

Apuntes para caracterizar la formación continua en línea de docentes

Mónica Itzel Gárate Carrillo^{*a} y Graciela Cordero Arroyo^b

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali, México.

Recibido: 12 junio 2018

Aceptado: 04 septiembre 2018

RESUMEN. Los cambios educativos propiciados por el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han dado pauta para el desarrollo de programas de formación continua en línea de profesores. El objetivo de este ensayo es establecer una aproximación teórica del concepto de formación continua en línea de profesores. En el marco de una política de desarrollo profesional docente, este trabajo pretende abonar a su precisión conceptual, aporte necesario para su delimitación como objeto de estudio. En la primera sección se define el concepto de Desarrollo Profesional Docente (DPD) como el marco general en el que se instaura la formación de docentes. Posteriormente, se caracteriza la formación continua de profesores, así como sus diferencias con el DPD. Después se describe una nueva modalidad de entrega de la formación continua de profesores, la modalidad en línea. En el último apartado se define esta modalidad y se establecen consideraciones para su implementación.

PALABRAS CLAVE. Formación docentes; formación continua, Tecnologías de la Información y Comunicación.

Briefs notes about Online Teacher Professional Development

ABSTRACT. The educational changes fostered by the use of Information and Communication Technologies (ICT) have given guidelines for the development of online teacher training programs. The objective of this essay is to establish a theoretical approach to the concept of online teacher training. Within the framework of a policy of professional teacher development, this work aims to pay to its conceptual precision, necessary input for its delimitation as an object of study. The first section defines the concept of Teacher Professional Development as the general framework in which teacher training is established. Subsequently, the continuous training of teachers is characterized, as well as their differences with the Teacher Professional Development. Then there is a guideline to describe a new modality of delivery of teacher training, online mode. In the last section this modality is defined and considerations are established for its implementation.

KEYWORDS. Teacher training; Continuous training of teachers; Information and Communication Technologies.

*Correspondencia: Mónica Itzel Gárate Carrillo. Dirección: Carretera Tijuana - Ensenada KM 103, Pedregal Playitas, 22860 Ensenada, B.C., México. Correos Electrónicos: monica.garate@uabc.edu.mx^a, gcordero@uabc.edu.mx^b

1. INTRODUCCIÓN

Los avances en el ámbito educativo propiciados por el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han dado pauta para el desarrollo de programas de formación continua de profesores impartidos totalmente desde la modalidad en línea. El objetivo de este ensayo es establecer una aproximación teórica del concepto de formación continua en línea de profesores en el marco de desarrollo profesional docente. Este trabajo pretende abonar a su precisión conceptual, aporte necesario para su delimitación como objeto de estudio.

Para dar respuesta a estos cuestionamientos, en la primera sección se define el concepto de Desarrollo Profesional Docente (DPD) como el marco general en el que se instaura la formación de docentes. Posteriormente, se caracteriza la formación continua de profesores, así como sus diferencias con el DPD. Después se describe una nueva modalidad de entrega de la formación continua de profesores, la modalidad en línea. En el último apartado se define esta modalidad y se establecen consideraciones para su implementación.

2. ANTECEDENTES

Los cambios propiciados por el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) dieron un giro a la sociedad, la cultura y el comportamiento humano tradicional. De acuerdo con García Aretio (2012, p. 9), las TIC han impactado y potenciado positivamente aspectos imprescindibles para el desarrollo de la humanidad como son "la información, la comunicación, la educación y el conocimiento", además de tener repercusiones en otros ámbitos de la vida diaria.

La Sociedad del Conocimiento ha tenido un fuerte impacto en el campo educativo. Esta sociedad se caracteriza por el hecho de que los procesos de desarrollo cognitivo tanto individuales como sociales, se construyen en la constante interacción entre el mundo físico y el tecnológico (Barroso, 2012).

En este contexto, la educación explora nuevas estrategias y medios de gestión del conocimiento dada la diversidad de herramientas tecnológicas que estimulan a los usuarios con nuevas experiencias de aprendizaje en entornos donde el tiempo y el espacio son definidos por los propios aprendices (García, 2015). Así, los estudiantes de la Sociedad del Conocimiento están abiertos a sistemas formativos innovadores que les permitan afrontar y entender los constantes cambios de su contexto (Carvajal, 2015).

El uso de las TIC en educación depende de múltiples factores como la infraestructura institucional o el apoyo de áreas directivas, entre otros. Belloch (2013) sostiene que uno de los elementos más importante para las buenas prácticas educativas mediadas por tecnologías es el interés y la formación del profesorado, tanto a nivel tecnológico como pedagógico. Por esta razón, se requieren docentes preparados y actualizados ante los retos que demandan las nuevas maneras de gestionar el conocimiento, lo que, en cierto sentido, exige también cambios en la formación convencional del profesorado (Torrecilla, Olmos, Rodríguez y Martínez, 2016).

En consecuencia, la formación continua del profesorado se ha visto impactada por las nuevas posibilidades de entrega brindadas por las TIC, debido a las facilidades de uso y la diversidad de herramientas digitales para la adquisición y construcción del conocimiento. Actualmente no solo se ofrecen cursos, talleres y seminarios en modalidad presencial, sino programas de formación continua para profesores impartidos totalmente en línea.

Si bien, la formación continua en línea de profesores puede traer múltiples beneficios que incidan directamente en las prácticas educativas, es importante caracterizar esta modalidad para determinar las consideraciones necesarias para su uso en prácticas pedagógicas.

3. DESARROLLO

3.1 ¿Qué es Desarrollo Profesional Docente (DPD)?

Los conceptos de Desarrollo Profesional Docente (DPD) y de formación continua del profesorado, suelen usarse como sinónimos. Sin embargo, no lo son. Es preciso definir estos conceptos ya que cada uno de ellos tiene características propias que orientan prácticas o programas específicos.

En el campo de la formación docente existe un amplio número de autores que definen el DPD. A continuación revisaremos algunos de ellos. Para Marcelo (1995) el concepto de DPD “tiene una connotación de evolución y continuidad que [...] supera la tradicional yuxtaposición entre la formación inicial y el perfeccionamiento de los profesores” (p. 315). Asimismo, el término DPD tiene un “carácter contextual, organizativo y orientado al cambio, y ofrece un marco de implicación y resolución de problemas académicos desde una perspectiva de superación del carácter tradicionalmente individualista de las actividades de perfeccionamiento del profesorado”.

Day (2005, p. 17) expone que:

El desarrollo profesional consiste en todas las experiencias de aprendizaje natural y en las actividades conscientes y planificadas que pretenden aportar un beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela y que, a través de estos, contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso por el cual, solo y con otros, el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales de la enseñanza y por el que adquiere y desarrolla críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional esenciales para la reflexión, la planificación y la práctica profesional adecuadas [...] en cada fase de su vida docente.

La definición que aporta Day (2005) comprende elementos importantes a destacar. Involucra las experiencias de aprendizaje surgidas en un ambiente natural, es decir en la propia aula y escuela, así como también aquellas que son planificadas por instituciones o por los propios profesores y que se presentan a los maestros como programas de estudio de duración variable. Ambos tipos de experiencias están orientadas a la mejora del propio docente, así como del contexto en el que ejerce. Esto es posible debido a que, al ser consciente de su práctica educativa y adquirir críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional necesarios para su desarrollo, el maestro refuerza su compromiso como agente de cambio social.

Una definición más a tomar en consideración por tratarse de un referente internacional es la planteada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en el estudio *Teaching and Learning International Survey* (TALIS, por sus siglas en inglés) en sus ediciones de 2010 y 2013. El objetivo de este estudio internacional es.

Proporcionar información válida, oportuna y comparable para ayudar a los tomadores de decisiones de cada uno de los países participantes a revisar y definir políticas que coadyuven al desarrollo de una profesión de enseñanza de alta calidad. Para los docentes y directores participantes en la encuesta, representa una oportunidad para aportar sus puntos de vista e incidir en el análisis de las políticas educativas y el mejoramiento de áreas importantes de su quehacer profesional (Backhoff y Pérez, 2015, p. 10).

En virtud de que el objetivo de TALIS es conocer las condiciones de trabajo de los docentes de educación básica, una de las dimensiones del instrumento fue, precisamente, explorar la opinión de los maestros sobre su DPD. Con tal fin, este concepto se definió en las dos ediciones del estudio que se han aplicado a la fecha.

De acuerdo a la OCDE (2009, como se citó en Backhoff, Andrade, Bouzas, Santos y Santibañez, 2010) "el desarrollo profesional se entiende de manera muy amplia y hace referencia a una gran gama de actividades que ayudan a que los profesores adquieran y/o fortalezcan sus conocimientos, habilidades y destrezas, así como otras características deseables de su actividad educativa [...]" (p. 61).

El DPD se considera efectivo si incluye entrenamiento, práctica y retroalimentación, además de apoyos adecuados de tiempo y seguimiento. Las acciones para propiciar un desarrollo profesional exitoso demandan a los docentes realizar prácticas de enseñanza pertinentes con los estudiantes dentro de grupo, además de incentivar la conformación de comunidades de aprendizaje (OCDE, 2009, citado en Backhoff et. al, 2010).

En una versión posterior de este estudio se propuso una definición más precisa. En TALIS 2013 se plantea que "el desarrollo profesional es un proceso continuo que ayuda a complementar la formación inicial de los docentes, permite atender sus necesidades, desarrollar innovaciones y aplicar programas o reformas educativas" (Backhoff y Pérez, 2015, p. 74). Las actividades de DPD cobran relevancia, ya que pueden impactar directamente en distintos ámbitos de la práctica pedagógica, pues tienen como objetivo principal mejorar los aprendizajes de los alumnos.

Según el estudio TALIS 2013 el desarrollo profesional se considera efectivo cuando logra transformar las disposiciones de los docentes al mismo tiempo que fortalece sus competencias y conocimientos, de igual forma les permite construir estrategias de enseñanza encaminadas a elevar el aprovechamiento escolar de los alumnos y, en general, contribuye a su desarrollo integral (Backhoff y Pérez, 2015).

Las acciones formativas que TALIS 2010 y 2013 consideraron como parte del DPD se presentan en la tabla 1:

Tabla 1: Acciones formativas consideradas en las preguntas sobre DPD de TALIS 2010 y 2013.

TALIS 2010 y 2013	Solo en TALIS 2010	Solo en TALIS 2013
1. Cursos y talleres. 2. Investigación individual o en colaboración. 3. Participación en red de profesores. 4. Conferencias y seminarios. 5. Tutoría u observación de colegas. 6. Visitas de observación a otras escuelas. 7. Cursos de capacitación en servicio dentro de establecimientos de negocios, en organismos públicos y organizaciones no gubernamentales.	8. Diálogos informales de enseñanza. 9. Lectura de literatura profesional.	10. Programa de estudios que otorgue un reconocimiento o diploma en educación. 11. Visitas de observación a establecimientos de negocios, organizaciones públicas o no gubernamentales.

Fuente: Adaptado de TALIS 2010 y 2013 (Backhoff et al., 2010; Backhoff y Pérez, 2015).

Con base en la información presentada respecto a TALIS 2010 y 2013, se puede observar que la visión de DPD que describen está relacionada con aquellas actividades que propician el desarrollo y adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas para la mejora de la práctica docente. Las acciones 2, 3, 4, 5, y 8 de la lista están relacionadas con el trabajo de los maestros con sus pares, las 1, 4, 7 y 10 con su participación en dispositivos que suelen tener un carácter transmissivo tales como cursos, talleres, conferencias y seminarios. También pueden observarse acciones como la 9, que corresponde a la lectura de literatura profesional, lo cual fomenta el autoaprendizaje. Es interesante observar que se incluyen visitas de observación en instituciones que no son necesariamente educativas, pero que pueden enriquecer la perspectiva del maestro en diferentes campos, como en la acción 11.

Monarca y Manso (2015) amplían la gama de elementos que componen el DPD. Estos autores hacen una serie de consideraciones que otorgan al docente un rol activo como profesional de la educación. Atribuyen al proceso de DPD ocho componentes fundamentales:

1. Enfoque sistémico del trabajo docente. Contempla seis aspectos: a) historia y el contexto de la profesión, b) condiciones de trabajo, c) formación inicial, d) inserción a la docencia, e) formación continua y f) evaluación de centros y docentes como dispositivo de empoderamiento profesional.
2. Docente como sujeto activo de los cambios. Supone considerar sus saberes y conocimientos como imprescindibles para la generación de cambios. Supone ubicar al docente en un lugar de experto o, cuando menos evitar la oposición expertos-docentes.
3. Docente como profesional. Esto requiere que el docente sea: a) poseedor de un conocimiento teórico-práctico específico, diferenciado al de otros campos de actuación, b) autónomo en la toma de decisiones vinculadas con su campo de actuación, en un marco de actuación colegiada-institucional, c) esté implicado activamente en los procesos de definición y toma de decisiones relacionados con las políticas: los planes, los programas y los proyectos educativos y, en sintonía con lo anterior d) sea poseedor de un saber específico.
4. Relación entre los docentes y los ámbitos de producción de conocimiento. Esta relación se da cuando el profesor interactúa activamente con los ámbitos de producción de los conocimientos que precisa para su trabajo diario.
5. Relación entre los docentes y los ámbitos de producción del currículo. Refiere al papel activo que el profesorado debería tener en un diseño, desarrollo y evaluación del propio currículo.
6. Relación entre los docentes y su propio desarrollo profesional. Subraya el lugar que deben tener los docentes en la definición de los saberes/conocimientos que son necesarios en su mismo desarrollo profesional.
7. Visión institucional del trabajo docente. Se refiere a la ubicación institucional del trabajo docente en su red de significados y prácticas, en un marco de trabajo colegiado.
8. Visión histórico-social del trabajo docente. Hace referencia al trabajo docente como un campo teórico-práctico que no puede interpretarse al margen de las condiciones históricas y sociales que han ido dando forma como práctica profesional.

La figura 1 esquematiza estos ocho componentes.

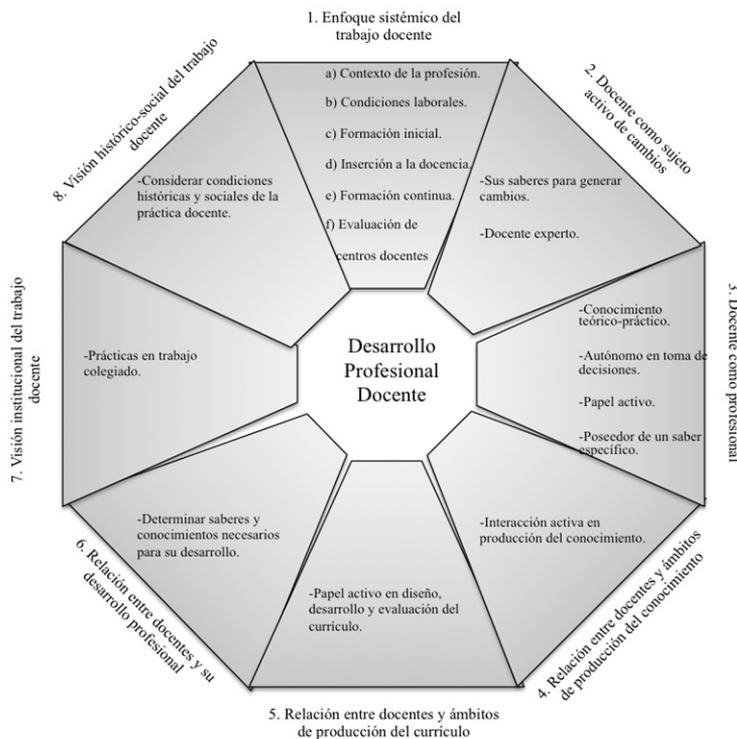


Figura 1: Componentes del DPD según Monarca y Manso (2015).

Monarca y Manso (2015) posicionan al docente como un profesional en desarrollo. Esta postura implica el crecimiento personal, intelectual y de su práctica docente, mientras que se fortalece el trabajo en grupo del profesorado.

Desde un planteamiento más contextualizado de las condiciones de la carrera docente, Ferreres e Imbernón (1999) señalan que en el DPD se conjugan diversas acciones y situaciones que serán determinadas de manera distinta de acuerdo a los actores involucrados en el proceso y que tienen que ver propiamente con las características de la carrera docente, la cual varía en función de:

- El salario.
- La situación laboral.
- El contexto de trabajo.
- Situación del clima laboral.
- El sistema de formación que permite el desarrollo humano y profesional.

En síntesis, el DPD es un concepto amplio que considera tanto las distintas fases de la formación del profesorado como otras actividades formativas relacionadas con la posibilidad de que aprenda a partir de las oportunidades que da la vida colegiada en un contexto estimulante y que pueden potenciarse a partir de las características de la carrera docente. Tanto desde el punto de

vista anglosajón, como es el caso de Day (2005), TALIS (Backhoff et. al, 2010; Backhoff y Pérez, 2015), así como en el ámbito español (Marcelo, 1995; Ferreres e Imbernón, 1999; Monarca y Manso, 2015), se puede identificar una coincidencia importante: la formación es “parte del desarrollo profesional docente, pero no todo desarrollo profesional docente es parte de la formación” (Ferreres e Imbernón, 1999, p. 26).

El DPD implica ir más allá de la formación, es reconocer el carácter profesional del profesorado y las condiciones históricas de la carrera docente y el contexto en el que se desempeña. La importancia de reconocer a los docentes como profesionales radica en identificarlos como verdaderos agentes educativos, planificadores y gestores de la enseñanza y el aprendizaje, generadores de conocimiento y diseñadores de estrategias didácticas (Marcelo, 2015; Day, 2005; Backhoff et. al, 2010; Monarca y Manso, 2015).

3.2 ¿Qué es la formación continua de docentes?

Una vez clarificado que el DPD y la formación de profesores no son sinónimos, esta sección tiene el objetivo de responder a la pregunta ¿qué es la formación continua de docentes?

En la trayectoria de la formación del profesorado, la formación continua, también denominada permanente o en servicio se ofrece durante toda la vida laboral del docente prácticamente hasta su jubilación, es decir, es la etapa de la formación más extensa en el tiempo, porque abarca unos 30 años de servicio docente, dependiendo de la legislación.

De acuerdo con Imbernón (2001) la formación continua de profesores es un proceso de constante reflexión por parte del profesor acerca de su propia práctica educativa con el objetivo de generar un conocimiento superior que le ayude a mejorar e innovar en su actividad diaria. Este proceso se lleva a cabo durante toda la carrera profesional y puede tener fines específicos, como la actualización disciplinar o la capacitación en estrategias didácticas.

La oferta de formación continua de docentes cuenta con un abanico extenso de estrategias y recursos de aplicación. La intención de esta diversidad es brindar opciones para seleccionar el recurso más adecuado según el área de conocimiento, habilidad o actitud que se pretenda reforzar. Entre los dispositivos reconocidas por Davini (2015) se encuentran:

- a) Cursos de capacitación. Sus contenidos se organizan a partir de temas y problemas relativos a avances del conocimiento, de nuevos enfoques y estrategias de enseñanza, y desde las prioridades para el desarrollo de las escuelas.
- b) Cursos de entrenamiento técnico o tecnológico. Sus contenidos se organizan a partir del conocimiento y manejo de tecnologías, procesos y procedimientos, o para la formación de nuevos roles profesionales requeridos por las escuelas. Se dirigen al desarrollo de destrezas, habilidades operativas y al entrenamiento práctico.

Además de estos dispositivos ampliamente conocidos, Ávalos (2007) menciona los siguientes:

- a) Cursos o talleres en los que el conductor opta por una actitud que permita discutir ideas y soluciones a los problemas docentes que pueden ser aportados por los participantes.
- b) Conferencias-coloquios, mesas redondas, paneles como estrategias formativas útiles cuando se dispone de un tiempo breve para la formación docente. Su carácter dialógico permite el vínculo de la teoría y la práctica profesional a través del intercambio de conocimientos y experiencias entre el conferencista y los participantes.

c) Seminarios cortos que permiten abordar un tema único y pueden tener continuidad.

Si bien existe una diversidad de dispositivos de formación, esta etapa se ha identificado comúnmente con la formación vía cursos y talleres que se imparten a lo largo de la vida laboral del profesorado y que tienen diversos propósitos, ya sea de actualización de conocimientos o de capacitación en procedimientos específicos. Generalmente son acciones o eventos de corta duración.

En las últimas dos décadas, los métodos tradicionales de formación continua de profesores han sido muy cuestionados. Se dice, por ejemplo, que en los programas tradicionales de formación continua, es común ver a un facilitador o a un conferencista que monopolice la sesión y limite las oportunidades de participación. Esto resulta en poca interacción y exposición de experiencias entre docentes. En consecuencia, una crítica de los programas tradicionales es que no ayudan a los participantes a crear un conocimiento significativo (Looi, Lim y Chen, 2008).

Por otro lado, se sostiene que el desarrollo de actividades de este tipo de modalidad, suele no corresponder a problemas que los docentes deben resolver en el aula, ya que se limitan a ser exposiciones de corte mayormente teórico. Estas estrategias han sido cuestionadas por estar aisladas de las prácticas educativas diarias y ser ineficaces en el fomento de cambios significativos en las prácticas docentes dentro del aula (Yang y Liu, 2004).

Dadas estas características, de acuerdo con Dede (2006), muchos de estos programas de formación continua de profesores no son de calidad. Ofrecen seminarios fragmentados e intelectualmente superficiales. Además, los programas presenciales tienen la limitación de que no pueden proporcionar una guía diaria ni retroalimentación continua para los docentes.

Si bien se sabe que no toda la formación presencial presenta estas características y que la modalidad per se no es la causa de que la formación no tenga los resultados deseados, los entornos virtuales de aprendizaje se han presentado como una alternativa ante estas críticas. El uso de las TIC ha impactado el ámbito académico, y ha brindado a la formación continua del profesorado nuevos recursos o estrategias de entrega.

3.3 ¿Qué es la formación continua en línea de docentes?

Las oportunidades brindadas por las TIC han propiciado el desarrollo de dos nuevas modalidades de entrega de la formación: semipresencial y en línea. La modalidad semipresencial se establece bajo un formato combinado que puede incluir actividades presenciales, y además complementarse con otras realizadas en línea. La modalidad en línea es la que está creciendo particularmente por la extensión de internet y el desarrollo de plataformas especialmente diseñadas con objetivos pedagógicos (Davini, 2015).

De acuerdo con el *National Research Council* (2007), la formación continua en línea de profesores corresponde a la modalidad en la que los programas son diseñados con recursos tecnológicos y son soportados por la web. Se caracterizan por brindar experiencias interactivas, que combinan texto, video y sonido. Por lo general, la comunicación es asincrónica, pues no requiere que los participantes se conecten al mismo tiempo.

El *National Research Council* (2007) destaca las siguientes ventajas de la formación docente en línea como estrategia de actualización y consolidación de la profesión docente:

- Flexibilidad y versatilidad: se presenta en diversas formas, lo que posibilita la adaptación a las distintas necesidades de acuerdo con el docente que lo requiera.

- Comunidad de profesionales: los docentes pueden interactuar con colegas en tiempo real o diferido, dando tiempo para la reflexión. También puede acercar a los docentes con otras comunidades como grupos de administradores y gestores educativos.
- Responsabilidad: Los facilitadores con frecuencia animan a los participantes a integrarse en grupos de discusión. Toda la información compartida por el software se almacena, por ellos los docentes sienten la responsabilidad de reflexionar acerca de lo que compartirán con la intención de hacerlo significativo.

Del mismo modo, otros autores destacan las siguientes ventajas de la formación continua en línea:

- Se adapta a los diversos horarios de los maestros, utiliza recursos valiosos que pocas veces están disponibles a nivel local, y proporciona apoyo integrado para el trabajo (Dede, 2006).
- Se distingue por la participación de un grupo amplio de docentes que contribuyen a la generación de conocimiento por medio de la discusión constante (Dede, Ketelhut, Whitehouse, Breit y McCloskey, 2009).
- Brinda a los participantes la oportunidad de recibir un seguimiento profundo y constante de sus actividades por parte de colegas y expertos (Ross, 2011).
- Amplían la comunidad entre participantes de distintos contextos, facilitan el acceso a diversos recursos y fuentes de información y tienen el potencial de generar redes de aprendizaje y comunidades prácticas (Davini, 2015).
- Incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje, también aportan en el desarrollo de habilidades tecnológicas y didácticas del profesorado (Pérez y Saker, 2012).

En la búsqueda de publicaciones especializadas sobre el tema, se encontró que la investigación anglosajona ha denominado este proceso como *Online Teacher Professional Development* (oTPD). Para Fishman:

En primer lugar, el desarrollo profesional docente en línea es desarrollo profesional. Al igual que con cualquier tema en educación que involucre tecnología, la calidad o el éxito de un programa de desarrollo profesional docente en línea no es principalmente una función de la tecnología empleada. Es una función del contexto para el desarrollo profesional, su diseño pedagógico, quiénes son los participantes, su duración, etc (Fishman, 2016, p. 14).

Fishman (2016) enfatiza que los programas de formación continua en línea pueden ser también programas de DPD, si consideran el propio contexto del desarrollo profesional, las etapas de la vida profesional docente, la pertinencia del contenido en su práctica, la posibilidad de tener un apoyo de colegas de otros contextos, en tiempo real ante situaciones problemáticas particulares.

Como ejemplo de los programas más conocidos en este campo, se encuentran los *Massive Open Online Course* (MOOC, por sus siglas en inglés). De acuerdo con Laurillard (2016), la gran mayoría de aprendices que se acercan a los MOOC son profesionales altamente calificados, por ello pueden representar una ruta viable para la formación para los docentes. Esto se debe al propio diseño pedagógico de los cursos masivos, donde se combinan aspectos de instrucción con las posibilidades por crear una comunidad de aprendices interesados en temáticas particulares.

En relación con el concepto de oTPD propuesto por Fishman (2016), se puede apreciar que es más elaborado que el presentado por el *National Research Council*, y con ello se aproxima al

concepto de DPD mencionado en el primer apartado, sin embargo no se puede considerar equivalente en tanto que no contempla todos los componentes del Desarrollo Profesional Docente. En este sentido se asemeja mucho más al concepto de formación continua del profesorado, que se presentó anteriormente.

3.4 Consideraciones para la implementación de la formación continua en línea de profesores

Una vez determinadas las condiciones propicias para la formación continua en línea de profesores, es importante señalar las consideraciones que pueden dificultar su puesta en práctica. El *National Research Council* (2007) destaca las siguientes desventajas de los programas de formación continua en línea:

- Falta de conocimiento: una de las razones por la que los docentes no se acercan a los programas en línea es porque desconocen cómo acceder a ellos. Pocas veces reciben una recomendación de sus pares. La falta de experiencia de esta modalidad limita las recomendaciones.
- Falta de apoyo por parte de los administrativos: muchos administrativos son escépticos en cuanto al éxito que pueden tener los programas impartidos en línea, por ello no se sienten cómodos al recomendarlos o propiciarlos.
- Falta de acceso a la tecnología: mientras que algunos docentes pueden acceder a internet desde su lugar de trabajo o casa, hay otros que simplemente no pueden hacerlo. Incluso puede que algunos tengan una computadora para acceder, sin embargo esta puede ser incompatible con el software requerido.
- Falta de apoyo financiero: los materiales y/o cursos suelen tener precios diversos incluso algunos de ellos pueden ser elevados para el promedio.

El *National Research Council* (2007) advierte que el uso del medio *per se* no garantiza los mejores resultados. Si se busca tener una formación continua en línea de profesores que sea efectiva para sus participantes, se debe aspirar a impactar positivamente en el conocimiento, las creencias y valores de los docentes. El hecho de arrastrar programas ineficaces a la web traerá consigo resultados pobres y poco se podrá hacer por el mejoramiento del trabajo docente.

A pesar de que las plataformas virtuales para el soporte de cursos de formación continua pueden llegar a ser de gran utilidad, la propuesta es implementar los programas con una visión y objetivos claros para el mejoramiento de la práctica docente. García, Gutiérrez, Mujica y Henríquez (2016) mencionan que la formación docente requiere de una planeación holística, consensuada, centrada en las exigencias que supone el cumplimiento de sus funciones en la dinámica educativa actual. Por ello, no se debe cometer el error de sumarse a los vertiginosos cambios científicos y tecnológicos de la sociedad del conocimiento, sin antes hacer una planeación pedagógica al respecto.

Si bien la formación continua en línea de profesores surge como un recurso que brinda herramientas para el desarrollo docente, además de propiciar la adquisición de habilidades digitales para el uso y manejo de nuevas tecnologías, mismas que son requeridas para incidir en el aprendizaje de los estudiantes del siglo XXI (Dede et al., 2009), aún no hay un número suficiente de investigaciones que proporcionen evidencia contundente sobre el éxito de los programas de formación continua en línea para docentes.

4. CONCLUSIÓN

El uso de internet, la información y recursos disponibles posibilitan el acceso a múltiples herramientas que permiten generar más información y establecer puentes de comunicación con personalidades diversas (Belloch, 2013). Estos cambios impactan en distintos ámbitos de la sociedad, entre ellos el educativo y el de la formación continua de profesores.

Inicialmente se podría pensar que el término oTPD por su traducción, hace referencia a Desarrollo Profesional Docente (DPD). No obstante, al analizar los artículos encontrados fue posible identificar que su uso no refiere a DPD, pues no comprende todos los factores que éste involucra, sino que por sus características puede ser equivalente al de formación continua en línea.

Dede et al. (2009) mencionan que la formación continua en línea de profesores se genera como un recurso educativo para brindar herramientas de desarrollo que posibiliten la adquisición de habilidades digitales para el uso y manejo de nuevas tecnologías, del mismo modo que puedan favorecer el aprendizaje de los estudiantes del siglo XXI.

Ahora bien, es importante destacar que esta modalidad formativa requiere que los profesores cumplan con ciertas condiciones para que se dé de manera exitosa. Por ejemplo, tener la herramienta y las habilidades tecnológicas para interactuar en el medio. Además, contar con la disposición para aprender por el medio digital, así como tener o adquirir los hábitos de estudio que la formación en línea demanda.

A pesar de que la modalidad de formación continua en línea de profesores surge con el interés de incidir efectivamente en un contexto educativo, donde aparentemente las condiciones son propicias para el logro de buenos resultados, aún no son claros los alcances obtenidos. Dede et al. (2009) propone como objetivos de investigación aquellos que refieren al cambio de las prácticas docentes y su efectividad para aumentar el logro del aprendizaje de los estudiantes, así como la factibilidad de uso de esta modalidad en diferentes contextos.

Es importante investigar si la formación continua en línea es una alternativa para responder a los cuestionamientos que se hacen a la formación presencial. Algunos de los temas que se tendrán que explorar, son las mejores prácticas de diseño instruccional con enfoque dinámico que facilitan o favorecen la transferencia al aula de lo aprendido por vías digitales.

REFERENCIAS

- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista de pensamiento educativo*, 41(2), 77-99. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/417/public/417-934-1-PB.pdf>
- Backhoff, E., Andrade, E., Bouzas, A., Santos, A., y Santibañez, L. (2010). *Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje (TALIS): resultados México*. Recuperado de http://www.dgep.sep.gob.mx/TALIS13/Info_talis_2010.pdf
- Backhoff, E., y Pérez J. (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje (TALIS 2013). Resultados de México*. México: INEE.
- Barroso, C. (2012). Sociedad del conocimiento y el entorno digital. En L. García Aretio (Ed), *Sociedad del Conocimiento y Educación* (pp. 27-54). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Belloch, C. (2013). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el Aprendizaje [Mensaje en un blog]. Las TIC en el aprendizaje*. Recuperado de <https://www.uv.es/bellochc/pdf/pwtic2.pdf>
- Carvajal, A. (2015). *Sociedad de información y conocimiento*. Iberoamérica divulga. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Sociedad-de-informacion-y>
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Dede, C. (2006). *Online Teacher Professional Development*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Dede, C., Ketelhut, D., Whitehouse, P., Breit, L., y McCloskey, E. (2009). A research agenda for online teacher professional development. *Journal of Teacher Education*, 60, 8-19. doi. org/10.1177/0022487108327554
- Ferreres, V., e Imbernón, F. (1999). *Formación y actualización para función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- Fishman, B. (2016). Possible Futures for Online Teacher Professional Development. En C. Dede, A. Eisenkraft, K. Frumin y A. Hartley (Eds), *Teacher Learning in the Digital Age*, (pp.13-30). Cambridge: Harvard Education Press.
- Fundación SINADEP (2018). *Avances logros 2014-2018*. México: SINADEP.
- García Aretio, L. (2012). *Sociedad del Conocimiento y Educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García, B., Gutiérrez, C., Mujica, M., y Henríquez, M. (2016). Paradojas, contrastes y aproximación ética en el uso de las TIC desde la Educación Superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15, 29-48. doi: 10.21703/rexe.20162929482
- García, J. (2015). *Aprendizaje en línea, desde la perspectiva del estudiante*. Miami: Humboldt International University.
- Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En C. Marcelo (Ed) y otros. *La función docente* (pp. 27-45). Madrid: Síntesis Educación.
- Laurillard, D. (2016). The educational problem that MOOCs could solve: professional development for teachers of disadvantaged students. *Research in Learning Technology*, (24), 1-17. doi: <http://dx.doi.org/10.3402/rlt.v24.29369>
- Looi, C., Lim, W., y Chen, W. (2008). Communities of practice for continuing professional development in the twenty-first century. En J. Voogt y G. Knezek (Eds) *International handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 489-505). Nueva York: Springer.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Monarca, H., y Manso, J. (2015). Desarrollo Profesional Docente en el Discurso de los Organismos Internacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, (26), 171-189. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/14775/13768>
- National Research Council. 2007. *Enhancing Professional Development for Teachers: Potential Uses of Information Technology, Report of Workshop*. Washington, DC: The national Academy Press.

- Pérez, M., y Saker, A. (2012). Enseñanza y aprendizaje en la universidad del Magdalena, Colombia. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(21), 89-105. Recuperado de <http://www.rexe.cl/21/pdf/225.pdf>
- Ross, J. (2011). *Online professional development*. Thousand Oaks: Corwin.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2018). *Avanza la capacitación hacia nuevo modelo educativo*. Recuperado de <https://www.gob.mx/aeefcm/articulos/avanza-la-capacitacion-hacia-el-nuevo-modelo-educativo?idiom=es>
- Torrecilla, E., Olmos, S., Rodríguez, M., y Martínez, F. (2016). Eficacia de un programa de formación de profesorado de Educación Secundaria sobre resolución de conflictos, con apoyo tecnológico. *Digital Education Review*, 29, 193-226. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/14465>
- Yang, S., y Liu, S. (2004). Case study of online workshop for the professional development of teachers. *Computers in Human Behavior*, 20, 733-761. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563204000172>