

**Observación de la práctica educativa
en comunicación y uso de TIC:
una estrategia para la detección de áreas
de mejora en la formación
de profesionales de la educación**

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

Observación de la práctica educativa en comunicación y uso de TIC: una estrategia para la detección de áreas de mejora en la formación de profesionales de la educación.

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

Primera edición, enero de 2021

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN OBRA COMPLETA: 978-607-413-337-0

ISBN VOLUMEN: 978-607-413-361-5

LB1028.3

02.7

Observación de la práctica educativa en comunicación
y uso de TIC: una estrategia para la detección de áreas
de mejora en la formación de profesionales de la educación
/ María del Pilar Cruz Pérez... [et al.]. -- México : UPN, 2021.

1 texto electrónico (33 p.) : 600 Kb ; archivo PDF

ISBN OBRA COMPLETA: 978-607-413-337-0

ISBN VOLUMEN: 978-607-413-361-5-

1. Tecnología educativa 2. Tecnologías de la información y la comunicación

3. Prácticas de la enseñanza 4. Maestros - Formación profesional

I. Cruz Pérez, María del Pilar, coaut.

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

HECHO EN MÉXICO.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
LA OBSERVACIÓN COMO TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN PARA EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA.....	7
PRÁCTICA EDUCATIVA Y PRÁCTICA DOCENTE: DISTINTAS DIMENSIONES PARA EL ANÁLISIS DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS ESCOLARIZADOS.....	11
CONDICIONES INSTITUCIONALES: LA ASIGNATURA COMUNICACIÓN Y PROCESOS EDUCATIVOS COMO ÁMBITO DE ACCIÓN DEL PROYECTO INSTITUCIONAL DE FORMACIÓN DE ESPECIALISTAS EN EDUCACIÓN.....	14
CONDICIONES ESTRUCTURALES Y MATERIALES: LA IMPORTANCIA DEL AULA Y LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS AL IMPARTIR LA ASIGNATURA COMUNICACIÓN Y PROCESOS EDUCATIVOS	19
LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL AULA	25
A MANERA DE CONCLUSIÓN O PUNTO DE PARTIDA PARA NUEVAS DISCUSIONES.....	27
REFERENCIAS	29

OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN COMUNICACIÓN Y USO DE TIC: UNA ESTRATEGIA PARA LA DETECCIÓN DE ÁREAS DE MEJORA EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

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

INTRODUCCIÓN

La constante búsqueda por mejorar la calidad de la educación, es uno de los más grandes retos a los que nos enfrentamos como formadores de profesionales de la educación. El contexto actual, no solo demanda una práctica

* Docente e investigadora del Cuerpo Académico Educación de las Personas Jóvenes y Adultas de la UPN Unidad Ajusco. Contacto: pily_73@yahoo.com.mx

** Docentes e investigadoras del Cuerpo Académico Comunicación Educativa, de la UPN Unidad Ajusco. Contactos: icordova@upn.mx, lsuarez@upn.mx y mahuerta@upn.mx respectivamente.

comprometida y tendiente a favorecer el aprendizaje de contenidos de manera eficiente, sino que además conlleva la responsabilidad de hacerlos significativos, mediante la incorporación de nuevas formas de comprender la realidad, acceder a la información y generar mensajes que imponen los acelerados y continuos avances tecnológicos. En ese sentido, es incuestionable la necesidad de que la práctica educativa universitaria, en especial la que forma a futuros profesionales de la educación, incorpore las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), para ofrecer al alumnado los conocimientos necesarios para responder a los requerimientos de las políticas actuales que, desde finales del siglo pasado, han venido destacando “el profundo impacto de las TICs en los métodos convencionales de enseñanza y de aprendizaje, augurando también la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje” Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998, s/p).

El impacto que dicha transformación ha generado en la profesión y práctica educativa incluye cuestionamientos al enfoque tradicional, basado en clases magistrales, donde el profesor se constituía como poseedor máximo del conocimiento, inclinándose más hacia una formación centrada principalmente en el estudiante, quien, en el contexto actual, con frecuencia conoce más sobre los recursos tecnológicos y las posibilidades que ofrecen en sus procesos de estudio que el mismo docente. Lo anterior nos llevó a preguntarnos ¿Cómo es que la presencia de las TIC, en todos los ámbitos de la vida, influye en la forma en que estudiantes y docentes se colocan en el proceso formativo en el aula?, ¿qué otros factores intervienen en los procesos de formación en comunicación y uso de TIC en las aulas universitarias? y, ¿qué aciertos, problemas y necesidades pueden identificarse en la práctica educativa sobre comunicación y uso de TIC que se lleva a cabo en las aulas, donde se forman profesionales de la educación?

El presente artículo constituye uno de los niveles de análisis de una investigación mayor, que buscó identificar las necesidades formativas del alumnado y personal docente, para lograr un uso pedagógico de las TIC en la práctica educativa universitaria. En esta etapa se recuperó la práctica educativa de la asignatura Comunicación y procesos educativos, de

cuarto semestre de la Licenciatura en Pedagogía, esto mediante la técnica de observación en aula, con la finalidad de conocer las áreas de mejora y generar bases para el diseño posterior del currículo alternativo para atenderlas.

Se partió de la premisa de que, pese a los discursos presentes en las políticas nacionales e internacionales que demandan la incorporación de las tecnologías a todos los niveles educativos, las instituciones de educación superior y en especial aquellas que por excelencia son responsables de formar profesionales de la educación como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), tienden a mantener prácticas educativas tradicionales que poco se ocupan de aprovechar pedagógicamente tales dispositivos para transitar del uso de las TIC como medios de comunicación y transmisión de información, a recursos útiles y significativos para la construcción de aprendizajes.

El acercamiento que aquí se presenta, busca ofrecer información que de cuenta, tanto de lo que ocurre en las aulas universitarias en la materia de formación en comunicación y uso de TIC, como de los diferentes elementos que se entrecruzan en los procesos de aprendizaje que ahí ocurren, para encontrar posibles áreas de mejora que contribuyan a sentar bases para el diseño de propuestas educativas que exploten al máximo sus beneficios, transitando de la incorporación de dispositivos y herramientas tecnológicas, a su apropiación y uso pedagógico como recursos de aprendizaje y así, dar respuesta a las demandas que la política educativa actual impone a las instituciones que forman profesionales en este campo.

LA OBSERVACIÓN COMO TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN PARA EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

La observación es una de las técnicas más utilizadas para dar cuenta de diferentes dimensiones de la realidad educativa, desde las relaciones maestro-alumno, hasta la efectividad de la aplicación de ciertos modelos y metodologías de enseñanza, el índice de calificación en relación con

el desempeño docente o la incorporación al aula de ciertas tecnologías educativas con respecto al aprendizaje, entre otros aspectos. Pero específicamente en el ámbito universitario, se ha posicionado como un proceso útil para dar cuenta de la práctica educativa

la práctica educativa comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción maestro-alumnos pero va más allá de lo que ocurre en el aula, incluye también lo sucedido antes y después, su postura ideológica, el contexto en el que ocurre, entre otros aspectos (García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008)

es decir, para obtener información sobre las condiciones institucionales y estructurales en las que el personal docente se desempeña con miras a develar los aciertos y las áreas de oportunidad de su actuar y así, definir necesidades formativas, base para la reestructuración y diseño de currículo dirigido a la formación para la mejora del trabajo docente (Fuentes, 2011).

En ese sentido, observar la práctica educativa se constituye como una estrategia para favorecer la comprensión del comportamiento de estudiantes y docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, recuperando percepciones intencionadas, selectivas e interpretativas de los hechos o fenómenos que ahí suceden: intencionadas y selectivas porque se hace con un interés en concreto, e interpretativas porque su análisis se basa en un cuerpo de conocimientos establecidos como marco teórico. Por tanto, se aparta de la observación cotidiana, porque concentra la atención del observador en descubrir y describir hechos y conductas que ocurren en la realidad del aula, en ocasiones no percibidas o consideradas irrelevantes para los sujetos involucrados (Bassedas, *et. al.*, 1989).

Se parte de la premisa de que observar implica mirar la realidad en la que nos encontramos sin juzgarla, intentando comprenderla mediante un proceso de sistematización que, de acuerdo con Jara (1994, p. 91), conlleva una “interpretación crítica de las experiencias, para develar la lógica del proceso vivido”. En consecuencia, se construyó una guía de observación no participante, que permitiera dar cuenta de las prácticas

educativas en el aula, específicamente considerando como unidad de análisis, los episodios en los que se usaban las TIC y se abordaban temáticas relacionadas con su uso, tomando en cuenta las siguientes categorías:

- 1) dominio del tema que demostraba la o el docente;
- 2) uso que se hacía de recursos o materiales didácticos (incluidas las TIC);
- 3) evidencias de habilidad en el manejo de los recursos o materiales;
- 4) integración o apropiación de las TIC en su práctica;
- 5) coherencia entre discursos y prácticas en torno a las TIC en el aula.

La observación y sistematización de la práctica educativa se realizó, específicamente, en el contexto de la asignatura Comunicación y procesos educativos, correspondiente al cuarto semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN, Unidad Ajusco. La relevancia de realizar el estudio en este contexto radica en que, al ser esta universidad una institución formadora de profesionales en el campo de la educación, tiene la responsabilidad de que sus egresados estén preparados para responder a las demandas de los nuevos contextos socioeducativos, lo cual se plantea en el objetivo de la Licenciatura en Pedagogía al comprometerse a:

Formar profesionales capaces de analizar la problemática educativa e intervenir de manera creativa en la resolución de la misma mediante el dominio de las políticas, organización y programas del Sistema Educativo Mexicano, del conocimiento de las bases teórico-metodológicas de la pedagogía, de sus instrumentos y procedimientos técnicos (UPN, 1990).

Lo que necesariamente debe considerar la incorporación de las TIC en todas las dimensiones de la práctica educativa. Así mismo, resultó propicio indagar los procesos que se llevaban a cabo en la asignatura Comunicación y Procesos educativos, cuyo programa atiende específicamente esta necesidad al plantearse como finalidad, proporcionar al alumno los elementos que le permitan comprender que (UPN, 2016) “los procesos

educativos formales, no formales e informales, son también procesos de comunicación que repercuten directamente en su práctica profesional”. Colocándola en un contexto ideal para cuestionar si en este espacio áulico se generan estrategias didácticas alternativas que incluyan el uso de las TIC, y de ser así, cómo se llevan a cabo y qué efectos tienen. Bajo este panorama, la técnica de observación no participante en el aula, se constituyó como un vehículo para la construcción de evidencias, que no solo dieron cuenta de las conductas y relaciones que se establecen en ella, sino que también ofrecieron elementos para incluir en el análisis la forma en que el contexto institucional y estructural interfiere en los procesos educativos que viven los estudiantes de pedagogía, en el marco de la asignatura elegida como objeto de estudio, mostrando la complejidad de aspectos que conforman lo que se denominó *práctica educativa*, y que han de tomarse en cuenta en el diseño de estrategias didácticas alternativas que incluyan a las TIC en los procesos de formación de futuros especialistas en educación.

Con el fin de tener un primer acercamiento a las formas de impartir este campo de conocimiento, se observaron, de manera sistemática, cuatro grupos. Previo a ingresar al campo, se revisaron documentos oficiales y normativos para comprender los marcos institucionales bajo los cuales se establecen y deben llevarse a cabo estos procesos pues, en palabras de Tójar (2006) una de las mayores peculiaridades del análisis de datos cualitativos que se generan mediante la observación, es su flexibilidad y la necesidad de valerse de otras fuentes, documentales o discursivas, para complementar e imprimir un mayor rigor al análisis. Además, para imprimir mayor rigor metodológico a la sistematización y análisis de las evidencias de la observación y de la revisión documental, se cuidó tanto *la fiabilidad*, entendida como la precisión de las estrategias por medio de las cuales se recabarían los datos, que en este caso constaron de las guías, las rúbricas y los medios que se incluyen como anexos al final del documento; como *la validez*, que en palabras de Pérez Serrano (1994), se construye a partir de tres estrategias: la triangulación, entendida como el cruce de información obtenida de diversas fuentes, en este caso, los que surgieron de la observación y de la revisión documental previa al ingreso

a campo; la saturación, cuya fuente es la recuperación de evidencias reiteradas que confirman o replican los resultados y, la validez respondiente, derivada del contraste con los marcos teórico-conceptuales propuestos o con los resultados de otras investigaciones en contextos similares.

A continuación, presentamos los resultados de este proceso de sistematización y análisis, el cual se organizó tomando como categoría principal la *práctica educativa*, que de acuerdo con García-Cabrero, Loredó y Carranza (2008) implica un acercamiento más amplio y complejo a la realidad educativa que enmarca institucionalmente la acción puntual del profesorado en el contexto del aula, denominada *práctica docente*.

PRÁCTICA EDUCATIVA Y PRÁCTICA DOCENTE: DISTINTAS DIMENSIONES PARA EL ANÁLISIS DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS ESCOLARIZADOS

Los procesos educativos que ocurren en las instituciones escolares son procesos dinámicos y flexibles en tanto que son hechos sociales, en los cuales los actores interactúan desde diferentes referentes y aportan elementos únicos e irrepetibles emanados de sus experiencias, pero también derivadas del contexto sociocultural en el que se encuentran insertos. Sin embargo, no se puede desconocer que tales procesos siempre están enmarcados por el enfoque institucional específico que define las características que tendrá esta intervención pedagógica. En este sentido, para acercarnos a la complejidad que entrañan los procesos formativos en el contexto universitario, resultó indispensable establecer conceptualmente la diferencia entre las dos principales dimensiones que algunos autores (Lella de, 1999; Gómez, 2008; García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008) han propuesto para analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus efectos en el cumplimiento de los objetivos de las instituciones: la práctica educativa y la práctica docente.

De acuerdo con Lella de, (1999), la práctica docente incluye toda acción que el profesor desarrolla como parte del proceso de enseñanza; es

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

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

La *práctica educativa* es una categoría construida con fines de análisis, para dar cuenta de los aspectos que influyen el actuar del docente dentro del aula, pero que van más allá de la docencia en sí. Se trata de múltiples factores relacionados con el contexto en donde ocurre la práctica docente, entre ellos, las normas institucionales, los límites estructurales y las condiciones materiales que influyen en la forma en que éste concibe su quehacer, define y planea su práctica, interactúa dentro del aula y reflexiona sobre los resultados alcanzados (García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008). La importancia de distinguir entre estas dos dimensiones radica en que la falta de reconocimiento de la multiplicidad de factores involucrados en el quehacer docente, torna difícil su comprensión y, por ende, dificulta la reflexión tendiente a la mejora de la práctica. Es decir, se presume que la mera observación de la práctica docente, no es suficiente para explicarla e identificar necesidades que conduzcan a su mejor desempeño; el reto es identificar las dificultades presentes en la práctica educativa, para generar acciones que apoyen el cumplimiento de objetivos concretos (Olson, 1992).

El presente análisis parte de la idea de que, para comprender el actuar docente y sus efectos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario, es necesario dismantelar los elementos que constituyen la práctica educativa, e ir más allá de lo que ocurre en el aula durante el proceso entre profesor y estudiantado, para dar cuenta de la influencia que tiene en dicha práctica el discurso y organización institucional, las condiciones estructurales, las lógicas de gestión y en general, el orden impuesto por el centro educativo. Considerando lo anterior, en un primer momento se indagó sobre el contexto escolar, las condiciones estructurales del aula y las características del grupo; mientras que en un segundo momento, se exploró el quehacer del profesor en el marco de las estrategias de trabajo que pone en marcha el desarrollo de la clase y la relación comunicativa establecida con el alumnado para dar cuenta de su dominio del tema, del uso que hacen de recursos o materiales, de su habilidad en el manejo de los mismos, de la integración o apropiación de las TIC y de la coherencia entre discursos y prácticas sobre su uso en el aula. De esta manera, la sistematización de la observación realizada en aula a cuatro docentes a cargo de la asignatura Comunicación y procesos educativos, de la Licenciatura en Pedagogía de la Unidad Ajusco de la UPN, da cuenta de la complejidad de los procesos y de la repercusión que tienen las condiciones en las que estos se llevan a cabo en la relación entre docente y estudiantes, en el tratamiento de temas, en el uso de los recursos tecnológicos y en el logro de los objetivos planteados por el programa pues, aun y cuando la libertad de cátedra es una consigna que permite generar estrategias metodológicas concretas para el trabajo en aula, la existencia de contenidos explícitos que todo el profesorado debe abordar y las condiciones que no pueden controlar, están presentes e influyen la práctica, lo que hace inevitable su abordaje para iniciar este análisis.

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

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

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

Lograr lo anterior no es fácil, sobre todo si se considera que cumplir con los objetivos de la institución escolar en su conjunto está en manos de múltiples actores, entre ellos el personal docente, que en su mayoría se formó personal y profesionalmente en un contexto muy diferente al actual, en donde la transmisión de usos, costumbres, conocimientos, habilidades y valores establecidos eran una prioridad y obedecía a lógicas distintas debido a los avances tecnológicos actuales, como (UNESCO, 2013) “acceder a información digitalizada y no sólo impresa en papel; disfrutar las imágenes en movimiento y de la música, además del texto [...] obtener conocimientos procesando información discontinua y no lineal”, (p. 16). Por ello, es de vital importancia reconocer las dificultades que imprime este contexto y el rol de las y los docentes en la incorporación de las TIC a los contextos escolares, pues debe tomarse en cuenta que este proceso implica múltiples factores que incluyen desarrollar en los docentes, habilidades para el uso de los dispositivos y recursos tecnológicos y dotar

a las instituciones educativas de equipos y recursos necesarios para hacerlo (computadoras y una robusta conexión a internet, cañones y pantallas), pero también ha de reconocerse que la formación e infraestructura no resuelven el problema educativo pues, como señala Quiroz (2010) “las tecnologías no crean, ni inventan el trabajo en grupo y cooperativo, aunque sí pueden promoverlo y fortalecerlo, si existen ciertas condiciones preexistentes en las relaciones en la escuela” (pp. 197-198). Para tal efecto, la participación de la comunidad escolar, en especial del docente como el experto en contenidos, en sistemas de evaluación y con experiencia en los procesos de formación, es fundamental para guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el nuevo escenario de formación que perfila la incorporación de las TIC.

En el caso específico que nos ocupa, uno de los aspectos más preocupantes derivados de los resultados de investigaciones e informes sobre la implementación de las TIC en el aula, es que dicha incorporación se está quedando en un nivel instrumental, es decir, que los docentes las introducen con un uso básico, que se remite a la búsqueda de información, envío de tareas por correo electrónico y presentación de contenidos a los estudiantes (Berridi, *et al.*, 2010), lo que se traduce en una paradoja ante la demanda de egresar especialistas en educación capaces de incorporar las tecnologías a su quehacer profesional. En consecuencia, el reto de las universidades y en particular de la UPN, es satisfacer las demandas de una educación para el siglo XXI, lo que implica identificar las necesidades formativas tanto de estudiantes, como de profesores para lograr un uso pedagógico de las TIC, desarrollando estrategias didácticas adecuadas para integrarlas de manera eficiente en su práctica, más allá de emplearlas de manera instrumental con base en metodologías tradicionales (Marqués, 2000).

El nuevo paradigma educativo que impulsan los organismos internacionales demanda a las universidades un esfuerzo por

actualizar el sentido de la educación y las formas en que se desarrolla, de manera de conectarla con las necesidades y demandas de la sociedad del

siglo XXI, y con los intereses, necesidades, gustos y habilidades de cada estudiante” (UNESCO, 2013, p. 17).

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

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

En concordancia con lo anterior, la UPN establece en su Programa Integral de Desarrollo Institucional (PIDI) 2014-2018, el objetivo de posicionarse entre las instituciones de excelencia académica en el contexto nacional e internacional, como una universidad altamente especializada en educación, con el fin último de contribuir a ofrecer una mejor educación pública y a formar ciudadanos para la sociedad justa y democrática a la que aspiramos (p. 20). Lo que necesariamente implica “atender aspectos que incluyen acciones destinadas al mejoramiento de los programas educativos” (PIDI, 2014, p. 21). Para lograr lo anterior, la Licenciatura en Pedagogía que ofrece la Unidad Ajusco de esta universidad, define en su plan de estudios la articulación de tres fases de formación, establecidas con base en el proceso de aprendizaje del estudiante (UPN, 1990) “en los referentes sociales, políticos, administrativos e institucionales; en el contexto sociohistórico que vincula a la cultura y la educación, la concepción de la Pedagogía como un complejo teórico-práctico y un campo de dominio profesional” (s/p).

Dichas fases son:

1. Formación inicial
2. Campos de formación y trabajo profesional
3. Concentración de campo y servicio

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

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

La asignatura *Comunicación y procesos educativos* forma parte de la fase dos de formación profesional de la Licenciatura en Pedagogía y se cursa durante el cuarto semestre a fin de contribuir a que el alumno sea capaz de “comprender que los procesos educativos formales, no formales e informales, son también procesos de comunicación que repercuten directamente en su práctica profesional” (UPN, 2016, p. 1). En ese sentido, el programa propone:

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

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

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

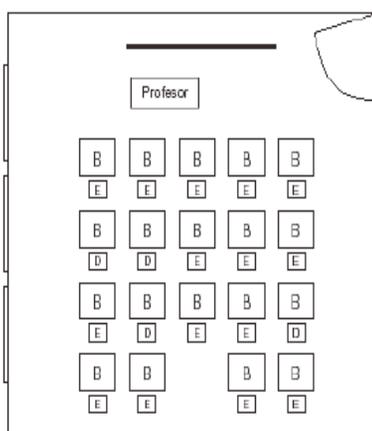
Tales objetivos reflejan la preocupación del colegiado que diseñó e imparte esta asignatura, por introducir al alumnado en el análisis de la comunicación y de los procesos educativos, mediante el uso de recursos y la puesta en marcha de estrategias didácticas que incluyan el trabajo en equipo para la planeación, investigación y realización de trabajos que hagan posible la observación de situaciones escolares y la revisión, diseño e implementación de materiales que aborden situaciones comunicativas en el ámbito escolar o extraescolar (UPN, 2016, pp. 1-2). Para cumplir lo anterior, la asignatura contempla 64 horas distribuidas en dos sesiones semanales de dos horas cada una, durante las 16 semanas del semestre. En este tiempo, se deben cubrir los temas propuestos en el programa; no obstante, la libertad de cátedra otorga a cada docente la posibilidad de decidir la forma en que se abordarán los contenidos, considerando tanto los objetivos, como los posibles imprevistos o conflictos que pudieran afectar su desempeño en el aula, lo que posibilita adaptaciones o cambios, tanto en la orientación didáctica como en la metodología de trabajo, a la luz de las necesidades, perfiles e intereses del docente y del contexto en que se desempeña, lo que hace indispensable un acercamiento a las condiciones estructurales y los recursos materiales con los que cuentan las aulas a fin de valorar si son los adecuados para impartir estas temáticas.

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

De acuerdo con Laorden y Pérez (2002, p. 133) el ambiente del centro educativo y del aula constituye un instrumento muy valioso para el aprendizaje, ya que el contexto institucional, el currículo, el plan de estudios y los objetivos, se filtran en el espacio escolar dentro del aula, sufriendo, a decir de Charles Creel (1988), “un proceso de deformación fruto de la mediación múltiple a la que están sujetos por la acción de los participantes del proceso educativo, principalmente los maestros y alumnos” (p. 5). Por lo anterior, es de gran importancia tomar estos aspectos como objeto de interés en la reflexión sobre la planificación de las actividades que realiza el personal docente, e insumo de gran importancia para dar cuenta de los alcances de su práctica, dado que con frecuencia las características arquitectónicas y los recursos materiales que deberían estar al servicio del proyecto educativo, no son consideradas importantes y la falta de atención en ellos por parte de la institución, suele generar dificultades al condicionar o limitar la puesta en marcha del programa y de las actividades, así como de los modelos de aprendizaje. Esta situación fue de particular importancia, de los primeros aspectos a considerar en la guía de observaciones, por lo que se inició con un recuento de las características de las aulas y de los recursos existentes para cubrir los contenidos, orientación didáctica y metodología de trabajo propuestos en el programa. Al respecto, los resultados mostraron que en todos los casos, las aulas asignadas tenían capacidad acorde con el número de estudiantes inscritos, incluso en un caso (Profesor 2) se contaba con una capacidad mayor, lo que daba un margen de acción y movilidad más amplio para el desarrollo de las actividades; sin embargo, esto no pareció marcar diferencias, ni limitar la propuesta de trabajo pues en general, el alumnado ingresaba y se distribuía en el espacio a libre elección, sin que la o el docente a cargo estableciera una distribución específica.

Aun cuando en todas las aulas el mobiliario es movable –mesas para dos personas y sillas ergonómicas de fácil manipulación– no se aprovecha la posibilidad de disponer del espacio y organizarlo en forma específica, sino que se mantiene el orden tradicional que prevalece en la mayoría de las aulas de la institución: mesas y sillas alineadas en filas y orientadas hacia el fondo del salón, dejando al frente una mesa similar para el profesor.

Figura 1. Organización del mobiliario en las aulas observadas



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

Las rúbricas de observación de las aulas de Comunicación y procesos educativos dan cuenta que el docente no siempre ocupó físicamente este lugar privilegiado, ni se posicionó como un sujeto investido de poder, es imposible negar que siguiendo a Foucault (1998), la organización del espacio en hileras, impone una dinámica específica que reproduce las leyes

de disciplina y control históricamente construidas en torno a la organización escolar, ya que de manera explícita o implícita, se convierte en un medio de control interno para el ejercicio de poder que no sólo tiene la finalidad de enseñar, sino también de disciplinar, vigilar, jerarquizar, recompensar o sancionar, esto, con frecuencia implica que las conductas del alumnado se alejen de una práctica activa o de trabajo grupal en aula, ante la idea de evitar alterar *el orden*. Lo anterior se contrapone con lo establecido como orientación didáctica y lineamientos metodológicos en el programa de la asignatura, en donde se sugiere la disposición para el trabajo en equipo y la participación activa tanto del alumno como del docente en el intercambio de conocimientos, así como la puesta en marcha de estrategias didácticas que favorezcan procesos grupales como la discusión o el debate.

Dado que a pesar de que la organización en hileras emparejadas podría permitir el intercambio de ideas, esto parece estar contraindicado con las normas que impone este orden en donde hablar, copiar o cooperar durante la clase, resulta inconcebible o sancionable (Escolano, 2000). Además, esta orientación limita el encuentro cara a cara entre el alumnado, condiciona que la visión apunte exclusivamente al pizarrón y por ende al docente, lo que si bien garantiza de alguna manera la atención a la clase y a quien esté a cargo de la sesión (por momentos la exposición de los temas estuvo a cargo del alumnado) niega, o por lo menos dificulta, la comunicación y el trabajo grupal, pues, pese a que en todos los casos se evidenció la organización de tareas en equipo tanto para la exposición de ideas, como para la elaboración y presentación de productos para atender los temas propuestos, estas actividades eran preparadas fuera del aula, lo que evidencia lo complejo de lograr que el espacio áulico y su distribución bajo este formato, facilite el logro de los objetivos y la metodología propuesta en los programas (Lledó y Cano, 1994; Laorden y Pérez, 2002).

Otro aspecto que resultó fundamental en la observación de las condiciones estructurales de las aulas fue la poca ventilación (profesor 1), situación que claramente obedece al tamaño del grupo, la falta de tiem-

po entre el egreso de un grupo e ingreso de otro al mismo espacio y la carencia de mantenimiento, que permita tener las ventanas habilitadas para la apertura, lo que generó incomodidad y obligó a la docente a buscar otro espacio, repercutiendo en el tiempo y la organización de las actividades y afectando el trabajo en su totalidad, al tener que abandonar el aula con acceso a tecnología asignada originalmente.

En suma y siguiendo a Charles (1988), es indudable que el aula representa un escenario social, cuya estructura y distribución impacta de manera importante la forma en que docente y alumnos interactúan, los modos en que se abordan y desarrollan los contenidos curriculares, las actividades didácticas que se ponen en marcha y las formas en que se dispone de los recursos y herramientas para realizarlas, aspecto que también se integró en la guía de observaciones para su análisis.

En palabras de Gairín (1995), el equipamiento y los materiales didácticos de los que dispone el docente en el aula, son factores fundamentales en la puesta en marcha de los programas educativos y en la consecución de sus objetivos, pues la forma en que se usan estos elementos puede facilitar o dificultar el proceso educativo, el abordaje de contenidos, el desarrollo de actitudes y la predisposición a los valores que las instituciones proponen fomentar mediante la formación de sus estudiantes. Al respecto, todas las aulas en las que se imparte la asignatura a las que se tuvo acceso durante la observación, forman parte de las denominadas *aulas equipadas*, ya que además de tener uno o dos pizarrones blancos, cuentan también con computadora conectada a un cañón proyector, en algunos casos bocinas de baja intensidad, pizarrón electrónico y conexión a internet, la cual no siempre tiene la capacidad necesaria para realizar las actividades propuestas por docentes y alumnado. Además, se pueden ubicar entre dos y tres tomas de corriente por aula, las cuales se utilizan para conectar dispositivos electrónicos como computadoras portátiles y teléfonos celulares. Aparentemente, lo anterior responde a los requerimientos necesarios para atender los contenidos propuestos en el programa, en particular los relacionados con la tercera unidad, así como los procesos comunicativos y educativos en la era digital, sin em-

bargo, durante la observación, se pudo identificar que las condiciones de tales recursos no siempre eran óptimas, lo que llegó a limitar el desarrollo de algunas actividades planeadas tanto por el docente como por el alumnado.

Basados en una revisión llevada a cabo durante 20 años en América Latina, Vélez, Schiefelbein y Valenzuela (1994) indican que la provisión de infraestructura básica está positivamente asociada con un buen aprendizaje.

Las condiciones físicas de las escuelas tienen una relación tan estrecha con el aprendizaje como la que tienen otros insumos educativos incluyendo el ambiente familiar; la motivación, los buenos maestros, bibliotecas, las tecnologías o los servicios para los estudiantes (p. 12).

Una de las fallas más recurrentes en este sentido fueron las relacionadas con el acceso a internet pues, pese a que en todos los casos parecía existir conectividad, al realizar las actividades se evidenció que esto no era así; algunas veces no se concretaba el acceso o era lento, lo que en ocasiones llevó a que la actividad consumiera más tiempo o se cancelara. Tal situación se hizo evidente en un caso concreto, cuyo docente (profesor 2) solía utilizar, como elemento fundamental de su clase, el video para la exposición de contenidos y presentación de evidencia de aprendizajes por parte del alumnado. Sin embargo, la falta de condiciones del aula obliga a los profesores traer equipo propio para poder presentar sus trabajos, el cual en ocasiones no es compatible con el equipo dispuesto en el aula.

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

fesor y los tiempos asignados para culminar con su planeación semestral y los propósitos del curso.¹

Así, el docente estimuló las habilidades necesarias para lograr un aprendizaje permanente y significativo, procurando que los conceptos estuvieran asociados con ejemplos cotidianos, las condiciones influyeron y en muchos casos definieron cambios y distracciones que afectaron la práctica. Lo anterior, aunado a otros aspectos como las tomas de corriente en mal estado, la poca funcionalidad de las bocinas y el pobre mantenimiento y actualización de la computadora y sus programas, así como del cañón proyector. La falta de formación de los sujetos involucrados en el uso de estos recursos, en particular del pizarrón electrónico, evidencia las dificultades potenciales en el desarrollo de actividades más complejas. En este sentido, juega un papel fundamental la habilidad del docente para atender las necesidades y su capacidad de respuesta a imprevistos: el profesor, ante la situación de la falta de red en el salón y la falla en los equipos de los chicos, se mantuvo en el plan de clase, pero luego lo flexibilizó para que se continuaran las actividades.

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

LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL AULA

Las actividades que realiza el personal docente frente al grupo en el momento de dar clase, determinan en gran medida la manera en que los alumnos aprenden, pero también sus actitudes hacia las temáticas que

¹ Fragmento textual recuperado de las notas complementarias, realizadas por la investigadora, en la rúbrica de observación hecha al profesor 2.

se abordan, situación que coloca a la práctica docente como eje fundamental en el proceso de formación y constituye un elemento central para analizar las posibilidades de concretar o no, las metas que se propone una institución en un área específica de conocimiento (García-Cabrero, Loredo y Carranza, 2008). Por lo mismo, no se puede pasar por alto que la concreción efectiva de un proyecto educativo obedece en gran medida al conocimiento, compromiso y habilidades del docente para llevarlo a cabo, pero también es importante reconocer la influencia del contexto que subyace a su actuar: las condiciones que le ofrece la universidad para su práctica, la consistencia entre los contenidos del programa oficial de la materia y lo que ocurre en la cotidianidad del aula, lo cual se evidenció en las observaciones.

En todos los casos se pudo observar que por tratarse del contexto para la reflexión sobre Comunicación y procesos educativos, los docentes privilegiaron acciones que promovieron la expresión oral de ideas y la presentación de temas por parte del alumnado, quienes a su vez, con frecuencia usaron recursos alternativos y apoyos tecnológicos (videos, carteles, maquetas y materiales diversos), dejando de lado el método expositivo clásico que, si bien por momentos ejercieron los docentes para aclarar dudas o cerrar ideas, no fue exclusivo, y un ejemplo de ello se puede recuperar de las notas hechas en una de las observaciones.

Cuando el profesor retoma el desarrollo de la sesión, su exposición denota rigor académico y experiencia en la temática, fundamentada en un modelo de participación colectiva. No se hizo uso de terminología o términos técnicos, ni científicos, por el contrario, el tratamiento de los contenidos fue imparcial y objetivo con ejemplos claros.²

² Fragmento textual recuperado de las notas complementarias, realizadas por la investigadora, en la rúbrica de observación hecha al profesor 4.

Aunque en cada aula la práctica mantuvo diferencias, una acción recurrente en todos los casos observados fue la flexibilidad pedagógica; el personal docente buscó adaptarse a las condiciones del grupo, a las limitaciones de los espacios, al funcionamiento de los recursos y a la disponibilidad de los dispositivos tecnológicos que ya se analizaron en apartados anteriores, pero sobre todo, buscaron remontar estos obstáculos mediante acciones que motivaron la participación del alumnado, lo que no en todos los casos tuvo el mismo eco, lo que se pudo recuperar en la acotación hecha por una de las observadoras:

el libre acceso de alumnos al aula no permite el ambiente comunicativo para escuchar bien al profesor y a los alumnos que presentan las actividades. Los chicos usan sus celulares todo el tiempo.³

Cuando el docente propone una metodología de trabajo y un enfoque didáctico específico, el clima de aprendizaje que se genera en el aula no sólo depende de él, también contribuye la postura que el alumnado asume frente al proceso de aprendizaje. De ahí la importancia de tomar en cuenta sus necesidades y condiciones a fin de aumentar la posibilidad de comprometerlos con el trabajo durante el proceso, de lo contrario, podría verse disminuida la motivación y por ende, limitar la disposición para participar o proponer estrategias alternativas en el aula.

Para construir aprendizajes de manera conjunta y significativa, se requiere establecer relaciones interpersonales empáticas, horizontales y de confianza, con el fin de que los recursos de trabajo propuestos, relacionados o no con la tecnología, tengan buen recibimiento en el grupo, sean justamente valorados y faciliten el aprendizaje, lo que no siempre se logra, como se evidenció en un caso en el que fue claro el desinterés y desconexión del alumnado con el tema:

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

El profesor no cambia el tono ni ritmo de voz en su discurso, hace uso de pausas y silencios para permitir las intervenciones de los alumnos. Su lenguaje refleja una carga vinculada con cierta época (80-90's) para emplear referencias teóricas sobre teoría de la comunicación y los medios de comunicación (como: Revista Kena, Vanidades, la Telesecundaria), lo cual hace poco significativos los ejemplos para los jóvenes actualmente.⁴

A MANERA DE CONCLUSIÓN O PUNTO DE PARTIDA PARA NUEVAS DISCUSIONES

En suma, la comunicación es un aspecto fundamental en todos los aspectos de nuestra vida y en el ámbito de la educación formal no es la excepción, ya que si ésta se logra de manera eficaz, permite que la interacción docente-alumno se desarrolle de manera armoniosa y atienda los intereses tanto cognoscitivos como emocionales, facilite la comprensión de contenidos que se intentan construir conjuntamente y haga significativo el proceso. En palabras de Mego, Zarapán, Torres y Guevara (2007, p. 4).

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

⁴ Fragmento textual recuperado de las notas complementarias, realizadas por la investigadora, en la rúbrica de observación hecha al profesor 3.

Los enfoques educativos apuntan a establecer relaciones horizontales en un aula, donde el alumno asuma cada vez más un papel activo y protagónico, mientras que el profesor vaya más allá de impartir conocimientos y ejercer autoridad, para arribar a procesos en donde la escucha y comprensión mutua de la utilidad e importancia que tienen los contenidos abordados en su futura práctica e incluso en su vida cotidiana, es fundamental, esto resulta complejo de concretarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje (García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008).

En palabras de Sanz, la formación docente en esta dimensión comunicativa ha sido muy descuidada pese a la consciencia de que constituye una herramienta muy importante para el trabajo en las aulas: “Sólo hay que recordar que, entre los temores de los profesores noveles al enfrentarse al aula, no era el contenido lo que más les preocupaba: era la expresión, la comunicación” (Sanz, 2005, p. 39). Además, el hecho de que el docente se ubique frente a un grupo y dirija algunas palabras, no significa que está siendo escuchado, entendido y aceptado por sus alumnos, es necesario que se logre establecer un puente que evidencie el sentido del mensaje y eso implica lograr que el alumnado entienda la utilidad que estos tienen para su vida, al tiempo que asume el compromiso social que conllevan. Tales evidencias, muestran que las recomendaciones que se han venido generando desde las políticas internacionales para impulsar la incorporación del uso de las TIC en todos los niveles educativos, son cada vez más contundentes e ineludibles, en particular en las instituciones de educación superior a cargo de la formación de profesionales en educación, quienes serán responsables de continuar con este reto en todos los ámbitos educativos.

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

REFERENCIAS

- Bassedas, E. *et al.* (1989). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Berridi, R. (2010). Los profesores y las TIC en la UPN. Diagnóstico sobre acceso, uso y apropiación (pp. 49-101). En Garay, L. (coord.). *Acceso, uso y apropiación de TIC entre los docentes de UPN. Diagnóstico*. México: UPN.
- Charles, M. (1988). El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación. *Perfiles educativos* (36-46), 39. México: UNAM/CESU/ IRESIE.
- Escolano, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Fuentes, M. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria* (237-258), 9 (3). Recuperado de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/248/public/248-647-1-PB.pdf>
- Gairín, J. (1995). El reto de la organización de los espacios. *Aula de Innovación Educativa*, (45-50), 39. Barcelona, España.
- García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Carranza, G., Figueroa, A., Arbesú, I., Monroy, M. y Reyes, R. (2008). Las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la ried: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente. En Rueda, M. (ed.). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (162-220). México: IISUE-UNAM/Plaza y Valdés.
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica-práctica*. San José, Costa Rica: Alforja.

- Laorden, C. y Pérez, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso* (133-146), 25.
- Lella de, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. En *Primer Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación*, Lima, Perú: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Lledó, A. y Cano, M. I. (1994). Cambiar el entorno. *Cuadernos de Pedagogía* (22-25), 226. Madrid, España: UCM.
- López Martínez, A. (2005). La organización del espacio en los centros educativos: un factor determinante para el cambio. *Bordón Revista de Pedagogía* (519-533), 57 (4). Sevilla, España. Departamento de Didáctica y Organización Educativa, U. de Sevilla.
- Marqués, P. (2000). Cambios en los centros educativos: construyendo la escuela del futuro. *Revista DIM. Didáctica, Innovación y Multimedia*. Recuperado de <http://www.pangea.org/peremarques/perfiles.htm>
- Mego, A., Zarpán, M., Torres, P., Guevara, H. (2007). La Comunicación en el Proceso de Aprendizaje. En Jiménez, C. (comp.). *Comunicación en el Aula: Análisis y Perspectivas* (pp. 4-7). Lima, Perú: Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Recuperado de <https://cuadernosdelprofesor.files.wordpress.com/2014/12/u-4-06-habilidades-comunicativas-e-investigativas.pdf>
- Olson, J. (1992). *Understanding teaching*. Philadelphia, Estados Unidos: Open University Press.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid, España: La Muralla.
- Quiroz, M. (2010). Educar en otros tiempos. El valor de la comunicación. En Aparici (coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 187-203). España: Gedisa.
- Rodríguez, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia universitaria* (36-45), 3 (5).
- Sanz, G. (2005). *Comunicación efectiva en el aula. Técnicas de expresión oral para docentes*. Barcelona, España: Graó.

- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y Actuar*. Madrid, España: La muralla.
- UNESCO (1998). *Informe mundial sobre educación, 1998. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. Madrid: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002247/224743s.pdf>
- UNESCO (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y El Caribe*. Santiago, Chile: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223251>
- UPN (1990). *Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía*. México: UPN. Recuperado de <http://sitiosajuscoupn.cloudapp.net/pedagogia/index.php/2014-09-04-19-13-00/2014-09-04-19-13-38.html>
- UPN (2014). *Programa Integral de Desarrollo Institucional (PIDI) 2014-2018*. México: UPN.
- UPN (2016). México: UPN Recuperado de <http://pedagogia.upnvirtual.edu.mx/index.php/component/phocadownload/category/168-4-semester>
- Vélez, E., Schiefelbein, E. y Valenzuela, J. (1994). Factores que Afectan el Rendimiento Académico en la Educación Primaria. *Revista latinoamericana de Innovaciones Educativas* (17).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Esteban Moctezuma Barragán *Secretario de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*
Rosenda Ruiz Figueroa *Directora de Biblioteca y Apoyo Académico*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*
Juan Martín Martínez Becerra *Director de Planeación*
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Amalia Nivón Bolán *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

Subdirector de Fomento Editorial *Guillermo Torales Caballero*
Corrección de estilo y cuidado de la edición *Priscila Saucedo García*
Formación *Angélica Fabiola Franco González*
Diseño de portada *Margarita Morales Sánchez*

Esta primera edición de **OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN COMUNICACIÓN Y USO DE TIC: UNA ESTRATEGIA PARA LA DETECCIÓN DE ÁREAS DE MEJORA EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN** estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó en enero de 2021.