

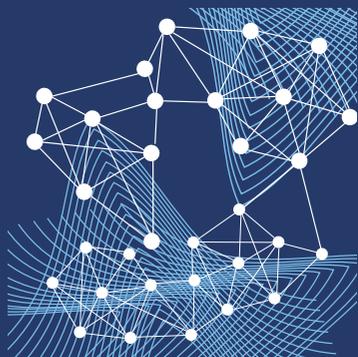
PRÁCTICA EDUCATIVA
EN EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN.
NECESIDADES FORMATIVAS
DE DOCENTES UNIVERSITARIOS

María del Pilar Cruz Pérez

Leticia Suárez Gómez

María Alejandra Huerta García

Indra Alinne Córdova Garrido



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN



La presente investigación buscó conocer los elementos, las acciones y las relaciones que se establecen entre los actores educativos y las formas en las que incorporan las TIC al aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante un acercamiento a eventos y procedimientos en los que los docentes utilizan las TIC como recursos didácticos y desde un enfoque pedagógico.

En ese sentido, tuvo como objetivo identificar las necesidades formativas tanto del alumnado como del personal docente para lograr un uso pedagógico de las TIC en la práctica educativa universitaria. Para lograrlo, como punto de partida, se sistematizó la práctica educativa de la asignatura de Comunicación y Procesos Educativos de cuarto semestre de la Licenciatura en Pedagogía con la finalidad de construir un diagnóstico y generar las bases para el diseño posterior de un currículo alternativo.

Se partió de la premisa de que, pese al discurso que promueve la incorporación de las tecnologías a las instituciones de educación superior, la práctica educativa tiende a mantenerse bajo enfoques tradicionales que poco innovan en metodologías donde el docente actúe como mediador, capaz de aprovechar todas las potencialidades (*affordances*) que estos dispositivos ofrecen para hacer la transición de las TIC como medios de transmisión de información a recursos para la construcción de aprendizajes.

La presunción de esta escisión entre discursos y prácticas es el eje que motiva a realizar un primer acercamiento a las experiencias de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN en torno al uso e importancia de las TIC en su formación, a fin de identificar las fortalezas, ausencias y necesidades derivadas de las condiciones en que han vivido sus procesos formativos, que sienten bases para, posteriormente, generar opciones educativas que apoyen la formación de estudiantes, egresados y personal docente interesados en su continua profesionalización.



LB1027

P72 Práctica educativa en educación y comunicación :
necesidades formativas de docentes universitarios. --
Ciudad de México : UPN, 2023.
1 archivo electrónico (86 p.) ; 2.4 MB ; archivo pdf : tablas, gráficas
a color. -- (Cuadernos de investigación)

ISBN 978-607-413-482-7

1. PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA 2. MAESTROS - FORMACIÓN
PROFESIONAL

I. Cruz Pérez, María del Pilar II. Suárez Gómez, Leticia III. Huerta García,
María Alejandra IV. Córdova Garrido, Indra Alinne V. Serie

***Práctica educativa en educación y comunicación. Necesidades formativas
de docentes universitarios***

María del Pilar Cruz Pérez, Leticia Suárez Gómez, María Alejandra Huerta García,
Indra Alinne Córdova Garrido

Primera edición, mayo de 2023

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional,
Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200,
Ciudad de México

www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN 978-607-413-482-7

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

HECHO EN MÉXICO.



PRÁCTICA EDUCATIVA
EN EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN.
NECESIDADES FORMATIVAS
DE DOCENTES UNIVERSITARIOS

María del Pilar Cruz Pérez

Leticia Suárez Gómez

María Alejandra Huerta García

Indra Alinne Córdova Garrido

ÍNDICE

Presentación	7
1. El diagnóstico como recurso para acercarse a la práctica educativa universitaria	11
2. Percepciones del alumnado en torno a los estilos docentes y al uso de estrategias didácticas alternativas en el aula	15
Características y condiciones de las y los participantes.....	17
Experiencias significativas en la formación escolar: estrategias, alternativas e incorporación de las TIC en la práctica docente.....	18
Nociones, percepción y uso del alumnado en torno a las TIC.....	22
Uso y aplicación de las TIC: de la vida cotidiana al contexto escolar.....	28
3. La dimensión cualitativa y sus posibilidades para profundizar en la realidad de la práctica educativa	31
Observación de la práctica educativa y de la práctica docente: estrategia para profundizar en la detección y análisis de procesos educativos en las aulas universitarias.....	33
Condiciones institucionales: la asignatura Comunicación y Procesos Educativos como ámbito de acción del proyecto institucional de formación de especialistas en educación.....	37
Condiciones estructurales y materiales: la importancia del aula y los recursos tecnológicos al impartir la asignatura Comunicación y Procesos Educativos.....	42
Y lo que sí sucede en el aula: la práctica docente.....	48
Conclusiones	61
Referencias	65

Anexo 1. Cuestionario diagnóstico	69
Anexo 2. Guía de observación en el aula	77
Anexo 3. Guía de entrevista a grupos focales	81
I. Experiencia en torno a la práctica docente.....	82
II. Procesos de significación en torno al binomio tecnología-educación	82
III. Experiencia en torno a metodologías alternativas.....	83

PRESENTACIÓN

El binomio enseñanza-aprendizaje entraña procesos que constantemente han estado sujetos a debates y cuestionamientos, mismos que en el contexto actual, ante el acelerado avance de las tecnologías y de los medios de comunicación, se han centrado en reflexionar sobre cómo las nuevas condiciones del entorno han diversificado los factores que lo influyen, produciendo múltiples repercusiones y diferentes niveles de interrelación, lo que hace necesario ofrecer nuevos enfoques para su comprensión.

Específicamente en el ámbito de la educación superior, es cada vez más clara la necesidad de adaptarse a los cambios provocados por las nuevas tecnologías y exigidos por la sociedad del siglo XXI, caracterizada por diversas y aceleradas formas de crear, transmitir y aplicar conocimientos, y que obliga a las y los docentes universitarios a contar con alternativas que den respuesta a las necesidades educativas del momento que vivimos, considerando que los estudiantes aprenden de distintas formas, pero, también, que en sus procesos de aprendizaje influyen factores como las condiciones sociales, el capital cultural familiar, la edad, la preferencia del trabajo individual o grupal, las experiencias previas escolares y de vida o la motivación que tengan por aprender.

En consecuencia, la práctica docente en el aula universitaria en la actualidad requiere de la disposición para poner en práctica estrategias y acciones dirigidas a favorecer ambientes propicios para el aprendizaje de los estudiantes, que consideren sus intereses, necesidades y condiciones, partiendo de la premisa de que el docente es...

... especialista en la materia que enseña, pero, además, [...] un especialista en la metodología de la enseñanza de esa disciplina, lo cual incluye conocimientos de diseño y desarrollo curricular, diseño y uso de medios y materiales de

instrucción y, por fin, métodos y técnicas de evaluación de los aprendizajes (Briones, 1999, p. 30).

Es decir, el “deber ser” del profesional docente es constituirse como mediador y formador, reflexionar sobre su práctica para mejorarla y de esa manera producir nuevos conocimientos que se ajusten a las necesidades del contexto social (Díaz Quero, 2006, p. 89). Pero ¿qué es lo que ocurre en el contexto áulico en educación superior actualmente? ¿Cuáles son los estilos de enseñanza de los docentes y qué tanto se apegan al “deber ser” que demanda la sociedad del siglo XXI? ¿Cuáles son sus necesidades formativas para lograr una enseñanza efectiva y de calidad? Y ¿qué tipo de estrategias didácticas utilizan para atender las necesidades de sus educandos?

Tales cuestionamientos obligan a recuperar discursos y recomendaciones internacionales que fundamentan las actuales reformas, políticas, planes y programas nacionales sobre la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como un eje transversal en todos los niveles educativos del país. Y que específicamente en educación superior, se presenta como símbolo de renovación e innovación, factor indispensable para el desarrollo del país dado que su consecución favorecería la formación de profesionales capaces de insertarse en mejores condiciones al campo laboral, por lo que se demanda a las instituciones desarrollar vías de integración de las TIC en los procesos educativos, a fin de incrementar las capacidades y competencias tecnológicas en los estudiantes (Cabero, julio-septiembre, 2005).

No obstante el hecho de que las políticas educativas planteen la necesidad de integrar las TIC en todos sus niveles, procesos, materiales y herramientas de aprendizaje, no se han visto reflejadas en el diseño de proyectos pedagógicos que, a decir de Quiroz (2010), consideren el momento social y cultural de sus estudiantes, problema que parece tener origen en la falta de formación del personal docente de educación superior, lo que deriva en dificultades de los egresados para acceder al mercado laboral.

Los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) no escapan a dicha transformación, pues como ciudadanos de esta era con frecuencia

ingresan a las aulas universitarias con competencias en el manejo de las TIC que pocas veces se aprovechan en el aula, dado que se encuentran con profesores menos familiarizados con estos recursos que cuando llegan a utilizarlos lo hacen de un modo instrumental y no pedagógico, situación que lleva a preguntarnos: ¿cómo promover el uso didáctico de las tecnologías?, ¿bajo qué parámetros son útiles?, ¿por qué deben integrarse a la escuela?, ¿cómo generar oportunidades de aprendizaje efectivas a partir de las TIC?

Estos cuestionamientos centran la atención en las políticas educativas actuales, en las que se propone la incorporación de las TIC en la práctica educativa con un enfoque más pedagógico que instrumental, destacando, como uno de los elementos estratégicos de acción, la creación, difusión y evaluación de materiales multimedia de calidad que fomenten el desarrollo y la utilización eficaz y pedagógica de las TIC, pues, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (Delors, 1996), estas potencian la mejora de las prácticas pedagógicas gracias a que pueden apoyar la creación de entornos de aprendizaje flexibles, que favorezcan la interrelación de los ámbitos de conocimiento, de los procesos de auto-gestión y de los metaaprendizajes de los alumnos.

Esta visión también está presente en la política educativa nacional, la cual establece la necesidad de incorporar las TIC como mecanismo para fomentar el desarrollo de competencias digitales necesarias para insertarse al campo laboral (SEP, 2013). No obstante, esta recomendación no siempre se concreta en la práctica, lo que se evidencia en los resultados obtenidos en investigaciones sobre la implementación de las TIC, específicamente en las aulas de la UPN, donde se muestra un uso meramente instrumental y básico por parte de los docentes; es decir, es innegable que son recursos presentes en su práctica, pero prioritariamente para la búsqueda de información para la clase, para enviar tareas por correo electrónico o para exponer contenidos con apoyo de presentaciones de Power Point (Berridi, 2010).

Por lo anterior, la presente investigación buscó conocer los elementos, las acciones y las relaciones que se establecen entre los actores educativos y las formas en las que incorporan las TIC al aula durante el proceso de

enseñanza-aprendizaje, mediante un acercamiento a eventos y procedimientos en los que los docentes utilizan las TIC como recursos didácticos y desde un enfoque pedagógico, a fin de mostrar si estos procesos: reflejan la aplicación de didácticas acordes a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, conllevan la integración de métodos de enseñanza alternativos que personalicen el aprendizaje, fomentan un enfoque interdisciplinario y favorecen la imagen del docente como mediador frente a estudiantes más activos y participativos.

En ese sentido, la presente investigación tuvo como objetivo identificar las necesidades formativas tanto del alumnado como del personal docente para lograr un uso pedagógico de las TIC en la práctica educativa universitaria. Para lograrlo, como punto de partida, se sistematizó la práctica educativa de la asignatura de Comunicación y Procesos Educativos de cuarto semestre de la Licenciatura en Pedagogía con la finalidad de construir un diagnóstico y generar las bases para el diseño posterior de un currículo alternativo.

Se partió de la premisa de que, pese al discurso que promueve la incorporación de las tecnologías a las instituciones de educación superior, la práctica educativa tiende a mantenerse bajo enfoques tradicionales que poco innovan en metodologías donde el docente actúe como mediador, capaz de aprovechar todas las potencialidades (*affordances*) que estos dispositivos ofrecen para hacer la transición de las TIC como medios de transmisión de información a recursos para la construcción de aprendizajes.

La presunción de esta escisión entre discursos y prácticas es el eje que motiva a realizar un primer acercamiento a las experiencias de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN en torno al uso e importancia de las TIC en su formación, a fin de identificar las fortalezas, ausencias y necesidades derivadas de las condiciones en que han vivido sus procesos formativos, que sienten bases para, posteriormente, generar opciones educativas que apoyen la formación de estudiantes, egresados y personal docente interesados en su continua profesionalización.

1. EL DIAGNÓSTICO COMO RECURSO PARA ACERCARSE A LA PRÁCTICA EDUCATIVA UNIVERSITARIA

El diagnóstico de necesidades educativas es un proceso sistemático de recogida de información que, luego de ser analizada, interpretada y valorada, permite definir estrategias, ayudas o actividades de intervención tendientes a mejorar una situación mediante el establecimiento de un proyecto o plan de trabajo dirigido a darle tratamiento oportuno (Sobrado, 2005). Por tanto, requiere identificar ausencias e insuficiencias en los procesos educativos desde la mirada de los diferentes actores implicados que, en el caso de esta investigación, incluye estudiantes, docentes y la misma institución, lo que llevó a considerar la metodología mixta como el enfoque más pertinente para explorar los procesos en análisis.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2003), el enfoque metodológico mixto permite complementar técnicas e instrumentos tanto del orden cualitativo como del cuantitativo, para la recolección de una mayor cantidad y diversidad de información, a fin de triangularla o combinarla para su análisis. Esta postura metodológica permitió aprovechar las fortalezas de la investigación cuantitativa mediante la aplicación de la técnica de encuesta, para la cual se diseñó un cuestionario,¹ en donde se recuperaron opiniones de los estudiantes en torno al acceso, uso e importancia que otorgan a las TIC en su formación como profesionales de la pedagogía, así como sobre sus experiencias durante su paso por la universidad (ver anexo 1. Cuestionario).

¹ El cuestionario se aplicó a 134 estudiantes y consideró cinco categorías: 1) Experiencias significativas durante su formación, 2) Práctica docente y estrategias didácticas alternativas, 3) Concepto y percepciones en torno a las TIC, 4) Acceso y uso de dispositivos y recursos tecnológicos, 5) Aplicación de TIC en la vida cotidiana.

Los datos obtenidos en esta primera fase generaron insumos para aprovechar los beneficios de la investigación cualitativa,² con la implementación de la técnica de observación no participante en el aula,³ la cual permitió dar cuenta de la práctica docente en torno a episodios en los que se usaron las TIC o se abordaron temáticas relacionadas con su uso en el aula, a lo cual se sumaron los resultados de un acercamiento al contexto institucional y estructural en el que se lleva a cabo dicha práctica (ver anexo 2. Guía de observación no participante).

Posteriormente, para contrastar esta práctica con la vivencia de los sujetos implicados, se realizaron dos grupos focales con estudiantes para profundizar en los discursos en torno a sus experiencias en las aulas universitarias,⁴ a fin de combinar los datos recabados y ofrecer una “fotografía” más completa del fenómeno (ver anexo 3. Guía de grupo focal).

El análisis de datos se realizó mediante el esquema de triangulación que, de acuerdo con Cea (2001), busca la complementariedad de los resultados y la identificación de posibles contradicciones o paradojas del fenómeno en análisis, en este caso, la brecha existente entre los discursos y las prácticas en torno al uso pedagógico de las TIC en la formación de los profesionales en pedagogía.

Los instrumentos se aplicaron a estudiantes y docentes de la Licenciatura en Pedagogía de la Unidad Ajusco de la UPN, considerando que al ser una institución formadora de profesionales en el campo de la educación del país tiene

² Este enfoque asume que existen múltiples realidades construidas mediante las percepciones personales y colectivos. Busca comprender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes, incluido el investigador, quien usa métodos y procesos flexibles para recuperar la subjetividad e integrarla al análisis e interpretación de datos (McMillan y Schumacher, 2005).

³ Se aplicó en cuatro de ocho grupos de la asignatura elegida, con apoyo de una guía organizada en cinco categorías: 1) Dominio del tema, 2) Uso de recursos o material didáctico, 3) Manejo de recursos o materiales 4) Integración o apropiación de las TIC, 5) Coherencia entre discursos y prácticas sobre TIC en el aula.

⁴ La guía de grupo focal se diseñó considerando dos categorías: 1) Experiencias sobre el uso de las TIC en su formación universitaria y 2) Práctica docente y la vinculación entre TIC y la Pedagogía.

la responsabilidad de preparar egresados capaces de responder a las demandas de los nuevos contextos socioeducativos, lo que necesariamente debería tomar en cuenta la incorporación de enfoques alternativos que incluyan las TIC en todas las dimensiones de la práctica educativa.

Además, se consideró propicio indagar las experiencias de estudiantes que, por su trayectoria en la universidad, ofrecieran referencias diversas en cuanto al manejo de contenidos y metodologías de trabajo de un mayor número de docentes, por lo que se eligió a estudiantes de cuarto semestre y, en especial, a quienes estaban inscritos en la asignatura Comunicación y Procesos Educativos, cuyo programa plantea proporcionar al alumno los elementos que le permitan comprender que los procesos educativos formales, no formales e informales, son también procesos de comunicación que repercuten directamente en su práctica profesional. Situación que la hace un contexto propicio para cuestionar si las estrategias didácticas vividas en las aulas se alejan de los modelos tradicionales o incluyen el uso de las TIC, así como indagar los efectos que esto ha tenido en su formación.

A continuación, se presentan los resultados de este acercamiento organizados en dos secciones. La primera dedicada al trabajo cuantitativo, donde se condensa la información recabada en torno a los estilos de enseñanza de los docentes y al tipo de estrategias didácticas que ponen en práctica en el aula. Mientras que la segunda parte integra lo construido en la fase cualitativa con la cual se evidencian aciertos y debilidades de la práctica educativa en el marco de la asignatura elegida.

2. PERCEPCIONES DEL ALUMNADO EN TORNO A LOS ESTILOS DOCENTES Y AL USO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ALTERNATIVAS EN EL AULA

El avance tecnológico y las transformaciones que este conlleva, han generado nuevas maneras de entender la educación formal y, a su vez, dado lugar a necesidades formativas específicas de todos los actores implicados en estos procesos; sin duda, el no acceder a los recursos informáticos y de internet deja fuera de una dinámica importante a determinados grupos, en el caso que nos ocupa, a estudiantes universitarios, quienes enfrentan hoy en día mayores dificultades para ingresar y mantenerse en el campo laboral, además de que los vuelve vulnerables ante el exceso de información digital y la desinformación que conlleva.

El desarrollo de las habilidades necesarias para acceder a la Sociedad del conocimiento incluye más que conectarse y navegar por redes, implica aprovechar la posibilidad de comunicarse, establecer espacios de colaboración, buscar información y saber discriminarla, analizarla y reformularla, lo que solo es posible mediante la intervención de mediadores que doten de espacios reflexivos para lograr la apropiación de los nuevos aprendizajes. Situaciones que llevan a reconocer que los estudiantes universitarios, como ciudadanos de la era digital, tienen necesidades, motivaciones y percepciones hacia las TIC completamente distintas a las de sus profesores, lo que abre una brecha más.

Y si bien las universidades están obligadas a responder a las demandas de las políticas internacionales y nacionales de integrar las tecnologías al aula, resulta pertinente cuestionar hasta dónde esto se refleja en hechos concretos, que vayan más allá de la mera incorporación de recursos, dispositivos y herramientas tecnológicas en las aulas, para lograr que su uso se de en el marco de metodologías de enseñanza y procesos de aprendizaje alternativos, es decir, que se requiere indagar si se ha logrado la integración de las TIC en un

modelo educativo que responda a la situación social que hoy viven las nuevas generaciones.

De acuerdo con una encuesta del Instituto Federal de Comunicaciones (IFT, 2018), en México residen alrededor de 110 millones de usuarios de las TIC,* lo que representa 90% del total de la población. De estos usuarios, el teléfono móvil (básico o smartphone) fue el aparato con mayor nivel de adopción con 74% de personas a nivel nacional, 54% la computadora y 60% internet. De acuerdo con el mismo estudio, ser estudiante de nivel superior genera más probabilidades de uso de computadora e internet mediante smartphone: “sólo con tener este perfil aumenta la probabilidad de adopción de TIC hasta en un 90%” (IFT, 2018, p. 73).

En ese sentido, si los estudiantes universitarios han alcanzado un alto nivel de uso de las TIC como para ser capaces de implementarlas como parte de su proceso de aprendizaje, parece relevante cuestionar: ¿cómo diseñar metodologías alternativas que integren pedagógicamente las TIC al aula?, ¿qué percepciones comparten profesores y estudiantes con respecto al binomio tecnología-educación?, ¿qué expectativas tienen los estudiantes sobre la incorporación de las TIC en su formación?, ¿cuáles han sido sus experiencias escolares y cómo se ven reflejadas en sus percepciones sobre la práctica docente?

Tales planteamientos justifican la pertinencia del diagnóstico de necesidades educativas como una oportunidad para reflexionar en torno a la dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje en todas sus dimensiones, y contar con insumos que sustenten, a largo plazo, el diseño de un plan para atender las problemáticas emergentes y ofrecer recomendaciones dirigidas a mejorar la práctica educativa universitaria. A continuación, se presentan los resultados de esta primera fase diagnóstica que compete al trabajo de corte cuantitativo y especificamos cómo estos orientaron la planeación y aplicación de la fase cualitativa.

* El IFT define “Usuario de TIC” como el individuo de 6 años o más que tiene conocimiento o habilidad para acceder de forma autónoma y realizar actividades mediante el uso de dispositivos tecnológicos, cuente con conexión a internet o no. O bien, realice actividades por internet mediante cualquier dispositivo.

CARACTERÍSTICAS Y CONDICIONES DE LAS Y LOS PARTICIPANTES

La caracterización de los sujetos participantes en el proceso de investigación constituye una fase muy importante dado que permite una mejor comprensión de cómo el entorno familiar, el contexto social y comunitario, así como las experiencias previas y las condiciones en las que se encuentran, en este caso las y los estudiantes, influyen en las formas de relación, posturas y puntos de vista que expresan en el aula.

Para recuperar esas particularidades, el cuestionario diagnóstico inició conjuntando algunas de estas características, a fin de dar cuenta de las condiciones y situación de vida en las que se encuentran las y los estudiantes encuestados, de lo cual se encontró que 89.6% de la muestra eran mujeres, frente a 10.4% de hombres, lo que coincide con el perfil de la Universidad que, al ser especializada en educación, campo tradicionalmente asociado con las funciones de las mujeres, sigue siendo una institución feminizada.

En el mismo sentido que el sexo, la edad de la muestra refleja el perfil de estudiantes promedio de la Universidad: se trata principalmente de población joven, la mayoría de 19 (24.4%), 20 (27.4%) y 21 años (11.4%), rango que suma 63.2% de la muestra, y que coincide con el hecho de que haya un número importante de solteros(as) (93.3%) que provienen y viven en familias nucleares (80.6%), mientras que solo 6.2% está casado(a) o viviendo en cohabitación con pareja o hijos, perfil acorde con el de estudiantes universitarios en general.

En cuanto a su formación previa, se encontró que la mayoría proviene directamente del bachillerato (81.3%) y solo 25 de ellos (18.7%) habían cursado otros estudios, que van desde carrera técnica hasta licenciatura trunca o concluida, lo que permite inferir que la referencia principal de este sector de estudiantes en torno a estilos de enseñanza e incorporación de las TIC a los procesos educativos universitarios es lo que ocurre en las aulas de la UPN.

No obstante, no basta con estar inscrito a la universidad y presente en sus aulas para ofrecer críticas constructivas, opiniones pertinentes o percepciones justificadas en torno a los procesos educativos, por lo que se indagó también su grado de compromiso, constancia y dedicación en el trabajo, dentro o fuera

del aula, lo que se pudo conocer a partir de su estatus académico: 74.6% afirmó ser estudiante regular, sin adeudo de materias y, por ende, con mejores posibilidades de hacer revisiones con mayor fundamento.

Finalmente, también se indagó el lugar de residencia y se encontró que una gran mayoría de encuestados proceden de la Ciudad de México y del Estado de México, los cuales, para el Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT, 2018), tienen los porcentajes más altos en la adopción de computadoras e internet con 73% y 64%, respectivamente; lo que también deja ver el estudio de la Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI, 2018), donde se afirma que es la zona centro-sur (que incluye la Ciudad de México, el Estado de México y Morelos) donde se registra un acceso considerable a la tecnología a nivel nacional, con 23% en el país, lo que puede derivar en una mayor demanda de uso en el contexto universitario.

EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN LA FORMACIÓN ESCOLAR: ESTRATEGIAS, ALTERNATIVAS E INCORPORACIÓN DE LAS TIC EN LA PRÁCTICA DOCENTE

En cuanto a la percepción de las y los encuestados respecto a las experiencias en su formación escolar, la mayoría (84.2%) reconoce haber vivido alguna situación relevante, significativa y agradable en la forma en que sus profesores imparten clases, frente a una minoría que dice haber tenido malas experiencias o no haber encontrado nada relevante (figura 2.1).

Figura 2.1. Presencia de experiencias relevantes o significativas en sus clases

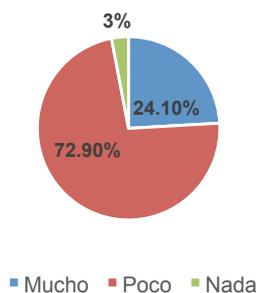
¿Has tenido alguna experiencia que consideres relevante o significativa sobre la forma en que algún profesor(a) te ha impartido clase?



Este dato evidencia la importancia que aún tiene esta práctica presencial de intercambio en el aula para la mayoría del estudiantado, no obstante, resulta revelador que también la mayoría (97%) considera que sus profesores utilizan muy poco las TIC y cuando lo hacen es de manera muy elemental (figura 2.2), lo que permite confirmar la brecha existente entre lo que se espera que realicen los docentes –formadores de especialistas en educación en el contexto actual– en cuanto a incorporar recursos tecnológicos en las aulas universitarias y lo que sucede en la realidad de la formación de especialistas en educación.

Figura 2.2. Frecuencia de uso de las TIC por parte de profesores

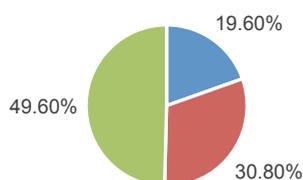
¿Actualmente tus profesores utilizan las TIC en clase como parte del proceso de enseñanza?



Pero también el cruce de ambos datos evidencia que, desde el punto de vista de la mayoría de las y los participantes, el ejercicio de una docencia relevante, significativa y que abone de manera positiva o agradable en su formación, no necesariamente está vinculada con el uso de tecnología dentro del aula, sino más bien a las clases que involucran estrategias diversificadas, donde la interacción es cordial y se permite la expresión de sus ideas (19.5%) y se generan dinámicas variadas de trabajo durante el proceso de enseñanza (49.6%), alejadas del formato de la cátedra magistral, básicamente expositiva (30.8%).

Figura 2.3. Estilos de docencia

¿Cuál es el estilo de docencia que has vivido con más frecuencia?
Solo marca una opción.

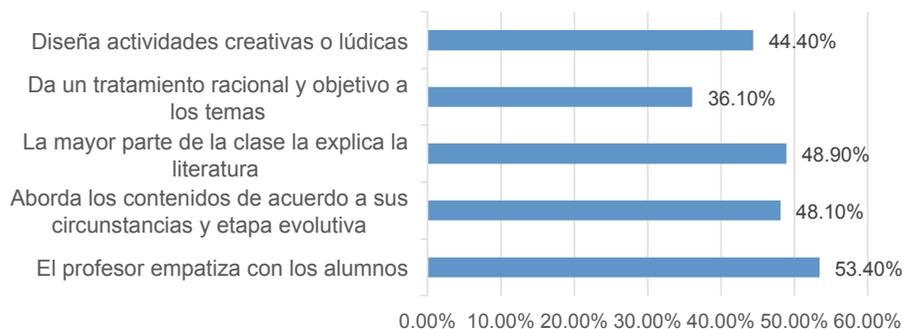


- Clase con interacción cordial, con giros coloquiales, donde se permite la expresión del educando
- Clase expositiva con predominio de conceptos e información
- Clase con generación de dinámicas variadas de trabajo: exposición, técnica grupal, trabajo colaborativo

En este sentido, de acuerdo con la percepción de los estudiantes, las experiencias significativas en su formación están relacionadas principalmente con una práctica docente en la que se establecen relaciones empáticas (53.4%), se abordan los contenidos de acuerdo con sus circunstancias y etapa evolutiva (48.1%) y se diseñan actividades creativas o lúdicas específicas (44.4%). Es decir, refieren un proceso educativo centrado en el estudiante, donde el profesor considera sus necesidades socio-cognitivas y de comunicación.

Figura 2.4. Estrategias docentes más frecuentes

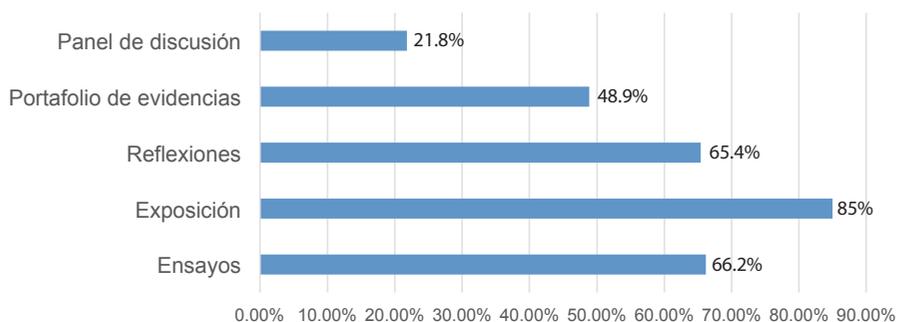
¿Cuál es la estrategia que tus profesores usan con mayor frecuencia en el aula? Selecciona las opciones necesarias.



Y esto, además, hace sentido y muestra que sin duda tiene impacto en su formación, lo que se evidencia en que la mayoría de los encuestados refieren elegir como estrategias preferidas de aprendizaje las exposiciones, seguidas de ensayos y reflexiones, portafolios de evidencias y panel de discusión (figura 2.5).

Figura 2.5. Estrategias de aprendizaje más frecuentes en los estudiantes

¿Cuáles son las estrategias didácticas que utilizas con mayor frecuencia para aprender? Marca al menos 3 opciones.



En consecuencia, no es de extrañar que ante el cuestionamiento sobre la pertinencia de incorporar estrategias didácticas alternativas en la práctica docente, la gran mayoría de los y las estudiantes (95.5%) responde de manera afirmativa; además de que consideren que las TIC deberían incorporarse como parte de estas estrategias alternativas específicamente en asignaturas como Planeación y Evaluación Educativa, Estadística, Educación y Sociedad en América Latina, debido a que, desde su mirada, apoyaría el proceso de aprendizaje y la apropiación de sus contenidos que identifican como “áridos” y difíciles de comprender. Otras asignaturas que también se señalaron, aunque con menos frecuencia, fueron Didáctica y Comunicación y Procesos Educativos, pues reconocen que son ideales tanto para vincular contenidos como para abordar lo relativo al uso pedagógico de dichas herramientas (figura 2.6).

Figura 2.6. Asignaturas en las que consideran que deberían integrarse las TIC

Asignaturas en las que consideran que deberían integrarse las TIC



NOCIONES, PERCEPCIÓN Y USO DEL ALUMNADO EN TORNO A LAS TIC

Para conocer la forma en que el alumnado entiende y asume lo que implica la incorporación de las TIC en la práctica docente, el cuestionario buscó obtener

un panorama sobre el conocimiento que las y los participantes tienen en torno a estas y a los usos que consideran podría dárseles, pues se partió de la idea de que el hecho de haber nacido y crecido en un contexto en el que su desarrollo e incorporación a todos los ámbitos de la vida es inminente, esto no implica que tengan una idea clara y homogénea de lo que son las TIC, e incluso, que estén de acuerdo con las posibilidades de su inclusión al aula.

Si bien las definiciones de TIC en México son muy variadas, para el presente trabajo retomamos una de las nociones recuperadas por la OCDE en 2004, en la que son definidas como:

Conjunto de tecnologías resultado de una convergencia tecnológica, entre las telecomunicaciones, las ciencias de la computación, la microelectrónica y ciertas ideas de administración y manejo de información. Se consideran como sus componentes el hardware, el software, los servicios y las telecomunicaciones (OCDE, 2004, p. 6).

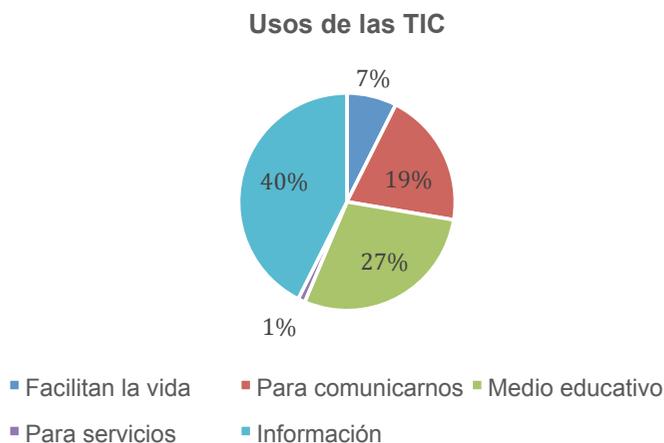
En ese sentido, y si bien 97% mencionó haber escuchado el término, ante la pregunta: “¿qué entiendes por TIC?”, se encontró que la postura del estudiante es igualmente amplia, pero fue posible organizar las definiciones en dos grandes bloques:

1. 61% de los encuestados definen a las TIC como instrumentos, recursos, herramientas o medios que se valen de la tecnología para cumplir su propósito.
2. El resto (39%) se agrupó en el rubro de “otros” (con respuesta abierta). Dicho reactivo deja entrever una definición que apunta a funciones más vinculadas con el uso pedagógico y didáctico, así como definiciones que señalan a las TIC como:
 - Formas de hacer cómputo con ayuda de la tecnología
 - Redes
 - Conocimiento tecnológico

- Plataformas
- Métodos
- Nuevas formas de comunicación

En este mismo sentido, los usos que asignan a las TIC están muy vinculadas con su quehacer cotidiano como estudiantes y se agruparon en las siguientes categorías: para facilitar el manejo de información (40%), como medio educativo (27%), para comunicarnos (19%) y, finalmente, en un menor porcentaje, para “facilitar la vida” (7%) y ofrecer servicios (1%).

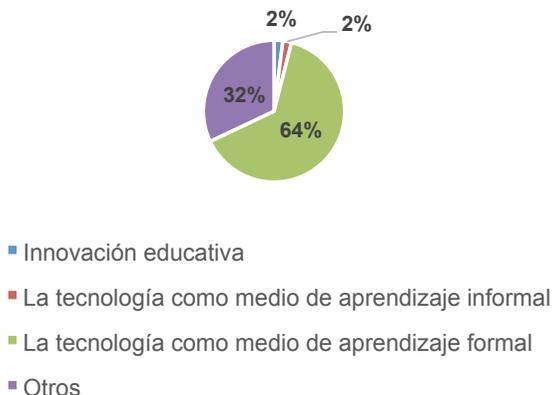
Figura 2.7. Usos de las TIC



El hecho de que la mayoría de respuestas den prioridad a las funciones de las TIC como medio educativo y de información, muestra la importancia que los encuestados parecen dar a estos recursos en su vida escolar, lo que se reafirma al explorar su noción del binomio tecnología-educación, al cual la mayoría refiere como “medio de aprendizaje formal” (figura 2.8).

Figura 2.8. ¿Qué es el binomio tecnología-educación?

¿Qué es el binomio tecnología-educación?



Además, en este rubro llama la atención que 32% eligió la opción “otros”, lo que permitía desarrollar una respuesta propia y les dio pie a profundizar en la importancia que para ellos cobra este binomio, tales respuestas se agruparon en las siguientes categorías:

- Transformación en la que el educando usa como herramienta la tecnología, de la cual deriva la creatividad, la eficiencia y la sabiduría para el aprendizaje.
- Aprovechamiento de la tecnología para aplicar el conocimiento en educación.
- Integración de las tecnologías para lograr un aprendizaje significativo.
- Uso y aplicación de métodos didácticos mediante pantallas y tecnología para un mejor aprovechamiento académico.
- Procesos que se complementan para mejorar la calidad en el aprendizaje.
- Tecnología desarrollada especialmente para la educación y sus necesidades dentro y fuera del aula.
- Trabajando en conjunto, la educación con apoyo de la tecnología como una estrategia didáctica.

- Renovar conocimiento y mejorar los procesos de aprendizaje mediante el uso de la tecnología.
- Educación dinámica y creativa con el uso de las TIC.
- Alternativas de enseñanza.

No es de extrañar la relevancia que los estudiantes otorgan al vínculo tecnología y educación, si consideramos la gran presencia que tiene en su vida, lo que se reafirma al explorar su acceso a dispositivos y recursos tecnológicos; la gran mayoría refiere tener conexión de internet en casa (84.2%), computadora personal (67.7%) y teléfono celular *smartphone* (66.2%).

Figura 2.9. Acceso a dispositivos y recursos tecnológicos



El tiempo de conexión a internet también coincide con lo revelado por encuestas recientes, como el estudio de la AMIPCI (2017), el cual muestra que la rapidez con la que se accede a la información, se mantiene comunicación y se resuelven situaciones mediante el uso de la tecnología, es cada vez mayor dado que el dispositivo que se usa con mayor frecuencia es el teléfono celular *smartphone* (94.7%), mismo que se tiene a mano de manera casi permanente, a diferencia de las computadoras que aparecen como segunda y tercera opción (figuras 2.10 y 2.11).

Figura 2.10. Tecnologías de mayor uso

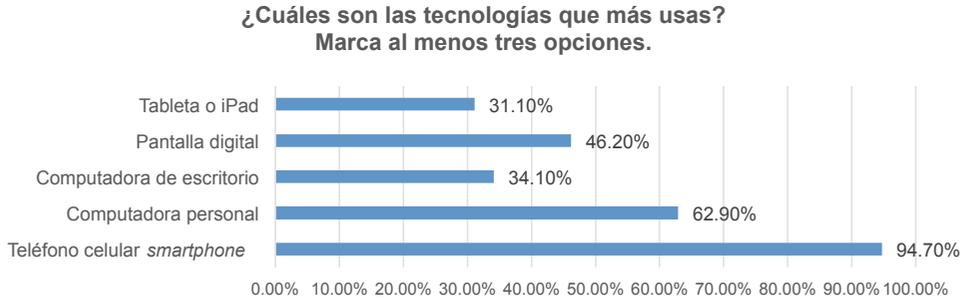
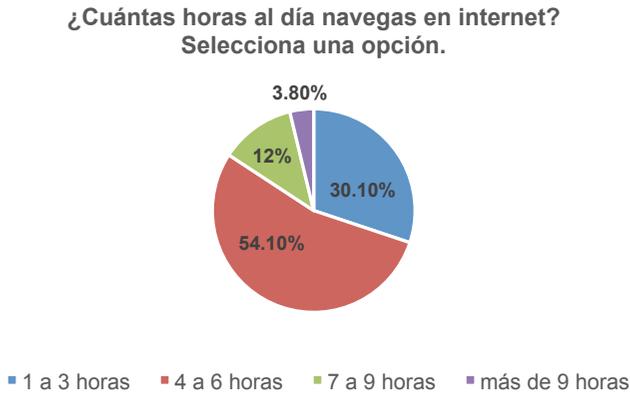


Figura 2.11. Acceso a dispositivos y recursos tecnológicos



En suma, ya no puede omitirse la importancia que tiene para los universitarios de hoy el acceso a la tecnología, la forma en que esta ha revolucionado la manera de comprender el mundo, de relacionarse, de acceder a la información y, sobre todo, de realizar sus actividades en todos los contextos, incluyendo el educativo, aspecto que se expone a continuación.

USO Y APLICACIÓN DE LAS TIC: DE LA VIDA COTIDIANA AL CONTEXTO ESCOLAR

Las formas en que las TIC han generado cambios en las sociedades actuales, como ya se ha mencionado, son innegables y, por ende, su incorporación al ámbito educativo no se ha hecho esperar, aun cuando no siempre se hace de manera consistente y sistemática o bajo las estrategias didácticas más pertinentes. Es indiscutible que una de las principales razones por la que los estudiantes de todos los niveles educativos navegan en internet, es la resolución de problemáticas vinculadas con sus procesos formativos, y el caso que nos ocupa no es la excepción.

La realización de tareas escolares, la búsqueda de información, la comunicación o el entretenimiento, son de las opciones más comunes por las que los encuestados refieren hacer uso de las tecnologías, mientras que entre las menos recurrentes está el autoaprendizaje (figura 2.12).

Figura 2.12. Actividades más frecuentes con uso de las TIC
¿Cuáles son las actividades realizadas con las TIC que más usas?
Marca al menos 3 opciones.



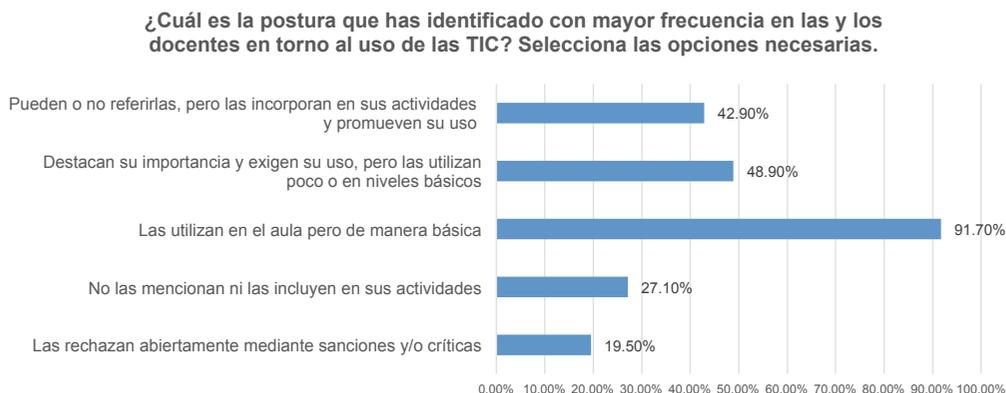
A pesar de eso, 97.7% considera que lo aprendido con las TIC les ha servido para la vida escolar y cotidiana, así como para su formación en pedagogía (100%). Además, la percepción mayoritaria que los estudiantes tienen sobre las TIC revela la importancia de su incorporación en sus procesos formativos (70.7%),

pues refieren que son útiles, pero, más aún, que lo aprendido al usarlas es significativo en su preparación profesional.

Tal situación, aunada a sus estudios en pedagogía, parece contribuir a que no duden en afirmar que, como pedagogos, el uso de estos recursos ofrece un gran potencial, sobre todo si se utilizan con un enfoque pedagógico (99.2%), lo que fortalece la idea de que no basta con incorporar las TIC al aula, sino que son necesarias, a la par, estrategias didácticas alternativas que apoyen su uso.

Con base en lo anterior, no es de extrañar el reconocimiento crítico que más de 90% de los estudiantes hacen cuando aseguran que sus profesores sí usan las TIC en el aula, pero de manera básica (figura 2.13), lo que muestra la necesidad de que los docentes incorporen las TIC al aula a partir de un sistema de enseñanza didáctico, que las integre de manera creativa y dinámica en los procesos de enseñanza.

Figura 2.13. Uso de las TIC en el aula por parte de los docentes



Para ello, sugieren algunas estrategias pedagógicas, mismas que se enuncian a continuación:

- Con base en la noción de *hombre* que se quiere formar, plantear la formación de una persona autónoma, creativa, comprometida con su proceso de aprendizaje, con nuevas maneras de relacionarse, aplicando valores y estrategias que le permitan actualizar sus conocimientos.

- Como pedagogos, ser responsables de su propia actualización.
- Diseñar estrategias de aprendizaje que consideren las necesidades e intereses del destinatario.
- Motivar y fomentar la participación del alumnado, generando actividades específicas donde ellos sean los protagonistas, a fin de enriquecer su formación académica mediante el intercambio de saberes a través de espacios de expresión diversos.
- Enseñar a usar las TIC de manera equilibrada, supervisada, consciente y controlada, es decir, promover un uso adecuado, responsable y eficiente, en el cual se eviten vicios y distracciones, enfatizando que no son sustitutas de la educación, sino recursos a los que se puede sacar el mejor provecho.
- Incorporar formalmente las TIC al currículo como una herramienta didáctica para eliminar la brecha digital en el país.
- Crear páginas de internet educativas, diseñar o recuperar aplicaciones con contenidos didácticos o desarrollar programas para fomentar la interacción educativa.
- Incluir en los procesos educativos el uso de recursos tecnológicos para contar con actividades en línea que fortalezcan el trabajo en aula.
- Promover el desarrollo de habilidades para usar las TIC como herramientas de análisis de contenido y favorecer su uso crítico, de manera que el alumnado pueda discriminar información verídica y confiable de la que no lo es.
- Crear espacios de consulta para dudas académicas.

En suma, este primer acercamiento mostró la importancia de profundizar más en torno a la práctica educativa y docente, pero ahora mediante la puesta en marcha de una fase de trabajo en campo de carácter cualitativo que permitiera triangular la información recuperada de los estudiantes, con la observación de la realidad del docente en el aula.

3. LA DIMENSIÓN CUALITATIVA Y SUS POSIBILIDADES PARA PROFUNDIZAR EN LA REALIDAD DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

El aporte de los análisis cualitativos en educación radica en ir más allá de la comprensión de fenómenos socioeducativos, busca, además, la transformación de la realidad y, por ello, implica la construcción de explicaciones que orienten la toma de decisiones para mejorar la situación en análisis. En ese sentido, se debe considerar como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación, cuyo objetivo final es el estudio de hechos educativos, considerando el contexto en el que ocurren, recuperando la percepción de la realidad de los sujetos participantes mediante descripciones particulares situadas en sus escenarios naturales, en los que el investigador y el investigado interactúan, por lo que, para evitar sesgos o parcializaciones de la realidad, es necesaria la triangulación de datos con el fin de aumentar la validez y la rigurosidad del estudio (Pérez Serrano, 1994; Sandín, 2003).

Por lo anterior, pese a que esta fase de la investigación se realizó a partir de los resultados obtenidos en el acercamiento cuantitativo, no puede ser entendida como un periodo independiente y diferenciado de la investigación, puesto que se encuentra en constante interacción con la fase previa y con el momento mismo en que se revisaron documentos oficiales y normativos previo al ingreso al campo, pues, en palabras de Tójar (2006), una de las mayores peculiaridades del análisis de datos cualitativos es que la recogida y el análisis van juntos, es decir, aunque el ingreso al campo obedece a un plan, este es de carácter interactivo y exige volver sobre los datos, analizarlos y replantear el proceso con miras a descifrar mensajes en los mismos, de manera flexible y sin la existencia de una estrategia única o un procedimiento general.

De esta manera, la sistematización de los procesos en análisis, en esta etapa de la investigación, se basó en cuidar la *fiabilidad* –entendida como la precisión de las estrategias por medio de las cuales se recabarían los datos, que, en este caso, constaron de las guías, las rúbricas y los medios que se detallaron con anterioridad– y la *validez* –que, en palabras de Pérez Serrano (1994), se construye a partir de tres estrategias: la triangulación, entendida como el cruce de información obtenida de diversas fuentes, en este caso, las que surgieron de la fase cuantitativa y de la revisión documental previa al ingreso a campo; la saturación, cuya fuente es la recuperación de evidencias reiteradas que confirman o replican los resultados; y la validez respondiente, derivada del contraste de los datos contruidos con los resultados de otras investigaciones en contextos similares.

En suma, la singularidad del análisis de datos cualitativo es evidente y no podemos hablar de un proceso homogéneo ni estandarizado; no obstante, se buscó que tanto la técnica de observación no participante en el aula como las entrevistas grupales en su modalidad de grupos focales, permitieran la reconstrucción de evidencias que dieron cuenta de la forma en que el entorno institucional y estructural interfiere en los procesos educativos que viven los estudiantes de Pedagogía en el contexto de la asignatura elegida como marco de estudio y, sobre todo, coadyuvaran en el análisis de lo que se denominó *práctica educativa*, mostrando la complejidad de aspectos que han de tomarse en cuenta en la incorporación de estrategias didácticas alternativas que incluyan las TIC en los procesos de formación de futuros especialistas en educación, que den respuesta a las demandas de los tiempos actuales.

A continuación, se hace un recuento de lo obtenido mediante ambos instrumentos.

OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y DE LA PRÁCTICA DOCENTE: ESTRATEGIA PARA PROFUNDIZAR EN LA DETECCIÓN Y ANÁLISIS DE PROCESOS EDUCATIVOS EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

La observación como técnica de investigación para dar cuenta de la práctica educativa¹ en el ámbito universitario, se ha posicionado como un proceso útil para recuperar información sobre problemas relacionados con las condiciones institucionales y estructurales en las que el personal docente se desempeña, al tiempo que devela aciertos y áreas de oportunidad del actuar docente con miras a definir necesidades formativas, base para la mejora de su trabajo mediante la reestructuración o diseño de un currículo dirigido a la formación continua de los profesores, pero también del alumnado y de los egresados (Fuentes, 2011).

En este sentido y a partir de la premisa de que observar implica mirar la realidad en la que nos encontramos sin juzgarla, intentando comprenderla mediante un proceso de sistematización que, de acuerdo con Jara, conlleva una “interpretación crítica de las experiencias, para develar la lógica del proceso vivido” (1994, p. 91), en la presente sección se ofrecen los resultados obtenidos de la observación y sistematización de la práctica educativa de la asignatura Comunicación y Procesos Educativos,² correspondiente al cuarto semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN, institución rectora en la formación de profesionales en el campo de la educación del país y, por ende, con la responsabilidad de que sus egresados estén preparados para responder a las deman-

¹ La práctica educativa comprende tanto lo ocurrido durante la interacción maestro-alumnos como los acontecimientos antes, después y en el contexto en que se produce el proceso. Es decir, requiere recuperar el quehacer docente en los diferentes momentos en que se genera, su postura ideológica, entre otros (García-Cabrero, Loredo y Carranza, 2008).

² La observación ofreció un acercamiento a las formas de impartir este campo de conocimiento e identificar las necesidades en torno a la incorporación de las TIC y de metodologías alternativas a estos procesos, para contar con un diagnóstico que respalde el diseño de oferta curricular acorde con los requerimientos actuales.

das de los nuevos contextos socioeducativos, lo que necesariamente incluye la incorporación de las TIC en todas las dimensiones de la práctica educativa.

El programa de la asignatura Comunicación y Procesos Educativos se plantea como finalidad proporcionar al alumno los elementos que le permitan comprender que “los procesos educativos formales, no formales e informales, son también procesos de comunicación que repercuten directamente en su práctica profesional” (UPN, 2014, s.p.), lo que la hace un contexto propicio para cuestionar si en este espacio se aplican estrategias didácticas alternativas que incluyan el uso de las TIC e indagar los efectos que han tenido en la formación del alumnado.

El proceso de observación se organizó tomando como categoría principal la *práctica educativa*, misma que, de acuerdo con García-Cabrero, Loredo y Carranza (2008), implica un acercamiento más amplio y complejo a la realidad educativa que enmarca institucionalmente la acción puntual del profesorado en el contexto del aula, denominada *práctica docente*.

La práctica docente puede definirse como la serie de hechos sociales, dinámicos y flexibles en los cuales los actores interactúan desde diferentes referentes y aportan elementos únicos e irrepetibles emanados de sus experiencias, pero también derivadas del contexto sociocultural en el que se encuentran insertos; sin embargo, no se puede desconocer que tales procesos siempre están enmarcados por el enfoque institucional específico que define las características que tendrá esta intervención pedagógica.

En este sentido, para acercarnos a la complejidad que entrañan los procesos formativos en el contexto universitario, resultó indispensable establecer conceptualmente la diferencia entre las dos principales dimensiones que autores como: De Lella (1999), Gómez (2008), García-Cabrero, Loredo y Carranza (2008), han propuesto para analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus efectos en el cumplimiento de los objetivos de las instituciones: la práctica educativa y la práctica docente.

De acuerdo con De Lella (1999), la práctica docente incluye toda acción que el profesor desarrolla como parte del proceso de enseñanza, es decir, todo lo ocurrido dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones

que en ella se generan a lo largo de la interacción educativa al inicio, desarrollo y cierre de la actividad, tomando en cuenta que en ese proceso es posible identificar el enfoque didáctico del profesor, la planificación de la enseñanza y la existencia o no de una reflexión sobre los resultados alcanzados, aspectos todos de suma importancia, pero no suficientes para el análisis de la práctica educativa, pues deja de lado factores contextuales, antes tratados como variables ajenas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

En ese sentido, García-Cabrero, Loredo, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes (2008) afirman que si bien todo diagnóstico dirigido a identificar áreas de mejora de procesos formativos requiere un acercamiento al quehacer del docente en aula, es necesario considerar que este se ve influenciado por el contexto social, institucional y material en el que se inserta, y sobre los cuales con frecuencia los docentes no tienen control ni posibilidad de decidir, esta dimensión se ha denominado *práctica educativa*.

La práctica educativa es una categoría construida con fines de análisis para dar cuenta de los aspectos que influyen el actuar del docente dentro del aula, pero que van más allá de la docencia en sí. Se trata de múltiples factores relacionados con el contexto en donde ocurre la práctica docente, entre ellos, las normas institucionales, los límites estructurales y las condiciones materiales que influyen en la forma en que este concibe su quehacer, define y planea su práctica, interactúa dentro del aula y reflexiona sobre los resultados alcanzados (García-Cabrero, Loredo y Carranza, 2008).

La importancia de distinguir entre estas dos dimensiones radica en que la falta de reconocimiento de la multiplicidad de factores involucrados en el quehacer docente, torna difícil su comprensión y, por ende, dificulta la reflexión tendiente a la mejora de la práctica en donde se consideren aspectos específicos del contexto institucional que deben transformarse para lograrlo. Es decir, se presume que la mera observación de la práctica docente no es suficiente para explicarla e identificar necesidades que conduzcan a su mejor desempeño, el reto es identificar las dificultades presentes en la práctica educativa, para generar acciones que apoyen el cumplimiento a objetivos concretos (Olson, 1992).

En este sentido, el presente análisis parte de la premisa de que para comprender el actuar docente y sus efectos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario, es necesario dismantlar los elementos que constituyen la práctica educativa e ir más allá de lo que ocurre en el aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje entre profesor y alumnos, para dar cuenta de la influencia que tiene en dicha práctica el discurso y la organización institucional, las condiciones estructurales, las lógicas de gestión y, en general, el orden impuesto por el centro educativo.

Considerando lo anterior, en un primer momento se indagó sobre el contexto escolar, las condiciones estructurales del aula y las características del grupo; mientras que en un segundo momento, se exploró el quehacer del profesor en el marco de las estrategias de trabajo que pone en marcha, el desarrollo de la clase y la relación comunicativa establecida con el alumnado, en especial para dar cuenta de su dominio del tema, del uso que hacen de recursos o material didáctico, de su habilidad en el manejo de los mismos, de la integración o apropiación de las TIC y de la coherencia entre discursos y prácticas sobre su uso en el aula.

De esta manera, la sistematización de la observación realizada en aula a cuatro docentes a cargo de la asignatura Comunicación y Procesos Educativos, de la Licenciatura en Pedagogía de la Unidad Ajusco de la UPN, se divide en dos etapas en las que se da cuenta de la complejidad de los procesos y de la repercusión que tienen las condiciones en las que estos se llevan a cabo en la relación entre docente y estudiantes, en el tratamiento de temas, en el uso de los recursos tecnológicos y materiales didácticos, así como en el logro de los objetivos planteados por el programa, pues aun cuando la libertad de cátedra es una consigna de la licenciatura que permite generar estrategias metodológicas y acciones concretas para el trabajo en aula, la existencia de contenidos explícitos que todo el profesorado debe abordar y las condiciones que no están en sus manos controlar se presentan e influyen la práctica, lo que hace inevitable su abordaje para iniciar este análisis.

CONDICIONES INSTITUCIONALES: LA ASIGNATURA COMUNICACIÓN Y PROCESOS EDUCATIVOS COMO ÁMBITO DE ACCIÓN DEL PROYECTO INSTITUCIONAL DE FORMACIÓN DE ESPECIALISTAS EN EDUCACIÓN

De acuerdo con la UNESCO, actualmente la educación escolar se enfrenta a grandes retos para que los estudiantes egresados de sus filas puedan responder a las necesidades de transformación que demandan las sociedades actuales y puedan desenvolverse en la llamada Sociedad del conocimiento.

Las y los estudiantes deben ser preparados para desempeñarse en trabajos que hoy no existen y deben aprender a renovar continuamente una parte importante de sus conocimientos y habilidades, deben adquirir nuevas competencias coherentes con este nuevo orden: habilidades de manejo de información, comunicación, resolución de problemas, pensamiento crítico, creatividad, innovación, autonomía, colaboración, trabajo en equipo, entre otras (UNESCO, 2013, p. 15).

Lograr lo anterior no es fácil, sobre todo si se considera que cumplir con los objetivos de la institución escolar en su conjunto está en manos de múltiples actores, uno de los más importantes: el personal docente, quienes con frecuencia se formaron personal y profesionalmente en un contexto muy diferente al actual, en donde la transmisión de usos, costumbres, conocimientos, habilidades y valores establecidos eran una prioridad y obedecía a lógicas distintas debido a los avances tecnológicos actuales, como “acceder a información digitalizada y no sólo impresa en papel; disfrutar las imágenes en movimiento y de la música, además del texto [...] obtener conocimientos procesando información discontinua y no lineal” (UNESCO, 2013, p. 16).

En ese sentido, es de vital importancia reconocer en principio las dificultades que imprime este contexto y el rol de las y los docentes en la incorporación de las TIC a los contextos escolares, pero también debe tomarse en cuenta que este proceso implica más que contar con habilidades para el uso de los dispositivos y recursos tecnológicos, pues para lograr una auténtica

integración de las TIC en el ámbito de la educación será necesario contar con una gran variedad de contenidos y de servicios entre los que destacan dotar a las instituciones educativas de equipos y recursos necesarios (computadoras y una robusta conexión a internet, cañones y pantallas), pues desde la visión de la gestión administrativa se piensa que dotando de infraestructura a las instituciones se resuelve el problema educativo, olvidando que “las tecnologías no crean, ni inventan el trabajo en grupo y cooperativo, aunque sí pueden promoverlo y fortalecerlo, si existen ciertas condiciones preexistentes en las relaciones en la escuela” (Quiroz, 2010, pp. 197-198).

Para tal efecto, la participación de la comunidad escolar, en especial del docente como el experto en contenidos, en sistemas de evaluación y con experiencia en los procesos de formación, será necesaria para guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el nuevo escenario de formación que perfila la incorporación de las TIC.

En el caso específico que nos ocupa, uno de los aspectos más preocupantes derivados de los resultados obtenidos tanto en las investigaciones de los colegas de la UPN como en diversos informes, es que esta implementación de las TIC en el aula se está quedando en un nivel instrumental, es decir, que los docentes las introducen con un uso básico donde su incorporación de las TIC se remite a la búsqueda de información para la clase, envío de tareas por correo electrónico y mostrar contenidos a los alumnos en presentaciones de Power Point (Berridi, 2010), lo que repercute en una práctica docente y uso de recursos dispar, que se traduce en una calidad de la docencia también diferenciada.

En consecuencia, el reto de las universidades y en particular de esta, en donde se forman especialistas en educación, es satisfacer las demandas de una educación para el siglo XXI, lo que implica identificar las necesidades formativas de estudiantes, pero también de los profesores para lograr que hagan un uso pedagógico de las TIC, desarrollando estrategias didácticas adecuadas para integrarlas de manera eficiente en su práctica, más allá de emplearlas de manera instrumental con base en metodologías tradicionales (Marqués, 2005).

Con miras a superar tal situación y contribuir a la construcción de un nuevo paradigma educativo, los organismos internacionales demandan a las uni-

versidades hoy día un esfuerzo por: “actualizar el sentido de la educación y las formas en que se desarrolla, de manera de conectarla con las necesidades y demandas de la sociedad del siglo XXI, y con los intereses, necesidades, gustos y habilidades de cada estudiante” (UNESCO, 2013, p. 17).

Para lo cual, es menester transformar el rol que tradicionalmente ha tenido el docente como único transmisor del “saber” y con facultades para “controlar el proceso de enseñanza” dirigido a estudiantes, receptores pasivos, para arribar a nuevas formas de entenderse, como miembros de una comunidad de aprendizaje desde la cual, se generen:

... espacios, condiciones y conversaciones para que cada uno de sus miembros pueda aprender a aprender y desarrolle las habilidades y capacidades que le serán útiles en lidiar con sus desafíos presentes y futuros. Este rol se realiza particularmente desde una perspectiva de respeto para cada miembro, sus características, tiempos y estilos de aprendizaje. En este tipo de comunidades educativas cada uno es consciente del camino que recorre, de su proceso de aprendizaje (UNESCO, 2013, p. 32).

En concordancia con lo anterior, la UPN establece en su Programa Integral de Desarrollo Institucional (PIDI) 2014-2018, el objetivo de posicionarse

... entre las instituciones de excelencia académica en el contexto nacional e internacional como una institución altamente especializada en educación, con el fin último de contribuir a ofrecer una mejor educación pública y a formar ciudadanos para la sociedad justa y democrática a la que aspiramos (UPN, 2014, p. 20),

lo que necesariamente implica “atender aspectos que incluyen acciones destinadas al mejoramiento de los programas educativos...” (UPN, 2014, p. 21).

En este sentido, la UPN

... es una institución pública dedicada a la formación de cuadros especializados en el campo educativo. Las licenciaturas que oferta forman a profesionales de

la educación, que, al egresar, serán capaces de planear, diseñar, instrumentar y evaluar diversos proyectos, programas y acciones que atiendan los problemas del Sistema Educativo Nacional y de la educación en general (UPN, 1990, s.p.).

En la Unidad UPN Ajusco se ofrece la Licenciatura en Pedagogía en su modalidad escolarizada, y es en esta donde se inserta la presente investigación. Su plan de estudios se estructura mediante la articulación de tres fases de formación establecidas con base en el proceso de aprendizaje de los alumnos; en los referentes sociales, políticos, administrativos e institucionales; en el contexto socio-histórico que vincula la cultura y la educación, la concepción de la Pedagogía como un complejo teórico-práctico y un campo de dominio profesional. Dichas fases son:

1. Fase de formación inicial.
2. Fase de campos de formación y trabajo profesional.
3. Fase de concentración de campo o servicio.

La relevancia de realizar este estudio, en este contexto, radica en que al ser la UPN una institución formadora de profesionales en el campo de la educación del país, tiene la responsabilidad de que sus egresados estén preparados para responder a las demandas de los nuevos contextos socioeducativos, lo cual se plantea en el objetivo de la Licenciatura en Pedagogía al comprometerse a:

Formar profesionales capaces de analizar la problemática educativa y de intervenir de manera creativa en la resolución de la misma mediante el dominio de las políticas, la organización y los programas del sistema educativo mexicano, del conocimiento de las bases teórico-metodológicas de la pedagogía, de sus instrumentos y procedimientos técnicos (UPN, 1990, s.p.).

La asignatura Comunicación y Procesos Educativos forma parte de la fase dos de formación profesional de la Licenciatura en Pedagogía, y se cursa durante el cuarto semestre con el fin de contribuir a que el alumno sea capaz de

“comprender que los procesos educativos formales, no formales e informales, son también procesos de comunicación que repercuten directamente en su práctica profesional” (Programa de la asignatura Comunicación y Procesos Educativos, 2016, p. 1). En ese sentido, desde el programa se propone como un espacio para:

... el análisis y la reflexión sobre las corrientes educativas y las formas de comunicación que se establecen en ellas, incluidos los procesos de enseñanza-aprendizaje presenciales, a distancia y los ambientes virtuales de aprendizaje, con el fin de comprender la praxis educativa como una determinada práctica de la comunicación enmarcada en el entorno social tecnologizado (Programa de la asignatura Comunicación y Procesos Educativos, 2016, p. 1).

Para lograr lo anterior, la asignatura se organiza a partir de tres unidades: 1. Comunicación y lenguaje, 2. Procesos de comunicación y procesos educativos y 3. Los procesos comunicativos y educativos en la era digital, a través de las cuales se busca:

Comprender qué es la comunicación, los elementos que la conforman, así como los diferentes lenguajes y sus posibilidades expresivas [...] comprender que los procesos educativos son al mismo tiempo procesos de comunicación, a través de conocer los distintos modelos educativos y el tipo de comunicación que subyace en cada uno [...] Analizar las formas educomunicativas que se desarrollan en la escuela y el entorno social en la era digital, para emplearlas en diversos ámbitos de interacción (Programa de la asignatura Comunicación y Procesos Educativos, 2016, pp. 2-5).

Tales objetivos reflejan la preocupación del colegiado que diseñó e imparte esta asignatura por introducir al alumnado al análisis de la comunicación y de los procesos educativos, mediante el uso de recursos y la puesta en marcha de estrategias didácticas que incluyan el trabajo en equipo para la planeación,

investigación y realización de diversos trabajos, que hagan posible la observación de situaciones escolares y la revisión, diseño e implementación de materiales que aborden situaciones comunicativas en el ámbito escolar o extraescolar (Programa de la asignatura Comunicación y Procesos Educativos, 2016, pp. 1-2).

Para cumplir lo anterior, la asignatura contempla 64 horas semestrales, distribuidas en dos sesiones semanales de dos horas cada una durante las 16 semanas que contempla el semestre. Durante este tiempo se deben cubrir los temas propuestos en el programa para impartir la asignatura, no obstante, la libertad de cátedra otorga a cada docente la posibilidad de hacer uso libre del tiempo de cada sesión considerando tanto los objetivos como los posibles imprevistos o conflictos que pudieran afectar su desempeño en el aula, lo que abre la posibilidad de que tanto la orientación didáctica como la metodología de trabajo propuesta se modifiquen o desdibujen a la luz de las necesidades, perfiles e intereses del docente y del contexto en el que se desempeña, lo que hace indispensable un acercamiento a las condiciones estructurales y los recursos materiales con los que cuentan las aulas a fin de valorar si son espacios adecuados para impartir estas temáticas.

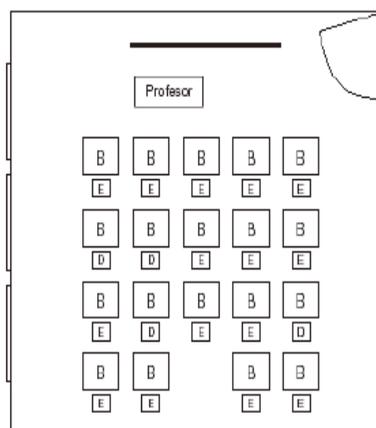
CONDICIONES ESTRUCTURALES Y MATERIALES: LA IMPORTANCIA DEL AULA Y LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS AL IMPARTIR LA ASIGNATURA COMUNICACIÓN Y PROCESOS EDUCATIVOS

De acuerdo con Laorden y Pérez (2002), el ambiente del centro educativo y del aula constituye un instrumento muy valioso para el aprendizaje, ya que el contexto institucional, el currículum, el plan de estudios y los objetivos, se filtran en el espacio áulico sufriendo, a decir de Charles Creel, “un proceso de deformación fruto de la mediación múltiple a la que están sujetos por la acción de los participantes del proceso educativo, principalmente, los maestros y alumnos” (1988, p. 5).

Por lo anterior, es de gran importancia tomar estos aspectos como objeto de interés en la reflexión sobre la planificación de las actividades que realiza el personal docente, e insumo de gran importancia para dar cuenta de los alcances de su práctica dado que, con frecuencia, las características arquitectónicas y los recursos materiales que deberían estar al servicio del proyecto educativo no son considerados importantes, y la falta de atención en ellos por parte de la institución suele generar dificultades al condicionar o limitar la puesta en marcha del programa y de las actividades, así como de los modelos de aprendizaje.

Esta situación fue de particular importancia y de los primeros aspectos a considerar en la guía de observación, por lo que se inició haciendo un recuento de las características de las aulas y de los recursos existentes para cubrir los contenidos, orientación didáctica y metodología de trabajo propuestos en el programa. Al respecto, los resultados mostraron que en todos los casos, las aulas asignadas tenían capacidad acorde con el número de estudiantes inscritos, incluso en un caso (docente 2) se contaba con una capacidad mayor, lo que daba un margen de acción y movilidad más amplio para el desarrollo de las actividades; sin embargo, esto no pareció marcar diferencias, ni limitaciones en la propuesta de trabajo, pues, en general, el alumnado ingresaba y se distribuía en el espacio a libre elección, sin que la o el docente a cargo estableciera una distribución específica.

Aun cuando en todas las aulas el mobiliario se puede mover –mesas de trabajo para dos personas y sillas de plástico de tipo ergonómicas de fácil manipulación–, no se aprovecha esta posibilidad y se mantiene la organización que prevalece en la mayoría de las aulas de la institución: mesas y sillas alineadas en filas y orientadas hacia el fondo del salón, dejando al frente una mesa similar para el profesor.



De acuerdo con López Martínez (2005, p. 528), la organización del aula en hileras y orientadas hacia la mesa del profesor supone un diseño rígido y uniforme que limita la comunicación al interior del espacio, dado que favorece las relaciones de poder y sumisión entre el docente y su alumnado al perpetuar el imaginario que enviste de poder al primero al reservarle un espacio privilegiado “frente al grupo”, protagonista principal del proceso educativo al ser entendido como poseedor del “saber” y responsable principal de transmitirlo bajo una metodología tradicional, tipo cátedra.

No obstante las rúbricas de observación de las aulas de Comunicación y Procesos Educativos dan cuenta de que el docente no siempre ocupó físicamente este lugar privilegiado ni se posicionó como un sujeto investido de poder, es imposible negar que, siguiendo a Foucault (1998), la organización del espacio en hileras impone una dinámica específica que reproduce las leyes de disciplina y control históricamente construidas en torno a la organización escolar, ya que de manera explícita o implícita se convierte en un medio de control interno para el ejercicio de poder que no solo tiene la finalidad de enseñar, sino también de disciplinar, de vigilar, de jerarquizar y de recompensar o sancionar, lo que con frecuencia implica que las conductas del alumnado se alejen de una práctica activa o de trabajo grupal en aula, ante la idea de evitar alterar “el orden”.

Lo anterior se contrapone con lo establecido como orientación didáctica y lineamientos metodológicos en el programa de la asignatura, en donde se sugiere la disposición para el trabajo en equipo y la participación activa tanto del alumno como del docente en el intercambio de conocimientos, así como la puesta en marcha de estrategias didácticas que favorezcan procesos grupales como la discusión o el debate, dado que, a pesar de que la organización en hileras emparejadas podría permitir el intercambio de ideas, esto parece estar contraindicado con las normas que impone este orden, en donde hablar, copiar o cooperar durante la clase resulta inconcebible o sancionable (Escolano, 2000).

Además, esta orientación limita el encuentro cara a cara entre el alumnado y condiciona que la visión apunte exclusivamente al pizarrón y, por ende, al docente, lo que si bien garantiza de alguna manera la atención a la clase y a quien esté cargo de la sesión –por momentos la exposición de los temas estuvo a cargo del alumnado–, niega o, por lo menos, dificulta la comunicación y el trabajo grupal, pues pese a que en todos los casos se evidenció la organización en tareas en equipo tanto para la exposición de ideas como para la elaboración y presentación de productos para atender los temas propuestos, estas actividades eran preparadas fuera del aula, lo que evidencia lo complejo de lograr que el espacio áulico y su distribución bajo este formato faciliten la consecución de los objetivos y la metodología propuesta en los programas institucionales (Lledó y Cano, 1994; Laorden y Pérez, 2002).

Otro aspecto que resultó fundamental en la observación de las condiciones estructurales de las aulas en donde se lleva a cabo el proceso formativo, fue la falta de ventilación (docente 1), situación que claramente obedece a la cantidad de alumnos que integran un grupo, la falta de tiempo entre el egreso de un grupo e ingreso de otro al mismo espacio y la carencia de mantenimiento que permita contar con ventanas en condiciones de fácil apertura, lo que generó incomodidad al grupo y obligó a la docente a buscar otra aula, y repercutió en tiempo y reorganización de las actividades afectando el trabajo en su totalidad al tener que abandonar el aula con acceso a tecnología asignada originalmente.

En suma, y siguiendo a Charles (1988), resulta indispensable reconocer que el aula representa un escenario social, cuya estructura y distribución impacta de manera importante la forma en que docente y alumnos interactúan, las maneras en que se abordan y se desarrollan los contenidos curriculares, las actividades didácticas que se ponen en marcha y las formas en que se dispone de los recursos y herramientas para realizarlas, por lo que otro aspecto a considerar en la guía de observación fue el equipo y los recursos con los que se cuenta en las aulas para el desarrollo de las actividades.

En palabras de Gairín (1995), el equipamiento y los materiales didácticos de los que dispone el docente en el aula, son factores fundamentales en la puesta en marcha de los programas educativos y en la consecución de sus objetivos, pues la forma en que se usan estos elementos puede facilitar o dificultar el proceso educativo, el abordaje de contenidos, el desarrollo de actitudes y la predisposición a los valores que las instituciones proponen fomentar mediante la formación de sus estudiantes.

Al respecto, todas las aulas en las que se imparte la asignatura Comunicación y Procesos Educativos a las que se tuvo acceso durante la observación, forman parte de las denominadas “aulas equipadas”, ya que además de tener uno o dos pizarrones blancos, cuentan también con computadora conectada a un cañón proyector, en algunos casos pequeñas bocinas de baja intensidad, pizarrón electrónico y conexión a internet, la cual no siempre tiene la intensidad necesaria para realizar las actividades propuestas por docentes y alumnado. Además, se pueden ubicar entre dos y tres tomas de corriente en cada aula, las cuales utiliza el alumnado para conectar dispositivos electrónicos como computadoras portátiles y teléfonos celulares *smartphones*.

Todo lo anterior, en apariencia, responde a los requerimientos mínimos necesarios para atender los contenidos propuestos en el programa, en particular los relacionados con la tercera unidad, Los procesos comunicativos y educativos en la era digital, sin embargo, durante la observación, se pudo identificar que las condiciones de tales recursos no siempre eran óptimas, lo que llegó a limitar, cuando no a impedir completamente, el desarrollo de algunas actividades planeadas tanto por el docente como por el alumnado.

Basados en una revisión llevada a cabo durante 20 años en América Latina, Vélez, Schiefelbein y Valenzuela indican que la provisión de infraestructura básica está positivamente asociada con un buen aprendizaje. “Las condiciones físicas de las escuelas tienen una relación tan estrecha con el aprendizaje como la que tienen otros insumos educativos incluyendo el ambiente familiar, la motivación, los buenos maestros, bibliotecas, las tecnologías o los servicios para los estudiantes” (1994, p. 12).

Una de las fallas más recurrentes en este sentido fueron las relacionadas con el acceso a internet, pues pese a que en todos los casos parecía existir conectividad, al momento de realizar las actividades se evidenció que esto no era así, algunas veces no se concretaba el acceso o era lento, lo que en ocasiones llevó a que la actividad consumiera más tiempo o se cancelara.

Tal situación se hizo evidente en un caso concreto, docente 2, quien de manera evidente utilizaba como elemento fundamental de su clase el video para la exposición de contenidos y presentación de evidencia de aprendizajes por parte del alumnado, sin embargo, la falta de condiciones en el aula les obligaba a traer equipo propio para poder presentar sus trabajos, el cual en ocasiones no era compatible con el cañón dispuesto en el salón. En una sesión en específico, el estudiante subió a la mesa para acceder al cañón e intentar cubrir la actividad sin éxito, tampoco se contaba con bocinas y el acceso a internet también dificultó realizar las actividades programadas:

Durante la sesión el internet tampoco funcionó y aunque los chicos traían los videos en USB y los tenían en YouTube, no pudieron verlos en clase. Todo ello se tradujo en tiempo perdido de la sesión y el profesor pospuso las actividades para la clase siguiente, en un día que sí tienen asignado un salón con PC, cañón y bocinas. En suma, fue notorio que el espacio físico y las condiciones estructurales afectaron el desarrollo del programa del profesor y los tiempos asignados para culminar con su planeación semestral y los propósitos del curso.³

³ Fragmento textual recuperado de las notas complementarias, realizadas por la investigadora, en la rúbrica de observación hecha al docente 2.

Aun cuando el docente estimula las habilidades necesarias para un aprendizaje permanente y significativo, pues en la mayor parte de los momentos procuró que los conceptos estuvieran asociados con ejemplos de su vida cotidiana y de la reflexión, las condiciones anteriores afectaron y definieron en muchos casos cambios y distracciones que afectaron la práctica.

Lo anterior, aunado a otros aspectos como las tomas de corriente en mal estado, la poca funcionalidad de las bocinas y el pobre mantenimiento y actualización de la computadora y sus programas, así como del cañón proyector o la falta de formación de los sujetos involucrados en el uso de estos recursos, en particular del pizarrón electrónico, evidenciaron las dificultades potenciales en el desarrollo de actividades más complejas.

En este sentido, juega un papel fundamental la habilidad del docente para atender las necesidades y su capacidad de respuesta a imprevistos: el profesor ante la situación de la falta de red en el salón y la falla en los equipos de los chicos, se mantuvo en el plan de clase, pero luego lo flexibilizó para que se continuaran las actividades.

Otro aspecto a tomar en cuenta es la manera en que se organizan y conducen las actividades del grupo en su conjunto, la forma en que se atiende a los alumnos y del ambiente que se establece en el aula/dinámica educativa, situación que se analizará a continuación.

Y LO QUE SÍ SUCEDE EN EL AULA: LA PRÁCTICA DOCENTE

Las actividades que realiza la docente frente al grupo en el momento de dar clase son:

... determinantes en la forma como los alumnos aprenden una disciplina en un momento particular [pero se extienden] tanto a las actividades inmediatas como a las actitudes de los alumnos hacia la disciplina en cuestión, así como a su desempeño académico posterior (García Cabrero, julio-septiembre, 2003, p. 68).

En ese sentido, la práctica docente es fundamental en el proceso de formación y constituye uno de los elementos centrales para analizar las posibilidades de concretar o no las metas que se propone una institución en un área específica de conocimiento.

Así, la concreción de cualquier proyecto educativo obedece en gran medida al conocimiento, compromiso y habilidades del personal docente para llevarlo a cabo, por lo que ha de tomarse en cuenta que la práctica docente es un proceso complejo, que va más allá de la transmisión de un contenido teórico-práctico específico, sino que también muestra la multiplicidad de factores que le subyacen, partiendo de las condiciones que ofrece la universidad para que se concrete y la consistencia entre los contenidos del programa oficial de la materia y las que se realizan en la cotidianidad del aula, lo cual se ha venido abordando en apartados previos, pero también, y de manera importante, desde la formación académica y la pericia del docente en el tema, lo que hace la forma en que entiende el quehacer educativo en sí mismo, la postura didáctica del profesor y cómo se asume frente al uso de las TIC en el aula; la planificación de la enseñanza y metodología de trabajo, así como el uso y apropiación de diversos materiales didácticos; la interacción educativa dentro del aula y el tipo de estrategias comunicativas que ponen en marcha; y, finalmente, la reflexión sobre los resultados alcanzados.

LA PERSPECTIVA DIDÁCTICA DEL PROFESOR Y SUS EFECTOS EN EL AULA

La forma en que se conduce el personal docente en el contexto del aula, es un punto central en una gran cantidad de investigaciones en el campo educativo, es común escuchar sobre los beneficios de determinadas metodologías pedagógicas frente a otras y de los prejuicios y críticas que se hacen a unas y otras en función de lo que se considera “ideal”, y esto en el contexto de formación de especialistas en educación cobra particular relevancia, razón por la cual fue uno de los ejes que se propusieron para observación en el aula, a la luz de los objetivos de aprendizaje que se propone la materia, y se encontró que en todos los casos las y los docentes privilegiaron actividades que pro-

movieron la expresión oral de ideas y la presentación de temas por parte del alumnado, quienes, a su vez, con frecuencia usaron recursos alternativos y apoyos tecnológicos (videos, carteles, maquetas y materiales diversos), dejando de lado el método expositivo clásico que, si bien por momentos ejercieron los docentes para aclarar dudas o cerrar ideas, en ningún momento fue exclusivo. Un ejemplo de ello se puede recuperar de las notas hechas en una de las observaciones.

Quando el profesor retoma el desarrollo de la sesión, su exposición denota rigor académico y experiencia en la temática, fundamentada en un modelo de participación colectiva. No se hizo uso de terminología o términos técnicos, ni científicos, por el contrario, el tratamiento de los contenidos fue imparcial y objetivo con ejemplos claros.⁴

Además, aunque en cada aula hubo particularidades, no se puede obviar el hecho de que un componente central en todas fue la flexibilidad pedagógica: el personal docente buscó adaptarse a las condiciones del grupo, a las limitaciones de los espacios, al funcionamiento de los recursos y a la disponibilidad de los dispositivos tecnológicos, pero, sobre todo, fue clara la preocupación por fomentar la participación del alumnado, lo que no en todos los casos tuvo el mismo eco ni el nivel de involucramiento, obstaculizando el proceso de enseñanza-aprendizaje propuesto por el docente, lo que se pudo recuperar de las notas de observación específicamente en un caso.

... el libre acceso de alumnos al aula no permite el ambiente comunicativo para escuchar bien al profesor y a los alumnos que presentan las actividades. Los chicos usan sus celulares todo el tiempo.⁵

⁴ Fragmento textual recuperado de las notas complementarias, realizadas por la investigadora, en la rúbrica de observación hecha al docente 4.

⁵ Fragmento textual recuperado de las notas complementarias, realizadas por la investigadora, en la rúbrica de observación hecha al docente 3.

Así, todo lo que sucede en el aula, pero, sobre todo, la metodología de trabajo y el enfoque didáctico que propone el docente, va a contribuir a generar climas de aprendizaje positivos y seguros en donde el alumnado puede o no sentirse comprometido, mostrar sus fortalezas, donde se fomenta el aprendizaje participativo en el que el alumno es un protagonista activo y, por ende, puede sentirse en libertad de generar propuestas, lo que conlleva a la construcción de experiencias significativas agradables, como lo recuperaron algunas participantes en los grupos focales:

... obviamente los maestros tienen diferentes metodologías, la que te motiva a participar, que te motiva pues a adentrarte al tema, pero está la otra parte, los que son muy tradicionalistas; “tú me escuchas y me entregas”. Yo quiero ser docente entonces... sé lo que voy a hacer y lo que no tengo que hacer (Lizbeth).

En ese sentido, en el aula se refleja la forma en que el docente planifica su curso, de ahí la importancia de que el profesor tome en cuenta las necesidades y las condiciones en las que se encuentra el alumnado, pues de esa manera estos se comprometerán con el trabajo y adquirirán mayor confianza durante el proceso, de lo contrario podría verse disminuido, lo mismo que la disposición para participar o proponer estrategias alternativas en el aula:

Podría decir que la práctica docente dentro de la universidad no es tan coherente. Nos dicen que hay que motivar, que hay que tener conciencia del contexto del alumno, que hay que tener como esas perspectivas, pero muchas veces no somos tomadas en cuenta (Aurora).

... nosotros como equipo, quisimos plantear lo de los ecosistemas que es un tema de primaria, y entonces traíamos adivinanzas, hicimos un buen de material, maquetas, los pusimos a interactuar, y bueno nosotros observamos que a los compañeros les gustó muchísimo [...] incluso hasta nos caracterizamos, yo me disfracé de Frida, y otro de Dalí; o sea lo que quisimos dar a entender fue de que pues, pese a ciertas dificultades que se te presentan en la vida puedes llegar a salir adelante y sobresalir. Pero a compañeras que expusieron así, a lo tradicional, les sacó 10 y a nosotras 9, y la verdad sí nos disgustó (Lizbeth).

En este sentido, más que la mera definición de estrategias didácticas alternativas, tendientes a generar una mayor participación del alumnado para alcanzar objetivos de construir aprendizajes de manera conjunta y significativa, se requiere que la planeación de la docencia considere que su puesta en marcha en el aula, implica también tomar en cuenta aspectos estructurales y recursos comunicativos que permitan establecer relaciones interpersonales empáticas, horizontales y de confianza, a fin de que los recursos de trabajo propuestos, relacionados o no con la tecnología, tengan buen recibimiento en el grupo, sean justamente valorados y faciliten el aprendizaje (tal situación se desarrollará con mayor detalle a continuación).

COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN DENTRO DEL AULA

La comunicación es un aspecto fundamental en todos los aspectos de nuestra vida y en el ámbito de la educación formal no es la excepción, ya que si esta se logra de manera eficaz, permite que la interacción docente-alumno se desarrolle de manera armoniosa y atienda los intereses tanto cognoscitivos como emocionales, facilite la comprensión de contenidos que se intenta construir conjuntamente y haga significativo el proceso.

En palabras de Mego, Zarapán, Torres y Guevara:

El aula de clase debe servir como escenario de confrontación de las experiencias y las ideas; debe crear el ejercicio permanente del diálogo y la discusión; debe servir para el encuentro y desencuentro de las propuestas, los modelos y esquemas; para el error como punto de referencia continua del aprendizaje; para compartir con colegas y amigos; para generar interrelaciones al interior de los equipos y entre los equipos. Para construir el sentido compartido de la gestión de comunicaciones y validar el esfuerzo cotidiano de aprender a aprender, aprender haciendo y hacer al aprender (Mego, Zarapán, Torres y Guevara, 2007, p. 4).

En consecuencia, actualmente los enfoques educativos apuntan a establecer relaciones horizontales en un aula donde el alumno asuma cada vez más un

papel activo y protagónico, lo que implica que el profesor debe ir más allá de buscar impartir conocimientos y ejercer autoridad en el aula, necesariamente tiene que relacionarse y comunicarse con sus alumnos, brindándoles afecto y seguridad. No obstante, falta mucho más que estar frente a un grupo para lograr ser escuchado, entendido y aceptado por los alumnos, pues con frecuencia el fracaso en la comunicación se debe a la falta de claridad en el discurso del docente respecto a la utilidad e importancia que tienen los contenidos abordados con su futura práctica e incluso con su vida cotidiana, lo que puede reducir el interés del grupo por considerar los mensajes como algo de poco valor (García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008).

El profesor no cambia el tono, ni ritmo de voz en su discurso, hace uso de pausas y silencios para permitir las intervenciones de los alumnos. Su lenguaje refleja una carga vinculada con cierta época (80-90's) para emplear referencias teóricas sobre teoría de la comunicación y los medios de comunicación (como Revista Kena, Vanidades, la Telesecundaria), lo cual hace poco significativos los ejemplos para los jóvenes actualmente.⁶

Así, la puesta en marcha de habilidades comunicativas pertinentes dentro del quehacer profesional del docente, resulta fundamental no solo para transmitir contenidos, sino también para adaptar el discurso al lugar y condiciones del alumnado, lo que eventualmente podría ayudar a mejorar la intervención y hacer más significativa la construcción de aprendizajes. Sin embargo, en palabras de Sanz, la formación docente en esta dimensión comunicativa ha sido muy descuidada pese a la conciencia de que constituye una herramienta muy importante para el trabajo en las aulas: “Sólo hay que recordar que, entre los temores de los profesores noveles al enfrentarse al aula, no era el contenido lo que más les preocupaba: era la expresión, la comunicación” (Sanz, 2005, p. 39). La efectividad en la forma y sentido de la comunicación oral también la cuestionan las participantes en los grupos focales:

⁶ Fragmento textual recuperado de las notas complementarias, realizadas por la investigadora, en la rúbrica de observación hecha al docente 3.

Con otra maestra, la de “Génesis” también es muy, muy aburrida, no me sé su nombre, pero fue muy aburrida su clase, siempre era de hablar, hablar, hablar, ya hasta nosotros nos íbamos a otro lado, éramos de cuerpo presente, pero de mente ausente... (Noemí).

Es decir, es claro que el hecho de que el docente se ubique frente a un grupo y dirija algunas palabras no significa que está siendo escuchado, entendido y aceptado por sus alumnos, es necesario establecer un puente que evidencie el sentido del mensaje y eso implica, en palabras de Sanz (2005), tocar las partes más sensibles del alumno para lograr que se identifique de una forma razonada en los contenidos que está recibiendo, gane confianza y entienda la utilidad que estos tienen para su vida, al tiempo que asume el compromiso social que conlleva ese aprendizaje, lo que no siempre se logra, como pudo evidenciarse en las notas de observación recuperadas, como es el caso del docente 4:

... preparó al grupo para el cierre de sesión retomando conceptos de los contenidos revisados y estableció tareas para la siguiente clase. Reiteradamente invitó a los alumnos a participar y buscó generar una reflexión crítica, a cuestionar al autor del texto trabajado, incluso para que ellos mismos crearan estrategias de evaluación para valorar si los contenidos de la clase quedaron claros. A pesar de ello, los estudiantes mostraron apatía y poca participación.⁷

Las situaciones de aparente fracaso en la comunicación docente-estudiantes conllevan responsabilidad de ambas partes, lo que hacen evidente algunas de las participantes en los grupos focales:

Yo creo que también el problema es con los alumnos ¿no?, que estamos acostumbrados a que nos traten como niños chiquitos, no leemos ni siquiera nuestras copias, o no somos responsables (Abigail).

⁷ Fragmento textual recuperado de las notas complementarias, realizadas por la investigadora, en la rúbrica de observación hecha al docente 4.

Yo también me quedo con eso, con ser autodidacta y activo, nos quejamos de los maestros, pero qué hacemos nosotros para mejorar o aprender cosas diferentes o nuevas [...], porque el que tú leas, el que tú adquieras nuevos conocimientos hace que crezcas como persona y te olvidas de si el maestro es bueno o es malo, porque al final de cuentas terminas aprendiendo, sea poco o sea mucho lo que aprendes, pero tienes algo ahí que te dejó el maestro (Paulina).

Sin embargo, lo destacable es que más que buscar culpables y señalar qué corresponde a cada quien construir o resolver en los procesos comunicativos en el aula, es menester resaltar la desmotivación y la necesidad de remontarla con miras a establecer mejores relaciones que abran canales que faciliten la comunicación.

Es que a veces no hay congruencia entre ellos mismos cuando son de la misma línea o del mismo campo, de la misma área, por ejemplo, en Comunicación yo la tuve el semestre pasado con una maestra que era sumamente diferente a la de ahora, y la anterior nos decía otra cosa de qué era la comunicación... entonces te quedas ¿cuál es lo correcto?, o sea ¿cuál es lo que está bien?, ¿qué es lo que sí debo de hacer y lo que no?, ¿por qué entre maestros se compiten y no van caminando juntos para encaminar a los alumnos?, tienen el mismo objetivo, pero cada quien lo enseña diferente y es muy subjetivo [...], pero se olvidan de verdad de qué es lo que quieren los alumnos (Karla).

En suma, el alumno ha de encontrar en el salón de clase una relación humana basada en la aceptación y confianza, con un contenido significativo e importante, planteado de manera clara y coherente, como se expresó por momentos en los grupos focales:

Tuve la clase de Psicología Social. Entré al grupo donde había menos personas, el de 12 a 4 de la tarde, como eran grupos más pequeños me fue más fácil hablar, me fue más fácil comunicarme y como que sí me desarrollé un poquito más y sí me sirvió mucho y le tengo mucho aprecio a ese maestro, porque sí me ayudó un buen (Paulina).

Esta valoración de la práctica docente y su contribución al desarrollo personal, se vincula indiscutiblemente con la formación profesional, pero esta transición solo se propicia mediante estrategias que evidencien la experiencia docente en el tema que se aborda, enmarcado en los procesos de comunicación eficaz, en donde la participación, la libertad de expresión dentro de un ámbito de respeto mutuo y la actividad académica ética, amena, interesante y dinámica, hace posible la generación de condiciones para que el alumnado se vea motivado, interesándose por sus labores, despertándose el gusto del saber o aprender, lo que relatan algunas estudiantes en sus experiencias en las asignaturas de Comunicación.

La maestra de Comunicación que tengo actualmente, comparada con la que tuve anteriormente, pues sí es un gran cambio; la pasada pues igual fue un poco deficiente, pero pues ni modo... La de ahora pues para mí es una maestra demasiado buena, yo la considero muy buena, muy divertida, o sea todo el tiempo busca estimularnos, y bueno yo con ella ni siquiera tomo el celular o estar viendo otros lugares, sabe tenernos ahí en su clase y creo que las actividades que ha tenido con nosotras, o bueno, con todos, más bien con todo el grupo, han sido muy buenas y pues con ella me quedo, pues sí, yo al principio se me hacía muy aburrida la comunicación, yo decía pues no tengo como de dónde sacarle provecho, pero esta maestra sí ha sabido estimular esto y la interacción que tiene con nosotros ha sido muy buena y hasta estoy pensando meterla de asesora (Jennifer).

El alcance de una comunicación educativa eficaz es un recurso para la mejora de la calidad de los procesos educativos y un vehículo para hacer eficientes y significativas las estrategias didácticas, por ello, al docente le corresponde cuestionar su papel y transmitir su mensaje con la mayor claridad y objetividad posible, libre de prejuicios y poniendo al alumno en contacto con el conocimiento, ofreciendo espacios de aprendizaje partiendo del hecho de que la educación va más allá de la transmisión de conocimiento, requiere además la adaptación de estos conocimientos a las circunstancias

de vida, contextos y necesidades de los educandos en el contexto actual (Cabero, 2006).

En el caso de Comunicación he tenido los dos semestres con la misma profesora, por lo mismo de que, bueno, a mí me gustó mucho su manera, sí cumple con lo que yo esperaría de un profesor que tenga en cuenta el contexto, que te motive a ti como estudiante, que te de esta apertura de creatividad, etc. (Daniela).

Lo anterior obliga a recurrir a métodos y formas de comunicación que no solo sean innovadoras, significativas y se alejen de los modelos de enseñanza tradicionales, sino que además consideren el uso de las TIC, ante cuyos beneficios y diferentes formatos (oral, escrito, visual y auditivo) las nuevas generaciones de “nativos digitales” se encuentran mucho más cómodos y familiarizados, interactuando y aprendiendo a través de estos recursos, especialmente los tecnológicos y audiovisuales (Prensky, 2001), ya que forman parte de su vida diaria, como lo veremos a continuación.

LA PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA: ESTRATEGIAS ALTERNATIVAS Y USO DE TIC

Las recomendaciones que se han venido generando desde las políticas internacionales para impulsar la incorporación del uso de las TIC en todos los niveles educativos, son cada vez más contundentes e ineludibles, sin embargo, los procesos para su cumplimiento en hechos concretos siguen presentando serias dificultades. En palabras de Sunkel:

La evidencia muestra que el proceso de integración de las nuevas tecnologías al mundo escolar es menos fluido de lo esperado, presentando diversas barreras asociadas a las condiciones, prácticas y creencias existentes. La rigidez y el aislamiento institucional de la escuela (Tedesco, 1999), la persistencia de prácticas pedagógicas tradicionales (Fagúndez, 2009), la falta de una adecuada integración de las TIC en el currículo (Hinostroza, 2009) y la escasa formación

de directivos escolares en entornos TIC, son algunas de las principales condiciones y factores que afectan el logro de los impactos prometidos (Sunkel, 2012, p. 28).

Las instituciones de educación superior no se encuentran al margen de tales desafíos y menos aún cuando su campo de trabajo se centra en la formación de futuros profesionales en educación, quienes tendrán la responsabilidad de continuar con este reto en todos los ámbitos educativos. El reconocimiento de esta responsabilidad constituyó uno de los ejes de esta investigación en el contexto de la UPN con miras a tomar la apuesta de avanzar hacia una educación superior inclusiva, mediante un primer análisis de los procesos que se generan en las aulas que muestren los diferentes estilos de enseñanza-aprendizaje, su efectividad y, en su caso, se identifiquen necesidades para avanzar hacia estrategias alternativas en donde el uso de las TIC de manera didáctica sea una posibilidad real.

En ese sentido, las observaciones en el aula mostraron que pese a tratarse de una asignatura que puede estar “naturalmente asociada” al uso de las TIC, no son los docentes los que dan el primer paso en su uso.

Esta situación también la cuestionan de manera puntual las participantes en los grupos focales, e incluso, la definen como contradicción entre lo esperado en el contexto de una licenciatura de estas características y lo que en realidad pasa.

Una experiencia con una profesora con la materia de didáctica, se me hace así como contradictorio de que pues si llevas la materia de didáctica pues debería emplear diferentes estrategias de trabajo y en la clase, y con los alumnos, pero ella siempre se centraba en lo tradicional nada más, incluso hubo exposiciones y nosotros le planteábamos la opción de hacer presentaciones, normalmente se usan en Power Point, y dijo que no, que eso a ella no le servía en su clase, que era traer rotafolios, y pues sí, nos quedamos en lo tradicional con ella (Yuri).

También en relación con didáctica, aquí sí era diferente, o sea nosotros teníamos que dar una clase, pero elegir las estrategias, elegir el tema que nosotros

quisiéramos, entonces al principio pues uno como pedagoga busca innovar, busca cambiar, busca... o sea no lo mismo, entonces de pronto empiezan las exposiciones y es lo mismo, te traigo la “cartulinita”, te empiezo a exponer, te empiezo a decir y ya, punto se acabó (Lizbeth).

No obstante, los docentes mismos no lo promueven o lo hacen de manera básica y poco eficiente, como lo señalan los discursos recuperados en los grupos focales:

... los profesores que he tenido (quienes los retoman porque hay quienes se oponen totalmente), la mayoría toman a los medios como simples auxiliares, o sea voy a poner el proyector y todo eso, pero ya este semestre, como lo mencionaba “educar en medios” pues va más allá [...], lleva al alumno a un proceso de reflexión, de crítica e incluso de producción, de todos estos medios, o sea no solo quedarte en uso de redes sociales o que la maestra abrió un grupo de Facebook, o cosas así, queda algo muy básico y solo lo estás utilizando como una herramienta más, pero no se está incorporando realmente (Daniela).

Las observaciones mostraron que hay docentes que sí lo hacen y ofrecen opciones para que el alumnado se exprese libremente en su uso:

La docente se posicionó desde el inicio, durante y después de la situación didáctica, como una guía del proceso, favoreciendo que el propio alumnado jugara una parte activa en todo momento, lo que además, muestra claridad que el grupo tiene en cuanto a los objetivos de cada sesión, la certeza de la metodología de trabajo y del papel que les correspondía desempeñar a lo largo en la clase y mostró una planeación clara de las actividades, congruente con la temática del curso en donde reinó la participación, cordialidad y dinamismo.⁸

⁸ Fragmento textual recuperado de las notas complementarias, realizadas por la investigadora, en la rúbrica de observación hecha al docente 1.

Cuando el profesor retoma el desarrollo de la sesión, su exposición denota rigor académico y experiencia en la temática, fundamentada en un modelo de participación colectiva. No se hizo uso de terminología o términos técnicos, ni científicos, por el contrario, el tratamiento de los contenidos fue imparcial y objetivo con ejemplos claros. A lo largo de la clase invitó a los jóvenes a tomar conciencia del valor del uso de los medios y las tecnologías con fines educativos. En términos generales, la práctica docente se desarrolló a partir de interacciones igualitarias, respetuosas y equitativas.⁹

Esta situación, también se evidencia en comentarios en los grupos focales:

Bueno, con mi profesora yo siento que sí, bueno sí lo retomó un poco, nos ha ayudado en este proceso de educarnos en medios, en cierta medida de producir, de hacer nosotros [...], nos vamos a enfrentar con ello, es algo que ya va a estar en la educación, entonces tenemos que ya saber cómo abordarlo, el conocimiento y las capacidades para poder pues saber hacer propuestas o no sé, mejoras en los distintos fenómenos educativos (Daniela).

⁹ Fragmento textual recuperado de las notas complementarias, realizadas por la investigadora, en la rúbrica de observación hecha al docente 4.

CONCLUSIONES

Las experiencias que los y las estudiantes participantes tienen en torno a la práctica docente, están relacionadas con una percepción positiva, la mayoría de los encuestados reconoce haber vivido alguna situación relevante y significativa en la forma en que sus profesores le enseñan, sin embargo, todavía más de 15% de profesores aparecen con una práctica docente poco significativa o que les ha dejado malas experiencias; hecho que se reafirma con opiniones en las que se consideran que sus profesores hacen muy poco uso de las TIC en el aula y que cuando lo hacen es de manera elemental.

Así mismo, se puede concluir que para la mayoría de las y los participantes el ejercicio de una docencia relevante y significativa no necesariamente está vinculada con el uso de tecnología dentro del aula, sino con las clases que involucran estrategias diversificadas y dinámicas variadas, con la interacción cordial entre profesores y estudiantes que les permita la expresión libre de sus ideas y con clases alejadas del formato de la cátedra magistral expositiva. Es decir, sus experiencias significativas de formación están relacionadas con una práctica en la que los profesores establecen relaciones empáticas con el grupo y los contenidos se abordan con base en etapa evolutiva (48.1%), a través de actividades creativas y lúdicas pensadas para la asignatura.

Respecto a las percepciones que los estudiantes tienen en torno al binomio tecnología-educación, destacan aquellos que las conciben como instrumentos, recursos y herramientas; y quienes las relacionan con el uso pedagógico y didáctico que les dan en el entorno cotidiano. Situación que se relaciona con una percepción mayoritaria que considera que las TIC pueden tener más que el uso instrumental, lo que estiman que deberían lograr con su formación, vinculando el uso cotidiano con el escolar. De ahí que se atrevan a sugerir el uso pedagógico de las TIC como una necesidad específica de algunas asignaturas como Planeación y Evaluación Educativa, Estadística y Educación y Sociedad en

América Latina, principalmente, debido a que consideraron, en su experiencia, que en ellas se enfrentaron a contenidos áridos y de difícil comprensión.

Por otro lado, en lo que se refiere al conocimiento que las y los participantes tienen en torno a las TIC, la investigación evidenció que el hecho de haber nacido y crecido con la tecnología al alcance no conlleva un concepto claro y homogéneo de las mismas y de sus posibilidades de inclusión en el aula; sin embargo, se recupera que en cuarto semestre ya son capaces de percibir que estos recursos tienen un gran potencial en su formación, 99% de ellos reconoce la necesidad de incluirlos en el aula con un enfoque pedagógico, lo que fortalece la idea de que no basta la sola incorporación del recurso sin una estrategia didáctica alternativa.

En este mismo tenor, se hizo evidente la falta de claridad que reportan en torno a la noción de estrategia didáctica alternativa, pero en general las exigencias de los estudiantes versan sobre la necesidad de que sus profesores incorporen las TIC, o cualquier recurso al aula, a partir de un sistema de enseñanza didáctico que dinamice las clases, las haga creativas y lúdicas. Es decir, no desean seguir formándose de manera tradicional (vertical, expositiva, unidireccional) y resaltan la necesidad de formación del docente para que estos logren hacer un uso pedagógico de las tecnologías con fines didácticos.

También externaron su reconocimiento a docentes que ofrecen metodologías lúdicas e innovadoras –no necesariamente en donde se implique el uso de las TIC–, que les dan voz y que les permiten crear actividades ex profeso a los contenidos particulares de la asignatura, es decir, destacan como positiva la práctica en la que el docente se erige como facilitador o guía, se favorece una participación libre del alumnado como constructores de significados y se priorizan actividades en las que el docente comparte el conocimiento, complementa y retroalimenta el discurso del alumno, permite establecer puentes entre el conocimiento viejo y el nuevo (Coll y Onrubia, 2001) y, en suma, se favorece una formación cognitiva aunada al desarrollo de su autonomía.

Es primordial que la práctica educativa conlleve procesos de reflexión pedagógica, de autocrítica y de autoevaluación, dirigida a reconocer fortalezas y debilidades, a fin de identificar necesidades formativas que le permitan

valorar su práctica docente y de manera gradual, mejorarla. ¿Qué enseño?, ¿cómo lo hago?, ¿qué y cómo aprenden mis alumnos?, son algunas interrogantes que pueden ayudar a establecer una relación educativa y de retroalimentación constante que involucre a los estudiantes de manera más activa en sus procesos de aprendizaje. Un vínculo que establezca nexos no solo escolares, sino también de motivación, de aliento. El desinterés incita al fracaso escolar y a la deserción.

Para lograr estos propósitos, es necesaria la formación permanente del docente con respecto a su área de conocimiento, pero también relacionadas con el dominio de estrategias pedagógicas, la planeación o planificación de los contenidos adaptados a las necesidades formativas de sus alumnos, la disposición para el trabajo colaborativo, así como el desarrollo de habilidades digitales que promuevan aprendizajes significativos. Evidencias que llevan a plantear como líneas de trabajo futuro: la recuperación de discursos de los docentes, pues, de acuerdo con los resultados obtenidos, siguen siendo actores fundamentales en la tríada educativa y su voz es vital para definir líneas de acción dirigidas a su formación continua para integrar y usar las TIC y nuevas metodologías de enseñanza en su práctica.

Finalmente, es preciso promover propuestas metodológicas que favorezcan la innovación, la creatividad, el trabajo multidisciplinar y la apertura de las instituciones educativas a la sociedad. Desde lo institucional, existe una tendencia por cumplir la normatividad y adecuar las estructuras, más que a integrar alternativas en la forma de entender la docencia y, de manera más concreta, la relación existente entre metodologías, tareas y evaluación.

REFERENCIAS

- AMIPCI (2018). *Estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México*. México: AMIPCI.
- Berridi, R. (2010). Los profesores y las TIC en la UPN. Diagnóstico sobre acceso, uso y apropiación. En L. Garay (coord.), *Acceso, uso y apropiación de TIC entre los docentes de UPN. Diagnóstico* (pp. 49-101). México: UPN.
- Briones, G. (1999). Investigación y docencia: hacia una educación superior de calidad. Problemas y perspectivas. *Revista Enfoques Educativos*, 2 (1). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Cabero, J. (julio-septiembre, 2005). Las TIC y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la Educación Superior*, XXXIV (3), 135-157. México: ANUIES.
- Cabero, J. (2006). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid, España: McGraw Hill.
- Cea D'Ancona, M. Á. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, España: Síntesis.
- Charles Creel, M. (1988). El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación. *Revista Perfiles Educativos* (39), 36-46. México: UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad. Recuperado de <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/1988/39>
- Coll, C. y Onrubia, J. (2021). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Revista Investigación en la Escuela* (45), 21-31. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7646/6762>
- Coll, C. y Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 357-386). Madrid, España: Alianza.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista de Educación Laurus*, 12, 88-103. Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

- Ejea, G. (2007). *Sobre prácticas docentes, modelos educativos y evaluación*. México: UAM Azcapotzalco.
- Escolano, A. (2000). *Tiempos y espacios. Ensayos históricos*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Fuentes, M. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (3), 237-258. Recuperado de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/248/public/248-647-1-PB.pdf>
- Gairín, J. (1995). El reto de la organización de los espacios. *Aula de Innovación Educativa* (39), 45-50.
- García-Cabrero, B. (julio-septiembre, 2003). La evaluación de la docencia en el nivel universitario: implicaciones de las investigaciones acerca del pensamiento y la práctica docentes. *Revista de la Educación Superior*, XXXII (3), 127, 63-70. México: ANUIES.
- García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (número especial), 1-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Carranza, G., Figueroa, A., Arbesú, I., Monroy, M. y Reyes, R. (2008). Las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente. En M. Rueda (ed.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp. 162-220). México: IISUE-UNAM-Plaza y Valdés.
- Gómez, F. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades* (29-39), 38. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303804>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- IFT (2018). Adopción de las TIC y usos de internet en México: impacto de las características sociodemográficas de los usuarios. México: IFT.
- INEGI (2016). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH). México: INEGI.
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica-práctica*. San José de Costa Rica: Estudios y Publicaciones Alforja.

- Laorden, C. y Pérez, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Pulso* (25), 133-146.
- Lella, C. de (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. *Primer Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación*. Lima, Perú: OEI. Recuperado de <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Lledó, A. y Cano, M. I. (1994). Cambiar el entorno. *Revista Cuadernos de Pedagogía* (226), 22-25. Madrid, España: Universidad Complutense.
- López Martínez, A. (2005). La organización del espacio en los centros educativos: un factor determinante para el cambio. *Bordón Revista de Pedagogía*, 4 (57), 519-533. Sevilla, España: Departamento de Didáctica y Organización Educativa-Universidad de Sevilla.
- Marqués, P. (2005). Cambios en los centros educativos: construyendo la escuela del futuro. *Revista DIM. Didáctica, Innovación y Multimedia* (0), 1-56. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/56081>
- Mego, A., Zarpán, M., Torres, P. y Guevara, H. (2007). La comunicación en el proceso de aprendizaje. En C. Jiménez (comp.), *Comunicación en el aula: análisis y perspectivas* (pp. 4-7). Lima, Perú: Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Recuperado de <https://cuadernosdelprofesor.files.wordpress.com/2014/12/u-4-06-habilidades-comunicativas-e-investigativas.pdf>
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid, España: Pearson.
- OCDE (2004). El estado de las estadísticas sobre sociedad de la información en los institutos nacionales de estadística de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: OSILAC/Cepal/ICA.
- Olson, J. (1992). *Understanding teaching*. Pensilvania, Estados Unidos: Open University Press.
- Programa de la asignatura Comunicación y Procesos Educativos (2016). México: UPN. Recuperado de <http://pedagogia.upnvirtual.edu.mx/index.php/component/phocadownload/category/168-4-semester>
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid, España: La Muralla.
- Prensky, M. (2001). *Nativos e inmigrantes digitales* (adaptada al español por Institución educativa SEK). Recuperado de [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Quiroz, M. (2010). Educar en otros tiempos. El valor de la comunicación. En R. Aparici (coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 187-203). Barcelona, España: Gedisa.

- Román, F. (2006). *Nuevas alternativas de aprender y enseñar*. México: Trillas.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: McGraw Hill.
- Sanz, G. (2005). *Comunicación efectiva en el aula. Técnicas de expresión oral para docentes*. Barcelona, España: Graó.
- Sanz, R. y Sobrado, L. (1998). Roles y funciones de los orientadores. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), 25-57.
- SEP (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México: SEP.
- Sobrado, L. (2005). El diagnóstico educativo en contextos sociales y profesionales. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (1), 85-112.
- Sunkel, G. (2012). Buenas prácticas de TIC para una educación inclusiva en América Latina. En G. Sunkel y D. Trucco (eds), *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina. Algunos casos de buenas prácticas* (pp. 27-50). Santiago de Chile: Cepal.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid, España: La muralla.
- Torres, R. (1998). Nuevo papel del docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? *Perfiles Educativos*, 20 (82), 6-23. México: UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/1998/82>
- UNESCO (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y El Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303804>
- UPN (1990). Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía. México: UPN. Recuperado de <http://sitiosajuscoupn.cloudapp.net/pedagogia/index.php/2014-09-04-19-13-00/2014-09-04-19-13-38.html>
- UPN (2014). Programa Integral de Desarrollo Institucional (PIDI) 2014-2018. México: UPN.
- Vélez, E., Schiefelbein, E. y Valenzuela, J. (1994). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. *Revista latinoamericana de Innovaciones Educativas*, VI (17), 1-16. Recuperado de <https://core.ac.uk>

ANEXO 1. CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO

Folio: _____

Percepciones de los estudiantes de Pedagogía en torno a los estilos docentes y estrategias didácticas alternativas

Objetivo: el objetivo del instrumento es conocer acerca de tu apreciación en torno a la incorporación de didácticas alternativas en el aula por parte de los docentes de la UPN. Tus respuestas son confidenciales y serán utilizadas para un proyecto de investigación.

Instrucciones: lee detenidamente cada una de las preguntas y contesta con la mayor veracidad posible. Si tienes alguna duda puedes consultar al aplicador.

I. DATOS PERSONALES Y ESCOLARES

Dirección de correo electrónico válida:

1. **Edad:** _____

2. **Sexo:** Mujer Hombre

3. **Estado civil:** Soltera/o Casada/o Divorciada/o Viuda/o
Unión libre

4. Lugar de residencia:

Colonia y código postal: _____

Alcaldía o municipio: _____

Entidad federativa: _____

5. ¿Con quién vives? Sola/o Con pareja Con pareja e hijos no escolares

Con pareja e hijos escolares ¿Cuántos miembros? _____ de qué edades:

Familia nuclear ¿cuántos miembros? _____ ¿de qué edades?:

Familia extendida ¿cuántos miembros? _____

¿de qué edades?: _____

6. Estatus académico: Estudiante regular (no debo materias)

Estudiante irregular (debo materias)

7. Antecedentes escolares: Bachillerato ¿cuál? _____

Carrera técnica ¿cuál? _____

Licenciatura terminada ¿cuál? _____

Licenciatura trunca ¿cuál? _____

Otro ¿cuál? _____

II. EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN TU FORMACIÓN ESCOLAR

1. ¿Has tenido alguna experiencia que consideres relevante o significativa sobre la forma en que algún profesor(a) te ha impartido clase?

Sí, y me fue muy agradable.

Sí, pero fue desagradable.

No, nada que me haya parecido relevante.

2. Actualmente, ¿tus profesores utilizan las TIC en clase como parte del proceso de enseñanza? Mucho Poco Nada

3. Como estudiante, ¿cómo calificarías tu experiencia con las TIC en lo educativo?

- Buena Regular Mala No he tenido

4. ¿Cuál es el estilo de docencia que has vivido con más frecuencia? (solo marca una opción).

- Clase con interacción cordial, con giros coloquiales, donde se permite la expresión del educando.
- Clase expositiva con predominio de conceptos e información.
- Clase con generación de dinámicas variadas de trabajo: exposición, técnica grupal, trabajo colaborativo.

5. ¿Cuál es la estrategia que tus profesores usan con mayor frecuencia en el aula? (selecciona las opciones necesarias)

- El profesor empatiza con los alumnos.
- Aborda los contenidos de acuerdo con las circunstancias y etapa evolutiva del educando.
- La mayor parte de la clase explica la lección.
- Da un tratamiento racional y objetivo a las lecciones.
- Diseña actividades creativas o lúdicas específicamente para su asignatura.

6. ¿Cuáles son las estrategias didácticas que utilizas con mayor frecuencia para aprender? Marca al menos 3 opciones.

- Ensayos
- Exposición
- Reflexiones
- Portafolio de evidencias
- Panel de discusión

III. PRÁCTICA DOCENTE Y SU VINCULACIÓN CON ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ALTERNATIVAS

1. **¿Cuál es tu opinión acerca de la incorporación de estrategias didácticas alternativas en la práctica docente?**
 - Deben incluirse
 - No deben incluirse
 - No lo sé
2. **¿En cuáles asignaturas que cursas crees que deberían incorporarse estrategias didácticas alternativas? (enuncia al menos 3)**
3. **¿Conoces a algún profesor que incorpore pedagógicamente las TIC en el aula?**
 - Sí
 - No

IV. CONCEPTO Y PERCEPCIONES EN TORNO A LAS TIC

1. **¿Has escuchado la expresión TIC?**
 - Sí
 - No
2. **Define brevemente lo que entiendes por tecnologías de la información y comunicación:**

3. **¿Para qué crees que sirven las TIC?**

4. ¿Qué te imaginas cuando escuchas el binomio: tecnología-educación?

5. ¿Cuál es tu opinión acerca de la utilización de las TIC en la educación?

V. ACCESO Y USO DE DISPOSITIVOS Y RECURSOS TECNOLÓGICOS

1. ¿Cuáles son los dispositivos y recursos tecnológicos con los que cuentas? (selecciona las opciones necesarias)

- Servicio de internet doméstico
- Teléfono celular *smartphone*
- Tableta o iPad
- Escáner
- Consola de videojuegos
- Pantalla digital
- Computadora de escritorio
- Impresora
- Computadora personal (laptop, netbook)
- Cámara digital
- Teléfono celular *smartphone*

2. ¿Cuáles son las tecnologías que más usas?

- Teléfono celular *smartphone*
- Computadora personal
- Computadora de escritorio
- Tableta o iPad
- Pantalla digital

3. **¿Cuántas horas al día navegas en internet? Selecciona una opción.**
- 1 a 3 horas
 - 4 a 6 horas
 - 7 a 9 horas
 - más de 9 horas
4. **¿Con qué finalidad navegas en internet?**
5. **¿Cuáles son las actividades realizadas con TIC que más usas? Marca al menos 3 opciones.**
- Establecer, mantener o fortalecer relaciones personales.
 - Buscar información.
 - Realizar tareas escolares.
 - Obtener asesorías para realizar actividades de la vida diaria.
 - Difundir o intercambiar información.
 - Comunicarse con amigos o familiares de manera rápida.
 - Buscar información en apoyo a la formación profesional.
 - Localizar especialistas en temas escolares de interés.
 - Diversión y esparcimiento
(jugar, escuchar música, enviar y descargar videos, entre otras).
 - Realizar trámites.

VI. APLICACIÓN DE TIC EN LA VIDA COTIDIANA Y EN LO ESCOLAR

1. **¿Consideras que lo aprendido con las TIC te sirve en tu vida cotidiana?**
- Sí
 - No
2. **¿Consideras que lo aprendido con las TIC te sirve en la escuela?**
- Sí
 - No

3. **¿Consideras que las TIC pueden ser útiles en la formación profesional de un pedagogo?**
 - Sí
 - No

4. **¿Crees que las TIC pueden tener un enfoque pedagógico?**
 - Sí
 - No

5. **¿Cómo crees que se le podría dar un enfoque pedagógico a las TIC?**

6. **¿Consideras que la incorporación de las TIC como estrategias didácticas beneficiaría tu formación profesional?**
 - Sí
 - No

7. **¿Consideras que la incorporación de las TIC como estrategias didácticas podría traer desventajas o afectar tu formación profesional?**
 - Sí
 - No

8. **¿Cuál es la postura que has identificado con mayor frecuencia en las y los docentes en torno al uso de las TIC? (Selecciona las opciones necesarias)**
 - Las rechazan abiertamente mediante sanciones o críticas.
 - No las mencionan ni las incluyen en sus actividades.
 - Las utilizan en el aula, pero de manera básica.
 - Destacan su importancia y exigen su uso, pero las utilizan poco o en niveles básicos.
 - Pueden o no referirlas, pero las incorporan en sus actividades y promueven su uso.

Muchas gracias por tu participación.

ANEXO 2. GUÍA DE OBSERVACIÓN EN EL AULA

Fecha:**Grupo:****Nombre del profesor:****Hora:****Número de asistentes al inicio:****Número de asistentes al final:**

A continuación, se incluyen los principales aspectos y situaciones observables para dar cuenta de la práctica docente en educación superior, específicamente en la asignatura: _____ a fin de identificar el manejo de los recursos alternativos, incluidas las TIC, en el aula. El formato ha sido diseñado para obtener descripciones cualitativas, por lo que comprende una fila al terminar cada categoría para incluir percepciones, puntos de vista, dudas o aclaraciones, que ayuden a profundizar en el tema en cada sesión.

Contexto institucional	
Condiciones de la escuela y el salón de clases	
Ubicación y condiciones del salón de clases: Congruencia entre el tamaño del aula y el número de estudiantes en el grupo	Número: _____ Ubicación: _____ Chico: _____ Adecuado: _____ Grande: _____
Condiciones de ingreso al aula	Puntual: _____ Con tiempo de tolerancia: _____ En forma libre: _____
Insumos y equipo con el que cuenta el aula	Computadora _____ Cañón _____ Pizarrón electrónico _____ Pizarrón común _____ Acceso a red de internet _____ Toma-corrientes _____ Otros _____ ¿Cuáles? _____
La organización física de los estudiantes en el aula fue: Dibujar el esquema de la organización física del salón.	Preestablecida: _____ Sugerida por el docente: _____
Aspectos que no se relacionan directamente con el tema, pero que pueden influir en el análisis y deben ser integrados, como: el lenguaje institucional, la normatividad, entre otros.	

Práctica docente Función pedagógica o dimensión instructiva		
Inicio de sesión:	Sí	No
El docente... Saluda y da la bienvenida.		
Establece el objetivo de la sesión.		
Vincula temas y contenidos previos con los que se atenderán en la sesión.		
Señala actividades a realizar e instrucciones necesarias.		
Da lugar a expresar dudas iniciales y las aclara.		
Aspectos y temas significativos que salen a la luz en la observación, fuera de instrumento:		
Desarrollo de la sesión:	Sí	No
El docente... Fundamentalmente emplea una metodología expositiva.		
Se caracteriza por utilizar abundancia de contenidos, de datos y de conceptos.		
La terminología que usa es muy específica, con términos técnicos y científicos.		
Sus explicaciones denotan rigor académico y experiencia en el tema.		
El tratamiento que hace de los temas es imparcial u objetivo.		
Pone ejemplos claros o significativos para explicar los temas.		
Busca generar situaciones heterogéneas de aprendizaje: exposiciones, debates, preguntas, socio-dramas, uso de medios y TIC, entre otras.		
Se motiva a producir y publicar textos mediáticos educativos.		
Se promueven las interacciones igualitarias, respetuosas, equitativas e inclusivas.		
Se promueven expresiones morales con el fin de evidenciar conductas "positivas".		
Se invita a tomar conciencia del valor de los medios y las tecnologías.		
Aspectos y temas significativos que salen a la luz en la observación fuera de instrumento:		

<p>En la asignatura, se generan situaciones heterogéneas de aprendizaje como: exposiciones, debates, preguntas, socio-dramas, uso de medios y TIC, entre otras. Si se utiliza alguna de ellas especifique cuál: _____ ¿Fue sugerida por el docente? Sí No ¿Quién dirige ese proceso? _____ ¿En qué momento de la sesión se realizó? _____ ¿Cuál fue la finalidad? (si se dijo) _____ ¿Fue retroalimentada por el profesor? _____</p>		
Cierre de sesión:	Sí	No
El docente... Prepara al grupo para el cierre, resumiendo lo visto en la sesión.		
Establece compromisos y tareas para la siguiente sesión.		
Muestra claramente cómo se cumplieron los objetivos esperados o, en su defecto, cuestiona las razones de ello.		
Propone alguna estrategia de evaluación para valorar si los contenidos de la sesión han quedado claros.		
Las estrategias de cierre y evaluación pueden considerarse innovadoras, si es posible señala cuáles.		
En clase se busca la reflexión crítica del alumno.		
En clase se busca que el alumno, como profesional, logre la transformación positiva de la realidad.		
Podría verse que la asignatura tiene como finalidad la proyección social.		
Aspectos y temas significativos que salen a la luz en la observación fuera del instrumento:		
Campo de la comunicación: lenguaje		
El docente...	Sí	No
Habitualmente cambia el tono y el ritmo de la voz o la modula para que su discurso resulte más atractivo.		
Durante sus explicaciones se sirve de las pausas y los silencios.		
Su lenguaje refleja una carga ideológica por los términos y conceptos que emplea.		
Su lenguaje no verbal es congruente con el verbal y los intercala para mejorar el proceso de aprendizaje.		
Es cuidadoso con su apariencia física y su arreglo personal.		
Se muestra consciente de su lenguaje no verbal durante la sesión.		

ANEXO 3. GUÍA DE ENTREVISTA A GRUPOS FOCALES

Grupo focal

Muchas gracias por su asistencia. Estamos realizando un estudio sobre las percepciones de estudiantes de Pedagogía en torno a la práctica docente. La idea principal es conocer sus opiniones para saber qué opinan del desempeño de sus profesores y si consideran que su práctica coincide con lo que se esperaría de la docencia en una universidad pedagógica y, sobre todo, si en particular en sus cursos de Comunicación y Procesos Educativos, las temáticas, los recursos y materiales que utilizan y las metodologías de trabajo, coinciden con las propuestas del programa.

En un grupo focal no se registran ni se consideran las respuestas que ustedes dan de manera individual, por lo que se pueden sentir libres y con la confianza de compartir sus puntos de vista sobre la práctica de sus docentes, pues en ningún momento se identificará lo que dijo cada participante, sus respuestas se unirán a otras y se trabajan de manera grupal y anónima. No olviden que no hay respuestas correctas o incorrectas, lo que importa es justamente su opinión sincera.

Para agilizar la toma de la información, resulta de mucha utilidad grabar la conversación. Tomar notas a mano demora mucho y se pueden perder cuestiones importantes. ¿Existe algún inconveniente en que grabemos la conversación? El uso de la grabación es solo para los fines de análisis.

De antemano gracias por su disposición, su participación y su tiempo que, les recordamos no excederá de 90 minutos.

I. EXPERIENCIA EN TORNO A LA PRÁCTICA DOCENTE

1. Si yo les pido que completen la frase “Mi experiencia con los docentes en las clases de la Universidad...”:

- ¿Qué es lo primero que se les viene a la mente?
- ¿Cómo han vivido esas experiencias?
- ¿Qué ha sido más significativo (qué experiencias recuerdan con más agrado y qué con más desagrado)?
- ¿Hay alguna técnica, actividades o material que consideran que ha sido el mejor o que consideran que les ha permitido aprender mejor?
- ¿Cómo describirían la metodología de trabajo más común de sus docentes (pueden definirla de alguna manera desde el lenguaje de la pedagogía)?
- ¿Por qué?
- ¿El docente toma en cuenta tus vivencias, experiencias, expectativas, actitudes?
- ¿Algo más?

2. Para ti, ¿qué es una “buena docencia”?

- ¿El profesor crea un ambiente de confianza, inclusión, aceptación, desarrollo social y afectivo? ¿Cómo lo expresa?
- ¿Cuáles serían algunas actividades que pudieran complementar tu proceso educativo?

II. PROCESOS DE SIGNIFICACIÓN EN TORNO AL BINOMIO TECNOLOGÍA-EDUCACIÓN

1. ¿Qué piensan del binomio tecnología-educación?
2. Refiere alguna experiencia significativa (positiva o negativa) en la que haya estado presente la tecnología (a lo largo de tu formación).

3. Desde tu experiencia en la UPN, ¿qué podrías decir sobre el uso que hace el docente de las tecnologías en el aula?
4. ¿Qué significa para ustedes utilizar pedagógicamente las tecnologías?

III. EXPERIENCIA EN TORNO A METODOLOGÍAS ALTERNATIVAS

1. ¿Qué les viene a la mente cuando escuchan la palabra metodología alternativa?
2. Desde su experiencia, ¿cómo han vivido, o no, lo alternativo aquí en la UPN?
3. ¿De qué recursos, estrategias y herramientas debe valerse una metodología considerada como alternativa?
4. Desde su posición como estudiantes de Pedagogía, ¿cómo consideran que podrían involucrarse en este tipo de metodología?

 ¿Cómo sugerirías que se utilizaran las TIC para convertirse en parte de una metodología alternativa a la tradicional?
5. ¿Cuáles tu opinión acerca de integrar nuevas competencias comunicativas, tecnológicas y culturales en la currícula de Pedagogía?

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Leticia Ramírez Amaya *Secretaria de Educación Pública*

Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*

María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*

Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*

Pilar Moreno Jiménez *Directora de Biblioteca y Apoyo Académico*

Cristina Leticia Barragán Gutiérrez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*

Benjamín Díaz Salazar *Director de Planeación*

Maricruz Guzmán Chiñas *Directora de Unidades UPN*

Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*

Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA

Tomás Román Brito *Política Educativa Procesos Institucionales y Gestión*

Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*

Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*

Ruth Angélica Briones Fragoso *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*

Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*

Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

UNIDAD DE IGUALDAD DE GÉNERO E INCLUSIÓN

Patricia Adriana Amador Islas

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidenta*

María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Ejecutiva*

Cristina Leticia Barragán Gutiérrez *Coordinadora Técnica*

VOCALES ACADÉMICAS

Laura Magaña Pastrana

Esperanza Terrón Amigón

Alma Eréndira Ochoa Colunga

Mariana Martínez Aréchiga

Rita Dromundo Amores

Maricruz Guzmán Chiñas

Titular del Área de Fomento Editorial *Mildred Abigail López Palacios*

Formación y diseño de portada *Margarita Morales Sánchez*

Edición y corrección de estilo *Armando Ruíz Contreras*

Esta primera edición de *Práctica educativa en educación y comunicación. Necesidades formativas de docentes universitarios* estuvo a cargo del Área de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó el 30 de mayo de 2023.