

La construcción del saber pedagógico en la formación de profesores

Isabel Guzmán Ibarra¹, Gina Isabel Zesati Pereyra¹, Rigoberto Marín Uribe¹
Elsa Aranda Pastrana¹, Thelma Jovita García¹, Francisco Javier García Heredia¹

¹Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Resumen

Se comunica la experiencia vivida por un grupo de profesores universitarios quienes investigan sus prácticas educativas y saberes pedagógicos dentro de un programa de formación que contempló tres momentos: formación, intervención e investigación. Como estrategia metodológica se empleó la investigación colaborativa, como una variante de la investigación acción participativa, enfatizando el acompañamiento a través de la estrategia de los diálogos reflexivos mediante el trabajo en «tríadas» que facilitaron los procesos de intervención e investigación áulica. La investigación promovió la construcción y lectura de la realidad del aula, mediante el análisis de las diversas interacciones que permitieron documentar la experiencia vivida. Valorar los procesos de diseño de la docencia y de transposición didáctica, y sistematizar la experiencia en los momentos de planeación, intervención y evaluación, desde la óptica de los propios profesores, son los principales resultados. Se concluye que estos procesos empoderan al profesor, promueven su formación continua como una estrategia de profesionalización docente, y potencian la productividad académica que da sentido y significado a una docencia cercana, reflexionada y transformadora.

Palabras clave: Intervención pedagógica, investigación educativa, formación de profesores, desarrollo de competencias, saber pedagógico.

Introducción

La propuesta de la «red de colaboración para la formación de profesores» ha recorrido un largo trayecto que se inicia con los primeros acercamientos y experiencias en la construcción teórico-metodológica del Modelo para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas (Guzmán, Marín e Inciarte, 2014)¹, que en lo sucesivo

designamos como M-DECA; enseguida, los momentos de implementación para su validación en diferentes niveles e instituciones educativas y, permanentemente, el trabajo de refinamiento de la propuesta inicial. Nuestra

estructurales del modelo (Marín, Guzmán, Márquez y Peña, 2013), que comprende cuatro componentes: 1) teórico; 2) de formación; 3) de evaluación y 4) de investigación

¹ El M-DECA considera dos dispositivos: uno de formación y otro de evaluación de competencias docentes que figuran como componentes

preocupación temática inicial, se orientó a la búsqueda de estrategias pedagógicas que coadyuvaran en el cambio real en las prácticas educativas en el espacio de la coyuntura abierta por el enfoque por competencias. El M-DECA considera que deben ser los propios universitarios quienes nos ocupemos de la construcción reflexionada y crítica de nuestro saber pedagógico de tal forma que investigue las prácticas educativas en el aula (Contreras y Pérez, 2010), que proporcione explicaciones respecto al qué, al cómo y al para qué del conocimiento académico. Así, el saber pedagógico (González y Ospina, 2013; Messina, 2008; Francis y Marín, 2010; Morales, Quilaqueo y Uribe, 2010), parte de entender los procesos subjetivos de la práctica docente, para incursionar en el análisis del sentido y significado social de la educación en general y de nuestro desempeño docente en particular.

Con estos referentes y teniendo como meta aportar elementos para el cambio en nuestras prácticas educativas, iniciamos este recorrido hasta la concreción del M-DECA como una propuesta de formación y evaluación de profesores que vinculara la vida profesional y personal. Esto proporcionó una perspectiva general de las prácticas docentes actuales y, el contacto e identificación con colegas e instituciones educativas, potenció el trabajo colegiado.

Estimamos que una de las preocupaciones de quienes abrazamos la docencia como profesión se relaciona con el hecho de contar con las competencias suficientes y adecuadas para desempeñarnos de manera pertinente en el oficio de enseñar,

por ello, iniciamos con el siguiente cuestionamiento: ¿Cómo reconocer cuáles propuestas, experiencias o modelos son los más adecuados para transformar nuestra práctica actual?, ¿Cómo adquirir las competencias docentes que nos permitan intervenir en el aula?, ¿Cómo valorar estas propuestas a partir de los logros alcanzados por nuestros estudiantes?

Parafraseando a Mireille Cifau (2005), podemos decir que nuestro planteamiento nos encaminó a la difícil misión de encontrar estrategias que nos permitieran superar *la tentación positivista y prescriptiva* de un espacio de formación, así como *la tentación de lo intransmisible y lo inefable* que guardan muchos modelos que quedan en el nivel de la propuesta o de lo meramente hipotético, para incursionar en la búsqueda de un *espacio para proporcionar inteligibilidad a la actividad docente*, a la formación de profesores y, con todo ello, al M-DECA.

En este sentido, nos trazamos desarrollar procesos de investigación colaborativa entre investigadores de cinco países, mediante la realización y evaluación de programas de formación-evaluación de profesores que consideraran procesos de intervención en el aula tendientes al desarrollo y evaluación de competencias y a la conformación de comunidades de práctica comprometidas con la mejora de su docencia. De manera específica buscamos:

1. Realizar y evaluar programas de formación de profesores para el desarrollo y evaluación de competencias, tomando como referencia diversos modelos teórico-metodológicos,

enfoques y propuestas de formación docente.

2. Intervenir en el aula implementando “proyectos formativos” generados en la fase de formación de profesores y documentar la experiencia como un proceso de investigación evaluativa, considerando las etapas de validación y los niveles de evaluación de programas de acciones formativas.
3. Evaluar experiencias de formación y procesos de intervención, a fin de valorar la pertinencia de las acciones formativas tendientes a su refinamiento

y virtual diseminación como opciones de formación viables que puedan ser acogida por instituciones de educación de los diversos niveles educativos.

En este trabajo se comparten algunos de los hallazgos relacionados con el segundo objetivo, vinculado con la construcción del saber pedagógico, como una estrategia para analizar la realidad mediante el diálogo reflexivo (Brockbank y McGill, 2008) y recuperar las experiencias pedagógicas que subyacen en nuestra cultura y facilitan el desarrollo de prácticas reflexivas (Schön, 1992).

Método

Se empleó la investigación acción (Anderson y Herr, 2012; Elliot, 1990; Kemmis y McTaggart, 1988), en su modalidad de investigación colaborativa (Casals, Vilar y Ayats, 2008; Lall, 2011), entre co-investigadores que abordan la formación docente, como temática de interés común. Se concibe como un proceso de relaciones de colaboración entre investigadores universitarios y la sociedad.

El grupo colaborativo realizó procesos de formación-evaluación de profesores, mediante el desarrollo de un programa de

formación en donde se materializa el componente de formación del M-DECA, que se realiza en cinco módulos, en ellos se proporciona a los profesores el acompañamiento y apoyos para el logro de las evidencias de desempeño y para la construcción gradual de cada proyecto formativo (Guzmán, Marín, Zesati y Breach, 2012). Como producto de los tres primeros módulos se diseñaron los proyectos formativos (guías para el estudiante), con los cuales se intervino en el aula. El proyecto formativo se operacionaliza a través de secuencias didácticas

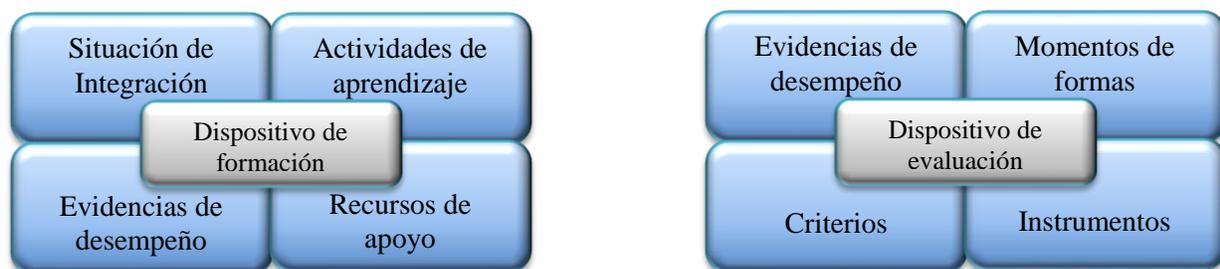


Figura 1. Secuencias didácticas y sus componentes

Las secuencias didácticas describen los dispositivos de formación y de evaluación, como se muestra en (Guzmán et al., 2012). El programa de formación se desarrolló en un grupo conformado por investigadores de cinco países y de quince instituciones de educación superior, cubriendo las siguientes etapas: 1) Co-situacional, preparatoria, de sensibilización y ajustes; realizada mediante videoenlace (octubre 2013), 2) Co-operacional, en la cual se implementó el programa de formación (Venezuela, octubre-2013), 3) Intervención en el aula, desarrollada en los lugares de origen de cada investigador participante (marzo a mayo de 2014), y 4) Co-producción, en ella se refinaron los proyectos formativos y la propuesta de disseminación (España, Junio de 2014).

Las principales técnicas e instrumentos que se emplearon, fueron la observación y la entrevista, además de la práctica videograda, se contó con el apoyo de la tríada, cuyos roles intercambiables, dinamizaron los procesos de observación y registro de la intervención en el aula.

En este documento se describen los hallazgos referentes al *análisis de la práctica educativa y valoración de la experiencia* realizada durante el proceso de intervención en el aula. Para apoyar el procesamiento de la información contenida en los registros, relatos y videograciones, desarrollamos la siguiente matriz.

Tabla 1. Matriz para el Análisis de la Práctica Educativa (MAPE).

<p>1) La Perspectiva teórica</p> <p>Representa las concepciones, fundamentos e implicaciones que emplea el M-DECA en el desarrollo y evaluación de competencias.</p>
<p>2) Las variables de la intervención</p> <p>La aplicación del proyecto formativo en el proceso de intervención y el análisis de la práctica educativa identifican elementos que están sujetos a determinantes, los cuales son designadas como <i>variables de la intervención</i>, entre otras: el entorno (ambiente de aprendizaje) de la intervención; el empleo del espacio y el tiempo; el grupo-clase; la interactividad profesor-alumnos; las secuencias didácticas; los conocimientos previos; los recursos de apoyo y la evaluación de competencias.</p>
<p>3) Las Unidades de análisis</p> <p>Para definir un sistema de referencia para ubicar las UA se pueden emplear.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Dimensión <i>macro</i>: la unidad de análisis pudiera ser el <i>programa de formación</i> o la guía docente. 2) Dimensión <i>meso</i>: podemos señalar a los <i>dispositivos de formación y de evaluación</i> o a las <i>secuencias didácticas (SA)</i>. 3) Dimensión <i>micro</i>: puede situarse a las <i>sesiones de clase</i>, las <i>situaciones</i>, las <i>actividades de aprendizaje</i>, las <i>evidencias</i>, los <i>recursos</i> o los <i>segmentos de interactividad</i> (Coll et al., 1992).
<p>4) Las Categorías del análisis</p> <p>Las Unidades de Análisis son operacionalizadas en unidades más simples que son definidas como <i>categorías de análisis</i>. Que pueden emplearse en dos momentos: a) del diseño de la docencia (fase de planeación), b) de la intervención en el aula (empleo de la matriz de análisis de la práctica educativa).</p> <p>Para apoyar el análisis se sugieren criterios para cada una de las siguientes categorías:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>Intenciones formativas</i> (univocidad y pertinencia), 2) <i>Situaciones problema</i>, (significatividad, realidad, apropiación e integración) 3) <i>Actividades de aprendizaje</i> (organización grupal, ayudas, patrones de interacción, contrato didáctico y devolución), 4) <i>Evidencias de desempeño</i> (contenidos evaluados, tipos, integración, reales y situadas, negociación), 5) <i>Evaluación</i> (autenticidad y complejidad, reflexión sobre las competencias adquiridas, instrumentos y criterios de evaluación, niveles y tipos de dominio), y 6) <i>Recursos de apoyo</i> (pertinencia, relevancia y suficiencia).

De manera específica, cada categoría de análisis se apoyó en diversos criterios que facilitaron la sistematización de la

experiencia vivida en la intervención en el aula, como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Categorías y criterios del MAPE

Categorías	Criterios
Intenciones formativas	<ul style="list-style-type: none"> • Univocidad • Pertinencia
Situaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Significatividad • Reales y situadas • Apropiación • Integración
Actividades de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Organización grupal en la realización de las actividades de aprendizaje. • Ayudas proporcionadas a los estudiantes. • Patrones de desempeño predominantes de profesor y estudiantes. • Contrato didáctico • Devolución
Evidencias de desempeño	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos (conceptos, procedimientos, actitudes y valores) evaluados • Tipos e integración • Reales y situadas • Negociación
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Autenticidad y complejidad. • Autorregulación desarrollada • Planificación y reflexión sobre las competencias adquiridas. • Instrumentos y criterios de evaluación de las competencias • Niveles y tipos de dominio.
Recursos de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinencia • Relevancia • Suficiencia

Fuente: Guzmán y Marín (2015)

Resultados

Los hallazgos que se muestran a continuación se organizan en torno a las categorías de análisis y sus criterios. En este análisis se valora el acercamiento que se tuvo con los profesores, que contribuyó a reflexionar su práctica, a proporcionar sentido y significado a lo que hacen en su práctica y, con ello, a la construcción del saber pedagógico que ayuda a avanzar en la mejora de su práctica.

Para investigar nuestra práctica educativa y valorar la experiencia de

investigación fue necesario documentarla, comprenderla y explicarla mediante la lógica de los argumentos que fundamenten nuestras decisiones. Consideramos que solo el conocimiento obtenido empíricamente, pero discutido teóricamente, facilita actuar con cierta seguridad en la valoración de esta experiencia vivida.

La reflexión sobre los conocimientos profesionales puestos en práctica y su correspondiente dilucidación permitieron a los profesores crear sus propias normas

estratégicas, adecuándolas a las situaciones, a los alumnos y a los contextos de la intervención, asimismo, valorarlos mediante procesos de investigación.

Dichos conocimientos constituyen lo que Gauthier (1993) señala como la “razón pedagógica”, y pueden compararse con los conocimientos de jurisprudencia, los cuales permiten emitir juicios sobre las acciones que se han llevado a cabo a partir de los casos identificados y valorados (Altet, 2005, p. 52), confiar en lo que hacemos y comenzar a darle sentido y significado a nuestro quehacer, como se evidencia en los siguientes relatos de profesores y profesoras participantes en el proceso de formación.

Relato 1.

Me esforcé bastante este semestre por cambiar mis prácticas docentes, sobre todo, en el momento de evaluar, consideré que sí había logrado algunas modificaciones en mis estructuras rígidas y conductistas de enseñanza... sé que aún me falta bastante por aprender, sin embargo, ya no me asustaba más bien, me comprometía, conmigo misma, a trabajar en mi desarrollo personal y profesional, me estoy capacitando continuamente, me ayudo de las experiencias de quienes han logrado establecer un método de enseñanza constructivista dinámica y práctica.

Relato 2.

Analizar y reflexionar sobre mi práctica docente durante el proceso de formación fue el detonador que me movió al cambio, y a entender lo que significa la formación, en la dinámica de las competencias. En este análisis si bien se encontraron elementos de transición que denotan algunas variantes de

una práctica tradicional, es menester mencionar que en mayor medida, la práctica ejercida de mi parte, obedecía a la “forma como fui formada”....

Reflexión de la práctica docente propia en el programa de formación

Reflexionar la práctica docente propia a partir del qué, cómo y para qué de la misma, logró que se avanzara hacia nuevas búsquedas en la interpretación del desempeño docente, encontrando que muchas de las respuestas a la práctica se ubican en el diálogo con la teoría, en generar nuevas estrategias y en la incursión en su actualización y formación profesional.

Intención formativa: del propósito a la realidad en el aula

Relato 3.

(...) realicé la transposición didáctica y el diseño de mi docencia como una oportunidad de hacer un análisis de la materia y su ubicación en el plan de estudios, así como revisar los contenidos, reflexionando sobre la forma en que serán abordados por el grupo, entendiendo que dicha planeación, representa un punto de partida que termina siendo un referente, necesariamente modificable al momento de interactuar con el grupo. La transposición didáctica me permitió analizar los planes y programas de estudio, asimismo me llevó a reflexionar, tanto en la ubicación de la materia que impartí como en su estrecha relación con las demás materias y contenidos curricular, así como las saturaciones de temas y contenidos de algunos programas considerados como fundamentales o básicos. Al respecto, las reflexiones que se desprenden de estos momentos de

transposición didáctica apuntan a señalar que no es posible que el estudiante avance y tenga claridad sobre los propósitos del curso, si se percatan que tiene poca utilidad o se encuentran desvinculados de problemas reales de su profesión. Parafraseando a Coll (2006), en cuanto a qué o quién determina lo básico de la educación, nos preguntamos, quiénes y desde qué perspectiva determinan lo fundamental de cada profesión y desde cuándo se conforman estos elementos fundamentales de una profesión. Con este análisis considero que aún seguimos adhiriéndonos a programas educativos predeterminados, en donde este tipo de contenidos básicos y fundamentales continúan siendo la explicación a la cual se acude para sostener la existencia de un amplio espacio de contenidos base, encontramos una gran dificultad, al momento de pensarlos como parte de una formación profesional bajo estos enfoques de competencias, al momento de trasladarlos hacia una aplicación específica en la vida profesional de los estudiantes.

Relato 4.

Para conseguir el interés de los estudiantes, fue preciso presentar estas situaciones didácticas al grupo de tal forma que les permitiera realizar, informarse y profundizar en la búsqueda, organización, análisis y reflexión de contenidos, concretos que representan una consecuencia de los intereses detectados, que ellos pudieran saber siempre que se pretende en las intenciones formativas puestas en el diseño, en las situaciones problemas diseñadas y en las actividades de aprendizaje planteadas para su realización y que sintieran que lo que hacen satisface alguna necesidad y está orientada a la conformación de una evidencia concreta, socializada, negociada y

establecida por ellos, esto implicó escucharlos, que como estudiantes tuvieran la oportunidad de expresar sus propias ideas y a partir de ellas, convenir las negociaciones que implica tiempo, adecuaciones y condiciones para realizarlos. Si bien es cierto que en este primer momento fue posible poner en común, ante un grupo el programa educativo, resultó una sorpresa para la mayoría de los estudiantes. En lo sucesivo este proceso tendrá que afinarse para que exista un tiempo en el cual se disponga a revisarlo a fondo y a ampliar las experiencias a partir de lo vivido.

En estos relatos puede apreciarse la toma de conciencia del quehacer de los profesores; esto llevó a redimensionar los contenidos curriculares, a cuestionarse qué y con qué están formando a sus estudiantes y a hacerse responsable del desarrollo curricular. Aunque estas reflexiones representan una práctica en transición, es importante apreciar este posicionamiento docente que vuelve la mirada hacia los propósitos de la institución y considera los elementos que intervienen en el diseño curricular, ubicando a los creadores de los diseños curriculares como los expertos externos y a los maestros como meros operarios del currículo.

Las evidencias de desempeño; un acercamiento a evaluar en situación y un momento más del aprendizaje.

Relato 5.

Las evidencias de desempeño representaron una preocupación central y un reto, por este motivo inicié por redimensionar el concepto de evaluación, para concretarlo, posteriormente de manera pertinente en mis secuencias. De acuerdo con Roegiers

(2003), las competencias se evidencian en desempeños, esta rescata el principio de evaluar en “situación”, considerando que la forma como cada estudiante arriba a la construcción de sus evidencias determina necesariamente el desarrollo de procesos individuales diferentes. Para ello, me adelanté en la construcción de evidencias de desempeño, cuidando la congruencia con la relaciona, una evaluación integral y no más, a la suma de contenidos que se evalúan con lápiz y papel.

Como se ha mencionado, en el M-DECA se enfatiza en propiciar un cambio en la práctica docente, esto representa un reto, no sólo en el hecho de trasladar la responsabilidad hacia los estudiantes y dejar en sus manos el desarrollo de la clase, pues esto también puede ir en detrimento del nivel y calidad del aprendizaje, por el contrario, se promueve una corresponsabilidad que permite adentrar al estudiante en escenarios muy parecidos a los encontrados en su entorno profesional. Por otro lado, y de acuerdo con Cano (2008), el desarrollo de competencias, es una coyuntura que ha de aprovecharse para evitar “más de los mismo” en la docencia. Ante esta redefinición de la docencia, en la secuencia didáctica diseñada, se buscó que al final del objeto de estudio se logaran no solo los contenidos, sino avanzar hacia el desarrollo de actitudes y emociones que permitan que el estudiante emplee lo aprendido para algo más que pasar un examen; así se pretende que los alumnos aprendan contenidos, pero además, sepan utilizarlos en otros contextos, que vean cómo se va conformando en su formación profesional y lo vean como una oportunidad para que dicho conocimiento tenga un anclaje en un contexto social más amplio: su comunidad.

La forma de evaluar, contemplada desde la fase del diseño, va más allá de la validación confirmatoria de la acumulación de los contenidos Monereo (2009) y Zabala (2007) señalan que las competencias se evidencian mediante desempeños, mismo que demanda de una evaluación in situ y con ello, la dificultad de apostar a un solo instrumento que de cuenta de un desempeño integral. Yo solicité un informe como evidencia de desempeño, el cual integra saberes, procedimiento; Zabala y Arnau (2008), ponen especial énfasis en el papel de la evaluación en aquellos contenidos conceptuales y enunciados relacionados con las competencias básicas que aluden al trabajo en equipo, la solidaridad, el compromiso, responsabilidad, etc., (...) cuando planteamos que los estudiantes se responsabilicen, que trabajen en equipo, pocas veces vemos si esto se desarrolla, sin embargo, en la lógica de las competencias se pretende que cada momento de la evaluación se convierta en un momento más de aprendizaje, en un compromiso, de ahí la preocupación de hacerla evidente en el tránsito de la planeación a la evaluación.

Roegiers (2010) señala que un elemento a considerar dentro de las competencias es su evaluabilidad, de ahí esa preocupación por la forma en que estos contenidos que se refieren a principios, valores y actitudes, sean considerados en la evaluación.

La evaluación representó en este proceso de formación una preocupación constante que evidenció cierto arraigo, por parte de los participantes, a los esquemas tradicionales donde la evaluación suele relacionársele con aspectos punitivos y de control, por ello, este avance que se muestra en los relatos, describe la transición hacia la reconceptualización del propio concepto,

para trascender hacia otros esquemas más abiertos y participativos, en donde delegar esta responsabilidad con los estudiantes,

acerca a la concepción de la evaluación como un momento más para aprender.

Situación problema

Criterios	Episodios verbales
Integración	<i>"...yo pienso que demostramos más nuestro conocimiento con los diferentes trabajos que hemos realizado durante el curso..."</i>
Significatividad	<i>"... para mi la manera de trabajar que está llevando con nosotros es la mejor forma en que los conocimientos se nos quedan más grabados, bueno a mí. Aunque si siento que es mucho, pero lo que pasa es que en todas las materias estamos igual y por ese motivo sentimos que es mucho pero en realidad está bien, si la lleváramos sola..."</i>

Criterios	Episodios verbales
Organización grupal en la realización de las actividades de aprendizaje	<i>"...Observo algunos alumnos contentos y entregados en la exposición, pero otros descontentos..., solo una persona angustiada porque no vino su equipo, creo que comenzó a movilizar sus recursos y se aplicó a realizar la actividad, buena actitud..."</i> <i>"...Por departamento de selección realizan la lectura que se les entregó para identificar las funciones que teóricamente debe cubrir una enfermera en el área industrial, la caracterizan en un mapa mental (30 minutos). Muestran su mapa al resto de los departamentos de selección en un tiempo de 5 minutos. Posteriormente cada departamento de selección compara su mapa mental con el documento que les otorgó la enfermera en la entrevista (10 minutos)..."</i>
Patrones de desempeño predominantes de profesor y estudiantes	Registro del diario de campo de la profesora <i>"... Dos equipos se observan apenas leyendo el texto que se les pidió trajeran desglosado y analizado para solo trabajar los mapas mentales en el salón de clase, van muy retrasados en relación a los otros grupos, además como todos están platicando es muy difícil así analizar un texto..."</i>

Criterios	Episodios verbales
Planificación y reflexión sobre las competencias adquiridas	<i>".....nosotros les vamos a hablar sobre lo que es la importancia y el significado de desarrollo social, aquí en México, no se ha hecho tanto énfasis, en Estados Unidos, donde existen las grandes industrias fue donde se empezó a involucrar esta rama de la enfermería, la rama de la enfermería tiene un objetivo principal que es conservar la salud del trabajador, prevenir que no se lesione que no se enferme, todo lo relacionado con la industria... este... ya que en caso de que se enferme que se lesione va a tener que contribuir en su rehabilitación y reincorporación al servicio como ya se había comentado anteriormente, por ser las enfermeras el mayor grupo de personal sanitario de los que existen en la industria se les considera como el principal apoyo, ya que el médico, generalmente está de tiempo parcial o no se presenta, que esté un médico asignado al servicio de una industria, siendo que es necesario, por lo tanto el personal es más importante y por eso se considera a la enfermera de mayor relevancia que el médico, entonces aquí es donde la enfermera puede desempeñar su profesión al cien por ciento. Si aquí es entonces donde se dice que en muchas ocasiones la enfermera tendría que asumir responsabilidades que debería hacer el médico, por ejemplo, que se puede presentar en un accidente de trabajo en una industria puede ser la enfermera, la primera en responder.... Entonces las enfermeras industriales van a tener que tomar decisiones de gran importantes por lo tanto deben de saber ampliamente los conocimientos que debe tener en un hospital de urgencias médicas, lo que se pueda presentar principalmente en el área industrial..."</i>

Estudiante

Relato 6.

Mi participación como maestra en el aula, resultó trascendental en el acompañamiento y las ayudas proporcionadas al grupo desde esta nueva forma de trabajo docente. La “planeación” realizada permitió mayor libertad y tiempo para poder asistir a cada equipo, para saber qué dudas tenían en la construcción de sus evidencias de desempeño, también facilitó las ayudas diferenciadas y específicas para que cada equipo arribará a la presentación de sus trabajos finales y a mi me dio nuevas herramientas para evaluarlos desde otra perspectiva.

A través de estos testimonios y relato, se aprecia la reflexión que se hace en la acción y sobre la acción por parte de los participantes, como puede apreciarse, los resultados de profesores y estudiantes, indican que con esta manera de aprender lograron incursionar en esquemas semejantes a los que se vivirán en el ámbito profesional.

La reflexión final de la maestra, describe la trayectoria y avance a lo largo del proceso; al momento de la planeación, encontró la ayuda del trabajo colegiado y la responsabilidad de contextualizar el saber a enseñar, poniendo especial cuidado en la estrategia que implica buscar su empleo y aplicación en un contexto concreto. Como se muestra en este relato, se incursiona en considerar y valorar el trabajo colegiado, en aprender a darles reconocimiento y valor a los estudiantes comprometidos con los otros y con su contexto.

Estos testimonios y relato dan cuenta del quehacer reflexivo de los maestros, las construcciones y nuevas búsquedas de información que implica la práctica, en donde el docente, aparece como eje articulador entre el saber pertinente y un aprendizaje situado en un contexto cambiante y demandante de una acción que a su vez implica la renovación y actualización en un ejercicio profesional docente.

Conclusión

El saber pedagógico se construye a partir de nuestra cotidianeidad al reflexionar nuestras experiencias, como es el caso de las formuladas por las maestras participantes en este proceso de formación, quienes en la sistematización de sus experiencias encuentran un mundo de sentido que representa el insumo para su transformación.

Desde esta lógica, los docentes, como sujetos prominentes de la pedagogía,

se constituyen en el centro y su quehacer no lo ubican fuera de ellos, reflexionan sus prácticas y van a la búsqueda de sus explicaciones en un cuerpo teórico construido por el saber pedagógico, que si bien abrevó inicialmente del programa de formación, en la práctica del aula se enriqueció con la demanda de mayores explicaciones y nuevas búsquedas que constituyen nuevos saberes pedagógicos,

ahora como parte de su patrimonio como formadores.

Como se observa en los testimonios y relatos en cada una de las categorías de análisis, se aprecia la preocupación y constante necesidad de más respuestas y de encontrar el significado de su desempeño.

Buscar explicaciones de su experiencia representó para los docentes participantes la posibilidad para el diálogo con su docencia a partir de sus saberes construidos. El espacio para el análisis emancipatorio del quehacer docente, contribuye a la consolidación de los procesos de construcción de conocimiento, especialmente del saber pedagógico y del cambio sustantivo en las prácticas educativas.

En el diseño de secuencias didácticas los profesores encontraron respuestas que incorporaron a su planeación como un insumo para lograr una mayor interacción

con el grupo, encontraron mayor relación de los saberes con sus desempeños profesionales.

Desde esta lógica los procesos de formación ponen en el centro a la formación continua, de forma congruente el docente se responsabiliza de su propia formación, reconociendo sus necesidades de actualización, en este proceso involucra a otros colegas con el propósito de aprovechar las capacidades de cada persona.

El discurso y conocimiento que emplea para dar sentido a la práctica implica una reflexión personal dada en la cotidianidad del aula, esto le implica enfrentarse a explicaciones de las experiencias cotidianas en el aula que son socializadas con el del apoyo y acompañamiento dado por la tríada; esta privilegia a los diálogos reflexivos como una estrategia que impacta favorablemente en la formación y evaluación de profesores.

Referencias

Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier y Ph. Perrenoud (coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 33-54). México: Fondo de Cultura Económica.

Anderson, G. y Herr, K. (2012). El docente-investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En Anderson, G., Augustowsky, A., Herr, K., Rivas, I., Suarez, D., y Sverdlick, *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. pp. 47-69. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Brockbank, A. y McGill, I. (2008). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.

Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3. Universidad de Granada Campus Universitario Cartuja, España.

Casals, A., Vilar, M. y Ayats, J. (2008). La investigación-acción colaborativa: reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de música y lengua. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, Volumen 5 Número 4. Consultada el 28 de febrero de 2009 en: <http://www.ucm.es/info/reciem>

Coll, E. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.htm>

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. España: Morata.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Morata

Francis Salazar, S., y Marín Sánchez, P., (2010), Hacia la construcción del saber pedagógico en las comunidades académicas: un estudio desde la opinión de docentes universitarios, en: *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica. Vol. 10, Núm 2. Pp. 1-29.

Gauthier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. France. De Boeck Université.

González Melo, H.S., y Ospina Serna, H.F., (2013), El saber pedagógico de los docentes universitarios, en: *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, Año 2013. Número 39, Mayo-Agosto, Colombia.

Guzmán, I. y Marín, R. (2015). Competencias y formación universitaria: dos experiencias de intervención en el aula. En Marín, Guzmán, Inciarte y Araya, *Intervenir e investigar en el aula. Experiencias en la formación de profesores*. Buenos Aires, Argentina: Alfabeta editores.

Guzmán, I., Marín, R. e Inciarte, A. J. (2014). Innovar para transformar la docencia universitaria. Un modelo para la formación por competencias. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia.

Guzmán, I., Marín, R., Zesati G. y Breach, R. (2012). Desarrollar y evaluar competencias docentes: estrategias para una práctica reflexiva. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, Vol. 3, No. 1, 22-40.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo Planificar la Investigación-Acción* (R. G. Salcedo, Trad.). Barcelona, España: Laertes.

Lall, N. (2011). Estructuras de investigación colaborativa comunidad-universidad: aproximación a su posible impacto. *Rizoma freireano* N° 9. 2011. Instituto Paulo Freire de España. Consultado el 28 de noviembre de 2011, en: <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/estructuras-de-investigacion-colaborativa-comunidad-universidad-aproximacion-a-su-posible-impacto--nirmala-lall>

Marín, R., Guzmán, I., Márquez, A. y Peña, M. (2013). La Evaluación de Competencias Docentes en el Modelo DECA: Anclajes Teóricos. *Formación Universitaria* Vol. 6 N° 6

Messina Raimondi, G (2008). Formación “docente”: del control al saber pedagógico, en: *Revista Docencia* Núm. 38, CINVESTAV/DIE, México.

Mireille, C. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier y P. Perrenoud (eds.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 33-48). México: Fondo de Cultura Económica.

Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En Castelló, M. (Coord) (2009) *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*. Barcelona, Edebé

Morales Saavedra, S., Quilaqueo Rapimán, D y Uribe Sepúlveda, P. (2010), Saber pedagógico y disciplinario del educador de infancia. Un estudio en el sur de Chile, en: *Revista Perfiles Educativos*, Enero. Vol. 32. Núm 130. México.

Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles: De Boeck.

Roegiers, X. (2010). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. México: FCE.

Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós/MEC, 1992

Zabala, A. (2007). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona, España: Graó

Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias*. Barcelona España: Ed. Graó.