, P. Demuth, & R. Romero (2023), *Identidad docente: entre miradas teóricas, contextos y prácticas* (1° Ed.). Universidad Nacional Autónoma de México. <https://libros.facmed.unam.mx/index.php/2023/08/06/identidad-docente-entre-miradas-teoricas-contextos-y-practicas/>
- Flores, M. (2008). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. En C. Marcelo (Ed.), *El profesorado principiante, inserción a la docencia*. Octaedro. https://cgesinfed.mendoza.edu.ar/sitio/docentesnoveles/upload/el_profesorado_principiante.pdf
- Gómez, M., & Almazán, M. (2022). Retos del profesor novel en la enseñanza virtual durante la pandemia por el COVID-19. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(47), 200-219. <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147011>
- Hodges, C. Moore, S. Lockee, B. Trust, T., & Bond, A. (2020, marzo 27). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Iglesias, A. (2012). Feedback y feedforward a través de los foros. Experiencia en un curso online de la Universidad de Salamanca. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 13(1), 459–477. <https://doi.org/10.14201/eks.8822>
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2019). Beginning Teachers Appraisal of Professional Requirements and Implications for Teacher Induction in Switzerland. *Education and Self Development (E&SD)*, 14(3), 62-79. <https://eandsdjournal.kpfu.ru/en/journal-article/beginning-teachers-appraisal-of-professional-requirements-and-implications-for-teacher-induction-in-switzerland/>
- Marcelo, C., Marcelo-Martinez, P., & Jáspez, F. (2021). Cinco años después. Análisis retrospectivo de experiencias de inducción de profesores principiantes. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del profesorado*, 25(2), 99–121. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18444>
- Marín-Díaz, V. (2005). El inicio de la vida profesional del docente universitario: Hacia la determinación de los elementos que marcan la socialización del profesor universitario principiante. *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 30(15), 191-210. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1404159>

- Mayor, C. (1995). *Enseñar y "aprender a enseñar" en la Universidad. Un estudio sobre las condiciones profesionales y formativas del profesorado de la Universidad de Sevilla* [Tesis doctoral]. Universidad de Sevilla.
- Mayor, C. (2008). El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. En C. Marcelo (2008), *El profesorado principiante, inserción a la docencia*. Octaedro. https://cgesinfid.mendoza.edu.ar/sitio/docentesnoveles/upload/el_profesorado_principiante.pdf
- Moreyra, M. (2018). *La adscripción, una intersección de formación profesional y la construcción del Conocimiento Didáctico Tecnológico del Contenido: rastreando sus inicios* [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional del Nordeste.
- Moreyra, M., & Demuth, P. (2016, abril 28-30). *La construcción del conocimiento didáctico del contenido (CDC) en estudiantes adscriptos a asignaturas de carreras de grado de la Universidad Nacional del Nordeste. Estudio de Casos* [Ponencia]. III Congreso Internacional de Educación, Formación, Sujetos y Prácticas. General Pico, La Pampa Argentina. https://drive.google.com/file/d/0B_CiCKcJx5F3ZDlaWTduSFpZR2M/view
- Sánchez, E., & Demuth, P. (2019). Docencia e innovación en la universidad: de concepciones y prácticas "vivientes". *Revista Del Instituto De Investigaciones En Educación*, 10(13), 68–87. <https://doi.org/10.30972/riie.10134074>
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de caso*. Morata.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*. 54(2), 143-178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Yin, R. (1984). *Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series*. Sage.
- Yuni, J., & Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación* (2° Ed.) Brujas.

Parte 4

La formación docente y el uso de herramientas tecnológicas



Capítulo 10

La inteligencia artificial en la formación docente
del estudiante de psicología en Cuba

Yorkys Santana González @ 

Resumen

El objetivo de este estudio es analizar el uso de la inteligencia artificial (IA) en la formación docente de los estudiantes de psicología en la Universidad de Oriente, así como sus potencialidades y limitaciones. La metodología utilizada es cualitativa, con un enfoque descriptivo, empleando entrevistas y observaciones realizadas a un grupo de 38 estudiantes de segundo año de la carrera de Psicología. La categoría principal analizada es la IA en el contexto de la formación docente en psicología, para lo cual se empleó la técnica de análisis de contenido. Los principales resultados indican que, a pesar de estar en el siglo XXI, no todos los estudiantes utilizan o han utilizado la IA en su formación docente, aunque reconocen sus potencialidades en el estudio de la disciplina. Además, los estudiantes mencionan las limitaciones que enfrentan en cuanto a los recursos tecnológicos, las actualizaciones y la velocidad de conexión. Las conclusiones subrayan que el uso de la IA en la formación docente de los estudiantes de psicología aún se encuentra en una etapa incipiente, limitado principalmente a intervenciones autodidácticas para el estudio independiente y el apoyo en tareas docentes orientadas por los profesores. Sin embargo, su uso cotidiano y regulado aún no está integrado en los planes de estudio y, por lo tanto, no se convierte en un imperativo para su formación profesional.

Palabras clave: estudiantes de psicología, formación docente, inteligencia artificial

Introducción

En el contexto actual, el desarrollo tecnológico ha permitido una expansión significativa en el ámbito educativo, especialmente en los países desarrollados, donde las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han convertido en elementos esenciales para la interacción y la organización de los procesos de desarrollo educativo (Santana et al., 2023). Dentro de las diversas herramientas y recursos disponibles para la ejecución de tareas y proyectos escolares, la inteligencia artificial (IA) se destaca como una de las más relevantes.

Estas aplicaciones permiten analizar grandes volúmenes de datos para la elaboración de acciones específicas, lo que permite obtener resultados concretos y precisos. Según Hewlett Packard (2023, como se citó en Martínez, 2023), la IA se refiere a “cualquier conducta humana que desarrolle una máquina o siste-

ma. En la forma más básica de inteligencia artificial, los PC están programados para «imitar» la conducta humana utilizando amplios datos de ejemplos previos de conductas similares" (p.23).

Otra definición establece que la IA es un sistema computacional capaz de simular los patrones de comportamiento cerebral humano, aprender a través del entrenamiento y compilar información externa con alta precisión. Con base en esta información, la IA puede realizar las tareas para las cuales fue diseñada, sustentando su propio uso y acción (Brazdil & Jorge, 2001).

El concepto de *inteligencia artificial* comenzó a tomar forma en el ámbito científico a mediados de los años 50 (Aranda-Corral et al., 2014). Desde entonces, ha realizado importantes aportes en diversas áreas, como "el procesamiento del lenguaje natural, la robótica, la visión computacional y los sistemas expertos, que se basan en los conocimientos necesarios para los procesos formativos en educación, tecnología y ciencia" (Boden, 1984, p.60).

La evolución de la IA se refleja en la formación docente, ya que ha generado ciertas interferencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje a diferentes niveles (Flores-Vivar & García-Peñalvo, 2023). Además de permitir la personalización de estos procesos tan complejos, las plataformas de IA abordan algunas dificultades relacionadas con la tarea programada y el contenido que presentan, siempre con el objetivo de favorecer el crecimiento cognitivo y el progreso de los estudiantes. Asimismo, se utilizan diversas herramientas que facilitan la creación de textos, videos, imágenes y otras formas interactivas, las cuales apoyan al estudiante en la realización de sus tareas docentes.

Esto implica la necesidad de modificar las estrategias de enseñanza y evaluación que utilizan ciertos docentes durante la impartición de clases, especialmente en la educación superior. Es evidente que debe incrementarse la necesidad de ser más críticos y valorativos, desde este nuevo enfoque complejo, en el uso de la IA y en lo que puede ofrecer a través de sus *prompts* (Moreno, 2019).

Es fundamental reconocer que la IA ha demostrado tener un impacto altamente significativo en diversos campos, incluida la disciplina psicológica (Altamirano-Yupanqui & Bernuy-Alva, 2022). A nivel mundial, el estudio de la psicología se beneficia cada vez más de las aplicaciones de la IA. En este estudio, se analiza la relación entre la IA y la formación docente en psicología, evaluando tanto sus potencialidades como sus limitaciones.

La IA se define como la capacidad de las máquinas para imitar o simular la inteligencia humana, lo que implica que estas máquinas pueden aprender, razonar y emitir un conjunto de valoraciones y decisiones de manera similar a como lo haría un ser humano (Lüthy, 2022). En el contexto de la formación docente en la carrera de Psicología, la IA se emplea para analizar grandes cantidades de datos, identificar patrones y realizar diagnósticos precisos. Su aplicación en diversas áreas de esta disciplina permite un enfoque más personalizado y eficiente en el tratamiento de los pacientes (Catari, 2024).

Una de las aplicaciones más destacadas son los llamados *chatbots* (como ChatGPT 1-4) en la formación del psicólogo, que ofrecen múltiples beneficios, entre los que se incluyen: analizar y procesar información de manera eficiente, rápida y precisa, así como brindar contenido ya organizado, lo que permite que el investigador ahorre tiempo en esta tarea. Además, los chatbots brindan apoyo en la toma de decisiones, se adaptan a las preferencias y necesidades individuales de los usuarios, permiten la comprobación de síntomas psicológicos y psicosociales, facilitan la caracterización de pacientes, proporcionan apoyo en la salud y asistencia investigativa en salud mental (Stokel-Walker, 2023). Asimismo, pueden propiciar conductas y promoción de dietas saludables, ayudar a la eliminación de hábitos como el fumar o la adicción a la medicación, fomentar un aumento en la actividad física y reducir el uso de sustancias psicoactivas o alcohol.

La IA en formación docente del estudiante de psicología coadyuva a tomar decisiones más precisas, elaborar resúmenes más concretos a partir de análisis de múltiples cantidades de datos científicos, con algoritmos de aprendizaje para analizar datos psicológicos complejos, y proporcionar recomendaciones basadas en evidencia reales recopiladas; estas acciones no solo facilitan el proceso de diagnóstico, también contribuye a una atención más eficiente y personalizada en cada psicoterapia (Ruiz-Miranda, 2023).

La IA, a través de los chatbots, permite al estudiante procesar y correlacionar rápidamente síntomas con diversas afecciones psíquicas, proporcionando un diagnóstico diferencial amplio. Esta herramienta puede ser altamente eficiente para un alumno de psicología, ya que el dispositivo utiliza datos provenientes de una variedad de fuentes de literatura científica, incluidos artículos de investigación, pautas clínicas, educativas, psicolaborales y sociopsicológicas, así como libros de texto actualizados. Además, los chatbots proporcionan información so-

bre una amplia gama de temas relacionados con la salud mental y ofrecen recomendaciones basadas en las últimas investigaciones psicosociales, lo cual garantiza que los pre-profesionales consideren los enfoques más actuales establecidos en evidencia real (Ibarra-Pincay & Alcívar-Cevallos, 2024).

En el área de la psicología, existe preferencia por emplear la *inteligencia artificial explicable* (XAI, por sus siglas en inglés) para solucionar problemas psíquicos; un claro ejemplo es la utilización de esta para pronosticar el comportamiento y estado emocional de los usuarios. Se hace a través de la compilación de datos de redes sociales, que identifiquen estados emocionales de los internautas, lo cual permite a los profesionales de la psicología comprender mejor los patrones comportamentales de las personas que reciben terapia. Asimismo, el uso de XAI se destina a predecir la depresión en trastornos mentales, con ayuda de sistemas que logran analizar el texto y datos preexistentes (Kumar et al., 2018, como se citó en Ibarra-Pincay & Alcívar-Cevallos, 2024).

En estudios recientes de Altamimi et al. (2023), se ha demostrado que las herramientas de IA ayudan a realizar revisiones de la literatura de forma más rápida, lo cual es fundamental para la práctica basada en evidencia. Por ejemplo, los pre-profesionales en su formación docente pueden consultar sobre las últimas formas de psicoterapias o los resultados de investigaciones sobre afecciones psicológicas o psiquiátricas específicas y recibir información resumida, lo cual incide en evitar el acceso limitado a extensas bibliotecas y es fundamental para el acceso al conocimiento actualizado y contextualizado (Herrera, 2024).

En Cuba, el acceso a los chatbots de pago sigue siendo limitado debido a su costo en dólares, pero los gratuitos, especialmente aquellos relacionados con la salud, ya están siendo utilizados por los estudiantes de Enfermería (según datos obtenidos en la Facultad de Medicina I y II de Santiago de Cuba en 2023). Esto indica que los estudiantes están encontrando alternativas en el uso de la IA para acceder a conocimientos y aprovechar los beneficios que ofrece, como bases de datos e instrucciones fáciles y accesibles de forma inmediata, ahorro de tiempo, preparación eficiente para exámenes, resolución de tareas en casos clínicos y acceso a información actualizada, lo que facilita su estudio y preparación cognitiva.

Sin embargo, los estudios que se han realizado en Cuba y, particularmente, en Santiago de Cuba son pocos significativos, respecto a la incorporación del uso de la tecnología digital y el auge de la IA en la vida cotidiana. Esto da lugar a

preguntarse ¿Cómo usan la IA los estudiantes de psicología de la Universidad de Oriente en su formación docente? El objetivo de este estudio es analizar el uso de la IA en la formación docente del estudiante de psicología de la Universidad de Oriente desde sus potencialidades y limitaciones.

El aporte y la novedad de este estudio radican en presentar a los estudiantes que están en formación docente en la carrera de Psicología un conjunto de potencialidades y limitaciones del uso de la IA en la actualidad en Cuba. Además, se busca generar, a partir de sus valoraciones, argumentos conscientes sobre la necesidad de incorporar la IA en sus trabajos de curso, tareas docentes, estudios independientes y aplicaciones en línea con sus pacientes. En el caso de los docentes, el estudio proporciona valoraciones sobre el uso de estas herramientas actuales y resalta la demanda de incorporar la IA en su formación docente dentro de la carrera.

Materiales y Métodos

El estudio realizado es una investigación descriptiva de enfoque dialéctico, en la que se describe el proceso de uso de la IA en la formación docente de los estudiantes de psicología, explorando tanto sus potencialidades como sus limitaciones.

Las técnicas utilizadas para la recolección de información fueron la entrevista y la observación. La entrevista se empleó para revelar las principales valoraciones, criterios y análisis que los sujetos de investigación tienen sobre el uso de la IA en su formación docente como psicólogos, así como las principales potencialidades y limitaciones que esta herramienta presenta en su preparación como futuros profesionales cubanos. Por otro lado, la observación permitió indagar en las manifestaciones más recurrentes durante la aplicación de la entrevista, así como en la incidencia del uso de las tecnologías a lo largo del proceso investigativo, por parte de los estudiantes.

A partir de la revisión científica y las valoraciones del investigador, se determinó que las categorías de análisis de este estudio serían evaluadas y analizadas desde el paradigma cualitativo, con un enfoque transversal. Este enfoque permite adentrarse en los aspectos esenciales del sistema de formación docente en el estudio de la psicología, en sus diversas expresiones, y explorar sus posibles relaciones dialécticas con las potencialidades y limitaciones en la aplicación de la IA en el contexto universitario de Santiago de Cuba.

La entrevista aplicada a los sujetos seleccionados recogió los principales indicadores de la categoría principal de análisis (la IA en el estudio de la formación docente de la psicología), que se centran en:

- Conocimiento y acceso al uso de la IA para la formación docente.
- Potencialidades que brinda la IA para la formación docente del estudiante de psicología.
- Limitaciones actuales del uso de la IA para la formación docente del estudiante de psicología.
- Orientación de los profesores para el uso de la IA en la formación docente del estudiante de psicología.

El análisis de estos resultados se llevó a cabo con el apoyo de la técnica de análisis de contenido (Hernández & Mendoza, 2020), cuyo objetivo es describir la información relacionada con las características de la expresión del uso de la IA en la formación docente de la psicología y su relación con las potencialidades y limitaciones, según lo indicado por los sujetos de investigación. Esta técnica fue empleada para analizar la evolución de los procesos de formación a través del uso de la IA, su influencia y otras teorías asociadas, permitiendo organizar la información recopilada mediante un sistema de categorías o indicadores que facilita una interpretación más clara y profesional.

Para este estudio, se seleccionó una muestra de 38 estudiantes de segundo año de la carrera de Psicología, que corresponde al total de la población de este grupo estudiantil. Estos estudiantes se encuentran en la formación inicial del segundo ciclo de la carrera en la Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, durante el curso escolar 2024 (enero-julio).

Los criterios de inclusión de los sujetos de investigación seleccionados fueron los siguientes:

- Ser estudiantes en formación docente de la carrera de Psicología en la Universidad de Oriente.
- Asistir a la formación docente en la modalidad de curso diurno.
- Tener al menos dos años de cursar la carrera de Psicología.
- Tener conocimientos en el uso de las TIC y algún recurso para acceder a estas (teléfono móvil, laptop, tableta, computadora, etc.).
- Tener deseos de participar en esta investigación.
- Conocer el significado de IA.

La investigación en general se desarrolló en tres etapas. La primera etapa consistió en la revisión bibliográfica de documentos científicos que abordan la posible relación entre la IA y la formación docente de los estudiantes universitarios. En la segunda etapa, se procedió a la selección de los sujetos de investigación, a la observación y aplicación de la entrevista; cabe destacar que esta última se llevó a cabo durante el periodo docente y de forma directa. Finalmente, en la tercera etapa, se realizó el procesamiento de los datos y el análisis de contenido, a partir de la elaboración de los indicadores para la categoría estudiada. El proceso culminó con la elaboración del artículo y la comunicación al grupo estudiantil de los resultados y conclusiones obtenidos en el estudio.

Los estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad de Oriente incluyen la formación docente en su preparación, ya que esta constituye una de las principales salidas para su futura vinculación profesional, como profesores de Psicología y psicopedagogos. En este sentido, el plan de estudios incluye asignaturas de la disciplina de "Psicología Educativa", que preparan a los futuros profesionales para impartir docencia en niveles educativos preuniversitarios y universitarios en el país. Por esta razón, la formación integral que reciben en la carrera abarca también la formación docente.

Teniendo en cuenta los principios éticos, los participantes recibieron información clara y detallada sobre la investigación. Se les aseguró que los resultados serían anónimos y que las respuestas se utilizarían para implementar acciones posteriores que fomenten de manera consciente y dirigida el uso de la IA en la formación docente en la carrera de Psicología.

Resultados

Los resultados obtenidos de la entrevista fueron analizados a través de la técnica de análisis de contenido para cada indicador (ver Materiales y Métodos).

De los 38 estudiantes, 18 son del sexo femenino (47.36%, clasificados de P1H a P18H) y 20 son del sexo masculino (52.63%, clasificados de P1M a P20M), lo que indica un cierto equilibrio de género para analizar las respuestas obtenidas en la entrevista. En cuanto a la edad de los sujetos de investigación, 12 tienen 19 años (31.57%), 16 tienen 20 años (42.10%) y 10 tienen 21 años (26.31%). Esta distribución responde al hecho de que la carrera de Psicología en Cuba, en la modalidad de estudio regular diurno, comienza con edades de 17 y 18 años para las mujeres, y 19 y 20 años para los hombres.

Todos los entrevistados están vinculados directamente al estudio de la carrera de Psicología y no estudian otra modalidad en la universidad, lo cual muestra que sus acciones y tareas están solo vinculadas a esta disciplina científica.

Conocimiento y acceso al uso de la IA para la formación docente

Para el análisis de este indicador es necesario aclarar que, al estar sustentado en tres tipos de preguntas referentes a este, fue necesario seleccionar las regularidades en las respuestas obtenidas y concretar valoraciones e interpretaciones que más se ajustaran a este indicador y que brindaran la mayor cantidad de información sobre la temática estudiada.

La Tabla 1 muestra que dos de los estudiantes nunca han usado la IA, pero conocen su existencia. Este dato podría estar relacionado con que estos dos estudiantes no poseen teléfono móvil ni laptop para acceder a este tipo de información (se pudo apreciar a través de la observación).

Tabla 1
Uso de la IA por los estudiantes de Psicología

Casos	Estudiantes	Porcentaje
Usa la IA	36	94.73%
No usa la IA	2	5.27%
Total	38	100%

Entre las principales respuestas a la interrogante sobre las experiencias que han tenido en el uso de las IA, algunas regularidades muestran las siguientes valoraciones:

“He tenido varias experiencias, todas positivas, la empleo para realizar tareas, buscar información de temas que me generen duda, en ocasiones converso con algún bot de diversos temas y obtengo nuevos conocimientos”. (P7H)

“Fue una experiencia satisfactoria gracias a la cantidad de información recopilada y de fuentes diferentes”. (P4M)

“Mi experiencia ha sido bastante positiva. He podido aprender y entender mejores conceptos complejos en psicología gracias a la interacción con materiales y recursos digitales. Aunque no es en ocasiones tan preciso, puede explicar con facilidad un concepto o contenido difícil, lo que enriquece mi comprensión del tema”. (P19M)

“Ha sido genial, la velocidad de respuestas y la cantidad de la información, así como variación en la estética”. (P4H)

“Fue una buena experiencia ya que la inteligencia artificial te ofrece un mundo lleno de conocimientos”. (P9M)

Estos criterios muestran que la IA puede superar las barreras de tiempo y espacio para brindar apoyo sostenible, útil y rápido, al ofrecer análisis bibliográficos complejos y específicos sobre la psicología y sus respectivas temáticas. Las experiencias sustentan interacciones reales a las que se puede acceder desde cualquier lugar, eliminando la necesidad de acudir a una biblioteca u otro sitio, lo que en muchos casos implica una pérdida de tiempo y recursos. En este sentido, durante la pandemia de COVID-19, el uso de la IA aumentó entre los estudiantes de psicología y los médicos a nivel mundial, permitiendo mantener el distanciamiento social y las medidas de protección contra el virus, en cumplimiento de las normas sanitarias establecidas durante ese periodo (Santana, 2022).

Potencialidades que brinda la IA para la formación docente del estudiante de psicología

Las potencialidades del uso de la IA en los estudios de psicología siguen ampliándose en la misma escala en que los chatbots se hacen más personalizados y abren nuevas alternativas de acción y proceder.

Entre los criterios recogidos en la entrevista, se destaca que los estudiantes valoran la IA como un recurso con un gran potencial para el crecimiento y el apoyo al proceso de formación docente. Este recurso tecnológico e informativo no solo proporciona información diversa y actualizada, basada en bases de datos científicas, sino que también puede contribuir al desarrollo de tareas, al estudio independiente y a la elaboración de trabajos grupales. Ellos refieren lo siguiente:

“Absolutamente, la IA puede ser muy útil para el estudio de la psicología. Por ejemplo, puede ayudar a analizar múltiples volúmenes de datos y encontrar patrones que serían difíciles de detectar de otra manera. También puede ayudar a crear modelos de simulación para estudiar el comportamiento humano en diferentes situaciones”. (P10H)

“Si, pues las IA ofrecen bibliografía de investigaciones más actuales que nos permiten adaptar los enfoques teóricos sobre los que se basa nuestra ciencia a la realidad que vivimos”. (P12H)

El uso de estos chatbots requiere que el estudiante esté debidamente capacitado en su ejecución y en los diversos sistemas de acceso a la información especializada. Esto implica que el estudiante debe tener una preparación previa sobre la materia para poder cuestionar la información proporcionada por la IA y saber cómo utilizarla adecuadamente. De este modo, se garantiza que el estudiante mantenga la ética profesional, potencie sus capacidades y competencias, y evite depender de estas tecnologías para resolver dudas e interrogantes científicas que surjan durante su formación docente en la carrera.

Otras valoraciones refieren:

“Cuando debo realizar alguna investigación científica en la carrera la empleo para llevar a cabo el proceso de citación y referenciar según las normas APA pues me ayuda a corregir errores, recomendar fuentes relevantes y me brinda asistencia en la redacción académica”. (P5H)

“La inteligencia artificial puede analizar grandes volúmenes de datos, que como explicaba anteriormente, brinda la posibilidad de entender contenidos complejos desde varias perspectivas y enfoques, que quizás se escapan en el turno de clases. Podría ayudar a identificar nuevas tendencias en salud mental, personalidades y comportamientos”. (P2H)

“Esto podría ayudar a los psicólogos entender con más claridad los comportamientos, emociones y trastornos mentales de los pacientes, lo que a su vez podría llevar a tratamientos más efectivos y personalizados”. (P15H)

Los estudiantes consideran que el uso de la IA puede fortalecer el cumplimiento de normas internacionales de escritura científica, como lo menciona una estudiante respecto al uso de las normas APA. Además, la IA permite acceder a sistemas de contenidos cognitivos complejos y sistémicos, que requieren primero ser decodificados y luego incorporados a los sistemas de nodos conceptuales del estudiante. Esto les permite realizar las tareas docentes de manera más eficiente y avanzar en el aprendizaje de la disciplina.

La misma potencialidad que posee la IA para favorecer los procesos de formación docente en la universidad, específicamente en la carrera de Psicología, podría también actuar en función negativa, tal como lo plantea un estudiante:

“Sí y no, pienso que la IA es útil hasta un punto, por el hecho que nos brinda información de forma rápida, aunque no siempre certera, y es porque al utilizarla tanto nos olvidamos de pensar, investigar y formular respuestas por nosotros mismos”. (P16M)

En este sentido, el mismo proceso de uso continuo y acceso a este tipo de recurso limita la capacidad de pensar, analizar, cuestionar y generar nuevas alternativas creativas para la propia formación del futuro profesional de la psicología.

Limitaciones actuales del uso de la IA para la formación docente del estudiante de psicología

Entre las limitaciones que más refieren los entrevistados se pueden apreciar las siguientes:

“Algunos obstáculos que pueden impedir el uso de IA en psicología incluyen el poco acceso a medios tecnológicos avanzados, preocupaciones éticas sobre la privacidad de los datos de los pacientes, y la resistencia de algunos profesionales de la psicología a los nuevos cambios”. (P10M)

“Si bien las IA son una fuente de conocimiento, también se pueden usar de forma incorrecta y con fines poco éticos. Aquellos que la utilizan con este fin deben reflexionar sobre el impacto negativo que pueden tener en las personas y la sociedad”. (P17H)

“En mi caso particular opino que la lentitud en la conexión y las restricciones en el Internet, pues impiden acceder a muchos sitios o chatbots”. (P20M)

“La implementación de la IA puede ser costosa y requiere recursos significativos, como hardware y software especializados, así como personal capacitado para desarrollar y mantener los sistemas de IA. Esto puede limitar el acceso a la tecnología para organizaciones y personas con recursos limitados”. (P14H)

“Algunos de los obstáculos son la falta de confianza y aceptación, porque muchas personas aún desconfían de las inteligencias artificiales, además de que aún no se adaptan a esos cambios y transformaciones en la tecnología”. (P1H)

Algunas exposiciones de los sujetos de investigación abordan las limitaciones más en función de los recursos tecnológicos que los cognitivos y de competencias profesionales, lo cual indica la necesidad de acceso a tecnologías que permitan usar este tipo de programas para favorecer el crecimiento científico y humano en los estudiantes.

A través de la observación, se pudo constatar que los entrevistados poseen teléfonos inteligentes, lo que les brinda una ventaja en el acceso a los chatbots. Sin embargo, desde su perspectiva, no es suficiente contar con estos dispositivos, ya que requieren de computadoras, especialmente laptops, para realizar sus trabajos docentes de manera más eficiente y utilizar las herramientas de IA con mayor calidad. Al respecto los estudiantes comentaron lo siguiente:

“Bueno que algunas de ellas tienen límites de búsqueda y para acceder a una mayor cantidad de búsquedas hay que comprar las ofertas premium y aquí eso no se puede”. (P8H)

“En nuestro país debido al bloqueo no podemos acceder a las mismas ya que se necesitan cuentas que en Cuba no son permitidas, también la mala conexión nos imposibilita su utilización”. (P8M)

“Algunos obstáculos que pueden impedir el uso de la IA incluyen el mínimo acceso a recursos tecnológicos necesarios, la falta de conocimiento sobre cómo utilizarla y la preocupación por la seguridad y la privacidad de los datos”. (P11H)

Otro de los obstáculos que limita el rendimiento óptimo en el uso cotidiano de las IA está relacionado directamente con las conexiones a Internet, tanto dentro como fuera del campus, debido a la baja calidad. Además, la falta de equipos disponibles en laboratorios, centros de estudio o residencias impide un acceso rápido y eficaz a estos programas de IA. Sin embargo, estas carencias no pueden ser satisfechas por el momento, debido a la crisis económica que atraviesa el país y las restricciones impuestas por el bloqueo de Estados Unidos hacia Cuba, lo que impide la compra de equipos tecnológicos avanzados necesarios para mejorar el ancho de banda y acceder a recursos tecnológicos actualizados.

Por otro lado, la IA puede estar limitada en su capacidad para interactuar de manera empática y comprensiva con los pacientes, ya que este tipo de relación humana es difícil, si no imposible, de replicar por una máquina. La IA se ajusta a datos específicos, pero no tiene en cuenta que cada individuo es único e irrepetible en el contexto de la atención psicológica; por lo tanto, no debería generalizarse una terapia para nuevas situaciones, sin considerar las particularidades de cada caso.

Orientación de los profesores para el uso de la IA en la formación docente del estudiante de psicología

Respecto a la orientación de los profesores y su implicación en el uso de la IA a los estudiantes durante su formación docente, las respuestas varían:

“No todos los profesores pueden estar al tanto del uso de IA en psicología, ya que es un campo en constante evolución. Sin embargo, muchas más instituciones de los centros de educación están integrando

la IA en los programas académicos para capacitar a los alumnos para el futuro". (P13H)

"No es algo raro que muchos profesores de psicología estén familiarizados con el uso de la IA en la investigación psicológica debido a los avances en el campo, la formación académica, la exposición a conferencias y eventos académicos, así como a colaboraciones e investigaciones propias que puedan involucrar el uso de la IA". (P14M)

Los profesores de esta universidad enfrentan algunas limitaciones para utilizar la IA, las cuales coinciden con las dificultades mencionadas por los estudiantes. Estas limitaciones están relacionadas con la falta de tecnologías avanzadas para acceder a los programas de IA, las formas de pago y la velocidad de conexión necesaria para su funcionamiento; sin embargo, esto no descarta la posibilidad de orientar acciones que utilicen la IA para que los estudiantes trabajen en sus estudios de caso, tareas docentes y estudios independientes, utilizando programas gratuitos y con bajos requerimientos de conexión. Además, algunos profesores ya acceden y se actualizan en el uso de la IA, lo que les permite aportar información más actual y compleja sobre los avances en los estudios científicos de la psicología, enriqueciendo así la formación docente. Al respecto, los estudiantes mencionaron lo siguiente:

"Algunas razones por las cuales algunos profesores no conocen la IA incluyen falta de formación adecuada, acceso limitado a recursos tecnológicos, desinterés en el tema, resistencia al cambio en sus métodos de enseñanza, falta de tiempo para actualizarse y un enfoque educativo que no prioriza la integración de tecnología. Además, en algunos casos, la infraestructura de la institución puede no apoyar la enseñanza de nuevas tecnologías como la IA". (P3H)

"La profesora de pedagogía de 2do Año de psicología abrió un debate en un seminario y todos estuvimos de acuerdo en la importancia de un uso adecuado de las IA, pero también de lo útil que puede ser en el estudio, pero no ha orientado su uso aun". (P5M)

“Que yo recuerde ninguno, nos dan orientaciones y en donde podemos buscar información que nos ayuden con nuestras tareas (como Google Scholar por ejemplo) pero directamente no nos dicen que requiramos chatGpt por poner un ejemplo y yo los entiendo”. (P6H)

“Prefieren usar los métodos tradicionales pues son más confiables para ellos, aunque la IA ofrece la misma calidad de información resumida en segundos, los profesores prefieren consultar los libros correspondientes”. (P7M)

En la carrera de Psicología aún no existen programas académicos formales que obliguen a los estudiantes y profesores a utilizar la IA; no obstante, algunos ya están explorando, actualizándose y preparando iniciativas para fomentar la interacción entre todos (profesores, IA y estudiantes) en la formación docente y en la preparación de los futuros profesionales. Aunque persisten las indicaciones de programas de revisión y análisis establecidos en los planes de estudio (como plataformas interactivas, páginas web especializadas en la búsqueda de información, programas de Office, entre otros), estos no están específicamente orientados hacia el uso de la IA.

Cuando se intente incorporar oficialmente el uso de los chatbots en los estudios de Psicología en Cuba, será necesario llevar a cabo, de manera posterior o simultánea a la instrucción, una revisión bibliográfica y un análisis crítico. Además, se deberá aplicar una o más teorías de cambio de comportamiento durante el proceso de integración de los chatbots en la investigación y la enseñanza en los centros universitarios, sin perder de vista el importante y necesario rol del profesor. Esto representa un reto para los docentes, quienes deben alfabetizarse tecnológicamente de manera autodidacta o a través de cursos ofrecidos en las instituciones de educación superior.

La pregunta inevitable sería: ¿qué hacer ante estos retos actuales? Las respuestas podrían sintetizarse en las siguientes recomendaciones: potenciar el trabajo del docente y su capacitación en el uso de la IA; no descuidar la orientación de tareas basadas en los libros clásicos de la literatura especializada en psicología; correlacionar los datos proporcionados por los chatbots con el examen psicológico y los resultados de las historias del paciente; y realizar ejercicios prácticos que integren tanto los procedimientos tradicionales como los tecnológicos.

Discusión

Las limitaciones en el uso de estos dispositivos comienzan con el riesgo de que los estudiantes malinterpreten el conocimiento psicológico y tomen decisiones terapéuticas sin la evaluación y validación crítica de la información recibida por los chatbots; además, podrían realizar las tareas de las asignaturas de manera acrítica, basándose únicamente en las respuestas del dispositivo. Este fenómeno se observó en investigaciones realizadas en Estados Unidos, donde el 60% de los 1000 encuestados utilizaban ChatGPT para completar más de la mitad de las tareas del curso de Psicología (Intelligent, 2023). Las valoraciones no éticas en las evaluaciones y acciones diagnósticas propuestas por los chatbots, junto con el descrédito hacia los docentes experimentados frente a la información proporcionada por los chatbots sobre temáticas de estudio, pueden generar situaciones problemáticas, caracterizadas por una falta de ética e irresponsabilidad en la formación docente de los estudiantes.

Las limitaciones identificadas en este estudio están relacionadas con las valoraciones expresadas por Intelligent (2023), que plantea que, a medida que avanza el desarrollo tecnológico, surge el riesgo de que la IA reproduzca y amplifique los sesgos sociales existentes. Esto podría tener un impacto negativo tanto en los pacientes como en la conducta del personal de atención psicológica encargado de la atención especializada.

Según Miró (2018), la IA tiene varias aplicaciones importantes en la disciplina de Psicología; no obstante, es necesario reconocer sus límites en el contexto actual global de su utilización, así como comprender los riesgos potenciales que subyacen en la estructuración y ejecución del trabajo de los profesionales de la Psicología. Este punto coincide con los hallazgos de este estudio.

Para Ruiz-Miranda (2023), la implementación de ChatGPT en el sistema de formación docente tiene el potencial de mejorar el aprendizaje personalizado y autónomo, así como la interconexión entre profesores y estudiantes en el proceso educativo. Con el auge del crecimiento tecnológico, los chatbots se han convertido en un recurso imprescindible para optimizar el proceso de formación estudiantil. Estas valoraciones coinciden con los resultados obtenidos en las entrevistas, donde los participantes señalaron un conjunto de potencialidades que las IA ofrecen para su preparación docente.

De acuerdo con García-Peña et al. (2020), el uso de la IA requiere una profundización en la discusión ética sobre la honestidad intelectual, lo cual permite valorar la forma en que se produce el conocimiento intelectual y científico en la academia, así como las pautas para la presentación de la información citada o extraída de la IA. En este sentido, los sujetos de investigación entrevistados reconocen que existen factores éticos que deben considerarse cuando se extrae material de la IA y se utiliza en la psicoterapia con los pacientes.

En los resultados de esta investigación se destacan varias limitaciones físicas, tecnológicas y éticas que aún persisten en el uso de la IA, según los entrevistados. Rivero (2022) señaló que, aunque la IA puede ser una herramienta eficiente en áreas especializadas como la psicología, todavía presenta limitaciones que le impiden establecer relaciones e interrelaciones entre personas, objetos o entidades sin un entrenamiento previo. Esto implica que la IA no puede aprender a adaptarse a diferentes entornos sin ser entrenada, lo que la hace inapropiada para el profesional en cualquier disciplina científica si no se cuenta con la formación adecuada.

Por otro lado, Toledo (2023) explicó que el uso de la IA por parte de los docentes en sus orientaciones a los estudiantes y en los espacios de investigación conlleva una obligación moral: asegurar que estas tecnologías no afecten la forma en que nos relacionamos y comunicamos entre nosotros. Esta preocupación también es valorada en el estudio presentado en este artículo.

Por último, Rivera y Sánchez (2016) explicaron que la IA tiene la capacidad de recopilar una gran cantidad de cogniciones teóricas en forma de conocimientos y desarrollar esquemas preconcebidos de terapia cognitivo-conductual. Sin embargo, su insuficiencia e incapacidad subjetiva limitan su habilidad para comprender lo que significa un ser humano, lo que genera una falta de eficiencia y eficacia. En el contexto de este estudio, la IA presenta un conjunto de limitaciones que deben ser manejadas con cautela y perspicacia, para evitar cometer errores en los procedimientos durante la atención a los pacientes o cuando se utiliza para estudiar casos específicos por parte de los alumnos en su formación docente.

Asimismo, Rivera y Sánchez (2016) señalaron que existen investigaciones que demuestran que los procesos terapéuticos deben sustentarse en la intervención humana. Por lo tanto, la presencia física o teledirigida del terapeuta aumenta

la efectividad y la habilidad profesional en el proceso terapéutico, efectos que no se logran únicamente con el uso de la IA. Estos criterios coinciden con los resultados presentados en este estudio, lo que refuerza la importancia de cuidar el uso excesivo e ilimitado de la IA en la formación de los futuros profesionales de la psicología.

Conclusiones

El uso de la IA en la formación docente de los estudiantes de psicología aún se encuentra en una etapa inicial, limitado principalmente a intervenciones autodidácticas que los estudiantes realizan para su estudio independiente y para apoyar las tareas docentes orientadas por los profesores. Sin embargo, su uso cotidiano y normado aún no está integrado en los planes de estudio, por lo que no se convierte en un imperativo para su formación profesional.

Las potencialidades que ofrece el uso de la IA para la formación docente de los estudiantes de psicología incluyen la posibilidad de acceder a grandes cantidades de información y datos precisos y actualizados sobre la especialidad, así como la mejora en la eficiencia del uso del tiempo y el espacio a través de estas tecnologías.

Las limitaciones señaladas por los entrevistados se encuentran en el ámbito de los recursos tecnológicos, las consideraciones éticas y el acceso a niveles de conexión más altos. Además, en menor medida, se destaca la falta de conocimientos y la necesidad de actualizaciones constantes para un uso adecuado de la IA.

Referencias

- Altamimi, I., Altamimi, A., Alhumimidi, A. S., Altamimi, A., & Temsah, M. H. (2023). Artificial Intelligence (AI) Chatbots in Medicine: A Supplement, Not a Substitute. *Cureus*, 15(6), e40922. https://www.researchgate.net/publication/371852948_Artificial_Intelligence_AI_Chatbots_in_Medicine_A_Supplement_Not_a_Substitute
- Altamirano-Yupanqui, J. R., & Bernuy-Alva, A. (2022). La inteligencia artificial en la Psicología: nuevos enfoques para la detección de las declaraciones falsas. *Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información*, 46(6), 100-110. <https://scielo.pt/pdf/rist/n46/1646-9895-rist-46-100.pdf>

- Aranda-Corral, G. A., Calmet, J., & Martín-Mateos, F. J. (2014). *Artificial Intelligence and Symbolic Computation*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-13770-4>
- Boden, M. A. (1984). Impacts of artificial intelligence. *Futures*, 16(1), 60-70. [https://doi.org/10.1016/0016-3287\(84\)90007-7](https://doi.org/10.1016/0016-3287(84)90007-7)
- Brazdil, P., & Jorge, A. (2001). *Progress in Artificial Intelligence: Knowledge Extraction, Multi-agent Systems, Logic Programming, and Constraint Solving*. Springer. <https://doi.org/10.1007/3-540-45329-6>
- Catari, P. J. (2024). *La inteligencia artificial y su repercusión en la formación del pensamiento crítico en estudiantes universitarios* [Tesis de maestría]. Universidad Cesar Vallejo, Lima, Perú. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/133605>
- Flores-Vivar, J., & García-Peñalvo, F. (2023). Reflexiones sobre la ética, potencialidades y retos de la Inteligencia Artificial en el marco de la Educación de Calidad (ODS4). *Comunicar*, 74(30), 37-47. <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=74&articulo=74-2023-03>
- García-Peña, V. R., Mora-Marcillo, A. B., & Ávila-Ramírez, J. A. (2020). La inteligencia artificial en la educación. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 648-666. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1421>
- Herrera, J. R. (2024). *Perspectivas de psicólogos sobre el uso de inteligencia artificial en la práctica clínica* [Tesis de licenciatura]. Universidad Indoamérica. <https://repositorio.uti.edu.ec/bitstream/123456789/6574/1/HERRERA%20ESPINOZA%20JOSEPH%20RENE-1.pdf>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Ibarra-Pincay, M., & Alcívar-Cevallos, R. (2024). Tendencias de la Inteligencia Artificial Explicable en el Área de Psicología. *Revista Científica INGENIAR: Ingeniería, Tecnología e Investigación*, 7(13), 80-101. <https://journalingeniar.org/index.php/ingeniar/article/view/162>
- Intelligent. (2023). *Nearly 1 in 3 college students have used ChatGPT on written assignments*. <https://www.intelligent.com/nearly-1-in-3-college-students-have-used-ChatGPT-on-written-assignments/>
- Lüthy, I. A. (2022). Inteligencia artificial y aprendizaje de máquina en diagnóstico y tratamiento del cáncer. *Medicina (B Aires)*, 82, 798-800. https://www.researchgate.net/publication/366371476_Inteligencia_artificial_y_aprendizaje_de_maquina_en_diagnostico_y_tratamiento_del_cancer

- Martínez, M. A. (2023). Uso responsable de la inteligencia artificial en estudiantes universitarios: Una mirada recnoética. *Revista Boletín Redipe*, 12(9), 172-178. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2008>
- Miró, F. (2018). Inteligencia artificial y justicia penal: más allá de los resultados lesivos causados por robots. *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 20, 87-130. <https://revistas.uned.es/index.php/RDPC/article/view/26446>
- Moreno, R. D. (2019). La llegada de la inteligencia artificial a la educación. *Revista de investigación en Tecnologías de la Información*, 7(14), 260-270. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7242777>
- Rivera, J. E., & Sánchez, D. V. (2016). Inteligencia artificial: ¿Reemplazando al humano en la psicoterapia? *Escritos*, 24(53), 271-291. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-12632016000200003
- Rivero, T. (2022). ¿Superará algún día la inteligencia artificial a la inteligencia humana? Los expertos responden. *Hipertextual*. <https://hipertextual.com/2022/04/superara-la-inteligencia-artificial-a-la-inteligencia-humana>
- Ruiz-Miranda, E. (2023). La revolución de la inteligencia artificial en la educación: una reseña de ChatGPT. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación (REIPE)*, 10(1), 156-160. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9004557>
- Santana, Y. (2022). Responsabilidad en salud ¿Un problema individual o del personal de salud cubano? *Revista Cubana de Medicina*, 61. <http://www.revmedicina.sld.cu/index.php/med/article/view/2639>
- Santana, Y., Torres, O., & Torres, N. L. (2023). Siete aspectos claves para elevar la calidad de las universidades. *Negonotas Docentes*, 22, 39-49. <https://revistas.cun.edu.co/index.php/negonotas/article/view/885/597>
- Stokel-Walker, C. (2023). ChatGPT listed as author on research papers: many scientists disapprove. *Nature*, 613, 620-1. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36653617/>
- Toledo, F. (2023). El temor y el desconcierto de un psicólogo ante la Inteligencia Artificial. *TN*. <https://tn.com.ar/tecno/internet/2023/04/02/el-temor-y-el-desconcierto-de-un-psicologo-ante-la-inteligencia-artificial/>

Capítulo 11

La formación docente para la educación a distancia

El caso NiLiTS en la UdeG

María de Jesús Camarena Cadena @ , Amelia Berenice Barragán De Anda @ ,
Claudia Ávila González @  y Ana Martha Belmonte Herrera @ 

Resumen

Este trabajo recupera la trayectoria de la formación docente para la educación a distancia en la experiencia del programa de Nivelación a Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara. El objetivo fue analizar la formación y sus implicaciones en el ejercicio de la docencia en un programa a distancia para la mejora continua de la práctica docente. La descripción de la experiencia de formación docente se realiza mediante el empleo de narrativas autoetnográficas como un recurso autobiográfico de las docentes cofundadoras del programa de Nivelación, desde su planeación hasta la actualidad. Se destacan las cualidades personales, competencias y los factores que influyeron en la formación docente en los momentos previos al ingreso a este programa y de manera permanente durante la práctica de la docencia. Como resultado de este ejercicio, se plantean principios para una docencia significativa en la educación virtual.

Palabras clave: educación a distancia, formación docente, competencias, docencia significativa

Introducción

La recuperación de las experiencias en torno a la formación docente en el programa de Nivelación constituye un momento importante, ya que se está celebrando el 30 aniversario de su inicio. Este ejercicio promovió una revisión histórica que permitió evidenciar procesos y realizar una serie de reflexiones para la mejora continua, partiendo de la premisa propuesta por el poeta y filósofo español, George Ruiz de Santayana: “el que olvida su historia, está condenado a repetirla”. Por el contrario, reconocer el trayecto con aciertos y fallas encamina a trabajar por una docencia significativa en la educación a distancia virtual.

Este trabajo recupera las actividades que, en torno a la docencia como función sustantiva en la Universidad de Guadalajara (UdeG), se llevaron a cabo para atender un programa a distancia naciente y cómo estas se fueron reestructurando conforme a la experiencia, obedeciendo a las necesidades de los estudiantes, del campo profesional, del contexto social cambiante y a las exigencias de la implementación de nuevas tecnologías conforme el paso del tiempo y los avances que fueron surgiendo. Se narra cómo todo esto se consideró en la formación docente para la educación a distancia virtual.

La recuperación de la experiencia tuvo como posicionamiento teórico la concepción de perfil docente para la educación a distancia en ambientes diversificados, propuesta por Moreno (2021), quien a su vez retomó varios de los postulados de Paulo Freire, sobre la concepción de la educación, que la define como “un proceso relacional, cuyas relaciones están cargadas de afecto y de poder” (Moreno, 2021, p.10). Así como lo que Freire plantea en la cuarta carta de su libro *Cartas a quien pretende enseñar*: “De las cualidades indispensables para el mejor desempeño de los maestros progresistas” (Freire, 2002, como se citó en Moreno 2021, p.13).

El capítulo está dividido en cuatro apartados; el primero constituye la introducción, el segundo aborda una breve semblanza del programa de Nivelación, el tercero la formación docente para la educación a distancia desde el programa de Nivelación a Licenciatura en Trabajo Social (NiLiTS) y, en el apartado final, se establecen los principios para una docencia significativa en la educación virtual.

Semblanza del programa de Nivelación a Licenciatura en Trabajo Social

La Benemérita y Bicentenaria Universidad de Guadalajara, como institución pública, forma profesionistas en distintas disciplinas del conocimiento. Es considerada una protagonista en la historia del estado y del país. En este marco institucional, en 1994 se llevó a cabo una reforma universitaria que dio origen a la Red Universitaria, consolidando los Centros Universitarios, entre ellos el de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH). En este último, se albergó el Departamento de Desarrollo Social, encargado de operativizar un programa diseñado para responder a las necesidades de formación de los docentes de la Facultad de Trabajo Social, quienes en su mayoría contaban únicamente con estudios a nivel técnico en esta disciplina.

La difusión informal de este programa generó un interés a nivel nacional, ya que existía un gran número de técnicos que aspiraban obtener su licenciatura. Estos profesionales necesitaban un programa educativo que les proporcionara una formación sólida y confiable, así como el título deseado, pero que además considerara su ubicación geográfica y sus compromisos laborales y familiares. En respuesta a esta urgente necesidad disciplinar, surge la Nivelación a Licenciatura en Trabajo Social, en la modalidad abierta y a distancia, con la misión de convertir en Licenciados en Trabajo Social a los técnicos en ejercicio profesional activo.

Al tener como población objetivo a los técnicos en trabajo social en ejercicio profesional activo, se planeó operar al programa en una modalidad a distancia. Desde la primera promoción del programa en 1994, ingresaron trabajadoras sociales técnicas de otros estados, las cuales no podrían haber sido atendidas en una modalidad presencial. Así, la NiLiTS se convirtió en uno de los dos programas pioneros de educación a distancia de la UdeG.

La NiLiTS, al ser un programa a distancia dirigido a personas adultas con múltiples compromisos laborales y personales, adoptó un enfoque centrado en la persona que abarca todas las dimensiones del ser humano. Su objetivo es enriquecer el desarrollo personal y profesional, atendiendo a “las necesidades de quien aprende, se fortalecen las capacidades de los estudiantes para regular su aprendizaje con un máximo de autonomía y creatividad” (Moreno & Pérez, 2010, p.66).

En su modelo educativo, el aprendizaje tiene prioridad sobre la enseñanza. Se establece un proceso relacional horizontal, donde el estudiante es el actor principal, alrededor de quien se organizan, implementan y adecuan los procesos académicos, administrativos, tecnológicos y de apoyo tutorial (Vizcaíno & Orozco, 2008, p.39), favoreciendo así la construcción del aprendizaje.

El docente asume el rol de asesor y facilitador, motivando y equilibrando la comunicación y la interacción en un ambiente de aprendizaje donde coexisten diversos medios y modos de aprender. Su finalidad es incentivar que los aprendizajes “sean significativos, creativos y anticipatorios, que se vinculen a experiencias previas de los sujetos y sobre todo con la realidad profesional y académica” (Moreno & Pérez, 2010, p.66).

En este contexto, la asesoría en la NiLiTS se define como la acción donde el docente-asesor guía el proceso de aprendizaje de los estudiantes en una relación horizontal, que, a través de la comunicación escrita, apoyada por medios tecnológicos, acorta la distancia. El elemento fundamental de esa comunicación se hace tangible en el diseño instruccional plasmado en las guías de aprendizaje, aunque no es la única vía de comunicación. Estas guías son elaboradas por el asesor y en ellas “se retoman diversas estrategias de estudio para facilitar el aprendizaje y con ello se desarrollen diversas funciones mentales superiores en los estudiantes, como parte del proceso de construcción y aprehensión del conocimiento” (Vizcaíno & Orozco, 2008, p.47).

La educación a distancia “prevé una redimensión de la práctica docente, e incorpora el uso y la aplicación de nuevas tecnologías” (Ureña et al., 2002, p.56). Por lo tanto, se requiere un cambio de paradigma que lleve consigo una deconstrucción de aprendizajes, de formas preestablecidas de ejercer la docencia y la transformación de roles, funciones y, sobre todo, de concepciones en la manera de construir aprendizajes.

Formación docente para la educación a distancia/virtual desde la NiLiTS

Habiendo expuesto de manera breve el contexto donde se desenvuelve la formación docente, se abordará ahora el proceso de formación para la docencia a distancia en la NiLiTS. Para llevar a cabo esto, se empleó la autoetnografía (Poulos, 2021), retomando como datos primarios las experiencias autobiográficas (Guerro, 2014) narradas por las fundadoras del programa, quienes actualmente continúan como docentes en este programa. Cabe mencionar que las narraciones se recuperan en dos vertientes: la primera relacionada con la formación propia de cada una de las fundadoras; la segunda vinculada con la formación que estas brindan a los profesores que se han incorporado al programa durante los 30 años de su existencia. Esta experiencia en formación docente para la educación a distancia proporciona conocimientos de los cuales emergen premisas para la mejora de la práctica docente en ambientes virtuales.

Para recuperar de manera organizada los conocimientos extraídos de la experiencia de las fundadoras del programa, las narraciones autoetnográficas se basaron en el concepto común de formación docente, entendido como un proceso de capacitación, aprendizaje continuo y permanente que todo docente experimenta. En el caso de este programa, este proceso se adapta a las particularidades necesarias para trabajar en la modalidad a distancia. Para realizar el análisis de la experiencia en formación docente, se establecieron varias dimensiones, para lo cual se retoma las propuestas por Hernández y Legorreta (2012, p.7):

- Formación profesional
- Actualización disciplinaria
- Aspectos pedagógico-didácticos
- Comunicación educativa
- Materiales didácticos
- Evaluación

A las que se agregaron:

- Conocimiento de herramientas tecnológicas
- Destreza en el manejo de plataformas de aprendizaje y herramientas tecnológicas

Estas dimensiones fueron revisadas en dos momentos: (1) Previo, entendido como el momento inmediato anterior al ingreso al programa; y (2) Permanente, que se da en varias etapas conforme a la implementación de distintas tecnologías que permitieron la interacción a la distancia.

La narración de las fundadoras de NiLiTS se centró en las dimensiones mencionadas a través de la realización de un escrito donde se describen las experiencias de cada una de ellas en los momentos indicados. Posteriormente, se realizó una mesa de diálogo donde se enriquecieron los puntos de vista y se elaboró el vaciado en distintos cuadros, una muestra de los cuales se presenta más adelante.

a) Formación previa al ingreso a la NiLiTS

Ejercer la docencia en un programa a distancia, modalidad que hace 30 años era innovadora y poco abordada en las universidades, planteaba la necesidad de “repensar y rehacer sus modos de ejercer la profesión (docente), se les presenta la ocasión de decidir qué conservar de los saberes y habilidades con que se incorporan y qué deben renovar y aprender” (Moreno, 2011, p.14). Partiendo de esta premisa, se invitó a trabajar en esta modalidad a un grupo de profesionales de distintas disciplinas: trabajadores sociales, psicólogos y abogados, principalmente. Sin embargo, destacaron tres casos de egresadas de la Facultad de Trabajo Social, quienes tenían experiencia profesional, más no habían ejercido docencia. Esto se hizo con la finalidad de evitar la contaminación de la presencialidad, pues se partió de la premisa que plantea Moreno (2011):

Los cambios fundamentales en el perfil docente no los determinan las modalidades educativas, sino las transformaciones en los modelos educativos y académicos, por las necesidades en la formación, el perfil de los estudiantes y las condiciones en que se desarrolla la labor docente y su incidencia en las relaciones de fondo que se dan en su interior y con su entorno. (p.14)

Un programa a distancia requiere un perfil docente con características específicas, que cuente con “competencias operativas específicas, se requerirá de cualidades fundamentales y formación científica de donde deriven los principios metodológicos que posibiliten la experiencia educativa” (Moreno, 2011, p.11). En concordancia con lo anterior, la formación docente que se recibió previo al ingreso de las profesoras a la NiLiTS, de acuerdo con sus narrativas, se dio de la siguiente manera:

- Diplomado en Educación a Distancia. Este contempló aspectos:
 - + Teórico-metodológicos:
 - ◊ Paradigma que sustenta el estudio a distancia.
 - ◊ Los pilares de la educación a distancia: comunicación e interacción.
 - ◊ Empleo de las tecnologías al alcance de profesores y estudiantes para acortar distancias (inicialmente se utilizó el teléfono fijo, el correo tradicional y las audioconferencias que se realizaban con el altavoz de los teléfonos fijos).
 - + Pedagógico-didácticos:
 - ◊ Andragogía.
 - ◊ Aprendizaje colaborativo, que sustentan el aprendizaje a distancia.
 - + Técnicos:
 - ◊ Para llevar a cabo las audioconferencias, se recibió capacitación tanto en el manejo del aparato, como aspectos de orden didáctico como enlistar a los presentes de acuerdo con el lugar donde se encontraban sentados, esto permitía visualizar a los estudiantes y nombrarlos, lo que servía para el acercamiento emocional originado por la distancia física.
 - ◊ Posteriormente, se implementaron las videoconferencias a través de *Meet* y *Zoom*, así como las transmisiones en vivo por Facebook. En estas tres herramientas se han impartido cursos de manera más intensiva a partir de la pandemia.
- Diplomado en Elaboración de Medios.
 - + Este proporcionó herramientas para la construcción de guías de aprendizaje, antologías y otros insumos impresos que se enviaban por correo tradicional.

Ambos diplomados fueron cursados a distancia para aprender de la propia experiencia de ser estudiantes de esa modalidad. El resto de los profesores incorporados al programa solo recibieron cursos introductorios que fueron impartidos de manera presencial. Esta diferencia en la formación marcó una distinción en la sensibilización de la cercanía con los estudiantes y en el planteamiento de estrategias en los materiales de estudio.

Dos maestras obtuvieron el diploma como Formadoras de formadores, con ello estaban certificadas para otorgar formación docente a los profesores que desearan incorporarse al programa o implementar un programa a distancia

b) Formación permanente en la NiLiTS

El Plan de Desarrollo Institucional 2014-2023 de la Universidad de Guadalajara, contempla como uno de sus ejes temáticos, la *Docencia y el aprendizaje*, en el cual se recalca la importancia de la formación docente a través de la capacitación y actualización. En este marco normativo, la UdeG ofrece cursos que llevan a cumplir el cometido. La Nivelación ha tenido cursos diseñados ex profeso para sus profesores y otros que se han tomado de parte del catálogo que ofrece la universidad a todos sus docentes.

En los inicios de la Nivelación, la formación docente abordaba la dimensión disciplinar, a través de la asistencia y participación como ponentes en encuentros, cursos y exposición en eventos especializados sobre el trabajo social.

Respecto a las dimensiones: pedagógico-didáctica, comunicación educativa, materiales didácticos y evaluación, la formación ha sido permanente a través de cursos. Otro aspecto que apoyó esa formación fue la realización de proyectos de investigación educativa que llevaron a la mejora de la práctica docente.

Sobre el uso de tecnologías y herramientas digitales, la formación fue paulatina de acuerdo con la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En 2001, se comenzaron a implementar los cursos en línea, primero utilizando la plataforma WebCt, y posteriormente, en 2004, se migró a Moodle. Para el trabajo en plataforma se integró una docente egresada de la Nivelación, Patricia de Aguinaga, que había cursado una maestría en tecnologías del aprendizaje y fue quien fundó la Coordinación de Tecnologías en el Departamento, formando a varias docentes en una capacitación en cascada. De este

modo, en poco tiempo se contaba con un profesor por academia formado para realizar funciones técnicas e implementar los cursos en línea.

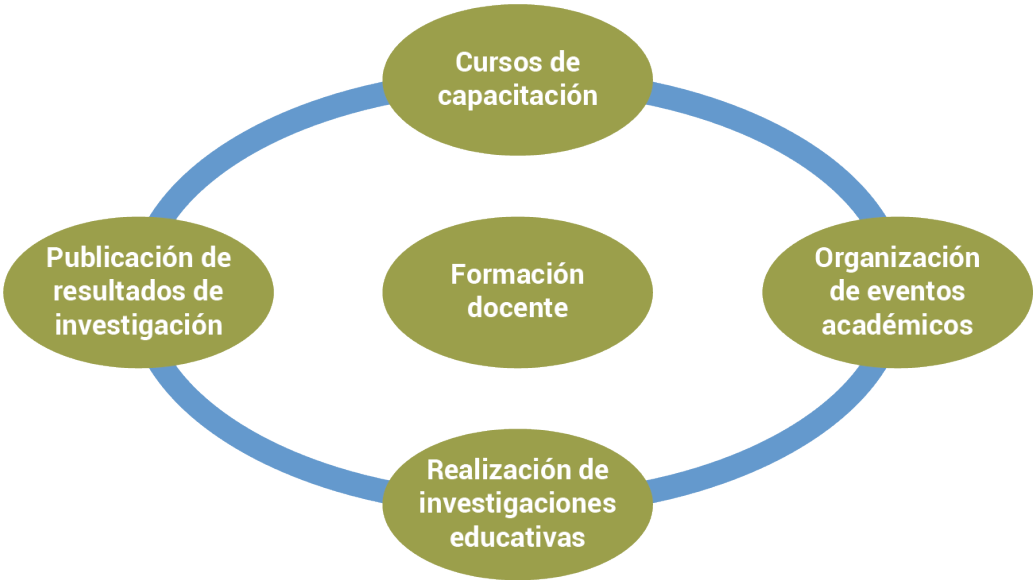
En la Tabla 1, se presenta una muestra (sería imposible en este espacio enlistar todos los cursos a lo largo de 30 años), de los cursos y las dimensiones de formación de los profesores de la NiLiTS.

Tabla 1
Formación docente en NiLiTS

Dimensiones	Formación/destrezas
Formación profesional	Sobre ciencias sociales; epistemología; educación a distancia; desarrollo social; educación para la paz; resiliencia.
Actualización disciplinaria	Sobre la disciplina del trabajo social que han implicado: modelos de intervención; perspectivas metodológicas; campos de intervención; problemas sociales emergentes.
Aspectos pedagógico-didácticos	Metodologías horizontales de aprendizaje como ABP, resolución de casos, aula invertida; técnicas de ludificación; estrategias didácticas diferenciadas acordes a los diversos modos y medios de aprender; aprendizaje significativo, colaborativo y constructivista, andragogía; diseño instruccional.
Comunicación educativa	Sobre la comunicación motivacional como apoyo al estudio independiente: horizontalidad, cercanía, empatía, fraternidad, solidaridad.
Materiales didácticos	A través del diplomado en elaboración de medios y cursos para elaborar materiales utilizando herramientas digitales e incluso inteligencia artificial.
Evaluación	Sobre la evaluación con enfoque alternativo; evaluación de procesos; evaluación diagnóstica, sumativa y formativa.
Conocimiento de herramientas tecnológicas	Creación de materiales multimedia; utilización de herramientas como <i>Socrative</i> , <i>Kahoot</i> , y las H5P de Google y otras de Internet como <i>Canva</i> , <i>Poowtoon</i> , etc.
Destreza en el manejo de plataformas de aprendizaje y herramientas tecnológicas	Manejo de <i>Moodle</i> , programación de cursos y edición de estos; <i>Drive</i> , <i>Classroom</i> , <i>Meet</i> y <i>Zoom</i> .

La formación ha sido recibida a través de cursos, investigaciones, participación en eventos académicos en el que se hace difusión de los resultados de investigaciones educativas (Figura 1).

Figura 1
Medios para la formación docente en NiLiTS



Todo profesor que deseaba ingresar a la Nivelación debía formarse a través de un curso de inducción donde se expresaban las habilidades, competencias, actitudes y valores que debía desarrollar para ejercer la docencia a distancia, las cuales en la inducción comenzaban a desarrollar. El curso era impartido por las coordinaciones de tecnologías y docencia, y era acompañado al interior de las academias por los profesores que integran los 12 módulos que conforman la Nivelación.

De esta forma, y de acuerdo con Moreno (2011), “la formación docente en NiLiTS ha permitido desarrollar las actitudes, saberes y habilidades específicas para la docencia en ambientes virtuales: conocimiento y manejo de TIC, aplicación armoniosa de mediaciones pedagógicas y tecnológicas y competencias para la comunicación emotivo-efectiva” (p.42).

En cuanto a las competencias que se desarrollaron a través de la formación docente, se pueden citar dos artículos de investigación: “Las competencias comunicativas de la educación a distancia. Motivar el aprendizaje por medio de la palabra” (Ávila et al., 2011) y “Competencias digitales del profesorado para la educación a distancia” (Ávila et al., 2015) sobre el desempeño de profesores de NiLiTS. Con los resultados de ambas investigaciones se definieron algunas de las competencias desarrolladas por los profesores de manera posterior a la formación recibida al ingresar al programa de Nivelación, a las que se han agregado otras hasta la actualidad (Tabla 2).

Tabla 2
Competencias resultado de la formación docente en NiLiTS

Competencias digitales	Competencias comunicativas
Utilizar las redes sociales, dispositivos móviles.	Comunicación afectiva-efectiva, que se caracteriza por los siguientes rasgos:
Usar contenidos audiovisuales incorporando videos de distintos sitios como YouTube.	Personalización
Crear presentaciones, infografías y videos con distintas herramientas digitales.	Motivación
Compilar un e-portafolio de evidencias de aprendizaje.	Retroalimentación
Usar y proporcionar herramientas de gestión de tareas.	Saludos y despedidas
Conocer y respetar los derechos de autor.	Disponibilidad del asesor
Utilizar herramientas digitales para crear cuestionarios de evaluación.	Empatía
Identificar repositorios, páginas web, blogs y recursos <i>online</i> , como material de apoyo para los estudiantes.	Cordialidad
Uso de herramientas de colaboración para la construcción y edición de textos.	Cercanía
Detectar plagio en los trabajos de los estudiantes.	Respeto
Conocer el software de votación para crear encuestas rápidas (<i>Kahoot, Socrative</i>)	Respuestas rápidas
Crear y editar contenido de los cursos en línea, así como de audio digital.	
Usar herramientas para compartir archivos y documentos.	
Usar herramientas para crear y compartir videos o cápsulas.	
Seguridad <i>online</i> .	
Crear <i>blogs</i> y <i>wikis</i> como plataformas de aprendizaje.	

La formación docente en el programa de Nivelación implicó la ruptura del paradigma de la docencia tradicional o presencial. Esto trajo una visión horizontal, en donde los saberes son compartidos y el conocimiento construido de manera social y colaborativa. Este principio se aplicó tanto con los estudiantes como al proceso de formación docente.

En el programa de Nivelación, la formación docente no puede verse como un “perfil fijo del profesional de la docencia, necesitamos verlo en su constante transformación, conforme cambian y diversifican las condiciones en que debe enseñar y los recursos de que se valdrá para ello” (Moreno, 2011, p.36).

c) Factores en la formación docente

Se abordan ahora los factores que han influido en la formación docente en el programa de Nivelación, a través de los testimonios recuperados. Se utiliza como referente los sentipensares, con los cuales se describen los factores que influyen en la adquisición y desarrollo de actitudes, saberes y habilidades. El sentipensar se entiende, en concordancia con Torre (2001, como se citó en Moraes & Torre, 2002), como:

El proceso mediante el cual ponemos a trabajar conjuntamente el pensamiento y el sentimiento [...], es la fusión de dos formas de interpretar la realidad, a partir de la reflexión y el impacto emocional, hasta converger en un mismo acto de conocimiento que es la acción de sentir y pensar. (p.1)

Los docentes del programa de Nivelación fueron formados profesionalmente en modalidad tradicional, la cual se caracteriza por una estructura rígida en el sentido de relación verticalista entre el docente (el que enseña) y el estudiante (el que escucha y aprende). Esto significó que, para una modalidad a distancia, habría que romper con estos esquemas para aprehender formas más flexibles de llevar a cabo el proceso de aprendizaje.

El proceso de formación docente en el programa de Nivelación ha sido complejo debido a la multiplicidad de funciones que se ejercen institucionalmente, ya que además de participar como docentes del programa, las coautoras de este artículo han ocupado puestos de dirección (Jefatura del Departamento), coordi-

nación del programa a distancia, de docencia, de difusión y de tecnologías; de tal manera, que han sido responsables de la capacitación de los docentes que ingresan a la NiLiTS. Estos son factores que han influido en la formación docente, de todos los involucrados en el programa (Tabla 3).

Tabla 3
Factores que influyeron en la formación docente en NiLiTS

Áreas	Testimonios
Actitudes	La actitud de las docentes fundadoras del programa fue con disposición y apertura para el nuevo aprendizaje.
	El diplomado en Educación a Distancia, proporcionó seguridad, ya que además de brindar herramientas teórico-metodológicas, nos permitió vivenciar la educación a distancia, transformando el esquema académico que ya conocíamos. Aun cuando la incertidumbre sobre este nuevo proceso estaba presente, otorgó seguridad, entusiasmo y motivación de afrontar el reto con la responsabilidad que requería la implementación de un programa a distancia.
	Como profesoras (asesoras) iniciadoras de esta extraordinaria experiencia nos enfrentamos a resistencias de otros profesores a los cuales les costó mucho trabajo modificar los esquemas tradicionales de ejercer la docencia e incorporar otro paradigma para este nuevo proceso de aprendizaje.
	Entre las resistencias encontradas se pueden mencionar, el hecho de que algunos docentes querían seguir reproduciendo contenidos, esquemas y roles de una modalidad presencial; el no tener una visión constructivista del aprendizaje, sino más bien conductista.
	Otro factor importante en la actitud de apertura a una nueva forma de trabajo fue la edad, ya que entre más grande era el docente, las resistencias eran más radicales sobre la apertura al cambio en relación con el diseño instruccional y al uso de herramientas tecnológicas.
	La actitud de apertura al nuevo paradigma fue más evidente en quienes no habían ejercido docencia que en quienes ya lo habían hecho.

Áreas	Testimonios
Saberes	A través de la capacitación recibimos los saberes teóricos metodológicos, pero los fuimos aprehendiendo a través de la aplicación en una realidad concreta, trabajamos con estudiantes adultos, aplicando la andragogía, un enfoque teórico nuevo para algunas de nosotras hace 30 años.
	Aprendimos lo importante de la horizontalidad ejercida entre estudiantes y profesores, se aprende a través del diálogo de saberes con nuestras estudiantes adultas, quienes poseen un amplio conocimiento práctico, en tanto que las asesoras ofrecen la guía a través de conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos. Para ello, la formación docente implica la parte relacional donde se establezca una experiencia educativa de intercambio, sin jerarquías, pero sí con el respeto y la responsabilidad que implica orientar a las estudiantes para el logro de un aprendizaje significativo.
	Como asesores comprendimos que el principal actor en un proceso de aprendizaje a distancia son los estudiantes y las interacciones que estos tengan con los materiales de estudio, las herramientas tecnológicas, otros compañeros y los asesores que facilitan el aprendizaje. Los asesores cumplimos un rol de facilitadores del aprendizaje, que impulsamos la construcción social del conocimiento.
	La formación docente es fundamental para un ejercicio de la docencia eficaz, pertinente y eficiente.
Habilidades	Sentimos y hemos constatado que la habilidad que se constituye un pilar para la educación a distancia es la comunicación emotiva-afectiva.
	El trabajar a distancia con personas adultas, que tienen familia y están en ejercicio profesional implica que, como asesoras, hay que tener y manifestar empatía, pues los estudiantes pueden sentirse solos en su proceso académico y esto los puede desmotivar, por ello, como asesores debemos permanecer cerca y en contacto con cada estudiante, motivándoles a avanzar, respondiendo a sus dudas, estando al pendiente de necesidades personales, aunque sea solo para su desahogo. La comunicación cordial, cercana y constante es fundamental en la educación a distancia.
	Hemos conocido, implementado y manejado, diferentes medios tecnológicos que han sido de mucha utilidad para mejorar la práctica docente a distancia.

La práctica docente ejercida a distancia y con personas adultas requiere de vocación, compromiso, comprensión de las necesidades del estudiantado, así como motivación intrínseca para continuar capacitándose y, de esa manera, llevar una práctica docente significativa.

Principios para una docencia significativa en la educación virtual

Se parte de la idea de Moreno (2011) para trazar algunas premisas sobre las que se fundamenta una docencia significativa. Según este autor, “una docencia es significativa en la medida en que trascienden las relaciones educativas, en el logro de expectativas, los modos de aprender y, sobre todo, en su reflejo en los modos de vivir” (p.12).

La experiencia docente en el programa de Nivelación ha dejado en claro que es necesario formarse de manera multidimensional para responder a las necesidades y requerimientos de los discentes. En ese sentido, y en comunión con la perspectiva de Moreno (2011), se plantean seis propuestas a considerar en la formación para el ejercicio de una docencia significativa:

1. *Atención personalizada*: “Ayudar a aprender, [...] a quienes más nos necesitan” (p.54). El docente habrá de formarse en el reconocimiento de la diversidad en los modos de aprender, así como en los ritmos, ya que existen estudiantes que no necesitan del acompañamiento constante del profesor. Sin embargo, hay quienes durante toda la trayectoria académica requieren de la guía permanente del docente.
2. *Diseño integral*: La formación docente atenderá la necesidad de prepararse para acompañar y guiar procesos de aprendizaje, diseñando propuestas integrales donde se tomen en cuenta las características y condiciones socioculturales y contextuales del estudiante, incluyendo la implementación de tecnologías accesibles para el estudiantado.
3. *Adaptabilidad y creatividad*: “Desarrollar la creatividad y el valor para enfrentar la incertidumbre” (p.55). La capacitación docente incluye el conocimiento y comprensión de los diversos cambios que se generan en un sistema social. La creatividad es un elemento significativo que debe poseer y aplicar el docente en su práctica, tomando en cuenta la naturaleza cambiante de todo sistema. Enfrentar la incertidumbre es estar preparado para actuar en diversos escenarios, utilizando diferentes medios y contextos para articular la experiencia educativa.
4. *Enriquecimiento de relaciones educativas*: “Las estrategias más adecuadas son las que se basan en mejores relaciones educativas, que enriquezcan los modos de aprender, enfocados al logro de expectativas hacia formas de vida y convivencia más favorable” (p.56). El docente puede ins-

truirse en el terreno de la ludificación para acercarse y motivar a los estudiantes, fomentando la convivencia más allá del ámbito académico. En el programa de Nivelación, la comunidad educativa ha forjado lazos de amistad y colaboración profesional, que trascienden el proceso formativo.

5. *Enfoque centrado en el estudiante*: “Privilegiar a las personas y sus modos de ser y aprender” (p.56). Esto implica desaprender estructuras rígidas de escenarios educativos, convirtiéndose en facilitadores que guíen el proceso de aprender a aprender.
6. *Uso estratégico de la tecnología*: Utilizar la tecnología en la práctica docente como una herramienta de apoyo, siendo conscientes de “sus posibilidades reales, debilidades y riesgos. La mejor manera de aprovechar al máximo el potencial de las tecnologías es conocer y trabajar con ellas de acuerdo con sus reales posibilidades y entender sus fortalezas” (p.58).

Por tanto, la práctica docente significativa implica poseer conocimientos teóricos, metodológicos y tecnológicos. Sin embargo, esto no es suficiente; se requiere sensibilidad para comprender las necesidades de los estudiantes, facilitando los procesos de aprendizaje. El docente debe ser un guía que promueva la adquisición de conocimientos nuevos para su aplicación en la vida cotidiana, cuyos resultados sean significativos tanto en el campo profesional como para la sociedad.

A manera de cierre

La recuperación de esta experiencia de formación docente para la educación a distancia, en un programa pionero en la Universidad de Guadalajara, ha permitido resaltar los claroscuros del proceso de aprendizaje focalizado en la formación de los docentes, así como las adecuaciones incorporadas en el nuevo paradigma educativo. En ese sentido, proporciona pistas para la mejora continua de la docencia. Si bien este ejercicio no se compara con las investigaciones actuales en el tema de los ambientes virtuales, se pueden plantear las siguientes conclusiones:

- La educación que se ofrece a distancia, virtual o en ambientes híbridos, se basa en un paradigma relacional del aprendizaje, donde el estudiante ejerce un rol activo, generador de nuevos aprendizajes apoyados por el asesor.

Este último debe estar preparado para guiar al estudiantado en ambientes organizados y con un trayecto definido a través de un diseño instruccional claro e intencionado.

- En la formación docente hay que ofrecer capacitación sobre la elaboración del diseño instruccional. Este se considera el mapa del proceso donde se incorporan las nuevas metodologías de aprendizaje, acordes a las tecnologías implementadas para los escenarios que el momento histórico y el contexto sociocultural requieran, considerando las nuevas formas de aprender.
- La ruta para la formación docente en nuevos escenarios de aprendizaje debe tomar en cuenta la realidad de los diversos contextos, así como los nuevos escenarios educativos. La experiencia compartida en este capítulo demostró que los profesores acostumbrados a la docencia tradicional pensaron que solo se trataba de trasladar los contenidos a los medios tecnológicos; no obstante, es de vital importancia considerar que la educación a distancia/virtual es otra forma de concebir el aprendizaje, con otras formas de ejercer la docencia, para lo que se necesita una formación distinta a la propia del sistema presencial.

Referencias

- Ávila, C., Camarena, M. J., Belmonte, A. M., & Barragán, A. B. (2015). Competencias digitales del profesorado para la educación a distancia. *Revista Cognición*, 50. http://www.cognicion.net/index.php?option=com_content&view=article&id=546:las-competencias-digitales-del-profesorado-para-la-educacion-a-distancia-&catid=238:difusion-cientifica&Itemid=339
- Ávila, C., De Aguinaga, P., & Barragán, A. (2011). *Las competencias comunicativas de la educación a distancia. Motivar el aprendizaje por medio de la palabra* [Ponencia] XI Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. <http://www.repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/3580>
- Guerrero, J. (2014). El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa, Azarbe. *Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 3, 237-242. <https://revistas.um.es/azarbe/article/view/198691>
- Hernández, M. L., & Legorreta, B. P. (2012). *Docencia para la educación a distancia. Manual del docente de educación a distancia*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Sistema de Universidad Virtual. https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/educ_continua/curso_formador/LECT56.pdf

- Moraes, M. C., & Torre, S. (2002). *Sentipensar bajo la mirada autopoiética o cómo reencantar creativamente la educación*. Mimeo. <http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentipensartweb.pdf>
- Moreno, M. (2011). *Por una docencia significativa en entornos complejos*. UDGVIRTUAL. http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/1850/1/Por_una_docencia.pdf
- Moreno, M. (2021). *La pedagogía freiriana en ambientes virtuales. Hacia un futuro con esperanza*. https://profesormanuelmoreno.com/media/a7d559ea-1c07-438d-9d6f-baeec34954fb/preview/La%20Pedagog%C3%ADa%20freiriana%20en%20ambientes%20virtuales_v16092021.pdf
- Moreno, M., & Pérez, M. S. (2010). *Modelo Educativo del Sistema de Universidad Virtual*. Universidad de Guadalajara. UDGVIRTUAL. https://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/modelo_educativo_suv.pdf
- Poulos, C. N. (2021). Conceptual foundations of autoethnography. In, *Essentials of autoethnography* (pp. 3–17). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000222-001>
- Ureña, L. E., Plascencia A. R., Magallón, E., Arellano, M. P., Celis, A. J., Farfán, P. E., López, A., Rodríguez, M. L., Gómez, H. A., Padilla, L. M., & Arcila, L. R. (2002). El diseño curricular de la especialidad en docencia de la salud pública en la modalidad a distancia: una experiencia de cambio de paradigma. *Revista Apertura*, 2, 54-57. https://www.academia.edu/1105508/Objetos_de_aprendizaje_Una_herramienta_para_la_innovaci%C3%B3n_educativa
- Vizcaíno, A. J., & Orozco, M. J. (2008). *Trayectoria y experiencias en la educación a distancia*. CUCSH-UdeG. https://www.cucea.udg.mx/sites/default/files/documentos/adjuntos_pagina/trayectoria_y_experiencias_en_la_educacion_a_distancia_2008.pdf

Acerca de los coordinadores



Dra. María Luisa Madueño Serrano

Profesora-investigadora adscrita al Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), México. Licenciada en Ciencias de la Educación y Maestría en Administración por ITSON. Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana de Puebla. Como parte de la función docente se desempeña en licenciatura, maestría y doctorado en el área educación del ITSON. Perteneció al Cuerpo Académico Ambientes y Actores Educativos (ITSON-CA-48 Consolidado), cultiva líneas de investigación en temas de formación e identidad docente y de familia-escuela. Cuenta con reconocimiento al Perfil Deseable por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) del año 2001 a la fecha, y es Maestra Distinguida por su institución. Es Asociada Titular del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y cuenta con la distinción como miembro del Sistema Nacional de Investigadores en el nivel 1 (SNII 1). Ha participado como conferencista, ponente, tallerista, dictaminadora, par evaluadora, organizadora de eventos académicos e instructora en procesos de capacitación docente a nivel nacional e internacional. Autora de libros, capítulos de libro y artículos científicos en revistas indexadas y de alto impacto. Actualmente, es jefa del Departamento de Educación de su institución.

Dra. Lorena Márquez Ibarra

Profesora Investigadora Titular del Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Licenciada en Psicología y Maestra en Educación por el ITSON. Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana de Puebla con Mención Honorífica. Miembro del Cuerpo Académico: Ambientes y Actores Educativos (Consolidado). Posee el Reconocimiento al Perfil Deseable por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) del año 2007 a la fecha y se mantiene como Maestra Distinguida por su Universidad desde el 2008. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNII 1) y Asociada Titular del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Conferencista, tallerista, dictaminadora y directora de tesis a nivel de licenciatura, maestría y doctorado. Autora y coautora de libros, capítulos de libro y de artículos de investigación publicados en revistas indexadas y con factor de impacto. Líneas de investigación y de producción académica: participación social en la educación, participación de padres en educación, parentalidad positiva, identidad, formación y evaluación docente.

Dr. Agustín Manig Valenzuela

Profesor Investigador Titular adscrito al Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), México. Ingeniero Biotecnólogo con Maestría en Educación por ITSON. Doctor en Educación por la Universidad Iberoamericana de Puebla, grado obtenido con mención honorífica. Catedrático en los programas de licenciatura en Ciencias de la Educación, en la Maestría en Investigación Educativa y en el Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos del ITSON. Investigador dedicado a las líneas de investigación en temas de formación docente, violencia escolar, tecnología educativa y familia-escuela. Cuenta con reconocimiento por PRODEP al Perfil Deseable, distinción por Conahcyt como miembro del Sistema Nacional de Investigadores en el nivel 1 (SNI 1), por ITSON como Maestro Distinguido. Experiencia como conferencista, ponente, tallerista, dictaminador, par evaluador, organizador de eventos académicos e instructor en procesos de capacitación docente a nivel nacional e internacional. Autor y coautor de libros, capítulos de libro y artículos científicos en revistas indexadas y de alto impacto. Experiencia como Director de la dependencia de Ciencias Sociales y Humanidades y como Representante Académico del Honorable Consejo Directivo del ITSON. Actualmente, es líder del Cuerpo Académico Ambientes y Actores Educativos (ITSON-CA-48 Consolidado).

Qartuppi, S. de R.L. de C.V. está inscrita de forma definitiva en el Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (RENIECYT) con el número 1600052; y es miembro activo de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM) con número de registro 3751.

La formación docente

Miradas desde diversos contextos y prácticas

Esta obra se terminó de producir en marzo de 2025.
Su edición y diseño estuvieron a cargo de:

Qartuppi[®]

Qartuppi, S. de R.L. de C.V.
<https://qartuppi.com>



Esta obra es de acceso abierto y puede ser leída, descargada y compartida libremente, bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-Compartir Igual 4.0 Internacional.

Este libro aborda la formación docente desde diversos contextos y prácticas, reuniendo investigaciones de México, Chile, Cuba y Argentina. Se enfoca en cuatro áreas principales: la formación del profesorado de educación superior, la formación inicial docente en Chile, la formación de profesores noveles y el uso de herramientas tecnológicas en la formación docente. Los estudios analizan temas como los saberes pedagógicos, las competencias socioemocionales, la armonización curricular y los desafíos de la enseñanza remota. El objetivo es difundir hallazgos relevantes para fortalecer la formación docente y mejorar la calidad educativa en diversos niveles y contextos educativos.

Qartuppi®

ISBN 978-607-8694-67-9

DOI 10.29410/QTP.25.08

