

EL DOCENTE COMO SUJETO DE ENSEÑANZA: ANÁLISIS DE SUS ROLES, DESAFÍOS Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

The Teacher as an Agent of Education: An Analysis of Roles, Challenges, and Pedagogical Approaches in the Knowledge Age.

Derlis Ortiz Coronel¹ 

Derlis Ortiz Coronel¹ – Correo de correspondencia: d.ortizcoronel@unca.edu.py; <https://orcid.org/0000-0003-1687-2981>

¹ Docente investigador del Rectorado de la Universidad Nacional de Caaguazú

El trabajo fue financiado con fondos propios. No se declara conflicto de interés

Recepción: 23-08-2024 Revisión: 02-09-2024 Aceptación: 16-12-2014

RESUMEN

El presente artículo aborda el rol del docente como sujeto clave en los procesos educativos en el contexto de la sociedad del conocimiento. Desde un enfoque teórico y analítico, se examinan las principales tipologías de enseñanza y los enfoques pedagógicos, como la pedagogía explícita, que promueven prácticas innovadoras. El objetivo del trabajo es analizar cómo las características del docente y sus estrategias pedagógicas contribuyen al desarrollo de competencias significativas en los estudiantes, especialmente en un entorno marcado por avances tecnológicos y demandas de inclusión. Metodológicamente, el artículo se desarrolla mediante una revisión bibliográfica de fuentes relevantes, incluyendo aportes de Nerici, Bucheton y Bissonnette, para contextualizar y contrastar enfoques sobre las prácticas docentes. Se analizan aspectos como la creación de ambientes de aprendizaje, el pilotaje didáctico y la relación entre el saber disciplinar, pedagógico y didáctico. Los resultados destacan la necesidad de formar docentes reflexivos, críticos e innovadores que puedan liderar procesos educativos transformadores. Asimismo, se identifican las tensiones entre la conservación de prácticas tradicionales y la implementación de metodologías adaptadas a las exigencias contemporáneas. Finalmente, la conclusión resalta la importancia de fortalecer la autonomía docente y de desarrollar políticas educativas que valoren su rol como mediadores del aprendizaje y agentes de cambio social.

Palabras clave: Docente, sociedad del conocimiento, pedagogía explícita, innovación pedagógica, políticas educativas.

ABSTRACT

This article addresses the role of teachers as key actors in educational processes within the context of a knowledge society. From a theoretical and analytical perspective, it examines the main typologies of teaching and pedagogical approaches, such as explicit pedagogy, which promotes innovative practices. The objective of this work is to analyze how teachers' characteristics and pedagogical strategies contribute to the development of significant competencies in students, especially in an environment marked by technological advances and demands for inclusion. Methodologically, the article is developed through a review of relevant literature, including contributions from Nerici, Bucheton, and Bissonnette, to contextualize and contrast approaches to teaching practices. Aspects such as the creation of learning environments, didactic piloting, and the relationship between disciplinary, pedagogical, and didactic knowledge are analyzed. The results highlight the need to train reflective, critical, and innovative teachers who can lead transformative educational processes. Likewise, the tensions between the conservation of traditional practices and the implementation of methodologies adapted to contemporary demands are identified. Finally, the conclusion emphasizes the importance of strengthening teacher autonomy and developing educational policies that value their role as mediators of learning and agents of social change.

Keywords: Teacher, knowledge society, explicit pedagogy, pedagogical innovation, educational policies.

INTRODUCCIÓN

El abordaje del docente como sujeto de enseñanza trae consigo una visión integral de su trabajo en el contexto actual, principalmente cuando se refiere a la formación didáctica, los perfiles de ingreso y la perspectiva epistemológica de los mismos para el liderazgo en la mediación pedagógica.

En este sentido, el estado del arte de la realidad de la profesión docente demuestra que la interacción entre las políticas educativas y la formación inicial docente ha sido objeto de múltiples investigaciones. En este contexto, Montero Mesa & Gewerc Barujel, (2018) destacan que dichas políticas, aunque concebidas para fortalecer el rol del profesorado, han contribuido a profundizar su desvalorización. Este fenómeno, acompañado de una pérdida progresiva de autonomía profesional, posiciona al profesorado y a las instituciones educativas en una disyuntiva constante entre conservar las prácticas tradicionales o adoptar cambios impulsados por la revolución tecnológica contemporánea. Esta tensión refleja los desafíos estructurales que enfrentan los sistemas educativos.

Por otro lado, Jiménez y San-Martín, (2019) identifican dos perfiles diferenciados en los docentes universitarios: un grupo altamente motivado en su ejercicio profesional y otro que muestra una evidente desmotivación. Los factores que determinan estas diferencias están vinculados a valoraciones positivas o negativas en aspectos clave como el entorno laboral, la percepción de apoyo institucional y las oportunidades de desarrollo profesional. Estos hallazgos subrayan la importancia de comprender cómo las condiciones del entorno afectan la motivación y el desempeño de los docentes, especialmente en contextos universitarios.

Desde una perspectiva epistemológica, Settati e Ibarra, (2021) aportan un enfoque innovador al integrar los conceptos de complejidad y transdisciplinariedad en los procesos de formación docente. Este enfoque enfatiza la necesidad de adoptar una visión abierta y holística en las prácticas educativas, permitiendo abordar los desafíos contemporáneos desde una perspectiva integradora que relacione diversas disciplinas y contextos. Este marco promueve una comprensión más profunda y enriquecida de

la realidad educativa, transformando la formación docente en un proceso dinámico y adaptativo.

El objetivo de este artículo es analizar críticamente las tipologías y los factores que influyen en la práctica docente en el contexto de la sociedad contemporánea del conocimiento. A través de un enfoque integral, se pretende reflexionar sobre los retos y oportunidades que enfrentan los educadores, considerando los modelos pedagógicos emergentes, como la pedagogía explícita, y las dinámicas sociales y tecnológicas que moldean su rol. Este análisis busca proponer estrategias que contribuyan a la mejora de la formación docente y a la generación de prácticas educativas más inclusivas, adaptativas y contextualizadas.

Tipologías y concepciones del docente en la literatura pedagógica

La literatura pedagógica presenta diversas tipologías y concepciones sobre la figura del docente, vinculadas a sus actitudes, prácticas y saberes en el ejercicio de la enseñanza.

Las diversas tipologías y concepciones sobre el rol del docente reflejan la complejidad inherente a su práctica en diferentes contextos educativos. Estas categorizaciones permiten analizar cómo las actitudes, saberes y metodologías utilizadas impactan directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en la formación integral de los estudiantes.

Según Nerici (1973), los docentes pueden clasificarse en cuatro tipologías principales, caracterizadas por sus enfoques hacia la actividad educativa:

Instructor: Centrado exclusivamente en la transmisión de conocimientos contenidos en los programas de estudio, asume que los estudiantes son adultos responsables que no necesitan orientación adicional sobre qué deben aprender.

Erudito: Prioriza demostrar su propio saber a través de su cátedra, aunque con frecuencia se desconecta de las realidades de los estudiantes, utilizando un lenguaje excesivamente rebuscado para destacar su conocimiento.

Investigador: Combina su labor docente con el desarrollo de sus propios estudios, utilizando las clases como un espacio para consolidar avances recientes en su disciplina y compartirlos con los estudiantes.

Educador: Integra las cualidades de las demás tipologías, adoptando un enfoque humanista que considera las necesidades de sus estudiantes, estimulándolos y orientándolos hacia un aprendizaje significativo y reflexivo.

Por su parte, Contreras (2001) introduce tres concepciones del docente basadas en su postura hacia la enseñanza:

Experto técnico: Centrado en la eficiencia, este docente aplica métodos y técnicas predefinidas, enfocándose en la transmisión estructurada de conocimientos.

Profesional reflexivo: Se caracteriza por reflexionar sobre su práctica docente, adaptándola a las necesidades contextuales para fomentar un aprendizaje más significativo.

Intelectual crítico: Cuestiona las estructuras educativas tradicionales y busca transformarlas, promoviendo la justicia social y la emancipación de los estudiantes.

Estas concepciones se relacionan con los intereses del conocimiento propuestos por Habermas, es decir, el conocimiento técnico, práctico y emancipatorio, lo que subraya la necesidad de una mirada más amplia y crítica hacia las prácticas docentes (Angulo, 2019).

En cuanto a los tipos de saberes que configuran la práctica educativa, Zambrano Leal (2006) destaca tres dimensiones esenciales:

Saber disciplinar: Conocimiento profundo de la materia que enseña el docente.

Saber pedagógico: Competencias relacionadas con el diseño y facilitación del aprendizaje.

Saber didáctico: Habilidad para transformar el contenido disciplinar en materiales accesibles y comprensibles para los estudiantes.

La relación entre estos saberes y las competencias docentes resulta fundamental para el desarrollo

de una práctica educativa efectiva, adaptada a los contextos y necesidades de los estudiantes.

Por último, López et al. (2009, 2010) ofrecen una clasificación que se centra en las metodologías y enfoques del profesorado:

Profesorado innovador: Adopta metodologías centradas en el aprendizaje del estudiante, utilizando una variedad de instrumentos de evaluación para enriquecer el proceso educativo.

Profesorado orientado a la calificación: Enfocado principalmente en la evaluación sumativa y en la asignación de calificaciones, lo que puede limitar el alcance de sus prácticas pedagógicas.

Profesorado ecléctico con un fuerte componente práctico: Combina metodologías diversas y herramientas pedagógicas, con énfasis en la aplicación práctica de los conocimientos.

Estas perspectivas y clasificaciones evidencian la complejidad y la diversidad en las formas de ejercer la docencia, resaltando la importancia de comprender y potenciar los saberes y actitudes de los docentes en el contexto educativo actual.

La conducta del docente

La conducta docente es concebida como la forma de actuar ante situaciones pedagógicas presentadas en el aula y fuera de ella, demostrando características definidas ante aspectos tales como el objetivo del conocimiento y las técnicas de enseñanza-aprendizaje; la planificación de las acciones educativas, la organización del ambiente de aula, la capacidad de pertinencia-significatividad asociada a las competencias (trasposición didáctica), y los procesos de apoyo a los aprendices a la hora de mediar entre los poderes culturales y el educando.

En este contexto, se encuentran varios autores que presentan las tipologías de docentes con relación a su práctica en el aula. Aunque existen diversos factores que influyen en su trabajo, entre ellos la experiencia, el dominio de la asignatura, entre otros, este apartado busca explicitar algunas actitudes que no deben ser entendidas como características puras, sino que se presentan en cada momento de su actividad pedagógica.

A partir de un trabajo de investigación diseñado por Bucheton (2009), se han llegado a una serie de conclusiones sobre el trabajo docente, de acuerdo con su actuar profesional en condiciones específicas, como responsable de la generación de las actividades necesarias para la incorporación de competencias y capacidades en los aprendices.

El pilotaje es uno de los criterios básicos para el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el docente actúa como mediador, guía y orientador de todo el proceso, en el cual plantea los métodos, técnicas, estrategias y tácticas de enseñanza-aprendizaje para el logro de los objetivos propuestos en el momento de la planificación. A partir de su experiencia, el docente va forjando su estilo de enseñanza, en el cual las necesidades de mediación proponen un pilotaje didáctico (momentos de inicio, desarrollo y cierre), con otro pilotaje de liderazgo (instaura normas de convivencia, acuerdos, encuadres), el pilotaje temporal (la duración de los diferentes ejercicios, actividades y tareas), y el pilotaje espacial (observado en la gestión de los recursos del aula y las disposiciones físicas específicas del ambiente) (Bucheton, 2009).

El ambiente (atmósfera) es un factor relevante para el trabajo del docente. No solo se encuentra en la posibilidad de brindar los espacios necesarios para que los estudiantes puedan comenzar el desarrollo de la clase, sino también en demostrar una postura de apertura comunicativa, respeto, hospitalidad y empatía ante los intereses y necesidades de los aprendices, de manera a instalar la confianza mutua. La ética de mantener espacios de diálogo, de interacción efectiva y significativa, produce un clima de confianza, materializándose de esta manera las condiciones favorables para el aprendizaje constructivista (Bucheton, 2009). Escuchar a los estudiantes es fundamental para la mejora continua del trabajo docente.

La pertinencia-significado (tejido) se entiende como la capacidad que tiene el maestro de vincular su trabajo didáctico con las experiencias previas de los estudiantes, la historia personal, los intereses, necesidades y expectativas que los aprendices, implícita y explícitamente, ponen a consideración (Bucheton, 2009).

En este punto, el valor de la capacidad comunicativa del docente no solo radica en su dimensión didáctica, sino también como un momento de orientación integral, donde el

profesor “se relaciona y participa con el sujeto en el descubrimiento de las posibilidades que ofrece el mundo en torno y las posibles vías de solución a los problemas que se le pueden plantear” (García Hoz, 1988). En este contexto, la posibilidad que tenga el estudiante de transferir sus conocimientos (conceptuales, procedimentales, socioafectivos) a su contexto inmediato, o para el logro de otras competencias en el futuro, será el punto principal de este factor didáctico-pedagógico.

Otro elemento es el acompañamiento y apoyo, que se constituye en uno de los elementos esenciales para la incorporación de saberes significativos, propiciando el descubrimiento y motivando constantemente la adquisición de competencias, ya sean estas básicas (aquellas en las que la persona construye las bases de su aprendizaje. Ejemplo: comunicar información, solucionar problemas, razonar creativamente, trabajar en equipo) o personales (aquellas que permiten realizar con éxito las diferentes funciones de la vida. Ejemplo: actuar responsablemente, mostrar deseo de superación, aceptar el cambio) (Bucheton, 2009).

Estos aspectos señalados contribuyen a la comprensión de los trabajos realizados por los docentes en los procesos didácticos establecidos en el aula. La complejidad de la tarea del educador supone la necesidad de establecer ciertos criterios a la hora de analizar su práctica, como la disponibilidad de los recursos didácticos, el acceso a las nuevas tecnologías de la información y comunicación, el apoyo constante de personas especializadas que promuevan la inclusión efectiva de estudiantes con necesidades especiales, la participación de la familia en la formación integral, entre otros factores.

Cabe señalar que la acción educativa en los contextos sociales latinoamericanos supone una comprensión de la existencia de debates ideológicos, filosóficos y políticos sobre el alcance de los sistemas educativos y su impacto dentro de las aulas.

El instrumento propuesto por Coiduras (2017) analiza la actuación docente en el aula mediante un sistema de categorías que abarca aspectos fundamentales para una práctica educativa efectiva. Este sistema se estructura en dos dimensiones principales: la dimensión docente y la dimensión estudiante, abordando tanto las

acciones del docente como la implicación y las interacciones de los estudiantes.

La primera dimensión, Coiduras (2017) se centra en las responsabilidades del docente para generar un ambiente favorable y gestionar los procesos pedagógicos de manera efectiva. Dentro de esta dimensión, se identifican cuatro criterios esenciales:

Ambiente: El docente es responsable de crear un entorno físico y psicológico adecuado para el aprendizaje. Esto incluye solicitar la atención de los estudiantes, fomentar su participación activa, establecer normas claras de comportamiento y valorar las actitudes positivas. Estas acciones contribuyen a generar confianza y un clima propicio para el aprendizaje constructivista (Coiduras, 2017).

Pilotaje: Este criterio se refiere a la capacidad del docente para gestionar la estructura de las sesiones y los recursos del aula. Incluye acciones como presentar los objetivos de aprendizaje, supervisar las actividades, controlar los tiempos y administrar transiciones entre tareas o temas. El pilotaje combina liderazgo y habilidades organizativas para garantizar la progresión hacia los objetivos establecidos (Coiduras, 2017).

Acompañamiento y apoyo: Aquí se destaca el rol del docente como facilitador del aprendizaje, proporcionando orientación mediante preguntas, pistas, ejemplos y explicaciones alternativas. Además, el docente debe motivar y guiar a los estudiantes durante el desarrollo de las actividades, ayudándolos a movilizar recursos para alcanzar un aprendizaje significativo (Coiduras, 2017).

Pertinencia y significado (Transferencia): Este criterio evalúa la habilidad del docente para conectar el aprendizaje con experiencias previas (transferencia intradidáctica) y contextos cotidianos o extracurriculares (transferencia extradidáctica). Esta conexión fortalece la relevancia y el impacto del aprendizaje en la vida de los estudiantes.

La segunda dimensión Coiduras (2017) analiza el nivel de participación e interacción de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. Se destacan tres criterios principales:

Participación del alumnado: La implicación de los estudiantes se clasifica en alta, media y baja. Una participación alta implica atención, colaboración activa y resolución de tareas, mientras que una participación baja refleja desinterés y desconexión (Coiduras, 2017).

Interacción entre iguales: Se evalúa la calidad de las interacciones entre estudiantes. Las interacciones favorables se caracterizan por el respeto mutuo y el cumplimiento de normas de conducta, mientras que las interacciones desfavorables reflejan conflictos y actitudes irrespetuosas (Coiduras, 2017).

Interacción alumnado-docente: Este criterio valora las dinámicas entre docentes y estudiantes. Una interacción positiva implica un vocabulario respetuoso y un tono amable, promoviendo un clima de confianza, mientras que las interacciones negativas dificultan el aprendizaje debido a actitudes desconsideradas (Coiduras, 2017).

Coiduras ofrece un marco detallado para comprender y mejorar las prácticas docentes y las dinámicas en el aula. Este instrumento no solo permite identificar áreas de mejora en la gestión y acompañamiento del aprendizaje, sino que también resalta la importancia de las interacciones positivas entre los actores educativos. Al considerar tanto el rol del docente como la implicación de los estudiantes, este enfoque integral fomenta entornos educativos más efectivos y significativos.

La enseñanza explícita, una manera concreta de concebir el aprendizaje

En la actualidad, los grandes desafíos de la educación sistemática se encuentran en la posibilidad de instaurar procedimientos que indiquen procesos adecuados para que los estudiantes puedan producir sus saberes a partir de ritmos diferenciados y apropiados a su esquema cognitivo. En este contexto se presenta un enfoque didáctico dentro de la educación sistemática denominada “la enseñanza de manera más explícita”, entendida como un medio un alto grado de eficacia, en especial aquellos que cuentan con ritmos diferenciados de aprendizaje y con problemas de aprendizaje, donde el accionar del maestro es de vital importancia para

el logro de las capacidades y competencias correspondiente al nivel educativo.

Al realizar una apreciación teórica de los autores que han trabajado este enfoque didáctico, se destacan las contribuciones de Michel Fayol, del laboratorio LAPSCO de la Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand, junto con Sylvie Cèbe y Roland Goigoux, del laboratorio ACTé de la misma universidad. Estos investigadores subrayan la importancia de ambientar adecuadamente las instituciones educativas para que los estudiantes puedan desarrollar procedimientos relacionados con la gestión del tiempo, aspectos espaciales, la memoria interpretativa, la fonética y otros elementos vinculados a la integración de tecnologías en el aula.

Asimismo, estos estudios recomiendan asignar el tiempo necesario para la realización de prácticas, ensayos y experiencias educativas, destacando la relevancia de enfatizar en la verbalización colectiva de las condiciones que contribuyen al éxito de las tareas asignadas. Este enfoque busca fortalecer tanto la comprensión como la apropiación de los contenidos educativos por parte de los estudiantes (Cèbe & Picard, 2009).

Por otra parte, el investigador canadiense Bissonnette, (2017), plantea a la educación explícita determinada por tres etapas básicas de desarrollo:

La primera, concerniente a la modelación de la actividad, donde el docente debe enseñar el qué, por qué, cómo, cuándo y dónde, en la cual la función del educador es brindar las condiciones del encuadre necesario de manera tal a que los estudiantes puedan establecer los contextos, metas y estrategias a utilizar para llegar al aprendizaje (Bissonnette,2017).

En tanto que la segunda, se concibe la idea de una práctica dirigida, en la cual se propone a los estudiantes tareas similares a las anteriores, pero con el agregado de posibilidades de debatir sobre las ideas trabajadas, retroalimentarlas y propiciar intercambios entre los estudiantes, de manera a verificar la comprensión de los saberes trabajados con anterioridad (Bissonnette,2017).

La última etapa denominada como la práctica autónoma o independiente, donde el estudiante invierte solamente las actividades, capacidades y/o competencias adquiridas en las etapas anteriores de modelación, problematización e

intercomunicación entre compañero (Bissonnette,2017).

Asimismo, la importancia que los docentes comprendan su liderazgo en establecer objetivos y actividades donde los estudiantes puedan, ser copartícipes de esta acción.

En este contexto, la pedagogía explícita propone utilizar esta realidad social y servirse de las características socioeducativas de manera tal a que se reintegre el sentido del aprendizaje conectada a las vivencias cotidianas y del ambiente, pues sin este proceso de interacción efectiva entre entorno social y escuela, en muchos casos las actividades ejecutadas son malinterpretadas u/o incomprendidas, pues la historia personal de cada estudiante no se encuentra familiarizados con el mundo académico y sus códigos lingüísticos escapan de su estructura cognitiva, imposibilitando en la gran mayoría de los casos la comprensión real de las actividades ejecutadas por el maestro. (DGESCO, 2017)

En este contexto varios especialistas (DGESCO, 2017), han dejado en claro que trabajar la pedagogía explícita, propone en cierta medida una revisión inteligente de las propuestas didácticas emprendidas en el aula, pues se puede caer en el error de considerar que todo proceso de adecuación curricular conduzca a un aprendizaje significativo, dando falsas sensaciones pedagógicas del logro de los objetivos propuestos.

Por ende, la utilización de la experiencia de situaciones de lo cotidiano, sino se tiene cuidado, puede sugestionar la aplicación mecánica de resolución de problemas a partir de herramientas de la experiencia inmediata, sin que sea necesario movilizar y construir conocimientos, habilidades y conceptos deseados que involucren saberes de mayor complejidad.

Por una parte, el uso del método lúdico, basada en la idea de que el aprendizaje es aburrido en sí mismo, es denotar una mala interpretación del objetivo de la institución educativa. Con la intención de proponer una tarea más divertida, colorida, pictórica, para algunos estudiantes pueden difuminar el objetivo, y centrarse más en la actividad que en el aprendizaje de nuevos conceptos, habilidades, destrezas y actitudes.

Por otra parte, la enseñanza a través de proyectos, como principal eje de análisis en la propuesta diseñada, propone que las actividades organizadas en la misma pueden contribuir a su

aprendizaje sólo si se explica correctamente el sentido de aprender existente en cada actividad planteada. En el proyecto no es suficiente sólo plantear las tareas sino será necesario mediar constantemente para formalizar las expectativas y la participación activa de los estudiantes en el proceso.

Además, la enseñanza explícita en la educación superior puede contribuir a reducir las brechas de desigualdad educativa. Al ofrecer una instrucción clara y estructurada, se facilita el aprendizaje de estudiantes con diferentes antecedentes académicos, promoviendo la equidad en el acceso al conocimiento y mejorando los resultados de aprendizaje en general (Gori et al., 2022)

Es importante destacar que la implementación de la enseñanza explícita en la educación superior no implica una enseñanza rígida o tradicional. Por el contrario, este enfoque promueve la interacción constante entre docentes y estudiantes, fomentando la participación y el pensamiento crítico. La retroalimentación continua y la práctica guiada son componentes esenciales que permiten a los estudiantes desarrollar habilidades de autoevaluación y autorregulación, fundamentales en su formación académica y profesional

CONCLUSIÓN

El rol del docente en la sociedad del conocimiento trasciende la simple transmisión de contenidos, posicionándose como un mediador clave en los procesos de aprendizaje y formación integral de los estudiantes. Este artículo ha permitido explorar la complejidad inherente a la profesión docente, destacando cómo las tipologías de enseñanza, las políticas educativas y las metodologías innovadoras, como la pedagogía explícita, influyen en la eficacia del trabajo pedagógico.

A través del análisis de autores como Nericí, Bucheton y Bissonnette, se evidencia que la práctica docente requiere una combinación de habilidades técnicas, reflexivas y críticas para adaptarse a los desafíos actuales. La necesidad de construir ambientes de aprendizaje significativos, gestionar el pilotaje de los procesos educativos y fomentar la transferencia de conocimientos al contexto cotidiano de los estudiantes resalta el carácter multifacético del quehacer docente.

Sin embargo, el análisis también pone de manifiesto las tensiones existentes entre la conservación de prácticas tradicionales y la adopción de enfoques transformadores en un panorama marcado por desigualdades estructurales y demandas tecnológicas. Este equilibrio exige no solo la capacitación continua del profesorado, sino también el fortalecimiento de políticas educativas que valoren su rol y autonomía profesional.

Algunas recomendaciones planteadas a partir del análisis realizado son las siguientes:

- Desarrollar programas de formación docente que integren enfoques como la pedagogía explícita y que consideren las tipologías docentes para potenciar su eficacia en diversos contextos.
- Diseñar estrategias que fomenten la transferencia de conocimientos hacia la práctica cotidiana, apoyando el desarrollo de competencias críticas, creativas y sociales en los estudiantes.
- Implementar políticas educativas que reduzcan las desigualdades estructurales, considerando la importancia de la personalización en las prácticas pedagógicas y el acceso equitativo a recursos tecnológicos y pedagógicos.

REFERENCIAS

Angulo, J. A. P. (2019). El pensamiento computacional en la vida cotidiana. *Revista Scientific*, 4(13), 293–306. <https://www.redalyc.org/journal/5636/563659492016/html/>

Bissonnette, S. (2017). *L'enseignement explicite des comportements: Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Montréal, Québec, Canadá: Chenelière Éducation. <http://archive.org/details/lenseignementexpooobiss>

Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés*. Toulouse: Octares.

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et Didactique*, 29–48.

Cèbe, S., & Picard, P. (2009). Réussir pour comprendre: Le rôle des pratiques d'enseignement dans le développement des compétences requises à et par l'école. *GFEN Dialogé* (n° 134). <http://bit.ly/1pTFMP>

Coiduras, J. L. (2017). *Instrumento de análisis de la actuación docente al aula: Definición del sistema de categorías. Dimensiones y descripciones del docente multiagenda*. Documento entregado en el curso de especialización en Ingeniería de la Formación, Universidad de Montpellier, Francia.

DGESCO. (2017, 17 de abril). *Enseigner plus explicitement*. https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/actualites/enseigner_plus_explicitement_cr.pdf

García Hoz, V. (1988). *La práctica de la educación personalizada*. Madrid: Ediciones Rialp.

Gori, A., Diuk, B., & Feldman, D. (2022). La enseñanza explícita en la discusión didáctica actual. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 48(4), 377–396. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000400377>

Jiménez, N., & San-Martín, S. (2019). Tipología de docentes universitarios de acuerdo con su desempeño docente: Motivados y no motivados. *CIENCIA ergo-sum, Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*, 26(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10458194003>

López, B. G., Peris, F. S., Ros, C. R., & Remesal, A. F. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios: La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), Article 4. <https://doi.org/10.35362/rie5141826>

Montero Mesa, M. L., & Gewerc Barujel, A. (2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento: Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 56, 3. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6499888>

Nerici, I. (1973). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Prensky, M. (2013). *Enseñar a nativos digitales*. México: SM Ediciones.

Settati, A., & Ibarra, I. G. (2021). La formación de profesores: Un modelo complejo y transdisciplinario. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12. <https://www.redalyc.org/journal/5216/521665144070/html/>

Zambrano Leal, A. (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: Una relación compleja. *Educere*, 10(33), 225–232. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_abstr_act&pid=S1316-49102006000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=es