



Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento

Documentary analysis of the training process of teachers according to the knowledge society

Elizabeth SALAZAR-GÓMEZ ¹; Sergio TOBÓN ²

Recibido: 31/05/2018 • Aprobado: 15/07/2018 • Publicado: 11/11/2018

Contenido

1. Introducción
2. Metodología
3. Resultados
4. Conclusiones

Referencias bibliográficas

RESUMEN:

En este artículo se realizó un análisis documental en torno a los procesos de formación docente, empleando la cartografía conceptual, la cual constituye una nueva perspectiva para construir y abordar los conceptos científicos y académicos. El principal logro fue que se sistematizó el concepto de formación docente en el marco de los retos de la sociedad del conocimiento, tomando como referencia la socioformación.

Palabras clave: Formación docente, socioformación, sociedad del conocimiento

ABSTRACT:

In this article, a documentary analysis was carried out about the processes of teacher training, using the conceptual cartography, which constitutes a new perspective to build and address scientific and academic concepts. The main achievement was that the concept of teachers training was systematized within the framework of the challenges of the knowledge society, taking as a reference the socioformation.

Keywords: Teacher training, socioformation, knowledge society



1. Introducción

El fin de siglo y la entrada del nuevo milenio están asociados a una profunda transformación que implicó nuevas formas de organización social, económica y política; a partir de esta nueva configuración social, se empezó a difundir y aceptar una visión basada en la idea central de que el conocimiento y la información se convertirían en la clave para la generación y distribución del poder en la sociedad, sustituyendo así a los recursos naturales y al dinero

(Tedesco, 1998); en este marco de referencia surgió la sociedad del conocimiento, hecho que implicó una transformación profunda en las formas de vida y de relación con nuevos conceptos de tiempo y espacio (Torres, y Campos, 2016). Varios países han trascendido la sociedad de la información para dar paso a la sociedad del conocimiento que, desde una perspectiva humanista y compleja, se enfoca en resolver problemas con base en la colaboración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y de los valores universales como el respeto, honestidad y la equidad (Tobón, 2017; Silva 2016).

De acuerdo con la sociedad del conocimiento, la educación desempeña un papel muy importante en el desarrollo de nuevas competencias en los ciudadanos, preparándole para enfrentar los retos sociales en la actualidad; uno de los objetivos principales de la educación, es formar ciudadanos calificados que respeten los derechos humanos, sean responsables ante la sociedad y garanticen un proceso educativo eficaz (Caliskan, Kuz, & Kuzu, 2017). Por su parte, Buckworth (2017) plantea que hoy en día la preparación de los docentes se define en torno a las expectativas académicas y al éxito pedagógico demostrable en las aulas; esto implica dotar al estudiante de las competencias profesionales que le permitan desarrollar con éxito su práctica docente.

Lo anterior indica que, para formar un ciudadano para la sociedad del conocimiento, el profesor debe desarrollar competencias docentes necesarias para que, a su vez, las propicie en sus alumnos; esto se convierte en un verdadero desafío para los docentes de educación superior: implica vencer varios obstáculos, entre ellos, el diseño y operación de una reforma educativa con un antiguo paradigma que no presenta cambios sustanciales y de profundidad, operando con diseños y programas curriculares desactualizados y lejanos a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En tanto que el modo de enseñar sea tradicional, modular, por proyectos, etc., pero no toque la estructura curricular del plan y programa de cada nivel, la realidad educativa se mantendrá sin cambios (Canto, 2016).

Los modelos de formación docente en educación superior podrían ser reformados de acuerdo con los nuevos planteamientos de la sociedad del conocimiento, siempre y cuando consideren imprescindibles el cambio y la innovación en los programas formativos, ligados a la integración de conocimientos y los involucramientos de los actores institucionales; junto con ello, se busca que se muestre la utilidad de los conocimientos producidos, para que sean utilizados en la resolución de problemas del contexto (Padierna, 2016); en el plano de la formación docente, se le solicita al maestro que innove su práctica y que transforme los procesos de aprendizaje en sus alumnos, pero desafortunadamente no se le dan los elementos necesarios para ello.

Imbernón (2016) plantea que cuando un profesional se encuentra ante un contexto social, laboral y educativo, necesariamente requiere de una formación específica en varias capacidades y una situación laboral que permita desarrollar bien su trabajo. En el caso de los pedagogos, requieren formarse para la sociedad del conocimiento, lo cual implica la apropiación crítica y selectiva de la información, significa saber qué se quiere y cómo aprovechar el conocimiento en la solución de los problemas de contexto; así, la formación profesional debe estar plenamente identificada en este proceso (Martínez, 2014).

Para lograr una verdadera transformación social y educativa, se requiere de congruencia en las expectativas sociales y de educación; la principal función de esta es desarrollar y ofrecer herramientas para el aprendizaje de nuevas formas de comunicación y búsqueda de la información, mismas que constituyan el instrumento principal para desenvolverse en el mundo: si el contexto y las formas de aprender cambian, resulta lógico pensar que la educación debe experimentar modificaciones (Pozuelo, 2014).

En la transformación los programas y modelos de formación, los docentes tienen que convertirse en aprendices al identificar debilidades y al proponer estrategias para la superación de las dificultades que se le presenten en su práctica profesional (Moriya, Schlünzen, Nascimento, 2016); por lo tanto, la formación docente se convierte en un factor esencial en la preparación del maestro, al que tiene que habilitar para enfrentar nuevas fórmulas de trabajo y, en consecuencia, nuevas tareas (Olmedo, y Farrerons, 2014). Estas nuevas tareas implican una modificación de sus formas de aprender y de enseñar, incluyendo la utilización de nuevas herramientas para el aprendizaje; con ello también se

convierte en la figura central para la incorporación de las TIC en los procesos de formación de sus estudiantes (Martínez, 2013). El incluir las TIC es una pieza clave en la transformación y en los procesos de enseñanza-aprendizaje para lograr una calidad en la educación (Cabero, y Marin, 2014).

En el contexto de este cambio paradigmático, se ha erigido el perfil y las competencias profesionales docentes como referentes para la transformación pedagógica y educativa, conllevando automáticamente a nuevos planteamientos en el diseño, desarrollo y evaluación de los procesos formativos (Tejada, y Ruiz, 2016). Ante esta perspectiva, el docente debe ser innovador y capaz de transformar su propio proceso de formación en un espacio de indagación, que utilice estrategias y recursos apropiados para la promoción de aprendizajes significativos en sus futuros alumnos (Moreno, 2015).

Dicha situación ha originado varias iniciativas como la estrategia para la enseñanza y la formación técnica de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), que ha promovido en su agenda 2030 el desarrollo sostenible; para ello ha prestado especial atención al desarrollo de competencias técnicas y profesionales para el crecimiento económico, inclusivo y sostenible, siendo la enseñanza y la formación elementos esenciales para el cumplimiento de dicha agenda (UNESCO, 2016). De aquí la importancia de repensar los procesos formativos de los docentes. México no puede quedarse al margen de esta vorágine de cambios, debe actualizar los programas formativos de los maestros, encaminados a su profesionalización, implementando nuevos modelos que les permita alcanzar la excelencia y calidad en la educación (Castellanos, A., Morga, y Castellanos, N., 2012).

Es de suma importancia formar y profesionalizar al docente, a partir de un ciclo que inicie con la detección de las carencias y necesidades de aprendizaje, continuando con la oferta de un programa que le permita adquirir las competencias necesarias para su desempeño profesional (Olmedo, y Farerrons, 2014). Al respecto existen varias propuestas de formación, como es el caso del enfoque socioformativo, que se basa en un proyecto ético de vida, el emprendimiento, la colaboración, la co-creación del conocimiento y la metacognición (Tobón, 2017).

De acuerdo con lo expuesto, el presente estudio se enfocó en las siguientes metas: 1) realizar un análisis conceptual sobre los procesos de formación docente, siguiendo los 8 ejes de la cartografía conceptual; 2) ubicar los procesos de formación docente bajo los conceptos de la sociedad del conocimiento y la socioformación; 3) diferenciar los modelos de formación normalista y universitaria; y 4) describir las metodologías de formación docente y establecer la viabilidad del enfoque socioformativo como un proceso formativo docente acorde con los retos de la sociedad del conocimiento.

2. Metodología

2.1. Tipo de estudio

El presente estudio se realizó mediante un análisis documental propuesto por Pinto, y Molina (1989); este consiste en el análisis de diversas teorías, a través de un conjunto de operaciones de orden intelectual y mecánico. Para la aplicación de esta técnica se requiere de elegir el enfoque y la forma de análisis; según los autores antes mencionados, la corriente integral es la más aceptable, ya que contempla el análisis interno y externo que permite extraer de un documento la información necesaria para la comprensión del contenido. Este proceso, requiere de la aplicación de estrategias especializadas en la búsqueda, selección, organización y análisis de un conjunto de producciones escritas, que den respuesta a una o varias preguntas sobre un tema (Bermeo, Hernández, y Tobón, 2017)

2.2. Técnica de Análisis

Como estrategia para el análisis documental se empleó la cartografía conceptual, que consiste en la búsqueda y análisis de la información para comprender o construir un concepto, teoría o metodología, mediante ocho ejes esenciales: noción, categorización,

caracterización, diferenciación, división, vinculación, metodología y ejemplificación (Tobón, 2017).

2.3. Criterios para la Selección de los Documentos

Se inició la investigación con la búsqueda y selección de los documentos en torno a los procesos de formación docente, sociedad del conocimiento y socioformación, utilizando como principal base de datos Google Académico; esto se llevó a cabo en un periodo de tres meses, considerando como criterio principal que los documentos fueran recientes y de producción científica, con una antigüedad de 4 años a la fecha; la selección de documentos se realizó a partir de las palabras claves arriba mencionadas y con los siguientes criterios: 1) que tuviesen autor, título, fecha de edición; 2) que tuviesen elementos teóricos metodológicos para abordar alguno de los ocho ejes de la cartografía conceptual; 3) que tuviesen un enfoque centrado en la formación para la sociedad del conocimiento y las competencias.

2.3.1 Documentos Analizados

En la Tabla 1, se describen los documentos que cumplieron con los criterios y propósitos establecidos en las fases de estudio para el análisis documental:

Tabla 1
Documentos Analizados en el Estudio

Documentos	sobre el tema	De contextualización o complemento
Artículos teóricos	29	3
Artículos empíricos	19	

3. Resultados

3.1. Noción y desarrollo histórico de la formación docente

La palabra formación, proviene del latín *formatio -onis*, que se traduce como la acción y efecto de formar o formarse; y docencia, que procede del latín *docens -entis*, que a su vez es participio activo de *docere*, lo que se traduce como enseñar, que es perteneciente o relativo a la enseñanza (RAE, 2014). Por lo tanto, la formación docente es una palabra compuesta que hace referencia a los procesos educativos y se traduce en el desarrollo de la práctica docente en el aula, lugar donde se articulan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, Feixas (2015) considera a la formación docente como un proceso dinámico y pertinente, que implica una trayectoria formativa que incluye la carrera universitaria hasta el posgrado (citado en Pérez, Cáceres, y Varela, 2016); de acuerdo con la sociedad del conocimiento, durante el tránsito por estas etapas de formación, el docente debe adquirir las competencias profesionales, tanto en el plano afectivo como social; en este sentido, la socioformación surge como una nueva perspectiva que se orienta a la formación integral de los ciudadanos, a partir de la solución a problemas de contexto; esto se lleva a cabo en un marco de trabajo colaborativo, en el que se refleje la interacción en la construcción de los conocimientos, es decir, que el individuo trascienda en los saberes cognitivos, afectivos y conductuales (Tobón, 2017).

La socioformación es una alternativa metodológica favorable para desarrollar en los estudiantes las competencias necesarias para la mejora de los aprendizajes y la calidad de

vida; este concepto se construyó mediante experiencias prácticas en las instituciones educativas, teniendo como principal focalización la transformación de los modelos tradicionales por el abordaje de problemas contextualizados, mediante la co-creación y gestión del conocimiento, la colaboración, la ética, la transdisciplinariedad, la vinculación y los procesos de inclusión, utilizando los medios tecnológicos y digitales en la solución de los problemas de contexto (Tobón, 2017).

Históricamente, la formación docente en México comenzó con la iniciativa de Vasconcelos, al emprender una campaña de alfabetización en la que conformó el magisterio rural; en esta etapa, los docentes contaban con una escolaridad de 3º y 4º grado. Posteriormente, Torres Bodet creó otra campaña alfabetizadora y formó el Instituto Nacional de Capacitación del Magisterio, para impulsar el desarrollo profesional docente (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2016). En este último periodo comenzaron las escuelas normalistas con tendencias a la profesionalización; inicialmente tenían a cargo la formación de profesores para educación básica, integrada por preescolar, primaria y secundaria, aunque este último nivel no tenía tanta demanda como los otros dos; no fue sino hasta 1993 cuando esta se declaró obligatoria. Aunada a la declaración de obligatoriedad del nivel preescolar, la demanda de formación aumentó, obligando al sistema educativo a abrir la oportunidad a las escuelas privadas y a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) a ofertar programas de formación inicial para docentes; con ello creció el número de profesores universitarios en los diferentes niveles educativos (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2015).

3.2 Categorización de la formación docente

La formación inicial y la formación continua son dos categorías fundamentales en la formación y el desarrollo profesional docente; la formación inicial es la que se encarga de preparar profesionalmente a los estudiantes para la docencia escolar, insertándolos en el ámbito pedagógico a través de programas específicos que habilitan y certifican su condición de docentes ante la sociedad (Sánchez, 2013). Por lo tanto, la formación inicial constituye el comienzo de la trayectoria formativa profesional; a través de esta, el futuro maestro recibe las herramientas teórico-metodológicas para desarrollar su práctica en un campo pedagógico específico, a través de programas educativos formales. Así, los docentes de formación inicial, egresados de las instituciones formadoras, deberían egresar con un conjunto de competencias ya desarrolladas, que los identifique como idóneos para desempeñarse en el campo profesional de la docencia y asumir un compromiso personal de formación continua (Alberto, 2016).

En lo que respecta a esta última, podría decirse que constituye la segunda categoría de formación del docente; cuando este llega a dicha etapa es porque ya ha transitado por la formación inicial y se encuentra desempeñando su práctica educativa; se considera como un proceso de formación continua, porque en esta etapa el docente actualiza y modifica sus saberes y competencias de acuerdo con los nuevos retos de la sociedad, en constante evolución; esta etapa de formación es necesaria e importante para garantizar la calidad de la educación; por otro lado, el preparar al docente en la diversificación y necesidades del contexto social, compensa las posibles carencias y atrasos que se puedan presentar en el desarrollo de la práctica docente, los resuelve, complementa y perfecciona bajo el principio de la educación continua (Gabdulchakov, Kalimullin, & Kusainov 2015).

Martínez, Barba A., y Barba J. J. (2016), señalan que el modelo de formación continua tradicional es muy rígido e inflexible; de acuerdo con los autores, para que un proceso de formación continua tenga un impacto real, se requiere que el docente cambie su pensamiento, su lenguaje y su forma de actuar, siendo un factor clave la reflexión. En esta misma línea, Imbernón (2016) plantea la necesidad de una reflexión profunda de la profesionalización docente, tomando en cuenta el actual contexto social y cultural, y las nuevas competencias que se requieren de él en la nueva estructura social; para ello, es esencial la preparación y capacidad para atender, entre otros retos, a la diversidad en los contextos escolares, el manejo de las nuevas tecnologías y estrategias que promuevan el crecimiento y mejora de los procesos educativos (Veloquio, 2016).

Desde la perspectiva de la sociedad del conocimiento, la formación docente se inserta dentro

de la categoría de la socioformación, que es un enfoque educativo que pretende preparar a los ciudadanos para la sociedad del conocimiento, a través del desarrollo integral del talento humano; este enfoque contempla las siguientes características: 1) proyecto ético de vida, 2) emprendimiento, 3) trabajo colaborativo 4) gestión y co-creación del conocimiento, y 5) metacognición; estas características están regidas por principios teóricos del desarrollo del pensamiento complejo y la transdisciplinariedad (Tobón, 2017).

3.3. Caracterización de la formación docente

La formación docente es un área de gran importancia dentro del sistema educativo: es la que se encarga de responder a las necesidades de formación y superación profesional de los docentes en el país; esta se caracteriza por ser inicial y permanente. Como ya se ha mencionado, cada una de estas etapas tiene sus propias características y tiempos de duración y se operan bajo políticas, sistemas curriculares y programas educativos ofertados por las instituciones formadoras, tales como las Normales y las universidades públicas y privadas, entre ellas la UPN.

Cabe señalar que la formación de un profesional no puede realizarse eficazmente sin el uso de mecanismos reflexivos, que en diferentes etapas de la trayectoria formativa contribuyen a la optimización y ajuste de los procesos de formación (Vladimirovna, Ivanovna, y Yakovlevich, 2016). Al respecto, se propone el desarrollo de las competencias de sostenibilidad, que se define como el conocimiento, las habilidades, los valores y las actitudes, que permiten a los estudiantes hacer frente a la complejidad e incertidumbre de los problemas de sostenibilidad en la sociedad (Lambrechts, Verhulst, & Rymenams, 2017).

3.4. Diferenciación de los enfoques de formación docente

Históricamente, las escuelas Normales eran las principales instituciones encargadas de la formación inicial de los docentes de educación básica, sin embargo, ante las demandas del cambio en el currículo, el sistema educativo ha debido apoyarse para la formación de docentes de las escuelas normales privadas, de la UPN y de otras instituciones de educación superior (IES); por tanto, no es de sorprenderse que los datos de registro de docentes desde 2013, indiquen la presencia de profesores con perfil universitario no egresados de la escuela Normal (INEE, 2015)

Lo anterior indica que han surgido dos modelos de formación docente: los normalistas, que egresan de la escuela Normal, y los docentes universitarios que han egresado de universidades públicas y privadas. Cabe señalar que la mayoría de los docentes universitarios se desempeñan en el nivel medio superior y superior, cuyo perfil docente es bastante incipiente, por lo que los procesos de habilitación para la docencia han sido fundamentales para la formación pedagógica del personal académico. Para ello están a cargo las universidades e instituciones educativas privadas con la oferta de programas educativos para cubrir esta necesidad (INEE, 2015). Cada uno de estos modelos tiene su propia historia y se rige por diferentes enfoques que podrían considerarse opuestos, pero con un mismo objetivo que es la formación y profesionalización de docentes (ver Tabla 1):

Tabla 1

Comparativa de los modelos de formación docente: Normalista y Universitaria

Formación Docente Normalista	Formación Docente Universitaria
Concepción de formación	Concepción de formación
Formar al docente para conservar el orden y la disciplina, inculcar los valores morales y estéticos considerados como legales y permitidos.	La formación es disciplinar, con pocos elementos pedagógicos y didácticos.

Bases epistemológicas.	Bases epistemológicas.
La fundamentación teórica, a pesar de la pretensión de ser constructivista, se percibe ampliamente impregnada de concepciones conductistas basada en la experiencia como fuente principal del conocimiento, con poco espacio para la identificación de una postura teórica definida.	Esta ampliamente impregnado de disciplinas y enfoques teóricos y disciplinares, ausente de teorías pedagógicas y didácticas.
Metodología	Metodología
El método fundamental es el discurso expositivo del docente, se promueve el aprendizaje repetitivo y memorístico, conformando una personalidad pasiva y dependiente que produce un conocimiento frágil para el conocimiento del maestro, predomina el enfoque centrado en el contenido, más que en el aprendizaje de los estudiantes.	Intenta promover los aprendizajes centrados en el aprendizaje, con intenciones de formar un estudiante crítico y reflexivo, situación que no siempre se logra y se tiende al método expositivo del docente.
Egresan con un perfil docente y no tienen la oportunidad de desempeñarse algún campo disciplinar.	Egresan con perfil profesional disciplinar, pero no de docentes.
Su campo laboral se limita al área de docencia	Campo laboral más amplio, se desempeñan en su campo disciplinar y también en la docencia.

Elaboración propia

Establecidas estas diferencias, se puede dar cuenta de que la formación del profesorado, en cualquiera de los niveles y tipo de formación, requiere de un cambio en la organización de los procesos educativos que permita pasar a estructuras más flexibles y cercanas a los contextos escolares; que se promueva la formación integral; que la teoría y la práctica se conjuguen en los procesos formativos; y pasar de un modelo institucional en cascada, hacia modelos más investigativos y reflexivos, contextualizados, críticos y creativos donde el profesorado sea el sujeto protagonista de su propia formación (Aguilar, 2015).

3.5. División o clasificación de los procesos de formación docente

El sistema de formación docente es un área que se encuentra ubicada dentro del sistema educativo nacional y se puede clasificar en los siguientes niveles: 1) formación inicial y 2) formación continua o permanente. A continuación, se explica cada uno de estos niveles:

1) La formación inicial docente se da a través de programas institucionales que requieren a los estudiantes transitar por un sistema curricular en donde realicen un conjunto de asignaturas y experiencias académicas. Esto tiene la finalidad de obtener un título que los acredite como docentes (Sánchez, 2013); es en este nivel en el cual el docente adquiere las primeras herramientas teórico metodológicas que le posibilitan desempeñarse en la práctica docente.

2) Formación permanente: este nivel se puede entender como la acción de aprendizaje posterior a la educación inicial, en el cual el docente puede recibir actualización y elementos para desarrollar su práctica profesional; en esta etapa se encuentran los posgrados, las especializaciones y otras actividades de índole formativa como las conferencias y asistencia a cursos relacionados con la docencia.

De acuerdo con la sociedad del conocimiento, las acciones formativas impulsadas tanto en la etapa inicial como en la continua, deben ser transformadas; la profesión docente además de ser repensada y reflejada, debe tener como parámetros los cambios sociales, culturales y tecnológicos disponibles en la era de la información y el conocimiento (Dos Santos, Schlünze, & Junior, 2016).

3.6. Vinculación de los procesos formativos con las disciplinas científicas y la sociedad del conocimiento.

La teoría debe viajar a la realidad de los contextos, para problematizarla y analizarla desde los saberes y reflexiones, mismas que emanen de las lecturas y teorías abordadas en los programas de formación (Estrada, Castro, Rejas, y Urías, 2016). No obstante, uno de los problemas que el docente enfrenta, desde su formación inicial, es la vinculación de la práctica y las disciplinas epistemológicas, que le permitirían construir y orientar su práctica desde una postura determinada y no convertirse en un simple ejecutor de programas curriculares educativos; de acuerdo con Steiman (2016), la práctica depende de la teoría, y plantea que "...toda práctica está orientada y dirigida por una referencia de teorías que estructuran y orientan la acción práctica" (p. 101); la vinculación de estos aspectos, lleva a la necesidad de repensar los procesos de formación docente de los diferentes niveles educativos; asimismo, conduce a establecer los puentes necesarios entre los conocimientos teóricos y prácticos, incluyendo en los programas formativos los conceptos disciplinares de la pedagogía, psicología y sociología, mediante procesos reflexivos e interpretativos que permitan su apropiación y orienten la práctica del docente.

3.7. Metodología de los procesos de formación docente

Como en todo proceso de formación, la metodología ocupa un lugar importante para el logro de los objetivos y propósitos de los programas formativos; el diseño de estrategias curriculares, innovadoras y acordes con la sociedad del conocimiento es esencial en la transformación de los procesos de aprendizaje y formación, ya que contribuye a asegurar la comprensión de los estudiantes del mundo en que viven (Matos, y Ramírez, 2016); tales estrategias, al ser contextualizadas y diseñadas de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de los futuros docentes, aumentan la posibilidad de un aprendizaje significativo en sus alumnos. Sin embargo, en muchas ocasiones, estas herramientas y estrategias no son bien utilizadas, ya que en ningún momento son acercadas al contexto propio, lo cual no favorece la construcción del conocimiento y el aprendizaje (Espinosa, 2016).

El cambio necesario de los paradigmas obliga a encontrar alternativas de formación que atiendan a la diversidad; una de ellas es la socioformación, que propone la estrategia de los proyectos formativos, cuyas metas son la construcción y consolidación del proyecto ético de vida, el emprendimiento y el desarrollo de las competencias necesarias para afrontar los retos del contexto y trabajar de manera colaborativa en la solución de estos (Tobón, 2017).

Otra de las estrategias necesarias e importantes en la formación docente es la introducción de la inteligencia emocional; la tendencia de la educación actual se inclina hacia el desarrollo de la habilidad de percibir, valorar y expresar emociones, y la capacidad de regularlas. Las emociones son fundamentales en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, porque implican la interacción entre personas; por otro lado, la identidad personal y profesional de los docentes se proyecta en el aula, convirtiéndose en un factor de influencia en la autoestima y el bienestar personal y social (Cejudo, y López, 2017).

3.8. Ejemplificación de la aplicación del enfoque socioformativo en los procesos de formación docente

Tradicionalmente, en la metodología didáctica, el papel del docente ha sido el de proveedor y fuente del conocimiento; sin embargo, actualmente esta postura no es apropiada: ahora el docente es una persona que ayuda al estudiante a aprender por sí mismo; por su parte, el alumno ahora asume un papel más activo que construye en grupo y de manera colaborativa,

organizando sus propias estrategias de aprendizaje; desde luego, esto último se lleva a cabo con el apoyo del docente, quien tendrá que diseñar y organizar el currículum de acuerdo con las necesidades de aprendizaje que detecte en sus alumnos (Reece & Walker, 2016). En este sentido, el profesor, más que un instructor, es un mediador generador de ambientes de formación flexibles, dinámicos y estimulantes. Así, se busca que los alumnos desarrollen competencias sustentables, que hacen referencia a la actuación integral para resolver situaciones en situaciones complejas y cambiantes (Parra, Acosta, Tobón, López & Loya, 2016).

Para el abordaje metodológico de la socioformación, además de contemplar el contexto, el tipo de formación, los participantes, las metas y estrategias, se trabajan los ejes metodológicos, que se detallan en el ejemplo de la Tabla 2, propuestos por Tobón (2017); estos no exigen un orden de desarrollo básico y pueden integrarse de acuerdo con el problema que se pretende resolver. A continuación, se presenta el ejemplo de una propuesta para la mejora de la práctica educativa, como una acción complementaria producto de una reflexión sobre el problema de la docencia en educación superior, misma que involucra los procesos formativos del pedagogo; en dicha propuesta se contemplan los principios fundamentales del enfoque socioformativo.

Tabla 2

Diseño de curso para la mejora de la práctica educativa

Título del curso: Proyectos socioformativos para la mejora de la práctica educativa en los programas de licenciatura de la UPN 212.

Se realizó una reunión previa con los docentes que integran la academia para sensibilizarlos sobre la necesidad de implementar estrategias de mejora en las actividades docentes, utilizando como base el enfoque socioformativo.

Diagnóstico de la situación de la academia: se realizaron reuniones con el equipo académico para detectar las necesidades docentes y visitas a las clases (con consentimiento del profesor), esto con la intención de identificar carencias y fortalezas en el trabajo docente a fin de ser retroalimentadas.

Identificación del problema: a través de la reflexión en el equipo, se encontró con la necesidad de integración y trabajo colaborativo entre los docentes, así como la capacitación y reflexión del programa de estudio de las licenciaturas para implementar estrategias didácticas socioformativas que mejoren las prácticas educativas.

Diseño de un plan estratégico para la atención de las necesidades detectadas: se programaron sesiones grupales para realizar actividades reflexivas en torno a las necesidades de aprendizaje del estudiantado y la utilización de estrategias didácticas socioformativas para la mejora de los procesos formativos.

Gestión y co-creación del conocimiento: se identificaron las áreas de conocimiento y disciplinas que necesitaban ser reforzadas y apoyados en las TIC; organizados en equipos realizaron una búsqueda y organización de la información sobre los conceptos centrales de la socioformación y sus estrategias metodológicas del trabajo por proyectos.

Metacognición: la información obtenida y reflexionada fue aplicada en situaciones específicas de cada situación y problema detectado en el aula.

Socialización del proceso de abordaje para la solución del problema: esta etapa, al igual que la de evaluación, fue intercalada entre las etapas anteriores, siempre propiciando la reflexión y socialización de las experiencias vividas durante el proceso, con el propósito de mejorar y modificar las estrategias que no estuvieran funcionando.

4. Conclusiones

A partir del análisis documental realizado en este artículo, una primera conclusión, es que los procesos de cambio social y educativo originan la modificación del trabajo que el docente debe realizar en el aula, así como la formación y valoración que la sociedad hace de su función y desempeño; la imagen y rol del docente se ven seriamente impactados por las nuevas exigencias a las que se encuentra sometido (Vaillant, y Marcelo, 2015); en este sentido, los procesos educativos son los principales medios por los cuales se les hace partícipes a los ciudadanos, el conocimiento para el desarrollo de destrezas y habilidades que les permita lograr condiciones dignas de vida y educación (García, Heredia, y Martínez, 2016).

Una segunda conclusión es que, desafortunadamente, la reforma educativa en México plantea, entre otros puntos: la autorregulación del aprendizaje y la utilización de las TIC para el trabajo colaborativo, pero en la práctica no existen estrategias y acciones directas para el logro de este propósito. Por ley, solo existe un plan nacional para formar maestros para las escuelas urbanas; esto no contempla las necesidades de formación docente de acuerdo con el contexto en que desarrolla la práctica educativa, como es el caso de los docentes rurales, en las que no se considera la necesidad de trabajar una lengua originaria, ni la necesidad de formar al maestro para escuelas uni o bidocentes; asimismo, no se ha permitido a las escuelas formadoras de docentes adecuar el modelo educativo de acuerdo con sus necesidades de contexto (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2016).

En tercer lugar, el gran reto que el sistema educativo enfrenta con la formación de ciudadanos para la sociedad del conocimiento solo puede superarse con profesionales competentes, actualizados, innovadores y capaces de trabajar en equipo con otros agentes educativos y sociales (Canto, 2016). Para ello se requiere de una política educativa y de formación que contemple el desarrollo de las competencias necesarias para el mejoramiento de los procesos educativos en las instituciones formadoras.

Una de las principales contribuciones de este documento es reflexionar sobre la necesidad de desarrollar la investigación dentro de las instituciones y, a partir del enfoque socioformativo, generar estrategias de formación y actualización docente; en este sentido, las instituciones formadoras están comprometidas a buscar alternativas de formación y actualización, que generen los perfiles y competencias necesarias en la formación de ciudadanos para la sociedad del conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Alberto, E. S. (2016). Formación de docentes para los niveles inicial y primario. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 7(19), 181-193. Recuperado de <https://ries.universia.net/article/view/1117/1882>
- Aguilar, J. (2015). Desafíos de la investigación en formación docente del nivel medio superior en México. *Perfiles Educativos*, 37, 89-107. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000500007
- Barba, A., Barba, J. J., y Martínez, S. (2016). La formación continua colaborativa a través de la investigación acción. Una forma de cambiar las prácticas en el aula. *Contextos educativos*, 9, 161-175. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2769>
- Bermeo, F., Hernandez J. S., y Tobon S. (2016). Análisis documental de V heurística mediante la cartografía conceptual. *Ra Ximhai*, 12(6). Recuperado de www.redalyc.org/pdf/461/46148194006.pdf
- Buckworth, J. (2017). Issues in the Teaching Practicum. En G. Geng, P. Smith, y P. Black (eds.). *The Challenge of Teaching* (pp. 9-17). (s.l): Springer Singapore. Recuperado de <https://researchers.cdu.edu.au/en/publications/issues-in-the-teaching-practicum>
- Cabero J., y Marín V. (2014). Miradas sobre la formación del profesorado en tecnologías de información y comunicación (TIC). *Enlace Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 11(2), 11-24. Recuperado de <https://goo.gl/YhnwhX>

Caliskan, N., Kuzu, O., & Kuzu, Y. (2017). The Development of a Behavior Patterns Rating Scale for Preservice Teachers. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 130-142. Recuperado de <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/jel/article/view/64405>

Canto, J.L. (2016). Educación en las escuelas Normales: La formación docente en México - crítica, tendencia y propuesta. *Revista Educação e emancipação*, 9(2), 68-85. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27030105.pdf>

Castellanos, N., Morga, L. E., y Castellanos, A. *Educación por competencias: hacia la excelencia en la formación superior*. México: Red Tercer Milenio. Recuperado de <https://goo.gl/koBfMj>

Cejudo, J., y López, M.L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23, 29-36. Recuperado de <https://goo.gl/rYQ4Ey>

Espinosa, R. E. (2016). La formación docente en los procesos de mediación didáctica. *Praxis*, 12, 90-102. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5907246.pdf>

Estrada, M. L., Rejas, M.J., y Urías, E. (2016). Abrir las aulas: el vínculo entre docencia, investigación y vinculación comunitaria. *Revista Brasileira de Educação*, 21(66), 737-758. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782016000300737&script=sci_abstract&tIng=es

Gabdulchakov, V. F., Kalimullin, A. M., & Kusainov, A. K.(2016). Education Reform at the Science University and the New Strategy for Training Science Teachers. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(3), 163-172. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1092223>

García, Heredia. F. J., y Martínez, R. R. (2017). Implicación de la educación en la sociedad del conocimiento, información y comunicación. *CULCyT*, 13(59), 358-362. Recuperado de <http://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/culcyt/article/viewFile/1489/1393>

Imbernón, F. (2016). Los retos educativos del presente y del futuro. La sociedad cambia, ¿y el profesorado? *Revista Internacional de Formação de professores*, 1, 121-129. Recuperado de <https://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/download/206/373>

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. (2016). *Expertos analizan el modelo educativo*. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/boletin/?p=4514>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.

Lambrechts, W., Verhulst, E., & Rymenams, S. (2017). Professional development of sustainability competences in higher education: the role of empowerment. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(5), 697-714. Recuperado de <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/IJSHE-02-2016-0028>

Martínez, M. P. (2014). Proceso de enseñanza-aprendizaje de habilidades sociales y dinámica de grupos en el aula virtual de los ciclos formativos de la Familia Profesional de Servicios Socioculturales a la Comunidad en el régimen semipresencial. *Revista Electrónica'Quaderns d'Animació i Educació Social'*, 19, 1-15. Recuperado de <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/IJSHE-02-2016-0028>

Matos, R.Y., y Sánchez, J. V. (2016). Procederes metodológicos: vía para implementar las estrategias curriculares. *Educación y Sociedad*, 14(1), 52-61. Recuperado de <http://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/149>

Moreno, A. (2015). Enfoques en la formación docente. *Ra Ximhai*, 11(4), 511-518. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596037>

Moriya E. T., Schlünzen, K. J., Nascimento, D. A, (2016). Formación de docentes para el uso de tecnologías digitales. *Universal Journal of Educational Research*, 4(6), 1288-1297. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12138/abstract>

Olmedo, N., y Farrerons, O. (2014). Definición, detección, adquisición de competencias y formación de perfiles profesionales en el sector multimedia de las TIC. *Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad*, 3(1), 15-28. Recuperado de

<http://journals.epistemopolis.org/index.php/tecnoysoc/article/view/1177>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Estrategia para la enseñanza y formación técnica profesional, EFTP*. París, Francia: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002452/245239s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Preparing & supporting teachers to meet the challenge of 21st century learning in Asia-Pacific: transversal competencies in Education Policies and Practice*. Bangkok: UNESCO. Recuperado de <http://bangkok.unesco.org/content/preparing-and-supporting-teachers-asia%E2%80%9191-pacific-meet-challenges-twenty-first-century>

Padierna, M. P. (2016). La "sociedad del conocimiento" y el campo de las políticas de transformación de la educación superior. *Revista de educación superior*, 45, 117-120. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/604/60447470009.pdf>

Parra, H. Tobón, S. López, J. (2016). Docencia Socioformativa y desempeño académico en educación superior. *Paradigma*, 36(1), 41-55. Recuperado http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512015000100004

Pérez, V. D., Cáceres, J. D., y Varela, A. (2016) La formación para la docencia del personal docente de los centros médicos psicopedagógicos. *Márgenes*, 4(3), 1-15. Recuperado de revistas.uniss.edu.cu/index.php/margenes/article/view/436

Pinto, Molina. M. (1989). Introducción al análisis documental y sus niveles: el análisis de contenido. *Boletín de la ANABAD*, 39(2), 323-342. Recuperado de [link \(vinculo\)](#)

Pozuelo, J. (2014). ¿Y si enseñamos de otra manera? Competencias digitales para el cambio metodológico. *Caracciolos*, 2(1), 1-21. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/377209>

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Madrid, España.

Reece, I., & Walker, S. (2016). *Teaching, training and learning: A practical guide*. Gran Bretaña: Business Education Publishers Limited.

Sánchez, C. (2013). Estructuras de la formación inicial docente Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. *Perfiles Educativos*, 35(142), 128-148.

Secretaría de Educación Pública (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria*. México: SEP. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400009

Silva, F. S. (2016). Sociedad, producción de conocimiento y ética en la estomatología. *Revista Estomatológica Herediana*, 26(1), 3. Recuperado de <http://www.upch.edu.pe/vrinve/dugic/revistas/index.php/REH/article/view/2814>

Steiman, J. (2016). Del divorcio al matrimonio igualitario: teoría y práctica en la formación universitaria. *Voces de la Educación*, 1(1), 99-107. Recuperado de <http://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/11>

Tedesco, J. C. (1998). Educación y sociedad del conocimiento y de la información. *Revista Colombiana de Educación*, 36-37, 139-154.

Tejada J., y Ruiz C. (2013). Significación de la práctica en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 91-110. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56729527006.pdf>

Tobón, S. (2017). Conceptual analysis of the socioformation according to the knowledge society. *Knowledge Society and Quality of Life (KSQL)*, 1(1), 9-35. <https://goo.gl/aJeSvw>

Torres, A. A., y Sánchez, J. J. (2016). Adolescentes y las nuevas formas de relacionarse en la sociedad del conocimiento. *TEXTOS. Revista Internacional de Aprendizaje y Cibersociedad*, 18(2), 1-14. Recuperado de <http://journals.epistemopolis.org/index.php/textos/article/view/1146>

Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea

Ediciones.

Veloquio, G. (2016) La formación permanente de los docentes ante el desafío de atender a la diversidad educativa. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2),144-154. Recuperado de

<http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/56/51>

Vladimirovna, O., Ivanovna, L., y Yakovlevich, N. (2016). Reflexive Management of the Professional Formation of Would-BeTeachers. *International journal of environmental & science education*, 11(18), 13033-13042. Recuperado de

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1126618.pdf>

1. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 212, Teziutlán, Puebla. México. Maestría en educación: campo formación docente en el ámbito regional. Correo electrónico: sagoeli@gmail.com

2. Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México. Dr. En modelos educacionales y políticas culturales. Web: www.cife.edu.mx; correo electrónico: stobon5@gmail.com

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 39 (Número 53) Año 2018

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a webmaster]

©2018. revistaESPACIOS.com • Derechos Reservados