



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

**AUTOFORMACIÓN DOCENTE: RESIGNIFICAR LA PRÁCTICA
EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

CLARISA ROMERO MALDONADO

TUTOR: DR. EMILIO AGUILAR RODRÍGUEZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR
DR. VICTOR MANUEL ALVARADO HERNÁNDEZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

DR. MARTIN MANJARREZ BETANCOURT
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

DRA. MA TERESA BARRON TIRADO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

DR. JOSÉ ANTONIO JERÓNIMO MONTES
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX, 2023



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Primero que nada, agradezco a mis padres Rodrigo Romero y Maura Maldonado por apoyar continuamente mi formación académica. También agradezco a mis hermanos Mario Romero y Juana Romero por sus buenos deseos en el ámbito académico y profesional. Además, agradezco a mi esposo Ricardo Domínguez, por su ayuda y motivación durante esta etapa. Y finalmente agradezco a mis profesores, los doctores Víctor Alvarado, Emilio Aguilar, Martín Manjarrez, Teresa Barrón y Jerónimo Antonio por asesorarme constantemente y encaminarme hacia el conocimiento pedagógico y humanista, e incluso a mis compañeras y amigas Diana Bernardino y Karina Ortiz por acompañarme en esta travesía y mostrarme que el camino no es tan complejo.

Índice

Introducción.....	4
Planteamiento del problema.....	8
Estado del arte.....	10
Construcción del objeto de estudio.....	14
Justificación.....	16
Objetivos de la investigación.....	18
Fundamentación teórica.....	19
Capítulo 1 La educación remota en la educación superior en México durante la pandemia.....	25
1.1 La educación superior: panorama general.....	25
1.2 La educación superior en México.....	30
1.3 Centro de Formación y Aprovechamiento del Recurso Humano (CEFARHU)	32
Capítulo 2 La autoformación docente y la educación remota	34
2.1 La formación como profesionalización docente.....	34
2.2 La profesionalización en la autoformación docente.....	37
2.3 La autoformación docente en la enseñanza remota.....	41
2.4 La enseñanza remota en la práctica educativa.....	45
Capítulo 3 La autoformación docente a través de un enfoque cualitativo.....	48
3.1 El camino metodológico hacia la exploración de la autoformación docente.....	54
Capítulo 4 La práctica educativa en la autoformación docente.....	66
4.1 Perfil de los entrevistados	66
4.1.1 Desarrollo de las entrevistas.....	66

4.2 Método de análisis de la información.....	67
4.3 Resultados.....	67
4.4 Reflexiones	88
Interpretación por rubro.....	92
Consideraciones finales.....	96
Referencias	97

Introducción

En la época actual contamos con infinidad de medios de comunicación que nos permiten realizar diversas actividades de manera más fácil; desde hace tiempo, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) nos ayudan a descubrir más y mejores cosas y además nos permiten realizar una variedad de procesos industriales, económicos, sociales, etc.

Las nuevas tecnologías permean en diversos aspectos de la vida diaria como: la forma en que nos comunicamos, la manera en cómo obtenemos la información, los procesos en el ámbito laboral y, de maneras muy importantes, en la educación. Una de las tantas cosas que nos han permitido cambiar o mejorar es la manera en que se enseña en el aula; los procesos de aprendizaje se han transformado con el uso de estas tecnologías como un recurso didáctico y, con ello, también el papel del docente se ha tenido que adaptar.

Actualmente, una gran parte de la población citadina ya cuenta con acceso a internet; cualquiera que sea la ubicación, ya se tiene acceso a toda clase de información y cada vez es más común que los estudiantes de diversos niveles educativos usen esta herramienta constantemente y que, además, cuenten con ella en casa. A lo largo del tiempo, el proceso educativo en el ámbito escolar ha ido evolucionando y, con ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula ha cobrado una dimensión distinta, ya que las demandas del rol del docente se han vuelto muy diversas, pero a su vez específicas: un perfil en que el docente es más que un facilitador, un guía, pero sobre todo, un

formador de conciencia y aprendizaje. Si bien es cierto, este rol continúa en constante transformación debido a las demandas del área educativa y las reformas que de ella emergen, pero también por su relación con el contexto.

Hoy en día, estamos inmersos en una época en que la educación a distancia, las TIC y los cursos online cobran un papel trascendental en la educación formal y más aún en este proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero más importante es el cómo las maneja el docente y la familiaridad que éste posee con relación a las TIC y su utilización en el proceso educativo, por esto surgen nuevas competencias o se renuevan las que se supone debe tener para poder ser ese facilitador en el proceso educativo. Manuel Area afirma:

La participación y comunicación con otros ya no se restringe, como hasta hace poco tiempo, a la escritura de cartas personales, al envío de mensajes telegráficos o a conversaciones telefónicas, sino que servicios digitales como el e-mail, los foros, la telefonía móvil, los SMS, las video y audioconferencias realizadas desde ordenadores personales, etc., están creando nuevas formas de participación e interacción social basada en la rapidez y simultaneidad de la comunicación (Area, 2008).

Gracias a esto podemos dar cuenta de que somos partícipes de una sociedad en constante cambio, con información infinita que puede ayudarnos o no, de acuerdo con la acción que nosotros tengamos respecto a esta. Para poder dar ese gran paso de la Sociedad de la información a la Sociedad del conocimiento es necesario apoderarnos de dicha información, apropiarnos de ella y estar conscientes de lo que esto implica, más como docentes, se debe estar dispuesto a continuar el proceso de autoformación, gestión de la información y aprendizaje permanente, para no quedarse únicamente con lo aprendido en la formación académica y más aún porque es algo que el contexto exige.

Realizar un uso crítico de las TIC, no solo implica dominar cierta información, sino conocer cierto tipo de lenguaje y las herramientas digitales; al respecto, Manuel Area menciona:

Ser alfabeto de la sociedad informacional, además del dominio de la lectoescritura, requiere también dominar los códigos, lenguajes y formas expresivas audiovisuales, hipertextuales, multimedia e interactivas. Saber solamente leer y escribir documentos textuales es una condición necesaria pero no suficiente para desenvolverse de modo inteligente y pleno en la cultura multimodal de la sociedad del siglo XXI (Area, 2008).

Dicho esto, podemos afirmar que esto va más allá de una moda, se ha vuelto un requisito indispensable disponer de cualquier tipo de información en todo momento y en cualquier lugar, y más aun siendo docente, pero es esencial manejar la información responsablemente y usarla de manera estratégica en el proceso de enseñanza-aprendizaje para dar paso al verdadero conocimiento. Por ello, el presente proyecto busca recuperar la experiencia vivida y realizada por algunos docentes de la institución privada Centro de Formación y Aprovechamiento del Recurso Humano (CEFARHU), que continuó sus labores a pesar de la situación que surgió por la pandemia por COVID 19. Estos docentes llevaron a cabo la educación remota de emergencia y pusieron en práctica sus conocimientos y habilidades digitales con las que ya contaban en pro del aprendizaje; mientras que algunos reforzaron dichos conocimientos, otros se quedaron en el limbo, pues no tuvieron la disposición para poder adaptarse, de ahí surge la idea de “autoformación docente” y cómo lograrla. Asimismo, algunos utilizaron ciertas herramientas y aplicaciones adquiridas en su práctica educativa o bien, que aprendieron mediante esta situación de forma rápida y adaptativa, pero porque además estuvieron dispuestos a capacitarse o incluso investigar por su cuenta, lo cual les permitió resignificar dicha práctica y transformarla.

En el presente proyecto se muestran las opiniones recabadas sobre las experiencias docentes y como se transformo su práctica educativa. En el capítulo uno se ofrece un panorama general sobre la importancia del nivel superior, que es donde se llevo a cabo dicho estudio, además de un esbozo histórico que nos permite dar cuenta de como ha ido evolucionando este nivel y como actualmente es uno de los más importantes en el ámbito educativo; también se ofrece información sobre el centro en el que realizaron las entrevistas, ya que pertenece a una institución privada, pero incorporada al IPN.

En el segundo capítulo, haciendo referencia al proceso de construcción teórica de algunos conceptos clave, como profesionalización, formación y autoformación, enseñanza remota y práctica educativa, se describen estos y además se recuperan autores que sustentan dichos conceptos como parte fundamental del proceso educativo, se muestran algunas similitudes y se menciona la relación que existe entre ellos y la importancia de haberlos recuperado en este proyecto.

El tercer capítulo hace referencia al proceso metodológico y como se fue recabando la información, planeando las entrevistas, etc., además se muestra la importancia del por qué el presente proyecto fue un estudio cualitativo interpretativo y no cuantitativo. Se indica el reconocimiento a los informantes y a la trascendencia que dichas entrevistas pudieron favorecer la triangulación de los conceptos y categorías clave y el resultado de la investigación.

En el cuarto capítulo se recuperan las entrevistas, así como los resultados obtenidos en la investigación y también se hace una interpretación y análisis de lo que implicó la autoformación docente durante la enseñanza remota; además se realizan algunas consideraciones finales, que podrían tomarse como cuestiones que aún están por descubrirse, ya que este proyecto termina, pero siempre existe la posibilidad de continuar investigando sobre el tema.

Planteamiento del problema

A través de mi experiencia al laborar en esta institución privada, pude darme cuenta de que el trabajo que el docente realiza tiene una gran repercusión en el ámbito educativo, así como en los estudiantes y en las asignaturas que imparte, y que es precisamente por ello que se tiene que continuar preparando y actualizando, para poder dejar las viejas prácticas y realizar nuevas estrategias que le permitan realizar su labor de manera profesional.

En el proceso educativo cada vez se exigen mayores conocimientos y habilidades docentes; no ejerce el mismo papel un docente que está dispuesto a continuar aprendiendo a diferencia de aquel que se limita a lo que ya sabe, tanto de forma teórica como práctica es un proceso que debe ser permanente, pues el ámbito y el contexto educativo sigue en constante cambio y exige adaptarse o continuar con la formación necesaria para realizar una labor más congruente y significativa, que repercuta de forma positiva en los estudiantes.

Por otra parte, podemos decir que el uso de las herramientas tecnológicas cobró un papel más relevante debido a la pandemia, ya que si bien antes se manejaban cursos en línea, aplicaciones o herramientas digitales en el ámbito educativo, ahora se están realizando clases mediante Zoom en mayor medida y, en algunos casos, podemos afirmar que algunos docentes no conocían dichas herramientas o no estaban tan familiarizados con éstas, ni tenían el conocimiento necesario en tecnología o didáctica para poder llevar a

cabo una clase en vivo, por lo que se vuelve aún más necesario que esté preparado para ello.

El uso de herramientas digitales como recurso didáctico, implica una amplia labor de investigación y apropiación para el docente que las utiliza, lo cual conlleva un mayor compromiso, tiempo y la actitud de querer adquirir dicho conocimiento, por lo que no todos los docentes están dispuestos a hacerlo.

En el contexto que se presentó durante la pandemia de COVID-19, los docentes se vieron obligados a utilizar las TIC e incluso a aprender de forma inmediata algo que no sabían o que no esperaban y, mientras algunos tuvieron toda la disposición para aprender de manera rápida, otros no tanto, sin embargo, los primeros tuvieron grandes ventajas sobre los segundos y ello repercutió en su práctica educativa docente y en la forma de concebir la misma o incluso cambio la percepción que tenían sobre su actividad, logrando una autoformación. A partir de lo cual, surgen algunas cuestiones como: ¿qué factores permitieron a los docentes continuar su formación pese a la situación que estaban atravesando?, ¿cómo influyó este proceso de aprendizaje en la concepción que tenían de sí mismos y su proceso de autoformación?, ¿a que llamarían ellos autoformación docente y cómo lograron llevarla a cabo? Y, por último, pero no menos importante, ¿qué es la autoformación docente y cómo se logró en la educación remota?, ¿qué relación se estableció con las TIC y la educación remota en la práctica educativa?

Estado del arte

Cuando hablamos de autoformación surge un conflicto, ya que algunas definiciones pueden parecer similares a las de formación, sin embargo y de acuerdo con lo investigado, podemos decir que, si bien se relacionan y tienen ciertas cosas en común, también se observan de distinta forma.

En el XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación del 2011 en la Universidad de Barcelona, se recuperó la concepción de lo que a grandes rasgos se tenía como autoformación, además estos investigadores llegaron a la conclusión de que el proceso de autoformación implica una posición crítica y reflexiva sobre su realidad, en la que además de que es un proceso en el que el sujeto se distancia de su realidad, es decir se aparta de ella o la mira desde afuera para permitirse pensar en lo que busca de acuerdo con su proyecto personal en su vida misma. Por ello me parece pertinente recuperar dicha investigación, puesto que recupera algunos autores que conceptualizan la autoformación y que, a pesar de que exponen concepciones distintas, cada uno establece algunas dimensiones que son necesarias para que se dé dicho proceso y, si las revisamos con detenimiento, podemos ver que son similares.

Otro trabajo que me pareció importante recuperar es el realizado por García del Dujo Ángel y José Manuel Muñoz, de la Universidad de Salamanca, quienes abordan en un primer momento a la autoformación como una competencia que consideran debe fomentarse de forma continua en relación con el contexto laboral y profesional. Y a pesar

de que inscriben sus observaciones en dicho panorama y justificando la importancia de su realización, toman también en consideración su repercusión en la vida social y cotidiana, pues afirman que más allá de una pedagogía individualista se debe fomentar una visión social y global.

Otro de los textos o investigación que me parece relevante recuperar es “Autoformación para el siglo XXI”, ya que este artículo fue realizado por un docente de la Universidad de Sevilla en 2010 y, a pesar de que no es tan reciente, muestra varias perspectivas que se podrían recuperar y que aún podrían identificarse de acuerdo con el contexto educativo. En dicho artículo nos habla de una concepción de la autoformación que se relaciona con distintas dimensiones, pero a diferencia de los otros autores que lo relacionan con el ámbito social, en este texto se hace la distinción de cómo repercute el contexto en lograr que se dé esa autoformación o no, y por otro lado, se recuperan algunas cuestiones que según el autor deberían tomarse en cuenta por el individuo que pasa por este proceso, como son: el aprendizaje informal, el aprendizaje autónomo, el aprendizaje a lo largo de la vida, el autoaprendizaje, el aprendizaje autodirigido, entre otros, que prácticamente se relacionan totalmente con el ámbito educativo y que pensaríamos que no están del todo vinculados o que ya formarían parte de otra categoría, pero si nos remontamos a la concepción epistémica de autoformación, descubriremos que verdaderamente se relacionan con dicho concepto.

Autores como estos nos dan la base para asegurar que la autoformación no es un concepto tan reciente, que ya antes se había hablado de él y, sin embargo, se sigue trabajando, pues no se ha hablado mucho al respecto y es necesario recuperarlo, ya que como docentes es fundamental que constantemente nos estemos autoformando.

Otro de los autores que desde años anteriores nos hablo del concepto de autoformación y lo relaciono con el constructivismo y la necesidad de la formación permanente es Sarramona, pues dicho autor afirma que “la iniciativa y gestión del proceso de aprendizaje está en manos del propio sujeto que aprende, sin excluir por ello la ayuda externa del docente con funciones tutoriales” (Sarramona, 1999: 28), por lo que aquí podemos recuperar el papel trascendental del docente y que siempre ha estado presente, pero que desde tiempos remotos no únicamente se ve como una autoridad sino un guía que pueda apoyar el aprendizaje del discente.

Por otra parte, así como se considera que el profesor debe apoyar al estudiante, otros autores conciben la idea de que el docente debe ser gestor de su propio proceso formativo, tal como lo menciona Tárraga en uno de sus artículos, en que se realizó la propuesta de un material de autoformación para el diseño de actividades interactivas, de dicho artículo recuperamos que no solo el beneficio fue a favor de los estudiantes, sino que gracias a ello los docentes también pudieron continuar su autoformación, algo similar a lo que se espera en este proyecto.

Otra de las investigaciones que me parece pertinente recuperar es una tesis que se realizó en el 2018, en la que se diseñó un instrumento para evaluar el aprendizaje matemático de 120 estudiantes de secundaria y a pesar de que dicha tesis se presentó con un enfoque cuantitativo se recuperó la idea de autoformación docente, pues a la par de la evaluación de los estudiantes se elaboraron estrategias de aprendizaje, se evaluó la planeación estratégica y pedagógica de los docentes y como el monitoreo de ellos hacia los alumnos y la construcción del material les permitió realizar esa autoformación y mejorar el aprendizaje.

Otra de las investigaciones que da cuenta de cómo el proceso de formación docente verdaderamente se va transformando a lo largo de la vida y siempre es necesario reflexionar sobre esta labor, es como un artículo publicado en la Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo en 2012, pues más allá de un simple trabajo de mejora para el proceso de aprendizaje se muestra una visión crítica y reflexiva en este caso de los estudiantes que están en proceso de formación y un año más tarde fungirán como docentes, o que incluso ya están realizando esa labor y mejorando de forma cotidiana. En dicho texto podemos ver que se expresa la idea de una profesionalización y formación práctica, más allá de utilizar esos términos en el artículo se muestra como se le da seguimiento y evaluación a los métodos y estrategias que buscan y utilizaron en pro del aprendizaje. Y considero relevante mencionarlo y recuperarlo, ya que muchas veces pensamos erróneamente que la práctica educativa y la labor docente ya es algo dado, que puede ser estático, pero no, en el proceso de formación y aprendizaje siempre habrá que ser versátil, que continuar investigando y seguir formándonos, promover ese aprendizaje permanente y a lo largo de la vida.

Finalmente, otra de las investigaciones que nos parece relevante mencionar es un artículo realizado en el 2007, que aunque se realizó en Argentina, presenta algunas semejanzas con la visión de nuestro país y las condiciones que se llevan a cabo en el ámbito educativo; este artículo intitulado “La evolución del perfil docente en un dispositivo de autoformación”, da cuenta precisamente de como a la par de ese proceso de autoformación se debe transformar también el rol que ha desempeñado el docente de forma tradicional y cambiarlo a un rol de acompañante, en el que trabaje en conjunto con los estudiantes, pero también sea consciente de su propio aprendizaje. Y es necesario mencionar este artículo ya que se menciona el concepto de autoformación como eje fundamental para promover autonomía, principios éticos y didácticos, incluso nos habla de una formación individual, pero sin dejar de lado los objetivos de la institución. Investigaciones como estas demuestran que el concepto de autoformación ha estado presente con anterioridad, se ha conceptualizado de forma adecuada y sin embargo, es necesario seguirlo trabajando y recuperando, ya que algunas veces se ha dejado de lado o no se le da la importancia que debería.

Construcción del objeto de estudio

Hablamos diariamente sobre el uso de las tecnologías y de los distintos problemas y situaciones a las que nos enfrentamos con relación a su uso en la práctica educativa. Sin embargo, considero que esto se sigue quedando en gran parte en un simple discurso; continuamente estamos aprendiendo, pero la información y los avances crecen a pasos agigantados que incluso nos dejan atrás. Por ello, es necesario continuar investigando y formándonos como docentes y profesionales.

Además, la situación que vivimos en el país por la pandemia del COVID-19 vino a revolucionar la educación y la comunicación. Se empezaron a utilizar en mayor medida ciertas plataformas que anteriormente no se utilizaban o sí, pero en una menor proporción. Hoy en día ya es más común e indispensable su uso. También podemos ver que esto impactó en todos los ámbitos de nuestra vida personal, social, laboral y más aún en el educativo, pues con ello surgió la llamada “educación remota de emergencia”, aquella en la que los estudiantes tomamos clases a través de Zoom, Google Meet, entre otras y apoyados desde otras plataformas como Google Classroom y desde casa; lo que implica un cambio en el proceso educativo y en las clases específicamente, ya que éstas no se pueden continuar como tradicionalmente se llevaban a cabo, utilizando una pizarra, se deben de buscar otros recursos y nuevas estrategias, lo cual implica un cambio en la concepción del aprendizaje y en la práctica educativa.

A partir del cierre de escuelas gran parte de la población se vio afectada y más aún, desfavorecida, debido a que no contaban con las herramientas necesarias como un dispositivo electrónico, ya sea teléfono móvil, tableta o computadora, mediante el cual hubieran podido conectarse. Por otro lado, gran parte de dicha población no cuenta con acceso a internet, lo cual también repercute en este panorama, propiciando el aumento de la brecha digital.

La problemática no termina ahí sino implica otros retos a los que estudiantes y docentes se enfrentan; como algunas autoras afirman: *“Con las escuelas cerradas la educación se ha sostenido en los hogares; sin embargo, las condiciones de desigualdad digital y pedagógica condicionan los esfuerzos políticos y también plantean al menos dos tipos de desafíos: los tecnológicos y los pedagógicos”* (Lugo y Loiácono, 2020: 25), por lo que, no se trata solo de usar las TIC, sino esclarecer los objetivos y transformar la forma en que se concibe el aprendizaje en los distintos espacios educativos, así como la apropiación que se tiene de aquéllas. Si bien es cierto, no podemos pretender contrarrestar las condiciones de desigualdad en cuanto a la accesibilidad de las TIC, pues esa es una acción que por desgracia no está a nuestro alcance y que se disminuiría implementando ciertas políticas o programas educativos que propicien una educación para todos. Sin embargo, lo que si nos compete es utilizar lo que se encuentra a nuestro alcance y afrontar los desafíos en la práctica educativa, que propiciará el aprendizaje significativo y toma de consciencia respecto al uso de las TIC y con ello disminuir la brecha digital.

Estuve trabajando en una institución de educación superior y pude observar que, en un primer momento, cuando ocurrió esta situación, tanto los docentes, como padres de familia y estudiantes estábamos alarmados y con dudas respecto a cómo continuarían las clases, si aún se realizarían o ya no, más aún cuando la directora de dicha institución informó a los docentes qué herramientas se utilizarían; varios de ellos no estuvieron de acuerdo e incluso dieron varias razones por las que no se podría continuar de esa forma con las clases. Sin embargo, posteriormente se fue mostrando la aplicación de Zoom y otras plataformas que se utilizaron; poco a poco, los docentes fueron asumiendo la idea de trabajar de esta forma, algunos de ellos continuaron investigando y propusieron algunas otras herramientas que manejaban en sus clases como Socrative, Educaplay,

Kahoot, Quizziz, o realizando presentaciones y videos para hacer las clases dinámicas. A pesar de ello, otros profesores continuaron utilizando única y exclusivamente el pizarrón, por lo que los estudiantes comentaban que las clases se volvían tediosas y no se sentían cien por ciento cómodos trabajando de esa forma.

Justificación

Ser docente en el siglo XXI implica un gran reto, ya que rol docente ha cambiado a través del tiempo y, sin embargo, podemos afirmar que actualmente se plantea una perspectiva distinta, en la que el docente funge como guía que acompaña a los estudiantes en su proceso educativo, ya no se ve como anteriormente se creía, que era un simple transmisor de conocimientos, pero esto también implica el desarrollo de otras habilidades y conocimientos. Por otra parte, se enfrenta a un ámbito educativo permeado de muchas situaciones y problemáticas del contexto actual y, sin embargo, si se compromete con su labor y preparación, podrá realizar su trabajo de manera adecuada y estar preparado para dicho contexto, pero esto, insisto, implica una formación continua.

Desde hace poco más de un año, nos enfrentamos a la situación de la pandemia, por lo que el contexto educativo dio un giro inesperado, pues como bien sabemos se suspendieron las clases de manera presencial y se continuó con la educación por medio de algunas plataformas ya mencionadas como Zoom, Google Meet, entre otras. Debido a esto, surgió un nuevo término llamado “enseñanza remota de emergencia” que se caracteriza en gran medida por la utilización de estas plataformas y en donde, de manera sincrónica, los participantes se conectan desde algún dispositivo móvil y puedan tomar las clases y continuar con su formación académica. Por ello, los docentes, de acuerdo o no, se vieron en la necesidad de capacitarse de algún modo sobre el uso de estas

herramientas. Sin embargo, a pesar de los diversos esfuerzos, en algunos niveles se sigue utilizando el pizarrón en gran medida y no es del todo malo, pero se olvida que las clases son a distancia y que es necesario incentivar al estudiante para que continúe aprendiendo y este proceso no se vuelva tedioso o insignificante.

La gama de herramientas tecnológicas que se pueden utilizar en un aula escolar es muy amplia, desde el pizarrón hasta las nuevas aplicaciones educativas que son herramientas novedosas que permiten transformar el entorno educativo.

Las TIC en la mayoría de los casos no han sido utilizadas como una herramienta esencial para tener acceso a la información. Es preciso considerar que las nuevas formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje con el apoyo de los materiales didácticos están provocando diversas actitudes y opinión frente al uso y aprovechamiento para lograr un rendimiento académico óptimo. Por tanto, los profesores deben poseer los niveles de conocimiento y habilidades necesarias para acompañar a sus estudiantes durante este proceso, y asumir que la incorporación de estas herramientas tecnológicas facilitará su quehacer pedagógico y administrativo, además de enriquecer los ambientes de aprendizaje (Bautista, 2014).

De esta manera, los recursos deben ser adoptados por ambos sujetos inmersos en el proceso educativo: estudiante y profesor; ya que hoy en día no se considera al alumno como aquel que solo aprende ni al profesor como aquel que solo enseña, el proceso es bidireccional y por esto se realiza constantemente una retroalimentación. Además, actualmente es muy común que el estudiante esté más familiarizado con dichas herramientas que el docente, por ello, es necesario que las utilice en su proceso educativo, sacando una mayor ventaja de ellas.

El docente debe estar familiarizado con los nuevos métodos y con los nuevos recursos didácticos que le permitirán acrecentar de manera eficaz la experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir que este modelo exige un cambio de papeles por parte de los participantes, en el proceso enseñanza-aprendizaje el profesor va a jugar un papel importante en el diseño de medios,

materiales y recursos adaptados a las características de sus estudiantes (Meneses, 2007).

Por lo anterior, es necesario no solamente conocer las características de los estudiantes con los que se trabaja, sino también las nuevas tecnologías que ellos manejan. Dentro de este proceso la innovación también juega un papel muy importante. Como comenta Cabero: *“Con las TIC lo que debemos procurar es crear nuevas escenografías de aprendizaje, no reproducir las tradicionales y ello pasa necesariamente para la transformación del profesor y del estudiante”* (2010) Todo ello orientado a la obtención de mejores resultados que favorezcan tanto la enseñanza como el aprendizaje significativo.

El reto pedagógico más importante para el docente es transformarse, seguir aprendiendo y favorecer la utilización de nuevas herramientas y plataformas educativas en pro de este tipo de educación y dar cuenta que, a pesar del cambio constante y la velocidad con que éste se da, se puede seguir aprendiendo y formándose profesionalmente, propiciando la propia autoformación.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Analizar la práctica docente que se realizó a partir de la educación remota de emergencia y visualizar cómo se dio la autoformación, la cual permitió transformar la práctica educativa.

Objetivo específico

Descubrir e identificar la autoformación docente en la educación remota de emergencia en las prácticas educativas realizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior y durante la pandemia por COVID-19.

Referentes teóricos

Desde la creación de las TIC y debido al gran avance tecnológico surgieron nuevos retos y paradigmas en la educación y, con ello, se transformó el proceso de enseñanza-aprendizaje. De la educación tradicional se pasó a otras corrientes didácticas como la tecnocrática, la escuela nueva, el constructivismo, etc. Sin embargo, lo que hoy se sigue considerando pertinente y necesario es el constructivismo, así como el aprendizaje por competencias, por lo que con ese cambio también el rol del docente cambió; en el modelo educativo actual el docente se considera más como un guía, que acompaña al estudiante en su proceso educativo y le otorga las herramientas necesarias para que pueda adquirir ciertas habilidades, actitudes y conocimientos. Pero más allá de que lo acompañe, le muestra el camino para que él mismo descubra esas herramientas y desarrolle su potencial.

Por otra parte, podemos afirmar que el proceso de enseñanza-aprendizaje dio un giro inesperado debido al contexto social. La educación escolar tradicional continuó hasta que, debido a la pandemia declarada oficialmente en marzo del 2020, se recurrió a la idea de cerrar todo centro educativo y optar por la educación remota de emergencia. Si bien es cierto que anteriormente no se consideraba tan importante o trascendente el uso de ciertas plataformas o aplicaciones educativas, a partir de esto vino a traer un gran y novedoso cambio.

La educación remota de emergencia

“El periodo de crisis actual provocado por la emergencia del COVID-19 nos ha empujado a desarrollar soluciones fuera de la caja y echar mano de herramientas e ideas que antes no tomábamos en serio o cuya implementación postergábamos por múltiples razones que frente a la dimensión del reto ahora nos parecen nimias y absurdas. En el presente se vuelven parte de nuestro día a día las reuniones virtuales, la edición de documentos en línea, el teletrabajo, el recurso a tutoriales para poder disfrutar esa esquivada receta que estuvo esperando este momento para ver la luz, entre otros. Todo ello atravesado de una fina, aunque a veces complicada, gestión del tiempo que nos permita equilibrar nuestros deberes profesionales, empresariales y familiares” (Cabrales et al, 2020).

De acuerdo con el autor y la experiencia que vivimos día con día, resulta particularmente necesario que el docente continúe preparándose y permeándose de todas aquellas herramientas que actualmente son necesarias para esta nueva educación. Y no es que anteriormente no se hayan utilizado estos recursos, sino, como bien se menciona, solo algunos estábamos dispuestos a utilizarlos e implementarlos como herramienta didáctica; pero es una nueva habilidad, una competencia digital que aún puede adquirirse y mejorar profesionalmente, ya que fue un cambio radical y aún se puede y deberá gestionar y utilizar.

“La enseñanza remota de emergencia ha surgido como un término alternativo común utilizado por investigadores de educación en línea y profesionales para establecer un claro contraste con lo que muchos de nosotros conocemos como educación en línea de alta calidad” (Cabrales, 2020). Este proceso viene a ser un parteaguas en la educación formal, ya que, aunque anteriormente se tenían ciertos conocimientos sobre algunos recursos y herramientas digitales que podían apoyar en el proceso educativo, posterior a esta situación surgió la necesidad de prepararse y transformar la educación. Podemos dar cuenta que se presentó una similitud con la llamada educación a distancia, pero debemos separar este término, ya que esta educación surge a partir de las exigencias contextuales y el querer continuar con la educación formal de manera óptima.

En este proceso educativo, los docentes y las instituciones educativas, aquellas que realmente continuaron su práctica, se vieron en la necesidad de utilizar otras plataformas y herramientas digitales que les sirvieran como apoyo y como complemento a las clases que realizan en vivo, por ejemplo, Google classroom, Moodle, slides, jamboard, entre otras, que son gratuitas y son de gran ayuda en el proceso de enseñanza, sin embargo, existen un sinnúmero de herramientas que surgen de igual forma como apoyo a su labor profesional y que, sin embargo, algunos docentes aún desconocen.

Al respecto, Sánchez afirma:

Para el profesorado debe proveer un espacio en el que poner a disposición del alumnado información en forma de archivos, que pueden tener distintos formatos y se pueden organizar de forma jerarquizada. Debe disponer de diversas formas de presentar contenidos e información: enlaces a archivos, páginas web, calendarios, etiquetas con diversos elementos, etc. (Sánchez, 2009).

El uso de estas u otras herramientas quizás no es completamente sencillo, pero es algo con lo que el docente se puede ir familiarizando y utilizando en mayor medida en su práctica docente para hacerla atractiva para los estudiantes.

La autoformación docente

Para poder visualizar lo que se entiende por autoformación docente es necesario hacer un recuento de la conceptualización que a través del tiempo se ha dicho sobre la autoformación, para posteriormente identificar cómo se ha transformado dicho concepto y a qué se refiere actualmente, pero también a qué definición nos vamos a apegar en este proyecto de investigación.

En primer lugar, podemos decir que para Navia *“la autoformación implica una posición reflexiva y crítica del sujeto sobre su realidad. Es decir, sólo hay una formación si existe por parte del sujeto una reflexión sobre la acción y las interacciones con otros sobre su experiencia”* (2005, p.78). Aquí podemos ver que, a pesar de ser una definición sintetizada, da cuenta de la importancia que tiene la autoformación para el sujeto y lo que

implica, como esa reflexión sobre su actuar en el mundo, pero no únicamente de forma individual sino incluso social, lo que algunas veces no pensamos o dejamos de lado. Por ello, plantearemos otra conceptualización que es prácticamente similar y fue realizada por diversos autores, docentes y especialistas en educación, como López Auyón y algunos de los que colaboraron para definir la autoformación:

El concepto de autoformación es visto desde dos ángulos fundamentales, los cuales no pretenden sobreponerse sino más bien reconocer que es factible pensarlo en dos dimensiones; como campo de prácticas y como campo de investigación. En el primer caso, nos encontramos con multiplicidad de actividades a las cuales podríamos denominar como tareas de autoeducación; mientras que, en el segundo, nos referimos a las vías de análisis que abre la autoformación, en tanto construcción de una inteligibilidad (López, et al,2011: 7)

De acuerdo con lo anterior, podemos identificar que esta definición, a diferencia de la primera, sí se centra en el docente o profesionalista, que va a realizar una práctica en la sociedad y que sabe que su labor va a influir de forma positiva o negativa. Y a pesar de no ser un concepto reciente, debemos recuperar la importancia de ambas prácticas, ya que aun se encuentran presentes y son necesarias para abordar esa autoformación de la que hablaremos en este proyecto.

Por otro lado, Gastón Bachelard (2011) señala:

La puesta a distancia en la formación es un tipo de quehacer educativo que, en el marco de un sistema de formación, contribuye a la formación del sujeto. Se trata de la actividad que se resume en el verbo formar, favorecedora de las experiencias que propician que el sujeto logre conformar un habitus ocupacional de carácter crítico, una ética profesional (o del oficio) de carácter posconvencional y un sentido de la profesión (o la ocupación) ligado al sentido existencial.

Si analizamos este concepto, podríamos decir que, aunque en términos generales Bachelard lo relaciona con el ámbito laboral y productivo, esas tres dimensiones se

relacionan de forma íntima, puesto que no se podría presentar una sin la otra, o al menos no se hablaría de un proceso de autoformación. Además, no solo nos habla del hacer productivo y la tarea de una profesión como algo que aporta económicamente a la sociedad, sino recupera ese carácter crítico necesario para reflexionar sobre lo que él llama “habitus ocupacional”, que vendría siendo el papel que desempeña un individuo de forma profesional en la sociedad, pero que además conlleva un serie de prácticas sociales y culturales que, a su vez, se vuelven parte de él y se pueden observar de forma cotidiana. Aunado a ello, menciona el sentido de la profesión con relación a la existencia del individuo, de ahí la importancia de no separar dichas dimensiones y recuperar cómo está visualizando su papel en la sociedad y de qué forma impacta con dichas prácticas. Otro autor que ha trabajado este concepto es Pineau, el cual afirma: *“la autoformación es la vía para acceder a la autoeducación, la cual implica la transformación de sí pero especialmente supone ‘responsabilizarse de la propia existencia’”* (Brigitte, 2003). Esta idea se relaciona con la última dimensión que mencionaba Bachelard, al decir que el individuo se responsabiliza de su existencia, por ello es importante tomar las tres muy en cuenta.

Desde otra perspectiva, pero como complemento a los conceptos anteriores, Teresa Yurén afirma: *La autoformación es un proceso de autoproducción del sujeto que si bien implica la resistencia y oposición a un sistema que limita las experiencias de subjetivación, no significa el olvido del otro y el mero desenvolvimiento lineal de la personalidad en su soledad, sino que se trata de un proceso signado, por la negatividad y atravesado por la dialéctica identidad-alteridad* (Yurén, :148). Aquí lo que podríamos rescatar es que de nueva cuenta está pensando en el impacto de la práctica profesional y el resultado de esa autoformación en la sociedad.

Otro autor que describe el concepto de autoformación y que, a diferencia de los anteriores, lo visualiza desde una perspectiva más completa, es Carré, quien afirma que hay cuatro factores que explican dicho proceso:

En primer lugar, la creciente competitividad entre las empresas ha generado una búsqueda de la rentabilidad de la formación, de forma que parece que las organizaciones han descubierto que pueden estimular la autoformación social, es decir que sus empleados se formen a sí mismos en su lugar de trabajo. Un

segundo motivo, de índole tecnológico tiene que ver con el auge de Internet y de las nuevas tecnologías que han ido desarrollándose y transformando nuestra visión del trabajo, del ocio, del aprendizaje, etc. (C. Marcelo, 2002b; Carlos Marcelo, 2006). En tercer lugar, se puede constatar una creciente demanda de métodos pedagógicos alternativos que proclaman la necesidad de autonomía, actividad y el rechazo de modelos escolares (C. Marcelo & Vaillant, 2009) . Por último, Carré destaca la emergencia de una cierta cultura de la autonomía, una visión del mundo que destaca que el sujeto es el centro de la sociedad, de un creciente individualismo de la sociedad (Gairin, 2010: 3).

Podemos ver que aquí ya entran también las políticas educativas y públicas, lo que exige el ámbito laboral, pero además se vuelve a recuperar el papel del individuo en la sociedad y el impacto que tendrá si sigue por este camino. También hay que tomar en cuenta que aquí ya se menciona la búsqueda de esa autonomía y con ello la posibilidad de continuar autoformándose.

Capítulo 1 La educación superior en México

La educación superior en México ha cobrado mayor relevancia a través del tiempo. Ha sentado las bases para que nuestro país pueda lograr un mayor desarrollo económico, político y social y hoy en día es uno de los niveles más importantes y que repercute en gran medida en el crecimiento del país y permite sentar las bases para una mejora continua de la sociedad.

1.1 La educación superior: panorama general

Al llegar la pandemia de COVID-19 surgieron diversos elementos que no estaban presentes anteriormente en la educación superior, y no me refiero solamente al uso de las TIC, pues en cierto modo se empezaban a manejar, sino que, en general, nos vino a mostrar que hay un nuevo cambio de paradigma y de todos los elementos que repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior.

A partir de esto, se produjo la idea de llevar lo presencial a lo online en todos los niveles educativos, especialmente en la educación superior y, sin embargo, esta idea se ha ido superando, pues al darse cuenta los docentes que no debía ser así tal cual, se dieron a la tarea de transformar su práctica educativa. Más allá de ello, también surgieron algunos inconvenientes, pero la transformación continúa, por lo que es necesario identificar qué elementos o herramientas han apoyado o limitado este proceso. José García y Sofía García afirman:

Las tecnologías se convirtieron en la herramienta clave para paliar la suspensión de clases presenciales. Las brechas existentes se profundizaron, no solo entre países con políticas públicas en materias de accesibilidad digital y aquellos en los que estos procesos han sido incipientes o nulos, sino también entre estudiantes con acceso pleno a las tecnologías y aquellos que quedaron por meses aislados (García, 2020: 9).

Y es que no solo se trata de lidiar con los problemas que surgieron a partir de este hecho, avivando la brecha digital con la nula accesibilidad para algunas comunidades, la falta de infraestructura o el equipo necesario para poder conectarse, sino, más allá de esto, concientizar la capacidad de hacer frente a ello y dar cuenta de esta transformación del pensamiento y de la concepción que se tenía anteriormente del aprendizaje, llegando a lo que algunos autores llaman el aprendizaje en ambientes ubicuos.

García afirma:

En el contexto actual, la educación en línea se transformó de pronto nuevamente en educación a distancia, retrocediendo varios años en los lineamientos teórico-metodológicos que han ido definiendo la educación mediada: entornos virtuales llenos de archivos PDF, tareas pensadas fuertemente desde la lógica de lo presencial, y un uso y abuso de las herramientas de videoconferencia, que son las que mejor permiten replicar el modelo de enseñanza presencial (García, 2020: 10)

A pesar de ello, podríamos decir que en realidad no se dio dicho retroceso; pese a todo, el uso de estos archivos, tareas incorporadas de forma “similar” o con el objetivo de no perder lo presencial, dan cuenta de que no es del todo igual y surgen otras perspectivas: nuevas herramientas, aplicaciones, discursos, que nos hacen entender que no estamos hablando de una educación a distancia, sino que estamos trascendiendo a esa educación remota que vino a revolucionar la forma en que anteriormente se impartían las clases y a transformar ciertas prácticas. De ahí la importancia de resignificar dicha práctica y entender que no será igual, que por supuesto, recupera ciertos elementos, pero se implementan otros y que, a partir de ello, ha surgido la idea de priorizar nuevas cuestiones que nos ayudarán a hacer más llevadero dicho proceso, como el aprendizaje permanente, la utilización de la competencia digital, entre otros, lo que nos permitirá

continuar con los objetivos que promueve el aprendizaje en el ambiente educativo y social.

El contexto educativo dio un giro inesperado en poco tiempo, trayendo con ello la posibilidad de aprender, de transformar, de darnos cuenta que el ser humano vive en constante cambio y que es necesario repensar qué estamos haciendo y cómo estamos llevando a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje; además de mostrarnos cómo estamos visualizando la educación superior en contraste con lo que los estudiantes están aprendiendo y que requieren identificar ciertos aprendizajes, destrezas y habilidades que les van a servir en su educación para la vida y en sus futuros procesos de aprendizaje, así como en el ámbito laboral y profesional, del que serán partícipes posteriormente al concluir su formación académica; por lo cual es necesario replantear el objetivo de estos aprendizajes, así como de las prácticas educativas en relación con éste, pero sobre todo el impacto que tendrá en ellos como sujetos en formación, lo que llevará a la conformación de su perfil profesional y les permitirá llevar a cabo un óptimo proceso de formación.

Las prácticas pedagógicas de emergencia pueden resultar una oportunidad para revisar modelos, crear nuevas condiciones e imaginar una escuela transformada, donde las tecnologías maximicen las oportunidades de aprendizaje para todos garantizando el derecho a la educación de calidad para niños, niñas, jóvenes y adolescentes (Lugo y Loiácono, 2020:15).

Sabemos que no se ha cumplido el derecho de una educación de calidad para todos, sobre todo en educación superior, en que es necesario realizar un examen para ingresar a una institución educativa. Pero por qué no empezar transformando la concepción que tenemos del aprendizaje en este nivel y la identificación de cómo lo estamos llevando al ámbito educativo y social, y más aún, entender que es necesario cambiar las prácticas que realizamos de manera cotidiana, podríamos entonces verlo como esa “buena oportunidad” para transformar la educación y recuperar el impacto que dicha formación tendrá en el ámbito social, económico y político.

Aunado a lo anterior, surge la posibilidad de reflexionar respecto del uso que le estamos dando a las TIC, y más en el área educativa, tan importante, pero además, en un nivel

en el que los docentes debieran estar mayormente comprometidos en su práctica, puesto que sus estudiantes ya cuentan con una mayor capacidad de pensar, reflexionar, transformar sus prácticas en la sociedad y, con ello, mejorarla, pues no mucho tiempo después fungirán como ciudadanos y qué mejor que hacerlo no únicamente desde el enfoque instrumental sino reflexivo y en pro de dicha sociedad.

Los desafíos que emergen de la brecha digital pueden interpretarse en base a tres dimensiones: una material, que da cuenta del acceso a la tecnología según condiciones sociales; otra que se refiere a los usos o a la apropiación de la tecnología; y por último, una dimensión referida a la posibilidad de crear tecnología (Lugo y Loiácono, 2020: 26)

Nos enfocaremos, entonces, al segundo desafío, que implica los usos y la apropiación de la tecnología, no desde el enfoque instrumental o práctico que se le ha venido dando anteriormente, sino desde un punto de vista crítico y reflexivo, que es necesario realizar para evitar ser parte de una sociedad meramente productiva. Y para concretarlo, que ese uso y apropiación sean llevados a la concientización y, con ello, al uso óptimo de las TIC en educación y la gestión de la información, a la que se enfrenta el sujeto en su entorno educativo y, por supuesto, relacionándolo a su ámbito político, económico y social.

En la educación superior es posible trabajar con un enfoque distinto, por lo que será necesario recordar: *“Se pueden definir tres grandes posibilidades asociadas a la incorporación de tecnologías: la de aprender más, la de aprender mejor, y, por último, la promesa de aprender de una manera diferente”* (Lugo y Loiácono, 2020: 30). Y esto será posible siempre y cuando aterricemos estas tres posibilidades y las complementemos.

En el contexto actual, podemos ver que en gran medida los estudiantes y docentes utilizan las redes sociales y las TIC, pero no se trata de recibir toda la información sin hacer, pensar ni reflexionar nada al respecto, sino de actuar, de transformar, de concretar ciertas acciones que les permitan apropiarse de dicha información y hacer algo con ella o desechar la que nos les sirve:

Si poseer el conocimiento ha sido en el siglo XX la meta, en la actualidad es más importante saber gestionar la información y el conocimiento que tenerlo, ya que su

duración es efímera y su aplicación seguramente se limite a un tiempo acotado de vigencia (Achard, 2020:53).

Y qué mejor que empezar por el ámbito educativo, pues son los docentes y estudiantes quienes tienen la posibilidad de acceder a diversa información y a múltiples herramientas, además de apropiarse de ellas y construir nuevos significados.

Debido al contexto en que vivimos actualmente, surgen una serie de exigencias y posibilidades, a su vez, esa oportunidad de la que hablábamos anteriormente, de resignificar la práctica educativa. Como todos sabemos, la pandemia nos llegó de sorpresa, podría decirse inclusive que nos tomó desprevenidos, pero todo ello nos alcanzó para quedarse, por lo que es necesario actuar. En cuanto a esto, Germán Escorcía nos dice: *“Todo ello pone de manifiesto que las ignorancias o carencia de habilidades se pagarán caro y la marginación sobrevendrá. La educación debe anticipar este fenómeno frente al cual las tecnologías para el manejo de información tienen mucho que aportar”* (Escorcía, 1999:38). Aunque no pudimos anticipar nada de lo sucedido, nos queda recuperar la experiencia vivida y ejercer nuestro papel en el ámbito educativo y social. Por tanto, será inevitable recuperar la idea del aprendizaje permanente y lo que hoy implica para así poder transformar la práctica educativa.

Sin duda, ya no podremos separar la relación que existe entre la educación y el desarrollo de la red, pero sí podemos hacer que la responsabilidad recaiga en mayor medida en el ámbito educativo, recuperar el control y mediar los diversos procesos que se dan gracias a ello. Por lo cual, será pertinente recordar que: *“Por ello deben adaptarse claras iniciativas dirigidas a tomar acción pública deliberada para impedir tal segregación, buscando que el acceso sea mayoritario y no excluyente”* (Escorcía, 1999: 42). Y con ello, hacer posible ese acceso a la información, al igual que la apropiación de ésta y de las diversas herramientas que favorecen el uso crítico y reflexivo de las mismas.

Por otra parte, la educación superior cobra un papel sumamente importante a nivel mundial; de acuerdo con esto, la UNESCO establece como meta hacia el 2030: *“asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria”* (UNESCO, 2021), esto con el fin de hacer frente a los retos y desafíos que emergen a

nivel económico, político y social. La UNESCO también considera a la educación superior como pilar fundamental del desarrollo sostenible de los diversos países, así como el factor primordial que podrá impactar y hacer frente a las diferentes problemáticas, como: la pobreza, la salud y el bienestar, la igualdad de género, el trabajo decente y el crecimiento económico, además de la producción y el consumo responsables, el cambio climático y la paz, la justicia y las instituciones sólidas.

A las instituciones de educación superior les corresponde una función importante en la consecución de los ODS, porque tienen a su cargo la formación de ciudadanos capaces de aprender a lo largo de toda su vida durante el siglo XXI. Ahora más que nunca, la investigación en equipo y las ciencias accesibles a todos son necesarias para contribuir a la recuperación y la resiliencia de las sociedades, y vincular la educación con otros sectores, tales como la salud, el empleo o el medio ambiente (UNESCO, 2021).

Es por ello que es necesario tomar en cuenta esto y llevarlo a cabo en el ámbito educativo, pero sobre todo en las prácticas educativas cotidianas, para así poder enfrentar y disminuir las problemáticas de las que se hablan y se persiguen a nivel mundial.

1.2 La educación superior en México

La educación superior en México tiene sus orígenes en el siglo XVI con la Pontificia Universidad de México, que se apertura en el año 1553. En las primeras universidades se impartían carreras como teología, filosofía, derecho y medicina. Más tarde, en el siglo XVIII, se crearon otras universidades como el Colegio de Minería y el Jardín Botánico. Posterior a la Independencia, surgen colegios con el de San Ildefonso, San Gregorio, entre otros. En el país, existía una educación de corte religioso.

Fue gracias a la primera reforma al sistema educativo de Valentín Gómez Farías, que se impulsa la educación científica y abierta al progreso, por lo que se propusieron los establecimientos de estudios superiores.

Durante el siglo XIX y principios del XX se mantuvo una educación superior de corte positivista, y se abrieron más instituciones y en distintos estados de la República. En 1910 se crea la Universidad Nacional Autónoma de México y con ello se buscaba hacer mayor frente a las necesidades sociales del país y generar nuevos conocimientos científicos y tecnológicos, además de promover el arte y la cultura. En 1921 se crea la Secretaría de Educación Pública y como poco antes se había establecido en el artículo 3° la educación como derecho, se promueven acciones para darle seguimiento. En 1936 se crea el Instituto Politécnico Nacional, continuando por la línea tecnológica y buscando también impulsar el desarrollo industrial, pues surgen carreras como ingenierías, administración, economía, entre otras.

Posteriormente, surgen las universidades privadas, ya que algunas instituciones como la iglesia y la burguesía no estaban del todo de acuerdo con algunas políticas educativas; surgieron así la Universidad Autónoma de Guadalajara, la Universidad Iberoamericana y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.

En 1950 México ya contaba con ocho universidades públicas y cinco privadas. A finales de este año, se reestructuran algunos programas de estudio en la UNAM y el IPN. En 1961 se inaugura el Colegio de México; en 1960 se promueven las artes y la educación cultural. En 1974, se crea el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). A pesar de que se abrieron más universidades, en 1980 se descuidó la infraestructura y su atención, dando mayor peso a las universidades privadas y a algunos museos.

Durante el gobierno de Carlos Salinas surge un plan nacional de modernización y entonces la ley federal de educación se sustituye por la ley general de educación, en que cobran mayor peso los requerimientos del TLC.

Posteriormente, ya en el siglo XXI, se implementan los procesos de acreditación y certificación institucionales, buscando el desarrollo de dichas instituciones, mejorar la estructura y su relación con el mercado laboral que exige el contexto global, además de buscar la profesionalización.

Actualmente, las universidades del país, ya sean públicas o privadas, están sometidas a esas acreditaciones y evaluación de forma constante, pero además sus planes y programas deben dar respuesta a las condiciones del contexto nacional e internacional. Por otro lado, y dado que la educación superior no forma parte de la educación obligatoria en México, considero que no existe el apoyo necesario a ésta, lo cual podemos ver en el plan nacional de desarrollo vigente en el que se da mayor peso al nivel de educación básica y hasta media superior, y aunque se enuncian algunas acciones para fortalecer este nivel y promover la apertura de algunas otras instituciones, la mayoría de las veces se queda en el discurso o en el intento.

Además, es importante mencionar que en nuestro país solo la cuarta parte de la población que ingresa a la educación de nivel básico concluye el nivel superior.

En el más reciente análisis que cubre el periodo 2002-2003 a 2018-2019, se identifica que de cada 100 menores que ingresaron a la educación primaria solo 73 egresaron de la secundaria, 47 concluyeron la educación media superior y 25 la educación superior (SEP, 2020:12)

Esto no solo es por la poca posibilidad de acceso a instituciones públicas, sino que tampoco existe el apoyo necesario a docentes y estudiantes, así como algunas problemáticas sociales y económicas que propician la deserción. Inclusive a las universidades ya existentes les dan un presupuesto mínimo y ello repercute de cierto modo en la infraestructura, la administración de recursos y la población estudiantil y docente. Y en palabras de la OCDE, se afirma que el financiamiento a estos programas es mínimo: *El financiamiento extraordinario, que es el principal instrumento de políticas de México para incrementar la calidad, sólo llega a las instituciones públicas, que acogen al 70% de los estudiantes, pero representan menos de un tercio de las 3 762 instituciones del país (OCDE, 2019: 4).*

1.3 Centro de Formación y Aprovechamiento del Recurso Humano (CEFARHU)

El Centro de Formación y Aprovechamiento del Recurso Humano (CEFARHU) es una institución de educación media superior y superior ubicado en Nezahualcóyotl y que

surge el 15 de febrero del 2016 para ofrecer educación de alta calidad en este municipio. Pero es hasta el 2020, cuando después de algunas revisiones sistematizadas y un largo proceso de evaluación, se incorpora al IPN.

En el CEFARHU se imparten tres licenciaturas correspondientes al plan de estudios del IPN: psicología, relaciones comerciales y contabilidad. Además de que se imparten algunos cursos como preparación al examen de nivel medio superior y superior, entre otros.

Los docentes que laboran en CEFARHU corresponden a distintas carreras y provienen de distintas instituciones, tales como la UNAM, el IPN, la UAM, entre otras.

Capítulo 2 La autoformación docente y la educación remota

2.1 La formación como profesionalización docente

Para poder abordar el concepto de autoformación docente es necesario recuperar en primera instancia el concepto de formación, por ello vamos a retomar a uno de los autores mayormente reconocidoS en el campo de las Ciencias de la Educación, Gilles Ferry, quien dice que:

Formarse es adquirir una cierta forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. La formación es diferente de la enseñanza y el aprendizaje. La enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pero la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio o una profesión. El hablar de formación profesional presupone conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, la concepción del rol, etc. (Ferry, 1997).

Es decir, hay que tomar en cuenta diversos elementos que algunas veces pasamos por alto en la formación, y más en la formación profesional, que es en la que posteriormente nos enfocaremos, como la representación que tenemos, la concepción del rol del docente y algunos otros elementos que son clave para que se pueda llevar a cabo dicha formación docente.

Por otra parte, Ferry también afirma:

Esta dinámica de formación es un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición. Una formación no se recibe. Nadie puede formar a otro. Hablar de un formador y de un formado es hablar de un polo activo y de uno pasivo, aquél que es formado. El individuo se forma, es él quien se desarrolla. Kaës, demuestra que existen fantasías con respecto a la formación que se sitúan entre dos extremos. Una, la del escultor que crea otro a su imagen, lo modela, le da su forma. Y otra fantasía que se presenta cuando comenzamos a criticar la manera de representarse el acto de formación, es la de que " los individuos se forman por sus propios medios, a través de sus propios recursos." Ninguna de estas dos fantasías corresponde a la dinámica formativa (Ferry,1997).

Este concepto bien lo podemos llevar a la formación que ocurre en el ámbito académico, donde damos por supuesto que es el docente quien forma a los estudiantes, pero no ocurre necesariamente así, puesto que la formación en el individuo se desarrolla de acuerdo con las experiencias que él va adquiriendo y en relación con el medio en que se desenvuelve.

Si analizamos dicho concepto, podemos decir que formación y formación docente estarán sumamente ligadas, ya que es un proceso que se orienta a lograr el desarrollo del sujeto, en este caso el docente, pero que además el mismo sujeto establece ciertos objetivos y en este proceso intervienen diversos medios y recursos encaminados a que se realice de forma adecuada.

Por otro lado, la formación docente ha cobrado mayor relevancia a partir de que se implementa la idea de la profesionalización docente, la cual también está íntimamente ligada con el concepto de formación, ya que se pretende que el docente esté mayormente preparado para lo que el contexto le exige y que además cuente con las herramientas, conocimientos y habilidades que le permitirán responder a las distintas situaciones y/o problemáticas educativas, pero que, a su vez, continúe formándose.

Al respecto, Morán (2017) afirma:

la formación del docente de bachillerato debe ser dialéctica, contextualizada a los cambios socioculturales para un aprendizaje integral. Por tal motivo, este modelo «ha generado expectativas en el área de la formación docente, debido a la integración de los conocimientos (tecnológico, pedagógico y contenido); además de los conocimientos que se crean con la integración de estos (Morán, 2017: 54).

De acuerdo con esto, podemos recuperar tres conocimientos sumamente importantes, que no solo deben estar presentes para un docente de bachillerato, como en un principio se afirma, sino que deben tomarse en cuenta en cualquier nivel educativo, como lo son el tecnológico, el pedagógico y el contenido, los cuales pueden ayudar a que el docente transforme su práctica educativa, pero que también logre realizar de forma consciente su mismo proceso de formación.

Otro autor que también define la formación docente es Chehaybar y Kuri (2003), quien menciona: *“es un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia (vinculado con la profesionalización docente)”*. Por su parte, Pérez (2010) hace especial énfasis en que la formación docente es: *“la unión íntima entre teoría y práctica, en reescribir y reestructurar la cotidianidad del sujeto y sus interacciones, retroalimentación y transformación personal”*, por lo que si prestamos atención a esta definición también está tomando en cuenta factores como el contexto.

Por otro lado, complementando las definiciones anteriores, Martín (2015), también dice que la formación docente debe aportar a la sociedad, por ello debe *“ser espacio de creación, participación y cooperación”*.

Otro de los autores que nos habla sobre la formación docente, con relación a los principios de ésta, es Imbernón (2006), quien hace referencia a los siguientes principios: *“la formación necesita tiempo porque hay cambio cultural, supone reflexión basada en participación, autonomía profesional compartida, énfasis en el aprendizaje del profesorado y no tanto en su enseñanza”*.

Los diversos autores hablan de la formación como un proceso interno, sin embargo, no dejan de lado la repercusión e influencia de factores externos como el contexto. Por ello, Marcelo (1989, p. 30) también la define como:

El proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores en formación en ejercicio se implican, individual y colectivamente, en un proceso formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicia la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional (Díaz, 88).

Con todas las definiciones anteriores podemos ver que la formación es un proceso inacabado pero consciente, en que el sujeto se transforma y logra cambiar sus diferentes ideas, pensamientos y, en el caso de la relación con la formación en la profesionalización docente, transformará sus conocimientos, actitudes y habilidades incluso a través de su contexto histórico, cultural y social, que por supuesto repercute en gran medida y tiene un impacto trascendente, pero a que a su vez le facilita y permite dicha transformación.

2.2 La profesionalización en la autoformación docente

Una vez definido el concepto de formación, vamos a recuperar el concepto de autoformación, el cual tiene gran relación con el concepto de formación docente y con profesionalización, incluso podría decirse que tiene algunas similitudes, sin embargo, presenta algunas características específicas que lo hacen distinto. Para ello, recuperemos algunas definiciones de autoformación que se han utilizado en la literatura francesa y española.

Le Meur (1995) cita a dos principales investigadores franceses, Dumazedier y Pineau, quienes asumen diferentes nociones de autoformación. Para el primero, se trata de *“una educación sistemática que el individuo se da a sí mismo”*, mientras que para el segundo, es *“la apropiación de su formación por el sujeto social”*.

A su vez, Paiva afirma: *“Autoformarse significa que, de una parte, la persona deviene cada vez más en sujeto de su propia formación, y de otra, que ella misma se convierte en objeto de la formación. El objetivo de la formación es la construcción de la persona en*

su globalidad, dotarse a sí mismo de una forma única, singular, construirse su propia identidad en la multiplicidad de escenarios sociales” (Paiva, 1995: 54).

Ambas definiciones parecen similares, ya que establecen que el sujeto es responsable de su propia formación o más aún, que asume cierta postura de elección y apropiación de dichos conocimientos, y que también en aquélla intervienen ciertos factores externos, como el entorno social.

Por otro lado, Galvani dice: *“La autoformación aparece como un proceso por el cual las personas, individualmente o en grupo asumen su propio desarrollo, se dotan, como sujetos adultos que son, de sus propios mecanismos y procedimientos de aprendizaje, que principalmente es experiencial” (Mallen, 1987; Galvani, 1995).* Esta definición complementa lo mencionado anteriormente, sobre asumir el propio desarrollo como sujeto.

Otro autor, Dumazedier (2002), afirma respecto a la autoformación que:

para limitar toda interpretación caricaturesca e ideológica, es necesario saber que la autoformación hoy en día es, en proporciones variables, el resultado de tres operaciones educativas convergentes. Es en primer lugar, una práctica de desarrollo personal de un sujeto social que aprende, que profundiza su experiencia por la búsqueda de conocimiento y que concretiza su búsqueda de conocimiento en una aplicación en la práctica.

Este concepto se relaciona en gran medida con el concepto de formación y formación docente, pues ambas implican un aprendizaje por parte del sujeto a partir de diversos medios o recursos, establecida además a través de la concreción de ciertos objetivos y la cual también repercute su entorno social y cultural.

Por otra parte, Nicole Tremblay (2003), define la autoformación como:

Situación educativa (pedagógica o andragógica), escolar o extraescolar, favorable a la realización de un proyecto mediante el que la principal motivación de una persona es adquirir conocimientos (saberes) y habilidades (saber hacer) o proceder a un cambio duradero en sí mismo (aprender a ser). Para conseguirlo, la

persona asume un control preponderante en relación con una o varias dimensiones de su proyecto: contenidos, objetivos, recursos y evaluación” (p. 80).

Asimismo, algunos autores afirman que la autoformación está vinculada con el desarrollo del sujeto en una sociedad cognitiva, en la que éste deberá ser capaz de tomar la iniciativa, pero además deberá ser el gestor de su propia formación, de forma permanente. Incluso, así lo expresa el Libro Blanco de la Comisión Europea (1995): *“El sujeto deberá poder tener acceso permanente a una gama de bienes educativos y formativos bien identificados, complementarios para el logro de un saber general, de modo que pueda adquirirlos por sí mismo al margen de todo sistema formal”.*

Si observamos, en esta definición no solo toma en cuenta la educación formal, sino también la informal, afirmando que la formación se llevará a cabo a lo largo de la vida y no únicamente en espacios educativos o académicos, sino también sociales.

Desde otra perspectiva, se dice que:

La autoformación educativa, abarca las prácticas pedagógicas tendentes a facilitar y desarrollar los aprendizajes autónomos en el contexto de las instituciones educativas. Así se vincula con las técnicas de individualización que se han desarrollado en la enseñanza escolar mediante la aportación de recursos diversos, y donde el docente adopta funciones tutoriales, de dinamizador, de facilitador, etc. en vez de erigirse en exclusivo rector del proceso didáctico (Sarramona, 1999: 29).

La autoformación es un proceso en el que la principal responsabilidad le compete al sujeto, en él recae dicho compromiso y de él depende el logro de objetivos y la evaluación de éstos:

la autoformación supone poner la iniciativa del aprendizaje en el propio sujeto que aprende, quien se erige en rector del ritmo y las circunstancias en que se lleva a cabo. Esta iniciativa no excluye recurrir a la ayuda de terceros ni a materiales predeterminados, si bien cabe la posibilidad que las fuentes informativas sean objeto de decisión exclusiva del sujeto aprendiz. En cualquier caso, será él quien

determine las estrategias de aprendizaje apropiadas, así como la evaluación de los resultados logrados (Sarramona, 1999: 30).

De acuerdo con lo anterior, podemos decir que en la formación docente también repercute el contexto social y cultural; las prácticas que en la sociedad se realizan de manera cotidiana y los hábitos que se van implementando de nueva forma debido al cambio del contexto, también impactan. Uno de los cambios que ha cobrado gran relevancia en la práctica docente es el de la enseñanza remota, incorporada a partir del confinamiento y debido al cierre de instituciones o planteles educativos, lo cual trajo la implementación de nuevos métodos educativos y hábitos que los docentes no habían desarrollado anteriormente, pero que se dieron a la tarea de asumir y realizar en respuesta a la situación.

Por otra parte, debemos tomar en cuenta que la autoformación es un proceso que se realiza de manera consciente y, para que en el sujeto ocurra de forma óptima, el aprendizaje autónomo, la motivación y el aprendizaje autorregulado resultan indispensables.

La autoformación plantea la idea de que la autonomía en ésta, o en cualquier otra actividad humana, *“no debe entenderse como un proceso de aislamiento hacia la búsqueda de la identidad personal, sino que es en la interacción donde realmente se produce esa identidad” (Marcelo, 2010: 8)*. Dicho lo cual podemos afirmar que el ser humano va construyendo o re-construyendo esa identidad mediante el proceso de autoformación, a lo que Labelle afirma: *“ser autónomo significa ser responsable de uno mismo en un ambiente en el que participan otros sujetos autónomos” (Labelle, 1996, p. 4)*. Por ende, la autoformación se da de manera libre, por elección y gracias a que el mismo sujeto crea las circunstancias para llevarla a cabo.

En este proceso de autoformación, también hablamos de aprendizaje autorregulado puesto que algunos autores lo definen como: *“una forma de estudio en la que los que aprenden tienen la principal responsabilidad al planificar, llevar a cabo y evaluar sus propias experiencias de aprendizaje” (Caffarella, 1993, p. 30)*. Es por esto que podemos afirmar que los docentes entrevistados implementaron el aprendizaje autorregulado, pues planificaron su propio aprendizaje y se dieron a la tarea de evaluar dicha experiencia para

verificar lo que habían mejorado y qué conocimientos o habilidades aún tenían que trabajar. De esto hablaremos más adelante en el capítulo cuatro.

La autoformación también implica un aprendizaje autodirigido, al que algunos consideran un sinónimo de autoformación, pues se dice que este tipo de aprendizaje, conocido como “self-directed learning”, se caracteriza porque el sujeto propicia una formación sistemática en sí mismo, eligiendo este proceso de manera libre y consciente.

Es así que la autoformación forma parte de la profesionalización docente y da paso a una transformación de la práctica educativa, de la que se hablará más adelante.

2.3 La autoformación docente en la enseñanza remota.

El objetivo principal de la autoformación docente, más que la profesionalización, es la construcción de una identidad docente específica cargada de diversos componentes, tanto internos como externos, en los que la autoformación se realiza de manera trascendente y como una transformación del individuo que adquiere diversas herramientas y, a través de un aprendizaje autónomo, responde a las diferentes situaciones de vida, además de transformar lo que piensa del proceso educativo.

La enseñanza remota surge como una similitud con la enseñanza a distancia, pues en un primer momento era llevar lo presencial a lo virtual. Más tarde se descubrió que no era del todo certero, ya que se utilizaban herramientas distintas como las plataformas y, por ende, surgió un nuevo concepto al que conocemos como “enseñanza remota de emergencia (ERE)”, que se concibe como *“La educación que sustituyó la forma presencial, la cual es sincrónica y puede utilizar otros recursos propios de la educación a distancia, como plataformas digitales. Sin embargo, la migración de la modalidad presencial a en línea exigió un cambio sin tener una planeación o los recursos necesarios”* (Hernández, Peña y Morales, 2022). Y a continuación recuperaremos algunas definiciones:

Aunque en un primer momento, tropezamos al definir lo que estamos tratando desesperadamente de lograr, como al conceptualizar la ERE. En línea la

educación a distancia implica más que simplemente subir contenido educativo, más bien, es un aprendizaje que proporciona a los alumnos... responsabilidad, flexibilidad y elección. Es un proceso complejo que requiere una cuidadosa planificación, diseño y determinación de objetivos para crear una ecología de aprendizaje eficaz. En apariencia, actualmente nos dedicamos a la educación a distancia en línea, sin embargo, en esencia, esta es más bien una solución temporal, una que sería más apropiadamente llamada enseñanza remota de emergencia (Bozkurt, A. y Sharma, C. 2020).

Por definición, la educación a distancia se caracteriza por la distancia en el tiempo y/o espacio entre los alumnos y los recursos de aprendizaje. Mientras que la educación remota se refiere a la distancia espacial, la educación a distancia considera la distancia dentro de la perspectiva de diferentes ángulos y se esfuerza por explicarlo a través de la distancia transaccional (Bozkurt, A. y Sharma, C. 2020)

Otro de los autores que recupera este concepto es Hodges, quien recalca:

la enseñanza remota de emergencia considera un cambio temporal de la enseñanza, a modo alternativo, en espera de que en un periodo de tiempo determinado se volviera a la modalidad presencial. Por esta razón, su objetivo principal es proporcionar acceso temporal a la educación, combinando cursos en línea, videoconferencias, el uso del móvil, la radio, la televisión, la tutoría presencial-virtual, entre otras soluciones, para mantener el contacto con los estudiantes (Hodges et al., 2020).

Este autor, junto con otros, define este concepto como:

un cambio temporal de la forma de desarrollo de la enseñanza a un modo alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente a distancia para la instrucción o la educación que de otro modo se impartirían presencialmente o como cursos combinados o híbridos y que

volverán a ese formato una vez que la crisis o emergencia haya remitido (Hodges et al., 2020:13).

Si observamos esta definición, concordaríamos con la idea de que solo se pretendía llevar lo presencial al formato en línea o más aún a la enseñanza remota, sin embargo, más tarde se verificaría que debía existir una planeación previa, así como la utilización y elección de los recursos que estuvieran más acorde al aprendizaje y a los contenidos y no regresar a la forma tradicional de impartir clases.

A diferencia de las experiencias que se planifican desde el principio y están diseñadas para ser en línea, la enseñanza remota de emergencia (ERT) es un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente remotas para la instrucción o la educación que de otro modo se impartirían de forma presencial o como cursos semipresenciales o híbridos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o la emergencia hayan disminuido. El objetivo principal en estas circunstancias no es recrear un ecosistema educativo robusto, sino más bien proporcionar acceso temporal a la instrucción y los apoyos educativos de una manera que sea rápida de establecer y esté disponible de manera confiable durante una emergencia o crisis. Cuando entendemos la ERT de esta manera, podemos comenzar a divorciarla del "aprendizaje en línea (Hodges et al, 2020).

Dicho esto, la enseñanza remota implicó una transformación de la enseñanza en el ámbito académico y una nueva concepción del aprendizaje, así como la búsqueda de estrategias que permitirían a los docentes continuar enseñando y también aprendiendo, puesto que si anteriormente no habían utilizado las TIC ni las plataformas digitales, fue necesario que se actualizaran. Por consiguiente, podemos decir que:

Este fenómeno de la ERE no es igual a otros conceptos académicamente consolidados como el de e-learning, educación virtual o educación a distancia digital. La principal diferencia es que la ERE fue una modalidad de enseñanza

basada en el uso intensivo de la tecnología de modo improvisado, sin planificación didáctica y que responde a una situación que reclamaba una respuesta educativa de urgencia (García-Arieto, 2021).

Esta forma de enseñanza surgió como respuesta a la situación que se estaba viviendo y poco a poco se consolidó como una nueva modalidad de aprendizaje, con características específicas y esenciales.

Por su parte, Cabrales et al. (2020) sostienen que *“la enseñanza de emergencia a distancia es la estrategia de trasladar a un medio virtual la acción educativa, la cual, originalmente, estaba pensada para una modalidad presencial”*; es decir, es necesario tomar en cuenta otros recursos implementados y necesarios para cumplir con un objetivo principal, que era continuar con la educación formal y académica de las instituciones de forma “normal”.

Como algunos autores afirman:

En esta emergente educación combinada se incorporan no solamente estrategias de la educación en línea o virtual, sino también estrategias de una educación a distancia o de auto-estudio en casa aplicando pedagogías innovadoras (Ibañez, 2020; Balladares, 2020); en otros casos, ha incorporado la utilización de dispositivos móviles desde el mobile learning o m-learning, o los medios de comunicación tradicional como la radio o los videos grabados en DVD (Hodges et al., 2020).

Por otra parte, esta enseñanza también fue una posibilidad de eliminar ciertas barreras entre lo presencial y lo virtual utilizando diferentes recursos multimedia, abiertos e incluso redes sociales (Pardo y Cobo, 2020), o incluso fue clave para que surgiera la educación híbrida, que recupera otras perspectivas y modelos. Pero más allá de eso, lo que buscamos es recuperar las distintas concepciones y ver cómo varios autores definen a la enseñanza remota con factores específicos y similitudes que son clave para poderla diferenciar tanto de la educación en línea, como de la educación híbrida.

A diferencia de una educación en línea, hay quienes consideran a la enseñanza remota como una educación temporal, y que desnuda las desigualdades sociales y las brechas digitales (López, 2020; González, 2020). Esta educación remota también ha sido la oportunidad para que las universidades presenciales adapten sus necesidades y estrategias a una enseñanza no presencial (García-Peñalvo, 2020).

Aunado a esto, también se retoma el papel de los docentes y la utilización de ciertos recursos virtuales que caracterizan a la enseñanza remota; García afirma que una de las características de ésta es: *La docencia que se instruye desde el hogar, mediante el manejo de equipos y programas que permiten el uso de recursos virtuales, como las videoconferencias, i-vox, zoom, entre otros que permiten la interacción didáctica entre los docentes y con los estudiantes (García, 2020).*

Podemos, entonces, afirmar que este concepto ya no es tan nuevo, pues ya existen algunos autores que se han dado a la tarea de definirlo, caracterizarlo y establecer ciertos criterios que lo diferencian de otros.

2.4 La enseñanza remota en la práctica educativa

Ahora bien, vamos a recuperar otro de los conceptos que también es clave para hablar de formación docente, enseñanza remota y cómo se dio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero además en la práctica educativa realizada por los docentes.

En un primer acercamiento, algunos autores como Esteve (1994), nos dicen:

La práctica educativa se ve influenciada cotidianamente por factores que se han clasificado como externos e internos. Los factores externos son auténticos fenómenos sociales, y cuando se acumulan influyen en la imagen que el docente tiene de sí mismo e intervienen en su desempeño profesional. Los factores externos son originados por las condiciones ambientales o el contexto social y cultural que rodea al docente. Aunque su acción es indirecta, afecta la eficiencia del profesor al disminuir su motivación, implicación y esfuerzo. Los factores contextuales pueden generar un sentimiento de desconcierto e impotencia, además de que están fuera del control de acción e intervención individual de los profesores.

De acuerdo con ello, podemos relacionar esta concepción con la idea de formación docente y recuperar lo que se vive aunado a la enseñanza remota, para identificar dichos factores tanto internos como externos.

Otra de las definiciones que se tiene, es: *La práctica educativa es una actividad compleja que está determinada por una multiplicidad de factores, entre ellos: las características de la institución, las experiencias previas de los alumnos y profesores, así como la capacitación que han recibido estos últimos. La complejidad de la práctica educativa torna difícil su estudio y también su modificación* (Gómez, 2008: 30). Si bien este concepto también tiene gran relación con la formación docente y, aunque en primera instancia podría confundirse o decir que es sinónimo de ésta, algunos autores afirman que la práctica educativa se distingue precisamente por esos factores, ya no solo internos sino también externos y contextuales.

Por su parte, Robinson y Kuin (1999) explican la práctica educativa, de manera acotada, como:

la demanda de una solución y las condiciones y restricciones bajo las cuales tal solución debe ser encontrada. La gran mayoría de las prácticas ya sean individuales, grupales y organizacionales son soluciones rutinizadas a problemas. Estas rutinas se volvieron automáticas y continúan así, dadas por hecho, hasta que hay una demanda de que el problema se resuelva de otra manera (Robinson y Kuin, 1999).

Por lo anterior, podemos deducir que la práctica educativa es un proceso de solución de problemas en que el docente es un agente que utiliza su conocimiento tácito para lograr las metas educativas que el programa de su materia y la filosofía de la institución plantean.

Algunos autores más como García también afirman:

La práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos. No se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos

que tienen lugar dentro del salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula (García et al, 2008: 2)

Por ello, más que establecer la única práctica docente, la práctica educativa toma en cuenta la intervención pedagógica antes y después de la clase, a lo que también Zabala (2002) señala:

el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro alumnos y alumnos-alumnos. Para ello es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente (García et al, 2008: 4).

Capítulo 3 La autoformación docente a través de un enfoque cualitativo

Esta investigación se basa en un enfoque cualitativo, en el que se describen las siguientes características: *“Como lo señala Ray Rist (1977), la metodología cualitativa, a semejanza de la metodología cuantitativa, consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos. Es un modo de encarar el mundo empírico”* (Taylor y Bogan, 1987: 20). Por ello, esta investigación se realiza recuperando la experiencia de docentes en un contexto nuevo para ellos, que se suscitó a partir de la educación o enseñanza remota de emergencia en el ámbito académico formal.

Por otra parte, es necesario recuperar los diez pasos a los que hacen alusión Taylor y Bogan para poder realizarlo de forma cualitativa; por lo que a continuación se describen y se explica la forma en que se fueron relacionando estos pasos con la presente investigación.

1. La investigación cualitativa es inductiva. Los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. En los estudios cualitativos los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible. Comienzan sus estudios con interrogantes sólo vagamente formulados (Taylor y Bogan, 1987: 20).

Es así que podemos observar que la investigación cualitativa no es tan estricta como la cuantitativa, recupera en primera instancia la teoría, así como conceptos e intelecciones que permiten relacionarlos con la experiencia vivida, lo cual nos va a permitir, a su vez, hacer una mejor interpretación de los resultados.

La presente investigación nos permitió abordar la problemática desde el análisis, en la que en un primer momento se observó la situación con los docentes durante la pandemia,

para poder recabar información e identificar los factores que intervinieron en el proceso de educación, pero además se identificó las ventajas y desventajas a las que se enfrentaron debido al confinamiento, además de poder recabar esas experiencias para dar paso a las actividades y hábitos que fueron empleando como respuesta, logrando una autoformación, la cual propició que crecieran educativa y profesionalmente.

Otro paso que está presente en el proceso de investigación cualitativa es:

2. En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan (Taylor y Bogan, 1987: 20).

De acuerdo con lo anterior, es imprescindible decir que elegí este enfoque de investigación ya que, a diferencia del enfoque cuantitativo, no se cierra a meros datos, ni a estadísticas, se da una perspectiva integral, en que se analizan los distintos factores que impactan o intervienen en el proceso de investigación. Por lo cual no se limita tampoco a establecer una hipótesis y comprobarla para demostrarla, sino que los sujetos y su participación se consideran importantes.

Con esto, se recuperaron las experiencias vividas de los docentes durante el confinamiento y se realizaron las entrevistas a profundidad; su voz y testimonio permitieron realizar la interpretación de los datos con relación a la teoría y, por supuesto, las categorías que se pretendían recuperar. El escenario y los grupos forman parte de un todo, por la que tampoco redujimos la investigación a una carrera específica, solo la acotamos al nivel superior, para poder visualizar el panorama que tuvieron los docentes del enfoque de asignaturas teóricas y prácticas, lo cual permitió un análisis mayor de esas diferencias y qué tan difícil fue para ellos enfrentar dicha situación.

Aunado a esto, Taylor y Bogan también proponen:

3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio. Se ha dicho de ellos que son naturalistas. Es decir que interactúan con los informantes de un modo natural y no intrusiva. En la observación participante tratan de no desentonar en la estructura, por lo

menos hasta que han llegado a una comprensión del escenario. En las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación normal, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Aunque los investigadores cualitativos no pueden eliminar sus efectos sobre las personas que estudian, intentan controlarlos o reducirlos a un mínimo, o por lo menos entenderlos cuando interpretan sus datos (Emerson, 1983).

Es así que la parte fundamental de la investigación cualitativa son las vivencias y respuestas de los informantes, pero éstas, a su vez, se estudian desde un enfoque humanista en el que se pretende conocer su punto de vista, opinión, creencias, etc.; explorando y descubriendo lo que se dio de acuerdo con su experiencia, más no, como se afirma en el enfoque cuantitativo, tratando de controlar sus distintas perspectivas o experiencias. De acuerdo con esto, las entrevistas se realizaron con algunas preguntas guía, en la que se dio la oportunidad a los docentes de que se expresaran de manera detallada, para que no fuera simplemente una entrevista de pregunta y respuesta cerrada o muy acotada. Por otra parte, también se recuperan sus vivencias a través de la narrativa que realizaron describiendo cómo fue el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus alumnos. Para llegar a esto de manera integral, tenemos que transitar también por un cuarto paso en el que el investigador busca comprender la experiencia de los sujetos estudiados, pero además trata de entender, de la misma forma que ellos, la realidad que tienen a su alcance. Por lo que Taylor y Bogan mencionan:

4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Para la perspectiva fenomenológica y por lo tanto para la investigación cualitativa es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan. Los investigadores cualitativos se identifican con las personas que estudian para poder comprender cómo ven las cosas. Herbert Blumer (1969, pág. 86) lo explica como sigue: Tratar de aprehender el proceso interpretativo permaneciendo distanciado como un denominado observador "objetivo" y rechazando el rol de unidad actuante, equivale a arriesgarse al peor tipo de subjetivismo: en el proceso de interpretación, es probable que el observador objetivo llene con sus propias conjeturas lo que le falte en la aprehensión del proceso tal como él se da en la experiencia de la unidad actuante que lo emplea (Taylor y Bogan, 1987: 20).

En este caso, podríamos decir que el investigador no es ajeno a la situación o el objeto de investigación, sino se interrelaciona con éste y se asume como partícipe de la comunidad; de ahí que pueda lograr entender la situación desde el punto de vista de los actores inmersos en ésta. Para ello, el investigador va a requerir apartarse de sus propias creencias y perspectivas y evitar predisponerse sobre esta situación o sacar conclusiones precipitadas sobre el objeto de investigación. Otro instrumento en la presente investigación fueron diversas observaciones de las clases que impartían los docentes a los estudiantes, en las que se pudo visualizar cómo era la interacción de docentes y alumnos, qué estrategias y herramientas se utilizaban, incluso qué inconvenientes se presentaban en un primer momento cuando ninguno estaba familiarizado con el uso de las plataformas.

5. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. Tal como lo dice Bruyn (1966), el investigador cualitativo ve las cosas como si ellas estuvieran ocurriendo por primera vez. Nada se da por sobrentendido. Todo es un tema de investigación (Taylor y Bogan, 1987: 21).

Otra de las características por las que decidí emplear la metodología cualitativa es porque para el investigador cualitativo todas las experiencias son valiosas; además, no va a buscar únicamente que se cumpla cierta regla o norma social o cultural, sino va a tomar en cuenta todas y cada una de las perspectivas y se va a dar a la tarea de analizar cada una para identificar y entender por qué los sujetos lo ven de esa forma, entendiendo su manera de actuar y de análisis.

6. Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas. Este investigador no busca "la verdad" o "la moralidad" sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. A todas se las ve como a iguales. Así, la perspectiva del delincuente juvenil es tan importante como la del juez o consejero; la del "paranoide", tanto como la del psiquiatra. En los estudios cualitativos, aquellas personas a las que la sociedad ignora (los pobres y los "desviados") a menudo obtienen un foro para exponer sus puntos de vista (Becker, 1967). Oscar Lewis (1965, pág. xii), célebre por sus estudios sobre los pobres en América Latina, escribe: "He tratado de dar una voz a personas que raramente son escuchadas" (Taylor y Bogan, 1987: 21).

Es importante darle voz a los docentes durante la experiencia que vivieron a raíz de la pandemia, es decir, a aquello que los orilló a transformar su práctica educativa hacia lo virtual y que los llevó a establecer las condiciones necesarias para continuar con las clases e indagar las herramientas apropiadas para que los estudiantes siguieran aprendiendo en la virtualidad.

Por otra parte, Taylor también nos dice:

7. Los métodos cualitativos son humanistas. Los métodos mediante los cuales estudiamos a las personas necesariamente influyen sobre el modo en que las vemos. Cuando reducimos las palabras y actos de la gente a ecuaciones estadísticas, perdemos de vista el aspecto humano de la vida social. Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad. Aprendemos sobre conceptos tales como belleza, dolor, fe, sufrimiento, frustración y amor, cuya esencia se pierde en otros enfoques investigativos. Aprendemos sobre " ...la vida interior de la persona, sus luchas morales, sus éxitos y fracasos en el esfuerzo por asegurar su destino en un mundo demasiado frecuentemente en discordia con sus esperanzas e ideales" (Burgess, citado por Shaw, 1966, pág. 4).

Precisamente por esto, podemos decir que la investigación realizada buscó recuperar la mirada de los docentes, la experiencia a la que se enfrentaron y con ello, sus emociones, como fueron: ansiedad, frustración, entre otras. También se observan los testimonios de las dificultades a las que se enfrentaron al tener que dar clase, a través de una pantalla, a una gran cantidad de estudiantes, y las diferentes situaciones que se suscitaron, como mala conexión, renuencia por parte de los estudiantes a encender su cámara o participar de manera habitual, entre otras, que recuperaremos más adelante.

Otro de los pasos que menciona Taylor y que es sumamente importante es la relación de validez o, mejor aún, confiabilidad de la investigación:

8: Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación. Los métodos cualitativos nos permiten permanecer próximos al mundo empírico (Blumer, 1969). Están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace. Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen, el

investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias. Mientras que los investigadores cualitativos subrayan la validez, los cuantitativos hacen hincapié en la confiabilidad y la reproducibilidad de la investigación (Rist, 1977).

De ahí que se conjunten y observen todos los datos obtenidos en las entrevistas realizadas a partir de un análisis de la teoría y su relación con los datos empíricos; asimismo me permitió realizar su triangulación, para establecer la trascendencia de éstos. Finalmente, Taylor afirma:

9. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio. Ningún aspecto de la vida social es demasiado frívolo o trivial como para ser estudiado. Todos los escenarios y personas son a la vez similares y únicos. Son similares en el sentido de que en cualquier escenario o entre cualquier grupo de personas se pueden hallar algunos procesos sociales de tipo general. Son únicos por cuanto en cada escenario o a través de cada informante se puede estudiar del mejor modo algún aspecto de la vida social, porque allí es donde aparece más iluminado (Hughes, 1958, pág. 49).

Por ello, aunque se volvió algo común o cotidiano hablar de las problemáticas que surgieron en la pandemia y posterior a ella, se consideró necesario recuperar las experiencias docentes que permitieron transformar la manera en que se impartía la enseñanza, lo cual se revolucionó con las TIC y las diversas plataformas educativas, que si bien ya eran utilizadas, cobraron un gran auge y trascendencia crucial para continuar transformando la práctica educativa y dando paso a nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje, reconociendo que sí podemos obtener una gran ventaja de todas ellas y utilizar los recursos tecnológicos y educativos en pro de la educación.

Para concluir con estos pasos de la investigación cualitativa, Taylor define:

10. La investigación cualitativa es un arte. Los métodos cualitativos no han sido tan refinados y estandarizados como otros enfoques investigativos. Esto es en parte un hecho histórico que está cambiando con la publicación de libros como el presente y de narraciones directas de investigadores de campo; por otro lado, también es un reflejo de la naturaleza de los métodos en sí mismos. Los investigadores cualitativos son flexibles en cuanto al modo en que intentan conducir sus estudios. El investigador es un artífice. El científico social cualitativo es alentado a crear su propio método (Mills, 1959). Se

siguen lineamientos orientadores, pero no reglas. Los métodos sirven al investigador; nunca es el investigador el esclavo de un procedimiento o técnica: Si fuera posible elegir, yo naturalmente preferiría métodos simples, rápidos e infalibles. Si pudiera encontrar tales métodos, evitaría las variantes consumidoras de tiempo, difíciles y sospechables de la "observación participante" con la cual he venido a asociarme (Dallon, 1964, pág. 60).

Consideramos importante la observación participante, ya que a continuación se describirá la metodología y los diversos instrumentos utilizados para abordar la investigación de forma cualitativa e interpretativa de manera flexible y estando abiertos a las distintas experiencias y expectativas docentes para poder realizar la interpretación de manera integral.

Se consideró importante colocar las citas completas de lo que afirman Taylor y Bogan respecto a la metodología cualitativa, ya que es una investigación que requiere de una interpretación distinta y un análisis necesario; también para darle continuidad a lo que dichos autores afirman y guiarnos en este proceso, no olvidando que la interpretación no es la forma en que personalmente se considere la formación, la autoformación o la enseñanza remota con relación a la práctica educativa. Más allá de buscar conclusiones propias, queremos dar paso a lo que los docentes vivieron y explicaron mediante las experiencias compartidas.

3.1 El camino metodológico hacia la exploración de la autoformación docente

El camino metodológico que se siguió fue observar la problemática educativa a la que se hizo referencia durante el proceso de la investigación. Observar a los docentes fue importante, gracias a ello pudimos identificar el uso que actualmente se da a las plataformas educativas en las TIC, a pesar de que continuaban impartiendo sus clases de forma tradicional, puesto que utilizaban el pizarrón. También pudo observarse que los profesores comenzaron a utilizar plataformas como Zoom, Meet, entre otras y que, a la vez, empezaron a compartir sus experiencias con los demás docentes y poco a poco se fueron familiarizando y aprendiendo sobre ellas. Esto nos permitió identificar en cierta medida el avance que presentaron. Sin embargo, paralelamente, en este proyecto se trabajó con la teoría y la construcción de categorías y palabras clave que pudieran

relacionarse y/o contrastarse con la situación real. Así fue como surgieron nuestras categorías clave, que son: formación docente, autoformación, enseñanza remota y práctica educativa; las cuales están estrechamente vinculadas a un proceso educativo y pedagógico que nos permitió realizar un análisis y la triangulación de estos conceptos con las entrevistas y cuestionarios realizados a los docentes. Además, en algún momento, la inquietud fue trabajar tanto la perspectiva de los docentes como de los estudiantes, pero gracias a estas categorías clave se pudo visualizar el objetivo de la investigación y responder las preguntas planteadas.

Por otra parte, si buscamos en las diversas fuentes de investigación, podemos ver que el concepto de formación ha sido trabajado durante varios años e incluso por diferentes autores y desde varias perspectivas, lo mismo sucede con la práctica educativa. Sin embargo, el concepto de autoformación y enseñanza remota son categorías más recientes; también se encontraron varios autores que fundamentan la autoformación. Por su parte, la enseñanza remota es una categoría que ha cobrado mayor relevancia después de la pandemia y, con ello, surge como un nuevo concepto y como una nueva modalidad educativa que vino a revolucionar el ámbito educativo formal. Dichas categorías son relevantes y vigentes, puesto que a partir de esta situación surgen nuevas herramientas didácticas, así como la concepción de la enseñanza formal en los distintos niveles, como lo es el de educación superior. La enseñanza remota se empieza a trabajar y conceptualizar a partir del 2019, durante los siguientes años se ha trabajado en diversas investigaciones, artículos y ensayos, por lo que actualmente tiene un mayor auge en el ámbito académico y educativo.

La presente metodología se adoptó a partir de que nos dimos cuenta de que la autoformación docente, considerada nuestro problema u objeto de estudio, no se podía trabajar únicamente de manera estadística ni meramente cuantitativa, sino que necesitaba una interpretación. Los datos necesitaban un análisis distinto, crítico, analítico, no sólo con relación a números específicos, sino un abordaje mayor, en el que se consideraran las categorías clave como autoformación docente, práctica educativa, enseñanza remota de emergencia, entre otras, y que se estableciera la relación entre ellas y así ver su trascendencia en el ámbito educativo; además de las observaciones

realizadas en la práctica educativa, también se tomó en cuenta la información que cada docente participante proporcionó a través de las entrevistas.

En un primer momento, nos dimos a la tarea de investigar artículos o libros relacionados con el uso de herramientas digitales como recurso didáctico en la pandemia; lo cual era difícil, ya que en 2020, cuando iniciamos académicamente el proyecto, los libros y publicaciones relacionados con este tema eran escasos y apenas una cierta cantidad de artículos se habían publicado con validez científica (*como Cabrales, Cardini*); o por ejemplo, diversas instituciones (IISUE, ANUIES, entre otras) u organizaciones (UNESCO) y universidades (IPN, Universidad Politécnica de Cataluña, entre otras), que se dieron a la tarea de investigar la problemática de forma similar, hablaban de dichos conceptos pero no eran abordados en su totalidad. En ese momento no se contaba con las categorías clave, sin embargo, teníamos, a grandes rasgos, lo que se pretendía investigar y de ahí comenzamos a realizar la búsqueda de forma inmediata en internet, ya que se pensó que al ser un tema muy actual no se encontraría información en otras fuentes como libros físicos. Durante esta etapa se investigó la enseñanza remota sin tener en cuenta que así se le conocía, pues se pensaba como educación remota, pero más allá de tener claro dicho concepto empezamos a buscar información de educación en la pandemia; posteriormente encontramos aproximadamente 20 artículos que hablaban de ello, pero en los distintos niveles educativos, el más común era educación básica; durante el avance de la investigación se fueron recuperando más artículos y ahora sí libros físicos, que fueron publicados pasados unos meses de confinamiento. Entre más avanzaba esta situación se podían encontrar en internet un número mayor de artículos, investigaciones y libros recientes, por lo que se descartaron algunos de los seleccionados primeramente y se agregaron otros, ahora podríamos sumar 10 artículos más y 3 libros que nos permitieron continuar con la investigación, los cuales son: “Educación y pandemia: una visión académica”, “Educar en pandemia: entre el aislamiento y la distancia social” y “Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión”. Algunos de los artículos consultados sí recuperaban la experiencia docente (Portillo et al, 2020. “Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia COVID-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. Propósitos y representaciones”) mientras que otros realizaban una crítica (Dos Santos et al, 2020. “Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-

19: reflexiones sobre la salud mental), pues afirmaban que los docentes no estaban del todo preparados para afrontar esa educación que también en algunos artículos se consideraba educación en línea. Decidimos profundizar más en el tema, debido a que en los seminarios del programa de posgrado en Pedagogía de la UNAM también comenzamos a revisar ciertas lecturas que hacían la diferencia entre la “educación a distancia” (Barbara Means, 2014) y la nueva “enseñanza remota de emergencia” (Charles Hodges et al, 2020), de las cuales teníamos noción a grandes rasgos puesto que en la licenciatura revisamos este concepto y las características o medios por los que se impartía; sin embargo, el segundo concepto sí era novedoso, ya que no habíamos escuchado ni trabajado dicho término, pero más aún creíamos que esta categoría había surgido durante la pandemia por COVID-19. Investigando más, nos dimos cuenta que ya existía el término, pero anteriormente no se había trabajado en gran medida y en 2020 cobró un papel sumamente relevante, llegando a ser conceptualizado por algunos autores como Antonio Cabrales (2020), Hodges (2020), entre otros, y que comenzaron a describir ampliamente las características específicas de la llamada enseñanza remota. A su vez se fueron descartando algunos artículos que sólo hablaban de la experiencia de la práctica educativa en alguna institución, debido a que éstos no contemplaban elementos teóricos, sólo aportaban una idea de cómo se podría trabajar la información, pero no se podrían recuperar citas ni fundamentos teóricos. Podría decirse que en un primer momento se realizó un primer filtro y se continuaron trabajando los artículos o libros digitales que apoyaban la fundamentación teórica; durante esa primera etapa las categorías eran distintas y no se había hablado de autoformación, sino solo de práctica educativa y enseñanza remota durante la pandemia.

Las fuentes de información se fueron recolectando a partir de la búsqueda en internet con palabras clave como educación en la pandemia, formación docente en la pandemia, enseñanza remota, entre otras. De los primeros 20 artículos que se tenían se seleccionaron algunos, ya que anteriormente se estaba trabajando la enseñanza remota pero con relación al modelo de competencias, sin embargo, posteriormente y a raíz de que se investigó más sobre dicho enfoque, se descartó ya que no eran acordes a lo que se pretendía realizar en el análisis de resultados ni en la interpretación; por lo que posteriormente se empezó a investigar el concepto de formación y autoformación desde

un enfoque humanista y crítico, que permitieran priorizar los elementos y factores que intervinieron en la práctica docente y educativa.

Se buscaron otras 10 fuentes que pudieran fundamentar teóricamente y complementar, entre ellos 3 libros que fueron pieza clave, pues recuperan las experiencias docentes, pero también elementos teóricos relevantes que nos fueron de gran ayuda en la conceptualización de las diferentes categorías; además de realizar las entrevistas y conjuntarlo de manera oportuna.

La metodología de corte cualitativo requiere un análisis amplio de la problemática para así buscar las estrategias más adecuadas en favor de esta. “*Taylor y Bogdan (1987) definen a la metodología cualitativa en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable*” (Angulo, 2006). Con esto pudimos realizar un análisis amplio de las diversas perspectivas que atañen esta problemática. Es muy importante tomar en cuenta, además, las experiencias de los docentes para recapitular lo aprendido durante el confinamiento, siendo nuevas y transformadoras, a su vez permitieron transformar la práctica educativa y reformular la noción que tenían sobre el aprendizaje, así como el rol que ejercían durante el aprendizaje formal y que posteriormente se dieron a la tarea de continuar y adaptarse para así afrontar las diversas situaciones y problemáticas de la coyuntura; logrando llegar a esa autoformación, que fue la principal meta y factor determinante para transformar esa práctica educativa y salir adelante.

Al utilizar la observación participante nos permitió identificar la problemática en su totalidad a la que se enfrentaron los docentes en la educación formal. “La Observación participante es según la investigación, aquella que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu (escenario social, ambiente o contexto) de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo. Implica la selección del escenario social, el acceso a ese escenario, normalmente una organización o institución (por ejemplo, un hospital), la interacción con los porteros (responsables de las organizaciones que favorecen o permiten el acceso del investigador al escenario), y con los informantes, y la recolección de los datos (Taylor y Bogdan, 1984)”. De ahí la importancia de recuperarla, observando cómo se realizaban las clases durante la

pandemia y todos los factores de intervención en el proceso de enseñanza, tanto positivos como negativos.

Posteriormente, se utilizó la etnografía digital; para ello, se consideró necesario definir la etnografía, que, aunque es algo complejo, se concibe como *“una descripción o interpretación de un grupo o de un sistema social o cultural”* (Cresswell, 1998, citado por Alvarez- Gayou, 2004). Es importante este primer abordaje ya que podríamos decir que nos permite interpretar lo que ocurre en un fenómeno social o cultural y, en este caso, se vincula al contexto social y cultural debido a lo ocurrido y que, de ahí, surge lo que ahora se conoce como enseñanza remota de emergencia. Por consiguiente, y con base a lo anterior, se decidió recuperar específicamente la etnografía digital, ya que esta surge a partir de dicho contexto y se define como *“la participación continuada del investigador en los escenarios virtuales donde se desarrollan las prácticas que son objeto de análisis de dinámicas, negociaciones, transacciones. También, encarna la percepción más convincente para la indagación y la comprensión de las interacciones e interrelaciones sociales generadas en internet, como respuesta a la intermediación tecnológica, a la pluralidad de paradigmas metodológicos, así como la diversidad y complejidad de los matices etnográficos que se presentan en las viviendas de la red, que es, en síntesis, objeto de estudio”* (Turpo, 2008). Consideramos que esta es una metodología relevante para nuestra investigación, ya que nos ayudó en gran medida a analizar el contexto educativo social y virtual, así como los factores que se relacionan con el mismo y analizar las distintas prácticas docentes que se llevaron a cabo en el proceso educativo y la forma en que se realizaron. Este enfoque es el más relevante, ya que la enseñanza remota de emergencia se realizó en la mayoría de las instituciones educativas mediante plataformas como Zoom, Google Meet, Google Classroom, Edmodo, entre otras, que son ahora parte fundamental del conocimiento del docente, y también se empezaron a ofertar más cursos, a lo que podemos afirmar que aún estamos limitados en su manejo. Además de que cada día surgen nuevas herramientas y aplicaciones más prácticas que requieren un esfuerzo y capacitación constante, asimismo un cambio en la ideología tradicional y una renovación e innovación de los conocimientos, habilidades y actitudes como docente. Por lo que este enfoque nos permitió ir más allá de simples suposiciones y realizar una observación y análisis completo de las experiencias docentes durante la pandemia y que,

en algunas instituciones educativas, se sigue llevando a cabo; además de entender cómo se dio la autoformación docente y qué dificultades se les presentaron, así como para identificar las herramientas tecnológicas que utilizaron como alternativa de apoyo.

Para realizar la etnografía digital se observaron diferentes clases de algunos de los docentes entrevistados en la plataforma de Zoom, que era la que utilizaba la institución investigada.

Finalmente se seleccionó la entrevista a profundidad, la cual buscó recuperar en mayor proporción las experiencias de los docentes en el ámbito educativo, además de entender cómo lograron realizar el proceso de autoformación mediante el uso de herramientas digitales, así como rescatar lo que decían con relación a su propia práctica educativa y su autoformación.

La entrevista a profundidad se define como *“reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”* (Taylor, 1992: 1), esto con el fin de tener la información y un análisis más completo de las experiencias recabadas por los docentes acerca de su práctica educativa durante la pandemia. Cada uno respondió una serie de preguntas, pero no de forma automática ni lineal, pues a pesar de que se tenía un guion previamente establecido, se dio la oportunidad de que respondieran de manera extensa e incluso surgieron algunas otras preguntas que pudieron ayudar a la interpretación de los resultados de manera óptima. También se dice que *“Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos...El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas”* (Taylor, 1992: 1). Es así que las preguntas realizadas en nuestras entrevistas no fueron estáticas, sino realizando un acercamiento previo a los docentes, en el que nos platicaban su experiencia en la práctica educativa durante la pandemia, así como las herramientas y plataformas que utilizaron y si les dieron capacitación o no, lo que posteriormente nos dio la pauta para establecer ciertas preguntas que enriquecieran su relato y nos permitieran conjuntar la información.

También se recuperó la experiencia que algunos docentes nos aportaron al escribir en una o dos cuartillas cómo vivieron la transición entre la educación formal y la enseñanza remota de emergencia, detallando brevemente cómo respondían sus alumnos ante los nuevos métodos que utilizaban o los recursos didácticos que aprendieron a usar en las diversas plataformas como Zoom, Meet, entre otras, y cómo observaban ellos su avance y aprendizaje. De acuerdo con esto, recuperamos lo que Taylor define como el segundo tipo de entrevistas en profundidad, en que *“se dirigen al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente. En este tipo de entrevistas nuestros interlocutores son informantes en el más verdadero sentido de la palabra. Actúan como observadores del investigador, son sus ojos y oídos en el campo”* (Taylor, 1992: 3); recupero esta cita porque se observó que los docentes se dieron a la tarea de ser informantes, ya que nos contaron cómo se dio la experiencia al inicio, durante y después de la pandemia con relación a los estudiantes, qué fue lo más difícil de acoplarse a esta modalidad, cómo fueron aprendiendo los que aún no conocían las plataformas, qué apoyo recibieron por parte de sus compañeros docentes o del personal directivo y administrativo y cómo fue el proceso de adaptación a esta nueva modalidad, que hoy en día se maneja ya en un 80%.

A partir de esto, se seleccionaron a ocho docentes pertenecientes a la institución de educación superior CEFARHU ubicada en los límites de Cd. Nezahualcóyotl e Iztapalapa, con características similares como: el trabajar en nivel superior, que hubieran continuado impartiendo clases durante el confinamiento logrando realizar la llamada “enseñanza remota de emergencia”, viviendo esa transición entre la educación académica formal, presencial y la enseñanza remota a través del uso de plataformas o algunas otras herramientas digitales. Aunado a ello, dos administrativos, directores de la institución, también nos aportaron algunas experiencias vividas durante el confinamiento, ya que apoyaron a los docentes en esta transición y también enfrentaron algunas situaciones similares u observaron la actitud de los docentes. Todos estos elementos han sido trabajados mediante un enfoque metodológico de corte cualitativo que nos permitió un análisis más profundo de la información obtenida en esta investigación.

Posteriormente se construyó el guion de entrevista que nos permitió establecer la relación con la teoría que se iba recuperando de la investigación; a partir de ella se elaboró una

matriz de entrevista, con el fin de identificar las preguntas que servirían como guía y serían las más relevantes durante el proceso de recolección de datos.

A continuación, se muestra la matriz elaborada con relación a las categorías trabajadas y, a su vez, se seleccionaron las respuestas que dieron los docentes a partir de su experiencia.

CATEGORÍA	INDICADORES	TEORÍA	RESPUESTAS
	Antigüedad Carrera		Licenciatura en Derecho y maestría en Educación/ Lic. Psicología/Lic. Economía-Mtría.C.S/ Lic. Letras inglesas/ Lic. Biología-Mtría.C.G/ Lic. Biología Mtría C.B.
Práctica docente	Nivel educativo	Práctica individual, social y cultural	Nivel bachillerato, licenciatura y maestría
	Horas		5 a 20 horas
	Elección	Formación docente La formación docente debe aportar a la sociedad, por ello debe “ser espacio de creación, participación y cooperación” .	Me gusta la enseñanza/ área de oportunidad
	Dificultades	COVID Educación remota TIC'S Desigualdad digital y pedagógica “la formación necesita tiempo porque hay cambio cultural, supone reflexión basada en participación, autonomía profesional compartida, énfasis en el aprendizaje del	Conocimientos o actitudes de los alumnos/ Políticas escolares/ Desinterés/ Poca experiencia

		profesorado y no tanto en su enseñanza”.	
Educación remota	Propuesta de mejora	Enriquecer los ambientes de aprendizaje Nuevos métodos y recursos didácticos	Trabajo a distancia con plataformas/ Teoría- práctica/
	Práctica docente	Aprendizaje a lo largo de la vida Alava (1995) plantea que la autoformación es el acto mediante el cual el sujeto se apropia de su poder de informarse: “El acto de informarse no es pasivo y entendido como uso o resistencia, sino que el sujeto se convierte en actor del proceso de búsqueda y de utilización de la información. Esta auto-información es una parte esencial de la autoformación y de la construcción misma del contenido informativo” (81)	Tuve que aprender, tuve que capacitarme en el uso de plataformas
	Práctica docente cotidiana	Práctica educativa “la formación del docente de bachillerato debe ser dialéctica, contextualizada a los cambios socioculturales para un aprendizaje integral”	La labor que desempeño es buena, facilidad para la docencia
	P.D. Pandemia (transformación)	Repercusión social Integración de los conocimientos (tecnológico, pedagógico y contenido)	Tuve que capacitarme

	Capacitación pandemia	Práctica educativa “Tenemos la obligación de aprender de forma continua por nosotros mismos, así como necesitamos encontrar los medios para hacerlo. De forma general, en este contexto de rápida evolución de los conocimientos y de las prácticas, se recurre a la autoformación y al aprendizaje informal” (2002:172)	“modalidad invertida” - cambio radical
	Material didáctico	A través de las plataformas La educación que sustituyó la forma presencial es una educación en línea, la cual es sincrónica y puede utilizar otros recursos propios de la educación a distancia, como plataformas digitales.	Poco material
	Capacitación durante pandemia	Práctica educativa El propio Le Meur define la autoformación como “un proceso educativo no impuesto, libremente decidido por el individuo que permite la apropiación de conocimientos en función de un proyecto personal” (Le Meur, 1995:117).	Capacitación en 1 día Tuve que tomar diferentes cursos

Fuente: elaboración propia

A su vez, se revisaron algunos textos relacionados con la metodología cualitativa y se concluyó que era la más acorde pues logra “darle voz a los participantes”, y es precisamente lo que a veces cuesta trabajo entender, pues regularmente solemos ver la problemática o los sujetos inmersos en la situación a investigar como ajenos a nosotros y únicamente partícipes de dicha situación y, sin embargo, son los actores más importantes, que van a permitir entender a profundidad la problemática y situación, o más aún los factores que intervinieron en el problema para mirarlo desde otra perspectiva.

Capítulo 4 La práctica educativa en la autoformación docente

Para poder realizar un análisis exhaustivo de los resultados, se observaron algunas clases y, posteriormente, se realizaron las entrevistas a profundidad, las cuales se consideran el principal medio por el que los docentes pudieron expresar y dar a conocer su experiencia. Como mencionamos anteriormente, este instrumento se realizó con base a la relación de la teoría revisada y las categorías clave, logrando establecer algunas preguntas guía, que sirvieron de referencia para dar seguimiento a la investigación. A continuación, se recuperan las respuestas de cada uno de los docentes estableciendo líneas ejes de las respuestas y colocando lo que respondieron, para posteriormente dar a conocer el análisis de si ocurrió o no la autoformación y cómo se dio dicho proceso.

4.1 Perfil de los entrevistados

Los expertos entrevistados fueron seleccionados a partir de algunas características que proporcionan confiabilidad con respecto de su experiencia personal, académica y profesional. También se eligieron por la relación a la institución a la que pertenecen, en la cual se observó la problemática, además de tener en cuenta que en dicha institución se realizó la enseñanza remota de emergencia durante la pandemia.

De forma concreta, los participantes cumplieron con las siguientes características:

- ✓ Expertos en el proceso de enseñanza- aprendizaje
- ✓ Docentes con años de experiencia impartiendo clases
- ✓ Docentes que hayan realizado enseñanza remota de emergencia a nivel superior durante la pandemia
- ✓ Docentes que hayan utilizado las TIC y otras plataformas para realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje
- ✓ Docentes que estuvieron dispuestos a compartir su experiencia o dar testimonio de su progreso durante el confinamiento

4.1.1 Desarrollo de las entrevistas

Las entrevistas se realizaron en dos semanas, pidiendo la autorización de la directora general del Centro de Formación y Aprovechamiento del Recurso Humano y de los profesores participantes; se les dio a conocer el objetivo de dichas entrevistas, así como que formaban parte de esta investigación, además de la disponibilidad que ellos mostraron con relación a sus horarios de clase. La mayoría de ellas se realizaron de forma presencial mientras que otras se realizaron mediante Zoom, sin embargo, ambas fueron grabadas para un análisis posterior.

4.2 Método de análisis de la información

Para verificar cómo se dio el proceso de autoformación docente y si los docentes fueron conscientes de dicho proceso, una vez recabada la información se realizó un análisis del contenido con el objetivo de identificar unidades de análisis y contrastarlo con la teoría y con las categorías que mencionamos anteriormente.

4.3 Resultados

A continuación, se muestran las unidades de análisis con relación a cada pregunta y las respuestas que proporcionaron los docentes.

Niveles educativos en que laboran

Nivel bachillerato, media superior, licenciatura y maestría. Estas fueron las diferentes respuestas, sin embargo, únicamente nos enfocamos en licenciatura, ya que esta fue una de las modalidades que abarcaron durante el confinamiento.

Elección por la vocación docente

Docente 1: Me gusta la parte de la enseñanza, es retroalimentarse entre alumnos y maestros y esta área es la que más me ha gustado. Me gusta la parte de la educación, de la docencia, me agrada bastante.

Docente 2: Bueno, siempre tuve la inquietud de dar clases, me dedico a la psicoterapia, pero siempre tuve la inquietud de dar clases, entonces a lo largo de estos años he dado clases en UNITEC, fue muy satisfactorio, me gustó mucho, después di en otra que se

llama Universidad del Distrito Federal, luego en otra que está en Chalco, o sea he dado en varias y la verdad pues es una bonita experiencia y me gusta.

Docente 3: Fue un camino que me fue llevando. En realidad hice el servicio social como docente, ya había participado en cuestiones de alfabetización en comunidades rurales, había dado cursos de capacitación; digo, además de la docencia, hago otras actividades económicas, pero me fue gustando, fue a través de la práctica sobre todo.

Docente 4: Fue una cosa del destino, realmente fue una casualidad, una oportunidad que se dio, la tomé y quería experimentar sobre cómo era la docencia y me gustó mucho; fue un descubrimiento muy, muy agradable.

Docente 5: Bueno, inicialmente me interesó ser docente ya que... bueno, pues era un área de oportunidad en la cual pues yo podía poner a prueba mis conocimientos; sin embargo, en la actualidad, considero que pues es importante que los alumnos o las personas tengan profesores que realmente les guste lo que hacen para que ellos puedan aprender o puedan entender, creo que eso es lo que me ha motivado hoy en día a seguir como progresando, seguir aprendiendo, para que los alumnos puedan tener un mejor conocimiento. No solo que lo memoricen, sino que ellos se lleven una buena idea acerca de lo que están aprendiendo y en su día a día lo puedan poner a prueba, lo puedan, pues ejercer, no solo memorizar.

Docente 6: Originalmente yo nada más quería dar clases para tener un beneficio yo solo, el beneficio era que yo al dar clases iba a estar repasando los temas y así iba a poder entrar a la maestría. De alguna forma iba a estudiar obligatoriamente; ya después le pude encontrar un cariño o un gusto, porque de alguna forma intento explicar los temas más fácilmente a como a mí me los explicaron.

Docente 7: Bueno, la formación que he llevado en psicología me llevó primero por el camino de... pues justamente del aprendizaje de la carrera y pues ahí decidí que lo mío era la parte de la investigación y que a final de cuentas va de la mano de la docencia y es prácticamente un vínculo inseparable, y porque me interesan mucho ciertos procesos del estudio de la psicología que están implicados en la educación. Entonces eso fue lo que me llevó a hacer una cosa, en este caso la investigación a través de otra que es la docencia.

Horas de clase que imparte en el CEFARHU

Docente 1: En este momento solamente tengo un grupo, normalmente tengo dos grupos, pero ahorita los chicos de licenciatura están de vacaciones.

Docente 2: En CEFARHU estaba impartiendo 8 horas el semestre que acabamos de pasar, digo ahorita estamos de vacaciones y estoy dando a nivel preparatoria, aparte 2 horas a la semana, o sea 10 horas.

Docente 3: Actualmente acabo de concluir el semestre de licenciatura, ahí estaba dando cuatro horas y tengo un grupo de bachillerato que doy dos horas a la semana.

Docente 4: No me acuerdo, son como 30.

Docente 5: Bueno, las horas que imparto en CEFARHU pueden ser aproximadamente 10, a veces pueden ser un poquito más o pueden ser un poquito menos, pero en promedio son 10 horas.

Docente 6: En CEFARHU pueden cambiar, pueden ser 5 horas a veces o cuando hay muchos grupos pueden ser 15 horas tal vez a la semana, pero es entre 5 y 15 horas.

Docente 7: Ahorita 22.

Obstáculos o situaciones académicas que ha enfrentado durante su práctica docente

Docente 1: A los jóvenes de pronto no les gusta leer, es un obstáculo que he encontrado; tratan de encontrar todo por medio de Google, alguna investigación no la quieren realizar, todo lo tratan de buscar por internet. Es un poquito complicado que ellos vayan a una biblioteca o que busquen el contacto con los libros.

Docente 2: Bueno, en un inicio pues si no tienes experiencia como docente no te contratan tan fácilmente, afortunadamente una escuela que se llama “Instituto Leonardo Bravo”, que está por el metro Revolución me dio la oportunidad hace como 10 años y ahí empecé a dar clases; el obstáculo pues es que no tienes experiencia. La persona que estaba en recursos humanos me decía: pero usted cómo docente... pues si es una experiencia en la que interactúa con las personas y eso me abrió el campo y de ahí varias escuelas ya con experiencia.

Docente 3: Es que una cosa son los estudiantes que no sabes cómo vienen; generalmente al inicio por eso siempre vas evaluando el nivel que traen, no solamente de referencias generales, de cultura general o de historia, sino lecto-escritura y de conocimientos de tu materia, o sea aquí estuve dando fundamentos de economía a una carrera que no es Economía; digo yo soy profesor en la Facultad de Economía y generalmente tienes una relación respecto a los referentes que deben de tener, aquí es evidente que, que no puedes suponer que vienen como estudiantes de Economía, pero siempre vas, sobre todo repito, al inicio del curso, siempre estás evaluando qué nivel de conocimientos generales traen, como para ver cómo abordas a los alumnos. Ese es una parte, digamos que la otra parte es la institución, es decir el plan de estudios que tenga, los objetivos, la carrera en la cual estás impartiendo.

Los personales más bien me referiría tal vez a cómo entablar una comunicación efectiva con los alumnos, cada vez la brecha generacional, en mi caso tengo 51 años, pues ya hay una brecha generacional, cuando uno es profesor debe ver cómo saltar esa brecha, cómo poder tener una comunicación efectiva, no solamente se trata de llegar y dar una letanía con el conocimiento memorizado, sino que ese conocimiento realmente sea comprendido por el alumno

Docente 4: A veces con las políticas escolares, cada escuela tiene sus diferentes políticas y hay algunas que son más liberales que otras y a veces eso causa conflicto para los profesores, que no podemos aplicar todas las... no podemos aplicar las mismas reglas, no podemos aplicar todas las normativas que tienen las escuelas porque muchas ven a los estudiantes como clientes y quieren tener al cliente a gusto en lugar de educar a una persona.

Docente 5: Bueno, algunos obstáculos a los que me he enfrentado es que los propios alumnos pues no están dispuestos a poner todo su empeño para aprender, a veces como docente pues tú pones todo, todas tus ganas y todo tu empeño en que ellos entiendan y aprendan lo que tú estás explicando, pero en ocasiones ellos mismos se cierran; ellos traen conocimientos de otros niveles anteriores y a veces se cierran a que quieran entender lo que tú les estás enseñando o la forma en lo que tú le estás enseñando. Otras situaciones a las que me he enfrentado es que... pues los alumnos quieren como ponerte a prueba o retarte en cuanto a si tus conocimientos pues son los adecuados o no, sin

embargo pues creo que he aprendido en todo este tiempo que llevo, que son aproximadamente cuatro años en CEFARHU, creo que he ido aprendiendo y he también encontrado la manera de que ellos no lo vean como un reto sino que más bien ellos se interesen y aprendan la forma en la que yo les estoy explicando. Y bueno, también algo que he observado, otro obstáculo es que también de acuerdo al área en que estés trabajando, porque puede ser, nosotros impartimos como profesores en varias sedes, en Iztacalco, en Nezahualcóyotl y en Chimalhuacán, entonces lo que yo he notado es que algunos alumnos por ejemplo, no es por discriminar ni hacer grupos, pero los chicos de Iztacalco siempre tienen más disponibilidad y siempre como que quieren aprender y algunos otros son como: yo definitivamente pues me cierro y solamente estoy tomando clases pero no quiero aprender; entonces esas son como algunas dificultades a las que yo me he enfrentado.

Docente 6: Específicamente en CEFARHU he llegado a dar cursos de Bachillerato exprés; en estos cursos les dicen a los alumnos que si tienen todas las asistencias pasan el examen, por lo tanto a los alumnos no les interesan las clases y entonces de alguna forma ignoran al profesor, no ponen de su interés.

En el caso de COMIPEMS, que es otro tipo de cursos diferentes, ahí a veces van obligados los alumnos y tampoco tienen mucho interés esos que van por obligación; aquellos que van por gusto es diferente y aprovechan mejor el curso.

Docente 7: Bueno, llevo ya por ahí entre once y doce años dando clase en diferentes universidades, pero también en modalidades de formación, educación continua por ejemplo y capacitación, formación docente, hay como diferentes áreas de la docencia y bueno, me he encontrado con diferentes situaciones, desde intentos de chantajes, intentos de soborno por parte de los estudiantes; a nivel de la actividad propia pues con exigencias en ámbitos como en el diseño curricular, el diseño instruccional, en la misma dinámica de clase bajo ciertas restricciones, por ejemplo alguna vez di clase en la defensa nacional, en la escuela de enfermería y bueno ahí hay como algunas restricciones de comunicación, me refiero a que hay cierto tipo de lenguaje, hay cierto tipo de comportamiento que tienes que llevar a cabo que no es muy común en las universidades fuera de lo militar; entonces me he encontrado con diferentes circunstancias, tanto a nivel contacto con estudiantes como a nivel administrativo, como a nivel pues contextual de la

misma actividad docente, entonces bueno serían un montón de cosas las que podría platicarte.

Mejora de su actividad docente

Docente 1: Pues ahorita con las herramientas justamente, con las herramientas de la tecnología, del uso y la implementación de clases a distancia que ahora ya tenemos y anteriormente no teníamos, un poquito antes de la pandemia, más o menos como 1 año antes de la pandemia, empecé con otros grupos a trabajar a distancia utilizando plataformas, entonces tuve que aprender, tuve que capacitarme en esa área para poder dar ese servicio, entonces yo creo que ha sido un área de oportunidad.

Docente 2: Bueno, inicialmente era muy permisible, muy, muy permisible, sentía que debería de ser así como docente, pero a lo largo de la misma estancia en las escuelas te dan algunos cursos de capacitación en el ambiente pedagógico y esto me ha ido formando cada vez más. Ahora sigo siendo permisible, pero muy moderadamente y eso me ha ayudado mucho.

Docente 3: Es un continuo ensayo y error, hay ejemplos o problemas clásicos en mi materia, hay conocimientos que deben ser abordados, pero el cómo aterrizas esos conocimientos, esas problemáticas hacia el entorno actual, es un continuo, repito ensayo y error. Hay conocimientos que vienen desde los clásicos del siglo XVIII, XIX que siguen vigentes, pero es evidente que un estudiante no va a pensar en varas de lienzo, entonces tienes que ver cómo trasladar esos conocimientos a una vivencia contemporánea. Generalmente te das cuenta en el momento en que estás evaluando; yo generalmente trato de evaluar con ensayos, con trabajos de investigación, donde se vea reflejado un esfuerzo; al momento de leer lo que escriben los estudiantes te das cuenta en dónde hay carencias y dónde tienes que reforzar.

Docente 4: Pues sí ha variado muchísimo, porque con la experiencia uno va aprendiendo nuevas metodologías, muchas, muchas formas, sobre todo también al trabajar en diferentes lados conoces diferentes técnicas y pues sí, sí ha cambiado muchísimo desde el inicio en que era más teórico y ahora que es mucho más práctico, pero bueno es, digamos, que sistemas diferentes, pero sí ha cambiado muchísimo, por la experiencia más que nada, por la cantidad de opciones que ya tenemos.

Docente 5: Bueno, yo creo que sí, indiscutiblemente la experiencia o los días, los años en que van transcurriendo y tú vas como... pues dando clases, dando diferentes materias, sí son un área de oportunidad para que tu puedas crecer. Conforme yo he ido avanzando, yo doy la materia de Química y Biología, entonces pues yo ya tengo los temas y yo ya sé cuál es el repertorio de actividades o de temas que vamos a ver, pero en algunas ocasiones conforme vas dando la clase, vas avanzando, tú mismo para no hacerlo tan repetitivo pues, como siempre das tu clase siempre encuentras como nuevas formas, cómo lo vas explicando, pienso que puedes encontrar formas más sencillas en donde incluso tú dices: anteriormente me hubiese costado mucho trabajo que ellos me entendieran y ahora ya se los explico en cinco minutos o en diez minutos algo que pudimos haber entendido en dos horas o en una hora. Entonces yo creo que sí, la experiencia es importante porque vas encontrando cuáles son tus virtudes o cuáles son como aquellos temas que puedes hacerlos como más sencillos.

Docente 6: Siempre les he recomendado a los alumnos que para que un tema lo puedan entender lo deben de relacionar con algo de la vida cotidiana, entonces cada vez que pasa el tiempo, aunque sean temas nuevos los trato de relacionar con algo de la vida cotidiana y tratar de hacer esas comparaciones. Entonces creo que he mejorado porque de alguna forma todos los temas los trato de relacionar con eso, con algo de la vida cotidiana.

Docente 7: Pues fíjate, más que nada mi actividad docente ha mejorado, siento que he cambiado mucho, no sé si mejorado ¿no? La verdad es que los contextos son muy diferentes, en cada actividad incluso dentro de la misma escuela, pues entendiendo que los estudiantes son diferentes, pues prácticamente cada semestre, tanto a nivel de diferencia de nuevos estudiantes como en ellos mismos. Yo he cambiado sí, no se si mejorado, eso creo que se lo dejo al juicio estudiantil, al juicio administrativo y en este caso las evaluaciones que he tenido en los diferentes momentos en que he impartido clase pues han ido manteniéndose, o en este caso pues sí ya a nivel de desempeño mejorado; insisto, yo no sé del todo si he mejorado, he cambiado eso sí y creo que la psicología del aula sirve para poder generar clases de mayor calidad, de mejores condiciones, también como más humanas, más adecuadas para el aprendizaje y creo

que eso sí lo he notado. En ese sentido he cambiado, insisto, mejorar, el juicio se los dejo a los demás.

Definición de su labor docente

Docente 1: Yo creo que la labor que desempeño es buena, considero que tengo facilidad para esta parte, para el trabajo de la docencia. No se me hace complicado el hecho de poder transmitir los conocimientos a los alumnos, el hecho de generar actividades en donde los alumnos quieran participar, creo que es una de mis mayores fortalezas.

Docente 2: Bueno, creo que es buena y muy satisfactoria cuando los alumnos hacen reporte que les pide la dirección, incluso muchos comentarios como debería dar clases a nivel maestría, eso me gusta, que digan eso. O otros que de repente cuando saben, en UNITEC, tenía un promedio de 25 alumnos y después anunciaban qué materias iba a dar y subió a 50; eso es muy satisfactorio porque te buscan y eso habla bien de ti.

Docente 3: Me iría a lo clásico, la formación, versión y difusión de conocimientos.

Docente 4: Difícil, complicada, por la situación actual en donde por ley no te dejan reprobar a un alumno, en donde te convencen de que les des chance, de que es lo mejor para ellos, de que los motives, de que no los hagas sentir mal, más que en el aspecto real de nuestra función que es la transmisión del conocimiento. La transmisión del conocimiento a veces pasa a segundo plano, ahorita a los alumnos se les está tratando más como niños, como personas de familia que como alumnos, que como personas que necesitan adquirir conocimiento y por eso es un poco difícil de repente lograr un balance entre esas dos situaciones; sí, hay que tenerlos en cuenta en el aspecto humano, pero que no se nos pierda el objetivo que es la transmisión del conocimiento.

Docente 5: Bueno, yo defino mi labor docente como una experiencia en la cual yo tenga que dejar en los alumnos una huella. A mí siempre me gusta, como de mis materias, enseñarles o que ellos entiendan que pues la Biología no es algo que nos tengan que dar forzosamente, que sea como una materia más, sino que sea como algo fundamental para que ellos puedan vivir su día a día, eso es siempre como que muy importante para mí, que a pesar de que nos estamos rodeando de muchas cosas biológicas, pues no solo lo veamos como algo que está en nuestros cuadernos o en nuestros libros, sino que ellos lo vean como algo que les debe funcionar para entender su vida, ¿no? Por ejemplo, yo

siempre les digo, las hormonas o los neurotransmisores, nuestro comportamiento, nuestro cambio de humor, todo, todo, todo siempre se va a regir bajo algo biológico. No es como que de repente algo esté sucediendo porque sí, sino que todo tiene algo detrás, algo, una explicación biológica por la cual está sucediendo; entonces siempre a mí me agrada eso, que ellos se lleven qué hay detrás de solamente leer o entender lo que dice su libro, o su cuaderno, lo que les explico; siempre quiero que se lleven ellos eso, que les sirva para todos sus días, para toda la vida.

Docente 6: Para mí ser docente, yo lo he visto más recientemente, es una forma de poder ayudar a las nuevas generaciones a aprender temas que cuando a mí me los enseñaron, me los explicaron de una forma muy complicada o difícil, y eso es lo que veo como una actividad docente, explicarlo pero de forma sencilla, para que no lo vean como trabajo o no lo vean como dificultad el aprender.

Docente 7: Bueno, primero para los demás y principalmente para las universidades, es necesaria mi labor docente, porque en las universidades se requieren docentes, entonces en ese sentido, tanto mi labor como la de todas y todos los demás docentes es necesaria y es indispensable, incluso se podría decir que trascendental en la actualidad y principalmente en las áreas de conocimiento en las que nos desempeñamos como Psicología y Pedagogía, que a partir de mi punto de vista crítico, son la base de cambio de los procesos culturales y sociales como los que estamos viviendo ¿no?, tan violentos y tan indiferentes, entonces considero que mi labor docente es necesaria; eso desde la perspectiva profesional. Y en la perspectiva personal, mi labor docente creo que es bastante divertida, yo en lo personal me divierto mucho, me esfuerzo también bastante por cada vez hacerlo con mejores condiciones, pero en lo personal es divertida, en lo profesional creo que es necesaria.

Prácticas docentes que realiza de forma cotidiana con sus estudiantes

Docente 1: Lo que hago normalmente es que utilizo mucho la participación, es para mí algo importantísimo, la participación de los alumnos y explicar los temas mediante ejemplos que vive uno a diario. Entonces creo que se les van quedando los conceptos a los alumnos, porque los van relacionando con la vida diaria y eso me ha funcionado bastante.

Docente 2: Bueno, un ejemplo pues es dar teoría, teoría en Psicología, que me gusta mucho. Pero, por ejemplo, este semestre tuve la oportunidad de llevar al grupo, digo llevarlo porque yo lo organicé, llevarlo a un hospital psiquiátrico y que vivieran la experiencia, o sea yo creo que la teoría y la práctica es muy importante y de hecho tenemos prácticas dentro de la licenciatura.

Docente 3: Los incentivo a que tengan un pensamiento crítico, por lo general una tarea cotidiana es el que busquen noticias referentes a la materia y que hagan una reflexión al respecto y que las hagan por escrito; el escribir generalmente es un ejercicio que se está perdiendo un poco por las tecnologías, pero fuerza al sujeto a pensar y reflexionar de lo que está plasmando, para mí esa es una práctica cotidiana. La interacción en parte, el cuestionamiento de ideas sería otra.

Docente 4: Pues es que como es el idioma inglés, pues realmente las técnicas ya están un tanto definidas, se explica primero un tema, se aborda, se manejan cuáles son los usos de ese tema, se plantean ejercicios prácticos y después se hace que los alumnos por su cuenta, ya sea que generen sus propias ideas o que complementen trabajos con respecto a ese tema.

Docente 5: Por ejemplo, un tema que a mí me agrada para que ellos lo puedan entender en su día a día, por ejemplo, están en la parte de psicología, por ejemplo, con los asesinos seriales o con las personas que tienen alguna enfermedad mental, pues yo siempre les digo que traten como de ver el otro lado, porque ellos siempre escuchan en las noticias pues que son asesinos, que hicieron tal daño o que mataron a tales personas, pero yo siempre les digo que vean que hay detrás. Algo biológico que puede influir, que no necesariamente es como que ellos lo estuvieran pensando, que van a matar y que van a hacer cosas feas ¿no?, cosas malas, sino que algo biológico pudo haber sucedido, un daño en su cerebro o en alguna neurona o en algún neurotransmisor que pues, pudiera haber desencadenado o desatado esa enfermedad, entonces ellos deben de analizar siempre la parte biológica y entender que puede desarrollarse o desatarse entonces un asesino o una enfermedad.

Docente 6: Bueno, como lo había mencionado yo siempre trato de hacer comparaciones con la vida cotidiana, entonces yo lo que trato de hacer con ellos es que piensen en un tema, el que más les guste o el que quieran y que eso lo relacionen con la vida cotidiana.

A veces también les pongo en la plataforma, ahora que las cosas son en línea les pongo algunos ejercicios en el que pueden estar resolviendo ejercicios o también les puedo poner exámenes, o les pongo diferentes actividades que no siempre son para que lo vean de una forma obligatoria o aburrida de la materia.

Docente 7: Leer, leer es lo que más hago en la práctica docente. Yo no puedo basarme o basar mi práctica docente en lecturas que hice hace veinte años por ejemplo, que era cuando estaba estudiando, o no puedo basar mi ejercicio docente o diseñar mi ejercicio docente en lecturas de hace setenta años, o de hace cincuenta años. Algo que hago en el ejercicio o en la actividad docente mucho es leer que me da como consecuencia estar listo y estar preparado para la actividad docente. Y en este caso, pues me refiero a leer ciencia, ciencia psicológica, ciencia de la educación, en este caso pedagogía, artículos de investigación, escribo también bastante, pero bueno leo más y estar leyendo y revisando materiales hacen mi práctica docente en el aula.

Transformación de su práctica educativa durante la pandemia

Docente 1: Lo que sucede es que desde 1 año antes de que empezara la pandemia nos empezaron a preparar para dar clases en una modalidad que se le conoce como “modalidad invertida” en otra institución, entonces cuando llegó la pandemia para nosotros no era desconocido trabajar a distancia, porque ya lo hacíamos, lo que sí es que para los alumnos fue un cambio bien radical; nosotros ya de alguna manera traíamos algo de esta información, pero ya enfrentarnos 100% a dar clases a distancia sí es un poquito complicado. Los alumnos a veces solo se conectaban, pero no participaban, entonces es complicado porque yo, de este lado del monitor, no lo visualizo en muchas ocasiones; algunos prenden sus cámaras, algunos otros no y entonces era un poquito complicado, pero siempre tratando de mantener esta participación activa con los estudiantes, creo que ha sido de lo más importante y después... bueno, finalmente tenemos esa herramienta, ya aprendimos a utilizar esa herramienta, tenemos esa conexión, todavía continuamos en la pandemia, si ahora los alumnos se sienten un poquito enfermos o lo que sea podemos continuar trabajando ya ahora de 2 maneras, de manera presencial y a la distancia.

Docente 2: Bueno, de entrada sí conozco la computadora y todo eso, pero desconocía completamente las plataformas como es Zoom, Meet, o sea varias, y tuve que aplicarlo. Fue con tutoriales en el mismo internet, la misma escuela nos explicaba pero era muy leve, pero vas transformando esto. Finalmente creo que fue una buena experiencia y ahora a veces damos híbrido, como ahorita.

Docente 3: De hecho mi tema de la maestría eran las TIC, ya venía armando unas cuestiones de trabajos por las tecnologías de la información y la comunicación, sin embargo, una de las grandes sorpresas que tuve es que los chicos a pesar de tener un gran acceso a las tecnologías pues estaban alejados de tener esta práctica hacia un entorno educativo. Trate de generar aulas inversas, es decir, estos son los temas, elegirlos y de que en las sesiones virtuales síncronas pudiéramos debatirlo, pero no funcionó, sobre todo porque el entorno escolarizado es un entorno que incluso en la pandemia, cómo decirlo, era muy o sigue siendo un tanto tradicional; asisto a la clase, escucho, pongo atención o tomo nota de lo que diga el profesor y cumpla con las tareas. Entiendo que en sistemas abiertos no les pegó tanto esta situación, pero repito, al inicio quise implementar dinámicas diferentes y no tuve buenos resultados así que básicamente terminé haciendo lo que la gran mayoría, es decir, trasladando o trasladar la práctica docente de cátedra, es decir, yo expongo virtualmente, en sesiones síncronas, los alumnos se conectaban y al final o después de la exposición había interacción virtual. En el último grupo que tuve virtual logré generar otro tipo de dinámicas, la participación en paneles virtuales, dividir el aula, incluso logré no al 100, pero la cuestión era problematizar, sintetice mucho mi exposición, dejando bastante a la investigación y el grueso de la clase era problematizar el conocimiento generado, es decir, ya no le decía dos más dos es igual a cuatro, sino ustedes saben sumar entonces hagan equis suma, después de ese resultado díganme el análisis de por qué y cómo llegaron al resultado, pero sí fue un gran logro.

Docente 4: Al inicio fue bien difícil, porque como no sabíamos realmente cuáles eran los puntos a tener en cuenta, cuál era la mejor plataforma, las conexiones de internet, las velocidades; al principio el lidiar con los estudiantes que no sabían cómo conectarse, que podían prender su cámara o no. Con el tiempo los alumnos se dieron cuenta de que no era necesario que estuvieran atentos al 100%, fueron descubriendo las nuevas mañas y

técnicas para perder tiempo, para “cumplir” con el horario más que aprender y al final, ya ahorita que estamos de salida prácticamente o que ya las clases en línea ya están relegadas, se dieron cuenta de que fue un error y se dieron cuenta los alumnos de que fue un problema y que no aprendieron nada, y de que han pasado dos años en la escuela sin que hayan aprendido nada; se dieron cuenta y están conscientes de eso, pero pues tampoco hay muchas opciones para ellos, de que ellos exijan y digan: yo quiero repetir dos años de secundaria, yo quiero repetir dos años de preparatoria; es difícil, entonces ellos están avanzando, los están dejando avanzar hasta nivel universitario sin exigirles realmente el conocimiento y eso, ya cuando salgan del aspecto escolar y entren al laboral, pues ya ahí va a entrar el conflicto, porque ya no va a haber mano de obra calificada, va a haber mano de obra con papeles, que digan que saben, pero de eso a que sepan va a ser un problema.

Docente 5: Bueno, yo estaba acostumbrada mucho a que los alumnos participaran; yo siempre antes de explicar incluso explicaba y trataba de que ellos me dieran su punto de vista del tema, no que yo solamente hablara, entonces siento que antes de la pandemia era un poco más recíproco, en este caso pues yo hablaba, daba mi punto de vista de lo que yo sabía y ellos trataban de contribuir, sea correcto o no, ellos ya trataban de pensar o analizar acerca de la pregunta o del tema. Entonces ahora, pues en pandemia cuando empezó todo esto de las clases en línea, pienso que sí fue complicado tanto para ellos como para nosotros; yo siento que más complicado fue para ellos porque estar detrás de la pantalla pues daba mucha pauta a que ellos se relajaran, estuvieran justo solo detrás de la pantalla y no participaran o no estuvieran tan expuestos a que les preguntaras; entonces siento que en esa parte se refugiaban, primero sí me costo trabajo con algunos, con algunos otros que ya nos conocíamos no tanto. Con algunos que nos estábamos conociendo por primera vez fue cuando más se complicó, con algunos que ya nos conocíamos anteriormente y poco a poco fue en línea fue menos complicado, porque ya teníamos como una dinámica, ellos ya sabían cómo yo trabajaba y eso pues ayudó un poco. Ya conforme fue avanzando y pues... como que ellos y nosotros también agarramos la onda de que iba a ser de esta manera en la cual íbamos a trabajar, pues ya pienso que las últimas generaciones o los últimos grupos ya trataron de ser más participativos, ya cumplían en la mayoría de sus tareas; también, por ejemplo, el uso de

las plataformas siento que se les complicó, que no entregaban a tiempo sus tareas, que no saben utilizar, por ejemplo, muchos programas, por ejemplo, eso también pudo haberse complicado.

Docente 6: Yo creo, en cuanto a mí, yo no veo mucha diferencia en cuanto al cambio que fue en línea, porque siento que como soy creo que una generación de los más recientes siento que yo crecí con la tecnología y para mí utilizar el pizarrón que está en las plataformas como puede ser Zoom, a utilizarlo en la clase, creo que no tuvo ningún cambio. Incluso, que en línea pudo haber sido más fácil, pero no veo ningún cambio en realidad.

Docente 7: Mira, a mí la pandemia me tocó en dos momentos. Cuando inició yo estaba trabajando en una universidad española que es 100% en línea y todas mis actividades docentes pues las llevaba en línea totalmente, yo estaba en la maestría, en dos maestrías de Neuropsicología y en la maestría de Educación Especial y pues todas mis actividades eran en línea. Dentro de la actividad docente no cambió prácticamente nada, en la actividad personal sí, porque me tuve que ir a casa. Yo trabajaba en oficina, en espacio docente físico, en unas instalaciones de la universidad; cuando empieza la pandemia me tengo que trasladar a casa y estuve prácticamente desde que inició la pandemia, principios del 2020 hasta mediados del 2021, que es cuando salgo de esa universidad y pues ingreso a CEFARHU y me mantengo en las actividades en línea. En cuestiones prácticas, es decir no en generalidades sino en particularidades, pues claro que cambia porque es muy diferente llevar a cabo actividades docentes en línea a llevarlas de manera presencial, porque el ambiente psicológico y pedagógico es absolutamente diferente; pero no era la primera vez que yo daba clase en línea, yo ya había tenido la oportunidad de trabajar en modalidades híbridas, en modalidades 100% en línea en otras universidades y además también me mantengo actualizado en el uso de plataformas. En algún tiempo he trabajado en diseño de contenidos de carácter virtual en algunas instituciones educativas como VIRSON, y la verdad es que no me generó gran dificultad porque conozco las plataformas y principalmente las más populares, como Moodle, Black board, Canva. Entonces no me generó tanto problema de adaptación en el espacio virtual, tampoco en el diseño de contenidos me generó problema, problema o situación, no tanto problema sino cambio, digamos que en mi chip no, sino más que en los cambios lógicos

o comprensivos, de moverme de presencial a virtual en donde surgen otras necesidades y pues cambiar justamente de un tipo de necesidad a otra. Hay que readaptar las necesidades básicamente, pero no fue un problema, fue una circunstancia natural del cambio y bueno, como te comento, son cambios o en este caso son actividades que yo ya conocía y no pasó o no tuvo mayor seriedad, todo muy tranquilo.

Capacitación por parte de CEFARHU

Docente 1: Sí, de hecho tuve que tomar diferentes cursos, nos dieron las constancias respectivas, curso como herramientas para facilitar la aplicación de las clases a distancia, el uso de las plataformas; sí hubo muchos cursos que tuvimos que tomar.

Docente 2: Sí, o sea sí recibimos capacitación; yo diría que fue muy somera, muy leve, pero no era porque la escuela no quisiera darnos capacitación sino por los tiempos, o sea, de repente esto entró; en la otra escuela que doy en la tarde también, por ejemplo, entró, te explicaron en un día, en dos horas y ya éntrale.

Docente 3: En la UNAM sí hubo, pero bueno yo ya había conocido las plataformas, o sea ya conocía el Moodle, conocía Black board y había tenido algunas interacciones académicas por Skype, por ejemplo. Pero sí, en la UNAM sí hubo cursos virtuales de cómo generar un aula, cómo ocupar diferentes plataformas, etcétera. En CEFARHU no tuve esa experiencia.

Docente 4: No.

Docente 5: Recibimos algunas pláticas, algunas pues sí, pláticas, conferencias donde de alguna manera nos preguntaban a nosotros cómo nos sentíamos con la forma en la cual los alumnos estaban respondiendo, también pues nos daban como algunos tips, algunas maneras en las cuales pues nosotros no nos pusiéramos, pues tan no comprensivos por la situación que estábamos pasando, sin embargo, siento que pues sí, pudo haber sido un poco más ingenioso que tuviéramos algunos cursos o algunas herramientas en las que ellos nos proporcionaran directamente cómo es que pudiéramos irnos adaptando. Digo, en mi caso, siento que no fue tan complejo, conforme fue avanzando la pandemia es conforme vas aprendiendo, vas tomando como esas alternativas para que ellos vayan cumpliendo. Y esa fue la ayuda o los cursos que de alguna manera recibimos.

Docente 6: En la UNAM siempre te dan opción de cursar cuatro cursos y un diplomado cada año, sin embargo, en CEFARHU no nos dan cursos de capacitación buenos y en caso de que nos lleguen a dar no me han dado alguna constancia de los pocos a los que llegué a asistir, entonces como tal de una escuela no lo he recibido pero de otra sí, sí lo recibo.

Docente 7: Sí tuve una inducción muy general, sí, sí la tuve, sin embargo, como te comento, yo ya conocía el Moodle, yo ya sabía cómo se usaba y cuando vi los elementos generales de guía, porque también recuerdo que nos dieron un documento de cómo ingresar, cómo usarla, elementos de Moodle, pues yo ya sabía. Las generalidades ya las conocía entonces ya solo era como aplicar, que era lo que me estaban requiriendo en cuanto al diseño; pero sí, sí me dieron algunas indicaciones para poder usar la plataforma aquí en CEFARHU. Porque también estuve en UNIREM, o sigo en UNIREM, en donde también habíamos hecho trabajo a través de plataforma.

Utilización de materiales o herramientas complementarias en su actividad docente

Docente 1: Sí, por ahí tenemos un material que nos proporcionó la propia universidad y también un libro que es de herramientas de Google y bueno, empezamos a lo mejor, trabajando otras herramientas como Meet y después en otros lugares como esta institución trabajamos con el Zoom, entonces han sido diferentes las herramientas para trabajar en esta modalidad.

Docente 2: Pues sí, de entrada no te preguntaron, pero se supone que debes de tener tu computadora, tienes que tener el internet y son herramientas personales que finalmente se convirtieron en herramientas de las escuelas.

Docente 3: Hubo seguimiento en vía Classroom, pero la mayoría de las videoconferencias fueron por Zoom. Los seguimientos fueron por Classroom, algunas personas tuvimos que mudarnos a Moodle por cuestiones de los materiales, que a veces teníamos que trabajar, era más sencillo ahí. Básicamente esas tres plataformas fueron las esenciales.

Docente 4: Sí, la plataforma de la escuela. Y pues como es en línea, entonces pues prácticamente lo que hay en internet pues hay mil herramientas y mil cosas, realmente pues sí; eso es, digamos que de las partes buenas de trabajar en línea es eso, que tienes

el internet como opción, o sea millones de opciones, de lo que sea y de muchas formas posibles, entonces opciones hay muchísimas, que no se pueden aplicar por ejemplo aquí en el salón de clases, pero en línea sí.

Docente 5: Herramientas externas que nos proporcionaron, bueno más bien herramientas directas de la institución fue la plataforma; en la plataforma realizábamos los exámenes y pedía yo tareas y fue la única herramienta que utilicé.

Docente 6: En la UNAM tenemos acceso a una plataforma que se llama CETA que viene por parte de Moodle, también ahí mismo yo pude sacar una cuenta de Zoom que es Premium, que puedo utilizar libremente; sin embargo, en la institución privada no nos dieron ninguna plataforma más que algo equivalente a Moodle que es por parte de internet de ellos y por parte de la UNAM usé mi misma cuenta para poder utilizarla en la escuela privada.

Docente 7: Pues no en realidad, así que yo haya modificado mucho mis alternativas para poder implementar una clase pues no, creo que no, pues me basé en las mismas, no las modifiqué tanto o no las modifiqué nada, porque las herramientas digitales que ya existen a mí me permitieron y me permiten seguir solicitando cierto tipo de actividades aunque ya regresamos a las condiciones presenciales; por ejemplo, si yo necesitaba un ensayo pues los ensayos yo no los pedía a mano, sino en Word, el cual pues en situación de pandemia lo entregaban en Classroom y ahí me subían sus ensayos, o en Teams y lo mismo sucedía estando en línea o estando en actividades virtuales, desde casa, en home office, porque pues eran los mismos procedimientos, estrategias y herramientas que puedo usar tanto a nivel virtual, como a nivel presencial, así que no, no las modifiqué, las mismas me siguen dando resultados, incluso como algunos elementos de Meet, como esta herramienta de Microsoft, ay... ¿cómo se llama está herramienta?... De "Sharepoint", al contrario, las amplié, pero no, no cambié ninguna.

Realización de algún curso extra en mejora de su práctica docente

Docente 1: Solamente los cursos que nos dio la institución, que sí fueron aproximadamente 10 cursos.

Docente 2: Sí, bueno, por mi parte no, por parte de la escuela todos los cursos o invitaciones que nos dan pues los tomamos y por ejemplo, en la escuela de la tarde cada

cuatrimestre nos dan a fin de curso una capacitación que dura cuatro horas de varios temas, desde el internet hasta las relaciones con los alumnos.

Docente 3: Tomé los que dio la UNAM como para reforzar, para ver las otras plataformas, pero en algún momento vimos, estaba Zoom, estaba Meet, Black board, repito, dieron toda la Suit de Gmail para que pudiéramos... Pero continué realizando una práctica tradicional, repito los estudiantes fuera de educación abierta sí les afecto. Repito, tomé esos cursos, fueron varias horas pero como ya conocía varias plataformas lo único a lo que me ayudaron fue a integrar varios conocimientos y también hubo varias clases virtuales de la UNAM sobre metodologías y prácticas, lo que intenté hacer al inicio pero no me salió.

Docente 4: No, en línea no; hubo pláticas por parte de la escuela, pero una o dos, entonces no sé si cuentan.

Docente 5: Sí, últimamente pues con todo el avance que tuvimos con la pandemia y las clases en línea sí tome un curso conforme a cómo utilizar la plataforma, las maneras en las cuales se pudiera ver más atractiva, que pudiera ser más interactiva, que también los alumnos pues no perdieran un orden, porque a veces en muchas ocasiones por no tener un orden o no tener de manera indicada cuáles son las tareas o cuáles son las actividades, eso podía llegar a causar confusión, pero sí tome estos cursos con respecto a cómo utilizar la plataforma.

Docente 6: Siempre tomé los cursos, pero son estos por parte de la UNAM y la UNAM te da una gran gama de cursos que puedes elegir y elegí pocos que tienen que ver relacionados con la pandemia o las clases en línea, y siento que no necesitaba mucho porque de alguna forma podía utilizarlos, pero la UNAM siempre nos dio cursos de capacitación y más bien, dependía de nosotros cuál elegir.

Docente 7: No, no, para nada.

Aportes del personal administrativo en su experiencia durante la pandemia

Por otra parte, se realizaron entrevistas al personal administrativo, en este caso los directores de la escuela que también pudieron compartir su experiencia sobre cómo vivieron el confinamiento, puesto que ellos apoyaron a los docentes y alumnos a ingresar a la plataforma, poder entrar a la reunión de Zoom o darse de alta como usuario en la plataforma escolar, por lo que también fueron testigo de la renuencia que ambos tuvieron al principio y el acoplamiento o adaptación que se fue dando.

Directora general: Mi nombre es TRV, tengo la licenciatura de Administración y una de Informática; inicié mi labor docente desde hace como 23 años y la retomo después de 17 años. Actualmente llevo 7 años en el área académica. La misión principal de nuestra institución es que los alumnos quieran aprender de forma permanente e integral, esa es la misión y la esencia de CEFARHU; y la visión que tenemos es ser una escuela incorporada al Politécnico y estar en cada uno de los estados de la República para que podamos acercar la educación a esos rinconcitos de la República Mexicana.

Para elegir a los profesores contamos con un área de recursos humanos, se les hacen estudios psicométricos, entrevistas y se están revisando los antecedentes laborales y pidiendo referencias. Actualmente no se les da capacitación, lo único que hacemos es trabajar con una docente que ya tiene muchos años dando clases, tiene una maestría en Ciencias de la Educación y ella nos apoya; por así decirlo, ella es la capacitadora de los docentes aquí en la institución y se apoya en materiales entregados por parte del Instituto Politécnico Nacional.

Además, tenemos un programa de capacitación continua en el que hablamos de diversos temas; esta capacitación es gratuita y es para la comunidad en general, tanto para estudiantes como docentes. Entonces todo el tiempo nosotros estamos incentivando la capacitación de manera permanente e integral.

Al iniciar la pandemia nos enfrentamos a varios obstáculos, entre ellos la aceptación por lo que estábamos viviendo, la verdad es que nunca pensé que fuera a afectar tanto. Tuvimos la capacitación con los alumnos que sin duda nos costó mucho trabajo que ellos entendieran ingresar a la plataforma, sobre todo seguir indicaciones, pero creo que el

obstáculo más grande es que los maestros tuvieran esas habilidades digitales; los maestros tienen muy buena preparación dentro de su especialidad y en su área docente, sin embargo, como que les faltaba esta parte digital, hubo negación, había resistencia por parte de los maestros y bueno, creo que eso fue lo que más se nos complicó.

Al inicio fue una rotunda negación, rechazo, los maestros no creían que nos íbamos a quedar tanto tiempo en línea; durante la pandemia, bueno, creo que ellos lo fueron asimilando y se les fueron indicando las herramientas digitales que había. Además, los maestros se apoyaban, se comentaban y compartían las herramientas digitales que había para el área docente y ahorita, pues encontramos nuevos horarios para poder trabajar con nuestros grupos, los cuales no se pudieran trabajar de manera presencial. Hoy veo que los maestros ya tienen mucha más familiaridad y además ya tienen más aceptación por ese tipo de clases y bueno, eso nos permite a nosotros también tener este abanico de posibilidades de manera presencial y de manera virtual.

Director de la institución: Buenos días a todos, me presento, soy AMH, soy licenciado en Administración. Actualmente me encuentro como director del instituto CEFARHU. Pues en el ámbito educativo ya llevo 13 años, laborando en este rubro, ya en diferentes instituciones me he estado desempeñando en la parte administrativa, ese es mi campo en el que he laborado. Muy bien, la misión y visión, nosotros tenemos como misión formar profesionistas que alcancen un nivel... pues un alto nivel, ya que pues precisamente nosotros somos formadores de ellos, entonces pues tratamos de darles las mejores herramientas para que puedan ellos salir adelante, con las diferentes modalidades que aquí se imparten. Tenemos como pues, objetivo, ser una escuela líder dentro de la región, ser una escuela que para alcanzar pues diferentes sedes en distintos municipios... y bueno, creo que a la fecha es una escuela joven, ya fundada en pocos años y bueno, la misión ya se está trabajando en ampliar más esta visión que ya se tiene en la institución. Bueno, los lineamientos para la elección de los docentes se determinan de acuerdo a los perfiles del puesto que se requiere; la parte de recursos humanos la revisamos junto con recursos humanos y el área de dirección, de acuerdo a las carreras y de acuerdo al perfil del puesto pues es ahí donde entra esa parte de poder hacer la contratación de ellos.

Pues en el área de capacitación, se realiza una, sí, no ya calendarizada pero se realiza; son capacitaciones que se dan, se están programando y a principios de cada mes, hay pláticas que bueno, no son solo para los docentes sino también para los administrativos, hay un programa que se llama “platicando con los expertos” y pues bueno, es ahí donde llevan ponentes para poder irnos actualizando en muchos temas. Y pues, la formación docente, creo que esa la fomentan también los propios docentes, nosotros bueno, en la parte que nos toca sí, pero también los propios docentes. Bueno, tenemos una cartera de docentes altamente calificados en donde día a día se siguen ellos preparando también por su cuenta y bueno, aquí también se les dan todas las facilidades para que puedan hacerlo, entonces aquí no hay alguna limitante al respecto para que se puedan seguir capacitando y pues bueno, cuando llegan a ofrecernos algunos cursos de algunas empresas pues se las compartimos para que se puedan capacitar y creo que, pues sí, sí ha resultado.

Y bueno, la pandemia vino a cambiar pues ya la forma de vida totalmente, en general en la sociedad, pero en la parte educativa creo que se vino a adelantar y a descubrir muchas cosas que se tenían pensadas tal vez para el futuro, sin embargo, pues bueno, nos adelantamos a su tiempo y pues muchas herramientas que nunca pensamos ocupar para este tiempo ya se están ocupando ahorita, como Zoom, como Teams, como Meet, que son las plataformas básicas para poder dar esas clases en línea, que en algún momento ya se habían empezado a trabajar desde hace muchos años, como las maestrías en línea, sin embargo ahora con la pandemia, con esas plataformas fue mucho más fácil, sí costo trabajo, pero fue mucho más fácil seguir con esta parte educativa.

Y de cómo se transformó la actividad institucional, pues bueno, creo que desde la parte administrativa pues empezar a organizarnos para ver cómo se podían dar esas clases; desde la parte administrativa pues empezamos a ver la estrategias y ya de ahí, pues se empezaron a tener pláticas con los docentes para poder ver qué es lo que íbamos a hacer con los alumnos que ya teníamos y sobre todo también con los que ya venían a entrar para, a las nuevas generaciones, pues ofrecerles estas nuevas modalidades, que para muchos pues fue muy bueno, porque pues mucha gente que no había estudiado creo que para ellos fue muy buena esta nueva modalidad y para otros, pues bueno, como en todos lados, pues creo que también necesitan la parte presencial y que, actualmente, se

está dando en forma híbrida, algunos de manera presencial y los que no, pues siguen en su domicilio.

4.4 Reflexiones

De acuerdo con las respuestas otorgadas por los docentes participantes podemos decir que verdaderamente se dio un proceso de autoformación en la mayoría de ellos, ya que se enfrentaron a circunstancias desconocidas y, de cierta forma, no tan favorables, lo que les obligó a cuestionarse sobre su labor y a continuarse preparando; algunos mencionan que ya conocían algunas plataformas y el uso de las TIC en educación, sin embargo, tuvieron que acoplarse a las necesidades de los estudiantes, ya que se modificaron las circunstancias a lo que podría haber sido un curso en línea o semipresencial. Por otra parte, algunos mencionan que fue un reto para ellos hacer que la atención de los estudiantes continuara a lo largo del curso, puesto que al principio se mostraban renuentes y poco participativos. También, cada uno de los docentes se adaptó a los elementos con los que contaba, ya que explican que no hubo una mayor capacitación por parte de CEFARHU, sin embargo, se siguieron preparando en otras instituciones en las que laboraban o de manera individual, condición en la cual se cumple el aprendizaje autónomo y autodidacta que corresponde a la autoformación al ser un proceso de elección propia por parte del sujeto y que éste es consciente de lo que ocurre en él.

Por otra parte, podemos afirmar que se logró una autoformación por parte de los docentes, ya que eligieron continuar con su preparación, aprender sobre las diversas herramientas y plataformas que algunos no conocían y lo hicieron de forma constante.

Respecto a lo que se trabajó en el capítulo 2 al recuperar las distintas definiciones de la autoformación, podemos relacionar lo que ocurrió en la práctica *per se* y las experiencias vividas por los docentes, pues como afirma Paiva, por ejemplo, autoformarse implica que el sujeto se convierta en objeto de su propia formación, por lo que en este proceso el objetivo principal se vuelve la transformación propia como persona, de forma única e individual; y logra una construcción de identidad a través de los distintos escenarios sociales. Por ello se puede decir que en todas o la mayoría de las experiencias docentes que nos comparten ocurrió eso, ya que los docentes se empezaron a cuestionar sobre si

estaban preparados para la enseñanza remota, aunque fueron pocos los que dijeron que sí, gracias a que anteriormente se habían capacitado o formado en temas relacionados a las TIC y a las plataformas educativas.

Asimismo, observamos que se da lo que Mallen, Galvani y algunos otros autores afirman, que la autoformación sucede de forma individual o en grupo, en el cual los sujetos asumen su propio desarrollo y, por ende, se dotan de sus propios mecanismos de aprendizaje, lo cual ocurrió con los docentes que laboran en CEFARHU, pues ellos afirman en sus entrevistas que buscaron por sí mismos las herramientas y, aunque hubo apoyo por parte de la institución en un primer momento, posteriormente ellos continuaron en la búsqueda de esos mecanismos de aprendizaje, hasta que lograron adaptarse a la situación o prepararse mejor. Esto incluso lo menciona la directora, pues afirma que entre los mismos docentes se apoyaban y se compartían herramientas que descubrían o manejaban, por lo que aquí, aparte de individual, también ocurrió la autoformación en grupo.

Algo que se debe de tomar muy en cuenta es que la autoformación se realiza de manera consciente y, al respecto, los docentes afirman que sí hubo esa reflexión sobre su propio aprendizaje y los medios o herramientas que utilizaban, sin embargo, también podemos decir que, aún sin darse cuenta, la mayoría está inmerso en ese continuo proceso de autoformación, pues al contar que continúan preparándose porque el contexto se los exige, y que la época, las características de los estudiantes y el aprendizaje cambian constantemente, sí visualizan que no pueden únicamente quedarse con la formación que adquirieron en su etapa académica, de ahí que continúen formándose.

Otras características que se cumplieron y visualizan sobre la autoformación, son las tres mencionadas por Dumazedier: una práctica personal del sujeto, la experiencia en la búsqueda del conocimiento y que lleva a cabo en una aplicación práctica. En un primer momento surge la práctica personal, en que los docentes buscaron realizar de forma constante la enseñanza remota, mediante la impartición de clases, el uso de la plataforma y la búsqueda de estrategias para la motivación y enseñanza de los contenidos; posteriormente tuvieron que ver tutoriales en YouTube, explorar la plataforma o investigar sobre las distintas herramientas que podían o tenían que utilizar; finalmente, aunado a la utilización práctica, permitió que se apropiaran de dichos conocimientos y habilidades y

podieran implementarlo en su práctica educativa, logrando que actualmente la enseñanza remota ya sea algo habitual para ellos y más aún, el sentirse mayormente preparados o tener diferentes herramientas y recursos para la impartición de sus clases, ahora ya no solo mediante la enseñanza remota, sino incluso logrando clases híbridas.

Además, los docentes, al tomar cursos o buscar información sobre la enseñanza remota, buscaban incluso un cambio duradero, como el que menciona Nicole Tremblay en relación al concepto de formación, en el cual también aprendieron a hacer y a ser, pues cambiaron algunos de los paradigmas que tenían sobre el proceso educativo, esto lo podemos corroborar al escuchar sus respuestas, ya que nos platicaron que ya llevan muchos años impartiendo clases y consideran que la experiencia solo se va adquiriendo a través de la práctica, pero que, a su vez, hasta ellos se sorprenden de que actualmente sigan aprendiendo día con día.

Por lo anterior, podemos decir que la autoformación se cumplió en los docentes, pues como Sarramona afirma, el sujeto determina las estrategias adecuadas para lograr su objetivo y además evalúa su propio aprendizaje, lo cual lo podemos ver en la forma en que los docentes respondieron al inicio de su trayecto, durante y después de la pandemia; debido a sus respuestas, también vemos que cambió la forma en que impartían sus clases, además de comprender la enseñanza remota, mejorando su práctica y logrando los aprendizajes esperados en sus estudiantes, por lo que afirman fue un reto, pero pudieron realizarlo de la mejor manera.

Por otra parte, podríamos decir que todo este proceso que realizaron los docentes al continuar con su formación y lograr su autoformación, es parte importante y necesaria para mejorar la práctica educativa, ya que como nos dice Zemelman: el hombre es un ser racional, un ser pensante y, a diferencia de otras especies, tiene la posibilidad de cuestionarse y cambiar la historia con sus acciones cotidianas; solo si realmente está dispuesto a hacerlo y dejar de lado la inercia que lo invade constantemente y le impide cuestionarse su realidad, saldrá de la zona de confort en la que se encuentra dejando que se le impongan ciertos lineamientos o simplemente recibiendo la información de forma sistemática sin analizar su entorno y coyuntura. Esto ocurre cuando el sujeto se apega a lo ya establecido, pero, si al contrario se deja llevar por esa inquietud y capacidad creativa, puede llegar a un verdadero conocimiento. Tal como lo vemos en los docentes,

para quienes hubiera sido muy fácil conformarse con la situación que se estaba viviendo, no realizar ninguna acción o actividad en mejora del proceso educativo o simplemente cruzarse de brazos y dejar que la realidad los sobrepasara o siguiera su curso y, sin embargo, decidieron cuestionarse, preguntarse cómo podrían mejorar y qué tendrían que hacer respecto a las circunstancias que tanto ellos como los estudiantes vivían, para quienes, en gran medida, continuaron siendo guías.

Aunado a esto, Zemelman nos dice que la realidad no es posible entenderla únicamente desde la teoría, pues afirma: *“No sólo es el problema de las mediaciones. Es fundamental entender que la práctica social no es posible reducirla a un objeto teórico”* (Zemelman, 2006:109); los docentes estuvieron muy conscientes de esto y cambiaron su realidad investigando, aprendiendo nueva información y poniéndola en práctica en su labor cotidiana y en la transformación de su labor educativa.

Finalmente, podemos decir que el oficio de investigar no es cosa fácil y respecto a ello, hago alusión a Durand, que si bien nos dice:

“Como en cualquier oficio, la práctica cotidiana y la sabia orientación de un maestro son fundamentales. El oficio se adquiere con horas de vuelo, que no requieren certificación porque no es una asignatura. Pero sí se necesitan habilidades personales, ya que todo tipo de investigación requiere el involucramiento personal del investigador; sus recursos individuales para la observación y la sistematización, su capacidad para el análisis, la introspección y la reflexión; la única, personal y peculiar manera de conseguir, obtener, perseguir, procesar e interpretar la información” (Durand, 2012: 47-48)

Tal cual se describe así se dio el proceso de la presente investigación y hay que aclarar que no es un proceso nada sencillo, pues requiere un compromiso y una curiosidad tal de seguir aprendiendo, así como el deseo de descubrir e interpretar finalmente lo que los actores partícipes de dicha situación vivieron. Por ello concuerdo con este autor, cuando afirma que investigar, es un verdadero arte, pero que también se puede perfeccionar y, por ende, considero que se cumplió con el objetivo de la investigación.

Interpretación por rubro

Niveles educativos en que laboran

En el presente proyecto se puede visualizar que los docentes tienen una amplia experiencia y trayectoria educativa y aunque únicamente nos enfocamos a hablar sobre el nivel superior y la importancia de este, podemos ver que los profesores pertenecen a distintas áreas de conocimiento, que también imparten clases en otros niveles educativos, así como en otras instituciones, lo cual les permite diferenciar y enriquecer su labor educativa.

Elección por la vocación docente

De acuerdo con las respuestas que nos dieron los docentes pudimos ver que la mayoría de ellos e incluso podría decirse que el 100 % realiza la labor docente por elección propia, por lo que existe un compromiso ético y profesional hacia ésta, pues no únicamente fueron las circunstancias las que los orillaron a elegir esta profesión sino el gusto por la docencia y a su vez, por seguir aprendiendo, como bien lo mencionan.

Horas de clase que imparte en el CEFARHU

En esta pregunta podría decirse que existen diferencias notorias, ya que algunos cuentan con más horas de impartición de clases que otros, pero fuera de eso se ve que a pesar de ello la mayoría de los docentes están comprometidos con su labor y saben que algunas veces se les asignarán más horas, mientras que en otras ocasiones serán menos, como alguno lo mencionaba en vacaciones por ejemplo y sin embargo sigue estando ese compromiso y aplicación de distintas herramientas y estrategias didácticas innovadoras.

Obstáculos o situaciones académicas que ha enfrentado durante su práctica docente

De acuerdo con las respuestas otorgadas, podemos afirmar que como docentes nos enfrentamos a diversas problemáticas o situaciones a lo largo de la vida, incluso algunos mencionan si hablamos de personales, académicas, formativas o pedagógicas, sería cuestión de identificar cuales son mayores o repercuten más en el proceso de aprendizaje. Como lo mencionaba uno de los docentes, a veces el problema también radica en el objetivo de la institución, en la misión que ésta tenga y promueva a los

estudiantes y que, de ahí, ellos se permitan apoyar a mejorar su aprendizaje, a ser guiados o no. Esto podemos relacionarlo con lo que se menciona en el marco teórico sobre los factores internos y externos del proceso educativo, ya que no se puede dejar de lado ni omitir, pues repercute de una u otra forma tanto en el aprendizaje de los estudiantes, como en la función de los docentes.

Mejora de su actividad docente

Esta cuestión es muy importante, ya que como lo mencionan los docentes la experiencia les ha enseñado muchas cosas y nuevas pautas a aplicar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, algo que sigue en constante transformación, ya que nunca se dejan de formar e incluso algunos mencionan que siguen tomando cursos o aprendiendo de manera individual; algo que podemos notar es que el compromiso no es directamente con la institución, ya que aunque se mencionan algunos cursos, muy pocos en realidad o una nula capacitación, los docentes afirmaron que siguen aprendiendo por su cuenta o porque en otras instituciones les dan dicha oportunidad.

Definición de su labor docente

Aunque no es fácil definir la labor docente y, de hecho, cada docente lo expresa de forma distinta, todos afirman que es algo importante para la sociedad y que es una labor enriquecedora. Expresaron que la consideran una actividad que impacta directamente en las nuevas generaciones, una labor que impacta los distintos escenarios de la vida y más aún el educativo, pero que a su vez se ha vuelto complicada ya que existen nuevos lineamientos y reglas que deben cumplir y adaptar no solo en relación con el nuevo modelo educativo, sino justamente los lineamientos a los que se tienen que apegar en la convivencia cotidiana con los estudiantes. Justamente ahí se pudo visualizar otra pauta de la autoformación, en que los docentes buscan otras estrategias que les permitan realizar una convivencia más armónica con estudiantes, padres de familia y autoridades educativas, pero van aprendiendo sobre la marcha y de forma autónoma.

Prácticas docentes que realiza de forma cotidiana con sus estudiantes

Este rubro nos pareció importante mencionarlo ya que es necesaria esa vinculación de la teoría con la práctica. Como algunos pedagogos afirman, el aprendizaje significativo se vuelve precisamente significativo cuando lo aplicas a tu vida diaria y los docentes entrevistados están de acuerdo con ello y lo promueven, si bien no lo citan, más que uno,

todos concuerdan en que el estudiante debe ir formándose no sólo con bases teóricas sino también prácticas y con un aprendizaje que le pueda ayudar en su cotidianidad.

Transformación de su práctica educativa durante la pandemia

De acuerdo con las respuestas de los profesores, podemos afirmar que se dio una transformación de su práctica educativa, podría decirse que una mejora continua, probablemente si enlistáramos los nuevos conocimientos, habilidades o incluso actitudes que aprendieron durante la pandemia, podría decirse que fueron varios, pero no podemos dar una cantidad exacta o establecer un porcentaje, ya que cada uno tuvo que adaptarse a lo que el contexto le exigía, sin embargo la mayoría coincide en que al principio fue difícil, complejo y que poco a poco fueron visualizando que acciones debían realizar y cuales eran las estrategias más óptimas para continuar con su labor o inclusive para mantener la atención de los estudiantes, lo cual se volvió sumamente complejo en la enseñanza remota, puesto que la gran mayoría no estábamos acostumbrados a tomar las clases de esa forma.

Por otra parte, tanto docentes como administrativos explican que al principio la comunicación era difícil o incluso existían dudas, pero poco a poco se fueron adaptando y logrando mejores resultados, a lo que posteriormente se adaptaron tanto que ahora ya manejan algunos cursos en la modalidad híbrida y ello les permitió incluso incrementar la matrícula. Si bien pudimos observar, se dio un proceso de formación y profesionalización, pues no únicamente se quedaron con la información impartida por la institución o con los cursos tomados con anterioridad, sino siguieron buscando herramientas y adaptándolas al proceso de aprendizaje, además que, algunos docentes afirman que se compartían información o se explicaban si tenían dudas, mientras que para algunos otros eso ya no era necesario pues tenían un conocimiento óptimo de las TIC y únicamente adaptaron ciertos hábitos o herramientas que ya venían utilizando previo a la pandemia.

Capacitación por parte de CEFARHU

En relación con este aspecto, podemos decir que existió muy poca capacitación; aunque el personal administrativo afirma que imparten cursos, diplomados, etc. los docentes hicieron hincapié en que al inicio de la pandemia solo les dieron una plática informativa y superficial sobre el manejo de la plataforma, algunos mencionan que probablemente no

era tan necesaria por la similitud con Moodle, mientras que otros dicen que sí les hubiera gustado un apoyo más óptimo, para que pudieran familiarizarse más rápido con el manejo de dichas herramientas.

Utilización de materiales o herramientas complementarias en su actividad docente

En su mayoría los docentes respondieron que únicamente utilizaron ciertas plataformas gratuitas, como zoom, meet, Google classroom, entre otras; los que tenían el apoyo de otra institución utilizaron zoom con tiempo ilimitado, por ejemplo, pero que dentro de CEFARHU la única opción fue zoom gratuito y una plataforma alterna, a lo que se adaptaron de manera exitosa. Y aunque en su mayoría también mencionan que tomaron varios cursos sobre el manejo de plataformas o que ya los habían tomado con anterioridad a la pandemia, pocos utilizaron otros recursos didácticos en su práctica educativa. De acuerdo con ello, se pudo visualizar la forma en que se dio la formación y autoformación docente, que algunos fueron más conscientes de ello, analizaron su labor y expresan que aprendieron bastante gracias a la pandemia, mientras que otros afirman que sí hubo un cambio, pero que únicamente tuvieron que adaptarse a las condiciones y aunque está presente esa autoformación, podemos decir que no se realizó de manera consciente.

Realización de algún curso extra en mejora de su práctica docente

De acuerdo con las respuestas dadas, podemos decir que aproximadamente la mitad de los docentes entrevistados sí tomó algún curso extra, mientras que los demás no lo hicieron, pero no porque no lo consideraran necesario, sino afirmaron que ya habían tomado alguno anteriormente. Sabemos que nunca se está preparado para una situación así, como fue la pandemia y sin embargo podemos ver que hubo esa transformación de la práctica educativa y que aunque se haya regresado a las aulas, ya existen múltiples formas y estrategias de aprendizaje y que hoy más que nunca las TIC están presentes en el proceso de enseñanza- aprendizaje, por lo que es necesario ser conscientes de ello e identificar como estamos y seguimos llevando a cabo los procesos de formación, profesionalización, autoformación y enseñanza en nuestra práctica educativa.

Consideraciones finales

La presente investigación pretende dar cuenta de cómo se dio la experiencia docente durante la pandemia, además de relacionarla con el concepto de autoformación que es algo que lograron los docentes y propició la mejora continua de su labor en la práctica educativa durante el confinamiento.

La labor docente es un arte, es una labor muy gratificante pero también compleja, ya que día con día se convive con diferentes estudiantes, padres de familia, autoridades educativas, se enfrentan distintos retos y se busca la mejora continua. Un profesional de la docencia sabe que es necesario seguirse preparando, ya sea de forma individual, en grupo, tomando algún curso de actualización, a través de las diferentes experiencias o gracias a la apropiación de nuevos métodos y estrategias. Pues bien, probablemente esas horas extras nadie se las paga y, sin embargo, al elegir esta continua formación se adquiere un compromiso diferente, que la mayoría de las veces ocurre por elección propia. Así como esta labor se elige, también se elige continuar la preparación, capacitación y buscar los medios y estrategias necesarias para mejorar la práctica educativa; por ello, es necesario reconocer esto, entender que la autoformación ocurrió por elección y aplaudir lo que se logró en la docencia, pues si hoy entrevistáramos a los mismos docentes o a otros que vivieron la situación del confinamiento y la llegada de la enseñanza remota, veríamos que su concepción de aprendizaje, enseñanza, recursos didácticos, etc., ya no es igual a la que anteriormente tenían, y que incluso el concepto que tienen de sí mismos sobre su propio aprendizaje ha cambiado.

No podemos emitir una conclusión o juicio final, pues lo que se logró ver es que estos conceptos de formación, autoformación, profesionalización docente, práctica educativa y enseñanza remota deberían seguirse trabajando. Más actualmente, en que han surgido nuevos modelos de aprendizaje, como la modalidad híbrida o las nuevas herramientas digitales que están ya al alcance de todos, tanto de estudiantes como de docentes, y lo que nos compete es seguimos cuestionando e identificar si verdaderamente estamos mejorando o revolucionando la práctica educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje o nos estamos estancando en una realidad creada a partir de la sociedad de la información sin dar pauta al conocimiento. El debate continúa y nuestra labor también...

Referencias

Almenara, J. C. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y comunicación educativas*

Abrate, Liliana et al. (2020) Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID 19, Universidad Nacional de Córdoba

Alvarez- Gayou. J. (2003) Cómo hacer investigación cualitativa, Fundamentos y metodología.

Area M. Manuel et al (2008), Alfabetizaciones y Tecnologías de la información y la Comunicación, SINTESIS

Area Manuel y Pessoa Teresa (2012) De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0, Comunicar.

Area M. Manuel. (2010). Introducción a la tecnología educativa. DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia, (19), 1-78.

Cabero Almenara, Julio (2015). Nuevos retos en tecnología educativa, Síntesis.

Cabrales et al, (2020) Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión, *The Learning Factor*, 35.

Cardini, Alejandra et al, (2020) Educar en pandemia: entre el aislamiento y la distancia social

Duart, Josep M. (2000). Aprender en la virtualidad, Gedisa.

Durand, José et al (2012) El oficio de investigar. Instituto de investigaciones sociales El colegio de la Frontera Norte.

Escorcía, Germán (2005) Tecnología y educación. Propósito planetario no excluyente.

García del Dujo, Ángel (2007) Autoformación: una perspectiva diferente

García, José Miguel et al (2021) Las tecnologías en (y para) la educación

Hernández, Fernando (2011) Las instituciones de educación superior en México: origen y evolución

Huayllani Palomino Máximo (2018) Autoformación docente en la mejora de la competencia actúa y piensa matemáticamente en la institución educativa pública Jorge Basadre

López, Auyón René et al (2011) La autoformación para promover autonomía y responsabilidad en la formación de docentes en educación básica

López Auyón, René; Solalindez Aranda, Blanca Estela; Pérez Melchor, Petra Prisca (2013) El relato-estrategia de aprendizaje en la formación de docentes RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, vol. 3, núm. 6, enero-junio, 2013, pp. 169-185

Marcelo, C. (2010). Autoformación para el siglo XXI. En J. Gairín (Coord.). Nuevas estrategias formativas par las organizaciones, Madrid, Wolters Kluwer, pp. 141-170

Morado, María Florencia y Ocampo Hernández Stefany (2018), Una experiencia de acompañamiento tecno-pedagógico para la construcción de Entornos Virtuales de Aprendizaje en educación superior, Revista Educación.

Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O., & Gavotto, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia COVID-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. Propósitos y representaciones.

Sánchez Rodríguez, José (2009) Plataformas de enseñanza virtual para entornos educativos Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación

Sarramona Lopez, Jaume (1999) La autoformación en una Sociedad Cognitiva. Ried.

Taylor, S. J. Bodgan, R.- (1992) Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados.

UNESCO (2020) La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19, Informe realizado por CEPAL

Zavala Diego, Muñoz Karlita, Lozano Edwin. (2016) Un enfoque de las competencias digitales de los docentes, Revista Publicando.

Zemelman, Hugo (2006) El conocimiento como desarrollo posible. IPN

ANEXOS

Datos generales

Nombre completo:

Carrera:

Nivel de estudios:

Teléfono:

Propósito: La presente entrevista es para fines de investigación educativa; la información proporcionada será completamente confidencial y tiene como finalidad recuperar la experiencia docente llevada a cabo durante la pandemia en el ámbito educativo.

Guion de entrevista

- 1) ¿En qué niveles educativos trabaja como docente?
- 2) ¿Por qué eligió ser docente?
- 3) ¿Cuántas horas imparte en CEFARHU?
- 4) ¿A qué obstáculos o situaciones académicas se ha enfrentado durante su práctica docente?
- 5) A partir de su experiencia, ¿de qué forma ha mejorado su actividad docente?
- 6) ¿Cómo podría definir su labor docente?
- 7) Mencione un ejemplo de su práctica docente cotidiana que realiza
- 8) ¿Cómo se transformó su actividad docente al inicio, durante y después de la pandemia?

- 9) ¿Recibió algún tipo de capacitación por parte de la institución educativa en que labora?
- 10) ¿Utilizó algún material o herramientas complementaria para continuar su actividad docente?
- 11) ¿Tomó algún curso extra para continuar su práctica docente?